

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE EDUCACIÓN INICIAL: EL CASO DE
LOS ACTORES ESCOLARES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ACACIA
II Y JACKELINE DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ.**

JEISON FABIAN TELLO TORRES

EDWIN HARVEY BENAVIDES RODRÍGUEZ

MONICA LESLY CARDONA CORREA

Asesora

MARINA CAMARGO ABELLO

**Informe de investigación para obtener el título de Magíster en Desarrollo Educativo y
Social.**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

ENERO DE 2016.

RESUMEN ANALITICO ESPECIALIZADO.

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado de Maestría de Investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central Centro de documentación. CINDE
Título del documento	Representaciones sociales de educación inicial: el caso de los actores escolares de las instituciones educativas Acacia II y Jackeline de la ciudad de Bogotá.
Autor(es)	Benavides Rodríguez, Edwin; Cardona Correa, Monica Lesly; Tello Torres Fabián
Director	Marina Camargo Abello.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016.161p.
Unidad Patrocina nte	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE
Palabras Claves	Representaciones sociales, infancia, maestro, educación inicial, política pública.

2. Descripción
Trabajo de grado realizado en el marco de la línea de investigación Educación Inicial y Primera Infancia, en el cual, se propone hacer un análisis de las representaciones sociales de educación inicial de los actores escolares de las instituciones educativas Acacia II y Jackeline de Bogotá, Colombia y dar cuenta de sus resultados, los cuales vale la pena exponer aquí, dando a conocer las cinco discusiones que fueron producto de esta investigación, la primera, parte de una representación social de educación inicial vista desde la lógica de un imaginario radical presente, la segunda, hace referencia a la apuesta de una educación inicial “en sí misma” como representación social, la tercera surge a partir de la importancia que tienen las políticas públicas de infancia como innovación instituyente de nuevas prácticas y formas de concebir la educación inicial, la cuarta se refiere a la potencialidad de ser niña o niño y lo que les representa desde las nuevas miradas, a nivel pedagógico y a nivel social, y la quinta alude a la maestra de educación inicial, como sujeto instituyente de su práctica pedagógica, capaz de generar cambio de representaciones.

3. Fuentes

Documentos oficiales:

- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (2014). Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá- Colombia.
- COMISION INTERSECTORIAL DE PRIMERA INFANCIA. (2013). Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión”. Bogotá, Colombia

Autores Claves:

- ABRIC, J. (2001). Prácticas sociales y representaciones sociales. México, Ediciones Coyoacán.
- CASTORIADIS, C. (1993), La institución imaginaria de la sociedad. Montevideo. En: El imaginario Social (Editorial Altamira y Nordan Comunidad).
- GUBER, R. (2012). La etnografía, método, campo y reflexividad. Siglo. Buenos aires. Veintiuno Editores.
- MOSCOVICI, S. (1961). La representación social: un concepto perdido. En: Moscovici, S. El psicoanálisis, su imagen y su público. Argentina. Editorial Huemul S.A.
- NUSSBAUM, M. (2012). Crear Capacidades, Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- GAITÁN, L. (2006): La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. En: Política y Sociedad, vol. 43, N° 1, Madrid: Universidad Complutense.
- JODELET, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En: Serge Moscovici, Psicología social II, Barcelona, España. Editorial Paidós.

4. Contenidos

Este trabajo de grado tiene como objetivo general, analizar las acciones educativas para la primera infancia de las Instituciones Educativas Acacia II y Jackeline de la ciudad de Bogotá, para identificar las representaciones sociales de educación inicial como forma constitutiva de reflexión en relación con la política pública de primera infancia. Otros objetivos son; develar las representaciones sociales de educación inicial como escenario para la constitución de acciones educativas para los niños y niñas de primera infancia, establecer relaciones entre las representaciones sociales de educación inicial y las experiencias educativas que se ponen en marcha en el contexto de las instituciones educativas y por último identificar el papel que cumple la política pública de primera infancia en la constitución de representaciones sociales de educación inicial para las maestras de las instituciones educativas.

Entre los principales elementos que aluden al contenido mismo de la investigación se encuentra el planteamiento del problema el cual quiere acercar al lector a la realidad de las instituciones educativas distritales y como se deben reflejar cambios de imaginarios en las representaciones sociales de niño y niña y de educación inicial; para darle fuerza a este problema se trabajan los antecedentes documentales mediante una exploración sobre las representaciones sociales de educación inicial y la imagen de primera infancia, haciendo un recorrido por diversas propuestas interesantes del contexto latinoamericano que hayan hecho mella en el desarrollo de la primera infancia y permeen la educación inicial en Perú, Ecuador, Bolivia, Amazonia, Brasil, Chile y Cuba y en la misma lógica se trabajaron las experiencias más

interesantes en el entorno nacional Colombiano, algunas de ellas: la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, referentes técnicos para la educación inicial del Ministerio de Educación Nacional, Cuidarte, etc. Presentando al final las conclusiones que surgen de este rastreo de información.

En orden de escritura se presenta el marco teórico de referencia, el cual alude a cinco premisas fundamentales, la primera a las aproximaciones en torno a la infancia como categoría social presente. La segunda a las representaciones sociales como forma de leer las acciones educativas para la primera infancia, la tercera a la apuesta de desarrollo humano: una oportunidad para comprender la educación inicial como posibilidad. La cuarta a la apuesta de educación inicial materializada en un enfoque de desarrollo humano y la última a la apuesta de reconocimiento de la educación inicial como esencia en sí misma, todas ellas desde los postulados de autores como Abric J, Castoriadis, Cornelius, Gaitán, Lourdes, Jodelet, Denis, Moscovici, Serge y Nussbaum, Martha, entre los más importantes en la construcción del entretejido teórico de este trabajo investigativo.

Ahora, para contextualizar los espacios específicos donde se lleva a cabo la investigación se elabora un marco contextual de las instituciones educativas Acacia II de la localidad Ciudad Bolívar y Jackeline de la localidad Kennedy del Distrito Capital, en el cual se pretende dar a conocer cuál ha sido su reconstrucción simbólica de la educación inicial y la configuración en el trabajo con los más pequeños de la educación pública en cada una de estas dos instituciones.

Después de lograr contextualizar los espacios en los que se aplicaron las diferentes técnicas para la lectura de realidades, se construye el marco metodológico, con una fuerte presencia entre la hermenéutica y la etnografía como formas apropiadas de investigación social, para lograr la lectura compleja de la realidad, partiendo de dos postulados, el primero, el investigador social como actor de la lectura de la realidad y el segundo, la realización de las lecturas: La vida cotidiana como punto de partida. Las técnicas para la lectura de las realidades que fueron utilizadas en el ejercicio investigativo son: La entrevista semi-estructurada como posibilidad para el encuentro con las representaciones sociales, la Carta Asociativa como elemento innovador para el hallazgo de las representaciones sociales, la observación como un proceso para reflexionar la práctica en el marco de las representaciones sociales y el grupo focal como exploratorio de las representaciones colectivas.

Se procede entonces, a realizar el análisis de la información recogida en estos instrumentos empleados, explicando que el proceso de análisis de la información, desde las posibilidades hermenéuticas, situada en lectura constante de las realidades educativas de las instituciones educativas y se da a conocer como están estructurados cada uno de los instrumentos presentados, para que el lector pueda realizar su lectura de manera correcta y guiada.

Después de la organización y presentación de los instrumentos, se lleva a cabo la discusión de resultados que surgen a partir del análisis de la información contenida en cada uno de ellos, y de la cual se generan cinco interesantes discusiones que abrieron la puerta a las conclusiones y recomendaciones que fueron expuestas en el trabajo de grado, estas son: Primera discusión: Representación social de educación inicial: Un imaginario radical, segunda discusión: Educación inicial “en sí misma” como representación social:

práctica y campo, tercera discusión: Políticas públicas de infancia como innovación instituyente, cuarta discusión: La potencialidad de ser niña o niño y lo que les representa y quinta discusión: La maestra de educación inicial, un sujeto instituyente de la práctica pedagógica, cada una de ellas se encuentra explicitada en un texto argumentativo y en conversación la una con la otra.

5. Metodología

Este trabajo de grado se propone como un escenario para la puesta en marcha de diversos enfoques de la investigación social, desde la apuesta fundamental de lectura compleja de realidades entre la hermenéutica y la etnografía, desde el marco lógico de las cotidianidades escolares de la primera infancia institucionalizada. La realidad es entendida como un texto, complejo y entramado, que a manera de “magma”, así como fue acuñada la analogía por Castoriadis (1994, p, 73), funge en una multiplicidad de sentidos y elementos que se muestran diversificados y enriquecidos.

Con base a la identidad crítica del investigador etnográfico, que ayudo al revestimiento de estructuras, que de manera sensible permitieron acercarse a las condiciones orgánicas y naturales de la experiencia educativa, y para lograr este acercamiento a la visión de los otros y a la manera como se comprenden en el marco de sus construcciones culturales particulares del ámbito educativo en la lógica de la educación inicial, se utilizaron las siguientes técnicas; entrevistas semiestructuradas, carta asociativas, observación no participante y grupo focal a los diferentes actores claves del proceso de educación inicial en cada colegio, maestras titulares, coordinadora y padres de familia y gracias a triangulación de la información analizada de estos instrumentos devienen las cinco discusiones fundamentales de este trabajo de grado, las conclusiones y recomendaciones.

6. Conclusiones

El punto de partida que se incluye en las conclusiones, hace referencia a las maestras de Educación Inicial, consideradas como profesionales reflexivas de la educación no solo discursivamente sino también en sus acciones prácticas, lo cual obedece a sus construcciones históricas tejidas desde sus experiencias, interacciones y formas de acceder al trabajo con la primera infancia, lo que actualmente configura los escenarios y propuestas de las que hacen uso, claro está, en permanente construcción.

Dicho esto, al tener en cuenta la educación inicial como imaginario radical, incluye reconocerle como un conjunto de componentes que la definen y la significan: La cultura, la historia, las políticas públicas y la tradición escolar colombiana. Elementos como calidad, permanencia, cobertura y pertinencia también se hacen presentes para enmarcar este proceso continuo y de valor para el desarrollo humano, las propiedades que se le otorgan como la inclusión, equidad y solidaridad permiten pensar que está siendo orientada para alcanzar la participación infantil y la inclusión de las niñas y niños a espacios sanos, seguros y adecuados que garanticen el pleno desarrollo, la garantía de derechos y la educación inicial.

De lo anterior, vale la pena valorar que la maestra recurre así, en sus representaciones, al discurso de desarrollo humano, posibilitando el reconocimiento de las niñas y niños como participantes, creadores del

mundo constructores de su propia subjetividad y, la estrecha relación de este proceso educativo inicial con el desarrollo cognitivo, con el afectivo y los contrastes que se hacen constantemente en relación con el entorno y la cotidianidad del aula de clases, para dinamizarla generando ambientes que permitan potencializar todas sus dimensiones de manera integral.

Es importante que al reconocer la primera infancia como campo joven, las representaciones sociales al respecto, están en plena construcción, pero se revelan diversos procesos de re-significación que se han entretendido; pareciera que cada vez más se eliminara el concepto sobre los niños y niñas como adultos en miniatura, indefensos y sin razón, para ser vistos como sujetos activos, participativos, presentes con sus particularidades, necesidades e intereses. La importancia que tienen los niños y niñas de cero a 5 años en la actualidad, ha logrado incidir en la creación de políticas públicas específicas, instituyentes en los cambios de representación social sobre lo que significa el niño y la niña, definidas estas como determinantes, puesto que legitiman las nuevas prácticas pedagógicas en educación inicial que se vienen realizando como innovación educativa en algunos colegios distritales en Bogotá.

Los aspectos básicos de los hallazgos son reveladores y consecuentes con los cambios que se quieren posicionar con respecto a las políticas públicas actuales, se evidencia esto en representaciones de maestras empoderadas de su ejercicio docente, dispuestas para la innovación y la diversidad en las prácticas; lo anterior genera un importante hallazgo al reconocer a las maestras como sujetos instituyentes de la práctica y la tradición escolar y las posibilidades de las políticas públicas como instituyentes del cambio de representación de la educación inicial, todo esto permeado desde un imaginario radical que se ha venido configurando socio históricamente, anclado a las tendencias mundiales y al crecimiento humano y social que como seres humanos se ha venido configurando en pro del desarrollo y potenciamiento de lo que significa ser constituyentes y hacedores de una nueva sociedad.

Cabe anotar que el reconocimiento que hacen las maestras de las políticas públicas de infancia, las hace partícipes de diferentes maneras, al igual que, las ubica como promotoras y hasta gestoras de estas y de nuevas propuestas que enriquecen la política, atendiendo las particularidades del contexto y las necesidades de cada niño y niña. Un maestro empoderado es el artífice del cambio de representaciones y de esta manera se demuestra que hay una relación directa entre lo que se viene construyendo en el discurso y en las apuestas políticas a nivel nacional “La estrategia de Cero a Siempre” y a nivel distrital el “Lineamiento Pedagógico y Curricular de la Educación Inicial” y entre lo que se lleva a cabo en las prácticas pedagógicas cotidianamente en las instituciones educativas.

Todo lo descrito en estas conclusiones, se observa claramente en los instrumentos de análisis desarrollados en esta investigación.

Las recomendaciones que se presentan tras la reflexión y participación de este proceso de construcción en torno a la educación inicial son: Cuando las maestras de educación inicial tienen procesos de acompañamiento, son valoradas y tenidas en cuenta en el ejercicio real de las políticas públicas, reflejado este en las prácticas pedagógicas cotidianas al interior de las instituciones educativas, ellas logran empoderarse de su labor de tal manera que se instituyen como artífices, promotoras de estas políticas, al retomar lo más conveniente y apropiado para sus prácticas pedagógicas, reflejado esto, en los cambios de

Representaciones sociales de educación inicial: El caso de los actores escolares de las instituciones educativas Acacia II y Jackeline de la ciudad de Bogotá.

actitud positivos frente a su trabajo diario con los niños y niñas y por ultimo para lograr institucionalizar un verdadero cambio en educación inicial en los colegios del Distrito se requiere un trabajo mancomunado entre todos los actores educativos que los configuran y así generar cambios de representaciones sociales que permitan renovar y reencontrar nuevas formas de interactuar y de reconocer a los niños y niñas como actores claves de sus procesos de desarrollo y construcción como sujetos sociales.

Elaborado por:	Benavides Rodríguez, Edwin; Cardona Correa, Monica Lesly; Tello Torres Fabián
Revisado por:	Camargo Abello, Marina

Fecha de elaboración del Resumen:	15	04	2016
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO.

INTRODUCCIÓN

1. JUSTIFICACIÓN.....	14
2. OBJETIVOS.....	20
2.1. Objetivo General	
2.2. Objetivos Específicos	
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	21
4. ANTECEDENTES DOCUMENTALES: EXPLORACIÓN SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE EDUCACIÓN INICIAL Y LA IMAGEN DE PRIMERA INFANCIA.....	24
4.1. PROPUESTAS DEL CONTEXTO LATINOAMERICANO.....	25
4.1.1. Programa Integral de Estimulación Temprana con Base en La Familia PIETBAF, Perú (1974 - 2011).....	25
4.1.2. Educación Infantil Familiar Comunitaria- Pueblos y Nacionalidades Indígenas, Ecuador EFIC (1999-2013).....	26
4.1.3. Programa de Desarrollo Local Integrado (PRODELI-UNICEF), Bolivia (2003-2007).....	27
4.1.4. Desarrollo Infantil Integral PAN: Amazonía, Bolivia y Perú (2002-2007).....	28
4.1.5. Primera Infancia Mejor (PIM), Brasil (2003-2013).....	30
4.1.6. Chile crece contigo, Chile (2006-2015).....	31
4.1.7. Educa tu hijo, Cuba (1985-2021).....	32
4.2. EXPERIENCIAS EN EL ENTORNO NACIONAL.....	34
4.2.1. Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre” (2011-Actualmente).....	34
4.2.2. Referentes técnicos para la educación inicial - Ministerio de Educación Nacional.....	36
4.2.3. Cuidarte, proyecto piloto de formación en desarrollo infantil y educación inicial a cuidadores familiares beneficiarios del programa familias en acción.....	38

4.2.4.	El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en el marco de la Atención Integral a la Primera Infancia.....	39
4.2.5.	La Secretaría de Integración Social y el Desarrollo Integral de la primera infancia en Bogotá (2010-actualmente).....	40
4.3.	CONCLUSIONES SOBRE LOS ANTECEDENTES DOCUMENTALES.....	42
5.	MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA.....	45
5.1.	Aproximaciones en torno a la infancia como categoría social presente.....	45
5.2.	Las representaciones sociales como forma de leer las acciones educativas para la primera infancia.....	49
5.3.	La apuesta de desarrollo humano: una oportunidad para comprender la educación inicial como posibilidad.....	52
5.4.	La apuesta de educación inicial materializada en un enfoque de desarrollo humano....	55
5.5.	La apuesta de reconocimiento de la educación inicial como esencia en sí misma.....	61
6.	MARCO CONTEXTUAL: LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ACACIA II Y JACKELINE DE LAS LOCALIDADES CIUDAD BOLIVAR Y KENNEDY DEL DISTRITO CAPITAL.....	65
6.1.	La Institución Educativa Acacia II, Ciudad Bolívar: Un Inicio Hacia La Reconstrucción Simbólica de la Educación Inicial en el contexto.....	66
6.2.	La Institución Educativa Distrital Jackeline, Localidad Kennedy: Una configuración reciente para el trabajo con los más pequeños de la educación pública.....	74
7.	MARCO METODOLÓGICO: LA LECTURA COMPLEJA DE LA REALIDAD: ENTRE LA HERMENÉUTICA Y LA ETNOGRAFÍA COMO FORMAS APROPIADAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL.....	84
7.1.	La realización de las lecturas: La vida cotidiana como punto de partida.....	86
7.2.	El investigador social como actor de la lectura de la realidad.....	88
7.3.	Técnicas para la lectura de las realidades.....	89
7.3.1.	La entrevista semi-estructurada como posibilidad para el encuentro con las representaciones sociales.....	90
7.3.2.	La Carta Asociativa como elemento innovador para el hallazgo de las representaciones sociales.....	91
7.3.3.	La observación como un proceso para reflexionar la práctica en el marco de las representaciones sociales.....	92
7.3.4.	El grupo focal como exploratorio de las representaciones colectivas....	93

8. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....	95
8.1. Proceso de análisis de la información.....	95
8.2. Análisis del Instrumento Carta Asociativa.....	97
9. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	103
9.1. Primera discusión: Representación social de educación inicial: Un imaginario radical.....	104
9.2. Segunda discusión: Educación inicial “en sí misma” como representación social: práctica y campo.....	108
9.3. Tercera discusión: Políticas públicas de infancia como innovación instituyente.....	112
9.4. Cuarta discusión: La potencialidad de ser niña o niño y lo que les representa.....	117
9.5. Quinta discusión: La maestra de educación inicial, un sujeto instituyente de la práctica pedagógica.....	121
10. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	126
11. Referencias Bibliográficas.....	130
12. Anexos.....	136

INTRODUCCIÓN

La educación inicial como elemento exploratorio del presente trabajo de investigación y como construcción joven en la propuesta de los sistemas educativos nacionales, ha sido vista como un periodo de la vida donde se reconoce a las niñas y niños como sujetos activos, participantes y constructores dinámicos de todo el entramado social. Se les reconoce también en esta condición a las niñas y niños, desde el momento mismo de su concepción y nacimiento, para lo cual el discurso de las políticas públicas ha sido instituyente en cuanto se ha vinculado a la promoción del llamado desarrollo integral como posibilidad de innovación y de apertura para encontrar maneras continuas de reconocer en ellas y ellos potencialidades para la construcción de subjetividad, siendo sujetos con cuerpo, lenguaje y acción participante, presentes en el ejercicio de sus derechos, como actores propios de la transformación social.

Como consecuencia de lo anterior, las nuevas formas de concebir al niño y la niña permean y exigen cambios en las tendencias pedagógicas y en la forma como la escuela permite que todo esto fluya en el contexto educativo, gracias a ello en la educación inicial, se ha movilizadado hacia la generación de espacios de aprendizaje innovadores que generen en las niñas y niños agrado, interés y gusto por conocer, descubrir, discutir, observar y reinventar el mundo que les rodea.

Por ello, la educación inicial como elemento exploratorio central de esta investigación es concebida “en sí misma” como representación social, involucrando algunas prácticas que la caracterizan y proponiéndola como campo para la construcción pedagógica, dado que, tiene un sentido, una finalidad fundamentada a partir de las actividades naturales que realizan las niñas y niños en la conquista y reconocimiento del mundo social y el desarrollo propio de su conocimiento comprendiéndoles como sujetos capaces, completos y en un momento importante de su vida.

Un contraste surge con la representación social relacionada con la educación preescolar promovida por la escuela tradicional de lo que se puede reconocer el adelanto y reconocimiento paulatino e histórico de otras prácticas, ambientes de aprendizaje y metodologías para conferirle a la educación inicial actual un reconocimiento propio relacionado como un campo propicio para la construcción de conocimiento.

Dicho esto, para que todo lo anterior se vea reflejado en la práctica cotidiana con las niñas y niños de educación inicial, se requiere del cambio de imaginarios y la resignificación de las prácticas pedagógicas por parte de las maestras y maestros, quienes son los sujetos instituyentes de las mismas y los llamados a la movilización para dar lugar a experiencias retadoras, innovadoras, en las que el eje central sea el respeto a los procesos y desarrollos propios.

Por lo anterior, se realiza este trabajo de investigación en las Instituciones Educativas Acacia II y Jackeline de la ciudad de Bogotá, en las cuales se vienen suscitando discusiones y abordajes respecto a las nuevas formas de trabajo pedagógico para la primera infancia y de las que surgen las representaciones sociales que este trabajo permitió describir, al igual que, la discusión a partir de categorías de análisis que subyacen de los diversos instrumentos utilizados junto con los actores escolares, en el marco del convenio 1295 de 2015 entre la Secretaria de Educación del Distrito Capital –SED y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- CINDE.

Estas nuevas apuestas vienen siendo promovidas por la política Distrital de Primera Infancia en Bogotá “Ser Feliz, Creciendo Feliz”, en cuya naturaleza se encuentra el posicionamiento del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito Capital (2010) el cual es una de las herramientas orientadoras del trabajo pedagógico y una forma de configurar la identidad pública de maestras y maestros de educación inicial, para promover el cambio en las prácticas pedagógicas que aún se encuentran en el debate de la tradición escolar colombiana.

En la importancia que incorpora esta apropiación del proceso de educación inicial, es prioritario generar apuestas políticas e institucionales que propendan por el cambio de las

representaciones sociales de educación inicial y su legitimidad constituyendo matices de sentido, para dar explicación a los cambios en cuanto a las ideas, percepciones, representaciones y experiencias que han generado un movimiento a nivel mundial que le precisa la educación inicial como una de las prioridades de desarrollo para las sociedades y los sujetos inmersos en ellas, lo cual evidencia un imaginario radical compuesto por la tradición y la cultura que se ha venido manifestando a través de la crianza que es el lugar donde muchos de estos imaginarios se hacen visibles.

1. JUSTIFICACIÓN

Poco a poco, así como ha sido el transcurrir de la historia humana, es posible evidenciar el tránsito de la categoría infancia en los múltiples caminos que la han definido, revistiéndola desde trasegares culturales, sociales y teóricos, distintos sentidos y significados que aún continúan en construcción en el momento histórico actual.

En el Distrito Capital, desde la producción realizada por la Secretaria de Integración Social, Secretaría de Educación del Distrito y la Universidad Pedagógica Nacional y en diálogo con las maestras y maestros de las históricas modalidades de atención a la primera infancia¹ desarrolladas cotidianamente en las localidades de la ciudad, se constituyó como un hito para el abordaje de los asuntos de la infancia el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito Capital (2010). Este lineamiento se constituyó en una propuesta de aporte y claridad técnica y pedagógica para el entendimiento de las comunidades diversas de niños y niñas en la ciudad definiéndolos como sujetos cambiantes, heterogéneos y propios, con el mensaje fundamental de la educación inicial como derecho.

Para desarrollar esta investigación se ha partido de una reflexión entorno a la influencia que los conceptos de infancia tienen en la configuración de los sistemas simbólicos y representativos de niños y niñas. Teniendo en cuenta que la representación social de niño que posee el maestro, estructura y determina las interacciones con ellos, además de las interacciones simbólicas que se construyen en el espacio escolar, trato predominante de dichas relaciones, así como la planificación de las actividades escolares. Por tanto, hablar de

¹ Definiendo la atención a la primera infancia en la década de los 90 para la ciudad de Bogotá, se tienen presentes las estrategias desarrolladas por el antiguo Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito Capital (DABS) ahora Secretaria de Integración Social, y el trabajo de las Asociaciones de Casas Vecinales conformadas por mujeres de las comunidades de la ciudad; los Jardines Sociales y las Salacunas Infantiles. También se hace referencia en estas modalidades de atención, las desarrolladas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) desde el trabajo de las Asociaciones de Madres Comunitarias para el desarrollo del trabajo asistencial en los Hogares de Bienestar Familiar (HOBIS) y los programas dirigidos a los niños y niñas recién nacidos en los espacios para la Familia, mujer e Infancia (FAMIS). Para el Caso de la Secretaria de Educación de Bogotá, se remite al desarrollo del trabajo en el grado Preescolar en las Instituciones Educativas Distritales.

infancia, pedagogía y práctica pedagógica, exige un acercamiento teórico a estos conceptos. El término infancia ha sido utilizado a lo largo de todo el proceso de formación de la sociedad moderna, con muy variadas acepciones dependiendo del tiempo social, de las necesidades materiales, económicas, políticas e ideológicas de cada época.

El concepto de infancia reconoce diferentes modelos de interpretación científica y cotidiana que van desde los paradigmas de tipo sagrado y naturalista, los modelos intimistas, los técnicos y los paradigmas modernos que asumen el concepto de infancia como una construcción social. Como se puede observar, la mayoría de investigaciones, descripciones problemáticas, planes y políticas relativas a la infancia, se basan prioritariamente en intervenciones que tienen el carácter de ayuda y asistencia y se dirigen hacia el modelo de desarrollo imperante.

En contraste, esta comprensión actual relacionada con los más pequeños, aún se encuentra transcurriendo hacia nuevas comprensiones, representaciones e imaginarios sociales, que de manera arraigada, histórica e instalada, han caracterizado las formas de relación de los adultos con los niños y niñas en los últimos tiempos, así como lo definen algunos teóricos de la antropología infantil:

- Comenio definía a la infancia en el siglo XVIII como un estado inevitable y en grado inferior al de otros seres humanos adultos, mientras que para Rousseau, la infancia es definida como heterónoma y acotada; está dada por la dependencia del niño respecto del adulto, y en ella los “infantes” son seres inacabados que carecen de razón y dar autonomía es el objeto a alcanzar.
- Para Aries (1962), hasta el siglo XVII fueron considerados cualitativamente diferentes de los adultos pues antes eran considerados simplemente más pequeños, más débiles y menos inteligentes; situación a la que agrega Aries en su obra, eran objeto de tratos brutales por parte de los adultos y parte de violentas formas de maltrato; las violentas formas de castigos y la recurrente visibilización del niño o niña

como un objeto vacío, necesitado de educarse y con un fuerte componente de autoridad, les ubican como objetos carentes, acabados y sin luz.

Otra dinámica presente, en esta joven construcción relacionada con la primera infancia, ha sido la constante tensión planteada entre el asistencialismo básico para los cuidados del cuerpo de los niños y niñas, el alimento, el sueño y la prevención de enfermedades prevalentes en la primera infancia y, la planteada desde los procesos de educación inicial propiamente abordados en este trabajo, que en suma resultan estar relacionados con otras formas más dinámicas e innovadoras para pensar y constituir la permanencia de los niños y niñas en los espacios de educación inicial. Para ello, poco a poco, desde las orientaciones técnicas establecidas por el Distrito este proceso ha experimentado algunos cambios que le han presentado otras perspectivas a su construcción propia desde, por ejemplo, la resignificación de las formas de relación con los niños y niñas, transformaciones en las dinámicas pedagógicas, el enriquecimiento de los espacios en donde habitan y poco a poco, la construcción de identidad propia del proceso de educación inicial.

En esta misma perspectiva, para la teoría pedagógica moderna, la niñez representa su punto de partida y su punto de llegada. La pedagogía ha sido siempre portadora de conceptualizaciones sobre la infancia, se puede encontrar en su producción discursiva, diversos imaginarios sobre la infancia, sin embargo, se observa que en dichas conceptualizaciones aún no se ha generado una deconstrucción de los significados del concepto infancia.

El carácter de obviedad ha dejado fija una idea de la infancia como objeto dado desde siempre, inmutable, ahistórico y ha omitido las preguntas por las transformaciones históricas del concepto, por sus matices, por sus continuidades, discontinuidades, desplazamientos y rupturas. Sin embargo, el concepto de infancia hace remisión a una categoría que sitúa invariablemente al niño en el centro del proceso educativo y la práctica pedagógica.

Por ello, estas relaciones entre los asuntos de la infancia y la política pública se han venido haciendo más complejas con el tiempo, al incluir a la responsabilidad evolutiva de las sociedades a los niños y las niñas para idearles como sujetos presentes. Una tensión marcada que sitúa la anterior relación, se encuentra entre los deseos proyectados relacionados con los niños y niñas, las acciones que se plantean para que estos se logren y, la concreción real de la posibilidad de ser niño o niña.

La infancia puede entenderse como esa imagen colectivamente compartida que se tiene de ella: es aquello que la gente dice o considera que es la infancia en diversos momentos históricos. Cada sociedad, cada cultura define explícita o implícitamente qué es infancia, cuáles son sus características y, en consecuencia, qué períodos de la vida incluye. Los psicólogos sociales denominan a este tipo de imágenes *representación social*.

Las representaciones sociales que acerca de la infancia tiene una comunidad dada constituyen un conjunto de saberes implícitos o cotidianos resistentes al cambio (sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica), y tienen cuerpo de realidad psicosocial ya que no sólo existen en las mentes sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones e interinfluencias sociales) que se imponen y condicionan la vida de los niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o las perspectivas de análisis fuera de esta lógica (Casas, 1998).

Exigencias epistemológicas fundadas en las representaciones sociales, también son las que se le atribuyen a la educación inicial. Dado que es una construcción joven, se le atribuyen poco a poco más demandas que emergen y rápidamente se posicionan en las sociedades actuales, por lo que, esta educación puede ser orientada a facilitar nuevas percepciones y representaciones de una infancia viva y potente, propia de alcanzar miradas más cercanas a lo que piensan y sienten los niños y las niñas en los diferentes contextos sociales, para lo que resulta crucial analizar cuáles son las diversas representaciones que la acompañan y la definen día a día en los espacios propios para su desarrollo como lo son las Instituciones Educativas Distritales orientadas por la Secretaría de Educación del Distrito, los Jardines Sociales y cofinanciados desarrollados por la Secretaría de Integración Social, las

modalidades de educación inicial operadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y los jardines infantiles y colegios privados del Distrito Capital.

Es por esta razón que, es necesaria la continuidad en el estudio de las representaciones sociales, las cuales resultan cada vez más complicadas de descifrar en la discontinuidad de las prácticas con las políticas públicas.

La historia de la vida privada concibe a la infancia como una categoría social "*invisible/visible*"; mientras que la historia psicogénica que asocia a la infancia con las pautas o formas de crianza; y la historia como indagación genealógica define a la infancia como una figura social; y la historia de la infancia colombiana que la caracteriza por una dinámica de transformación de conceptos y prácticas fundamentadas en la autoridad y moral religiosa tradicional que ceden lugar a perspectivas modernas que hacen referencia directa a las cualidades psicosociales de niños y niñas.

La representación pedagógica moderna de la infancia, define a ésta como un periodo reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso de la vida adulta; y la concepción pedagógica contemporánea de la infancia, entiende a ésta como un período vital reservado al desarrollo psico-biológico y social en el marco de los procesos educativos institucionales.

Por otra parte la representación pedagógica activa de la infancia, la define como una etapa de evolución de la especie, como semilla de esperanza de una nación moderna, y como objeto de estudio e intervención de los saberes modernos que se ocupan de las niñas y niños. Las concepciones provenientes de la psicología social conciben a su vez la infancia como un período de vida que se refiere a un conjunto de población; un consenso social sobre una realidad objetiva y universal; etapa ideal del hombre en un mundo real, cotidiano, en contraste con un mundo ideal e imaginario.

Los nuevos avances jurídicos y de las políticas sociales consideran a la infancia como sujeto de derechos y objeto de políticas o programas sociales que tratan de repercutir positivamente en las circunstancias de vida de la población infantil, es así como todo aquello que atañe a los niños y las niñas desde esta mirada debe llevar a que prácticas, políticas y

representaciones sociales apunten a alcanzar la tan anhelada participación lo cual se expresa como el argumento central de la Política de Infancia y adolescencia 2011-2020. De allí la importancia en darle un valor significativo a reconocer aquellas miradas propias de la realidad, que pueden llegar a generar descripciones más cercanas a los niños y las niñas.

Finalmente es de precisar, que las Instituciones Educativas Distritales seleccionadas para este proceso de investigación se encuentran incluidas en el proyecto: Documentación de experiencias de educación inicial, convenio 2195 de 2015, suscrito entre la Secretaría de Educación del Distrito y la Fundación CINDE, para lo cual, las dos instituciones cuentan con el grado de transición, se encuentran incursionando en el uso de las propuestas pedagógicas orientadas por el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial y son contextos visibles en el desarrollo de la dinámica del Distrito.

2. OBJETIVOS

2.1.OBJETIVO GENERAL.

Analizar las acciones educativas para la primera infancia de las Instituciones Educativas Acacia II y Jackeline de la ciudad de Bogotá, para identificar las representaciones sociales de educación inicial como forma constitutiva de reflexión en relación con la política pública de infancia.

2.2.OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Develar las representaciones sociales de educación inicial como escenario para la constitución de acciones educativas para los niños y niñas de primera infancia.
- Establecer relaciones entre las representaciones sociales de educación inicial y las experiencias educativas que se ponen en marcha en el contexto de las instituciones educativas.
- Identificar el papel que cumple la política pública de infancia en la constitución de representaciones sociales de educación inicial para las maestras de las instituciones educativas.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La apuesta por la resignificación de la infancia desde la relevancia que implica la educación inicial, como momento significativo en la vida de los niños y niñas, ha entrado a posicionarse en Colombia hace poco tiempo.

Este proceso educativo inicial ha desarrollado cambios y nuevas configuraciones que han propuesto otras representaciones sociales, posicionando al niño y la niña como un sujeto social, político y pleno de derechos, con lo cual es evidente que pasan a ser ellos actores claves en la estructuración política de un país y por ende son partícipes y deben tener voz y ser escuchados en los diferentes escenarios en los que convergen las decisiones de desarrollo de una nación, en este caso la nación colombiana.

Esta construcción social de lo que representan los niños y las niñas, ha estado permeada por el impacto de diferentes acontecimientos, posturas, ideas y paradigmas que la han modelado con los años y además junto a ella se logra acentuar la idea generalizada a nivel mundial relacionada con que la educación inicial, es uno de los espacios significativos en los que el sujeto en sus primeras etapas de la vida se desarrolla de manera integral.

Construir un camino que pueda llevar a prácticas innovadoras relacionadas con la educación inicial siguiendo rutas que promuevan acciones para potencializar el desarrollo humano, invita a un país como Colombia a pensarse este importante proceso, desde la observación misma de la cultura, la sociedad y la política como escenarios en donde habitan de manera cotidiana los niños y niñas. Aunque la construcción de este camino está en sus primeras edificaciones, es necesario pensarnos como las prácticas educativas materializan una directa relación con las políticas y allí, unas maneras diferenciadas que respeten los ritmos naturales de los niños y niñas, unas formas propias de aprender en el marco de un proceso educativo inicial que, poco a poco, ancla nuevas miradas y significaciones para relacionarse, ser y estar, por lo que, la reconstrucción constante de la práctica cursa por lo que el niño y la niña, los estilos y relaciones representan socialmente.

Colombia, al tener una política educativa para la primera infancia llamada actualmente “De Cero a Siempre” a nivel nacional y “Ser feliz Creciendo feliz”, a nivel distrital en la ciudad capital, plantea de antemano una intención visible por trabajar para y por los niños y las niñas, las propuestas que garantizan el derecho a la educación como básico y fundamental desde la primera infancia y los procesos que intentan garantizar una atención integral para un óptimo desarrollo infantil se consolidan entre los temas más importantes del plan nacional y sirven de referentes que fortalecen la visión de la política educativa para la primera infancia.

Ahora bien, atendiendo a las premisas de estas políticas, tanto la sociedad, como el Estado son garantes plenos para la atención y protección de los niños y las niñas. Por ende con el objetivo de asegurarles un desarrollo integral deben planear las ofertas de servicios acordes a esta finalidad, siempre poniendo como bandera las características propias, condiciones e intereses de esta población infantil, retomando aquí la importancia que conlleva para lograr esto, pensar en aquellas representaciones sociales que se van tejiendo a través de las prácticas en diferentes escenarios de interacción como lo es primordialmente la escuela con sus realidades y percepciones acerca de lo que transfigura la educación inicial y la infancia.

Para lograr llevar a la práctica los cambios de imaginarios que plantean las políticas de primera infancia, es necesario invitar a escena las nuevas metodologías y didácticas relacionadas con las prácticas pedagógicas y por supuesto, su implicación hacia la construcción de nuevas formas y costumbres arraigadas en cuanto a lo que es y representa la educación formal. Ello propone abrir las puertas a nuevas formas de concebir y relacionarse con los niños y niñas, para desde una nueva sociología de la infancia, reconocer la manera en la que comprenden la vida, como sujetos presentes y participantes.

Esta necesidad de encontrar nuevos paradigmas, rutas y percepciones de esta etapa de la vida denominada primera infancia, impulsa a la investigación misma a enfocar sus objetivos hacia descifrar nuevos postulados teóricos que permitan explicar de forma más comprensible para los adultos alrededor de los niños y niñas y su entorno educativo, lo que sabemos sobre ellos y ellas y su relación directa con la manera en la que funciona la sociedad intentando llegar a sentirse cercanos de esa nueva sociología de la infancia, así como lo propone Gaitán

(2006, p. 11) “En todo caso se trata de un reto apasionante para la sociología, pues bajo esta perspectiva se abren múltiples temas, no sólo para la investigación acerca de la vida de los niños, sino también con respecto al funcionamiento de la realidad social total.

Por todo lo anterior se hace necesario reconstruir algunas de las representaciones sociales de educación inicial que se vienen tejiendo en las acciones educativas que se desarrollan en dos Instituciones Educativas del Distrito Capital que apuntan sus esfuerzos a redireccionar su quehacer en torno a lo establecido en los postulados de las políticas públicas que se reinventan cada vez con mas exactitud o no, en la lógica de un mundo globalizado y en desarrollo permanente con la pregunta central consolidada así: *¿Cuáles son los vínculos que se tejen entre las representaciones sociales de educación inicial y las acciones educativas a la luz de las políticas públicas de primera infancia?*

4. ANTECEDENTES DOCUMENTALES: EXPLORACIÓN SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE EDUCACIÓN INICIAL Y LA IMAGEN DE PRIMERA INFANCIA

Resulta ser de importancia, encontrar experiencias, documentos ó estudios de diversa índole que aborden aspectos que permitan la argumentación de esta propuesta de investigación, por lo que un esfuerzo de este capítulo consiste en analizar la categoría Educación inicial en una serie de planteamientos latinoamericanos que han sido exitosos en relación con los modelos de atención, cuidado y protección de los niños y niñas en primera infancia.

La atención integral en estas propuestas, ha sido una apuesta de política social de varios países entre ellos Colombia durante los últimos 20 años. Esta construcción ha estado acompañada de orientaciones y sentidos en torno a la garantía de derechos, la comprensión de la educación inicial, las relaciones de los adultos con los niños y niñas y las transformaciones sobre lo que representa un niño y niña actualmente; ello ha implicado pensar y poner en marcha estrategias y escenarios para la materialización de dicha atención.

Es de aclarar que específicamente no se encontraron trabajos o estudios relacionados con las representaciones sociales de educación inicial. A continuación, algunos de los elementos del rastreo documental en evidencia del desarrollo de procesos de Atención Integral a la Primera Infancia rastreados en los sitios virtuales de las estrategias mencionadas al igual que, la consulta de documentos informes de los desarrollos locales de las experiencias de los diferentes países.

4.1.PROPUUESTAS DEL CONTEXTO LATINOAMERICANO

En el rastreo realizado para contextualizar algunos procesos de atención, cuidado y protección de niños y niñas de primera infancia, es protagónico el abordaje realizado por países como Perú, Ecuador, Bolivia, Brasil, Cuba y Chile. La lectura que se realiza de estos

documentos gira en torno a aspectos como: La conformación histórica de la propuesta, la puesta en marcha en los diferentes países, la realización del proceso de educación inicial y finalmente la presencia de la categoría infancia.

4.1.1. Programa Integral de Estimulación Temprana con Base en La Familia PIETBAF, Perú (1974 - 2011)

En el año 1974 en Perú, debido a la necesidad de brindar orientación a las familias en situación de vulnerabilidad para la educación temprana de sus niños y niñas, así como buscando ofrecer alternativas distintas a las guarderías para los bebés pequeños, tuvo lugar este programa con una metodología llamada “hogar por hogar”. Este programa estaba dirigido a niños y niñas menores de 3 años y tenía por objetivos, brindar una atención integral que promoviera el desarrollo “biopsicosocial”, mejorar la función educadora de madres y padres, generar acciones de movilización de la comunidad en favor del bienestar de los niños y las niñas y promover la participación de la comunidad. Para tal fin, se articularon acciones en materia de salud, nutrición y lo que se llamó cuidado permanente, que tenía que ver con contribuir a mejorar el rol de la familia, principalmente madres y padres en su rol particular frente a sus hijos e hijas.

Por tratarse de un escenario no formal de educación para los niños y niñas menores de tres años, el PIETBAF (Programa Integral de Estimulación Temprana en Base a la Familia) destaca la responsabilidad de la familia como principales actores educativos apuntando a que el entorno familiar sea el escenario para la materialización de experiencias estimulantes e interacciones positivas que contribuyan al desarrollo de las potencialidades y aprendizaje temprano de los niños y niñas. La educación y la estimulación temprana deja de concebirse únicamente en las instituciones educativas dado sus altos costos y las condiciones de marginalidad de las comunidades a las que se dirigía el programa, por lo que se sitúa en las comunidades y hogares, generando fuertes impactos sobre los entornos cotidianos y permanentes de los niños y las niñas. Por esta razón considerando que es un programa con base en la familia, se permite proponer que los agentes educativos sean miembros de la comunidad, quienes deben propiciar espacios para el respeto de las prácticas de crianza adecuadas para el desarrollo de las niñas y niños al igual que considerar las diferencias

individuales, el ritmo de crecimiento, desarrollo y estilos de aprendizaje, y también el respeto de la cultura, las creencias, el lenguaje y las tradiciones.

Por tanto, algunas características importantes para el desarrollo de este programa surgen en el marco de la flexibilidad, dado que responde a las características geográficas, culturales y socioeconómicas de la comunidad traducida en materiales didácticos, horarios y desarrollos; La pertinencia que responde a las características, particularidades y necesidades de los niños, niñas y familias, la equidad en el marco de la igualdad de oportunidades educativas iniciales para los niños y niñas, la integralidad como escenario de articulación intersectorial en los territorios y la Equidad porque brindan igualdad de oportunidades educativas de calidad a todos los niños y las niñas evitando todo tipo de discriminación.

4.1.2. Educación Infantil Familiar Comunitaria- Pueblos y Nacionalidades Indígenas, Ecuador EFIC (1999-2013)

Desde los años 80 en Ecuador se empieza a dar un giro importante hacia la inclusión y el respeto de las diversidades étnicas del país dado que se retorna a la democracia como escenario para la construcción de una sociedad mas igualitaria e intercultural. La primera infancia como escenario de la política pública desde las apuestas intersectoriales expresada en la iniciativa “Infancia plena: su futuro es hoy” surge como movimiento que se propone lograr reducir las brechas de inequidad y desigualdad entre las personas y la garantía del buen vivir al igual que, reivindica la educación intercultural bilingüe como pilares fundamentales de la diversidad cultural y lingüística del país.

Por ello, fundamentalmente EFIC es una modalidad educativa no formal centrada en el sujeto que aprende desde la cultura y lengua propios. Es una modalidad educativa experiencial no escolarizada para la familia y la comunidad que busca fortalecer las experiencias y capacidades comunitarias y familiares para el cuidado y desarrollo integral de la primera infancia centrada en la integralidad correspondiente a la salud, nutrición, crecimiento, desarrollo afectivo, intelectual y espiritual como garantía de los derechos humanos centrados en la protección de las comunidades indígenas.

4.1.3. Programa de Desarrollo Local Integrado (PRODELI-UNICEF), Bolivia (2003-2007)

El PRODELI es un programa que se desarrolló en 50 municipios bolivianos que fueron priorizados por sus particulares condiciones de vulnerabilidad. A través de este programa se buscaba mejorar las condiciones nutricionales y de salud de las mujeres y de los niños y niñas menores de cinco años al igual que crear conciencia sobre el cuidado del medio ambiente y el agua, otro objetivo era el de garantizar que aquellas familias a las que se llegó con el programa tuvieran un mínimo nivel de escolaridad brindando alternativas de alfabetización. Dicho esto, también se llevaban a cabo procesos de formación para el fomento del desarrollo integral de los niños y niñas, acciones de protección a la niñez y de mejoramiento a las condiciones de vida de las familias.

Teniendo en cuenta esta forma de accionar de la estrategia nacional boliviana, es claro que es un proyecto macro en el que se incluyen acciones de atención integral a la primera infancia describiendo el campo de atención con las características concretas de la vulnerabilidad y la exclusión social lo que implica, un avance en la comprensión de las cotidianidades de los niños y niñas de los márgenes rurales y urbanos y otorga un sentido a la comprensión que se debe realizar de ellos como sujetos presentes y de derechos.

4.1.4. Desarrollo Infantil Integral PAN: Amazonía, Bolivia y Perú (2002-2007)

La mayoría de los niños y niñas en Bolivia se enfrenta desde el nacimiento a multitud de circunstancias que dificultan su desarrollo integral. En los últimos años se han implementado una serie de reformas que ponen de manifiesto que las situaciones de dificultad relacionadas en las que se incluyen los niños y niñas, resultan en un impacto negativo en su desarrollo físico y mental. Luego de la propuesta del Programa de Atención a Niños Menores de seis años (PAN), se postuló que uno de los principales objetivos de la educación inicial en Bolivia

es brindar a toda la infancia la oportunidad de disfrutar de un desarrollo integral desde los primeros años de vida, se contempla que la educación preescolar, comprende las edades de cero a seis años, como el primer nivel del sistema educativo. Asimismo, se establecen dos ciclos de educación inicial: uno de cero a cuatro años y otro de cuatro a seis años, como una prioridad en las políticas públicas nacionales, con apoyo de UNICEF.

El PAN entonces, surge como reforma política para la protección, prevención y atención integral de los niños y niñas en el marco de los planes de desarrollo local y departamental priorizando la atención de ellos y ellas de acuerdo a sus necesidades y demandas.

Se establecen así, dos tipos de acciones de atención: directas e indirectas. Las primeras consisten en prestar servicios de cuidado infantil directamente en instituciones de atención a la primera infancia y las segundas se basan en la educación inicial en el entorno familiar, la cual reconoce que la familia y su entorno comunitario son los actores principales para lograr el buen desarrollo del niño y niña.

Las instituciones del estado involucradas en la atención de los niños menores de seis años son: el Ministerio de Educación, el Programa Nacional de Atención al Niño y a la Niña (PAN) y el Ministerio de Salud. Sin embargo, existe en el país una falta de prioridad para impulsar políticas y estrategias de acción, de mediano y largo plazo.

Algunas de las experiencias de la modalidad son:

- Los WAWA WASI (Casa de niños en dialecto Quechua) son centros de Atención Integral a niñas y niños menores de 6 años que viven en zonas con altos índices de pobreza ó pobreza extrema, situación de riesgo y vulnerabilidad. El programa promueve la participación organizada de la comunidad a través de voluntarias y voluntarios quien atienden a los niños y niñas seleccionados por su experiencia, capacidades y potencialidades. Dichos promotores son elegidos en asamblea por su comunidad y después son capacitados por un equipo técnico de educadores de un grupo andino. De esta forma, los promotores cuentan

con el reconocimiento y respaldo comunal para desempeñar sus funciones. Asimismo, significa que los niños y niñas reciben una atención adecuada a su cultura: en su propia lengua y adaptada a su realidad

El programa Wawa Wasi, define la concepción de niño y niña en el resumen de lineamientos técnicos producidos en el año 2007 como “sujeto social de derechos, persona con gran potencial, que experimenta cambios acelerados e intensos en su desarrollo, agente de transformación social, capaz de expresar su pensamiento interno, aspiraciones, demandas y expectativas respecto a otros y al mundo que le rodea, a través de gestos, palabras, llanto, exclamaciones, balbuceos, lenguaje oral, dibujo, dramatización y otras formas de expresión y comunicación, de acuerdo a sus posibilidades y experiencias culturales”.

Lo anterior tiene en cuenta una concepción del niño como sujeto de derechos con la perspectiva de desarrollo integral, como persona que cuenta con potencialidades y capacidades humanas y también capaz de movilizar el cambio en su contexto dada su agencia en las conformaciones familiares y se reconoce que el periodo infantil es privilegiado para la generación de condiciones que favorezcan las posibilidades de los niños y niñas en sus entornos cotidianos y futuros.

Otras formas complementarias de atención a los niños y niñas en sus diferentes modalidades para el territorio son:

- En los KALLPA WAWA (Aprendiendo en familia) se capacita a padres y madres de familia, que participan en proyectos de alfabetización, en nutrición, salud, protección y educación inicial del niño y la niña. De esta manera mejora la atención en el hogar de los pequeños y por tanto, su calidad de vida.
- En el proyecto KHUSKAMANTA WIÑASPA (Creciendo con nuestros hijos), se capacita a padres y madres de familia, que participan en los proyectos de alfabetización propiciados por el programa, en temas relacionados con la educación infantil integral. La

familia se propone como el principal protagonista del cuidado de los niños y las niñas por lo que los promotores líderes indígenas son responsables de las capacitaciones en nutrición, salud, educación y protección.

4.1.5. Primera Infancia Mejor (PIM), Brasil (2003-2013).

La Representación de la UNESCO en Brasil, en alianza con el Gobierno del Estado de Rio Grande del Sur (RS), le confiere el status de política pública estadual de atención integral a la primera infancia desde 2006 al Programa intersectorial Socio-educativo Primera Infancia Mejor (PIM). Es una estrategia intersectorial de atención integral a niños de 0 a 5 años y sus familias promoviendo una acción articulada entre las áreas de salud, educación, asistencia social y cultura, en beneficio de los niños, madres embarazadas y las familias en situación de mayor vulnerabilidad social.

Su objetivo es orientar a las familias, a partir de su cultura y experiencias, para que promuevan el desarrollo integral de sus hijos, desde la gestación hasta los seis años de edad, a través del afecto, la atención, palabras y cuidados, enraizada en la cultura y en las imágenes presentes en aquel entorno familiar y comunitario. En dicho contexto, la diversidad designa sujetos de derechos cuyas diferencias étnicas y culturales deben ser respetadas, garantizando las relaciones democráticas entre varios grupos sociales.

Por lo anterior en aras de la integralidad de las acciones, se promueve el estímulo a las competencias familiares para el desarrollo infantil. Se realiza un trabajo directamente en los domicilios de las familias y en espacios de la comunidad relacionados con los niños y las niñas, para orientar las familias sobre las actividades de estimulación adecuadas para el desarrollo integral de los niños y las niñas.

PIM ha estado contribuyendo en la sensibilización de la familia/comunidad sobre la importancia de su participación en el proceso del desarrollo integral y saludable de sus hijos, promoviendo la autoestima familiar logran construir también un contexto positivo amoroso y de apoyo para el desarrollo infantil temprano, sobre todo en contextos vulnerables, mediante el acompañamiento de profesionales dinamizadores.

La política de asistencia social en Brasil ha sido caracterizada por un cambio en el paradigma en este sentido, habiendo elegido a la familia como la unidad básica para la acción. Esta política busca estimular que en el contexto del Sistema Único de Asistencia Social (SUAS), los trabajos preventivos de fortalecimiento de los vínculos familiares y comunitarios sean ampliados. Este es un desafío que tiene la dedicación de los gestores, de los estudiosos y de la sociedad brasileña en general. El estímulo al desarrollo cognoscitivo, psíquico y social de los niños; el fomento de los vínculos intrafamiliares y comunitarios; y, la promoción de su ciudadanía y participación social, son beneficios que ya pueden ser palpados desde la implementación del PIM.

4.1.6. Chile crece contigo, Chile (2006-2015).

En el año 2006, la Presidenta Michelle Bachelet anunció la creación del Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo, dirigido a todos los niños, niñas y sus familias, con la misión de acompañarles, protegerles y apoyarles integralmente, a través de acciones y servicios de carácter universal, así como focalizando apoyos especiales a aquellos que presentan alguna vulnerabilidad mayor: “a cada quien según sus necesidades”.

Su objetivo principal es acompañar y hacer un seguimiento personalizado a la trayectoria de desarrollo de los niños y niñas, desde el primer control de gestación hasta su ingreso al sistema escolar en el primer nivel de transición o prekínder (alrededor de los 4 o 5 años de edad). Entendiendo que el desarrollo infantil es multidimensional y por tanto, simultáneamente influyen en el aspectos biológicos, físicos, psíquicos y sociales del niño/a y su entorno. En el año 2009, a través de la ley 20.379 se crea el Sistema Intersectorial de Protección Social e institucionaliza Chile Crece Contigo, transformándose así en una política pública estable y que le da continuidad a lo avanzado. Se constituye por las acciones y prestaciones sociales ejecutadas y coordinadas por distintos organismos del Estado.

Chile Crece Contigo apoya a las familias y a las comunidades donde los niños y niñas crecen y se desarrollan, para viabilizar la existencia de las condiciones adecuadas en un entorno amigable, inclusivo y acogedor de las necesidades particulares de cada niño y niña en Chile. Los ambientes y entornos incluyen el Estado, la comunidad y la familia, que en

conjunto con el patrón biológico constituyen un sistema de interacciones multidireccionales. Esto significa que cada uno de ellos cumplirá una función, Reconociendo el rol fundamental de las Municipalidades en la provisión de servicios a la comunidad, se conforma una instancia de coordinación de todos los recursos (institucionales, humanos y financieros) públicos y privados, orientados a incrementar las oportunidades de desarrollo integral de los niños, las niñas y sus familias.

4.1.7. Educa tu hijo, Cuba (1985-2021)

El programa ‘Educa a tu Hijo’, da prioridad al fortalecimiento de las competencias de atención y crianza de madres, padres y adultos significativos y ha obtenido excelentes resultados en la vida de miles de niños y niñas y sus familias. En el marco de la cooperación bilateral con Cuba, el estado de Oaxaca en México, el estado de Rio Grande do Sul en Brasil, Ecuador, Colombia y Guatemala tomaron como referente el modelo y recibieron asesoría técnica de expertos cubanos para el diseño e implementación de programas con características similares.

Este Programa se caracteriza por ser eminentemente educativo y pedagógico con carácter interdisciplinario, dirigido al desarrollo integral de los niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la escuela, por tomar como célula básica para su realización a la familia, porque constituye un espacio educativo con excelentes potencialidades y, además, por ser el contexto donde transcurre, en esencia, la formación y el desarrollo del ser humano en todas las etapas de su vida, fundamentalmente en las primeras edades.

El fundamento esencial del Programa busca entre otros objetivos sociales la instrumentación de la educación mediante vías no formales en su territorio, lo que permite la formación y desarrollo de los niños y niñas que en él residen. El Programa Social de Atención Educativa, aunque utiliza esencialmente la vía no institucional, cuenta con todo el apoyo estatal y responde a la política educacional del país para estas edades dirigida, asesorada y controlada por la Dirección de Educación Preescolar del Ministerio de Educación, lo que permite la consecución de los mismos fines y objetivos de la vía institucional: lograr el máximo desarrollo posible de todos los niños y niñas cubanos.

El Programa Social de Atención Educativa “Educa a tu Hijo” cumple propósitos de vital importancia para el bienestar de niños y niñas en edades de 0 a 6 años y su objetivo general es lograr el máximo desarrollo posible de todos los niños y niñas cubanos que no asisten a instituciones infantiles y los tres parámetros fundamentales para su evaluación son: El desarrollo alcanzado por los niños, El nivel de preparación logrado por las familias y la Estimación del grado de apoyo comunitario.

La atención educativa por vías no formales adopta siguientes las modalidades: Atención a las futuras madres y padres (familia) con orientación sistemática de los profesionales de la salud, Atención individual: Orientación a las familias de los niños y niñas de 0 a 2 años fundamentalmente en el hogar, con respecto a los contenidos específicos de los 9 folletos “Educa a tu Hijo”, Atención Grupal: Los niños y niñas de 2 a 6 años se organizan en grupos a los que asisten acompañados por sus familias.

Desde el punto de vista organizativo el Programa se implementa utilizando a promotores (educadores, maestros, médicos u otro personal idóneo), que asumen la responsabilidad de capacitar y de servir de enlace del grupo coordinador en la concreción del plan de acción en el territorio; y a ejecutores (educadores, maestros, auxiliares pedagógicas, médicos, enfermeras, instructores de deporte, animadores de cultura, jubilados, estudiantes, personal voluntario de la comunidad y las propias familias en interacción con otras) que son los encargados de orientar directamente a la familia y velar porque aplique las actividades educativas en el hogar.

Para Cuba, los primeros años de vida son primordiales en el desarrollo del ser humano por ser la etapa del ciclo de vida en la cual el niño y la niña adquieren más intensa, rápida y progresivamente habilidades y destrezas sensoriales, motrices, cognitivas, emocionales y sociales cada vez más complejas. Cabe resaltar del programa Educa a tu Hijo que sus pilares son claramente replicables en otros contextos, independientemente del sistema político, económico y las características culturales y sociales de cada país.

4.2.EXPERIENCIAS EN EL ENTORNO NACIONAL

4.2.1. Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre” (2011-Actualmente)

Es la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia, que surge en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2011-2014 ‘*Prosperidad para todos*’, en continuidad actualmente por continuidad de gobierno, dirigida a promover y garantizar el desarrollo infantil temprano, a través de un trabajo unificado e intersectorial, el cual, desde una perspectiva de derechos, articula todos los planes, programas y acciones que desarrolla el País.

De esta manera la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia invita a Colombia entera a sellar un compromiso con la primera infancia para asegurar que las niñas y los niños puedan desarrollarse y configurar su vida tal y como la desean, incidir en sus entornos, contribuir al desarrollo social desde que nacen y continuar haciéndolo a lo largo de su vida.

Sus objetivos son; garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños en primera infancia, dentro de ellos la educación inicial, definir una política pública de largo plazo que oriente al país en materia de sostenibilidad técnica y financiera, universalización de la atención y fortalecimiento de los territorios, garantizar la pertinencia y calidad en la atención integral a la primera infancia, articulando acciones, sensibilizar y movilizar a toda la sociedad colombiana para transformar las concepciones y formas de relación con los niños y niñas más pequeños y hacer visible y fortalecer a la familia como actor fundamental en el desarrollo infantil.

La estrategia está dinamizada desde la ruta de Atención Integral a la Primera Infancia, la cual traza el camino de acciones estratégicas y su entramado de relaciones, para asegurar el logro de las realizaciones para cada niña y niño. Se contemplan aquí las atenciones que contribuyen a asegurar el conjunto de condiciones familiares, sociales y educativas que favorecen el desarrollo integral de las niñas y los niños durante la primera infancia.

Para la Estrategia los entornos son vitales para lograr favorecer el desarrollo de las niñas y niños, promover la construcción de su vida subjetiva y cotidiana y para vincularlos con la vida social, histórica, cultural, política y económica de la sociedad a la que pertenecen, todo esto si son entornos enriquecidos que logren generen dichas condiciones. Los entornos son entendidos como espacios físicos, sociales y culturales donde habitan y transcurre la vida de los seres humanos.

Estos entornos son: el hogar como el espacio de acogida y afecto fundamental, el entorno salud que es la primera expresión institucional que acoge a los niños y las niñas desde antes del nacimiento, el entorno educativo que propicia acciones pedagógicas intencionadas y el entorno espacio público con dos tipos de espacio, unos con intensa actividad social (plazas, parques, vías), y unos que preservan los valores inherentes al bien común, (bibliotecas, museos, teatros, templos, malocas, etc.)

El entorno educativo se configura en uno de los primeros escenarios de encuentro con la diversidad en un proceso continuo de relaciones culturales y sociales que brindan confianza y seguridad, mediadas por la intención pedagógica, a través de la garantía de condiciones humanas, materiales y espaciales, pertinentes, oportunas y de calidad que permiten a los niños y a las niñas formular preguntas, aventurar hipótesis, explorar su mundo físico, social y cultural, lo cual aporta al fortalecimiento de su identidad y su autonomía.

Es importante aquí denotar que en el entorno educativo los niños y las niñas vivencian y profundizan en su condición de sujetos de derechos, ciudadanos participativos, transformadores de sí mismos y de la realidad, creadores de cultura y de conocimiento, inmersos en un entorno privilegiado para ahondar en la experiencia de vivir juntos, conocer y respetar a las demás personas, interiorizar y construir paulatinamente normas básicas de convivencia. No solo desde el ámbito institucional sino también conjugado en acciones relacionadas con la salud y la nutrición, con el cuidado y la crianza a cargo de familias y personas cuidadoras, con la recreación, la protección y la participación; solo visto así se podrá garantizar la atención integral en este entorno, y por ende aportar a la construcción de un país más equitativo.

Frente a la concepción de la niña y el niño, la Estrategia parte de reconocerles integrales en su ciclo vital, en sus dimensiones humanas y como sujetos de derechos, se asume que las niñas y los niños son diversos, tienen intereses y necesidades particulares, cuentan con capacidades y potencialidades propias y que cumplen un papel activo en su desarrollo y en el de su comunidad.

Reconocer que el aumento de cobertura en educación inicial es uno de los retos más grandes del país, es iniciar la construcción de caminos para la garantía de derechos en los niños, sentado en una perspectiva diferencial y por ende centrado en un trabajo de construcción conjunta y de cooperación horizontal que permite aprendizajes mutuos e intercambio de conocimientos y experiencias.

4.2.2. Referentes técnicos para la educación inicial - Ministerio de Educación Nacional.

Esta propuesta hace parte del desarrollo de la estrategia De Cero a Siempre; encabezada por el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Dirección de Primera Infancia que busca garantizar el derecho que tienen todas las niñas y los niños menores de seis años a una oferta que permita el acceso a una educación inicial de calidad; por lo cual entregó al país una serie de doce referentes técnicos de educación inicial en el marco de la atención integral que se agrupan de la siguiente forma:

La serie de orientaciones pedagógicas, compuesta por seis documentos en los que se define el sentido de la educación inicial y se dan elementos conceptuales y metodológicos para fortalecer el trabajo de los agentes educativos. La serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral que agrupa cinco documentos en los que se encuentran los referentes descriptivos que guían la gestión de la

calidad de las modalidades de educación inicial, las condiciones y las orientaciones y guías técnicas para su cumplimiento.

Por último, se encuentra el referente técnico para la cualificación del talento humano que brinda atención integral a la primera infancia, reconociendo que la diversidad cultural y social constituye un recurso invaluable a ser incorporado en las prácticas de gestión de la política pública y la atención integral a la primera infancia.

El proceso de construcción de esta línea técnica tomó como referencia el reconocimiento de aquellos aspectos que han configurado la educación de las niñas y los niños a lo largo de la historia, las experiencias de los maestros, madres comunitarias y demás agentes educativos que han aportado en la formación inicial de los ciudadanos colombianos, las apuestas de las entidades territoriales y de los grupos étnicos, así como los aportes de las investigaciones que se han adelantado desde lo académico.

Así bien, en la educación inicial, los niños aprenden a encontrar múltiples y diversas maneras de ser niñas y niños mientras disfrutan de experiencias de juego, de arte, de literatura y de exploración del medio, las cuales son las actividades rectoras y propias de la primera infancia, por permitirles construir y representar su realidad y relacionarse con el mundo, con su contexto, con sus pares y con las personas adultas.

Son los adultos significativos, tanto del entorno hogar como del entorno educativo, quienes emprenden un camino para conocer a los niños, descubrir sus capacidades, lo que quieren ser, su ritmo particular en lo orgánico, en la configuración de la seguridad y de la confianza, en la manera de relacionarse consigo mismo, con los demás, con su contexto, con su comunidad y con el mundo y quienes se deben integrar en las dinámicas pedagógicas, para así, juntos, compartir la educación de los niños.

Realizan aquí, un análisis relacionado con los escenarios significativos en el desarrollo integral de las niñas y los niños en primera infancia, con los contextos territoriales propios de Colombia, con la cobertura de la educación inicial en el marco de la atención integral, y

con la preparación, formación y acompañamiento a las familias, para definir las dos modalidades de educación inicial: institucional y familiar, la institucional desde la mirada de los CDI Centros de Desarrollo Infantil que se crearon a nivel nacional con los recursos CONPES en pro de la Atención Integral a la Primera Infancia.

Es importante reconocer dos de los componentes de las acciones inscritas en la educación inicial, procesos pedagógicos y educativos y ambientes educativos y protectores, el primero de ellos se amplía, complejiza y se materializa en dos aspectos fundamentales y complementarios: acciones de carácter pedagógico y acciones de cuidado, en el marco de un proyecto flexible, construido colectivamente y el segundo hace referencia a los espacios físicos, la dotación y el equipamiento posible de utilizar y aprovechar para la interacción con otros y vivir experiencias novedosas y desafiantes, en condiciones de bienestar, seguridad y salubridad adecuadas, gracias a la identificación y mitigación de riesgos.

4.2.3. Cuidarte, proyecto piloto de formación en desarrollo infantil y educación inicial a cuidadores familiares beneficiarios del programa familias en acción.

CuidArte, es una iniciativa puesta en marcha el 16 de febrero de 2010 por el Ministerio de Educación Nacional y la Unión Temporal CINDE – Edupol, con la cual se forman 4.800 padres, madres y cuidadores familiares de niños y niñas menores de cinco años en 30 municipios del país, esta estrategia se ha consolidado como una de las más importantes en el propósito de garantizar el acceso a una atención integral en primera infancia, y es el objetivo de uno de los presupuestos en los que se basa la Política Educativa para la Primera Infancia, presentada a todo el país en el 2009, “Colombia por la Primera Infancia”, construcción colectiva con participación público privada.

El proyecto busca formar a las personas cuidadoras de los niños y niñas en la promoción de un cuidado afectuoso que logre potenciar el desarrollo infantil a través de las actividades diarias que se comparten en la familia. Estas acciones se sustentan a partir de las investigaciones que se han realizado desde finales de siglo y que han encontrado que la

primera infancia es una etapa muy sensible en el desarrollo humano y que lo que se invierte en niños y niñas desde la gestación hasta los 5 años redonda en un gran beneficio para la persona y para la sociedad.

En el proyecto CuidArte participan los padres, madres y cuidadores que pertenecen al programa Familias en Acción con procesos de sensibilización en torno al desarrollo infantil con el fin de aportar a la garantía de derechos en el marco de las siguientes estrategias: Televisión satelital y educación polimodal, taller vivencial y proceso de acompañamiento en el hogar.

4.2.4. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en el marco de la atención Integral a la primera infancia.

En el marco de la estrategia Nacional de Cero a Siempre, el ICBF ha desarrollado acciones relacionadas con la atención integral a la primera infancia lo cual reconoce el esfuerzo del Estado colombiano por el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos y, proponer que el Estado de manera integral es uno de los garantes de los mismos.

Este acercamiento a la estrategia nacional y en pro del desarrollo de rutas integrales de atención para los niños y niñas, ha implicado que el ICBF en el marco del plan de desarrollo 2011-2014 sea quien coordine los servicios de educación inicial en el territorio nacional lo cual, busca desarrollar acciones apropiadas para garantizar la educación inicial de calidad, cuidado, crianza, salud y nutrición.

A partir de la comprensión de los entornos en donde se desarrolla la vida de los niños y niñas como lo son el hogar, el educativo, el espacio público y el entorno institución de salud, se pretende dar orientación para la realización de las atenciones y allí se tienen en cuenta momentos importantes relacionados con la preconcepción, la gestación, nacimiento a primer

mes, primer mes a tres años y de tres a seis años lo cual, implica una concepción de infancia de manera mas amplia y no precisamente en el marco de las condiciones económicas o de vulnerabilidad.

Como ha sido de gran trayectoria el trabajo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar CBF en el país, es indispensable aclarar que a partir del año 2011 y como forma de avanzar en el mejoramiento de la calidad a los servicios de infancia, se vinculan principalmente los niños y niñas asistentes a los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar (HCB) a los grandes Centros de Desarrollo Infantil los cuales incorporan la cualificación para los estándares de calidad de la Estrategia Nacional de Cero a Siempre.

También como hito importante de esta experiencia en los últimos años, se organiza el trabajo con la primera infancia en términos de su participación bien sea en el ámbito institucional materializado en los Centros de Desarrollo Infantil CDI o, en la modalidad familiar como forma de acompañamiento a los niños, niñas y familias de los sectores urbanos y rurales para el aporte al cuidado, crianza y protección.

4.2.5. La Secretaría de Integración Social y el Desarrollo Integral de la primera infancia en Bogotá (2010-actualmente).

En el plan de Desarrollo de Bogotá Humana en su primer eje estratégico: Una ciudad que supera la segregación y la discriminación: El ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo, encontramos la base del programa Garantía del desarrollo integral de la primera infancia, del cual nace el Proyecto 735 de la Secretaria de Integración Social en respuesta a la línea de acción: Atención, protección y fortalecimiento de capacidades, desarrollado en dos modalidades de atención a la primera infancia en Bogotá que se conocen así: ámbito institucional y ámbito familiar:

La modalidad de Atención en ámbito Familiar viene funcionando desde el año 2010 como una apuesta comunitaria en torno al cuidado, desarrollo, protección y promoción de los derechos de los niños y niñas en el Distrito. Se consolidó en el 2012 cuando la SDIS asume

la operación directa de la modalidad obteniendo así la secretaría técnica del convenio interadministrativo para el programa de garantía del desarrollo integral de la primera infancia, haciéndose responsable de la convocatoria de otras Secretarías Distritales para articular y concretar la apuesta.

La modalidad de atención en ámbito Institucional garantizara la atención a niños y niñas en Jardines infantiles a cargo de la SDIS, con la implementación de estándares de calidad y del Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial. En un marco de educación incluyente, con enfoque diferencial que permita equidad de oportunidades sin discriminación, gracias a ambientes adecuados y seguros para el desarrollo de los niños y niñas, con talento humano suficiente, cualificado e idóneo. En busca que los niños y niñas menores de dos años sean partícipes en los desarrollos pedagógicos, nutricionales, de salud y cultura para el crecimiento saludable, la promoción de ambientes adecuados para el desarrollo de la primera infancia en el marco de una Educación Inicial inclusiva, diversa y de calidad para disfrutar y aprender desde el comienzo de la vida.

Con la ampliación de la cobertura para la atención de niños y niñas desde la gestación hasta los tres años, la propuesta se desarrolla en todas las localidades del Distrito para potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas de primera infancia en Bogotá, desde un modelo inclusivo y diferencial de calidad, mediante acciones que garanticen el cuidado calificado, las experiencias pedagógicas significativas, el disfrute del arte, la cultura, el juego, actividades físicas, la promoción de vida y alimentación saludables y la generación de ambientes adecuados, seguros, sensibles y acogedores

Las fortalezas alcanzadas en esta apuesta distrital expresadas en el Modelo Técnico de Atención Integral para la Primera Infancia en Ámbito Familiar en su primera versión (2014) son las siguientes: “Contar con lineamientos y estándares técnicos de calidad para la Educación Inicial en el Distrito, con los que se regula la prestación del servicio, “Contar con un Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito”, “Ser pioneros en Latinoamérica en la inclusión de niños y niñas con discapacidad en un modelo de inclusión social y atención diferencial” y el logro de estipular “rutas claras para la

prestación de asesoría técnica y acompañamiento para el mejoramiento de la calidad lo cual permite la ampliación de cobertura”.

4.3. CONCLUSIONES SOBRE LOS ANTECEDENTES DOCUMENTALES

Luego del proceso de revisión documental de las experiencias relacionadas con la atención a los niños y niñas de primera infancia en América latina y en Colombia, surgen elementos particulares que permiten identificar algunas características relacionadas con el tipo de población a las que se dirigen, la comprensión de la categoría primera infancia, la cual se resignifica desde la gestación hasta los cinco o seis años de edad, la importancia de un trabajo orientado desde la comprensión del desarrollo infantil en doble vía con las atenciones en salud y nutrición y con las experiencias significativas de aprendizaje tanto cognitivo como social y con un igual nivel de importancia la relación que tienen los diferentes sistemas y territorios para lograr un real y cada vez más cercano y acertado trabajo en pro del desarrollo de los niños y niñas, desde sus necesidades y múltiples particularidades.

En este sentido se pueden vislumbrar ciertos criterios que se interrelacionan tanto en una como en otra experiencia aquí expuesta, los cuales permiten visibilizar el camino de apertura y de posibilidades que se viene demarcando para los niños y niñas de primera infancia y la importancia de su educación de calidad, de su educación inicial, estos son:

- Con entusiasmo y cierta mirada de restitución de una lógica siempre expuesta por antiguos filósofos y pedagogos, desde la premisa de que en los niños y niñas esta la apertura al cambio de imaginario de lo que es una sociedad consumista y educada para el trabajo y para el simple sustento y sobrevivencia, todo gracias a una educación que permita al niño y a la niña un desarrollo y formación integral, partiendo de su reconocimiento como persona que participa, dialoga, vive, representa, escucha y hace una nueva sociedad, a partir de sus interpretaciones reales de lo que es el mundo que le rodea y sus formas tan propias de interactuar con él. Una educación basada en la libertad y en el gusto por el conocimiento y por las relaciones que este va dibujando.

- Estos programas en su búsqueda por brindar atención integral a los niños y niñas desde el momento de la concepción hasta los 5 o 6 años, han logrado resignificar la mirada y concepción de niño y niña desde diferentes sectores que edifican la lógica de una sociedad como la Latinoamericana organizada desde unos pilares jerarquizados de poder y norma fundamentado en el estado y han puesto a pensar y a entrar en diálogo a estas esferas de la sociedad en cuanto a la importancia de promover un adecuado desarrollo infantil teniendo en cuenta su integralidad como ser humano, abocando su desarrollo físico, nutricional, moral, cognitivo y social, siempre sentados desde las bases de la política mundial de ser garantes y protectores de los derechos que han dado la vuelta al mundo y los países de América Latina no se han quedado atrás de dichas apuestas.
- En la concepción de las propuestas se hace presente la necesidad de búsqueda de espacios con ciertas cualidades que pareciera fueran necesarias para un desarrollo integral de calidad, que no solo se quedan confinados en el organizado y controlado mundo de la escuela, sino que también pretende hacer mella atendiendo los diferentes contextos que rodean a los niños en sus territorios, buscando el apoyo de las familias y la comunidad como coequiperos en el camino de la construcción de esa integridad que requiere un sujeto para formarse.
- Es evidente que estos programas nacen también como dinámicas mediadoras entre las falencias del estado en cuanto a garante de derechos y la escasa oferta de servicios sobre todo en el contexto educativo para este tipo de población, en aras de una sociedad más justa y equitativa que ofrezca los mismo beneficios al niño tanto de un estrato socioeconómico bajo como un estrato alto, viendo como esta educación puede ser ofrecida no sólo desde la escolarización, sino también como se logra conseguir que los padres de familia y actores claves de la comunidad se vinculen también al papel que por tantos años se le ha otorgado únicamente a las instituciones educativas,

el papel de educar, de formar y ofrecer posibilidades de crecimiento y goce de las libertades y capacidades que hacen parte de su esencia.

- La concepción de trabajo multisectorial se resalta en varios de estos programas, dejando ver que para conseguir verdaderos resultados en la educación inicial de los niños y niñas, vistos como ciudadanos y sujetos que conforman una parte importante de la sociedad, se requiere de un trabajo mancomunado entre los diferentes estamentos que en cada país orientan y controlan los diversos componentes en los que intentan incidir los programas, relacionados con múltiples aspectos de la realidad de los niños, los cuales se pretenden articular por medio de recursos financieros y humanos, que con acciones conjuntas logren el desarrollo de calidad e integral de los niños y las niñas en los diferentes contextos a los que pertenecen.
- En los países de América Latina convergen multiplicidad de culturas, ideologías, etnias, pueblos y pensamientos, tan pluriculturales y multiétnicos como singulares y cargados de luchas en pro de una reivindicación por los derechos humanos y los pie de lucha, por ende es importante reconocer también la apuesta por el valor y la necesidad de volcar la mirada en los niños y niñas para desde allí, iniciar el camino hacia el reconocimiento y reconfiguración de las sociedades hacia unas más justas, equitativas, desde apuestas pedagógicas que eduquen para el cambio, teniendo en cuenta la realidad latinoamericana.

5. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA.

Presentación.

Las comprensiones que invitan a pensar en los procesos educativos iniciales en el marco de los espacios institucionales en donde los mismos se han desarrollado, es mas allá de una comprensión técnica, una que se orienta a pensar acerca del alcance social y cultural que el mismo ha implicado.

Como posibilidad del presente estudio, se concentra la atención en pensar que los actores fundamentales de los procesos de educación inicial son los niños y niñas, sujetos presentes, que habitan los espacios institucionales y configuran de manera particular su existencia con el mundo educativo que afrontan. Luego como reto, se propone que el reconocimiento de las representaciones sociales de la educación inicial permiten comprender la puesta en marcha de la apuesta educativa de las instituciones distritales y finalmente se propicia un espacio para incluir la educación inicial materializada en términos de las posibilidades para el desarrollo humano y social.

5.1. Aproximaciones en torno a la infancia como categoría social presente

Lo educativo como sistema es para este objeto de investigación una posibilidad de cambio y transformación en el marco de las acciones que aseguran la participación y el desarrollo humano desde la infancia, lo que ha facilitado la construcción de nuevas coordenadas para releer dichas complejidades con miras a recuperar y postular utopías renovadas en las formas relacionadas con un futuro añorado y esperanzador, la creación de mundos posibles y la reconstrucción de las relaciones que históricamente han tenido los adultos con los niños y las niñas.

Lo primero que habría que decir es que si se analiza el tipo de sociedad actual y aquella que se quiere llegar a tener, la educación en su conjunto y principalmente la Educación Inicial, se convierte en el mejor pretexto y posibilidad para sentir y pensar el presente y futuro deseado.

La infancia como categoría social toma tras la mirada educativa, una importancia significativa en donde los niños y las niñas pueden ser vistos como sinónimo de acción y potencia, es claro que frente a las percepciones históricas que cobijan la infancia se ha generado una especie de insatisfacción que busca trascender más allá de estos paradigmas que han buscado explicar la vida y el comportamiento de los niños y los niñas. (Gaitán, L. 2006). La infancia es un periodo de la vida que no acaba nunca y se encuentra siempre presente en el cuerpo, en la historia personal, en la forma de ver y concebir el mundo y se constituye como un equipamiento de símbolos históricos de los que el ser humano nunca podrá despojarse, por el contrario se refuerzan y estructuran con gran fuerza en el ambiente educativo.

Las infancias como concepto, vivencia y dinámica social reconocida en las nuevas apuestas contemporáneas de la educación, incluyen la vivencia propia, la de los niños y niñas actuales y la diversidad que construye a los otros y adultos desde los correlatos y las formas de esa propia vivencia, es por esta razón que resulta de gran importancia cuestionar aquellas posturas y paradigmas explicativos que buscan delimitar la infancia como un vacío temporal

que llena el adulto y generar nuevos planteamientos teóricos explicativos que permitan estructurar una visión más comprensiva sobre los niños y las niñas de hoy.

La búsqueda de nuevas representaciones sobre la infancia lleva a la sociedad misma a que se cuestione sobre la pertinencia de acciones encaminadas a visibilizar a los niños y las niñas como sujetos de derechos, siendo esta búsqueda a su vez la oportunidad para plantear en el marco de las propuestas de la política pública nuevas perspectivas que inviten a desplazar la mirada tradicional que relaciona a la infancia como un objeto al que se debe intervenir, para comenzar a ver realmente a los niños y niñas como actores sociales con incidencia en sus contextos.

Ello exige que los adultos alrededor de los niños y niñas propicien ejercicios de conciencia y acción inmediata que se enmarquen en la educación inicial como oportunidad, lo que nos lleva a afirmar que para enriquecer las interacciones y los ambientes donde los niños y niñas se desenvuelven, se requiere desplazar la mirada que solamente tiene en cuenta lo que piensan y opinan los adultos, de otra manera no será posible pensar en porvenires, formas, ambientes y escenarios diferentes. Ello nos lleva a pensar que no será posible crear ambientes y escenarios de desarrollo para apostar por el mejoramiento de la existencia vital de los niños y niñas hasta que esas mismas garantías sean propiciadas primero para las familias siendo los escenarios vitales en donde se materializa la existencia de modo que pueda la infancia verse vista como un espacio vital en el que la vida de los niños y las niñas se desarrolla, no como un estadio estático y programado si no como un proceso permanente y flexible que se manifiesta en la estructura social y que a su vez posee un significado propio para ellos (Gaitán, L. 2006).

Esta mirada a los niños y niñas como sujetos propios de cuerpo y lenguaje plantea por sí misma la necesidad de generar experiencias gratas y potenciadoras en el marco del desarrollo de sus capacidades, pero para ello es necesario percibir y reconocer un niño y niña distintos, dejando de lado la reproducción de imaginarios contrarios contruidos históricamente, para visualizarlos desde otros lugares donde tengan cabida los propios sentimientos, pensamientos y la propia experiencia de infancia, de modo que todos estos factores puedan verse reflejados

en la participación activa y el libre desarrollo de sus capacidades y de allí las niñas y los niños puedan descubrir que son capaces de hacer y de ser y a partir de ahí reconocer cuáles son las oportunidades que tienen realmente a su disposición (Nussbaum, M. 2012).

Por esta razón, es de valorar esa intersección que existe entre adulto-niño/a, pues es la relación mediada por la infancia vivida y la presente la que permite encontrar el potencial del reconocimiento de la legitimidad de la experiencia desde la conexión emocional, el hablar de infancia y educación propone de antemano el análisis de aquellos actores y escenarios donde estos se encuentran, se desarrollan y se transforman.

Es tras analizar lo anterior que el proceso inicial de educación, gesta condiciones para que crezcan y se consoliden identidades sociales y culturales más incluyentes y para que se construyan posibilidades de coparticipación, autodeterminación y autogestión. El reto de este escenario está en generar las oportunidades para recrear y fortalecer vínculos sociales, en un mundo cada vez más fraccionado y es allí donde los roles deben resignificarse, donde lo educativo, la infancia y el desarrollo humano puedan contemplar acciones y fines claros, conjuntos y libres, donde los niños y las niñas encuentren posibilidades para ser y estar, bajo estándares de igualdad y equidad.

Para esto, los retos que debe plantearse la educación inicial son grandes, entre ellos estaría cambiar la visión del rol docente que pretende homogenizar para pensar más en generar dinámicas y prácticas diferenciales, este panorama puede resultar complejo ya que históricamente se han preparado maestros “formados para enseñarles a todos lo mismo y ahora deben enseñar a cada uno cosas diferentes” (Skliar, C. 2008).

Ello implica tener claro que, lo fundamental de las acciones educativas por los niños y niñas de primera infancia resulta ser una propuesta de re-significación de lo justo, de la dignidad, lo equitativo, lo flexible y del reconocimiento de la potencia que hay en cada uno; participar en estos contextos implica que los niños, niñas, familias y comunidades sean más visibles y activos en el marco de la decisión para realizar posibilidades, para indignarse y reconstruirse.

Es por esto que el escenario de la educación inicial debe ser garante de legitimación de los niños, niñas y familias como sujetos – actores sociales y como sujetos y colectivos de derechos con capacidades para pensar, actuar e influir en sus contextos.

De este modo, el nuevo paradigma que implica pensar la educación inicial propone que esta la hacen todos y todas, no solo las instituciones, sino todos los adultos significativos que rodean a los niños y niñas lo que lleva a complejizar y ampliar las redes de significación sobre el lugar de la infancia, así como lo que puede llegar a significar el ser niño y niña , propios de lenguaje de cuerpo, de una historia que lo compone y lo define, un ser cambiante y propositivo, digno de ser pensados más allá de la necesidad y la protección, libres del parecer absoluto del adulto con la necesidad de verse emancipado y reconocida su capacidad de construir su propio futuro.

5.2.Las representaciones sociales como forma de leer las acciones educativas para la primera infancia

Las representaciones sociales como campo de conocimiento según Moscovici (1979), se tuvieron en cuenta en primera medida como propuesta del psicoanálisis para la composición de la psicología social, para lo cual, se hizo énfasis en la importancia del entendimiento de los acontecimientos culturales como forma de pensamiento individual y colectivo.

De otro lado, Durkheim en relación con este campo, utiliza el término de “representación colectiva”, en el cual “quería designar así la especificidad del pensamiento social con relación al pensamiento individual (P. 16) a lo que Moscovici subraya que una representación social está compuesta por figuras y expresiones socializadas, pero en su conjunto es una organización de imágenes y lenguajes ya que resume o recorta y simboliza los actos y situaciones que se tornan comunes: “La analogía con una fotografía tomada y registrada en el cerebro resulta fascinante; en consecuencia, la fineza de una representación es comparable con el grado de definición óptica de una imagen” (p. 16).

Por tanto, la comprensión de las representaciones sociales como campo, se orienta en el sentido de las *interrelaciones cognitivas* caracterizadas principalmente por el lenguaje, reconocido como un acto muy complejo del pensamiento, por ello dichas interrelaciones a manera de código, aportan a la comunicación y permiten comprenderlas. Los aspectos relevantes que intervienen dentro de esta forma de conocimiento social según (Mora; 2002) son: *El contexto*, donde se encuentran factores culturales, económicos, históricos, etc. lo cual forma parte de la identidad y de la realidad del sujeto, *la comunicación* como medio de intercambio para incluirse en un grupo social convirtiéndose en una base fundamental de la interacción y en la aprehensión del mundo, y *los códigos, valores o ideologías*, ligados a posiciones o pertenencias sociales específicas, estas no representan simples opiniones sino son la realidad en sí, que le permite al sujeto establecer las interacciones con el mundo social y el material.

Así mismo las representaciones sociales le permiten a los sujetos comprender y significarse en los procesos de construcción de la realidad situando, por ejemplo, las imágenes en la memoria histórica que como situaciones re-configuran la comprensión social. "Podemos suponer que estas imágenes son una especie de 'sensaciones mentales', impresiones que los objetos y las personas dejan en nuestro cerebro. Al mismo tiempo, mantienen vivas las huellas del pasado, ocupan espacios de nuestra memoria para protegerlos contra el zarandeo del cambio y refuerzan el sentimiento de continuidad del entorno y de las experiencias individuales y colectivas. Con este fin se las puede recordar, revivificar en el espíritu, así como conmemoramos un acontecimiento, evocamos un paisaje o contamos un encuentro que se produjo hace tiempo (Moscovici, 1979, p. 31).

Las formas de interacción, de acción y actitud de los sujetos en relación con los contextos sociales, se encuentran preformadas por las creencias, opiniones o experiencias colectivas con la producción de "construcciones sociales", término utilizado por Jodelet (1986), para incluir al campo de las representaciones sociales el análisis de contexto:

"Lo que nos reúne se debe a que los objetos que estudiamos están inscritos en un contexto social y cultural y en un tiempo histórico. Esto constituye un desafío para nuestra práctica científica

que debe articular las observaciones y las descripciones localizadas y particulares con formulaciones teóricas que tienen un carácter general” (Jodelet, 1986, p. 16).

En esta comprensión, el sujeto en relación con los otros parte del contexto social para re configurar y nombrar las experiencias de manera continua, incluyendo a su imagen, contenidos relacionados con la transmisión de lo vivido dotándola de sentidos, emociones, identidad y consolidándose como un medio comunicante de saberes, aprendizajes y formas de relación con el mundo de lo cotidiano. Por ello, las representaciones sociales no tienen un carácter estático que reproduce una impresión del mundo exterior sino que, están referidas a la actividad constructiva y reconstructiva que realizan los sujetos sociales en el transcurso de sus interacciones para apropiarse del universo y otorgarle un sentido. ”Un sujeto que no sería un individuo aislado en su mundo de vida, sino un individuo auténticamente social; un sujeto que interioriza y se apropia de las representaciones, interviniendo al mismo tiempo en su construcción” (Jodelet, p. 37)

Las representaciones sociales como campo para la construcción de pensamiento social, “permiten aprehender las formas y los contenidos de la construcción colectiva de la realidad social”, debido a que por medio de estas se puede hacer visible el sentido común que se pone a disposición en la experiencia cotidiana, lo que resulta ser una guía para actuar y leer la realidad comprendiéndola desde los sistemas de significaciones inmersos en ella además de la interpretación del curso de los acontecimientos en el marco de las relaciones sociales. Su comprensión puede realizarse por medio de diferentes metodologías entre las cuales se encuentra el análisis del discurso y este a su vez conlleva a poder entender lo que Jodelet (1984) denomina “campo de representación” dentro del cual se encuentran las imágenes que utilizan los sujetos para expresar su relación con el entorno social, material etc., además de valores que vienen a sostener su punto de vista.

Las tres esferas de las Representaciones Sociales para la producción de sentido

Las representaciones sociales pueden ser referidas a tres esferas de pertenencia, las cuales son: la subjetividad, la intersubjetividad y la trans-subjetividad.

La subjetividad se refiere a la apropiación que hacen los sujetos cuando construyen las representaciones sociales desde una función expresiva las cuales pueden ser de tipo emocional o cognitivo y suelen estar articulados en palabras de Jodelet (2008, p. 52) a la sensibilidad, a los intereses, deseos y emociones por la influencia de la tradición o de lo social.

La intersubjetividad, se refiere a situaciones determinadas que preforman las representaciones mediante la interacción de los sujetos; es decir, a través de la construcción de saberes entre ellos. Parafraseando a Jodelet (2008) las representaciones intervienen como medios de comprensión y como instrumentos de interpretación, donde se dan espacios de interlocución, y así se construyen significados comunes, en torno de un objeto de interés o de acuerdo negociado, es decir estas se dan mediante una comunicación verbal directa, teniendo como resultado el intercambio de la información, saberes, significados y resignificados.

Finalmente la **trans-subjetividad** abarca los contextos de interacción, dado que está directamente ligada a la reflexión que se da en dicha interacción, la cual se comparte, porque tiene como lo menciona Jodelet “sentido para los actores involucrados” (2008, p. 53). Dicha interacción también está atravesada por los espacios de la vida social, es decir, son como un medio ambiente donde están inmersos los individuos, ya sea aceptando o rechazando las representaciones sociales, en algunas ocasiones estas son difundidas por los medios de comunicación o por la predominancia ideológica.

5.2. La apuesta de desarrollo humano: una oportunidad para comprender la educación inicial como posibilidad

Cuando se hace referencia al territorio, sin duda se habla de aquellos espacios subjetiva y simbólicamente habitados por los niños, niñas, familias y comunidades, más allá de los límites físicos o fronteras geográficas; por esta razón, resulta imposible hablar de territorio en singular, pues no es un solo territorio el que se habita, se significa y se simboliza

como parte de la existencia y constitución como sujetos, son varios los territorios que se superponen a la experiencia vital.

Resulta importante reconocer esos múltiples territorios que como sujetos se habitan, territorios que se van tejiendo en una compleja red de relaciones que contienen la esencia del lienzo que enmarca el telar de la vida, en conexión entre lo material o físico, con lo simbólico y lo espiritual, en los diversos escenarios en los que interactúa un ser humano, según su contexto.

El primer espacio habitado es el territorio *-cuerpo-* desde su esencia física, por medio de la cual se generan interconexiones entre sentimientos, gustos, emociones sensaciones y los entornos que las generan y las adaptan en algunas ocasiones, y es a través del cuerpo como se van estableciendo diversas transacciones simbólicas y formas de significación que varían según la postura corporal que se va desarrollando en las diferentes etapas del ser humano desde su nacimiento, pues estas le dan diferentes clases de miradas al mundo.

El siguiente territorio habitado partiendo de lo más próximo a lo más lejano, es sin duda el barrio, ese entorno de significación colectiva donde se tiene la oportunidad de encuentro con otros distintos al grupo familiar y ser parte de la sociedad, el cual se confabula y entra en relación con el espacio donde se encuentra ubicada la escuela, la cual constituye el tercer espacio habitado en el que claramente la convergencia entre la comunidad educativa y el entorno social en que esta se encuentra inmersa hace mella en la construcción lógica de un sujeto que representa un histórico cultural y social y por último está el territorio ciudad, el cual también se debe conquistar como parte de la constitución como sujeto y en el marco de la identidad que resulta ser ampliada desde los procesos de construcción social inmersos en una escuela que lleva el estandarte de la ciudad a la cual pertenece, reconfigurándose a través de políticas y decisiones locales que hacen mella en el diario vivir y desarrollo continuo de la educación en cada ciudad.

De lo que se trata entonces es de tener una mirada sistémica de estos territorios que se habitan y significan, esta mirada advierte que las propiedades de las partes solo se pueden comprender desde la organización del conjunto. En este sentido, estos cuatro territorios expuestos (*el cuerpo, el barrio, la escuela y la ciudad, visto desde el ámbito educativo*), se convierten en *urdimbres* y *tramas* que ordenan la experiencia vital como un *tejido de redes* que sincrónicamente hacen de la educación un todo que debe participar en cada uno de los espacios que configuran al ser humano como ser social.

En coherencia con esta mirada sistémica, se coincide con el planteamiento de Bronfenbrenner (1987) quien propone una perspectiva ecológica del desarrollo humano, donde existe una relación dinámica entre el individuo y el ambiente concibiendo este como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de los niveles contiene al otro. Bronfenbrenner denomina a esos niveles *el Micro sistema, el Meso sistema, el Exo sistema y el Macro sistema*, argumentando que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre sistemas y así todos los niveles del modelo ecológico mantienen una fuerte interdependencia y quien los hace interactuar, es la experiencia del propio sujeto, por lo cual, cobra relevancia la mirada integradora que se pueda hacer a esos múltiples territorios habitados.

En esta misma línea, el encuentro más contundente con el planteamiento de Bronfenbrenner es el que está vinculado a la noción de “*Meso sistema*”, que sugiere el establecimiento de continuidades entre los microsistemas a los que pertenece cada sujeto; en palabras del mismo Bronfenbrenner (1987): “El potencial del desarrollo de un escenario en el que se lleva a cabo la crianza, aumenta progresivamente en la medida que proporcione un mayor número de vínculos conectados entre este escenario y otros contextos en los que participa tanto el niño, la niña, como los adultos significativos y las comunidades. Tales interrelaciones pueden adoptar la forma de actividades compartidas (...) a través de la confianza mutua, la orientación positiva, el consenso de metas entre entornos, y un equilibrio de poderes progresivo que responda a la acción en nombre de la persona en desarrollo” (Bronfenbrenner, 1987, p. 58).

De esta manera, podría reconocerse la potencia de concebir estos cuatro territorios en la apuesta de educación inicial, *el cuerpo, la casa, el barrio, la escuela y la ciudad* de manera sinérgica, pues solo de esta manera se lograrán tejer proyectos educativos organizados en torno a la creación de espacios y tiempos dignos y potenciales tanto para los niños y niñas como para los adultos que los acompañan.

5.3. La apuesta de educación inicial materializada en un enfoque de desarrollo humano

El cuerpo como el primer territorio habitado

Pensar sobre Territorio cuerpo implica toda clase de relaciones e interacciones que se configuran a partir de la intersubjetividad con los diferentes actores claves de la vida de los niños y niñas, partiendo de las primeras relaciones antes de nacer en el vientre materno, al nacer con su familia, la cual lo acoge y asume su figura de protección y garante, continuando con el paso a la escuela donde construye, amplía y fortalece relaciones con otras personas diferentes a su contexto familiar, los maestros y maestras, su grupo de compañeros de clase y los demás estudiantes que hacen parte de la comunidad educativa en los diferentes grados y niveles, estos espacios encierran todo un mundo de afectos y expectativas que lo convierten en interlocutor válido y participante activo que llega transformando las mismas dinámicas en los diferentes espacios que llega a habitar, no solo corporalmente sino también afectiva y humanamente.

El niño comienza a ser leído por otros, en este caso los padres, la maestra, los compañeros de clase, y así se le va atribuyendo un lugar en el mundo desde la comunicación y la sensibilidad, dándole un lugar como sujeto de lenguaje, un sujeto con un lugar en el mundo, inmerso en una cadena de sentidos que se van complejizando, así, lo corporal como primer territorio tiene mucho que ver con lo afectivo, con lo relacional, con la inter –

corporeidad y con la mediación de otros en la construcción y apropiación del mundo a través del cuerpo.

La maestra de educación inicial es el primer contacto a nivel educativo con el que se relaciona un niño o niña, por ende debe permitirles o posibilitarles que exploren por medio del cuerpo un entorno vinculante para que logren conquistar su territorio cuerpo, como un medio facilitador desde la exploración de sus capacidades y de toda la amplia gama de relaciones y desarrollo que gracias a un buen manejo y descubrimiento corporal pueden potenciar desde sus primeros años de vida, los cuales son fundamentales para fortalecer las bases del reconocimiento y proceso corporal en el transcurso de la vida del sujeto.

En coherencia con esto, es claro que ese primer territorio *–cuerpo–* que pone a los niños y niñas en relación con el mundo, al ser vehículo de comunicación y acercamiento a la realidad, determina o ejerce una influencia directa en el segundo territorio habitado *–el barrio–*, situación que se pretende mostrar a continuación.

La escuela permeada por el “Barrio” como territorio

Las escuelas hacen parte del territorio barrio y se convierten en espacios que se extienden para conectarse con él y es común sobre todo en los barrios populares, que surgen desde la informalidad más que de la uniformidad de una ciudad planificada, ver como dentro de sus apuestas arquitectónicas personales que infieren formas de apropiación de esos lugares donde se trasladan idiosincrasias, se asoman reconstruyendo esa esencia las escuelas desde su institucionalidad, que a pesar de tener otros estilos de construcciones infieren también entre sus edificaciones el reflejo de las identidades de quienes la habitan, haciendo evidente la conexión que hay entre la escuela y el barrio, territorio que refleja la comunidad y sociedad con la cual están en interacción y que en fin último son el sentido del por que y el para que de esa escuela.

De esta manera, el territorio *–barrio–* se convierte en un espacio simbólico de pertenencia, donde entra en juego la convivencia cotidiana que propicia un lenguaje común, lo cultural desde la apertura y la historicidad de sus gentes que reúne distintas temporalidades

que configuran todo ese capital simbólico que tiene el barrio como unidad territorial fundadora de la identidad urbana, esto conlleva a la recuperación histórica de la memoria de las gentes como elementos fundamentales para la construcción del sentido y aterrizaje de una educación inicial que trabaje para y por la significación de lo que son culturalmente los niños y niñas que las habitan, apostándole a conocer su entorno social, pues el barrio es pasado, presente y futuro a la vez; por lo cual promueve procesos de identificación simbólica y de expresión e integración cultural desde lo intergeneracional que deben ser reconocidas y trabajadas en el ámbito educativo y sobre todo desde la educación inicial, en la cual se empiezan a edificar las concepciones de ciudadanía y la construcción de una mirada de sociedad integradora y auto constructiva.

Es así como el territorio *-barrio-* escuchado, narrado, leído y soñado desde quienes lo habitan, se convierte en un insumo potente para pensarlo desde su inclusión a las prácticas educativas, transformando las mismas, para lograr que la comunidad que congrega ese barrio entienda la importancia que tiene la educación inicial en el desarrollo de los niños y niñas de primera infancia y que la escuela comprenda la importancia de abrir sus puertas al trabajo con la comunidad circundante, en torno a apostarle a ambientes protegidos y al acercamiento de la comunidad educativa con el barrio, para construir conjuntamente en torno a procesos y apuestas que beneficien a los niños y niñas.

La escuela como territorio para significarse

Pensar que el niño y la niña viene desde su entorno familiar con una construcción significativa de historias y costumbres sociales que confluyen en el espacio institucional, permite que su llegada a habitar o circular por ese territorio escuela sea mucho más vinculante desde lo efectivo y emocional, partiendo de la concepción de ese niño como sujeto histórico y social, con unas particularidades elaboradas desde sus relaciones primarias al nacer con sus familiares y cuidadores.

Generar espacios cercanos que ofrezcan seguridad y protección a los niños y niñas dentro de la escuela de tal forma que se sientan simbólicamente en el hogar debe ser una prioridad en educación inicial, haciendo aquí una semejanza entre la casa y los espacios de

la escuela es necesario mencionar que la casa en palabras de Bachelard se convierte en la topografía del ser íntimo, pues ésta adquiere formas diversas según como se signifique y además constituye el principal albergue que tenemos como humanos, tanto así que este autor considera que la vida siempre empieza encerrada y protegida en el regazo de una casa, donde hay un cierto calor que acoge y envuelve al ser, ello resulta esencial para pensar en la transición de la casa a la escuela generando sentimientos de acogida y protección y así la constitución de condiciones de estabilidad en las niñas y niños.

Los niños y niñas al nacer comienzan a desarrollarse con base a las vivencias que otros les permiten ir adquiriendo y que fundamentalmente se centran en la satisfacción de necesidades primarias, no solo biológicas, sino también las de seguridad, afecto, juego, exploración, etc., y de estas relaciones se configuran las primeras conexiones entre el cuerpo y la escuela, que deben favorecer interacciones estables y seguras para lograr construir un marco de significación afectiva a través del contacto que parte del reconocimiento de los niños y niñas como sujetos con intereses y necesidades particulares que es preciso atender para favorecer ese sentimiento de bienestar tanto corporal como emocional, que permita a su vez que ellos se sientan preparados para explorar su medio e interactuar con los demás.

Con el deseo creciente de apropiación del espacio, de ir más allá, los niños y niñas empiezan a desplazarse de forma variada acorde a sus posibilidades motoras, por ese territorio escuela que se les propone, lo que implica la constitución de una autonomía relativa y de procesos de significación que parten de la relación consigo mismo, con los otros y con el entorno.

Siguiendo con la interrelación entre territorios la escuela a su vez, permite la relación con el exterior y es allí donde aparece el cuarto territorio habitado llamado *–la ciudad–* como territorio social que marca los pasos del niño y la niña en proyección con los diversos contextos sociales que deberán habitar y que los esperan para potenciar el ejercicio y crecimiento constante de sus capacidades, convirtiéndose así en su matriz ampliada.

La escuela como símbolo de ciudad dentro del territorio

Brindar una relevancia tan significativa a la escuela como símbolo de ciudad, surge en consonancia con el papel tan importante que como tal ejerce la educación para la construcción de territorios sociales que respeten y dignifiquen al ser humano, pensado sobre todo desde su primera etapa, es decir desde la educación inicial, pues desde allí es desde donde se debe reconfigurar la noción de ciudad desde la adversidad, la cual ha creado nuevos códigos que desplazan a los ciudadanos y por ende a los niños y niñas de la calle, lo cual ha modificado los recorridos que deben realizar casa- colegio- casa, los espacios frecuentados, los hábitos y por ende se ve afectado el reconocimiento de ciudad y así mismo el ejercicio ciudadano que por derecho tienen los niños y niñas como sujetos sociales, lo anterior en relación a las nuevas lógicas arquitectónicas que los han convertido, en palabras de Borja (2003), en ciudadanos cautivos, encerrados en casa durante largas horas al día, yendo de la casa a la escuela acompañados, guiados y permaneciendo vigilados mientras están en recintos acondicionados expresamente para ellos, parques, aulas de clase o espacios de juego estrictamente controlados. (Borja, 2003, p. 245)

Para reconfigurar un nuevo proyecto de sociedad y de escuela que garantice el mejoramiento de la calidad de vida se deben generar procesos de apropiación y movilización en torno a espacios dignos, protectores, con sentido de pertinencia, apropiación, y responsabilidad colectiva, empoderados desde las comunidades educativas; “Maestros y maestras comprometidos en la recuperación del entorno ciudadano en beneficio de la práctica ciudadana de sus estudiantes”, que acerquen a los niños y niñas a las lógicas y realidades de su ciudad y al cuidado, respeto y orgullo por hacer parte activa de ella. Tanto la escuela como la ciudad se deben favorecer la una de la otra y permitan que desde una apuesta de ciudad se repiense el sentido de la educación inicial, convirtiéndose en garantes de derechos desde un trabajo mancomunado que evidencia proyectos de vida que engrandezcan tanto al ser humano que lo construye (estudiante) como a la sociedad (ciudad) a la cual pertenece, teniendo en cuenta la importancia de este ciclo vital, sus características de desarrollo y las formas que tienen de estar y de ser en el mundo, de construirse y de construir.

Dentro de esos derechos, hace presencia la educación y en el caso de niños y niñas de primera infancia la educación inicial, una educación de calidad, cercana a sus territorios y a sus

realidades tan diversas y complejas en una sociedad como la colombiana, desde allí se debe pensar la ciudad críticamente y lograr descubrir sus lógicas, pues solo así se podrá esclarecer todo atisbo de posibilidad de un presente y futuro mejor, en palabras de Viviescas (1996) “La ciudad no es evidente y obliga a ser auscultada, examinada, investigada, en una palabra, pensada, no solo para conocer su historia y lograr desentrañar cualquiera de sus componentes y sus lógicas internas (sus llamados problemas), sino para dilucidar toda posibilidad de desarrollo futuro” (Viviescas, 1996, p.37)

El territorio como potenciador de capacidades de cara al futuro

Si se habla ahora sobre futuro es importante pensar en el enfoque de las capacidades, desde el cual se plantean las apuestas de política pública en primera infancia y en educación inicial, partiendo de la premisa; ¿Qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas en general y en particular? y ¿Qué oportunidades tienen para serlo o hacerlo?. Nussbaum (2012), concibe a cada persona como un fin en sí misma y se pregunta por las oportunidades disponibles para cada ser humano, se compromete con respetar sus facultades de autodefinición para elegir y actuar, desde las “libertades sustanciales”, entendidas como un conjunto de oportunidades interrelacionadas para elegir y actuar lo que se considera un bien crucial para la realización de los territorios.

Así bien, se hace un llamado aquí al tema de la justicia social, por la cual cada sujeto, sea niño, niña, joven o adulto sean capaces de llevar una vida digna y próspera por encima de los mínimos requeridos gracias al desarrollo de las diez capacidades centrales: La vida, la salud física, la integridad física, utilizar los sentidos, imaginación y pensamiento, las emociones (amar, sentir), la razón práctica (reflexión crítica), la afiliación (interacciones, vivir con los demás), la relación respetuosa con otras especies, el juego (reír, disfrutar) y el control sobre el propio entorno político y material, todas en relación e igual nivel de importancia. (Nussbaum, 2012, p.53)

Promover las capacidades en los niños y niñas corresponde entonces, no solo a las familias como eje potenciador en los primeros años de vida, a los docentes que se encargan de su educación inicial, en la misma vía corresponde también al estado desde sus políticas públicas, las cuales deben facilitarle las capacidades a los sujetos, tanto, para que puedan contar con ellas en un futuro y pensar en la seguridad de las mismas en apoyo y articulación con esos territorios que los moldean como seres humanos y hacen de ellos sujetos sociales, de cara a las posibilidades reales que tienen para usar y disfrutar de sus capacidades claramente identificadas.

En el que se ha denominado territorio escuela la educación y claramente la educación inicial desempeña entonces *una función fértil*, pues abre opciones de muchas clases a los niños y niñas, el asunto está en cómo acercarlo cada vez más a la realidad de su ciudad y luego a la de su país, para discutir cual será el mejor camino a seguir en pos de un futuro en el que puedan satisfacerse las exigencias de todas las capacidades desde una clasificación concertada de todo tipo y estructurada conscientemente, con un mínimo social bastante amplio. Esto lleva a plantear que *la distribución no igualitaria de la educación inicial es un insulto a la dignidad del desigual* y que de la mano del saber social que se construye en el territorio debe ser construida para que se lleve a cabo una sinergia tal que impregne todas las realizaciones posibles de capacidades en el niño y la niña como seres humanos participantes y constructores de las dinámicas sociales actuales.

Por lo anterior es necesario reconocer desde dónde está fundamentada la educación inicial en el Distrito Capital y la concepción de educación inicial enmarcada en este proyecto, para poder develar así la importancia y la esencia que resignifica las prácticas y discursos que se manejan en las dos instituciones educativas que entrarán en diálogo con este proceso de investigación.

5.4. La apuesta de reconocimiento de la educación inicial como esencia en sí misma

El Distrito Capital parte de la concepción de educación inicial como un proceso de desarrollo histórico y como una construcción colectiva, basada en la reflexión y sistematización de experiencias y con los aportes de la investigación, la teoría y la práctica,

dirigida a los niños y niñas en la primera infancia, congruente con las demandas y necesidades del desarrollo infantil, por lo cual es válida en sí misma y no solo como preparación para la educación formal y obedece al enfoque de garantía de derechos, como derecho impostergable y potenciador del desarrollo.

El distrito reconoce la importante labor y la enorme responsabilidad de los maestros en estos niveles, los cuales se dividen en dos: uno de cero a tres años y otro de tres a cinco años y reconoce también el papel de orientadores que deben asumir los maestros frente a los padres y madres de familia para lograr que ellos contribuyan al desarrollo armónico y apropiado para los niños y niñas y, paralelo a ello, reconoce que gracias a esta labor hay una disminución considerable de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje, esto ampliando el espectro de la concepción de niño y niña como sujetos pleno de derechos, como ser único, con una especificidad, un ser social, activo en su proceso de desarrollo y en permanente evolución, con una identidad específica en expansión, que debe ser valorada y respetada.

Todo lo anterior se estructura y converge en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial construido conjuntamente entre la Secretaría de Integración Social, la Secretaría de Educación del Distrito Capital y la Universidad Pedagógica Nacional, el cual se estructura en los siguientes componentes: los pilares de la educación inicial, juego, arte, literatura y exploración del medio, las dimensiones del desarrollo infantil, personal social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva y en cada dimensión presentan los ejes de trabajo pedagógico y sus respectivos desarrollos por fortalecer; este lineamiento tiene como fin reencontrar otras miradas de ver y hacer la educación inicial desde una apuesta innovadora que emerge de la necesidad de visibilizar a los niños y niñas como sujetos de derecho con capacidad de participación y construcción social.

Finalmente la propuesta de educación inicial que enmarca este proyecto como una posibilidad definitiva para el desarrollo humano, está develada desde los aportes del documento No. 20 de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral editado por el Ministerio de Educación Nacional (2014), elaborado por

Camargo, M., el cual entra en diálogo en algunos de sus apartes con la apuesta distrital anteriormente expuesta.

Es importante tener claro que desde esta mirada la Educación Inicial cobija a los niños y niñas de primera infancia que sean menores de cinco años, es una etapa educativa que puede ser abordada por ciclos de cero a tres años y de tres a cinco años que no pretende la escolarización temprana y busca ampliar el derecho a la educación desde el momento del nacimiento, como derecho impostergable.

El cambio de orientación de la educación inicial que aquí se expone es visible, hacia el aprovechamiento y enriquecimiento de las situaciones de la vida cotidiana en particular en la resolución de problemas para el desarrollo pleno de los niños y niñas, busca potenciar sus capacidades por medio de las actividades rectoras de la infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, en concordancia con el lineamiento distrital, para lograr el desarrollo pleno como derecho y pretende brindar atención oportuna y de calidad que permita asegurar el ingreso al sistema educativo disminuyendo las tasas de repitencia y deserción en los niveles de escolarización, logrando así un mayor número de jóvenes que finalizan sus estudio con éxito con valores éticos y ciudadanos, respeto por lo público y que ejerzan los derechos humanos y convivan en paz, todo esto cimentado desde el inicio pertinente de la educación.

Es entonces el momento de exponer la esencia de la educación inicial y en el sentido que tiene en sí misma pues se fundamenta en las actividades naturales de niños y niñas para promover su desarrollo integral y no busca prepararlos para la escuela primaria sino ofrecerles experiencias retadoras que impulsen su desarrollo. Además tiene la idea de ser inclusiva, equitativa y solidaria, puesto que tiene en cuenta las características de tipo geográfico y socioeconómico, las necesidades educativas de niñas y niños, la diversidad de tipo étnico, social y cultural.

Al reconocer las características y particularidades propias y de los contextos de los niños y niñas se potencia intencionadamente su desarrollo integral en interacciones favorecidas dentro de ambientes educativos sanos, seguros y protectores para la educación

inicial, enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado, en las que niños y niñas aprenden a vivir juntos, aprenden a conocer, querer y respetar a otros, interiorizan normas básicas de convivencia, se reconocen a sí mismos y a los demás como seres diversos, así bien logran reconocer lo particular y lo diverso.

La planeación de estas experiencias pedagógicas cobran importancia a partir de los intereses, inquietudes, capacidades, saberes de niños y niñas, teniendo en cuenta los ambientes y los materiales, en los que se promueven las actividades rectoras de la primera infancia, sin verlas como herramientas o estrategias pedagógicas generadoras de diversas formas de interacción con el entorno, los objetos y personas que los rodean.

6. MARCO CONTEXTUAL: LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ACACIA II Y JACKELINE DE LAS LOCALIDADES CIUDAD BOLIVAR Y KENNEDY DEL DISTRITO CAPITAL.

El presente capítulo permite situar al lector en los espacios de referencia en donde se desarrolló esta propuesta de investigación, proponiéndose como forma de reconocer de manera contextualizada a los sujetos participantes, visibilizando los actores que hicieron parte del proceso, los entornos de referencia con la finalidad de vislumbrar las significaciones sociales y las formas en las que se desarrolla la educación inicial.

Es así como se pretende dar a conocer la forma como los investigadores tuvieron cercanía con los escenarios de las dos instituciones educativas en donde centra su atención esta propuesta de investigación, el tipo de población con la que se desarrolló la propuesta de trabajo principalmente estuvo compuesta por las maestras del grado transición del ciclo de primera infancia, por algunos directivos docentes y por la comunidad de padres de familia de algunos de los niños y niñas, por lo que de manera concreta se procura constituir a partir de la aplicación de los instrumentos las fuentes de referencia.

6.1. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ACACIA II, CIUDAD BOLÍVAR: UN INICIO HACIA LA RECONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA DE LA EDUCACION INICIAL EN EL CONTEXTO².

Maestra Titular: Myriam Garzón Obregoso.

Descripción del espacio donde se desarrolla el ciclo de educación inicial.

En el año 2014, con la llegada del rector y la gestión de la propuesta de la Secretaria de Educación en relación con la educación inicial Son instaladas en un terreno aledaño al gran edificio de la Institución Educativa, tres aulas modulares con dotación de baños de línea infantil y también es adaptada a manera de zona verde, un espacio dotado con juegos infantiles, una pista circundante con adoquines y murales llenos de color.

El espacio usado para las actividades pedagógicas, es decir las aulas modulares, se caracterizan por ser construidas en material metálico, el cual es dispuesto a manera de aula en un cuadrado en donde se ubican los 25 niños y niñas y es el lugar en donde permanecen con mayor intensidad durante la jornada escolar.

² Documento reconstruido por Fabian Tello Torres, en desarrollo del proceso del convenio 2195/2015 suscrito entre la Secretaria de Educación del Distrito y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE: Sistematización de experiencias de educación inicial de 10 instituciones educativas distritales.



Imagen 1

El espacio del aula modular del cual es titular la maestra Miriam Garzón, es colorido, iluminado y con una temperatura adecuada para la permanencia de los niños y niñas durante su jornada, cuenta con mobiliario en donde se almacenan los materiales de trabajo y se caracteriza por contener elementos colgados de las estanterías

como los "hula-hulas", las regaderas para la jornada de jardinería, los instrumentos musicales y algunos materiales contruidos por los padres de familia y los niños y niñas como señales de tránsito y semáforos para el desarrollo del tema de la ciudad, al igual que, juguetes elaborados con materiales reciclados dando un segundo uso a las botellas de soda, a las cubetas de huevos y a los envases y recipientes producto del consumo en el hogar.

En el espacio también se encuentra un tablero, que cuenta con algunas imágenes y garabatos realizados por los niños y niñas con marcadores de colores, al igual que se pronuncia a un costado un gran ventanal, encima del cual, reposa un mural de papel en el que se evidencia la participación de los niños y niñas quienes construyeron a manera de dibujo, algunos personajes de cuentos, actividad realizada durante la semana anterior.

En otro de los costados se encuentran algunos triciclos de los niños y niñas, los cuales, la maestra ha solicitado a los padres de familia para la realización de la actividad del día, también un mural con algunas fotografías de los niños y niñas con sus familias, en donde se solicitó visitar y retratar lugares de Bogotá y también, un pequeño mobiliario en donde reposan títeres de diferentes tamaños (títeres de dedo, marionetas, títeres elaborados por los niños y niñas).

Los niños y niñas de la experiencia pedagógica.

Por su parte los niños y niñas pertenecientes al nivel liderado por la maestra Miriam, se notan inquietos, circundantes en la exploración del escenario de educación inicial el cual posibilita múltiples elementos para convocar y suscitar las preguntas características del discurso con el que se relacionan los niños y niñas con la maestra, el aula permanece abierta y accesible y cuando se hace ingreso a ella, es notable que hay una dinámica de trabajo compuesta por reglas básicas para permanecer e intercambiar.

Mas allá, es también notable que la maestra, usa un tono de voz bajo característico por apelativos de respeto como por ejemplo dirigirse al grupo con lenguajes incluyentes que denotan la presencia de niños y niñas; también es respetuosa al dirigirse con lenguajes afectuosos que suscitan a los "lindos" ó "mis amores", propone que el uso de la palabra sea acompañado del acto de levantar la mano y además, la posibilidad pedagógica de la escucha es una construcción constante para la interrelacion en el espacio y el tiempo en el que se permanece en el salón de actividades, al igual que, la motivación constante que implica acercarse a los niños y niñas al dirigirse por su nombre, ubicando una relación directa al mirar al rostro en un acto en el que el adulto baja unos centímetros al suelo ubicandose sobre sus rodillas y proponer que, todo lo hablado es valioso, que todo lo resultante del habla es una configuración propia que hay que respetar:

- "Vamos a respetar la palabra, vamos a escuchar a..." (Miriam O,
Iniciando la actividad con niños y niñas).

El salón de actividades y sus transformaciones para el trabajo pedagógico con los niños y niñas.

En continuidad con el ejercicio narrativo que se propone para documentar la experiencia pedagógica significativa, hay que tener presente que, la premisa fundamental que anima la construcción de espacios, tiempos y escenarios para el desarrollo de habilidades y potencialidades de los niños y niñas es lo denominado bajo la metodología proyecto de aula, entendiendo este como una serie de propuestas que se tejen a manera de un largo proceso desde la posibilidad de identificar y proponer preguntas motivadoras y desencadenantes haciendo uso de metodologías y dinámicas innovadoras con la finalidad relacionada con la construcción de conocimientos apropiados, diversos y situados.

Por tanto, la experiencia no es estructurada a manera de currículo o malla de asignaturas, siendo este el principal factor que se pone en tensión en relación con la *primarización*, concepto acuñado por la maestra Miriam en términos utilizados por Graciela Fandiño para referirse a las prácticas relacionadas con el uso de estrategias características de la básica primaria como lo son la presencia del cuaderno, el lápiz, el renglón y ciertamente de las asignaturas en la comprensión académica a la que ello se refiere.

El patio de juegos, es otro de los lugares que se relaciona profundamente con los procesos pedagógicos cotidianos, pues la maestra constantemente encuentra formas para que los niños y niñas interactúen de maneras diferentes con él, el patio de juegos entonces, no solamente se dispone para el momento del descanso sino que, para las actividades cotidianas propende por el movimiento y la exploración del medio que de manera natural los niños y niñas desarrollan.

Descripción de la experiencia pedagógica: Trascendiendo mundos para soñar y ser feliz

En el marco de este proyecto La maestra propicia escenarios para el conocimiento de las particularidades de los niños y niñas, de lo cual se permite en su papel de acompañante del proceso pedagógico, organizar una serie de dinámicas relacionadas con el juego, el arte y la literatura. De allí fundamentalmente, construye las propuestas organizándolas con propósitos claros directamente relacionados con el desarrollo infantil y con la premisa que pretende que, el espacio de la primera infancia sea un momento feliz, adecuado y de disfrute: "Hay que hacer actividades que les lleguen y que los muevan" (Miriam, O. En instrumento: Observación no participante).

Luego de la identidad que ha generado el reconocimiento de intereses y particularidades para el trabajo pedagógico con niños y niñas de primera infancia, la maestra se permite a manera de iniciativa o, de pequeño proyecto de aula, consolidar las estrategias para que los niños y niñas exploren las posibilidades de la problemática o pregunta que surge. Entendido ello, la maestra dinamiza y pone en marcha espacios denominados rincones o "nichos" de aprendizaje a raíz de una actividad o propuesta central de exploración, ellos caracterizados por la disposición de elementos y objetos pensados especialmente para la manipulación e interacción que puedan ejercer los niños y niñas.

Hablando de la dinámica relacionada con la exploración que los niños y niñas propusieron sobre la ciudad, sus dinámicas y las formas de relacionarse en ella, la maestra propone que la familia se vincule con la actividad elaborando señales de tránsito, y desplazándose con los niños y niñas a diferentes lugares de la ciudad para narrar dinámicas de lo social en estos lugares a partir de fotografías y escritos.

Incluso la hora del refrigerio es dispuesta e incluida en la dinámica del gran "nicho" llamado de la ciudad, pues, llega la hora de tomar el refrigerio y quienes convocan a tomarlo son "las señoras del restaurante", quienes en su papel ubican a todos en torno al alimento.

"Profe, me sacaron una multa"-Dice un niño. -¿Que hiciste? Me pase en rojo... La maestra se percata de mi presencia y me indica que "Los niños asumen todos los roles dentro del Ambito social, a ellos les gusta mucho el

juego, les gusta mucho esto"- Dice la maestra (Miriam O, en instrumento de observación no participante).

Aspectos pedagógicos importantes que caracterizan la experiencia pedagógica.

En diálogo con la maestra en relación con lo que ha reconocido como importante de su proceso pedagógico, destaca varios elementos así:

- Los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito Capital, son una construcción que permite el reconocimiento de la primera infancia y su visibilización además se constituyen los principales acercamientos que se implican para pensar en la educación de los más pequeños.
- La asamblea constituye un elemento diario que convoca a los niños y niñas hacia el reconocimiento de sí y de los otros como parte del ámbito escolar y, en coexistencia con las dinámicas sociales presentes en las relaciones que subyacen a dicho ámbito.
- El trabajo por proyectos se considera válido en la medida en que puede flexibilizarse su uso y, es posible supeditarlos al tiempo, a los intereses de los niños y niñas y a las dinámicas propias del espacio escolar. Del trabajo por proyectos pedagógicos resultan experiencias *pedagógicas significativas*, las cuales, aportan a que los niños de manera más holística, se acerquen a procesos de desarrollo integral. Ello se traduce en palabras de la maestra Miriam: " Si los niños y niñas tienen espacio para expresarse, son expresivos".

La relación de las familias con el proceso de Educación Inicial.

La educación inicial se ha transformado, lo que ha implicado que los niños y niñas se signifiquen de maneras distintas en relación con los adultos que les rodean y su visibilidad en relación con acciones y proyectos de vida diferentes para las familias, por ejemplo, ya

han podido trascender de una comprensión materializada en el autoritarismo y lo fundante de una posición adulto-centrista enunciando que el desarrollo infantil es un elemento importante dado que la experiencia posibilita que los niños tengan "mejores desarrollos" y que el papel de la familia es diferente al que circula socialmente entorno a la imagen de asistencialismo pues se encuentra una real participación, "no es solo el palo lo que forma" (Participante 6- Grupo Focal de Padres de Familia), "Ya no forzaría el aprendizaje del niño, ya ahora no forzaría al niño así como me lo imponían a mi" (Participante 5- Grupo Focal Padres de Familia).

Se rescata también el reconocimiento de valorar también las acciones naturales que desarrollan los niños y niñas tales como la canción, la pintura, el juego o hacer dibujos, fundamenta una forma de reconocer el trabajo que ha desarrollado la experiencia.

La maestra como sujeto de la educación inicial.

La materialización de la educación inicial como propuesta y dinámica cotidiana en los Ámbitos institucionales, ha implicado un cambio en relación con los imaginarios en los que se implican la forma de representar a los niños y niñas, lo que se hace o debe hacerse en el espacio de educación inicial y, las finalidades u objetivos resultantes de este proceso.

La maestra en esta experiencia representa para los niños y las niñas un sujeto con el que pueden relacionarse, comunicarse y participar conjuntamente, donde aspectos como el lenguaje y el aprendizaje cooperativo son la clave para lograr un proyecto pedagógico equitativo e incluyente.



Imagen 2.
lo que necesitan" (Miriam O, en entrevista no estructurada y a profundidad).

La pregunta constante que la maestra realiza frente a su planeación pedagógica, esta relacionada con lo que principalmente se pretende generar con los niños y niñas, esto es por ejemplo: "¿Será que esta actividad logrará que los niños y niñas sean felices? O, "los niños no merecen esos espacios tan duros, merecen

Esta comprensión invita a pensar que, en las dinámicas de trabajo con niños y niñas, no solo se trata de impartir, enseñar o ilustrar conocimientos, sino que el proceso de educación inicial es una posibilidad para humanizar las posibilidades de aprendizaje y educación de los niños y niñas y desde esta perspectiva, la maestra se ve obligada a reconocerles como protagonistas de un proceso propio, incluidos en grupos familiares diversos y que el proceso de la educación inicial es una *correlación y retroalimentación* como lo llama ella para referirse a que debe ser pertinente y adecuado: "No estoy de acuerdo con el cuaderno, el cuaderno se volvió el centro y, ¿el niño donde queda?" (Miriam O. En entrevista no estructurada y a profundidad).

6.2.LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL JACKELINE, LOCALIDAD KENNEDY: UNA CONFIGURACIÓN RECIENTE PARA EL TRABAJO CON LOS MAS PEQUEÑOS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA³

Maestra Titular: Bibiana Barrera

Los espacios y tiempos para los niños y niñas del ciclo inicial de educación.

La Institución Educativa Distrital, es representativa en el territorio del barrio Jackeline por ser un edificio de cinco pisos en medio de construcciones y viviendas de estrato 3, el barrio esta situado junto al canal que conduce al Río Tunjuelito que desemboca en el Río Bogotá, sus calles no se encuentran pavimentadas en amplios tramos.

El espacio institucional cuenta con un edificio de color blanco, de cinco plantas, donde confluyen los grados de ciclo inicial hasta la media técnica formal, con un pequeño patio de juegos y las oficinas administrativas. Al dirigir la atención al aula denominada "Transición" en donde se ubican los niños, niñas y maestra protagonista de esta experiencia del ciclo inicial, es un aula pequeña, con un espacio reducido, iluminado con sillas y mesas acorde al tamaño de los niños y permanecen allí durante la jornada de la tarde 25 niños y niñas de primera infancia. También aparecen muebles para depositar los materiales de uso diario y algunos elementos particulares como cojines coloridos, instrumentos musicales, títeres y cuentos infantiles, algunas plantas florecidas del experimento de siembra de semillas de frijol y elementos electrónicos con conexión a internet.

³ Documento reconstruido por Fabian Tello Torres, en desarrollo del proceso del convenio 2195/2015 suscrito entre la Secretaria de Educación del Distrito y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE: Sistematización de experiencias de educación inicial de 10 instituciones educativas distritales.

Hacen parte del escenario propuesto por el salón un tablero en el muro frontal, una ventana que da al patio central, un perchero a la altura de los niños y niñas en donde reposan sus elementos personales, dos ganchos de ropa en los que se encuentran algunos delantales plásticos de colores, manchados por el contacto con pintura de diferentes colores, tinta, plantilla y arcilla.

Ante esto, la maestra resulta creativa al utilizar de manera innovadora el espacio para el desarrollo de las actividades, ella todo el tiempo propicia formas para interactuar acorde con el proyecto de aula, por ejemplo, dispone un espacio central en donde pueden todos interpretar una ronda y participar con el movimiento dejando en el rincón sillas y mesas o, hacen uso de cojines y sentados en el suelo, se disponen para la lectura de cuentos infantiles.

Para la institución educativa el ciclo inicial resulta ser de importancia, dado que, de manera novedosa la Secretaria de Educación del Distrito se encuentra acompañando la conformación de las particularidades y formas de desarrollo de este ciclo. Sin embargo "la falta de continuidad de directivos en la institución no ha permitido que se tengan avances importantes a nivel de construcción pedagógica, no ha habido alguien que lidere eso para toda la institución, desafortunadamente" (Entrevista a coordinadora de IED Jackeline). Es evidente como la dinámica de posicionamiento del ciclo inicial en el espacio institucional posee unas dependencias y unos enlaces importantes relacionados con el acuerdo de voluntad de los directivos docentes, determinado en la importancia de la implementación y cambio de prácticas que incluye este ciclo en su episteme.

También es un trabajo interinstitucional, el que se debe desarrollar para el posicionamiento de la educación inicial como modelo diferenciado y construcción de la innovación pedagógica, puesto que los niños y niñas de la Casa Vecinal "Amas de Casa Jackeline" operado ahora directamente por la Secretaria Distrital de Integración Social- SDIS y por el algunos de los jardines infantiles privados son quienes luego de cumplir tres años de edad, se incluyen a la dinámica de la Institución Educativa Distrital Jackeline para la continuidad de su proceso de educación.

El patio de actividades como espacio presente.

El patio de descanso resulta ser el único espacio diferente a las aulas de clase. Este espacio alternativo entonces, es solo utilizado por los niños y niñas a manera de juego libre, y por la maestra de educación física para los grados de básica. Como es el único espacio de descanso, confluyen allí en el momento único de la jornada dedicado para ello, todos los niños y niñas de todos los niveles presentes en la Institución y por ello, los niños y niñas de primera infancia suelen ser agredidos dada la actividad natural de juego en este pequeño espacio; por tanto este espacio no es usado por la maestra con los niños de educación inicial.

La maestra, paso a paso abriendo espacios posibles para otra educación inicial.



La maestra Bibiana Barrera docente titular con diez años de experiencia en el trabajo con la primera infancia en espacios formales de educación preescolar, tiene un particular agrado en el trabajo por proyectos, con el cual valora las potencialidades y diversidad del ejercicio pedagógico que resulta de su uso.

El trabajo por proyectos desde la apuesta institucional relacionada con la metodología: comunidad de búsqueda o indagación y con la dinámica que se genera a partir de la construcción

de preguntas reflejadas en los intereses de los niños y niñas, ha sido la iniciativa formal que ha orientado la dinámica de lo educativo en todos los grados de ciclo inicial a la media. Ello en tensión con que propone la dinámica diferenciada para ciclo inicial, lo cual deberá propiciar que a partir de los espacios y los tiempos establecidos, la maestra entable diálogos formales entre los currículos establecidos para el cumplimiento del trabajo por proyectos y su comprensión sobre el modelo de educación inicial del distrito.

Así bien, la dinámica institucional propone principios diferenciados a la constitución epistémica relacionada con el modelo de la educación inicial y la maestra como sujeto de la acción pedagógica materializa esos enlaces de manera innovadora y creadora dando respuesta a la dos directrices por la que cruza la ejecución de su trabajo: la dinámica institucional y la dinámica de innovación propuesta por el modelo Distrital.

Es de rescatar de la maestra, caracterizada por su rostro cordial y sonriente, su ropa cómoda de trabajo dispuesta con muchos colores y su cabello recogido, lo cual relaciona su imagen con lo que representa para ella ser niño y niña, dado que, desde su voz, se reconoce como parte de esa imagen infantil, relacionada con el juego, con el arte y con una relación alegre con el mundo, lo cual, constituye las principales afinidades para el trabajo desarrollado con los más pequeños.

Dentro del papel protagónico que ejerce la maestra para el desarrollo de esta experiencia de educación inicial, la articulación con el colectivo de maestras es complicada debido a los diferentes estilos pedagógicos y también a la diversidad de comprensiones relacionadas con lo que se debe hacer o no con los más pequeños de la institución. Es común encontrar diferencias en cuanto al trabajo de cada docente al interior de las aulas de clase de los preescolares, lo cual obliga a la construcción pedagógica individual dados los tiempos cortos en los que pudiesen existir diálogos acerca de lo pedagógico al igual que la generación de identidades comunes para el desarrollo cotidiano en el que se incluyen los niños y niñas.

Por ello surge como una recomendación inicial del acercamiento a esta experiencia pedagógica la necesidad de propiciar escenarios en los que de manera colectiva, las maestras pongan en juego claridades tanto conceptuales como metodológicas para el desarrollo de los procesos, lo que redundará en la comprensión de calidad, pertinencia y asertividad de los actores y escenarios que propician la implementación del ciclo inicial de educación.

La maestra entonces manifiesta con sus acciones y esfuerzos permanentes, al ubicar el aula de manera diferente, al propiciar espacios de comunicación con los padres de familia, al disfrazarse y procurar momentos enriquecidos que, la experiencia de la educación inicial refiere un aprendizaje constante, que el proceso educativo en este nivel reafirma el saber

construido en torno a la primera infancia pero a la vez invita a posibilitar formas de pensamiento que incluyen al sujeto como protagonista de ese proceso desde la autonomía, la exploración y que como sujeto posee intereses, los cuales deben ser tenidos en cuenta para el desarrollo del trabajo pedagógico.

Es de rescatar del diálogo suscitado por la entrevista no estructurada con la maestra Bibiana, y parafraseando, que el tiempo histórico actual ha modificado las prácticas relacionadas con la educación de los niños y niñas más pequeños, por lo que de esa particularidad ya no es posible pensar en el uso de sellos, de planas, de las guías o de plantillas para movilizar aprendizaje, que la práctica de ahora, la que se realiza con estas particularidades metodológicas se disfruta más y que también resulta más fácil para los niños y niñas desarrollar sus procesos de aprendizaje cuando son enfrentados a espacios diferentes y enriquecidos, pensando fundamentalmente en que, la dinámica de la educación inicial corresponde a un proceso que solamente se transforma en cuanto se cambian las prácticas relacionadas con lo tradicional y que ello particularmente depende de una maestra o maestro orientados por otros principios de reconocimiento de los niños y niñas como sujetos presentes. (Bibiana, B. En: Instrumento entrevista no estructurada).

La discapacidad presente en el salón de actividades.

Es particular la presencia de Sofía, quien se encuentra en el programa de inclusión por tratarse de un diagnóstico relacionado con su discapacidad cognitiva por parálisis cerebral, teniendo siempre presente que lo que ha movilizado este acto inclusivo, ha sido la relación natural que los niños y niñas constantemente han desarrollado con Sofía, por lo que ellos son quienes se encargan de acompañarle en sus rutinas diarias, de enseñarle a la par de su propia experiencia y la dinámica general del grupo propone que, en el espacio de actividades, todos y todas tienen en cuenta que se encuentra presente Sofía, caracterizada por encontrarse en un momento de desarrollo diferente.



Imagen 4.

Por ello, la inclusión de la discapacidad al espacio formal de la educación, es un proceso fundamentado en las relaciones de respeto que la maestra ha posicionado paulatinamente en el espacio y que como práctica, han sido realizables por los niños y niñas, quienes se han puesto en la tarea incluso de comprender que hay otros niños, diferentes en sus formas y lenguajes, pero que el espacio de trabajo, es posible solo cuando existe la figura cooperativa para compartir, para estar juntos, como diría la maestra Bibiana, "somos un equipo y todos tenemos que ayudar".

El proceso de educación inicial por proyectos: Una movilización hacia el reconocimiento de los intereses y particularidades de los niños y niñas de primera infancia.



En este proceso de documentación se va encontrando de manera general una comprensión tensionante entre los currículos formales relacionados con la básica primaria y su puesta en marcha en el proceso educativo inicial, implicando algunas dinámicas, metodologías y saberes que de manera intrínseca se tejen en relación con lo que la maestra hace y lo que los familiares, la Institución y el grado primero de la básica primaria esperan que suceda.

Por tanto, la apuesta de formación inicial formulada en el marco del proyecto educativo

institucional: Comunidad de Búsqueda, tiene en cuenta la particularidad de la ahora propuesta de innovación pedagógica de educación inicial y debe generar enlaces reconocidos como formas curriculares de armonización. La malla curricular que se constituye para cada uno de los grados sugiere un nivel de "adaptación" propuesto por las maestras en conocimiento de los desarrollos y capacidades de los niños y niñas lo cual, y es comparable a la flexibilidad con la que debe contar este proceso.

Es claro para la Institución educativa que, el trabajo de primera infancia debe incluir al Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito Capital, en donde es clara la figura de *pilares de la educación y dimensiones del desarrollo* y que, la clave fundamental en el contexto institucional resulta de, el fortalecimiento de las relaciones de los familiares y cuidadores con la Institución educativa.

También es comprendido este proceso como una forma de potenciamiento de las capacidades y habilidades de los niños y niñas, importante esto, porque el ciclo inicial es visto de una manera diferenciada al conocimiento tradicional, haciendo énfasis en que es un

momento que se debe disfrutar y que de manera ideal debe generar vínculos, opuesto al "estrés" que en ocasiones suscita el ingreso y permanencia en estos espacios.

Dicho esto, la dinámica que suscita esta experiencia esta relacionada con los proyectos pedagógicos de aula que pueden variar en tiempo y en metodología de acuerdo a los avances que logre el grupo. Por ejemplo, en el año, se han desarrollado dos proyectos de aula denominados: "*El mar de los valores*" y "*La semilla de la vida*",

El papel de la acompañante pedagógica del equipo territorial de la Secretaría de Educación en el proceso de implementación y apropiación de la línea técnica de educación inicial para esta Institución Educativa es clave, en términos relacionados con que la propuesta se aborda de manera práctica, se realiza un acercamiento y acompañamiento *in-situ* para la puesta en marcha de metodologías y dinámicas, se promueve la comprensión y discusión de la estrategia de manera práctica y se desarrollan planeaciones conjuntas que permiten de manera mas cercana aprender haciendo.

De las actividades observadas es significativa una llamada "Elaboración de plastimasa", donde maestra y acompañante juegan un papel importante. Las sillas no son utilizadas y previamente se han solicitado algunos materiales a las familias para su elaboración. Luego se explica a los participantes sobre la dinámica de la actividad indicando que no tengan preocupación por ensuciar la ropa o por el tiempo de desarrollo de la actividad, seguido distribuye los materiales para **propiciar la exploración** de los niños y niñas, la maestra se dirige constantemente a los niños para **dinamizar esta exploración** por medio de diversas preguntas a las que los niños responden con sus gestos y expresiones, la maestra mantiene el interés y es una ayuda y guía en el ejercicio de la masa, promoviendo la participación total.

Los niños y niñas responden asincrónicamente indicando sobre las texturas y sensaciones: y también hacen acuerdos para el turno de amasar los ingredientes. La maestra se muestra afectuosa **generando confianza a partir de la dinámica pedagógica**, en una relación cercana con los niños y niñas, dando respuesta a sus necesidades; esta **actividad**

resulta ser participativa, interesante, motivadora e involucra los lenguajes propios de los niños y niñas.

Es evidente como permanentemente se están **propiciando enlaces con los contenidos curriculares** que se deben desarrollar como por ejemplo: Los colores y al mismo tiempo los niños conceptúan términos como: "la masa está adurandose". La maestra **propicia la creación y la imaginación** en este espacio, pidiendo que los niños creen personajes con el material que ponen en relación con los otros personajes construidos y que también ello le da importancia y lugar a lo que significa la obra de lo plástico y la dinámica de creación.

De esta manera la maestra ha transitado por diversos caminos pedagógicos en el desarrollo de su propuesta, involucrandose de manera activa, a partir de dinámicas que le resultan propicias para su ejercicio profesional prospectivo, identificando además elementos claves como:

- La identidad propuesta por el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial, propone el manejo de los pilares de educación inicial con el fin de fortalecer las capacidades y habilidades, lo cual fortalece la experiencia de educación inicial.
- La educación inicial en esta comprensión pedagógica abarca dinámicas como el juego creativo, que implica la construcción de análisis y pensamiento. También invita a recrear y poner en juego experiencias de tipo innovador, alternativas al proceso tradicional.
- La comprensión del ciclo inicial ha transitado ahora a un fin que se viene pensado desde la construcción conjunta en relación con los procesos particulares. El propósito es lograr el desarrollo de habilidades que potencien la escritura pero que antes de eso puedan disfrutar del aprendizaje, que cumplan con los logros para el ingreso a primaria, pero felices.

- El conocimiento de las particularidades contemporáneas de la educación inicial, invita a pensar que las prácticas son diferenciadas y que el desarrollo del trabajo incluye alegría y placer por el aprendizaje.
- Los **rincones de aprendizaje**, resultan ser una importante estrategia en el marco de la experiencia pedagógica de educación inicial.
- El papel de la acompañante pedagógica es vital para la dinamización de la experiencia de educación inicial.
- Es necesario generar vínculos con las familias, haciéndolos parte de las dinámicas pedagógicas. Es posible mostrar la experiencia en el aula a través de vídeos y procurar que asistan a espacios vivenciales a manera de taller para que halla un enlace de la experiencia.

Elementos importantes a tener en cuenta en la cotidianidad de la experiencia.

Disponer el espacio de manera diferente, con objetos de material de reciclaje, tiras de papel, tela colgada, las mismas sillas y mesas pero dispuestas desde múltiples maneras.

La lectura inicial de cuentos infantiles al igual que el papel de la canción, motiva la dinámica de la experiencia y la exploración sensible que se hace a través de la imaginación y son claves para de manera importante mantener la atención.

Hay que disponer a los niños y niñas para el desarrollo del tema, de manera simbólica, vistiéndoles, personificándoles, lo cual dinamiza y potencia su apropiación.

**7. MARCO METODOLÓGICO:
LA LECTURA COMPLEJA DE LA REALIDAD:
ENTRE LA HERMENÉUTICA Y LA ETNOGRAFÍA COMO FORMAS
APROPIADAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL.**

En este apartado, el proceso investigativo se propone como un escenario para la puesta en marcha de diversos enfoques de la investigación social que permitan constituir los abordajes pertinentes relacionados con el desempeño, tratamiento y las rutas procedentes para la realización del problema y del proyecto mismo, teniendo en cuenta que, principalmente los diseños de investigación fundamentados en la hermenéutica y la etnografía, corresponden a amplios postulados epistémicos y teóricos que se han formulado a lo largo de la historia y que tienen distintas vías de resolverse en la contemporaneidad.

Para dicha construcción metodológica orientadora de esta producción escrita que cumple el papel de organizadora de las construcciones teóricas y de los saberes resultantes del proceso de investigación, es esencial comprender que, los desarrollos propios se adecúan al marco de las cotidianidades escolares de la primera infancia institucionalizada, desde la apuesta de educación inicial, como principal temática de interés y, como particularidad que define las relaciones sociales y configura de manera importante esa cotidianidad escolar en este ciclo vital, dados los sujetos específicos que allí interactúan.

Por ello, la construcción relacionada con el enfoque investigativo de tipo hermenéutico, ha definido su punto de partida al constituir este ejercicio como una lectura y comprensión compleja de la realidad, y que el papel de los investigadores se remite a procurar, en términos del interés problematizador del proceso, que los acercamientos sean orientados a la lectura de realidades como textos, principio fundamental de la investigación social de este corte.

En el sentido amplio relacionado con el investigador, la realidad es entendida como un texto, complejo y entramado, que a manera de “magma”, así como fue acuñada la analogía por Castoriadis (1994, p, 73), funge en una multiplicidad de sentidos y elementos que se muestran diversificados y enriquecidos. Aún así y dada esta diversidad de la realidad, la lectura del investigador se propone como una precisión, como un lugar de especificidad del fenómeno que se quiere explorar.

Por ello, la construcción epistemológica relacionada para el fin único de leer las realidades para comprenderlas, implica que los desarrollos de fondo para esta dinámica, se encuentran orientados a la documentación misma de las experiencias para luego, acercarse a las dinámicas que permiten ordenarlas, develar los movimientos profundos que dan sentido a su existencia y comprenderlas. Un investigador social difícilmente podrá comprender una acción si no entiende los términos en que la caracterizan sus protagonistas (Guber, 2012, p. 16).

A su vez, el principal interés de este apartado metodológico sitúa la identidad crítica del investigador en el marco de la investigación como etnografía, para revestirse de estructuras que de manera sensible le permitan acercarse a las condiciones orgánicas y naturales de la experiencia lo cual la referencia con relación a un contexto, en este caso, el ámbito de la institución educativa en donde se encuentran las niñas y niños de la educación inicial, en forma sustantiva. Esta aproximación etnográfica posibilita el acercamiento a la visión de los otros, a la manera como se comprenden en el marco de sus construcciones culturales particulares y a las organizaciones sociales que erigen para recibir y contener a los niños y niñas de primera infancia en interacción con sus docentes.

Por tanto, la discusión fundamental para el planteamiento metodológico del presente trabajo de investigación, radica en el reconocimiento de la práctica pedagógica para dar lugar a esas formas de construir la vida social con nuevas ideas y acciones sobre las dinámicas de la educación inicial, teniendo en cuenta, la pregunta acerca de lo que representa esta importante etapa de la vida para el desarrollo humano.

7.1. La realización de las lecturas: La vida cotidiana como punto de partida.

Entendiendo la realidad social como el punto de partida desde el cual se vinculan las múltiples subjetividades tanto colectivas como individuales y así, el escenario en donde

transcurre la vida cotidiana; el precedente importante para la vinculación del proceso de investigación con estas lecturas, se encuentra en tanto cobran importancia las reflexiones que se hacen de la realidad en el marco del reconocimiento de variados procesos simbólicos que sitúan formas de ver y entender el mundo. Entre ellos se podrían indicar: Las imágenes y los imaginarios individuales y colectivos, los procesos de producción y reproducción de la cultura, los capitales simbólicos que se constituyen como esenciales para las comunidades, y en ello, por ejemplo, las dinámicas que refieren pautas, prácticas y creencias de crianza en términos de la comprensión de los procesos de educación inicial y la incidencia de las políticas públicas en los mismos.

Estos múltiples contextos muchas veces indeterminados, siempre cotidianos y situados, se proponen a los sujetos niños y niñas y a los actores fundamentales que les rodean en sus procesos significativos, como punto importante de reconocimiento de la naturaleza histórica, propia y holística que los caracteriza, dada la condición humana en este enfoque social y, como escenario natural en donde transcurre la vida que de manera constante es leída e interpretada para poder actuar en ella. Por ello, la coyuntura para dicha lectura de realidades es propiciada por el reconocimiento de los contextos, requiriendo de reflexiones que elaboren el estar en la vida social y generen actuaciones diferentes que logren transformar paulatinamente los espacios y los tiempos para los niños y niñas de educación inicial.

“La vida cotidiana de los sujetos no solo es un concepto rico y complejo, es también un fenómeno diverso: diversa su práctica social, su realidad inmediata, sus relaciones sociales y sus relaciones con el saber y el conocimiento” (Mejía. 2007, p. 134). Esto hablaría según Mejía, de las experiencias humanas que interpretan y enuncian las realidades sociales desde la recuperación de la cultura, la historia, los saberes, las vivencias, las experiencias, las necesidades, los intereses y las aspiraciones. Analizar en profundidad la cotidianidad propone una mirada que pasa del blanco y negro a la gama completa de colores para encontrar las reflexiones que sobre esa realidad se hacen en reconocimiento de las dinámicas propias que le dan lugar, la problematizan y postulan la generación de conocimiento.

En esta comprensión, Maturana (1995, p. 3) indica que: “Los seres humanos somos seres sociales: vivimos nuestro ser cotidiano en continua imbricación con el ser de otros (...) los seres humanos somos individuos: vivimos nuestro ser cotidiano como un continuo devenir de experiencias individuales intransferibles” lo que encuentra significado en la importancia de reconocer las realidades sociales como una construcción también, de las historias fundadas subjetivamente desde múltiples y diversos escenarios.

Poner en juego estas dinámicas implica, el reconocimiento de los múltiples lenguajes de las maestras y los adultos de la experiencia relacionada con la educación inicial en donde también es un adicional, tener en cuenta eso que el investigador percibe a partir de las sensaciones, de los cuerpos y las historias que se consolidan, así como lo llama Maturana, en los sujetos que son históricos. El investigador entonces lee con el ánimo de ahondar en las dinámicas sociales y su comprensión situada para el abordaje dinámico y propositivo, atinando en lo que ata y lo que separa y en lo simbólico del escenario para la realización de la vida de la experiencia de educación inicial como algo sensible, en movimiento y con dinamismo.

Por ello, precisando lo abordado por Mejía y Maturana, la lectura de la realidad social se hace a partir del reconocimiento de lo cotidiano, como principal espacio en donde se ponen en juego las prácticas, las comprensiones y representaciones de los actores relacionados con el proceso de educación inicial.

7.2.El investigador social como actor de la lectura de la realidad.

La lectura de las realidades sociales, la cual es el punto de partida para este proceso de investigación, es construida como un conjunto de multiplicidades, al que se accede desde unos horizontes generales y sitúan a quien lee para proponer que no es una sola realidad

social de la que se habla, y que más bien, hay que comprender también que esa realidad social encuentra multiplicidad de formas por las cuales logra materializarse en lo colectivo. Lo subjetivo como una configuración múltiple y diversa, es uno de los elementos fundamentales para comprender las representaciones sociales, lo que permite considerarla como un marco amplio el cual, también puede ser leído desde algunas consideraciones del referente teórico.

Lo objetivo de esa realidad social, sitúa al investigador en relación al mundo de los símbolos, significantes y significados propios de la realidad colectiva, siendo este el principal elemento que permite construir mapas, esquemas ó planos de significaciones en la medida en que se incluyen movimientos, desplazamientos y nuevas construcciones reflexivas acerca de la realidad de la educación inicial en el contexto, para entenderla y comprenderla.

Lo anterior, en el diseño histórico- hermenéutico, de manera precisa, permite a los investigadores decodificar múltiples factores a la luz de la realidad social para así poder realizar ejercicios críticos e interpretativos en contraste con una serie de significantes teóricos que a manera de equipamiento, permiten fijar la atención para “saber ver”.

Por ello, lo que el investigador lee de la realidad, debe estar claramente intencionado para dejar cruzar lo propio de la observación con las condiciones de las realidades sociales de la educación inicial que se ofrecen a su vista y, lo que interesa de la lectura es claramente postularla como ejercicio de relaciones y conexiones que la problematicen y la pongan en términos de develar y de la comprensión de sus cualidades propias. Ello aporta a entender este ejercicio desde la condición situada, que propone las realidades sociales como un campo para la construcción de conocimiento, como diría Mejía. (2007, p.133). “La realidad es una experiencia y negociación cultural”.

7.3. Técnicas para la lectura de las realidades.

Múltiples estrategias circulan constantemente en los discursos acerca de los elementos que componen la lectura de la realidad de manera adecuada y situada. Con los puntos

acordados en este enfoque de tipo histórico- hermenéutico, y etnográfico, no sería válido únicamente realizar apreciaciones de tipo teórico o categorías previas para explicar la realidad sin acercarse a ella de manera situada y precisa de tal manera que sea posible evidenciar empíricamente y registrar lo observado.

Disponerse para el estudio de las representaciones sociales, abre la puerta principalmente a dos problemas metodológicos: el relacionado con el diseño de elementos que permitan recopilar los sentidos sobre las representaciones sociales y, el momento de construcción analítica del proceso propio de la investigación, lo que en una interconexión, resulta en lo que propone Abric (2001, p. 53) la fuerza, los intereses investigativos y la calidad de los datos, lo que determina directamente la validez de los análisis realizados y sus resultados.

Por lo anterior, uno de los principales cuestionamientos para este proceso de investigación fue la escogencia de las herramientas para captar la riqueza del objeto, teniendo en cuenta las consideraciones subjetivas que la lectura de las realidades sociales suscitan, por ejemplo el tipo de población infantil institucionalizada, la exploración de las dinámicas escolares, la educación inicial acorde con las políticas públicas actuales, entre otras, pero también, fundamentalmente la relación con los referentes teóricos, en búsqueda del reconocimiento del núcleo central de las representaciones sociales, al identificar y hacer emerger sus elementos constitutivos.

Por lo tanto, se ha organizado el trabajo de investigación con referencia a los siguientes instrumentos: *Entrevista semi-estructurada* de la cual fueron participes las maestras titulares del grado transición y una coordinadora docente de una de las instituciones, *observación no participante* desarrollada en los espacios de educación inicial en su desarrollo cotidiano, *carta asociativa* desarrollada por las maestras titulares y *grupo focal* en donde se vincularon padres y madres de familia de las dos instituciones.

7.3.1. La entrevista semi-estructurada como posibilidad para el encuentro con las representaciones sociales.

El proceso de investigación consideró este instrumento como capital para el hallazgo e identificación de las representaciones sociales y como potenciador del proceso de diálogo indispensable para cualquier estudio de tipo cualitativo-etnográfico. La entrevista semi-estructurada fue uno de los elementos interrogativos de recolección del contenido acorde con lo postulado por Abric (2010, p. 55), la cual consiste en el encuentro con la expresión verbal de los sujetos que da cuenta de lo que ellos y ellas piensan, sienten y relacionan directamente con los sentidos y prácticas que realizan en términos de lo que implica para este caso, la educación inicial como representación social.

Entonces, la entrevista es un elemento que se traduce en la producción de discursos, lo cual infiere una actividad compleja, sometida a la comprensión de diversas reglas, cultural y socialmente establecidas, que hay que comprender en alguna medida para que fluya sin problema la expresión. Por esta razón se realizan entrevistas sujetas por el contexto pero también flexibles y abiertas a opiniones y actitudes asumidas por el entrevistado, de acuerdo con el planteamiento de Abric (2010, p. 55).

Para la construcción de las entrevistas, se tuvieron en cuenta, en primera medida, las comprensiones que suscitaron las observaciones no participantes realizadas y las llegadas a los escenarios de la práctica pedagógica de educación inicial, lo cual dinamizó la construcción de las preguntas, que fundamentalmente se remitieron a los sentidos construidos por los sujetos en el marco de las historias de vida, las prácticas cotidianas y los indicadores que evidencian la epistemología de las concepciones fundantes para este caso, en cuanto a las relaciones que suscitan los procesos de educación para los más pequeños y como esto se ha visto permeado por las políticas públicas.

7.3.2. La Carta Asociativa como elemento innovador para el hallazgo de las representaciones sociales.

Considerada como uno de los elementos claves para la recolección del contenido de una representación social según Abric (2010, p. 63) el sentido de esta es, facilitar la expresión de los sujetos al emplear un modo de comunicación más apropiado y cercano, dado que, a través de imágenes, palabras y textos cortos que poseen una relación, se propone hacer visibles los fenómenos que significativamente posibilitan encontrar puntos precisos de encuadre para hallar las relaciones con el proceso de educación inicial.

Para recolectar dichas asociaciones con este instrumento, se invitó a las maestras participantes de cada grado de transición (una por institución educativa) a producir grafías y ellas en relación con las palabras generadoras postulan representaciones iniciales, por ejemplo: A partir de la palabra generadora *niño-niña*, las maestras de educación inicial proponen relaciones y plasman sus dibujos, develando múltiples asociaciones a manera de una cadena.

Las *cadena asociativas* permiten representaciones emergentes en el marco de las cartas elaboradas por las maestras participantes al explorar todos los elementos gráficos y escritos proporcionados por ellas. Luego por medio de asociaciones libres que se construyen de forma cada vez más elaborada e importante de acuerdo con el marco de referencia teórica, se destacan y se enlazan para hacerlas pertinentes, según las representaciones que las maestras aportan.

Con este instrumento se permitió dar vuelta a la mirada metodológica puesto que también, resulta exigente objetivar los análisis de la información arrojada por este instrumento desde el carácter tan propio y representativo de cada sujeto que lo expone. Hay una delgada línea entre resignificar los dibujos y palabras de las asociaciones e insertarse con los propios significados de la investigación para entramarlos de manera fina y adecuada.

7.3.3. La observación como un proceso para reflexionar la práctica en el marco de las representaciones sociales.

Para esta investigación se hace preciso el acercamiento a las realidades sociales de las niñas y niños institucionalizados en los espacios distritales desde la observación no participante, en la cual los investigadores presencian las actividades, sin intervenir directamente, como un agente presente, que lee la realidad de manera más externa, pero involucrado en ella, inscrito en ella. Ese proceso de observación es entendido aquí como uno de los caminos a recorrer para comprender los mapas de significación que guían las acciones de los actores sociales en los diferentes ámbitos en los que están insertos y como proceso, resultó como un primer acercamiento a los sujetos, conocer sus formas de relación y sus prácticas más significativas.

En las observaciones se prestó especial atención a como se ha venido trabajando en el aula en torno a la dinámica de la educación inicial y si se hace referencia en la práctica misma al discurso de las políticas públicas. También se revisaron los elementos propios de respuesta a las representaciones sociales de educación inicial en términos del lugar que ocupan las niñas y los niños en los espacios institucionales.

También en esa observación, directamente se pudo tener acercamiento a las interacciones de los niñas, niños y maestras en el espacio de actividades, para lo que se decidió organizar la información recolectada en matrices de análisis que originaron categorías de saberes y representaciones sociales compartidas en el contexto del salón de actividades, lo que fundamentó el estudio de ciertos objetos de las representaciones para hacer esencial la observación de las expresiones verbales y no verbales. Así como lo plantean Milgram y Jodelet (1976, p. 472) al constatar que la mayoría de los conceptos que los sujetos utilizaban en el marco de un proceso de investigación en París, eran de orden esencialmente no verbal y simbólico.

De esta forma, este instrumento tiene su realización a la luz de la observación de una serie de actividades propuestas por cada una de las maestras de las dos Instituciones Educativas Distritales y de la interacción de los sujetos a partir de esas actividades lo que resulta, en un análisis de los elementos constituyentes que se identifican en cada actividad proponiendo

que, el interés de este análisis es, además de poner en evidencia elementos constitutivos de las representaciones sociales, comprender de manera más apropiada los elementos organizadores de la experiencia o como lo diría Abric (2010, p.58), lo que constituye la significación central de la representación producida.

En este caso, las actividades no resultaron ser una entremezcla de elementos, sino que su complejidad permitió comprenderlos como conjuntos estructurados alrededor de significaciones centrales que permiten identificar el contenido, formular hipótesis sobre los elementos centrales de la representación y de lo que implica la presencia de las niñas, niños, la materialización de la educación inicial y las prácticas pedagógicas propiamente dichas.

7.3.4. El grupo focal como exploratorio de las representaciones colectivas.

Los grupos focales para esta investigación se constituyeron en reuniones con modalidad de entrevista grupal abierta, en donde se procura que el grupo de sujetos que hacen parte de la comunidad educativa de los dos colegios distritales seleccionados por los investigadores, discutan y elaboren desde su experiencia personal, la temática o hecho social, relacionado con la educación inicial. Las preguntas resultantes en la medida de la interacción del grupo, son sometidas a propiciar un ambiente que procure la comodidad y libertad de hablar y comentar sus opiniones, expresar lo que sienten y piensan de forma espontánea, guiados por el facilitador o dinamizador (Balcázar, González, Gurrola & Moysen, 2005.)

La dinámica de este instrumento fue centrada en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y se realizó en espacios de tiempo relativamente cortos, cercanos a una hora, tal cual como lo expone Margel (2001, p. 220)

Esta metodología funciona, como lo diría Torres (1996), “para reconocer e ir entretejiendo las representaciones sociales, dado que se constituyen como una fuente importante de información para comprender las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones de una comunidad, en relación con algún aspecto particular del problema que se encuentra en investigación”

La finalidad del grupo focal fue generar discursos escritos y verbales que permitieran conocer las representaciones sociales de la comunidad educativa. Se partió de la idea que establece que el lenguaje contribuye, a través de los discursos, a mantener y reforzar la construcción de la realidad social y material, ya que "el lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro de cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene sentido para mí" (Berger y Luckmann, 2006, p. 37). El discurso, pues, es portador privilegiado de las representaciones sociales que circulan en el universo simbólico.

8. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.

El presente capítulo del informe de investigación, tiene como objetivo dar a conocer al lector los resultados emergentes luego del análisis de la información, lo cual, fue obtenido a través de los instrumentos de la investigación usados con la comunidad educativa de las instituciones distritales Acacia II y Jackeline del Distrito Capital.

8.1. Proceso de análisis de la información

Desde las posibilidades hermenéuticas que planteó el proceso de investigación, es prioritario reconocer que éste se desarrolló de manera situada, en lectura constante de las realidades educativas de las instituciones lo que compone de manera importante la evidencia de varios elementos que se consideran recurrentes.

Al referirse a los elementos recurrentes en este capítulo, se indica que, las categorías iniciales surgieron y fueron emergentes luego del análisis realizado por los investigadores, las narrativas recurrentes fueron traducidas a descriptores que cumplieron la función de ordenadores de la información.

Por ello, para el procesamiento de la información, fue necesario identificar y organizar dichos descriptores o elementos recurrentes evidenciados luego de la aplicación de los instrumentos. En este sentido, comprendiendo los postulados relacionados con la teoría abordada para el estudio de las representaciones sociales, estos descriptores que fueron consolidados en una matriz de análisis de información (Ver anexo 1), tuvieron atención en cuanto se hacen presentes sentidos, elementos didácticos, narrativas que manifiestan representaciones sociales de educación inicial, prácticas educativas de las maestras y los actores educativos, al igual que, la disposición de espacios y tiempos para el desarrollo de la propuesta de educación inicial.

Representaciones sociales de educación inicial: El caso de los actores escolares de las instituciones educativas Acacia II y Jackeline de la ciudad de Bogotá.

En la siguiente imagen, se evidencia un ejemplo de cómo fue organizado el instrumento de análisis de información I:

Cuadro 1: Instrumento de análisis I: Matriz de organización de información.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO- CINDE
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES DE EDUCACIÓN INICIAL: EL CASO DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS DE LOS ACTORES ESCOLARES DE LAS INSTITUCIONES ACACIA II Y JACKELINE DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ.

INSTRUMENTO DE ANALISIS I: MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN
ENTREVISTA COORDINADORA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JACKELINE

Objetivo del instrumento:

Consolidar los datos suscitados en los instrumentos de investigación, que a manera de ordenadores se permiten proponer categorías iniciales relacionadas con el fenómeno de la educación inicial en las instituciones educativas desde las representaciones sociales.

Elementos que manifiestan prácticas pedagógicas o relaciones didácticas de educación inicial desde el espacio escolar.	Narrativas que evidencian el abordaje de la política pública de infancia en la Institución Educativa.	Narrativas que relacionan imágenes de niño o niña desde la teoría de las representaciones sociales.	Narraciones que proponen reconocer imágenes de maestra.	Elementos que describen espacios y relaciones en los mismos para el desarrollo de la educación inicial.
"La institución le ha dado la importancia y le ha dado los materiales para hacerlo, ellas tienen una dotación muy completa para preescolar, infortunadamente lo que nos ha faltado son espacios porque le toca limitarse al aula, no puede trabajar en el patio porque todo el tiempo está ocupado".	"El año pasado observe en pre jardín, la profe Damiana que pues al llegar la Secretaria de Educación con el ciclo inicial pues ellas tenían un acompañamiento permanente, las chicas venían y eso obligaba a que Damiana sobre todo trabajara muchísimo y diseñara actividades para mostrar de cómo se estaban haciendo los pilares pero fijese si no están	"Yo me identifico con esa propuesta porque considero que esa primera etapa es vital que te guste el colegio, que quieras aprender, que desarrolles habilidades, que puedas hablar en público y muchas otras habilidades es lo que se trabaja en pre escolar, infortunadamente para nosotros en la educación pública, los colegios privados hacen todo lo contrario	"Para mí representa la alegría, es que no hay cosa más bonita que llegar y mirar una clase de un docente de preescolar de una manera distinta, llegar a una aula y encontrarlos a todos sentados leyendo con la profesora o llegar al aula como en el caso de Viviana que en una oportunidad ingrese y estaban haciendo biscochos, quien se pensaría en una clase de pre escolar	"Nos hemos sentado a hablar de pedagogía en pre escolar por lo menos ya es un primer inicio, hablar de la importancia de no ver al preescolar como el lugar donde vamos a escribir letras y números, donde los siento a hacer planas y no con la experiencia que les da a los niños para comenzar su nivel

Como se evidencia en el instrumento de análisis, el cual organizó los descriptores en columnas, se incluyeron fragmentos de los hallazgos, lo cual generó algunas interrelaciones que se permitieron consolidar la discusión de análisis final, producto excepcional de este proceso de investigación.

De otra parte, es de claridad de este proceso que, todos los instrumentos diseñados tuvieron esta forma de análisis inicial, triangulando la información a partir de los

ordenadores, excepto el resultado de análisis del instrumento carta asociativa de la cual se realizó un proceso diferencial descrito a continuación.

8.2. Análisis del Instrumento Carta Asociativa.

Como fue expresado anteriormente, este instrumento de investigación fue considerado clave para la recolección de contenido sobre las representaciones sociales de educación inicial dado que, facilitó la expresión directa de los actores principales del proceso de investigación, lo cual invitó al equipo de investigadores a generar otras maneras de analizar los fenómenos significativos evidenciados en la riqueza de este instrumento.

Por ello, no fue suficiente la inclusión de descriptores al análisis de este instrumento, ni la generación de matrices de análisis. Se produjo concretamente de las dos cartas asociativas aplicadas a las maestras de educación inicial, cadenas asociativas, o mapas de asociación de representaciones que permiten postular representaciones emergentes desde los elementos gráficos y escritos suscitados por ellas y de allí todo un contraste teórico realizado por el equipo de investigadores.

Dicho esto, se permite poner en evidencia el resultado de las cartas asociativas usadas con las maestras de educación inicial (Ver anexo 2.) y los mapas resultado de este análisis (ver anexo).



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL.**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES DE
EDUCACIÓN INICIAL: EL CASO DE LOS ACTORES ESCOLARES DE LAS
INSTITUCIONES ACACIA II Y JACKELINE DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ.**

**INSTRUMENTO DE ANALISIS III
CARTA ASOCIATIVA DOCENTE GRADO TRANSICION MYRIAM GARZON-
INSTITUCION EDUCATIVA ACACIA II, DOCENTE GRADO TRANSICIÓN
VIVIANA BARRERA- INSTITUCIÓN EDUCATIVA JACKELINE**

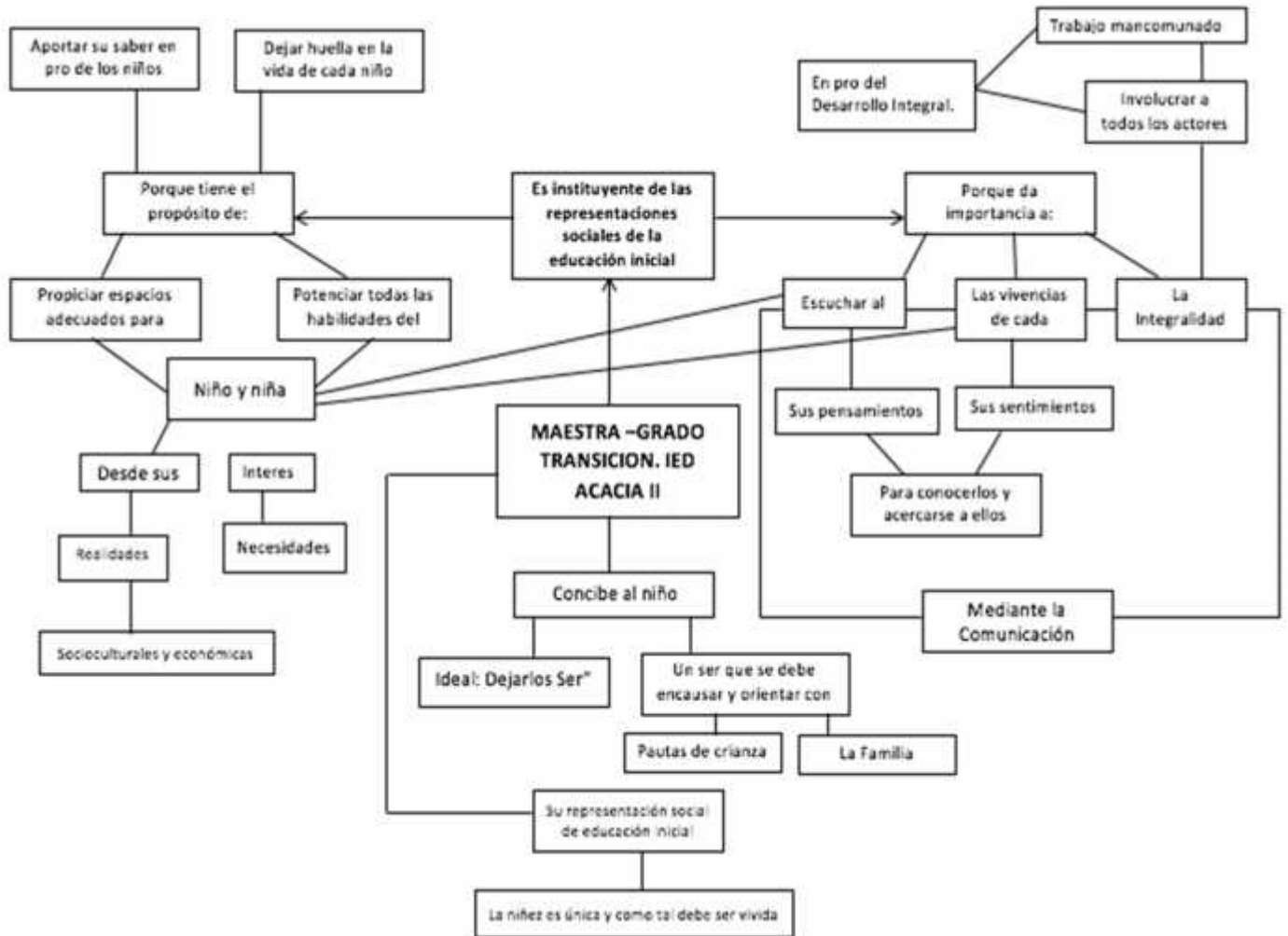
Objetivo del instrumento.

Evidenciar la relación entre la representación gráfica y escrita a través de la emergencia de palabras clave y dibujos que faciliten la expresión de las representaciones sociales del término inductor: educación inicial.

Forma de aplicación del instrumento:

A partir de las preguntas ofrecidas se debe dar respuesta a ellas por medio de representaciones gráficas con dibujos, para luego dar una explicación de lo que se dibujó con sus propias palabras y por ultimo recoger lo anterior proponiendo una sola palabra clave, develando múltiples asociaciones, recogiendo así las siguientes cadenas asociativas:

Mapa 1. Análisis de representaciones sociales maestra Myriam Garzón.



Análisis mapa de representaciones sociales.

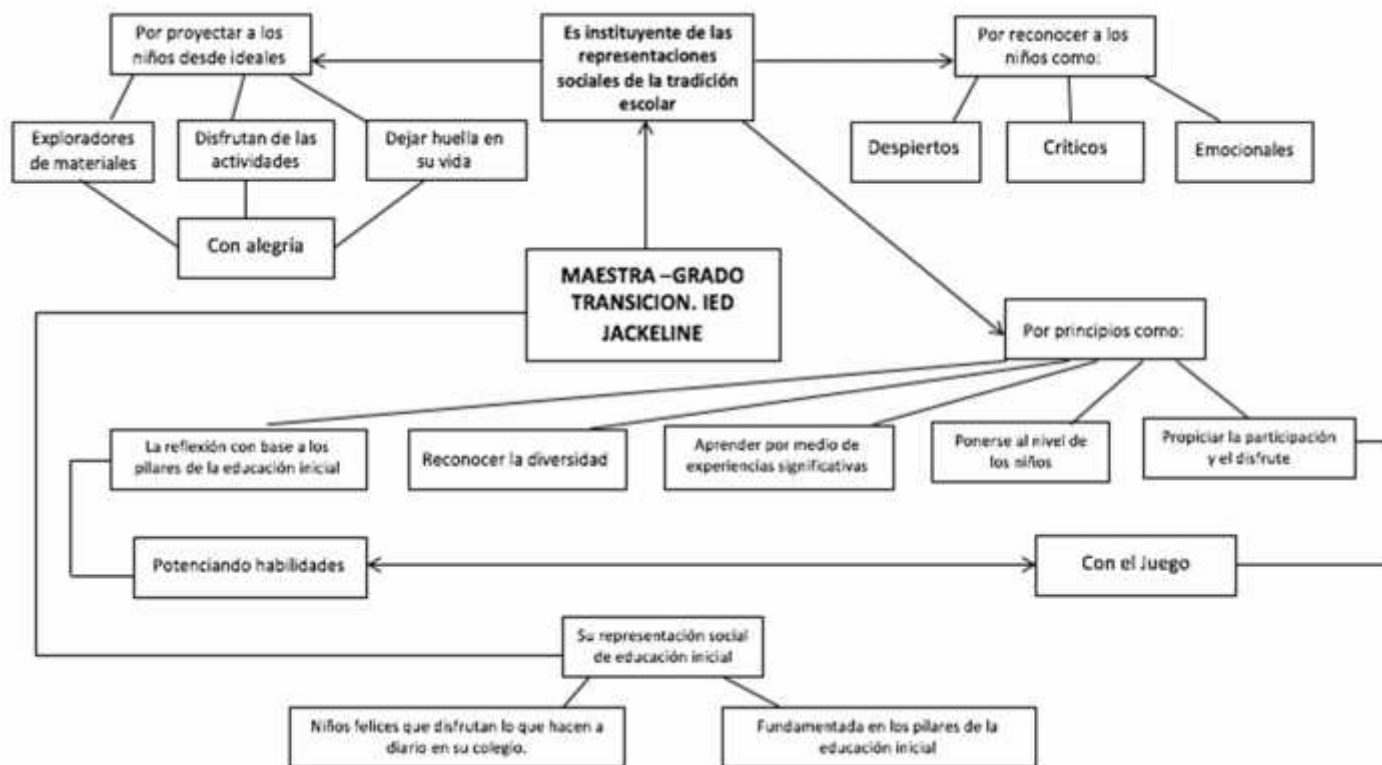
La maestra en el centro de las representaciones sociales de educación inicial es comprendida como un sujeto instituyente de las propias formas de percibir y reconocer a los niños y niñas, desde un ideal de “dejarlos ser”, permitiendo su libre y natural desarrollo acorde con sus necesidades e intereses, aunque al momento de representar a los niños que trabajan con ella a diario en la cotidianidad de la clase refiere términos como encausar y orientar, también propone a la familia como agente principal en el trabajo que deben hacer los padres para estructurar pautas de crianza que apoyan al desarrollo integral de los niños y niñas.

Es una maestra que instituye prácticas innovadoras porque da importancia a las vivencias de cada niño y niña desde su propia significatividad, escuchando sus pensamientos y sus sentimientos para así conocerlos y acercarse cada vez más a ellos y ellas, dando un especial sentido a la comunicación, por medio de la libre expresión. Se representa entonces, una maestra que ve en la integralidad, la mejor forma para realizar un trabajo en pro del desarrollo de los niños y niñas, al involucrar a todos los actores de la comunidad educativa gracias a un trabajo mancomunado que se oriente a este desarrollo y a fortalecer los procesos de comunicación entre los adultos responsables de su educación y los niños y entre ellos mismos, dentro de espacios adecuados y propicios para esto, una maestra que tiene como propósito conseguir estos espacios.

Dentro de los propósitos para instituir el cambio en cuanto a las representaciones de educación inicial también está el de lograr potenciar todas las habilidades de los niños y niñas, teniendo en cuenta sus intereses, necesidades y las realidades socioculturales y económicas en las que está inmerso el niño y la niña, contextualizando así los aprendizajes y vivencias desde los saberes propios de la maestra para aportarle a los niños y niñas lo mejor de ella, representado esto como su gran fortuna. El acompañar a los niños en sus procesos es la fortuna de esta maestra y su propósito es dejar huella en la vida de cada uno de sus estudiantes.

Así bien, al referir lo anterior, la representación de educación inicial esta enmarcada en la niñez como una etapa única, la cual debe ser vivida y reconocida y respetada como tal, como única, con sus especificidades y su sello propio.

Mapa 2. Análisis de representaciones sociales Maestra Viviana Barrera.



Análisis mapa de representaciones sociales.

En el centro del diagrama aparece la maestra como sujeto instituyente de las representaciones sociales de educación inicial, transformándolas del cuidado, asistencia y preparación básicas que infiere la tradición escolar hacia prácticas más diversas y pensadas desde los intereses de los niños y niñas.

La maestra se autocaracteriza y se autoreconoce a partir de los siguientes principios que permean sus representaciones tanto graficas (dibujos) como escritas (palabras): Ponerse al nivel de los niños en la relación y trabajo con ellos a diario, reflexionar su acción

pedagógica con base en los pilares de la educación inicial, juego, arte, literatura y exploración del medio, El reconocimiento a la diversidad, La participación de los niños y niñas en las actividades y el disfrute de las mismas. Todo lo anterior con el propósito de potenciar las habilidades de cada niño y niña, viendo al juego como la potencia necesaria para alcanzar y fortalecer cada uno de estos principios.

La maestra concibe a los niños y niñas desde los términos: Despiertos, críticos y emocionales y los idealiza como exploradores por naturaleza y por necesidad e interés, como niños y niñas que disfrutan de explorar con gran cantidad de materiales y sujetos del disfrute de las actividades, en las que ellos gozan y son protagonista de las mismas

Su práctica pedagógica esta configurada por la huella que quiere dejar en los niños y niñas como maestra desde la alegría que debe caracterizar a cada niño y que debe permear su cotidianidad y desde el interés propio de los niños y niñas.

En este sentido, la representación social de esta maestra en torno a la educación inicial se encuentra fundamentada y permeada por el Lineamientos Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial con respecto a los pilares juego, arte, literatura y exploración del medio como bases para el trabajo pedagógico que se realiza en el aula, evidenciando aquí la importancia que tienen las políticas como instituyentes para las prácticas de las maestras y en la misma línea reconfigura una educación en la que los niños y niñas puedan ser felices y disfrutar lo que hacen a diario en el colegio.

9. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo junto con el análisis de los datos obtenidos, se interpretan los resultados del estudio para poner en proceso de discusión académica sus significados. Por ello en este capítulo, el grupo de investigación se refiere directamente a los asuntos tratados en el planteamiento del problema y la pregunta de investigación central vinculando los elementos expuestos en el apartado de referencia teórica, de acuerdo con el diseño y tipo de investigación para lo que se propone de manera integrada, posibles argumentos para resolver de manera inicial el proceso de investigación.

En este orden de ideas, fue procedente para este proceso de investigación aunar en un apartado final las discusiones del proceso a partir de cinco argumentos robustos: a. Representación social de educación inicial: Un imaginario radical, b. Educación inicial en “si misma” como representación social: práctica y campo, c. Políticas públicas de infancia como innovación instituyente, d. La representación social de niño y niña y lo que les representa, e. La maestra de educación inicial: Un sujeto instituyente de la práctica pedagógica.

9.1.PRIMERA DISCUSIÓN:

REPRESENTACIÓN SOCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL: UN IMAGINARIO RADICAL.

La construcción de las representaciones sociales de educación inicial como una producción de la cultura, ha sido fuertemente influenciada por la tradición histórica escolar relacionada principalmente para el grado transición del Distrito Capital. Dada esta tradición, las pautas, prácticas y creencias de crianza como formas histórico-sociales de relación entre adultos con niños y niñas, poco a poco, de acuerdo al impacto de las políticas públicas, han vuelto sobre si la reflexión para transformar dichas formas de relación.

Así entonces, las relaciones históricas de los adultos con los niños y niñas, dibujadas en la antropología de la infancia, son posibles de analizar desde las formas que inicialmente solo procuraban su cuidado, de allí las precisiones con las pautas, prácticas y creencias de crianza. Con la perspectiva de la política pública en relación con la educación inicial, los adultos en relación con los niños y niñas les significan desde lugares diferentes, como sujetos con cuerpo, con lógicas diversas y desde una mirada de sujeto niño y niña que tiene posibilidades de participación, de expresión y de decisión, a pesar de, que el devenir de la historia haya revelado que las niñas y niños en esta representación social no han sido participes, ni con voz, ni con intereses, pero que las teorías sobre desarrollo desde su construcción contemporánea han propuesto una mirada hacia ellos y ellas como sujetos con importancia para el desarrollo de una nación.

Lo anterior permite evidenciar que existe un imaginario radical⁴ que ha sido instituyente, gracias a las expectativas que se han generado desde la política pública de primera infancia y los lineamientos de educación inicial, que están compuestos por mensajes

⁴ Asociado este concepto a las legitimidades que determinan a los seres humanos y su actuar en las sociedades como una configuración histórica, instalada de manera intrínseca en las conciencias colectivas, dado que el ser del grupo y de la colectividad se define y es definido por los demás, en relación a un “nosotros” como un símbolo y señal de existencia de todo grupo humano. (Castoriadis, 2003, p. 257)

directos que poco a poco han transformado las formas de relacionarse con los niños y niñas, las cuales llevan a cuestionar severamente si las representaciones que ya se conocen a través de la historia son lo suficientemente acertadas para definir la infancia. La política ha procurado que los paradigmas que componen la naturaleza social de los niños y las niñas sea cada vez más instituida y legitimada. Estos paradigmas representaciones y experiencias se constituyen en matrices de sentido desde la cual se explican y comprenden las formas en que el adulto ha visto a los niños y las niñas, estas maneras de percibirlos están compuestas por la tradición y la cultura que se ha venido manifestando a través de la crianza que es el lugar donde muchos de estos imaginarios se hacen manifiestos.

Se hace referencia a los denominados imaginarios sociales según la teoría del filósofo griego Cornelius Castoriadis (1993), en cuanto se comprende que estos son un gran conjunto de estructuras históricas que de manera común en el marco de los sistemas sociales, permiten a los sujetos incluirse en el momento histórico actual de manera cotidiana. Los imaginarios sociales son entonces unos marcos generales de significación colectiva en el orden de lo simbólico, los cuales son creados por cada una de las sociedades y sus sujetos de manera inacabada, instituyendo su propio mundo, sus propios sistemas de interpretación y la construcción propia de identidad en constantes relaciones intersubjetivas.

Desde esta comprensión, la realidad es entendida como un *Magma de significaciones sociales*, planteamiento fundamental de Castoriadis según Nerio (2003, p. 16) los cuales resumen al ser individualmente pero como sistema abierto al mundo en el tiempo histórico-social dado, esta *Red* como es llamada por Castoriadis, constituye lo aceptado por las sociedades y sin más, aceptado en consenso en síntesis de la relación de lo subjetivo, lo histórico y lo social. Por tanto, mediante el estudio de los imaginarios sociales, es posible comprender el mundo de lo colectivo poniendo en cuestión la racionalización natural de lo que cotidianamente se encuentra instituido en la sociedad, lo cual es un proceso social inacabado.

Esta afirmación indica que nada de lo social puede ser conceptualizado de forma objetiva, con lo que se pretende proponer que la subjetividad sea introductoria a la creación

de sentido pues, “A partir de su imaginario social el cual es instituido o instituyente, el colectivo de sujetos produce formas de incorporar las significaciones sociales imaginarias para incurrir y pertenecer” (Nerio, 2003, p. 15).

Estos imaginarios, son entonces un elemento mas complejo que el mismo planteamiento relacionado con las representaciones sociales; para Jodelet (1986, p.476) representar es, en el sentido estricto de la palabra, re-producir un objeto cualquiera mediante un mecanismo alegórico. Esta re-producción en última instancia es subjetiva pues en ella se encuentra el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente y aproxima algo lejano. La representación es una particularidad importante que garantiza la fusión entre precepto, concepto y su carácter de imagen.

Dicho esto, la comprensión de imaginario radical no solo social, si no histórico y tradicional, a minimizado en muchos momentos la posición y participación de los niños y las niñas, haciéndolos propios de cuidado y protección, es así como el adulto ve en ellos una oportunidad potente para reproducir su existencia y su saber, basando la enseñanza del mundo en su propia existencia y no en la singularidad de los niños y las niñas como seres únicos y propios en la creación de su legitima construcción de la realidad. Pero quizá esta fragilidad que se les ha otorgado a niños y niñas es la puerta para que se generen nuevas posibilidades de resignificación y posicionamiento de su importancia, lo cual se ha hecho cada vez más sólido desde el lenguaje mismo.

Pero estos avances expresados en las diferentes representaciones sociales actuales no logran cubrir del todo las posturas que se manifiestan a través de las acciones y relaciones entre los adultos y los niños y las niñas, es claro que se hacen aún presentes en ellas, situaciones de dependencia lo que podría llevar a pensar que en el mundo contemporáneo se considera entre líneas a la niñez como una etapa pre-social y en camino de la adultez (Pavez y Soto, p. 83). De esta manera es como los escenarios se articulan para conseguir este fin que ha sido transversal a toda la historia y se cree que las niñas y los niños están en tránsito para ser integrados plenamente en la sociedad, de lo cual es necesario, poner en marcha una educación pensada para ellos desde la lógica del sentido.

Los diferentes documentos basados en las políticas públicas le otorgan también a la educación inicial la responsabilidad de garantizar el desarrollo integral de los niños y las niñas intentando con eso proyectar en gran medida el desarrollo social en sus dinámicas y resultados, asumiéndole a la misma en algún porcentaje, las victorias y fracasos de la sociedad contemporánea. Es así como a la educación inicial no solo se le otorgan aspectos netamente pedagógicos, pues su interés con respecto a asegurar el desarrollo integral de los niños y las niñas trasciende sus límites educativos hasta aquellos campos que aseguran la protección vital de niños y niñas, es por esto que en la actualidad la educación inicial es sinónimo de nutrición, alimentación, salud y procesos pedagógicos, todos estos complementos transitando en busca de un solo propósito, la protección de los niños y las niñas como sinónimos de futuro, pero con la idea de no olvidar su papel natural en el presente.

Es así como contundentemente, la educación inicial se transforma y se fortalece a través del tránsito histórico que la ha llevado a contemplarse como un imaginario radical direccionado y proyectado a soportar metas y objetivos ya preestablecidos por los diferentes sentires que a su vez componen la sociedad misma, proponiendo enfocarla para tal propósito en aspectos como las relaciones sociales, las actitudes y los vínculos afectivos para así lograr una cobertura de todas aquellas áreas del desarrollo que transitan más allá de las capacidades y habilidades académicas para situarse y pensar en el niño y niña como un ser social y potente en los diferentes contextos en los que se desenvuelve en su cotidianidad.

Estas representaciones cambiantes que se conjugan con lo que ya se ha construido históricamente sobre la educación inicial, ha hecho posible que se piense en esta como un campo importante a investigar, en Colombia se han desarrollado una serie de estudios que permiten observar más de cerca las prácticas y el quehacer pedagógico desde sus bases, buscando fuentes informativas que permitan generar nuevas rutas y planteamientos de construcción de aquellos lineamientos que rigen a la educación inicial. Investigaciones como las que se han generado en el marco de la estrategia “De cero a Siempre” promueven por medio de la observación y reconocimiento de las prácticas pedagógicas, replantear los modelos que han sostenido la educación inicial, para gestar nuevos, que a su vez, han conformado propuestas y aportes interesantes con respecto a la configuración de la educación inicial.

Los fundamentos políticos que se plantean en la estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia buscan precisamente visualizar una ruta clara y novedosa para que se puedan cumplir los objetivos que la sociedad colombiana ha proyectado para los niños y las niñas y así permitirles ser visibilizados como individuos dinámicos y participativos. Es por esta razón que se piensa en ellos como sujetos de derechos, siendo el escenario educativo una base importante para que se puedan desarrollar todas aquellas áreas que permiten garantizar el desarrollo integral del niño y la niña.

El hablar de la educación inicial como un imaginario radical propone observar todos aquellos componentes que la definen y la significan como: la cultura, la historia y las políticas públicas. Palabras como calidad y pertinencia también se hacen presentes para enmarcar este proceso continuo y de valor para el desarrollo humano, las propiedades que se le otorgan como la inclusión, equidad y solidaridad permiten opinar que está siendo pensada para alcanzar la participación y permanencia de todos los niños y las niñas sin distinción alguna generando ambientes sanos, seguros y adecuados que garanticen el pleno desarrollo y la garantía de derechos.

Por ende, investigar las representaciones sociales de la educación inicial desde los mismos gestores de esta, permite encontrar y construir nuevos caminos desde la realidad misma de la práctica pedagógica, es así como se puede llegar a un encuentro cercano y visible de lo que piensan, hacen y sienten los maestros y maestras de educación inicial y los aciertos y contradicciones que estos experimentan en las diferentes relaciones que construyen con los niños y las niñas.

9.2.SEGUNDA DISCUSIÓN:

EDUCACIÓN INICIAL “EN SÍ MISMA” COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL: PRÁCTICA Y CAMPO.

La educación inicial es el elemento exploratorio central de esta investigación, tiene sentido, finalidad y es un proceso en sí mismo, porque se encuentra fundamentada a partir de las actividades naturales que realizan los niños y niñas en la conquista y reconocimiento del mundo social y el desarrollo propio de su conocimiento.

En este sentido, esa dinámica de la educación inicial, se encuentra en tensión con la propuesta tradicional de la escuela colombiana funcional para los últimos tiempos en los grados de pre-jardín, pre-kínder o transición, la cual propone una alta intencionalidad lecto-escritora y de desarrollo de procesos matemáticos concretos. En contraste para ilustrar esa tensión, la propuesta de desarrollo integral de las niñas y niños que no busca prepararlos para la escuela primaria sino ofrecer experiencias retadoras que impulsen su desarrollo.

Por ello *en sí misma*, la educación inicial ha incluido un cambio de representación social que poco a poco se instala orientado a potenciar intencionadamente el desarrollo integral de las niñas y niños desde los actores significativos alrededor de la crianza, cuidado, desarrollo y protección de niñas y niños, en el marco del reconocimiento de sus características y particularidades propias, al igual que de sus contextos. Esa representación social ha propuesto transformaciones en las prácticas pedagógicas en favor y enriquecimiento de las interacciones significativas entre adultos, pares y comunidad educativa; la propuesta paulatina de transformación de los ambientes y tiempos que han de ser más enriquecidos y, la propuesta que involucra experiencias pedagógicas diferenciadas en el avance a la construcción propia de prácticas de cuidado.

Desde esta lógica, las representaciones sociales de educación inicial de los actores educativos relacionados para este proceso, han sido instituidas poco a poco por los mensajes expresos de la política pública de infancia y precisamente, los dirigidos a manera de reglamentación de los servicios de educación inicial, lo cual, ha caracterizado este proceso, lo ha definido como derecho fundamental de los niños y niñas y ha invitado a la transformación desde las acciones a desarrollar principalmente por la labor de las maestras.

En *sí misma*, como comprensión del proceso de la educación inicial, ha sido representada para este trabajo como una totalidad de significados construidos junto con la teoría del desarrollo infantil a manera de campo de conocimiento, en consonancia y

desarrollo de procesos de la práctica pedagógica con niñas y niños, de manera mas situada y apropiada. Con esto se hace visible entonces una representación social fundamental orientada hacia el reconocimiento de la educación inicial a diferencia del preescolar, en la constante reconstrucción sugerida por la presencia de niñas y niños sistémicos, históricos; que el proceso de educación inicial ha sido fundamentado por unas acciones generadas como expectativa desde la política y que, como devenir de las niñas y niños y su historia, hay unos adultos en interacción con ellos, que han decidido criarles, cuidarles, protegerles y desarrollarles de manera diferente, teniendo en cuenta el reconocimiento de las prácticas culturales de cuidado y crianza aportadas por las familias como objeto fundamental para la promoción del llamado desarrollo integral que desarrolla la política pública de infancia.

Lo anterior ha invitado a que los ambientes, acciones y procesos sean pensados y puestos en común de manera diferente, proponiendo un trabajo pedagógico que propicia aprendizajes en ambientes enriquecidos, que favorece y enriquece interacciones, que planea experiencias pedagógicas intencionadas e innovadoras y que toma en cuenta las particularidades del ciclo de este grupo de niños y niñas entre los 3 y 5 años, alejando poco a poco lo histórico de la tradición escolar centrada en contenidos, para resignificar la importancia de potenciar el desarrollo a través de los pilares de la educación inicial: el juego, arte, literatura y exploración del medio, organizador fundamental del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito Capital (2007).

Entonces, Es importante reconocer en lo que han convergido los aspectos que poco a poco configuran esa nueva relación de las maestras con los espacios de primera infancia: La *organización de ambientes enriquecidos* involucra la selección de espacios, materiales, colores, mobiliario y ambientación para establecer armonía estética entre ellos y disponerlos de manera tal que promuevan la participación, acogida afectuosa, vinculación y permanencia de las niñas y los niños, representando con esto también la cultura de la comunidad educativa; La *planeación de experiencias pedagógicas intencionadas*, parte de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de los niños y niñas, teniendo en cuenta los ambientes y materiales con los que cuentan, incluyendo de múltiples maneras el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio como pilares de la educación inicial, pero vistas por las

maestras como herramientas o estrategias pedagógicas, que plantean a las niñas y niños, diversas formas de interacción con su entorno, y los objetos y personas que los rodean.

La planeación de estas experiencias pedagógicas denotan un enfoque incluyente y diferencial, por lo que la construcción de este proceso reconoce poco a poco las singularidades y ritmos de desarrollo de cada niño y niña siendo flexibles en búsqueda de la participación infantil, reconociendo las particularidades del contexto sociocultural y orientadas a favorecer y enriquecer las interacciones entre pares ellos y los adultos.

Los pilares de la educación inicial, dadas las razones anteriores, representan una novedad metodológica que invita a configurar representaciones sociales diferenciadas de la práctica pedagógica que ya no es estática e igual para todos y todas, y que, el enfoque relacionado con los contenidos escolares, ha tenido su principal punto de fuga al hacerse presente la potencia de la teoría del desarrollo humano desde el reconocimiento de las dimensiones cognitiva, personal-social, corporal, artística y comunicativa, replanteando el trabajo por áreas que se realizaba años atrás en los grados tradicionales de preescolar de estas instituciones educativas.

Por ello, los cambios en las representaciones sociales de educación inicial, han implicado transformaciones culturales para elevar la imagen de niño y niña al nivel del interés central de la sociedad y como posibilidad social tiene su fundamento, en el conocimiento de los niños y niñas como sujetos activos, diversos, integrales y participativos quienes deben ser incluidos en interacciones enriquecidas y afectuosas con el medio y con otros para incrementar las opciones de construcción social de la vida, que amplíe las capacidades de reflexión y reelaboración de experiencias y, como posibilidad de esta transformación de representaciones, el proceso de educación inicial es comprendido como un proceso progresivo, que no es prescriptivo para todos los niños y niñas.

En el sentido amplio, la educación de la primera infancia constituye una representación social objetivada en un sujeto niño-niña capaz, completo, en un momento importante de su vida, y esta representación propone una impronta en la identidad de las prácticas y los ambientes de aprendizaje manifiestos. La disposición de formas de enseñar que están siendo poco a poco transformadas en el marco de la armonización de las dinámicas

institucionales y a la innovación sugerida por parte de las maestras quienes han construido esta reflexión en anclaje a su propia experiencia y formación y a la capacidad de transformación y asimilación de nuevas prácticas.

Así bien, es claro que los espacios pedagógicos en las experiencias, dan cuenta de, que el contexto educativo institucional es un espacio de acogida para jugar, explorar, indagar, disfrutar y acercarse a las diversas manifestaciones artísticas de la cultura, por medio de interacciones con respeto, afecto y reconocimiento de la diversidad, donde cada niño y niña fortalecen su capacidad para vivir en sociedad, se sienten respetados, valorados, viven experiencias que le ayudan a construir su autonomía, autoestima e identidad, donde son considerados como interlocutores válidos y se generan espacios auténticos para su participación, para ser escuchados, por medio de actividades que promueven el desarrollo integral de forma natural, y la transformación de escenarios predilectos para, explorar, preguntarse, indagar y disfrutar.

9.3.TERCERA DISCUSIÓN:

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INFANCIA COMO INNOVACIÓN INSTITUYENTE.

“ARTÍCULO 29: DERECHO AL DESARROLLO INTEGRAL EN LA PRIMERA INFANCIA. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en

la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas”.

Código de Infancia y Adolescencia. Ley 1098 de 2006.

Definir las políticas públicas desde las voces de los actores de este proceso de investigación implica reconocer la imagen de futuro, el cual se presenta como más incluyente y más preciso desde las particularidades de los que participan en él y además se promueve que, en el proceso educativo existan otras formas de ser y estar. El futuro de ciudadano que se desea está representado en la política pública y la representación fundamental está centrada en una invitación al cambio de representaciones sociales con respecto a los niños y niñas y a la importancia de la innovación en la educación inicial.

La política pública de infancia y las reglamentaciones en educación inicial, priorizando aquí la estrategia de Cero a Siempre en el marco de la atención integral y la ley 1098 de 2006, son unos ordenadores de la práctica, entregando un mapa a seguir desde sus objetivos y entre las líneas de sus apuestas, pero desde la autonomía y particularidades de los territorios, se busca que cada sector tenga un nivel de corresponsabilidad y de ejercicio práctico en su desarrollo, detallándolo con respecto a la garantía de los derechos para los niños y niñas, haciendo una apuesta por definir una política para la atención integral a la primera infancia de largo plazo, sostenible y universal y con enfoque poblacional y territorial, en la que las acciones inherentes a ella sean pertinentes, de calidad y articuladas por medio de procesos de movilización social para enriquecer las concepciones sobre primera infancia, las interacciones con niños y niñas y su reconocimiento.

A pesar de lo anterior es evidente en este proceso de investigación como la política vive más en el discurso que en la práctica cotidiana, a pesar de la apuesta por una construcción participativa desde todos los estamentos del país que infieren en ella, la cual supone su posicionamiento y puesta en marcha; no obstante, ha sido clave, que gracias a esa construcción de política, las practicas poco a poco se han venido transformado. Las maestras de educación inicial conocen las políticas, aunque no a profundidad, pero su reconocimiento parcial en torno a ellas ha permitido su uso como facilitadoras desde la acción educativa y pedagógica con múltiples actores, incluyendo las disposiciones institucionales para tal fin y el arraigo de los docentes de primaria por los procesos formales de educación en este ciclo inicial.

Las representaciones sociales sobre política de infancia de las maestras y coordinadora retomados para esta investigación, están basadas en las posibilidades y propuestas del desarrollo integral, lo cual configura representaciones de educación inicial cercanas y apropiadas. Este desarrollo integral es determinante de la atención integral, la cual corresponde a los estímulos dados a niños y niñas para lograr este desarrollo, al tener presente que los niños y niñas deben ser atendidos de manera armónica en cuanto a salud, nutrición, protección y la referencia de los contextos familiares, comunitarios e institucionales, conjugados para apoyar su supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje, en una perspectiva de unidad, integralidad y solidaridad.

Dentro de la ley 1295 del 2009 referida a la atención integral en lo relativo a mejorar la calidad de vida de madres gestantes y niños y niñas menores de 6 años de niveles de SISBEN 1, 2 y 3, a través de una articulación intersectorial que obliga al Estado a ser garante de los derechos entre ellos la educación inicial, lo que se materializa con el decreto 4875 referido a la creación de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia quien dará vida y hará entrega a la política pública de primera infancia actual.

Dentro de la política publica de primera infancia nacional, el entorno educativo es el promotor de la educación inicial y evidentemente se puede observar que conjuga acciones relacionadas con salud, alimentación y nutrición, recreación, protección y participación de niños y niñas, acciones de cuidado y crianza a cargo de las familias acompañándolas y

formándolas como institución para acoger, cuidar y criar a sus hijos e hijas. Su papel fundamental se hace presente en las experiencias institucionales analizadas para este trabajo de investigación, en la medida en que, se propician de manera intencionada acciones pedagógicas que permiten a los niños y niñas, vivenciar y profundizar su condición de sujetos de derechos, ciudadanos participativos, transformadores de sí mismos y de su realidad, y creadores de cultura y conocimiento, en un entorno que promueve y fortalece la experiencia de vivir juntos, conocer y respetar a los demás y de conocer e interiorizar normas básicas de convivencia para establecer relaciones culturales y sociales que le brindan confianza y seguridad.

Uno de los retos de la política a nivel institucional es, lograr hacer clara la diferencia entre la educación inicial y la primera infancia, reconociendo que la primera acorde a lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional en la Guía de Orientación N° 20 (2014), la educación inicial tiene sentido en si misma, pues se fundamenta en las actividades naturales de los niños y niñas para promover su desarrollo integral y además es derecho impostergable de la primera infancia; la segunda es la etapa fundamental en el desarrollo del ser humano en donde los aprendizajes y las experiencias perduran toda la vida, por tratarse de experiencias ofrecidas en el ambiente educativo que comprenden las formas de relacionarse con el entorno, con los otros y consigo mismo, que le permiten adquirir conocimientos, capacidades y habilidades determinantes para su desarrollo integral, lo cual está explícito en el artículo 19 de la ley 1098 de 2006.

Lo anteriormente expresado es revelado por medio de unas condiciones o estados en la vida de cada niño y niña, de manera concreta tal cual como se manifiestan los derechos. Esto se encuentra documentado en las Realizaciones que son el propósito fundamental de la estrategia de cero a siempre y, se concreta también en la Ruta Integral de Atenciones presentada por esta política pública, las cuales aún no son reconocidas en las instituciones educativas por parte de los actores con lo que se realiza la investigación, pero que evidentemente para lograr una articulación y seguimiento de procesos es necesario que sean apropiadas, para seguir haciendo visibles y posibles en los diversos escenarios y entornos en donde habitan los niños y niñas, la premisa de su desarrollo y atención integrales, sobre todo en el entorno educativo.

No está de más mencionar la categoría de derecho que hace presencia al configurar la educación inicial, enunciado esto de la misma forma en la ley 1098 de 2010, definida como Código de Infancia y Adolescencia, en la cual menciona que la garantía de este y los demás derechos constituye el elemento central de la protección integral, esta última recogida por la convención sobre los derechos de los niños (1989) y referente que guía todo el diseño y puesta en marcha de la estrategia de atención integral a la primera infancia, la cual propicia un papel transformador de las concepciones acerca de niños y niñas de su lugar en la sociedad y de la relación con los adultos y los roles que estos deben asumir; estos derechos para la infancia son definidos también como universales, indivisibles, interdependientes, exigibles, progresivos e irrenunciables.

También en el artículo 44 de la constitución política de Colombia se establece que los derechos de los niños prevalecen sobre los demás, que deben ser amados, cuidados y protegidos contra toda forma de maltrato y que son derechos fundamentales de los niños tener nombre y nacionalidad, con lo cual se constituyen en ciudadanos que hacen parte activa del Estado y la sociedad y otro de los derechos fundamentales es el derecho a la educación, y es así que como derecho debe ser garantizada y promovida, lo cual se ve de forma efectiva en las prácticas institucionales y en los discursos de las maestras y comunidad educativa aquí analizados, hay claridades con respecto a la apuesta de derechos.

9.4. CUARTA DISCUSIÓN:

LA POTENCIALIDAD DE SER NIÑA O NIÑO Y LO QUE LES REPRESENTA.

Las representaciones sociales de niño y niña han sido consolidadas desde una nueva antropología de la infancia, que les ha pensado como sujetos integrales, en sí mismos potenciales, lo cual se propone desde las ciencias sociales como un escenario para la producción de conocimiento, es decir como un campo; la infancia como representación se

encuentra en transición desde lo cultural y el mismo desarrollo de las sociedades y, aún encuentra conflictos para comprenderse tal y como lo proponen las políticas públicas.

Sin embargo para las maestras de primera infancia, resulta importante pensar que los niños y niñas son sujetos completos, pero que constantemente se transforman según la dinámica social, puesto que ellos y ellas corresponden a unas transformaciones de la sociedad y son potenciales para el desarrollo humano del país. Además se develan en sus representaciones gráficas y discursivas, unos sujetos niños y niñas activos que participan y son reflejados como instituyentes en su representación para los adultos que les rodean, dado que les confieren otras dinámicas de relación y comunicación.

La transición histórica que ha enmarcado las diferentes percepciones sobre los niños y las niñas ha llevado a pensar poco a poco en ellos y ellas desde la actividad, la participación, la potencia y sobre todo la presencia que tienen en las diferentes transformaciones sociales. Es así como las políticas buscan principalmente mejorar las condiciones de vida en los primeros años del ser humano, priorizando la prevención de condiciones de pobreza, maltrato, desigualdad de oportunidades y exclusión que puedan obstaculizar el desarrollo integral de las niñas y niños.

Un gran paso que ha determinado un avance importante en las representaciones de niño y niña ha sido el reconocerlos como sujetos de derechos, un reconocimiento que va más allá de los límites de la política, pues trasciende al valor que se les da como seres humanos. Posturas radicales como la que plantea la Convención de los Derechos del niño (1989), han posicionado un hito que originó cambios de suma importancia en lo que atañe a la niñez y las nuevas maneras de pensar en las relaciones que se generan entre los adultos y los niños y niñas.

Si bien, lo expuesto anteriormente podría dar una visión generalizada de como la niñez ha sido repensada desde lugares mucho más activos, donde la participación y el reconocimiento social de los niños y niñas podría ser posible, también es importante reconocer aquellas contradicciones que se generan en la cotidianidad donde no se tienen en cuenta sus ideas y opiniones sobre aquellas cosas que los impactan directamente, siendo aquí

el adulto el único encargado de direccionar y decidir sobre cualquier situación que tenga que ver con lo que le ocurre a los niños y niñas en su cotidianidad.

Las representaciones sociales que permean el presente proceso de investigación, permiten identificar a los niños y niñas, como sujetos a los que se debe orientar a partir de la práctica pedagógica, se les concibe como el centro de las mismas prácticas lo que permite que la representación de educación inicial se exponga como aquella construcción que está objetivada en unas prácticas más incluyentes, más precisas que reconocen a los niños y niñas como presentes.

La notable ausencia de investigaciones que se realizan en torno a las prácticas en educación inicial propone a su vez un desafío que propenda por replantear la acción de las diferentes disciplinas que tienen como propósito la comprensión de las dinámicas y fenómenos que están inmersos en las prácticas sociales, planteando una necesidad metodológica que logre llevar este tema a indagar y explorar sobre las percepciones, actitudes, definiciones y posturas que impactan en la construcción del significado de infancia. La comprensión del papel que juegan los niños y las niñas en los diferentes escenarios sociales es un proceso inacabado que precisa del análisis de la relación de los objetos y los sujetos y las diferentes transformaciones de lo individual y lo colectivo.

Entonces, la necesidad investigativa sobre la naturaleza de los niños y las niñas es evidente y también lo es el camino que esta definición ha tenido a través del tiempo y que hoy en día complementa de diferentes maneras las dinámicas, prácticas y concepciones actuales, el tránsito entre el adulto miniatura o la infancia como periodo corto y pasajero que llevaban a restarle importancia a esta etapa de la vida para enfocar el interés al adulto como individuo potencial y productivo Ariés (1987).

Esta descripción que invisibiliza a los niños y niñas pero que poco a poco, con el transcurrir histórico les reconoce, tiene que ver directamente con aquellas características que hacen posible la participación desde las dinámicas sociales de cada momento histórico. El desarrollo del lenguaje es uno de esos aspectos que hacían que el niño y la niña se situaran en un lugar más activo y participativo, pero la ausencia de este los situaba en aquella zona indeterminada del desarrollo donde con afán se buscaba simplemente que estos la atravesaran

sin trascendencia alguna, ignorando la importancia de dinámicas sociales tan genuinas y poderosas como el juego, el lenguaje natural y las posturas que estos creaban a raíz de la experiencia.

Los aportes de las investigaciones que describían a la infancia como un conjunto de características transitorias, le proporcionaban a las diferentes representaciones de infancia un sentido casi instrumental, pero es cuando diferentes ramas de la investigación comienzan a posar la mirada sobre el estudio de la infancia y su desarrollo biopsicosocial, esta quizá aunque continuaba siendo más biológica que social, despertaba el interés por responder la pregunta sobre cuál es el impacto real de los niños y las niñas en la sociedad.

La percepción pasiva de los niños y las niñas se hacía visible en su ausencia participativa, en el caso de la socialización, estos niños y niñas no reproducían y actuaban ante los componentes sociales, simplemente los recibían estáticamente, sin embargo las diferentes representaciones actuales han demostrado que el sujeto niño no solamente actúa sobre este si no que lo modifica y lo re significa a medida que va teniendo contacto con él.

Las diferentes transiciones y transformaciones que se han presentado en torno a la niñez han traído cambios que se ven reflejados en la percepción actual de los niños y las niñas y el lugar desde donde ellos y ellas se piensan. Podría decirse que la evolución del concepto de niñez logra trascender hasta llegar al reconocimiento y la participación, es así, como las políticas también se ven obligadas a pensar a los niños y niñas desde el mismo lugar y promover acciones conjuntas que llevan a unificar esfuerzos desde los escenarios y territorios donde estos se desarrollan.

Es por esto, la importancia de ver a los niños y los niños como sujetos que pueden construir su propia subjetividad, con cuerpo y lenguaje sobre lo que ven, conocen, construye y participan desde sus capacidades en la sociedad, con autonomía para tomar decisiones y transformar su entorno, desde esta mirada se sientan algunas de las prácticas de las maestras objeto de esta investigación, dando sustento más allá de lo escrito, a lo práctico, desde la cotidianidad del aula de clases a las políticas y constructos culturales para dinamizarlos y así garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos, sumándole a esto la necesidad de trabajar para generar ambientes que permitan potencializar todas sus dimensiones de forma integral.

9.5. QUINTA DISCUSIÓN:

LA MAESTRA DE EDUCACIÓN INICIAL, UN SUJETO INSTITUYENTE DE LA PRACTICA PEDAGÓGICA.

La maestra como actor fundamental del proceso de educación inicial y en gran medida sobre quien recae la apuesta de pensar y poner en marcha las relaciones y las formas de interacción cada vez más cercanas y en sintonía con los niños y niñas en los espacios y tiempos institucionales, es la artífice que organiza los sentidos de estos espacios institucionales, gracias a su cercanía con la sensibilidad infantil, a su perfil y formación pedagógica.

De acuerdo con lo anterior, la maestra de educación inicial tiene un perfil propio, articula el sector educativo a favor de los niños y niñas, a sus particularidades y potencialidades y es la encargada de llamar la atención en un trabajo conjunto con los padres de familia, sobre la reflexión que los adultos alrededor de los niños y niñas deben realizar con respecto a lograr relacionarse con ellos de manera diferenciada.

Para ello la maestra en el espacio de educación inicial proyecta una imagen que refiere estar al nivel o en lugar de los niños y niñas, a los que propone como sujetos concretos, a quienes se les debe reconocer en su particularidad individual y de esa manera se debe fortalecer la apropiación y reconstrucción de su cultura, materializada como una potencialidad del ejercicio pedagógico que visibiliza la presencia de los niños y niñas en el espacio institucional, siendo ella la garante de la educación inicial como principio de disfrute en directa relación con los niños y niñas en su espacio.

Por ende es importante para la representación de educación inicial que la maestra tenga unos procesos propios de reflexión pedagógica, los cuales en esta investigación son contruidos fundamentalmente con base en la política pública, vista desde el Lineamiento Pedagógico y Curricular y los pilares de la educación como los principales detonantes de esas prácticas pedagógicas innovadoras e interesantes para el desarrollo de los niños y niñas, y permean el cambio que exige el paso del preescolar formalizado hacia la educación inicial como sentido humano, lo cual implica realizar y construir prácticas significativas.

Es evidente entonces, que la maestra como centro de las representaciones sociales de educación inicial, compone y hace realidad las estrategias, los espacios y tiempos de las dinámicas pedagógicas y que en sí, la maestra es un sujeto orgánico que en contacto con la multiculturalidad de los niños y niñas, incluye y engloba, enlaza y construye, dinamiza y estructura la presencia del niño en el lugar de la educación inicial.

Al revisar como las maestras y maestros vienen concibiendo en la actualidad su labor, es notorio como esta ha transitado más allá de la necesidad de enseñar y de la relación directa que se genera en torno al aprendizaje hacia caminos que permiten nuevas maneras de percibir a los niños y las niñas en el proceso educativo, al reconocer que la educación se hace más humana y menos mecánica y que las prácticas pedagógicas son la cuna donde se gestan más

y mejores propuestas para generar vínculo entre individuos, maneras de ver el mundo y códigos sociales firmes y efectivos.

En este sentido la maestra y el maestro actual buscan con dinamismo ubicar por encima de todo proceso al individuo más que al ser humano, transformando las concepciones de poder que vienen con la cultura y dando mayor voz a los niños y niñas, reconociéndolos como seres auténticos y propios de saber previo, constructor y participante capaz no solamente de interactuar con en el entorno si no de transformarlo.

Acorde con lo anterior las maestras de educación inicial deben ejercer un rol de observador y de escucha atenta a las situaciones cotidianas, acompañando a los niños y niñas con prudencia, maestras en permanente reflexión sobre su práctica pedagógica para fortalecerla y enriquecerla, que realizan una planeación y un trabajo intencionado de experiencias pedagógicas, en el que se denota su formación y experiencia, maestras que propicien situaciones retadoras, que diseñe ambientes enriquecidos, acogedores, seguros y protectores y promueva interacciones que enriquezcan el contacto espontaneo y natural consigo mismos, con el medio, con otros niños y niñas y con adultos y una maestra que acompaña los niños de forma afectiva, sensible y que acepta lo inesperado.

De lo anteriormente descrito, se observa en los instrumentos de análisis desarrollados en esta investigación que las maestras de las instituciones educativas participantes ejercen un rol muy afín con el que está proponiendo la estrategia de Cero a Siempre no pensado directamente desde esta política sino más bien alternado entre la experiencia y formación de las maestras y la apuesta distrital con el Lineamiento Pedagógico y Curricular, demostrando que hay una relación directa entre lo que se viene construyendo en el discurso y en las apuestas políticas y entre lo que se lleva a cabo en las practicas pedagógicas cotidianamente en las instituciones educativa.

10. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo, a manera de discusión final son incluidas las disposiciones, aportes, reflexiones y las posibilidades que para el grupo de investigación significó este proceso.

El punto de partida que incluye esta discusión hace referencia a las maestras de Educación Inicial, consideradas como profesionales reflexivas de la educación y que promueven en sus acciones, reflexiones permanentes sobre un pensamiento fundamentado en la relación experiencia- teoría. Vale la pena reconocer a partir de ello, que las prácticas y los discursos de las maestras, obedecen a construcciones históricas tejidas desde sus experiencias, interacciones y formas de acceder al trabajo con la primera infancia, lo que actualmente configura los escenarios y propuestas de las que hacen uso.

Dicho esto, al tener en cuenta la educación inicial como imaginario radical, incluye reconocerle como un conjunto de componentes que la definen y la significan: La cultura, la historia, las políticas públicas y la tradición escolar colombiana. Elementos como calidad, permanencia, cobertura y pertinencia también se hacen presentes para enmarcar este proceso continuo y de valor para el desarrollo humano, las propiedades que se le otorgan como la inclusión, equidad y solidaridad permiten pensar que está siendo orientada para alcanzar la participación infantil y la inclusión de las niñas y niños a espacios sanos, seguros y adecuados que garanticen el pleno desarrollo, la garantía de derechos y la educación inicial.

Este proceso de educación inicial en el que se ha posicionado la observación, planeación e interacción, requiere de una maestra abierta a nuevas propuestas de trabajo pedagógico, que indague a la luz de las discusiones sobre desarrollo infantil y las estrategias pedagógicas y que realice enlaces constantes entre la teoría y la práctica como una manera para su formación permanente. Lo anterior constituye la base para la construcción de un proyecto pedagógico colectivo, discutido, validado sobre una apuesta que se ha implementado y enriquecido a partir de la reflexión y el encuentro de saberes, que desde luego, parte de las comprensiones sobre las particularidades del contexto en que este se enmarca y que se pone a la consideración de los padres, es decir, que es público y está en permanente construcción.

Se valora de este proceso que la maestra recurre al discurso de desarrollo humano, posibilitando el reconocimiento de las niñas y niños como participantes y creadores del mundo, la estrecha relación de este proceso educativo inicial con el desarrollo cognitivo, con el afectivo y los contrastes que se hacen constantemente en relación con el entorno. Para recapitular a Paulo Freire (1997), toda reforma institucional de formación debe estar enmarcada por los cambios profundos en los escenarios del hogar, de la escuela y la sociedad y en la construcción de un diálogo con voces diferentes para encontrar la unidad en la diversidad y garantizar así, el éxito en la transformación.

Es por esto, que este proceso es protagónico en la medida en que se da la importancia a los niños y los niños como sujetos que pueden construir su propia subjetividad, con cuerpo

y lenguaje sobre lo que ven, conocen, construyen; participando desde sus capacidades en la sociedad, con autonomía para tomar decisiones y transformar su entorno, desde esta mirada se sientan algunas de las prácticas de las maestras objeto de esta investigación, dando sustento más allá de lo escrito, a lo práctico, desde la cotidianidad del aula de clases para dinamizarla generando ambientes que permitan potencializar todas sus dimensiones de manera integral.

También es pertinente expresar la innovación construida en este proceso, al constituir el marco para el reconocimiento de las habilidades y capacidades desarrolladas desde el *los territorios habitados por los niños y niñas* a partir del cual se da su autodeterminación, autonomía, auto aprendizaje, validación del error, incremento de los procesos éticos y la discusión intersubjetiva que contribuyen a la construcción de un espacio público y privado, el respeto, la participación, el fortalecimiento de los valores y la conciencia moral, individual y pública, la pertenencia a un espacio geográfico y la transformación de sí y del otro.

Hablar sobre el reconocimiento de las representaciones sociales como posibilidad de estudio de las sociedades, genera una gran responsabilidad y apropiación; en relación con la primera infancia como campo joven para la construcción de conocimiento, es importante tener en cuenta todos los posicionamientos de los referentes conceptuales y sociales que han venido transformando la comprensión de infancia. De igual forma, los cambios en cuanto a las representaciones sociales y las re-significaciones que se han entrelazado en las diferentes etapas del mundo contemporáneo, pareciera que cada vez más se eliminara el concepto sobre los niños y niñas como adultos en miniatura, indefensos y sin razón, hasta llegar a ser vistos como sujetos activos, participativos, presentes con sus particularidades, necesidades e intereses.

Debido al avance sobre los estudios de la primera infancia y la importancia que tienen en la actualidad, se ha logrado incidir en la creación de políticas públicas específicas en lo que concierne a primera infancia, instituyentes en los cambios de representación social sobre lo que representa el niño y la niña para la sociedad en que se desarrolla, definidas estas como determinantes, puesto que legitiman las nuevas prácticas pedagógicas en educación inicial que se vienen realizando como innovación educativa en algunos colegios distritales en Bogotá, pues al lograr tener un sustento institucional desde la Secretaría de Educación, que

permee su puesta en escena, esta crece y se fortalece en la práctica cotidiana de maestras y maestros de educación inicial que han entrado en este proceso de transformación.

Los aspectos básicos de los hallazgos son reveladores y consecuentes con los cambios que se quieren posicionar con respecto a las políticas públicas actuales, se evidencia esto en representaciones de maestras empoderadas de su ejercicio docente con nuevas miradas y formas de reconocer e interactuar con los niños y niñas dentro de su labor pedagógica, demostrando que si es posible innovar e influir en el contexto institucional del distrito con nuevas maneras de concebir la educación y de reconstruir la educación en conjunto con los actores centrales que son los niños y niñas. Es posibilidad de este proceso el encuentro de maestras dispuestas para la innovación, la diversidad en las prácticas.

Además, con lo anterior un hallazgo importante fue reconocer a las maestras como sujetos instituyentes de la práctica y la tradición escolar y las posibilidades de las políticas públicas como instituyentes del cambio de representación de la educación inicial, todo esto permeado desde un imaginario radical que se ha venido configurando socio históricamente, anclado a las tendencias mundiales y al crecimiento humano y social que como seres humanos se ha venido configurando en pro del desarrollo y potenciamiento de lo que significa ser constituyentes y hacedores de una nueva sociedad.

Un aprendizaje importante es también el que indica que, el reconocimiento que hacen las maestras de las políticas públicas de infancia, las hace partícipes de diferentes maneras, al igual que, las ubica como promotoras y hasta gestoras de estas y de nuevas propuestas que enriquecen la política, atendiendo las particularidades del contexto y las necesidades de cada niño y niña. Un maestro empoderado es el artífice del cambio de representación en lo que refiere a ser niño y niña, al cambio en la educación inicial y en sus apuestas pedagógicas con ellas la forma de interactuar y de acompañar.

Por último, es importante resaltar que este proceso se construyó en la dinámica de reflexión-acción-reflexión, lo que constituye la construcción de un saber pedagógico particular sobre la educación inicial, el cual a su vez posibilita un diálogo horizontal con los demás profesionales que trabajan con la primera infancia y que cada día más están vinculados a sus realidades. De lo anteriormente descrito, se observa en los instrumentos de análisis

desarrollados en esta investigación que las maestras de las instituciones educativas participantes ejercen un rol muy afín con el que está proponiendo la estrategia de Cero a Siempre no pensado directamente desde esta política sino más bien alternado entre la experiencia y formación de las maestras y la apuesta Distrital con el Lineamiento Pedagógico y Curricular, demostrando que hay una relación directa entre lo que se viene construyendo en el discurso y en las apuestas políticas y entre lo que se lleva a cabo en las prácticas pedagógicas cotidianamente en las instituciones educativas.

Recomendaciones

Cuando las maestras de educación inicial tienen procesos de acompañamiento, son valoradas y tenidas en cuenta en el ejercicio real de las políticas públicas, reflejado este en las prácticas pedagógicas cotidianas al interior de las instituciones educativas, ellas logran empoderarse de su labor de tal manera que se instituyen como artífices, empoderándose de estas políticas y retomando lo más conveniente y apropiado para sus prácticas pedagógicas, reflejándose en los cambios de actitud frente a su trabajo diario con los niños y niñas.

Para lograr institucionalizar un verdadero cambio en educación inicial en los colegios del Distrito se requiere un trabajo mancomunado entre todos los actores educativos que las configuran, para lograr cambios de representaciones sociales que permitan renovar y reencontrar nuevas formas de interactuar y de reconocer a los niños y niñas como sectores claves de sus procesos de desarrollo y construcción como sujetos sociales.

Referentes Bibliográficos

- Altamirano D. Laura I. (2004). ¿Se puede hablar de estimulación temprana en Perú?. En: Umbral Revista de Educación, Cultura y Sociedad. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque.
- Arango. Johana (sf), Los mapas y las nociones de territorio: Aproximaciones a partir de las prácticas de mapeo social a propósito de las políticas de restitución.
- Anadón, Marta. (2007). La investigación llamada “cualitativa”: De la dinámica de su evolución a los logros innegables y cuestionamientos presentes. En: Pedagogía y Saberes No. 27. Bogotá DC. Universidad Pedagógica Nacional.
- Abric J, (2001) Prácticas sociales y representaciones.
- Balcázar, P., González, Gurrola & Moysen (2005) Investigación Cualitativa. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (2006), La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Banco Interamericano De Desarrollo (BID), Programa de desarrollo infantil temprano “Crecer bien para vivir bien”. Documento público para consulta en línea, disponible en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36852742>
- Bustamante, Juan Pablo (2014), “Avances y desafíos para promover un buen comienzo en la vida de los pueblos y nacionalidades indígenas. La experiencia de

educación infantil familiar y comunitaria de Ecuador 1999-2013”. Ponencia disponible en línea: <http://www.desarrollosocial.gob.ec/wp-content/uploads/2014/05/Ponencia-Juan-Pablo-Bustamante.pdf>

- Camargo A, Marina. (2015), Sentido de la Educación Inicial, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá- Colombia.
- Castoriadis, Cornelius (1993), “La institución imaginaria de la sociedad”, en Colombo (coord.), El imaginario Social, Altamira y Nordan Comunidad, Montevideo
- Chile Crece Contigo (2010). Cuatro años creciendo juntos. Memoria de la Instalación del Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo 2006-2010.
- “Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión” elaborado por la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2013.
- Gaitán, Lourdes. (2006), Sociología de la Infancia. Universidad Complutense de Madrid.
- Guber, Rosana (2012)., La etnografía, método, campo y reflexividad. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Jodelet, Denise. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, Serge (comp.). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, Ediciones Paidós, 1986.
- Lynch, Cormack Maribel (sf). Educación no formal con niños menores de tres años. En:
[http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=dN1qZU7_ITM%3DHYPERLINK%3Dhttp://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=dN1qZU7_ITM%3D&tabid=1282&mid=3693"&](http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=dN1qZU7_ITM%3DHYPERLINK%3Dhttp://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=dN1qZU7_ITM%3D&tabid=1282&mid=3693)
- Mejía, Marco Raúl. Educación Popular hoy: entre su re fundamentación o su disolución. Revista Nómadas, Vol. 6.
- ----- (2007) Educación Popular hoy en tiempos de globalización. Ediciones Aurora, Bogotá.

- -----, Cendales y Muñoz. (2013). Entretejidos de la educación popular en Colombia. Ediciones desde abajo, Bogotá Colombia.
- Margel, Geysler (2001), "Para que el sujeto tenga la palabra: presentación y transformación de la técnica de grupo de discusión", en M.L. Tarrés (coord.), Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social, México, FLACSO/El Colegio de México/Miguel Ángel Porrúa.
- Moscovici, Serge. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Universidad de Francia.
- Nussbaum, Martha (2012). Crear Capacidades: propuesta para el desarrollo humano. Paidós, Ibérica. Argentina.
- Organización De Las Naciones Unidas, Programa de desarrollo local integrado - PRODELI-
Página web:
http://www.unicef.org/bolivia/spanish/local_development_2048.htm
- Ochoa, Maillard Y Solar (2010). Primera infancia y políticas públicas, una aproximación al caso del Sistema Integra de Protección a la Infancia Chile Crece Contigo.
- Peralta, María Victoria. (2002). Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.
- Quintar, Estela. (2006) La enseñanza como puente de la vida. Colección Conversaciones didácticas, Instituto "pensamiento y Cultura en América Latina y Instituto Politécnico Nacional, México.
- Revista Aletheia. (2010). Cuidarte: el arte de cuidar, criar y educar a los niños y niñas de primera infancia. Revista Aletheia, Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo. [Revista electrónica], Vol. 2, No. 2. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/> [Consultado el día de mes de año].
- Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Ministerio de educación Nacional. Viceministerio de Preescolar, Básica y Media. Dirección de Primera Infancia. Colombia, 2014.
- Savater Fernando. (2009). El valor de educar. Editorial Ariel, Barcelona.

- Sin autor. (2007), Componente Aprendizaje Infantil Temprano, resumen de lineamientos técnicos en: http://www.sedi.oas.org/dec/documentos/simposio/Otros_archivos/PROGRAMA%20NACIONAL%20WAWA%20WASI_ESP.doc
 - Silveiro (2011). La Contextualización del Modelo de Atención Educativa no Institucional Cubano “Educa a tu Hijo” en Países Latinoamericanos. UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
 - Schneider Y Ramirez, (2008). Primera Infancia Mejor: una innovación en política. UNESCO-Secretaria Estadual da Saúde do Rio Grande do Sul, Brasilia.
 - _____ (sf). Primera Infancia—Evaluación de Proyecto--Políticas Públicas—Brasil 2. Educación Infantil—Evaluación de Proyecto--Brasil I. UNESCO III. Rio Grande do Sul. Secretaria Estadual da Saúde. Brasilia.
 - Scheneider A. (2011). “Primera Infancia Mejor” (PIM) en Brasil: Una estrategia intersectorial de atención integral a niños de 0 a 5 años y sus familias.
 - Skliar, Carlos. (2008). En Revista Veintitrés. Buenos Aires. Argentina.
 - Tinajero, A.R. (2010) *Ampliación de los servicios de desarrollo infantil temprano en Cuba – Programa Educa a Tu Hijo de Cuba: Estrategias y lecciones de su proceso de ampliación de cobertura*, Wolfensohn Center for Development, Documento de Trabajo 16. Washington, DC: Brookings Institution. Disponible en: http://www.brookings.edu/~media/Files/rc/papers/2010/04_child_development_cuba_tinajero 04_child_development_cuba_tinajero_spanish.pdf (último acceso, octubre de 2011).
 - Torrado, María Cristina y Duran, Ernesto. (2007) Derechos de los niños y niñas. Debates, realidades y perspectivas. Cátedra Manuel Ancízar. Centro de estudios sociales, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
 - Torres, C.A. (1996). Estrategias y técnicas en investigación cualitativa. Bogotá: Ed. Guadalupe.
-

- Wilches Chau, Gustavo. (1999). De nuestros deberes para con la vida. Reflexiones sobre la convivencia entre los seres humanos y de nosotros con el cosmos. Corporación Autónoma del Cauca CRC, Popayan.
-

ANEXOS

ANEXO 1



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL.**

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES DE EDUCACIÓN INICIAL: EL CASO DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS DE LOS ACTORES ESCOLARES DE LAS INSTITUCIONES ACACIA II Y JACKELINE DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ.

**INSTRUMENTO DE ANALISIS I: MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN
ENTREVISTA COORDINADORA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JACKELINE**

Objetivo del instrumento.

Consolidar los datos suscitados en los instrumentos de investigación, que a manera de ordenadores se permiten proponer categorías iniciales relacionadas con el fenómeno de la educación inicial en las instituciones educativas desde las representaciones sociales.

Elementos que manifiestan prácticas pedagógicas o relaciones didácticas de educación inicial desde el espacio escolar.	Narrativas que evidencian el abordaje de la política pública de infancia en la Institución Educativa.	Narrativas que relacionan imágenes de niño o niña desde la teoría de las representaciones sociales.	Narraciones que proponen reconocer Imágenes de maestra.	Elementos que describen espacios y relaciones en los mismos para el desarrollo de la educación inicial.
“La institución le ha dado la importancia y le ha dado los materiales para hacerlo, ellas tienen una dotación muy completa para preescolar, infortunadamente lo que nos ha faltado son espacios porque le toca limitarse al aula, no puede trabajar en el	“El año pasado observe en pre jardín, la profe Damiana que pues al llegar la Secretaria de Educación con el ciclo inicial pues ellas tenían un acompañamiento permanente, las chicas venían y eso obligaba a que Damiana sobre todo trabajara muchísimo y diseñara	"Yo me identifico con esa propuesta porque considero que esa primera etapa es vital que te guste el colegio, que quieras aprender, que desarrolles habilidades, que puedas hablar en público y muchas otras habilidades es lo que se trabaja en pre escolar, infortunadamente	“Para mí representa la alegría, es que no hay cosa más bonita que llegar y mirar una clase de un docente de preescolar de una manera distinta, llegar a una aula y encontrarlos a todos sentados leyendo con la profesora o llegar al aula como en el caso de Viviana que en una	"Nos hemos sentado a hablar de pedagogía en pre escolar por lo menos ya es un primer inicio, hablar de la importancia de no ver al preescolar como el lugar donde vamos a escribir letras y números, donde los siento a hacer planas y no con la

<p>patio porque todo el tiempo está ocupado”.</p> <p>“En transmitir un libro, en transmitir una disciplina pero no en cómo hacer, como diseño mis estrategias, como lo hago de la mejor manera y si no me aprendieron por ese lado yo que me ingenio para que sea por otro, digamos que eso se ha perdido, nos hemos quedado en el único método, eso es y no aprendió y si no aprendió pues de malas”.</p> <p>“Primero hay que crearse los espacios, segundo debe haber una evaluación, infortunadamente para mí en la educación oficial muchas cosas si no se exigen, no se hacen, porque al ser la educación oficial muchas veces pensamos que tenemos libertad de cátedra y mi libertad de cátedra se da para hacer lo que a mí se me ocurra hacer, si, pero que si deberían haber unos parámetros para todos los</p>	<p>actividades para mostrar de cómo se estaban haciendo los pilares pero fíjese si no están las niñas de Secretaria de Educación seguramente no resultaba nada porque estuvieron ahí permanentemente mirando los resultados mirando los avances se logró, como veía yo los otros cursos, lo veía como el ejercicio de las filas, de los cuadernos, de la cantidad de hojas, del álbum que hay que entregar al finalizar el año, de responder con unas tareas”.</p> <p>“Yo conozco el proyecto de la profe Viviana, es un proyecto que tiene en cuenta los pilares; hemos hecho un trabajo alrededor de los pilares desde este año”.</p> <p>“La profe trabaja con los pilares de la formación inicial entonces tú formulas tu proyecto con base en el plan de estudio, con base en un ejercicio que se hizo sobre ciudadanía, la malla curricular que se construyó</p>	<p>para nosotros en la educación pública, los colegios privados hacen todo lo contrario entonces un niño de pre escolar llega y se le trabaja mucho lo del cuaderno, las letras, entonces un niño de transición ya sale leyendo y escribiendo y eso hace que digamos los padres de familia permanentemente le están exigiendo a las profesoras que ese sea el trabajo que desarrollen, en ese sentido pienso que hay que hacerle un trabajo fuerte también a los colegios privados, porque de nada sirve que en los colegios oficiales tengamos en cuenta los lineamientos y tengamos en cuenta los pilares si en los demás colegios no los tienen en cuenta” .</p> <p>“Pues a mí me parece que todo proyecto que tenga que ver con potenciar las habilidades de los niños, debe ser importante para el colegio, de hecho el de la profesora Viviana es un proyecto importante porque</p>	<p>oportunidad ingrese y estaban haciendo biscochos, quien se pensaría en una clase de pre escolar todos haciendo biscochos, estaban aprendiendo formas, colores, cantidades y muchas cosas del plan de estudios de otra manera, entonces para mí ha sido enriquecedor y muy motivante, fascinante encontrar ese tipo de trabajo en el aula, a mí me parece magnifico que los niños se diviertan y que los niños estén en el aula trabajando de una manera distinta, me parece muy chévere”.</p> <p>“Yo creo que eso también es creatividad del maestro, si yo me cráneo, si yo pienso en mi clase que voy a hacer dentro de la semana pues no debe ser difícil para mí para que voy a utilizar la Tablet, si yo me pongo a explorar en la Tablet, porque son tablets educativas que traen cuentos, que traen juegos, que traen aplicaciones para los niños yo de ahí ya puedo diseñar mi clase pero eso es lo que nos</p>	<p>experiencia que les da a los niños para comenzar su nivel de escolaridad, digamos que en eso hemos avanzado”.</p> <p>“El proyecto de la profe es una ramita como te contaba de un proyecto grande que surgió de una investigación que yo desarrolle, pero significo sobre todo el sentarse a hablar de pedagogía, eso ya no lo hacemos los maestros, entonces cuando yo voy y dialogo con las profesoras, siempre resulta un poquito complicado vender la idea de que el ejercicio del pre escolar se pueda hacer de una manera distinta, que existen diferentes aprendizajes y que no siempre el aprendizaje será en las hojas y en el cuaderno sino que existen muchos aprendizajes, entonces primero tuvimos que vender esa idea a las profesoras, de hecho ellas son conscientes porque me decían años atrás hagamos eso, pero lo fuimos perdiendo gracias a que los</p>
--	---	---	--	---

<p>colegios donde hubieran unas exigencias mínimas frente al trabajo pedagógico”.</p> <p>“Si me parece que hay es como trabajarle más a eso, como al pensar de que hay unos roles dentro de la institución que se deben cumplir y que todos en todos los colegios debemos hacer, porque si no es así se pierde.”</p>	<p>para cada uno de los grados, entonces ella lo adapta, ese ejercicio que hacemos todos lo adapta a su proyecto de aula y desarrolla diferentes actividades que permitan desarrollar las actividades de acuerdo a los pilares, entonces hay actividades que tienen que ver con juegos, otras que tienen que ver con literatura, otras que tienen que ver con exploración del medio y lo más interesante de ese proyecto es que ha logrado capturar la atención también de los padres de familia, los vincula a ese proyecto, porque estamos mirando al padre de familia como a esa persona al que dejamos en la casa y le dejamos tareas cuando entregamos un boletín, entonces como no aprendió tal cosa entonces hágalo allá en la casa, el ejercicio es involucrar al padre de familia dentro del proceso que desarrolla”.</p> <p>“Yo pienso que le aporta a la institución el hecho de una</p>	<p>está mirando el preescolar de una manera distinta, está trabajando para desarrollar las habilidades de las que yo hablo, no para generar estrés en los niños, de nada sirve sentar al niño en la mesa a escribir y a escribir y a llenar hojas, porque ese no es el sentido del estudio en pre escolar, es que ellos potencialicen todas sus capacidades”.</p>	<p>ha faltado, yo pensaría que hemos perdido el don de pedagogía en serio, de entender cuál es nuestra función como pedagogos, nos hemos convertido en dictadores de clase pero se nos ha olvidado”.</p>	<p>papas y los mismos compañeros de la primaria nos exigían que los niños tenía que llegar ya leyendo, entonces para mí ha sido súper motivante, enriquecedor y como que cuando uno se lo cuenta a los demás, los ven entusiasmados y se ve chévere la propuesta”.</p> <p>“Para mí la educación inicial me parece fascinante porque tiene la posibilidad de que realmente el niño pueda disfrutarse el colegio, y entonces hay una ruptura en lo que es pre escolar y primaria porque cuando tu estas en pre escolar disfrutas todo eso pero cuando llegas a primaria tienes que sentarte todo el día en un pupitre a escribir el dictado, todo el día a lo que el profesor diga, entonces a mí me parece que sí debería hacerse un trabajo, es decir que ese trabajo se debería continuar o sea que no se debe quedar en la educación inicial únicamente sino en mostrar diferentes</p>
--	---	---	--	--

	<p>mirada distinta del preescolar, aporta al hecho de comenzar a reflexionar sobre la función que como pedagoga al pre escolar tiene que darse en el ciclo inicial, con una mirada distinta de lo que es porque efectivamente en el pre escolar aquí también se tenía mucho la mirada de la lectura, la escritura, lo que el papa me dice que tengo que hacer porque es que me está exigiendo, porque es que me pide una escuadra, porque me pide la tarea y no dé la oportunidad que hay de todo el conocimiento que tiene un docente de preescolar para desarrollar con los niños muchísimas cosas, entonces me parece que si tiene que impactar en el aula a los papas, pero nos falta aún trabajo pedagógico para poder dar a conocer a los demás maestros de que se trata y como también motivarlos para que trabajen en el mismo sentido”.</p>			<p>estrategias y también hacer una evaluación de los profesores de esas estrategias”.</p>
--	--	--	--	---

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL.**

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES DE EDUCACIÓN INICIAL: EL CASO DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS DE LOS ACTORES ESCOLARES DE LAS INSTITUCIONES ACACIA II Y JACKELINE DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ.

INSTRUMENTO DE ANALISIS I: MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN

**INSTRUMENTO IV: GRUPO FOCAL
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL ACACIAS I**

Participantes:

1. Ruth Garzón Carvajal 2. Diana Zambrano 3. Mireya Gaviria 4. Mercedes Carrillo 5. Tania González 6. Pedro Ballesteros 7. Judith María Arroyo

Objetivo del instrumento.

Consolidar los datos suscitados en los instrumentos de investigación, que a manera de ordenadores se permiten proponer categorías iniciales relacionadas con el fenómeno de la educación inicial en las instituciones educativas desde las representaciones sociales.

Elementos que manifiestan prácticas pedagógicas o relaciones didácticas de educación inicial desde el espacio escolar.	Narrativas que evidencian el abordaje de la política pública de infancia en la Institución Educativa.	Narrativas que relacionan imágenes de niño o niña desde la teoría de las representaciones sociales.	Narraciones que proponen reconocer Imágenes de maestra.	Elementos que describen espacios y relaciones en los mismos para el desarrollo de la educación inicial.
“Cuando el dialogo se orienta hacia lo que es de gusto para los niños y niñas representado en el espacio institucional, resulta ser importante la gestión institucional por parte de la rectoría y la Dirección Local	“Se permite evidenciar una comprensión fundamental por el reconocimiento de la educación inicial como un proceso importante en la vinculación de los niños y niñas a su proceso escolar futuro con aseveraciones	“También lo que convoca el interés de los niños, niñas y familias, es el papel desarrollado por la maestra quien es la persona fundamental y vinculante de todo el proceso dadas sus cualidades profesionales, su	“Valorar también las acciones naturales que desarrollan los niños y niñas tales como la canción, la pintura, el juego o hacer dibujos, fundamenta una forma de reconocer el trabajo que ha desarrollado la	“Es comprendido el espacio institucional propuesto para la primera infancia como un espacio potencial relacionado con sentimientos de felicidad expresados por los niños y niñas y su permanencia allí, "los niños

<p>de Educación, instituciones que, en voz de los padres de familia, han permitido la construcción de los parques para el uso de los niños y niñas y la adecuación total de los espacios con dos aulas modulares”.</p> <p>“El papel de las familias en relación con la experiencia pedagógica en primera infancia es variado dado que la misma experiencia ha reconocido que la familia como actor se compone de manera diversa, dadas no solamente sus composiciones u organizaciones sino, sus particularidades históricas en relación con las practicas, los saberes y las costumbres”.</p> <p>“También es presente en la conversación el planteamiento que involucra el desarrollo del presente periodo de la Alcaldía Distrital denominado</p>	<p>relacionadas con: "cuando no entran a grado inicial después es muy difícil" (participante 2), "Antes estaba en ICBF pero, ahora aprende mas" (Participante 3) o, "en el ICBF son comunitarios y a veces hace falta experiencia de la maestra" (Participante 2).</p> <p>“En el grupo focal se hacen presentes varios grupos familiares, en algunos casos compuestos solo por la madre quien cumple el papel de jefe hogar, se presentan una madre con los abuelos del niño en el programa de educación inicial, una abuela y un "papá-abuelo" como es el caso del participante 6, quien destaca que es cuestión de entender que los niños y niñas se encuentran en otro momento de la historia y que todo ha cambiado de manera rápida, que el grado inicial es importante y que la educación inicial es mas avanzada”.</p>	<p>trato afectuoso y su disposición hacia la comprensión de las particularidades que componen la historia de cada uno de los niños y niñas”.</p> <p>“Lo que ha sido significativo de esa relación educativa que promueve la experiencia se orienta hacia comprender que los niños y niñas tienen ritmos propios, que la labor de educar no ha radicado solamente en el papel de la escuela y que mas bien ese proceso se encuentra mas fortalecido cuando las familias encuentran otros grados de corresponsabilidad o participación, tal como pensar que la familia acompaña naturalmente al niño en el desarrollo de las tareas lo que genera aprendizajes para todo el grupo familiar: "los niños nos hacen también aprender" (participante 6), "las tareas las hacemos todos en la casa" (participante 3)”.</p>	<p>experiencia. También esta relación implica que la familia debe incluirse retroalimentando los conocimientos que la maestra pone en juego en el espacio institucional y validándolos de manera importante en las cotidianidades en las que se incluyen los niños y niñas; "la profe les envía tareas y si no pueden se miran estrategias y les gusta trabajar de manera familiar" (participante 6), por tanto, los ritmos naturales de aprendizaje han sido prioridad en la relación con la educación inicial dado que la búsqueda de diversas estrategias para el aprendizaje significan principalmente construcción de conocimiento y vincular el interés superior de los niños y niñas como fundamento del proceso. También los recursos que la experiencia ha brindado se dirigen a que las familias comprendan dichos ritmos naturales y se integren a la</p>	<p>son felices en el Jardín" (Participante 3), al igual que, la importancia por la permanencia y acceso ya que, en años anteriores no se encontraba este nivel en la institución educativa y su ubicación ha generado potencialidades en cuanto a la cercanía y la accesibilidad. Ciertamente los padres de familia indican que es necesaria la ampliación de cobertura dado que es un espacio muy pequeño el cual, es conocido en la comunidad por la calidad del proceso de educación inicial lo que resulta ser inconveniente en relación con el numero de niños en primera infancia que solicitan el acceso al grado de educación inicial”.</p> <p>“Los participantes relacionan que han tenido contacto con otras maestras que manifiestan su desinterés por los procesos y que no son atentas a las sugerencias de los padres mostrándose</p>
---	---	---	--	---

<p>"Bogotá Humana", al cual se abona la construcción y puesta en marcha de la propuesta de educación inicial refiriéndose a que "estas son las bases y eso queda toda la vida, esta es una base para ellos" (participante 6), de la educación se constituyen durante los primeros cinco años de vida"</p> <p>"También es necesario que para la apuesta de educación inicial se presente una maestra que desde la ética y responsabilidad desarrolle su proceso pedagógico. Para los participantes, resulta ser importante el desempeño del maestro porque se lee entre líneas que en su responsabilidad institucional es quien garantiza que la experiencia se desarrolle, por lo que es destacada la entrega demostrada en la incondicionalidad respecto al cambio de practicas pedagógicas, la</p>	<p>"También, este dialogo invita a comprender que la educación inicial se ha transformado, lo que ha implicado que los niños y niñas se signifiquen de maneras distintas en relación con los adultos que les rodean y su visibilidad en relación con acciones y proyectos de vida diferentes para las familias, por ejemplo, ya han podido trascender de una comprensión materializada en el autoritarismo y lo fundante de una posición adulto-centrista enunciando que el desarrollo infantil es un elemento importante dado que la experiencia posibilita que los niños tengan "mejores desarrollos" y que el papel de la familia es diferente al que circula socialmente entorno a la imagen de asistencialismo pues se encuentra una real participación, "no es solo el palo lo que forma" (Participante 6), "Ya no forzaría el aprendizaje del niño, ya ahora no forzaría al</p>	<p>"En la relación que los participantes evidencian con la experiencia pedagógica, la opción apunta a que los niños y niñas han cambiado principalmente su forma social de relación, dirigiéndose en principio a elementos como el respeto por el otro orientado desde el "autocuidado personal por el cuerpo" (participante 4), la escucha y participación activa lo que los hace mas comunicativos, autónomos e independientes y ello se refleja en que los niños y niñas quieran permanecer en el espacio de educación inicial y que este sea de su gusto, "la niña está muy amañada, es muy consentida" (participante 4), "el parque les gusta, esto es importante porque los niños aprenden" (participante 4)".</p> <p>"También a partir del gusto de los niños y niñas se le ha dado importancia al cuidado</p>	<p>construcción de estrategias que aporten al aprendizaje, "se buscan ilustraciones y formas para adquirir conocimiento con actividades" (participante 6)".</p> <p>"Respecto al papel que desempeña la maestra titular en el espacio de educación inicial, sobresale la intención que los participantes incluyen a la construcción de vínculos afectivos y el trato amoroso, por lo que todos en el grupo focal resaltan la labor docente dotándola de sentidos de agradecimiento, sencillez y entrega por el desarrollo de los niños y niñas al igual que la disposición que ella a integrado a la realización cotidiana de la experiencia: "la profe se merece todo el reconocimiento porque es muy humana" (participante 5), "el cuidado es lo mas importante y mas el cuidado de una persona amorosa que</p>	<p>"malgeniadas" a diferencia de este espacio institucional que destacan como abierto, promovido así por la maestra y que halla particular importancia al entorno de los niños y niñas dando validez al contexto social que circula para ellos, "eso es importante para los niños, conocer el barrio, la tienda, la iglesia y lo que pasa en ellos" (Participante 2)".</p>
--	--	---	--	--

Representaciones sociales de educación inicial: El caso de los actores escolares de las instituciones educativas Acacia II y Jackeline de la ciudad de Bogotá.

<p>retroalimentación constante a los conocimientos construidos, la innovación pedagógica presente en las metodologías innovadoras y, en la perspectiva de futuro, resulta de riesgo pensar que el grado inicial se cursa de la manera anteriormente descrita dada la presencia de la maestra y, luego de esta experiencia enriquecida propiciada por ella, los niños y niñas tengan que continuar en el tradicional proceso de escuela primaria del que ya todos conocen su forma de operar”.</p>	<p>niño así como me lo imponían a mi" (participante 5)”.</p>	<p>del medio ambiente a partir de la elaboración de los elementos de trabajo con materiales reciclables. Se trabajan las artes, la música, los orígenes de la familia y el barrio y las tareas pierden su connotación formalizaste para trascender hacia la educación inicial como una experiencia”.</p>	<p>piense en que los métodos de enseñanza han cambiado mucho" (participante 6)”. “Las experiencias pedagógicas que propone la maestra, lo mas constante se enmarca en la relación y comunicación que la maestra teje a partir del trabajo con el cuaderno viajero, el cual, es un elemento que invita a la familia a consignar historias y relatos, fotografías y narrativas en torno a las particularidades del barrio y el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas”.</p>	
---	--	--	--	--

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL.**

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES DE EDUCACIÓN INICIAL: EL CASO DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS DE LOS ACTORES ESCOLARES DE LAS INSTITUCIONES ACACIA II Y JACKELINE DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ

INSTRUMENTO DE ANALISIS I: MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN

INSTRUMENTO: OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

LUGAR: IED JACKELINE

Objetivo del instrumento.

Consolidar los datos suscitados en los instrumentos de investigación, que a manera de ordenadores se permiten proponer categorías iniciales relacionadas con el fenómeno de la educación inicial en las instituciones educativas desde las representaciones sociales.

Elementos que manifiestan prácticas pedagógicas o relaciones didácticas de educación inicial desde el espacio escolar.	Narrativas que evidencian el abordaje de la política pública de infancia en la Institución Educativa.	Narrativas que relacionan imágenes de niño o niña desde la teoría de las representaciones sociales.	Narraciones que proponen reconocer Imágenes de maestra.	Elementos que describen espacios y relaciones en los mismos para el desarrollo de la educación inicial.
“La maestra indica a los niños cuales son las figuras y les pide que vayan poniendo en la caja las figuras que ella indica, "vamos a colocar los triángulos grandes de color rojo, los gruesos", "vamos a guardar los círculos azules, los pequeños”.	“La maestra dispone de fichas de madera de las cajas didácticas para realizar la actividad, para lo cual organiza grupos de trabajo a los que llama equipos pidiendo que la dinámica se relacione con las figuras que contiene cada una de las cajas”.	“La maestra socializa con los niños y niñas las figuras que hacen parte de la caja clarificando que hay diferentes formas como circulo grande, de diferente color, pequeño, grueso y delgado”.	“Constantemente la maestra hace uso de pequeños estribillos como: "manitos arri...-a lo que todos responden- Ba!, "Dedito en la bo... A lo que todos responden: ca!”.	“La maestra divide en cada grupo conformado un numero de fichas verificando que todos incluyan las figuras que ella solicita”. “La maestra pide que todos participen, que todos ayuden

<p>“Cuando trabajaron con las figuras de madera, lo hacen en el suelo ubicando en el centro del círculo que resulta las figuras, Luego la maestra les pide que, guardadas las fichas se levanten y organicen un círculo, insistiendo en esta figura para dar continuidad al tema que se venía adelantando, insiste: "Vamos a jugar a la rueda, rueda y vamos a hacer un... Círculoooo”.</p> <p>“Previo momento, para la organización del espacio, la maestra a organizado sillas en semicírculo y a medida que ello pasa va mencionando nombres en voz alta a lo que los niños y niñas responden dirigiéndose a la silla para sentarse en el semicírculo que la maestra ya ha iniciado”.</p>	<p>“Hay una niña presente con discapacidad cognitiva, quien interactúa en la actividad con los niños que se encuentran organizados en grupos, ella también interviene tomando fichas y poniéndolas en la caja”.</p> <p>“Al cantar la ronda, la niña con discapacidad se nota dispuesta tomándose de la mano con los niños dentro del círculo, todos cantan la ronda mostrándose motivados”.</p>	<p>"¿Esta cual figura es?, a lo que todos los niños y niñas responden”.</p> <p>“Hacen énfasis en la parte en donde la canción indica: "acuéstate a dormir" lo cual les parece llamativo”.</p>	<p>““Voy a entregarle el helado al niño mas juicioso"- agrega la maestra, tomando varios helados en su mano, destapándolos y poniendo la pequeña cuchara”.</p>	<p>a guardar las fichas en la caja de madera”.</p> <p>“La maestra hace uso recurrente de canciones para ser complementadas por los niños: "manitos arriba, abajo...", lo cual funciona para atraer la atención de los niños y niñas y convocarlos al seguimiento de instrucciones”.</p> <p>“Todos los compañeros se relacionan con ella, la implican y se dirigen a ella adecuadamente”.</p> <p>“La profesora les pide que sean entregadas, ubicándolas en lo alto del mueble de depósito de materiales”.</p> <p>“La maestra se permite indicar a algunos niños para que cambien de lugar, por ejemplo, le pide a "Gloria"</p>
--	---	---	--	--

<p>“De qué color es el helado?”- rosado, responden los niños y niñas. “y el vaso que forma tiene?”- círculo, responden. La maestra pide que no tiren los vasos a la basura pues ellos sirven para trabajar con las chaquiras y dividir los materiales para la actividad”.</p>				<p>que cambie de puesto dentro del círculo con "Michael", lo que hace en repetidas ocasiones y con varios de los niños asistentes”.</p> <p>“Yo siempre les pongo música, a Sofía (La niña con discapacidad) le encanta- dice la maestra. "ya ella hace cosas sola (Sofía en la dinámica de comer las uvas del refrigerio), come sola y es más fácil, eso es un buen avance"- dice la maestra”.</p> <p>“Óscar!, sentadito"- dice la maestra para nuevamente te disponer el círculo de sillas para mantener sentaos a los niños y niñas mientras comen su galleta de avena”.</p>
---	--	--	--	--

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL.**

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES DE EDUCACIÓN INICIAL: EL CASO DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS DE LOS ACTORES ESCOLARES DE LAS INSTITUCIONES ACACIA II Y JACKELINE DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ.

**INSTRUMENTO DE ANALISIS I: MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN
Grupo focal padres IED Jacqueline**

Participantes:

F.: Entrevistador. **D. R.:** Delfina Ramírez **M.:** Mayeny Alexandra, mamá de Kimberly Ávila. **A. S.:** Alberto Sisas. **Y. W.:** Yolima Wilches
K.: Kimberly

Objetivo del instrumento.

Consolidar los datos suscitados en los instrumentos de investigación, que a manera de ordenadores se permiten proponer categorías iniciales relacionadas con el fenómeno de la educación inicial en las instituciones educativas desde las representaciones sociales.

Elementos que manifiestan prácticas pedagógicas o relaciones didácticas de educación inicial desde el espacio escolar.	Narrativas que evidencian el abordaje de la política pública de infancia en la Institución Educativa.	Narrativas que relacionan imágenes de niño o niña desde la teoría de las representaciones sociales.	Narraciones que proponen reconocer Imágenes de maestra.	Elementos que describen espacios y relaciones en los mismos para el desarrollo de la educación inicial.
“M.: ¿Qué deben aprender ahora, en este tiempo de las realidades? Los valores, empezar por el respeto, como	“M.: ¿Qué deben aprender ahora, en este tiempo de las realidades? Los valores, empezar por el respeto, como	“Y. W.: mi nieto está este año acá, está haciendo transición y estoy muy contenta porque él ha avanzado mucho, a	“D. R.: Ellos aprenden, comparten, hacen amigos...	M.: ¿Qué cambiara? Que todos los padres fuéramos como un poquito más unidos, independientemente de si el

<p>el trato también de los maestros, algo que me pareció bonito de este colegio, el trato de los maestros hacia los niños, porque es tan diferente, que día tuve la oportunidad de entrar a otro colegio sin querer, y el profesor le decía al niño, digamos un niño de quinto, dizque... ahora no me acuerdo qué le dijo, les dijo una palabra fea, luego que qué había de visajes, y yo... yo como que lo miré y yo... Pues en mi colegio fue distinto, pues nunca mi profesor usó una palabra: “Qué hubo parceros, cómo están”, y yo... o sea, ¿sí?, me pareció como tenaz, porque eran niños de quinto, ¿sí?, fue como el trato también porque imagínate qué tal los niños allá: “Qué hubo cucha, que hubo no sé qué”, no, ----, porque no, ni siquiera Kim me pregunta o dice eso, no lo he escuchado pues de ella que me cuente, no”.</p>	<p>el trato también de los maestros, algo que me pareció bonito de este colegio, el trato de los maestros hacia los niños, porque es tan diferente, que día tuve la oportunidad de entrar a otro colegio sin querer, y el profesor le decía al niño, digamos un niño de quinto, dizque... ahora no me acuerdo qué le dijo, les dijo una palabra fea, luego que qué había de visajes, y yo... yo como que lo miré y yo... Pues en mi colegio fue distinto, pues nunca mi profesor usó una palabra: “Qué hubo parceros, cómo están”, y yo... o sea, ¿sí?, me pareció como tenaz, porque eran niños de quinto, ¿sí?, fue como el trato también porque imagínate qué tal los niños allá: “Qué hubo cucha, que hubo no sé qué”, no, ----, porque no, ni siquiera Kim me pregunta o dice eso, no lo he escuchado pues de ella que me cuente, no”.</p>	<p>pesar de que, la verdad es que él tiene muchos problemas con los papás, con los papás, o sea, él vive más conmigo qué con la mamá y el papá, pero él no quiso más”.</p> <p>“Y. W.: No, Antes no lo hacía, él va pasando por... ve una flor y dice: “Mamita, cojamos esta flor que es para mí profe”.</p> <p>“M.: Yo a veces parezco una niña con Kim leyendo cuentos, cuando estaba pues... mis cuentos eran Los Cuentos de los Hermanos Grimm y ahora empiezo a leer con ella cuentos y que ella se invente cuentos, y luego me dice: “Ahora cuéntame tú el resto del cuento”, o sea, que al final de la historia -----, ¿cómo?, quiero que sea un final bonito”.</p>	<p>A. S.: Es como un mundo diferente al de la casa, ----- -----.</p> <p>M.: Yo creo que ellos se cansan de estar todo el día en la casa, ¿no?</p> <p>A. S.: Y no: “vea televisión”, pero eso también aburre o se enseña a eso, -----.</p> <p>M.: ¡Fantástico que los tengan los entretengan!”</p> <p>M.: Otra cosa que se maneja ahí fuerte para la profe, y ahí creo que ya nos conecta a las -----, es que aquí hay muchos niños que tienen como la, como en sus hogares mucha, como mucha violencia intrafamiliar, el tema para ella fue fuerte porque habían niños que llegaban como que ¡pum!, ¡tome el otro y pum, el otro y el otro!, ¡ese fue el primer tema de ella!, crearles el árbol de compartir, el árbol de respetar, el árbol de que esto no se hace, sí, ¡se</p>	<p>papito o la mamita trabaja, entonces, el acudiente porque desde -----, vinieron todos a recogerlos, pero como que no les prestan importancia y pues, en sí, pues mirar por qué está sola y que mi hija está dota y que quede entre los 10 pues para mí es mucho, y lo importante es que ella tiene los hijos de nosotros, es lo único, del resto nada”.</p> <p>“M.: A mí una de las cosas que me gustan es que hacen poesías, hace poquito para la presentación del 20 de julio, cada uno se tuvo que aprender una, una frase pues, y enmarcar una, hace poquito hubo una, la de, ¿se acuerda la que teníamos que traer laminados?, esa y...”</p> <p>“M.: Como dos meses trabajaron ellos con el cuento del mar, pero pues también Kimberly preguntaba que, ¿qué eran los pescados?, que,</p>
---	---	---	---	--

<p>“M.: Que ellos querían las plantas y fueron y le dijeron a la profe que... ---- ¡incluso trajeron materita!, yo no tenía en mi casa, pero Kim me hizo conseguir una matera porque ella quería traer una mata de yo no sé, también...”</p> <p>“A. S.: Sí, de ver televisión, entonces, pues que aprenda, ya que uno tuvo la oportunidad, pues que ellos aprendan también, que cada el día va cambiando y va cambiando y si uno los deja encerrados ¡peor, no aprenden nada!, vaivén un computador: “¿Y eso qué es?”, ¡jum!, “¡Ah!, es un computador”, un celular eso sí...”</p> <p>“M.: Pues igual se vivió la experiencia empezando año</p>	<p>“M.: ¿Qué cambiara? Que todos los padres fuéramos como un poquito más unidos, independientemente de si el papito o la mamita trabaja, entonces, el acudiente porque desde -----, vinieron todos a recogerlos, pero como que no les prestan importancia y pues, en sí, pues mirar por qué está sola y que mi hija está dota y que quede entre los 10 pues para mí es mucho, y lo importante es que ella tiene los hijos de nosotros, es lo único, del resto nada”.</p>	<p>“A. S.: Pues él sí ha avanzado porque la casa siempre -----, hacía una plana así, o sea, ya aprendió y dice: “ya sé más o menos mi nombre”, ya sabe leer, toda esa vaina”.</p> <p>“A. S.: Él interpreta como piensa, más o menos y eso, él dice: “¡para mí esto es fantástico!”, y yo he avanzado junto con él”.</p> <p>“M.: Que cantan...</p> <p>D. R.: Bailan... son muy felices acá.</p> <p>F.: ¿Sí, qué llegan contando los niños?</p> <p>D. R.: Hoy cantamos, jugamos con plastilina, dibujos, hicimos muñecos, cocinamos, ¡imagínese!”</p> <p>“D. R.: Ellos aprenden, comparten, hacen amigos...</p>	<p>acuerda ella!, ella, “mami, toca compartir porque ese es el árbol de compartir”, y eso llevaron un dibujo cada uno diferente con el tema que la profe le dio a todos, o sea, ella con ellos maneja los temas no se ponen apodos y yo creo que la señora se da cuenta que acá pues muchos, o sea, el cambio que ella ha visto en su niño y Dylan ---- --- que es demasiado hiperactivo, pero que llega y es...</p> <p>“. S.: Sí, de ver televisión, entonces, pues que aprenda, ya que uno tuvo la oportunidad, pues que ellos aprendan también, que cada el día va cambiando y va cambiando y si uno los deja encerrados ¡peor, no aprenden nada!, vaivén un computador: “¿Y eso qué es?”, ¡jum!, “¡Ah!, es un computador”, un celular eso sí...”</p>	<p>¿por qué un pingüino no está acá donde uno lo vea mover los pescados?, y ahorita empezamos lo de las plantas y siempre se hacía como una fiesta -----, así se llama, así se llama la profe, la fiesta del mar”.</p> <p>“M.: Pues un día que estaban acá con la profesora e hicieron una obra de teatro, entonces, tenían animales de río, estaban la... digamos que tenían un bosque, entonces, todos eran animales y dijimos que vamos a hacer una fiesta de peces, entonces, se llamó el “festival de luz”.</p>
--	--	---	--	--

<p>que la profe pues sin querer estaba -----, llegaron profes distintos, porque pues se demoró en volver dos días, a los niños les dio fuerte, a Kim le dio fuerte, porque ya: “mami, la profe no me -----, la profe no, yo no voy a estudiar, ella es así, ella grita a los niños”, ella, ella no quería venir a estudiar, entonces, llegamos al acuerdo de -----: “vengan, si usted no va a venir, venga y acompañe a su hijo y entonces, se lo llevan para que no los dejen acá”, porque ----- ¡imagínate todo lo que han compartido con ella!, que llegue una profe en 8 días, empezando ella tiene que adaptarse a ellos y ellos con ella, va a ser como muy difícil porque no creo que sea el mismo trabajo porque no creo sea el mismo ritmo”.</p>		<p>A. S.: Es como un mundo diferente al de la casa, -----.</p> <p>M.: Yo creo que ellos se cansan de estar todo el día en la casa, ¿no?</p> <p>A. S.: Y no: “vea televisión”, pero eso también aburre o se enseña a eso, -----.</p> <p>M.: ¡Fantástico que los tengan los entretengan!, (se ríe).”</p> <p>“M.: ¡Ah!, la historia que ellos nos cuentan, pero con dibujos, con dibujos, o sea, todo lo que ellos nos digan es la historia de ellos...</p> <p>D. R.: Las plantas...</p> <p>M.: Hace poquito hicimos, bueno, mensual estamos trabajando con la profe así en sí en este semestre, entonces, hace poquito hicimos el</p>	<p>“M.: Que hacen cuentos, Trabajan mucho lo de cuentos, Lo de la lectura que Ella, a veces La profe Digamos -----, Unos son Ovejitas, O sea, todos tienen personajes diferentes, Todos forman parte con la profe cómo de ese cuento, Y el modo de la Profesora de enseñarles, yo se lo decía ella personalmente, fue sorprendente, porque cuando ella nos digo este año en la primera reunión: “Algunos pueden salir leyendo otros no, porque ellos primero van a aprender a leer y luego escribir, yo decía, pues en mi preescolar Estamos hablando de hace ¡uff!, de años de atrás, era, pues era la “p”, con la “a”, las conceden antes y esto, ¡fue algo increíble!, porque Kim llegó un día: “Mami, es mirarme, Kimberly”, escribió el nombre de ella, y ella ya, lo que la profe dice, no me dice “Teatrillo”, pero me dice “teatro”, ¿Por qué?, porque ella me la cortina que es el teatro de los títeres, juegan</p>	
---	--	---	---	--

		<p>festival del mar y nos tocaba a los papás...”</p> <p>“M.: Pues yo le preguntaba que si ahora tenía que tener de onces los frijoles y las lentejas, (lo dice de manera jocosa), yo le decía que no y me decía: “mamita, si yo pongo este frijol que tú me estás dando, o esta lenteja, me sale en una vara, el frijol y la lenteja de para abajo”, entonces, yo le explicaba que la lenteja no sé cómo se da”.</p> <p>“M.: Hace poquito sí, que se las dio, todas las vocales en desorden, que traiga una hojita, una isla, cositas que empiecen con la “I”, y muchos papitos pensaron que con la “I”, y van y le dicen a la profe que no llevaba -----, (habla muy rápido), o sea, esa tarea -----, como tal, entonces, sí, cosas así, entonces por ejemplo una mesa en la 3, no sé qué, el número, entonces,</p>	<p>con títeres, ¿no?, en las colchonetas, el modo de aprender como que ha sido ¡Impresionante!, ¡a mí me dejó sorprendida!, porque Kim avanzó, o sea, de una vez a escribir y yo: “no sabe leer”, o sea, ¡me dejó calladita la profe!”.</p> <p>“M.: Yo creo que la profesora les da un tema que a ellos por lo general les da curiosidad, ella les pone acá un burrito, hace poquito les puso el burrito el amigo de Winnie the Pooh, “¿ustedes qué ven?”, ¡vieras la lista que sacaron todos!, que las orejas tiene, que él -----, no sé qué, ----- el burrito, ¡es tierno!, ya, o sea, una ----, -----, no se fija como tanto en eso, entonces, como que ella les va dando y eso se profundiza allá y de lo que dice el niño, entonces, si dice que tenía las orejas largas, entonces, que por qué las tenía largas, entonces,</p>	
--	--	--	--	--

		ella ya sabe que aquí lleva una, aquí lleva dos, aquí lleva cinco, o sea, maneja hartas cosas y me gusta verlos. (Habla un niño)”.	siempre como que el por qué...”	
--	--	--	---------------------------------	--

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL.**

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES DE EDUCACIÓN INICIAL: EL CASO DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS DE LOS ACTORES ESCOLARES DE LAS INSTITUCIONES ACACIA II Y JACKELINE DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ.

**INSTRUMENTO DE ANALISIS I: MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE INFORMACIÓN
ENTREVISTA A DOCENTE VIVIANA BARRERA, MAESTRA IED JACQUELINE**

Objetivo del instrumento.

Consolidar los datos suscitados en los instrumentos de investigación, que a manera de ordenadores se permiten proponer categorías iniciales relacionadas con el fenómeno de la educación inicial en las instituciones educativas desde las representaciones sociales.

Elementos que manifiestan prácticas pedagógicas o relaciones didácticas de educación inicial desde el espacio escolar.	Narrativas que evidencian el abordaje de la política pública de infancia en la Institución Educativa.	Narrativas que relacionan imágenes de niño o niña desde la teoría de las representaciones sociales.	Narraciones que proponen reconocer Imágenes de maestra.	Elementos que describen espacios y relaciones en los mismos para el desarrollo de la educación inicial.
“cada proyecto de aula se hacía de manera individual, las practicas también se hacían de manera individual, entonces la idea era que yo tenía que sacar los chicos con ciertos conocimientos, pero dependía de mí y de mis practicas pedagógicas	“La propuesta pedagógica se trata de tratar de manejar los pilares que propone Secretaria de Educación para que nos lleven a los lineamientos y los fines de la educación que ya en este momento vienen los chicos y explotar en los chicos sus	“Si, cambio porque ya uno no ve esa presión de que los chicos y las chicas tengan esa idea que tenían que salir leyendo, escribiendo y sumando y restando en transición, entonces eso cambia porque los chicos ya de acuerdo a sus	“Para mí es como reafirmar lo que yo ya sabía y verlo de una forma diferente, que utilizando diferentes estrategias puedo llegar a que los chicos elaboren sus actividades sin sentirse presionados, sin sentirse tratados de acuerdo a su	“Porque mi forma de ser y todo es como de niña y me la llevo muy bien con los niños soy muy dada a jugar a estar todo el tiempo alegre, jugando me gusta tomar bastantes retos, entonces me nace mucho la relación que yo tengo con los niños y

<p>sacarlos adelante, entonces a veces utilizaba guía, a veces utilizaba... pero no con un fin como lo presento ahorita a Secretaria de Educación, no con ese fin, pero igual yo trabajaba juego, trabajaba en los diferentes pilares pero no con ese fin que en ese momento se enfoca, siempre uno tendía a hacer la práctica, su guía, las actividades de los niños pero siempre lo que es escrito lo llevaba uno para la pre escritura para saber leer y escribir, en sus guías, se juega con plastilina para modelar y lo que es la parte de escritura, pero todo es enfocado a la parte de escribir mas no de lectura”.</p> <p>“Bueno la idea es que ellos puedan llegar a cumplir con ciertas habilidades que tengan su comprensión de lectura, que tengan una imagen o algo sobre lo que es la parte escrita porque ellos pasan a un primero y les van a exigir bastantes cosas, pero que ya hayan por decir disfrutado su aprendizaje, que ellos ya lleguen con sus bases pero de una forma, porque ellos cumplen con sus</p>	<p>habilidades, enseñare a los chicos que tienen sus habilidades y que por medio de sus habilidades pueden aprender y pueden producir más un análisis, llegar a un juego creativo, su creatividad y su forma de pensar por medio de actividades utilizando lo que son pilares, experiencias diferentes a la educación tradicional que se ha venido manejando”.</p> <p>“Porque la de ahora se disfruta más por el conocimiento, tengo experiencia con el proyecto 901 desde el año pasado yo tenía pre jardín y mi otra compañera también teníamos pre jardín en la jornada de la tarde, se hizo un acompañamiento y nosotras siempre hemos trabajado juntas, entonces cuando no era el pre jardín de ella era el pre jardín mío, y al ver las actividades de uno los chicos, de verlo a uno disfrazado, al vernos la forma como les leíamos los cuentos y todo y ver que si respondían a sus intereses, sus necesidades y que si podíamos observar más las</p>	<p>posibilidades y a su proceso de desarrollo y de acuerdo a su proceso de aprendizaje que los niños deban en cierto nivel en transición, sin esa presión de que tienen que... no. Los chicos mismos van dando”.</p> <p>“Como decía, que tienen que llegar los chicos como en mayo ya tenía que saber la m, la p, ma me mi mo mu, no; ya terminando el año tenía que leer. En este proceso ya los chicos escriben su nombre, en este proceso los chicos ya tienen un análisis de comparación, un análisis de lectura de imágenes”.</p> <p>“Un día de experiencia, por decir estamos en el cuento y la literatura, porque a los niños les gusta mucho la literatura, entonces colocamos en el salón que ellos lleguen y encuentren un espacio diferente. Son las mismas mesas, son las mismas sillas pero colocadas en diferente forma o que hayan objetos por decir por ejemplo material reciclable</p>	<p>creatividad, entonces es como una experiencia nueva, es un aprendizaje y un refuerzo a lo que de pronto yo ya sabía y de pronto no utilice”.</p> <p>“A nivel institución no ha sido más bien a nivel personal y pues se ha tratado de involucrar, ellas han hecho cositas, las profes de la tarde más que todo que son mis compañeras, ellas han hecho actividades, se ha tratado de trabajar así”</p> <p>“Pues yo digo que más hacer como una actividad de vivencia hacia los docentes, o sea que los docentes se enamoren del cuento, que los docentes hagan las prácticas y vivencien porque la idea mía y después de que yo llegue al seminario y también con Viviana estamos programando una actividad que la realicen también los profesores y que vivan eso que yo viví que yo aprendí en el seminario y que es más que todo vivencia, porque si ellas vivencian esas actividades</p>	<p>cuando estuve estudiando la carrera mi afinidad fue con los pequeñitos de sala cuna hasta más o menos jardín”.</p> <p>“La alegría y la facilidad con la que los chicos aprendían permiten bastante ver las habilidades que tienen los chicos de acuerdo a las actividades que yo les hacía diferentes. O sea organizar el salón de una forma diferente, hacerles una actividad diferente, sobre todo el año pasado que vi los resultados de los chicos, como han avanzado, utilizando cosas diferentes que se habían logrado, eso me motivo de ver que los chicos si respondían”.</p> <p>“Para ese objetivo de acuerdo a mi experiencia pedagógica, porque yo he trabajado en la experiencia pedagógica, se logra con el empeño, con el amor y con la dedicación que se está haciendo en el aula, en el trabajo de aula, con las estrategias que me proponen que yo investigo, que yo averiguo y que yo he</p>
---	--	---	---	---

<p>requisitos para un primero pero de una forma diferente, entonces el motivo es ese, poder llegar allá, que ellos alcancen todos sus logros pero de una forma diferente”.</p> <p>“Si hay papas que son interesados y que están viendo el proceso, yo les dije a ellos igual se les puso una introducción con un video y lo que nos organizó Leidy de todo lo que son los pilares y la forma como íbamos a trabajar los pilares para llegar a lo que está actualmente, entonces los papitos están como metidos en el cuento, hay papitos que no han venido a las reuniones entonces empiezan a preguntar por la tarea y porque no han escrito, porque lo otro, entonces toca volverles a retroalimentar, mirar cómo estamos trabajando y ellos mismo se dan cuenta del proceso y del progreso que han tenido los niños”.</p> <p>“Es la historia que les voy a contar, esa historia se hizo a</p>	<p>habilidades de ellos, pues es el interés que a uno le agrada”.</p> <p>“El año que empecé a meterme en el proyecto de 901, yo iba y miraba la práctica y las experiencias y me daba cuenta como se manejaban los pilares y la diversidad de elementos que uno puede manejar dentro y fuera del salón, nosotros hicimos acá la experiencia de manejar un proyecto, hicimos el análisis de mirar como... que proyectos se pueden aplicar de acuerdo a los intereses y las necesidades de los niños, hicimos el análisis por rincones y nos dimos cuenta que ellos no se fijaban en los libros ni en los cuentos, ellos preferían más que todo el encaje y los juguetes, de pronto los disfraces pero la parte de los cuentos no los tocaban, los miraban y ya. Se ve mucha agresividad en esos chicos. Yo les puse un video como para ver el color morado y eso de un pulpo, en Internet, entonces a ellos les llamo la atención y dijeron hay pero eso es un animal,</p>	<p>por ejemplo telas o muñecos de diferente forma. Muchas veces ellos llegan y yo les hago la lectura del cuento”.</p> <p>“Bien, fascinados la imaginación de ellos era así, se decían unos a otros hay nos vamos a caer, hay nos vamos a mojar, bueno ahora nos vamos a colocar los trajes de buzo porque nos vamos a entrar al mar y vamos a coger un muñeco y claro todos vistiéndose, todos metiéndose, incluso la niña Sofía que ella es de condición especial, ella estaba encantando también está realizando la actividad, fue una experiencia agradable. Después llego Leidy y colocamos las mesas y comenzamos a hacer dibujos y diferentes actividades, se logró con la finalidad que era identificarse con algún animal, decorarlo y decir lo más lo había identificado”.</p> <p>“El cuento diario para mí es muy importante leerles un cuento diario a si no sea de...</p>	<p>que yo viví, nosotros trabajando tanto en la mesa de trabajo, ellas las vivencian como que se van involucrando, con las profes de la tarde se ha hecho algo con los padres de familia también, con los de la mañana se hicieron los rincones en una entrega de boletines porque tuve que remplazar a una profesora y acompañe al equipo de Kennedy de 901 pero son muy reacios a eso o sea es muy difícil que ellos se integren”.</p> <p>“A veces los recibo disfrazada de acuerdo al tema que quiero trabajar, por decir el día que trabajamos los piratas, yo estaba disfrazada de pirata y ellos, con Leidy le habíamos hecho el parche y la espada para ser el viaje de piratas y llegar al mar, entonces la estrategia era no recibirlos disfrazados porque estaba la puerta sino que colocamos tiras de papel de colores y decía bienvenidos al mar”.</p>	<p>estudiado para todas esas estrategias tanto del ego como de la exploración del medio como de la literatura y lo he logrado porque yo sé que se logra al final porque se ven los resultados, en los niños se han visto mucho los resultados, entonces si funciona y de acuerdo a esas estrategias y a esa entrega y a esa combinación que tengo de estrategias pedagógicas se puede lograr porque sé que logra”.</p> <p>“Porque la canción los lleva a ellos a centrar la atención de ellos y los ubica donde yo quiero que estén. Por ejemplo yo digo vamos a cantar la canción de la vaca tiene su historia, entonces ya los estoy ubicando en el cuento. No que vamos a cantar la canción del elefante, no que el elefante se viste elegante entonces ya los llevo a lo que les quiero trabajar. A veces me toca buscar muchas canciones pero la canción no debe faltar porque me los ubica a ellos y me los acomoda en la parte</p>
--	---	--	--	---

<p>manera de vocal. La historia vamos a imaginarnos que somos piratas vamos a ir por el mar, entonces ahora nos vamos a subir y vamos por el mar, cuidado que nos vamos a caer y nos podemos ahogar, entonces fue todo imaginación, un cuento, una historia”.</p> <p>“El acompañamiento de los papas. El acompañamiento de un papa con los chicos es fundamental inclusive yo con la ayuda del papito consiga lo de los animales, porque la ballena tiene que vivir dentro del mar y no fuera del mar y una mamita me contesto la tarea son para los niños y no para los papas, porque es una mamita que no viene a las reuniones sino que es una mamita que está en función del menor, entonces me toco llamarla y decirle “es muy importante que los papas estén involucrados con el proceso que se esté trabajando y que evidencien que van bien en esas actividades” hay papitos que la finalidad era que viniera el niño con el papito y mostrara el animal de mar que más le</p>	<p>empezamos a ver que les interesaba donde vivía el pulpo entonces yo enfoque todo como “el mar de los valores” y con una cosa y otra luego vimos la película de Nemo que tiene mucho en valores, y a la vez empezamos a trabajar todo lo que es el inicio de conocimiento con un viaje de piratas, fue la primera vez y la primera actividad que yo hice y le pedí el favor a Lady que me diera ideas y entonces hicimos las ideas en papel, entonces trabaje fuera del salón, trabaje dentro del salón y les fascino, entonces ya empecé yo a direccionarlos, ya empecé yo a manejar lo que es el compartir en grupo”.</p> <p>“Resulta que aquí se trabaja hace muchos años, el PEI de nosotros es pensamiento vida ideal, se trabaja con la comunidad de búsqueda. La comunidad de búsqueda que es, es una estrategia pedagógica que por medio de la pregunta el chico llega al conocimiento, en primaria la pregunta la generan los chicos de acuerdo a un texto que leen y en preescolar la pregunta la genera la</p>	<p>una historia, la creación de historias, lo que es la lectura en sí, es muy importante trabajarla a diario”.</p> <p>“A veces los siento en el piso y les leo un cuento, a veces sentados en las mesas pero que escuchen mi voz, empezamos a imaginar que vamos por la calle o por la casa, entonces cada uno hay si yo vi tal cosa, como involucrándolos a ellos y a veces cada uno lee su cuento y el que quiera leerlo a los demás, pero siempre se trabaja el cuento de diferente forma pero siempre se trabaja el cuento o la historia”.</p> <p>“Que se vinculen por medio de la experiencia y trabajen con los niños”.</p> <p>“Ella tiene parálisis del lado derecho, ella en su cara no expresaba enunciados, no hablaba, venia de un Buin de un colegio, ella había estado en dos colegios uno distrital y otro privado, entonces ella llega con su manita rígida, el andar de ella era hacia atrás, ella llega de una forma muy diferente, entonces de</p>	<p>“El tema que iba a trabajar era el inicio del proyecto era el mar y los valores, entonces la finalidad era que ellos identificaran los animales de mar que más les interesaran y de ahí empezar a trabajar los valores de acuerdo al interés de cada niño, esa era la finalidad mía, que ellos se identificaran con un animal y de acuerdo a ese animal, trabajar las manualidad y sacar la parte de los valores de acuerdo al interés de cada chico”.</p> <p>“Motivado, bastante porque no he necesitado lo tradicional, hubiera trabajado lo tradicional Sofía no me había avanzado tanto como me ha avanzado”.</p> <p>“En esa experiencia es difícil, pero sensibilizar a los docentes y a la parte administrativa y que se enamoren del proyecto y lo continúen, que no solo se quede en evidencia de una sola experiencia sino que tenga una continuación en los otros docentes, eso se necesita que los otros docentes se sensibilicen, que</p>	<p>que yo quiero para comenzar la actividad”.</p> <p>“Yo uso diferentes así como rompecabezas plastilina lo común, uso con regularidad palos de colores para trabajar lo que son figuras geométricas, me gusta bastante pedirles material reciclable para trabajar una actividad que yo vi en el congreso , que ellos venían, contaban la historia y llenaban esa caja, ellos de su tesoro van a llenar esa caja, el día que viniste ese día estábamos trabajando Ramón Cachetón y se llevaron sus muñecos con todos sus quitapesares y todo que se lo llevaran que son diferentes materiales de acuerdo a lo que yo quiero trabajar la experiencia en sí, hoy comenzamos a trabajar lo que es la planta nace de semillas entonces la idea mía es que en la parte del descanso hacer un túnel, que ellos se metan en el túnel que es oscuro y salgan a la luz, así va a ser la semilla y entonces van a saber cómo sale de esa semillita la mata, entonces</p>
--	---	--	--	--

<p>gusto, hubo papitos que si lo hicieron, hubo papitos que no se disfrazaron pero vinieron a la actividad, entonces eso que se involucren hace que el proyecto funcione y que verdaderamente si tenga un buen desarrollo en los niños”.</p>	<p>docente, pero no solamente la parte de la pregunta, sino que ellos se quedan en esa actividad de la pregunta y se maneja más que todo la parte tradicional. O sea implementan más que todo este proyecto y esta estrategia pedagógica con lo tradicional, es un proyecto muy poderoso que ayuda a los chicos a indagar todo lo que es la parte del conocimiento, pensamiento y análisis de ayuda, pero hasta ahí, entonces hay profes que son mi proyecto, mi comunidad de búsqueda y no abren el espacio a otras cosas, no lo abren es muy difícil, por lo que te digo han pasado 5 rectores y 5 rectores que han pedido traslado porque no han podido llegar a esos docentes que llevan su tradición, su forma de pensar y su parte académica”.</p> <p>“Pero para adoptarla en toda Bogotá sería como yo diría que los niños disfruten de la actividad hace que los chicos aprendan y no es fácil, que llegue a hacer parte de disfrute y goce de ellos, que ellos sean felices o sea el hecho de que un niño sea</p>	<p>acuerdo a las actividades entonces yo involucro a todo el grupo”.</p> <p>“No, las actividades mías son general para todo el grupo e involucro a Sofía, mira Sofía estamos trabajando esto ven colabora, eso me ha ayudado a mí y ha mejorado la marcha, ha mejorado mucho su hablar, ella ya da quejas, ella se sienta y lee un cuento, a veces se aísla pero a veces está dentro de la actividad, depende de la mesa en la que yo la deje y comparta con los chicos, en las canciones, cuando las canciones yo hago algún movimiento ella se sienta y hace el movimiento de las canciones, después de que ella ni siquiera se sentaba, entonces el progreso de Sofía ha sido grandísimo y me ha ayudado muchísimo”.</p>	<p>obten gan la misma experiencia y se enamoren de ese proyecto que es muy interesante y que favorece mucho sobre todo a la educación inicial”.</p>	<p>esa es la forma con la que yo trabajo”.</p> <p>“Pues lo que yo te digo colocándolo diferente, a pesar de que solo hay una mesa y unas sillas a veces yo las quito cuando quiero trabajar baile y danza, yo corro las mesas para un rincón y entonces ese día trabajamos todo el tiempo en el piso. Una tarde que iniciamos la actividad para bailar, empezamos a cantar y colocar la música y de acuerdo a lo que decía el disco lo bailábamos, ese día lo trabaje así, en ningún momento no utilizaron sillas, todo el tiempo fue en el piso, nos quitamos las medias, bailamos de diferentes formas con medias y sin medias todo lo que sentimos ese día porque lo trabaje y no necesitamos ni mesas ni sillas. A pesar que están los mismos muebles no es necesario tenerlos en el mismo orden”.</p> <p>“Para mí ha sido muy difícil eso y el asistir a las mesas de trabajo y mostrar mi trabajo, a mí me gusta trabajar y ser invisible, a mí me gusta que se vea el trabajo pero que esa</p>
--	--	---	---	---

	<p>feliz aprende con más facilidad, esa es la meta”.</p> <p>“Que tanto el docente y los niños sean felices desarrollando sus actividades, eso da resultados y sobre todo que da resultados, si yo no me sintiera entregada a esta labor y entregada porque es la primera vez que una chica de inclusión no hubiera dado resultados, no me enamoraría tanto de esto, eso hace que yo me sienta muy feliz y que los chicos se sientan felices también”.</p>			<p>persona sea invisible, para mí ha sido bastante difícil con mi esfuerzo ha sido bastante difícil mostrar eso, entonces como la vendería”.</p>
--	---	--	--	--

ANEXO 2



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL.**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES DE
EDUCACIÓN INICIAL: EL CASO DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS DE LOS
ACTORES ESCOLARES DE LAS INSTITUCIONES ACACIA II Y JACKELINE
DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ.**

**INSTRUMENTO DE ANALISIS III: CARTA ASOCIATIVA
DOCENTE GRADO TRANSICION VIVIANA BARRERA-INSTITUCION
EDUCATIVA JACKELINE**

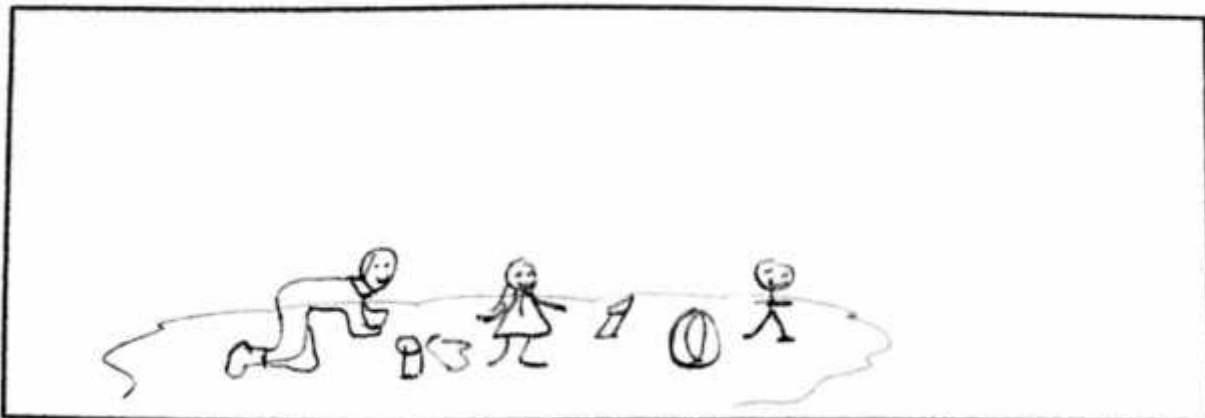
Objetivo del instrumento.

Evidenciar la relación entre la representación gráfica y escrita a través de la emergencia de palabras clave y dibujos que faciliten la expresión de las representaciones sociales del término inductor: educación inicial.

Forma de aplicación del instrumento:

A partir de las preguntas ofrecidas se debe dar respuesta a ellas por medio de representaciones gráficas con dibujos, para luego dar una explicación de lo que se dibujó con sus propias palabras y por ultimo recoger lo anterior proponiendo una sola palabra clave, develando múltiples asociaciones.

1. ¿Cuáles es el momento que más disfruta en su jornada con los niños y las niñas?

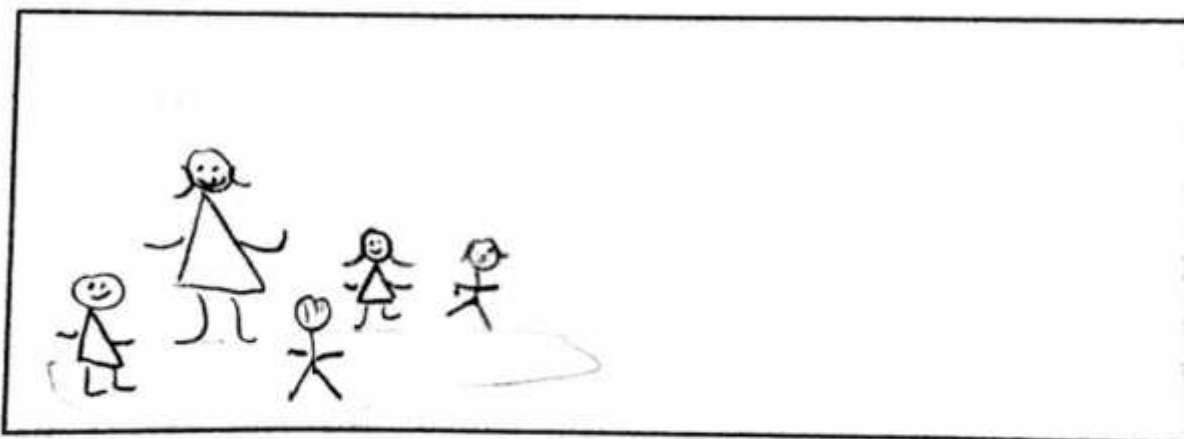


Explique lo que dibujo:

El momento que más disfruto es el juego con ellas el escuchar sus cuentos e historias

Defina el dibujo y su explicación en una palabra: Juego

2. ¿Cuál es mi propósito como maestra de educación inicial?

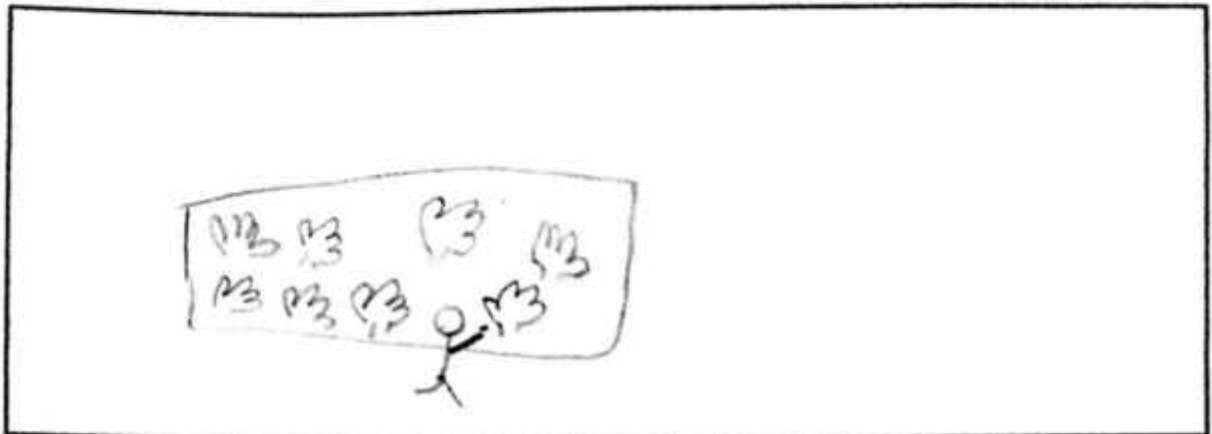


Explique lo que dibujo:

El propósito de la maestra es hacer que los niños disfruten y aprendan con alegría y mantener el interés

Defina el dibujo y su explicación en una palabra: Alegría

3 ¿Cómo visualiza el trabajo en educación inicial en unos años



Explique lo que dibujo:

Que la maestra deje huella en la vida de los niños con alegría.

Defina el dibujo y su explicación en una palabra: Recuerdo

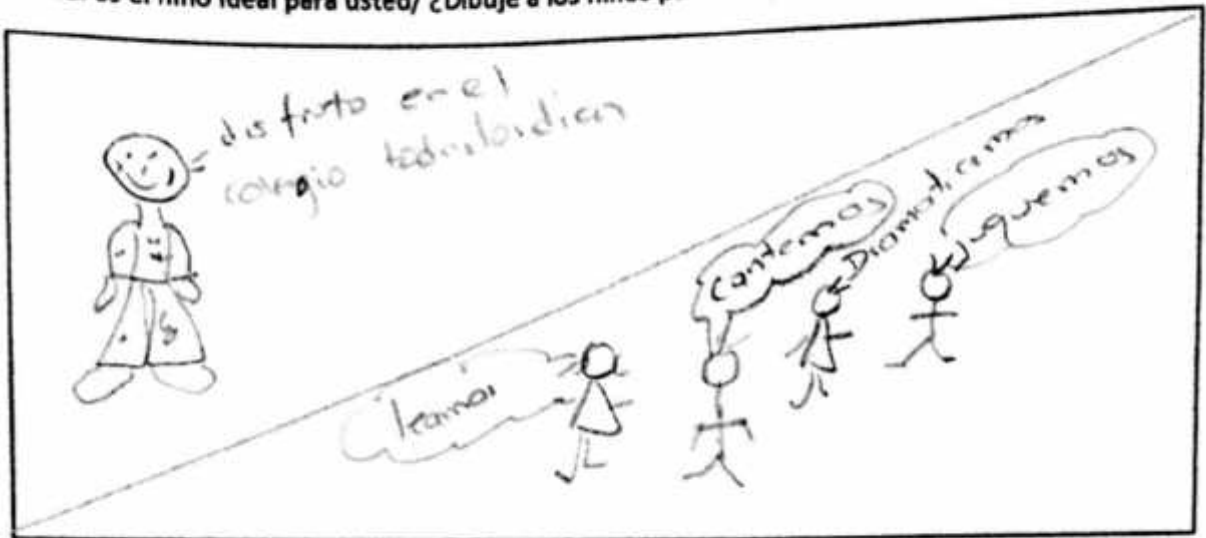
4. ¿Qué es lo que más le gusta de su labor como maestra de educación inicial?



Explique lo que dibujó:

Los niños deben disfrutar cada día y aprender cosas por medio de experiencias comunicativas.

D 5. Cuál es el niño ideal para usted/ ¿Dibuje a los niños para los que usted trabaja?



Explique lo que dibujo:

El niño ideal es el que no le importa ensuciarse, explorar y disfrutar. Los niños para los que trabajo son despiertos, críticos y emocionales.

Defina el dibujo y su explicación en una palabra: emocional



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL.**

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: REPRESENTACIONES SOCIALES DE EDUCACIÓN INICIAL: EL CASO DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS DE LOS ACTORES ESCOLARES DE LAS INSTITUCIONES ACACIA II Y JACKELINE DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ.

INSTRUMENTO DE ANALISIS III: CARTA ASOCIATIVA

DOCENTE GRADO TRANSICION MYRIAM GARZON-INSTITUCION EDUCATIVA ACACIA II

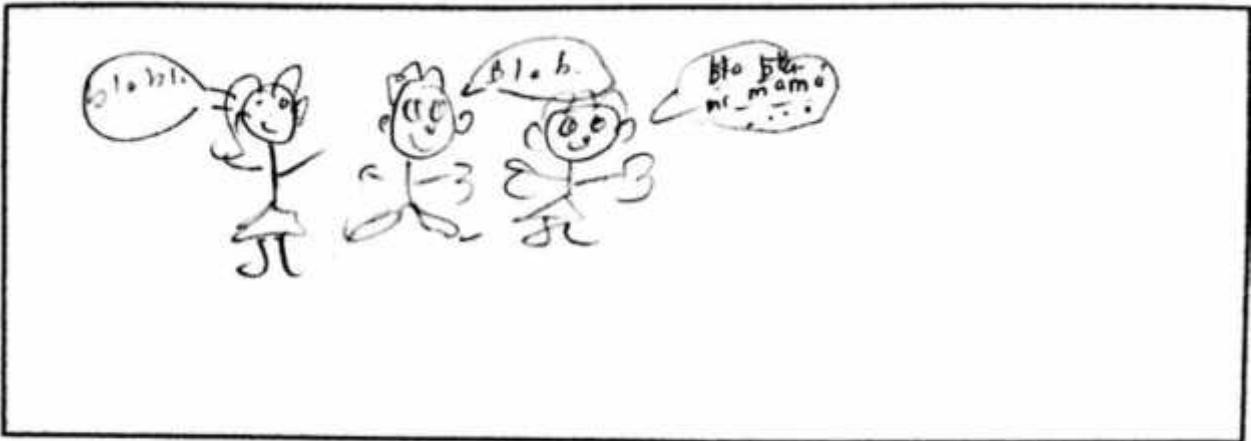
Objetivo del instrumento.

Evidenciar la relación entre la representación gráfica y escrita a través de la emergencia de palabras clave y dibujos que faciliten la expresión de las representaciones sociales del término inductor: educación inicial.

Forma de aplicación del instrumento:

A partir de las preguntas ofrecidas se debe dar respuesta a ellas por medio de representaciones gráficas con dibujos, para luego dar una explicación de lo que se dibujó con sus propias palabras y por último recoger lo anterior proponiendo una sola palabra clave, develando múltiples asociaciones.

1. ¿Cuáles es el momento que más disfruta en su jornada con los niños y las niñas?



Explique lo que dibujo:

MI MOMENTO UNICO Y IRREPETIBLE DE CADA DIA
ES ESCUCHARLO, LO QUE PIENSAN, SIEN TEM,
ME PERMITE COMO RCELOS, ACERCANDOME A
CADA UNO DESDE SUS PROPIAS VIVENCIAS
Defina el dibujo y su explicación en una palabra: COMUNICACION

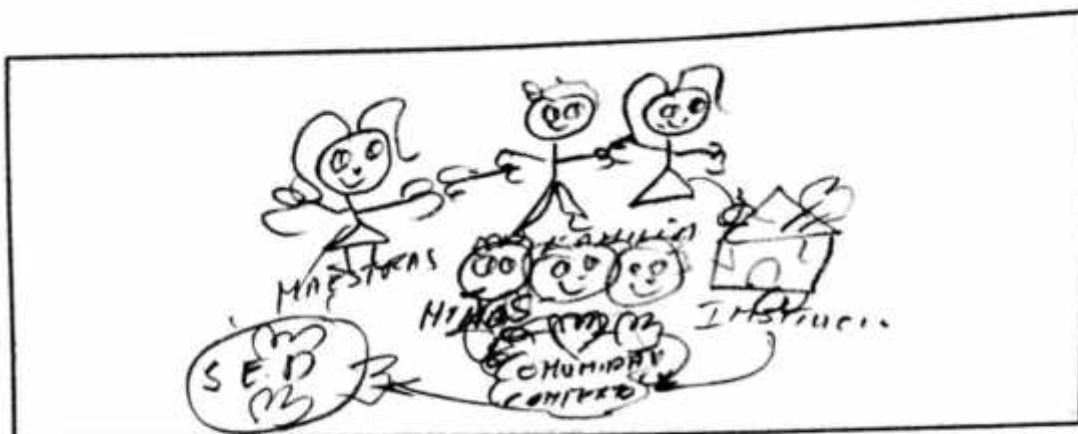
2. ¿Cuál es mi propósito como maestra de educación inicial?

PROPICIAR LOS ESPACIOS NECESARIOS PARA LOGRAR QUE MIS NIÑOS POTENCIEN TODAS SUS HABILIDADES INTRINSECAS, DESDE SUS PROPIAS NECESIDADES, INTERES Y REALIDADES SOCIOCULTURALES Y ECONOMICAS

Explique lo que dibujo:

Defina el dibujo y su explicación en una palabra: TRABAJAR PARA ELLOS.

3 ¿Cómo visualiza el trabajo en educación inicial en unos años

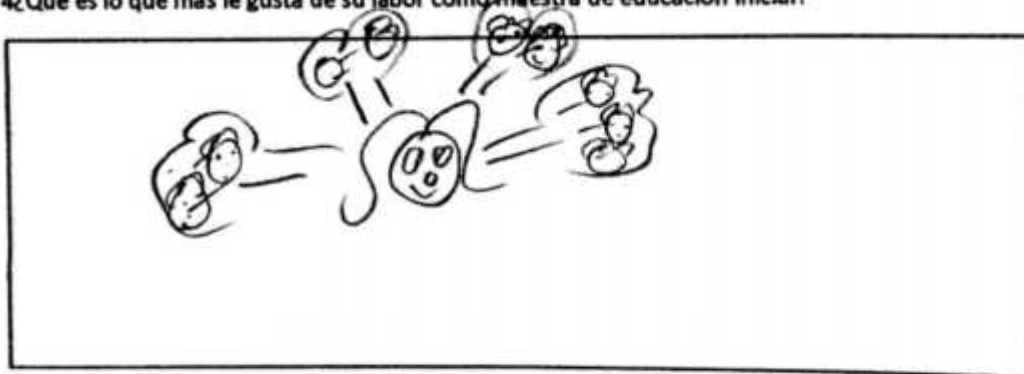


Explique lo que dibujo:

TOPOS LOS ACTORES INVOLUCRADOS EN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS, TRABAJANDO MANcomunadamente EN "PRO" DEL DESARROLLO INTEGRAL DE CADA UNO IDENTIFICANDO ESPACIOS PROPICIOS Y ADECUADOS.
 Defina el dibujo y su explicación en una palabra:

"INTEGRALIDAD"

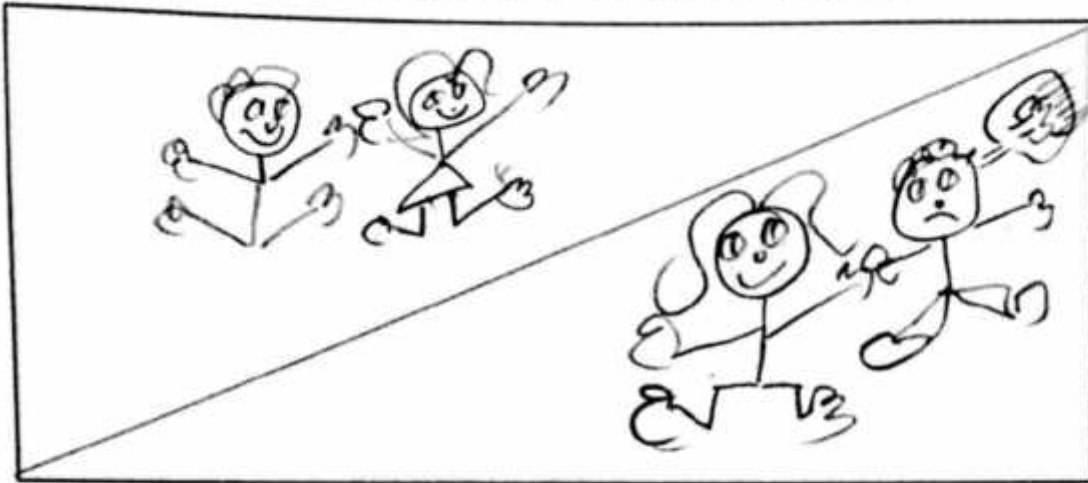
4 ¿Qué es lo que más le gusta de su labor como maestra de educación inicial?



Explique lo que dibujó:

TODO LO QUE PUEDO APORTAR DESDE MI SABER A LOS NIÑOS, QUE TENGO LA FORTUNA DE ACOMPAÑAR EN SUS PROCESOS, DEJANDO HUELLA EN CADA UNO DE ELLOS, PARA SUS FUTUROS PROCESOS DE ACOMODARSE DESDE SU ENCIENSA SIGNIFICATIVAS.
 Defina el dibujo y su explicación en una palabra: "ACOMPANAR"

5.Cuál es el niño ideal para usted/ ¿Dibuje a los niños para los que usted trabaja?



Explique lo que dibujo:

IDEAL "DESARROLLAR" - EN CASO O REORIENTAR
PAUTAS DE CRIANCHA Y
FORTALECER TRABAJO DE CASA

Defina el dibujo y su explicación en una palabra: "LA NIÑEZ ES ÚNICA"

