



**COMPRENDIENDO LAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INICIAL:
UNA MIRADA DESDE EL QUEHACER DOCENTE
CON NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE 2 AÑOS**

**ELIANA SOFÍA REA RUBIANO
ELIZABETH RODRÍGUEZ CRUZ
JULIETH LASSO BUENAVENTURA
JULY PAOLA IQUIRA ARIZA**

**TUTORA
MARINA CAMARGO ABELLO
DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD**

**CONVENIO UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Y FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
Y DESARROLLO HUMANO - CINDE
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ
2014**

*Dedicado a aquellos seres humanos maravillosos que han configurado nuestro ser,
aquellos que sembraron el gusto por la academia y por supuesto a nuestras familias,
quienes con paciencia, amor y entrega soportaron nuestras ausencias.
Al ICBF y la Escuela Maternal de la UPN, por posibilitar nuestra cualificación
profesional en medio de nuestro quehacer laboral.
A Dios, quien día a día nos acompañó en este caminar.*

Equipo de Investigación

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Realizando la Pedagogía	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 5	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Comprendiendo las prácticas en educación inicial. Una mirada desde el quehacer docente con niños y niñas menores de 2 años
Autor(es)	Iquirá Ariza, July Paola; Lasso Buenaventura, Julieth; Rea Rubiano, Eliana Sofía; Rodríguez Cruz, Elizabeth.
Director	Camargo Abello, Marina.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2014. 138 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional (Escuela Maternal); Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; Centro de Investigación y Desarrollo – CINDE.
Palabras Claves	Educación Inicial, Prácticas, Saberes, Sentidos y Formas de acción.

2. Descripción
El interés de este proceso investigativo surge desde la inquietud por las prácticas de los y las maestras que acompañan procesos de educación inicial, con niños y niñas menores de dos años de edad. En este sentido, el objetivo que guió la presente investigación estuvo orientado a comprender cómo se configuran dichas prácticas, a partir de la identificación de elementos presentes en la historia de vida de las maestras y de la caracterización de sus acciones. Para este proceso, el enfoque histórico hermenéutico estuvo presente durante la investigación cualitativa como medio para acceder a la comprensión de las prácticas, siendo las historias de vida, registros de observación y entrevistas, los instrumentos utilizados para la recolección de información. En consecuencia, la información fue analizada desde la teoría fundada en aras de construir conocimiento desde las voces de las maestras como actores sociales.

3. Fuentes
BOURDIEU, P. (1993). Las estrategias de la reproducción social”. Editorial Siglo Veintiuno. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.sigloxxieditores.com.ar/pdfs/bourdieu_las_estrategias_de_la_reproduccion_social.pdf BOURDIEU, P. (1997). Razones prácticas sobre la teoría de la acción. Editorial Amalgama. Barcelona. Recuperado de: http://epistemh.pbworks.com/f/9.+Bourdieu+Razones+Pr%C3%A1cticas.pdf

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Realizando la Pedagogía</i>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 5	

HERRERA, J. (2009). La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales. Editorial Cinde. Bogotá.

LUCIO, R. (1989). La construcción del saber y del saber hacer. Recuperado de:
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/5675/5095>

SANDOVAL, C.(1996). Investigación cualitativa. En: Guillermo Briones (Editorial Arfo) Investigación cualitativa (pp. 53-95). Bogotá.

SANTAMARÍA, L., ARISTIZABAL, O., GOMEZ, R., ESCOBAR, R., LOPEZ, M., CASTEBLANCO, J. CIFUENTES, C., OSPINA, L. & MURILLO, J. (2009). Sentidos que subyacen a las prácticas pedagógicas de maestros de la escuela normal. Recuperado de:
[http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5\(1\)_5.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5(1)_5.pdf)

SHÖN, Donald. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Editorial Paidós.

TARDIF, M. (2004). Los saberes docentes y su desarrollo profesional. Editorial Narcea. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/213637291/Tardif-Los-Saberes-Docentes-y-su-desarrollo-profesional-pdf>

VASCO, C. (2011). Formación y Educación, Pedagogía y Currículo. Recuperado de:
http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021076/und_2/pdf/lectura2m2estacion1.pdf

VIOLANTE, R. (2009). Debates y claves para la educación de los niños pequeños. (Editorial Puerto Creativo) Grandes temas para los más pequeños. (pp.79-90). Buenos Aires. Recuperado de:
http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/Grandes_temas_para_los_mas_pequenos_2009.pdf

4. Contenidos

En la primera parte del documento, se exponen situaciones relacionadas con el planteamiento del problema de investigación, los objetivos, justificación y antecedentes investigativos. El segundo apartado, describe las bases teóricas para la comprensión de la práctica en educación inicial. En

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Realizando la Pedagogía</i>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 5	

tercer lugar, siguiendo la rigurosidad del proceso investigativo, se describen las actuaciones relacionadas con el diseño metodológico que se siguió para avanzar en la comprensión del objeto de estudio. De este modo, un cuarto apartado contiene los resultados del proceso investigativo a partir de las hipótesis planteadas. Para terminar, con las conclusiones del proceso de investigación en el cual se recoge las comprensiones derivadas de las prácticas de las maestras, y de la misma manera algunas recomendaciones en materia de cualificación de prácticas y en materia de formación del talento humano.

5. Metodología

El diseño metodológico estuvo orientado desde el enfoque histórico hermenéutico, a partir de tres referentes: la formación humana, el sentido común y el gusto. De este modo, se trazó el camino mediante la investigación cualitativa, reconociendo en ella la posibilidad de llevar a cabo un proceso orientado básicamente a develar lo que sucedía en el fenómeno social estudiado. La población que participó de este proceso de investigación estuvo conformada por siete (7) maestras vinculadas a tres escenarios de educación inicial, cuya labor se realiza directamente con niños y niñas menores de dos años, estos escenarios son: 1) La Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá. 2) El Hogar Infantil Pitalito; y 3) El CDI “Creciendo con Amor” ubicado en el Municipio de Pitalito. En el proceso metodológico se enfocó la búsqueda en develar los sentires, concepciones, formas de actuar y experiencias, para ello cobró vital importancia el análisis de contenido y el análisis de la conversación. Además se optó por un diseño metodológico que recurrió a instrumentos como la Historia de Vida, Relatos de observación y la Entrevista semiestructurada a profundidad para la recolección de la información, utilizando la Teoría Fundada como estrategia metodológica para el análisis, fue así como los datos obtenidos en los distintos instrumentos de recolección, proporcionó elementos teóricos para la comprensión de las prácticas, resultado de la interpretación de dichos datos para la construcción de la teoría emergente. En este proceso, se tuvieron en cuenta dos etapas que se distinguieron por sus características a medida que avanzó el proceso de investigación, estas son codificación sustantiva o abierta y codificación selectiva o axial. En este proceso el uso del software atlas.ti facilitó el análisis de la información.

6. Conclusiones

- Replantear las dinámicas y exigencias de los escenarios institucionales, daría apertura al establecimientos de relaciones configuradas a partir de la interacción entre los escenarios institucionalizados y los instituyentes, entendiendo que estos últimos están directamente

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Realizando la Pedagogía</i>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 5	

relacionados con las maestras y sus múltiples posibilidades para enriquecer su quehacer y el de la institución como escenario en el que tienen lugar las practicas que se llevan a cabo con niños y niñas menores de dos años.

- Los escenarios institucionales, pueden limitar o potenciar los procesos de participación docente en la búsqueda de nuevas y oportunas propuestas que se proyecten hacia posibles experiencias de innovación y enriquecimiento en el proceso educativo de la primera infancia, propuestas en las que sean validadas las construcciones propias de las maestras.
- La formación docente se configura a partir de la diada compuesta por la formación académica y la formación experiencial, de tal manera que es importante reconocer que los aportes que cada una hace, son diversos e interdependientes los unos de los otros. De tal modo que en dicha formación, cada una otorga la posibilidad de volver sobre la otra potenciando una cualificación y transformación oportuna en el quehacer docente.
- Las maestras que trabajan con niños y niñas menores de dos años otorgan un lugar privilegiado a la formación desde la experiencia, ya que en medio de su quehacer, la formación académica resulta insuficiente en sí misma en tanto pareciese distanciarse de la realidad, sin embargo no se pueden dejar de lado ya que estas de manera conjunta permiten que las maestras resignifican su quehacer.
- Los saberes que tienen las maestras en torno a los niños y niñas menores de 2 años son dinámicos, en tanto se transforman a partir de la trayectoria que se da en la experiencia y el acompañamiento cotidiano, que en este estudio se han presentado como etapas de reconocimiento denominadas por este grupo de investigación como: etapa de ausencia, etapa de sensibilización y etapa de visibilización de los otros
- La transformación de los saberes del docente, permite avanzar en un proceso de conciencia, aprendizaje y visibilización frente a las acciones orientadas al asistir de manera invisibilizada a los niños y las niñas en sus edades iniciales, de tal manera que propende por la profundización en su saber y la potenciación del desarrollo de los niños y las niñas a partir del reconocimiento de todas sus capacidades.
- En la trayectoria del docente, se hace importante validar la interacción con otros que le resinifique e invite desde el respeto y el cuidado a cuestionar, indagar y potenciar su quehacer como docente. Acompañamiento que permite descubrir la capacidad de reconocerse en su acción para poner en interacción sus saberes, sentidos e intencionalidades implícitos en sus formas de acción con los niños y niñas en estas edades iniciales.
- Desnaturalizar las prácticas intuitivas que llevan a cabo las maestras que trabajan con niños y niñas menores de dos años, permitirá resignificar las prácticas cotidianas que se

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Realizando la Pedagogía</i>	FORMATO		
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01		
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 5		

tejen en la interacción con ellos y ellas, mediadas por acciones intencionadas que atravesadas por la reflexión permitirán potenciar los procesos de desarrollo, dotados de múltiples elementos detonadores en el proceso educativo.

- Los procesos de reflexión en los que se pueden sumergir las maestras que trabajan con niños y niñas menores de dos años, otorgará un lugar al objeto que en esencia le convierte en maestra, la enseñanza. Por lo que hablar de enseñanza en educación inicial, alude a las formas de acción de los maestros planteadas a partir del reconocimiento de las necesidades, intereses y potencialidades propias de los niños y niñas en estas edades, ya que ellos requieren ser reconocidos desde antes de nacer como sujetos sociales, culturales y protagonistas de su propio aprendizaje.

Elaborado por:	Eliana Sofía Rea Rubiano, Elizabeth Rodríguez Cruz, Julieth Lasso Buenaventura y July Paola Iquirá Ariza
Revisado por:	Camargo Abello, Marina.

Fecha de elaboración del Resumen:	03	11	2014
--	----	----	------

Tabla de contenido

Introducción	9
1. Problema de Investigación	11
1.1 Planteamiento del Problema	11
1.2 Objetivos	15
1.3 Justificación	15
1.4 Antecedentes investigativos	18
2. Bases teóricas para la comprensión de las prácticas en Educación Inicial	29
2.1 La práctica como acción social	30
2.2 El recorrido vital y la configuración de las prácticas	31
2.3 La reflexión de la práctica como posibilidad de transformación	36
2.4 La práctica en los escenarios de Educación Inicial	39
2.5 El desarrollo infantil de niños y niñas menores de dos años en las prácticas de Educación Inicial	47
3. Diseño metodológico	53
3.1 El enfoque hermenéutico, postura desde la cual comprender la realidad	53
3.2 La investigación cualitativa, camino para la comprensión de las prácticas	55
3.3 Población	57
3.4 Instrumentos utilizados para develar las prácticas	58
3.4.1 Historia de vida	59
3.4.2 Observación	62

3.4.3	Entrevista	63
3.5	Teoría Fundada, estrategia para el análisis de la información	65
4.	Resultados de la investigación	71
4.1	Los escenarios institucionales inciden en las prácticas docentes	74
4.2	En la práctica, la procesos de formación son diferentes	85
4.3	En la práctica, los saberes acerca de los niños y las niñas son dinámicos	94
4.4	La práctica se enriquece desde la participación de “otros”	102
4.5	El lugar de la reflexión en las prácticas tradicionalmente naturalizadas	108
	Conclusiones	118
	Recomendaciones	121
	Referencias	124
	Apéndices	128

Introducción

La educación inicial en Colombia se considera actualmente como un campo en construcción, soportado normativamente en el artículo 29 de la Ley 1098 de 2006, a través de la cual, el Código de la Infancia y la Adolescencia estableció el derecho al desarrollo integral en la primera infancia.

De este manera, se abrió un escenario que a nivel país, permitiera preguntarse por el derecho a la educación de los niños y niñas en edades comprendidas dentro del primer ciclo vital (0 a 5 años). Lo que a su vez posibilitó una perspectiva distinta a la tradicionalmente centrada en el cuidado o asistencialismo, para avanzar en acciones orientadas desde intencionalidades educativas concretas en los diferentes escenarios institucionalizados.

Al revisar aspectos demográficos, recopilados por la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (2013), se tiene proyectado que para el año 2014, más del 10% de la población del país estará en edades entre los 0 y 5 años, lo que representa una gran demanda de niños y niñas que requieren el acceso a ofertas institucionales que garanticen su derecho al desarrollo infantil.

Lo anterior, exige para la atención integral a la primera infancia, disponer de un talento humano idóneo y con competencias en Educación Inicial, lo que ha llevado a que se gesten iniciativas orientadas a apoyar los procesos de cualificación de los actores sociales involucrados. Por lo tanto, teniendo en cuenta estos cambios socioculturales, surge el

interés por comprender las prácticas de las maestras y de manera especial lo que sucede entre la maestra y el niño menor de 2 años, entendiendo estas acciones como propias de su práctica educativa, la cual se enriquece con otros elementos constituyentes de su vida como ser humano.

En este contexto, surge este documento el cual contiene resultados del proyecto de investigación que a nivel de Maestría se desarrolló durante la vigencia 2014, en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de Bogotá y en dos instituciones del ICBF que atienden primera infancia en el Municipio de Pitalito en el Departamento del Huila.

De tal forma, en la primera parte del documento, se exponen situaciones relacionadas con el planteamiento del problema de investigación, los objetivos, justificación y antecedentes investigativos. El segundo apartado, describe las bases teóricas para la comprensión de la práctica en educación inicial. En tercer lugar, siguiendo la rigurosidad del proceso investigativo, se describen las actuaciones relacionadas con el diseño metodológico que se siguió para avanzar en la comprensión del objeto de estudio. De este modo, un cuarto apartado contiene los resultados del proceso investigativo a partir de las hipótesis planteadas. Para terminar, con las conclusiones del proceso de investigación en el cual se recoge las comprensiones derivadas de las prácticas de las maestras, y de la misma manera algunas recomendaciones en materia de cualificación de prácticas y en materia de formación del talento humano.

1. Problema de Investigación

1.1. Planteamiento del problema

En Colombia, la pregunta por la atención de los niños y las niñas, se visibilizó en el contexto histórico de los años sesenta, sin embargo, durante la última década el país ha otorgado un lugar sobresaliente a la primera infancia, involucrando una transformación conceptual y normativa frente a las nociones de niñez como también respecto a las formas de atención ofertadas para su adecuado desarrollo. Como muestra de ello, se tiene la ratificación de los tratados y convenios internacionales, especialmente la Convención sobre los Derechos delos Niños, la expedición de la Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia y recientemente el diseño e implementación de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia como parte de una política de gobierno en el marco de la Ley 1450 de 2011 por medio de la cual se aprobó el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014.

Este marco normativo ha dado lugar a un reconocimiento especial de la primera infancia, como etapa fundamental del ciclo vital del ser humano, el cual requiere apuestas distintas en las que se reconozcan sus propios procesos de desarrollo, promoviendo sus capacidades, habilidades y potencialidades desde el momento de la gestación hasta los seis años de vida. Al respecto, la Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2013), reconoció este rango de edad como la etapa donde se desarrollan la mayoría de las conexiones cerebrales, las habilidades básicas del lenguaje, la motricidad, el pensamiento simbólico y las habilidades de las interacciones sociales, consolidándose este momento como escenario vital donde se forjan las bases fundamentales para el desarrollo del ser humano.

En Colombia, debido a la importancia otorgada a la primera infancia y al contexto social, cultural y económico, cada vez es más frecuente encontrar que los niños y las niñas son llevados a más temprana edad a diferentes espacios de atención institucional donde se ven abocados a experimentar su socialización primaria y secundaria en ámbitos donde se mezclan la vida pública y privada, en los cuales se encuentran con “un otro” que contribuye en el proceso de comprensión del mundo interior y exterior. Todos estos cambios han representado transformaciones en la dinámica de las familias y en las respuestas planteadas por el Estado como garante de los derechos de la niñez. Lo cual, ha contribuido a que sea tan importante reconocer la necesidad de avanzar en: I) La creación de escenarios adecuados, II) Condiciones favorables, III) Estrategias pertinentes y IV) Agentes educativos cualificados que promuevan y garanticen la calidad de vida de los niños y las niñas desde su nacimiento.

En razón a lo anterior, esta investigación tuvo sus orígenes en inquietudes orientadas a la pregunta por el quehacer docente en las prácticas de los maestros y las maestras que acompañan procesos de formación de la primera infancia y en especial este interés se centró en las prácticas de aquellos que trabajan con niños y niñas menores de 2 años, dada la importancia que cobra el maestro en la atención, acompañamiento y cuidado de los niños y las niñas, al ser la persona encargada de disponer escenarios que potencien sus procesos de socialización, el establecimiento de vínculos afectivos y el desarrollo psicomotor, haciendo de esta etapa un momento para comprender los procesos y conquistas que logran los niños de forma acelerada para la exploración y referenciación del mundo.

En este sentido, resulta pertinente mencionar que el abordaje de la práctica docente ha sido objeto de estudio de las ciencias de la educación y de las ciencias sociales, especialmente en la comprensión de lo que sucede en el ámbito institucional de la academia. Es así, como se resaltan aportes de autores como Pierre Bourdieu (1989), quien en su calidad de sociólogo en la década de los años sesenta orientó sus intereses investigativos hacia el Sistema Escolar, por considerarlo uno de esos lugares donde se hacen las personas, donde se crean las formas de pensar, las formas de actuar, en relación directa con la familia.

Sin embargo, en la última década la pregunta por la práctica docente ha trascendido el escenario de la educación formal y los interrogantes han empezado a situarse en el lugar de la práctica en los procesos de educación inicial a la primera infancia. De acuerdo con lo expuesto, surge la inquietud por el lugar que ocupan las prácticas de los educadores iniciales en Colombia, reconociendo que existen escenarios para la primera infancia en los cuales se cuenta con profesionales o técnicos que de una u otra manera se han preparado para el ejercicio docente, pero quienes a su vez, se están viendo abocados a re-significar su quehacer, superando la labor centrada en el “cuidado” para pensar en una acción que exige reconocer el impacto que causan sus acciones en la vida de los niños y niñas, articulando el cuidado, la crianza y la educación, con una orientación pedagógica soportada en los pilares de la educación inicial.

Es así, que bajo el marco de este proceso investigativo, la escogencia de los lugares en los cuales se realizó la aplicación de instrumentos, estuvo orientada desde el interés por realizar un proceso reflexivo sobre el quehacer institucional desde los espacios laborales a los cuales se encuentran vinculadas las investigadoras, toda vez, que el proceso de formación se dio en el marco de las acciones que realizan los agentes del Sistema Nacional de Bienestar Familiar.

Sumado a lo anterior, la apuesta desde el proceso investigativo planteó como parte de su alcance, aportar en el debate sobre los procesos de cualificación docente en educación inicial, en el marco de la actual propuesta planteada por el Gobierno Nacional para la Atención a la Primera Infancia. Sin embargo, resulta pertinente considerar que los aportes de la investigación, no solo podrán ser de utilidad para el sector público sino también para el sector privado, pues las reflexiones sobre la práctica docente contribuyen a enriquecer la intencionalidad desde la cual se gesta la educación inicial y su relevancia en el desarrollo infantil de los niños y niñas colombianos.

En consecuencia, a partir de tres escenarios institucionales de práctica con niños y niñas menores de 2 años, la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional, un Centro de Desarrollo Infantil y un Hogar Infantil del ICBF, se construyó la siguiente pregunta orientadora para el proceso investigativo:

- *¿Qué comprensiones se derivan de las prácticas de las maestras que trabajan con niños y niñas menores de 2 años de edad, en un Hogar Infantil del ICBF y un Centro de*

Desarrollo Infantil de la ciudad de Pitalito y la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de Bogotá?

1.2. Objetivos

Objetivo General.

Comprender las prácticas de las maestras que acompañan procesos de educación inicial con niños y niñas menores de 2 años.

Objetivos Específicos.

- Identificar los elementos críticos y fundamentales presentes en la historia de vida de las maestras, a través de los cuales han consolidado sus prácticas educativas con los niños y las niñas.
- Caracterizar las prácticas actuales de las maestras evidenciando categorías configuradoras de su quehacer docente.

1.3. Justificación

La realización de este ejercicio investigativo sobre las prácticas de las maestras que trabajan con niños y niñas menores de 2 años, permite evidenciar los sentidos, intencionalidades, formas de hacer y saberes que movilizan las prácticas de dichos agentes educativos que acompañan procesos de educación inicial, especialmente con niños y niñas

en edades inferiores a los dos años, puesto que en la práctica misma del quehacer docente donde emergen diferentes acciones, sentidos, concepciones y percepciones que consciente o inconscientemente configuran aquellos acontecimientos que sucesivamente consolidan la acción misma del docente.

De esta manera, se puede plantear que este proceso investigativo resulta conveniente en la medida en que posibilita el reconocimiento de aquellas acciones que intencionalmente o no, permean el quehacer docente y que dan un sentido a la misma práctica, aspecto que puede contribuir a una reflexión sobre la acción misma, reflexión que a su vez cualifica el accionar de las docentes en la medida en que se va configurando una acción más consciente e intencionada; propuesta que en el escenario de la educación inicial, se constituye en un elemento enriquecedor y potenciador de las acciones orientadas a los procesos educativos de los niños y niñas menores de 2 años, trascendiendo las acciones asistencialistas para avanzar en la construcción de acciones educativas reflexivas a cargo del docente en su práctica.

Por esta razón, para este proceso investigativo resulta de gran importancia por un lado, reconocer la presencia de la historia de vida de las maestras como un elemento estructurante de su práctica, y por el otro, caracterizar aquellos aspectos que se han ido consolidando en las prácticas de las docentes en sus escenarios educativos y que a su vez, han tenido lugar en los procesos de educación inicial de los niños y las niñas.

Es así como el reconocimiento de dichos elementos históricos y la configuración de las prácticas docentes, permite reconocer aquellas estructuras que tal vez por muchos años han acompañado el quehacer docente y que tal vez nunca se han reflexionado. De esta manera, los niños y las niñas tienen la posibilidad de encontrar en su proceso de formación, maestros y maestras con intencionalidades reflexionadas, que se han desnaturalizado sus acciones a partir de una clara conciencia de la labor que realizan, aspecto que a corto, mediano y largo plazo, por un lado, cualificaría el accionar de los agentes educativos que trabajan con la primera infancia y por el otro, contribuiría a la formación de los niños y niñas como sujetos sociales y culturales, en contextos que contribuyan a su desarrollo infantil.

En este sentido, es viable plantear que el reconocimiento y comprensión de las prácticas docentes que se realizan con niños y niñas menores de 2 años, tal vez, devela aquellas acciones inconscientes que han existido en el marco de una tendencia asistencialista que en la mayoría de los casos direcciona el quehacer docente con niños y niñas en estas edades, etapa de la vida en la que posiblemente se hagan menos reflexivos e intencionados los procesos, por parte de los agentes educativos, en razón a que este ciclo de vida se encuentra acompañado de arraigados imaginarios que invisibilizan al niño y a la niña como sujetos de derechos, cognoscentes, sociales y culturales.

Es así, como se plantean dos lugares desde los cuales justificar este proceso investigativo: el primero, relacionado con los aportes al accionar de las maestras, en tanto potencia procesos de reflexión sobre su quehacer docente, y por el otro, contribuye a la

construcción de saberes que aporten al campo pedagógico de la educación inicial, específicamente en niños y niñas menores de 2 años, campo de acción donde son escasas las construcciones de conocimiento que se han realizado a partir de la investigación y que necesitan abrir caminos, con el fin de aportar a la implementación de una política pública pertinente y coherente en los procesos de cualificación del talento humano que participa en los escenarios de educación inicial a la primera infancia en Colombia.

Se considera entonces, que este proceso de investigación hace aportes importantes a los procesos de educación inicial como campo teórico en construcción, en tanto, contribuye al reconocimiento y conceptualización del educador o educadora infantil como sujeto garante en la formación de los niños y niñas en sus primeros meses y años de vida. Así mismo, contribuirá al debate sobre los procesos de formación a maestros y maestras de educación inicial, para lo cual, resulta pertinente reconocer aquellas disposiciones y acciones que estructuran al docente en formación y que más adelante serán estructuras que actuarán, a la manera de “habitus” en los niños y niñas que estén bajo su responsabilidad. (Bourdieu, 1993)

1.4. Antecedentes investigativos

La atención de la población infantil se ha planteado como uno de los principales retos para el siglo XXI; atrás quedó la visión de la infancia como una etapa en la que se esperaba el ejercicio de responsabilidades ligadas al adulto, para avanzar en una concepción de la infancia que además trasciende el ámbito de lo privado en la vida familiar, para ocupar el reconocimiento de su lugar en lo público.

Surge entonces una etapa preparatoria del adulto en la cual el niño se va a preparar para la vida futura, aparece la infancia por primera vez como tal, aparece el juguete como copia de los instrumentos que se utilizan en el proceso productivo, surge el juego, en el cual el niño va a asimilar los papeles que desempeñan los adultos, las acciones que dichos papeles juegan, los objetos que sustituyen a los reales, en fin todo aquello que va a caracterizar a la infancia como etapa preparatoria de la vida adulta. (AMEI, 2012, p.9).

Estos cambios en la concepción de la niñez, han conllevado a su vez, a cambios en la forma como los adultos se relacionan con los niños, surgiendo intereses por las tareas asociadas al cuidado, la crianza y la educación de la infancia. En este sentido, es posible reconocer cinco momentos históricos en la concepción de la niñez. El primero de ellos, surge en Grecia y Roma donde filósofos como Plutarco y Aristóteles (a.C), proponían distintos periodos para la educación infantil, con actividades centradas en la exposición del niño ante dificultades, la realización de movimientos corporales para evitar su inactividad y la difusión de juegos centrados en la imitación de actividades de la vida adulta.

El segundo momento histórico en la concepción de la niñez, está ligado al Cristianismo en la Edad Media, donde por influencia de la Iglesia se consideraba que: “el objetivo de la educación es preparar al niño para servir a Dios, a la Iglesia y a sus representantes, con un sometimiento completo a la autoridad de la Iglesia. Se elimina la educación física ya que se considera que el cuerpo es fuente de pecado”. (Enesco, 2001, p.1) De este modo, el niño es concebido como hombre en miniatura lleno de

imperfecciones de las cuales los varones (no las mujeres) deben ser curados mediante el cuidado físico, la disciplina y la obediencia a Dios.

Siguiendo lo recopilado por Enesco (2001), en un tercer momento hacia el siglo XVII con los aportes de filósofos como Erasmo, Vives, Comenius, Locke y Darwin, se introducen nuevos intereses orientadores de la concepción de la niñez y en especial del concepto de desarrollo infantil. Es así como se plantea la necesidad de educar tanto a niños como niñas, se reconoce el papel de la madre como primera educadora, se resalta la importancia de los hábitos en el proceso evolutivo infantil y se introduce una aproximación naturalista del desarrollo humano.

En el cuarto momento es posible situar el siglo XX, donde debido a la Declaración de los Derechos del Niño aprobada en 1959, se reconoció al niño como persona, así mismo, se reconocieron como principios fundamentales a tener en cuenta su participación, supervivencia y desarrollo. “Sin embargo, este texto no es de cumplimiento obligatorio para los Estados hasta 1989, cuando La Convención sobre los Derechos del Niño es adoptada por la Asamblea General de la ONU y abierta a la firma y ratificación por parte de los Estados” (Enesco, 2001, p.4).

En este contexto y dados los aportes de la Asociación de Maestros de Educación Inicial (2012) es posible inferir que el siglo XXI ocupa un quinto momento histórico en la concepción de la niñez, reconociendo en el niño y la niña como sujetos de derechos, cargados no de imperfecciones, sino de capacidades y potencialidades valiosas para el

desarrollo humano. Sin embargo, pese a que los niños y niñas comienzan a ser vistos como un “bien social deseado”, surgen a su vez circunstancias que los convierten en una dificultad para afrontar, pues ello, ha implicado cambios en la concepción de un modelo social pensado en la existencia del adulto, para proponer un nuevo modelo social que reconoce la etapa de la niñez como parte del desarrollo humano.

Así lo confirman recientes estudios, entre ellos, el publicado por el Centro de Investigaciones Innoceti de UNICEF (2008), denominado “El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio”. En este documento se describe el análisis realizado a partir de una tabla clasificatoria de la educación y los cuidados durante la primera infancia en los países económicamente avanzados. Llamam la atención las primeras afirmaciones que se encuentran en este texto, en las que se expresa:

Se está gestando un gran cambio en la infancia en los países más ricos del mundo. La generación de hoy en día es la primera en la que la mayoría recibe durante gran parte de la primera infancia algún tipo de cuidado infantil fuera del hogar. Al mismo tiempo, las investigaciones neurocientíficas están demostrando que las relaciones afectuosas, estables, seguras y estimulantes con los cuidadores durante los primeros meses y años de vida son esenciales para todos los aspectos del desarrollo del niño.

Conjuntamente, estos dos avances plantean cuestiones urgentes a lo público y a lo político en los países de la OCDE. Dependiendo de la respuesta que se les dé, la transición en el cuidado infantil representará un avance o un revés para los niños de hoy en día y el mundo de mañana. (UNICEF, 2008, p.3)

Si bien ningún país latinoamericano, hace parte de las naciones que integran la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico – OCDE -, es posible reconocer que las afirmaciones expuestas en el estudio anteriormente mencionado, no distan de la realidad de un país como Colombia, que pese a no estar incluido como parte de los países industrializados, presenta un contexto histórico, social, político y económico que ha conllevado a que, con más frecuencia sea relevante brindar cuidado y educación a la población infantil en escenarios distintos a los de su núcleo familiar.

Es así, como en la recopilación elaborada por el Ministerio de Educación Nacional (2014), se evidencia que hacia mediados del siglo XIX el proceso histórico de la atención a la infancia en Colombia pasó de ser un proceso centrado en la atención de los niños y niñas abandonados y atendidos en hospicios, asilos y en los primeros jardines infantiles, para avanzar en una etapa que dio origen a la educación preescolar en el marco de procesos de atención ofertados mayoritariamente por el sector privado y en el que posteriormente, se hizo visible la presencia del Estado a través de entidades como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, con un modelo centrado en procesos de organización social y comunitaria hacia la década de los 80's.

Sin embargo, en el marco de estos procesos históricos y de manera semejante a lo sucedido en los países industrializados, la atención a la infancia en sus primeros años de vida, trascendió la mirada de una oferta de servicios centrada en el cuidado, para avanzar hacia una oferta de atención integral inspirada en la educación inicial como garante del desarrollo infantil de los niños y niñas en edades comprendidas entre 0 y 5 años.

A este respecto, cabe señalar el hallazgo de que el cuidado y la educación no son procesos independientes. La estrecha interacción emocional entre padres e hijos es tan esencial para el desarrollo intelectual como lo es para la evolución emocional. Si se desatienden las necesidades emocionales, es muy probable que los esfuerzos meramente didácticos – dirigidos a desarrollar las capacidades cognitivas del niño– menoscaben aquello que tratan de promover. El estudio titulado *Eagerto Learn*, por ejemplo, concluye que “El cuidado y la educación no pueden concebirse como entidades independientes a la hora de ocuparse de los niños pequeños...Ni amar a los niños ni enseñarles es, en sí mismo y por sí mismo, suficiente para un desarrollo óptimo”. (UNICEF, 2008, p.6)

En este panorama, se evidencia como el cuidado de la infancia que era un asunto de familia, se ha convertido en un tema de interés científico y gubernamental, todo lo que allí sucede, hoy en día es motivo de interpretaciones, análisis y valoraciones, entendiendo que la primera infancia es una etapa vital para todo ser humano y por tanto, todo lo que ahí acontece resulta trascendental para el resto de su existencia. Por ello, cada día es más frecuente encontrar establecimientos que de manera pública o privada ofertan servicios dirigidos a este sector poblacional.

Así, cuando se habla de estos sistemas de influencia relacionados con los años iniciales se mencionan los términos de estimulación precoz, de estimulación temprana, de estimulación adecuada, de estimulación oportuna. Pero también, se utilizan los de educación temprana y de educación inicial, preescolar e infantil, en estrecha relación con los anteriores, y que pueden o no abarcar a los mencionados en primer lugar (AMEI, 2012, p.46)

Lo anterior, como respuesta a una sociedad que demanda cada día espacios de socialización distintos a lo privado, en una perspectiva diferente a la que predominó durante el siglo XX, donde se entendía que la familia ocupaba el escenario de la socialización primaria y en su inserción al mundo exterior, el individuo avanzaba en la participación en otros espacios de atención tales como la escuela, considerada el espacio de socialización secundaria. Al respecto, Berger & Luckman (1968) expresan:

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.[...] Se advierte a primera vista que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria.(p.165)

Sin embargo, estos procesos de socialización en el contexto de la sociedad actual, plantean nuevos interrogantes por todo aquello que sucede en la relación que se establece entre el individuo “socializado” y el “agente socializador”. En el mismo sentido, los autores resaltan que:

Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. De este modo, él nace no solo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo. Los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa

mediatización. Seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas. El mundo social aparece "filtrado" para el individuo mediante esta doble selección. (Berger & Luckman, 1968, p.166)

Corrientes actuales han indagado sobre el abordaje de la atención a la infancia, en tal sentido, es posible resaltar el artículo "La formación de habilidades y los aspectos económicos de invertir en los niños desfavorecidos", retomado por el Centro de Investigaciones Innoceti de UNICEF, en el cual se expresa:

En décadas de investigaciones independientes en los ámbitos de la economía, la neurociencia y el desarrollo psicológico han surgido cuatro conceptos básicos que resultan importantes para diseñar políticas sociales sólidas dirigidas a la primera infancia. En primer lugar, la arquitectura del cerebro y el proceso de formación de aptitudes se ven influidos por la interacción entre la genética y la experiencia individual. En segundo lugar, el dominio de aptitudes esenciales para el éxito económico y el desarrollo de sus vías neuronales subyacentes siguen unas normas jerárquicas. Los logros posteriores se sustentan en bases que se establecen con anterioridad. En tercer lugar, las competencias cognitivas, lingüísticas, sociales y emocionales son interdependientes; todas se ven poderosamente influidas por las experiencias del niño en desarrollo y todas contribuyen al éxito en la sociedad en su conjunto. En cuarto lugar, aunque la adaptación continúa a lo largo de la vida, las capacidades humanas se forman en una secuencia previsible de períodos sensibles, durante los cuales el desarrollo de circuitos neuronales específicos y las conductas que median son fundamentalmente plásticas y, por tanto, receptivas al máximo a las influencias del entorno. (UNICEF, 2008, p.7)

En este entramado de estudios, investigaciones y apertura a un nuevo concepto de la atención a la primera infancia, surgen inquietudes relacionadas con el sentido que adquieren los procesos educativos dirigidos a los niños y niñas entre los 0 y 5 años. Al respecto, conviene retomar la iniciativa del Ministerio de Educación Nacional (2014), quien propone un concepto de la educación inicial entendida como acogida, cuidado y potenciamiento del desarrollo.

De esta manera, la educación inicial puede pensarse en las coordenadas planteadas por Bárcena y Mélich (2000) con respecto a la relación que implica la presencia del rostro del otro (en este caso, de la niña y del niño), que invita a la hospitalidad, a la acogida, al encuentro de alguien distinto a quien educa.[...] Esta concepción es llamada “educación como acontecimiento ético” porque acoger al otro implica reconocer su experiencia, su recorrido, su mundo vital y comprometerse con él; es saber de la responsabilidad implícita en el acto educativo, ya que el educador es responsable del otro. (p.47)

De este modo, la atención a la primera infancia como ciclo vital ha demandado a su vez la identificación de talento humano encargado de atenderla a través de los servicios institucionales. Sin embargo, los interrogantes han sobrepasado el límite de los niños y niñas menores de 5 años, para abrir la exploración hacia lo que sucede con el maestro que presta sus servicios técnicos o profesionales para atender a niños y niñas menores de 2 años. Así lo refiere el estudio realizado por la UNICEF, en el cual se afirma:

Los derechos del niño no comienzan a los cinco años; sin embargo, a menudo se han pasado por alto los derechos de los niños muy pequeños, y no es posible rendir cuentas si no se adopta una serie de criterios mínimos claros aplicables a los servicios destinados a la primera infancia. (UNICEF, 2008, p.8)

En la revisión bibliográfica sobre investigaciones realizadas en Colombia, con relación al tema en referencia, se resaltan los aportes del documento “Reflexiones en torno a la investigación en Primera Infancia”, recopilado por Pineda et al. (2006), donde a partir del mapeo realizado en doce (12) Universidades Colombianas, se observó la siguiente tendencia en procesos investigativos:

- Alta producción de estudios en torno a la supervivencia (desde la perspectiva de la salud).
- El desarrollo fuertemente enmarcado en perspectivas clásicas del desarrollo infantil (cognición, desarrollo moral, etc.)
- La atención puesta preponderantemente sobre las carencias más que en las potencialidades
- Muy poca producción en investigación en torno a los procesos de participación infantil
- El abordaje de los agentes socializadores: escasos estudios sobre medios de comunicación y tecnologías. (p.20)

Del mapeo investigativo se obtiene que los estudios revisados centran su atención en aspectos relacionados con las condiciones de salud y desarrollo infantil en la primera

infancia, lo que evidencia cómo en Colombia, los intereses investigativos han estado relacionados con el cuidado de la población en este ciclo vital, ocupando un segundo lugar los asuntos relacionados con los procesos pedagógicos que se tejen en la primera etapa de la infancia.

Sin embargo, estos aportes surgieron de procesos investigativos con maestros vinculados al Sistema Escolar, en otras investigaciones se ha observado que éstas en su mayoría hacen referencia a procesos relacionados con la atención a los niños y niñas entre 3 y 5 años. Por lo tanto, pareciera que lo que sucede con los niños y niñas menores de 2 años, ha sido un asunto poco estudiado, pese al protagonismo que ocupa hoy la primera infancia.

Por los antecedentes expuestos anteriormente, esta investigación se propuso indagar las prácticas de las maestras con niños y niñas menores de 2 años de edad, en un intento por resignificar la labor del maestro en la atención de esta población y a su vez, comprender como se estructuran sus prácticas pedagógicas y el sentido que éstas adquieren en los procesos de educación inicial.

2. Bases teóricas para la comprensión de las prácticas en Educación Inicial

"No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos"

Paulo Freire

Comprender aquellos elementos que configuran las prácticas de los y las docentes que acompañan procesos de Educación Inicial con niños y niñas menores de 2 años, no deja de ser un reto investigativo, por lo que resulta altamente exigente estructurar un marco teórico que oriente el análisis y provea un marco de referencia para interpretar los resultados e inspirar nuevas líneas de investigación en el campo pedagógico que se está construyendo entorno al trabajo con la primera infancia.

Por lo anterior, este marco teórico posee un hilo conductor que va desde un abordaje conceptual en torno a la comprensión de las prácticas como una acción social, el rol de las maestras como actores de dicha acción y la educación inicial como un campo que se está construyendo en Colombia; todo ello, con el fin de proponer un marco de referencia para la comprensión de las prácticas que tienen las maestras que trabajan en escenarios dispuestos para la primera infancia.

2.1. La práctica como acción social

La práctica se configura como una acción social que se desarrolla en medio de la cultura, entendida ésta como un entramado que posibilita la construcción individual y colectiva de significados, que se transforma a partir del intercambio y de las reflexiones que surgen desde las experiencias. En esta medida resulta pertinente plantear que la práctica se sustenta en la tradición y la reflexión crítica que se hace de la misma, elementos que entre sí se complementan para otorgar sentido a la misma, en tanto el hacer no es posible desligarlo del ser de quien lo ejerce. Así pues, en concordancia con lo planteado, se acude a Gaitán & Panqueva (2005) quienes expresaron:

La práctica es una acción que se realiza de forma continua, a través de la cual se desarrollan destrezas y habilidades que con el pasar del tiempo van dando cuenta de su adquisición, adquisición que no se reduce a la mera aceptación de reglas o establecimiento de metas que guían la acción, sino que se constituyen a partir del conjunto de relaciones, saberes y formas de ser y hacer en un contexto social, todo ello, atravesado por el legado que lleva consigo el individuo como parte de sus experiencias, tradiciones y costumbres.(p.9)

De esta manera, es posible plantear que las prácticas son construcciones sociales e históricas hechas por los seres humanos, siendo éstas de carácter permanente, habitual y transmitidas a nivel generacional, en tanto dan cuenta de acciones acumuladas que en forma de capital cultural se convierten en estructuras que orientan el hacer; para Gimeno Sacristán (citado por Panqueva & Gaitán, 2005) la práctica se convierte en una serie de

“regularidades que dan origen al habitus, entendido como un orden impersonal que dirige acciones futuras”. (p.12)

En este sentido, el conocimiento no es el eje fundamental de la práctica, en tanto en ella, están implícitos los habitus contruidos a partir de la intuición y las costumbres que han hecho que el sujeto oriente de una u otra manera sus acciones prácticas, situación que permite distinguir y dar identidad a su hacer, un hacer que se organiza desde la historia y que a su vez determina las acciones de los docentes; Bourdieu(1993) presenta el habitus como una estructura estructurante que organiza las prácticas sociales, lo que permite plantear que las prácticas de los maestros se configuran en las percepciones y acciones que no se explicitan, pero que están en las formas de actuar de manera inconsciente.

2.2. El recorrido vital y la configuración de las prácticas

Resulta pertinente reconocer que los recuerdos que hacen parte del camino que se ha recorrido no son menos importantes que aquellos que están presentes de manera permanente y más fácilmente identificados. Por ello, no se pueden dejar de lado aquellos recuerdos que además de formar parte del pasado cobran vigencia en el presente al constituirse en elementos históricos que configuran el recorrido vital del ser y que por lo tanto, pueden ser punto de partida para comprender el por qué del quehacer actual. Es así, como desde los planteamientos realizados por Bourdieu (1987), el habitus se entiende como:

[...] Sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas [...] precisamente porque el habitus es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias. (p. 40)

Lo anterior permite evocar aquellos elementos que con el paso del tiempo han venido haciendo parte de la historia del sujeto, los cuales han venido configurando la práctica de las maestras desde la perspectiva en la cual se inscribe este proceso investigativo.

Entonces el habitus se entiende como un sistema de disposiciones que configuran el hacer de los agentes, son el producto de la historia y del cúmulo de experiencias que se originan por la posición de una persona en la estructura social, disposiciones que al ser confrontadas con nuevas experiencias se ven afectadas generando transformaciones en dicho sistema, de manera que los habitus se constituyen como un sistema duradero más no inmutable.

Siguiendo los aportes teóricos de Bourdieu (citado por Gutiérrez, 2012), donde el habitus es el resultado del cúmulo de construcciones que hacen los agentes a lo largo de su vida, es necesario identificar que dichas construcciones suponen evidenciar las coacciones estructurales en las que se encuentran los agentes individuales y a la vez, la forma en la que responden activamente ante mencionada coacción; dichas estructuras reposan sobre la relación de dos principios dinámicos, por un lado, la estructura objetiva como estructura de

distribución del capital y sus mecanismos para garantizar su reproducción, y por el otro, la estructura subjetiva, como las disposiciones de los agentes frente a dicha estructura objetiva.

En este proceso de coacción estructural, Bourdieu sitúa el habitus como esquema y disposición en el que las realidades sociales son a la vez objetivadas e interiorizadas, es decir, por una parte remiten a mundos objetivados (reglas, instituciones, normas), exteriores a los agentes, que funcionan a la vez como condiciones limitantes y como puntos de apoyo para la acción y por otra, se inscriben en mundos subjetivos e interiorizados, constituidos principalmente por formas de sensibilidad, de percepción, de representación y de conocimiento.

En consecuencia, es posible entender que el recorrido vital de las maestras está cargado de habitus como una incorporación constante del sujeto en el mundo objetivo, no es la mera interiorización de códigos y reglas sino la reconstrucción lógica del mundo a través de la práctica, “no obstante, los habitus son «estructuras» (incorporación de lo ya hecho en el mundo práctico) «estructurantes» (“usables” por el sujeto en empleos nuevos en el mundo práctico)” (Ríos, 2008, p.14) que a su vez estructuran los habitus de otros y que al mismo tiempo permiten comprender sus prácticas.

Por lo anterior, es posible considerar que los habitus influyen en el accionar del agente educativo, teniendo en cuenta que su práctica se constituye por sentidos e intencionalidades, formas de hacer y saberes determinados, no sólo por el contexto donde

ésta se desarrolla, sino engendrados por condiciones sociales que han tenido lugar en su experiencia; razón que permite explicar la práctica como producto de vivencias cotidianas, que posibilitan la actuación de sus agentes en diversas circunstancias a partir del saber que ha constituido en el tiempo, de modo que toda práctica se sustenta en experiencias pasadas y a la vez, se convierte en la condición que asegura la presencia de esas experiencias y su constancia a través del tiempo. Al respecto Durkheim, (citado por Gatica, 2014), expresó:

En cada uno de nosotros[...] está el hombre de ayer, es el hombre de ayer quien, por las fuerzas de las cosas, predomina en nosotros, pues el presente es poca cosa comparado con ese largo pasado durante el que nos hemos formado y del cual somos resultado. Pero a este hombre del pasado no lo sentimos [...] es la parte inconsciente de nosotros mismos. (p. 298)

En este sentido, la práctica de los agentes educativos evidencia la construcción y apropiación que han hecho de su saber, saber que se configura a partir de los habitus como resultado de experiencias y aprendizajes provenientes de ámbitos escolares, culturales y personales, los cuales se entretajan para constituir la forma de ser, hacer y pensar de los agentes que hacen parte de un contexto social, es decir, las prácticas de las maestras se sustentan en experiencias pasadas que acompañadas de un capital construido, otorga sentidos y significados al ejercicio docente.

En consecuencia, se podría plantear que al interior de las prácticas que realizan los maestros que acompañan procesos de formación de niños y niñas en edades iniciales, se encuentran alojados habitus que dan sentido y significado a dichas prácticas, de tal manera

que comprenderlas conllevaría a reconocer los sentidos e intencionalidades, formas de acción y saberes que estructuran de manera consciente e inconsciente la práctica docente realizada por ellos.

En razón a lo anterior, se hace pertinente reconocer que aquellos maestros protagonistas de su práctica, llevan a cabo en su tarea de educar una actividad que no se reduce meramente al hacer por el hacer, sino que como se mencionaba anteriormente, se configura como resultado de múltiples elementos que la constituyen, pues si bien es cierto que la práctica del docente se evidencia en su accionar, es importante reconocer que dicha acción no es resultado espontáneo de quien la ejecuta, sino que por el contrario es un acto complejo que involucra el ser, hacer y pensar del maestro.

Y es allí, donde se considera que aparecen dichas estructuras subjetivas que junto con las objetivas estructuran los hábitos, pues el saber del maestro no es resultado exclusivo de un proceso de formación, sino que también confluyen otros elementos que pueden ser visibles o invisibles y que dan lugar a la historia, experiencias, vivencias y aprendizajes de cada agente educativo, elementos y situaciones que a su vez constituyen un sistema de disposiciones que enmarcan su quehacer:

Producto de la historia, el hábitus produce prácticas, individuales y colectivas, produce pues, historia conforme a los principios [schèmes] engendrados por la historia; asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de principios [schèmes] de percepción, pensamiento y acción, tienden, con mayor seguridad que todas las reglas formales y normas explícitas, a garantizar la

conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. (Instituto de Estudios Peruanos, 2002, p.4)

De este modo, sería imposible desconocer la dimensión histórica que configura a los maestros y que a su vez configura sus prácticas, pues es precisamente en su trayectoria de vida que se da apertura a múltiples experiencias contextualizadas y encarnadas en el sujeto dando lugar al desarrollo, pero también, a su construcción personal desde los sentidos y significados de sus acciones, lo que a su vez refleja la configuración del saber del maestro.

2.3. La reflexión de la práctica como posibilidad de transformación

Para Bourdieu (1993), los habitus como sistema de disposiciones que configuran el hacer de los sujetos, son el producto de la historia y del cúmulo de experiencias que emergen por la posición de una persona en la estructura social. Dichas disposiciones al ser confrontadas con nuevas experiencias se ven afectadas generando transformaciones en dicho sistema, lo que permite a su vez visibilizar que si bien los habitus se constituyen como sistema perdurable, no son necesariamente inalterables.

De ahí la importancia que tienen los procesos de reflexión al interior de las prácticas que llevan a cabo los maestros, pues sin lugar a duda es precisamente al interior de estos procesos de reflexión donde la coacción de las estructuras objetivas frente a las estructuras subjetivas, pueden lograr alguna transformación, siendo viable que la práctica educativa se convierta en un escenario en el que el maestro experimente, construya, recree,

deconstruya, elabore, reelabore o transforme las competencias, conocimientos y saberes que necesita para desempeñarse en su quehacer docente.

En este contexto, se trata de comprender a partir de procesos reflexivos como lo afirma Pérez, Barquín & Rasco (1999), “la reflexión es interpretada como un acto inherente a la propia práctica y no como una comprensión teórica sobre la misma, como una propuesta de acción diferente que intenta cuestionar el orden legitimado” (p.156). Por ello, se trata de llevar a cabo procesos reflexivos sobre la acción, los cuales ofrecen la posibilidad de transformar y resignificar la práctica. Así, la reflexión en la práctica conlleva al docente a reconstruir críticamente su experiencia.

Lo anterior, significa que la conciencia sobre la vocación permite entender hasta dónde las situaciones exteriores son vivenciadas por el sujeto y de este modo, interiorizadas en su actuar, al tiempo que permite determinar hasta dónde las situaciones prácticas se ven enriquecidas por el estilo personal de cada sujeto.

En este sentido, los procesos reflexivos cobran un papel relevante en el ejercicio de la práctica, puesto que es a través de ellos que se hace posible la reconstrucción del pensar y el hacer del docente, en aras de reorientar su práctica a partir de la movilización de su pensamiento desde la consciencia de su hacer. Al respecto, resultan pertinentes los aportes de la Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires (2005), quienes en su documento de discusión sobre la formación docente señalan:

Un objeto de transformación puede ser señalado a partir del análisis histórico-crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimiento a partir de la acción sobre él (Pansza, 1990: 55). En otras palabras, no estamos hablando de una "adaptación" con sentido pragmático a las prácticas como se dan en los ambientes de trabajo, o sea, de un "acomodamiento" al habitus. Hablamos de un proceso dialéctico de reflexión sobre la práctica y sobre la reflexión en la acción (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992: 419) como eje de formación, que implica una doble tarea: des-aprender la práctica que los cuerpos aprendieron tempranamente, como el juego que se juega en las instituciones educativas (cf. Edelstein, 1995: 44), esto es: una práctica alienada (por más que se la presente como "la realidad"), a la vez que des-aprender la lógica de práctica y la práctica teórica (lo que nos configura históricamente como docentes, a la vez que la teorización implícita en el hacer); y re-aprender una práctica que parte de la recuperación de la voz de los sujetos (cf. Barco, 1994: 25-26; Davini, 1995: 126), y que no queda entrampada en la mera hermenéutica de las situaciones educativas, sino que (desde una racionalidad comunicativa) interviene transformando la realidad desde lo contextos "micro" hacia la complejidad y multidimensionalidad de los procesos educativos más globales.

En síntesis, la reflexión sobre la práctica permite volver sobre la misma para transformarla, en tanto reconocer la historia, la formación y los saberes construidos por los actores sociales, dará apertura a la visibilización de aquellas estructuras que están orientando su quehacer y que a su vez están configurando aquellos niños y niñas que forman parte de su entorno como maestros, lo que permite plantear que el habitus es generador del saber en la práctica docente.

2.4. La práctica en los escenarios de educación inicial

Una aproximación conceptual de la práctica en la educación inicial implica comprender que ésta es una práctica educativa que se configura en un escenario institucionalizado para la atención de niños y niñas en su primera infancia. Resulta pertinente plantear que la comprensión de las prácticas se instala en el escenario educativo que configura el quehacer de los maestros que trabajan con niños y niñas menores de 2 años.

En este sentido, es oportuno reconocer la perspectiva de Vasco (citado por Villareal, 2001), quien plantea la formación como un proceso transcultural y transhistórico mientras por otro lado, la educación se concibe como un proceso particular y concreto, “la educación sería la manera específica como cada cultura en cada tiempo y lugar empieza a institucionalizar algunos procesos de formación –llámese “socialización”, “inculturación”, “aculturación” o “culturización”– de las nuevas generaciones, inicialmente espontáneos e informales” (p.18), procesos que en la cultura moderna se configuraron en lugares llamados escuelas. De esta manera cuando la formación se comienza a institucionalizar aparece la educación de forma permanente y continuada, acción que se empieza a institucionalizar para dar lugar a las prácticas educativas, cuyos protagonistas son los educadores o pedagogos.

En este contexto, “Hablar de “Nivel Inicial”, “Jardín de Infantes”, “Escuela Infantil”, “Parvulario” o cualquier otra denominación es hablar de un espacio que es, ante todo, escolar. Esto significa que en ese espacio se recibe y se trabaja con la infancia, se

educa, se enseña y se protege.” (Narodowski, 2009, p.33). Es así, como vale la pena reconocer que la Educación Inicial se enmarca en escenarios institucionalizados, que con el paso del tiempo se configuran a partir de las prácticas que internamente se han naturalizado, como aquellas que externamente se han ido consolidando.

De ahí que una aproximación al sentido que tienen las prácticas de los docentes en la educación de la primera infancia, implica comprender la trayectoria histórica que atañe a las tendencias, perspectivas y concepciones que surgen en función de los procesos de desarrollo, cuidado y educación de los niños y las niñas, en tanto estos cambios y transformaciones son los que permiten reconocer aquellos elementos que han configurado las prácticas que tienen lugar en escenarios institucionalizados. Por ello, la importancia de reconocer estas tendencias en torno al trabajo con la primera infancia como parte de este proceso investigativo, que permitirá ampliar la comprensión sobre la manera en que se configuran las prácticas de las maestras que trabajan con niños y niñas menores de 2 años.

Una vez contextualizada la práctica en el escenario de la educación inicial, como prácticas educativas que ocurren en la atención a la primera infancia, a continuación se avanzará en revisar cual es el lugar que ha venido ocupando dichas prácticas en el contexto colombiano. Para ello se retoma lo expuesto en el documento “Referentes Técnicos para la Educación Inicial” publicado por el Ministerio de Educación Nacional (2014) y en el “Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito” (2009), en los cuales, desde el análisis histórico de la educación se pueden visibilizar *tres grandes*

tendencias frente a las maneras como se han venido configurando los procesos de atención a la primera infancia.

La primera tendencia, tiene que ver por un lado con la orientación asistencial que ha prevalecido en la atención a la primera infancia y por el otro, con el interés de dar un énfasis a lo pedagógico en el trabajo con los niños y las niñas como etapa preparatoria para el sistema escolar, lo que pone de manifiesto que en el ámbito asistencial, la guardería se convierte en el escenario popular que garantiza la cobertura de las necesidades desde una perspectiva asistencialista centrada en garantizar las necesidades básicas de los niños y de las niñas, tales como alimentación, protección física y salud; y en el ámbito determinado por acciones pedagógicas, hay un acercamiento a la importancia de procesos educativos para los niños y las niñas en edades iniciales; sin embargo, éstas son pensadas en la preparación para la básica primaria. Esto se ha podido evidenciar en la intención de los jardines infantiles por preparar a los niños para la formalidad de la escuela a partir de acciones orientadas hacia actividades relacionadas con:

[...] el llenado de guías desde los 2 años y a veces desde más temprano; se trata de repetir los números, de escribirlos, de aprender a manejar el lápiz desde muy temprana edad, de aprender las vocales y las letras. El desarrollo de la motricidad fina parece ser uno de los principales objetivos. (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, 2009 p.19).

Lo expresado en la cita anterior permite identificar un énfasis centrado en prácticas orientadas hacia la preparación para el sistema escolar, lo que termina siendo una carga muy pesada para los niños y las niñas en edades tan tempranas.

La segunda tendencia, evidencia como la educación preescolar tuvo mayor auge en los sectores privados que en los oficiales, lo que hizo que la educación de los niños y las niñas se viera atravesada y definida por condiciones socioeconómicas, propiciando una fragmentación por sectores y que a su vez fue inequitativa en el afán de dar respuesta a los problemas de cobertura y calidad del sector educativo.

“Esta tendencia está acompañada con la idea de que la atención a las necesidades básicas y la formación de hábitos es lo prioritario para estos sectores. Lo anterior, está ligado a la idea de pobreza como un problema individual y no como un problema de la misma estructura de la sociedad. Los modelos pedagógicos, por el contrario, serán más propios para la atención de las clases medias y altas de la población, y allí se considera que los aspectos de atención y cuidado los satisface la familia y la institución educativa tendría que concentrarse en aspectos de índole pedagógico. Estas ideas sostienen la fuerte diferenciación y discriminación social entre sectores que nuestra sociedad incluso hoy en día mantiene.” (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, 2009, p.19)

La tercera tendencia, visibiliza el reconocimiento de la educación inicial como un proceso diferente de las demás etapas educativas con una especificidad particular que responde a una etapa vital en el proceso de desarrollo de los niños y las niñas, es potenciar

el desarrollo de ellos y ellas a través del arte, la literatura, el juego y otros elementos considerados de gran importancia en dicho proceso de formación, donde se reconoce la importancia de articular la atención y la educación en pro de favorecer un proceso continuo y permanente.

En este sentido, se puede evidenciar que cada una de las tendencias descritas anteriormente, dan muestra de los acercamientos que históricamente han venido consolidando el cumulo de saberes y estructuras que han viabilizado las prácticas de los maestros en Educación Inicial. Por consiguiente, hablar de educación para la primera infancia implica reconocer las características y particularidades propias de esta etapa de desarrollo de los niños y las niñas donde interesa poner de manifiesto que éste no es un proceso de enseñanza de contenidos temáticos, sino que por el contrario, es una alternativa para la creación de escenarios educativos que posibiliten la construcción de relaciones significativas, de procesos de socialización y que además potencien el cúmulo de habilidades, capacidades y disposiciones que configuran los distintos momentos del desarrollo.

En torno al debate de lo que se debe enseñar en la Educación Inicial, se parte de reconocer que el vincular a los niños y niñas en edades iniciales a un escenario educativo, implica participar de una acción de enseñanza por parte de los maestros y maestras que acompañan estos procesos, sin embargo resulta bastante confuso definir qué es lo que se enseña en la Educación Inicial y cuáles son los contenidos de dicho proceso de enseñanza, pues como lo señala Violante (2009):

[...] suele ponerse en cuestión la acción de enseñanza en el Jardín Maternal dado que se identifica a la enseñanza con la instrucción, en tanto acción centrada en la transmisión de contenidos académicos que comprometen esencialmente, los aspectos cognitivos, por lo tanto considerados inapropiados, al pensar qué enseñar a los niños pequeños (p.85). [...]

En muchos escritos, no aparece explícitamente señalada esta tarea del adulto docente, se habla de cuidado, atención, asistencia, promoción, prevención, todas acciones características de las funciones que los adultos cumplen en el marco de programas de desarrollo social (p.87)

En este sentido, uno de sus aportes principales es pensar la acción de enseñar en la Educación Inicial como una forma de asumir los procesos de crianza como procesos educativos propios de los primeros años de vida. Pues ello, permite dar cuenta de la diferencia entre las prácticas de crianza en la familia y la crianza como parte del proceso educativo, en tanto se reconoce que en la familia se generan prácticas de crianza como aquellas prácticas formativas que se dan en primer momento en la familia y en la comunidad a la que se pertenece de manera tradicional, generacional e intuitiva. Al respecto, Vasco (2011), expresa:

[...] La formación se da siempre a partir del nacimiento, y al menos hasta la edad en la que en cada cultura se considera al joven como ya iniciado en su comunidad. Pero en la terminología propuesta, las prácticas de crianza no institucionalizadas no son propiamente educación, sino formación (p.2).

La referencia anterior, permite desde esta misma perspectiva, argumentar los planteamientos de Soto &Violante (2008), al considerar que la enseñanza en el escenario de la educación inicial tiene que ver con la crianza por ser un proceso educativo característico de los niños y niñas en sus primeros años de vida, de tal manera que en su interior se constituyen “un conjunto de prácticas sociales que permiten la constitución de la subjetividad y la transmisión de la herencia cultural a los más pequeños” (p.37).

Por lo cual, resulta altamente importante otorgar un carácter educativo a dichas prácticas, de tal manera que la crianza sea resignificada a partir de la intencionalidad pedagógica, en este sentido:

Enseñar en el Nivel Inicial supone acompañar al bebé y al niño en la construcción de los significados culturales que portan los objetos, las acciones, los gestos, los modos de actuar, los festejos, las costumbres, etc. Supone también ofrecer experiencias de observación exploración y experimentación para ampliar y enriquecer el conocimiento de las características del mundo físico y natural. (Violante, 2009, p.86)

Vale la pena resaltar que enseñar en la primera infancia debe ser inaplazable en los procesos de educación inicial, por tanto la enseñanza en la primera infancia enriquece el universo cultural en un contexto social y personal, razón por la que la intencionalidad educativa del docente debe ser cada vez más exigente y cuidadosa de no retomar las modalidades usadas para los niños y niñas más grandes.

La enseñanza implica la presencia de “andamios”, de “ayudas” que presta el adulto para que los bebés y niños logren los diversos aprendizajes. Estas “ayudas” son necesarias (porque permiten que los niños realicen acciones que no podrían desarrollar solos) y son transitorias (porque a medida que el niño demuestra posibilidades de acción el adulto se va retirando y deja cada vez mayor protagonismo al niño). Estas “ayudas” se prestan con el cuerpo, la palabra, el afecto, la acción compartida, reconociendo entonces diferentes modos de enseñar o de “ayudar” a aprender, características de las experiencias que los adultos desarrollan con niños pequeños” (Violante, 2009, p.7)

Desde esta perspectiva planteada por Violante (2009), se reconocen cinco contenidos de la enseñanza que posibilitan la construcción de sentidos y significados de los niños menores de 3 años: 1) la realización conjunta de acciones, 2) ofreciendo disponibilidad corporal, 3) participando en expresiones mutuas de afecto, 4) acompañando con la palabra y 5) construyendo escenarios. Contenidos en la enseñanza que dotan las relaciones entre maestros, niños y niñas de múltiples posibilidades para su accionar, pues permite disponer asertivamente y dar respuesta oportuna a los intereses y necesidades de los menores de 2 años, en tanto:

Enseñar en el nivel inicial es dar: conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura, cuidado; es acunar desde los primeros años con “brazos firmes pero abiertos” que ofrezcan seguridad y posibilidad de autonomía; es alertar sobre los peligros, es mostrar el mundo y cómo andar en él, es saber retirarse cuándo el bebé y el niño manifiestan que pueden resolver por sí solos (p.8).

2.5. El desarrollo infantil de niños y niñas menores de dos años en las prácticas de Educación Inicial

El interés investigativo por comprender las prácticas que se llevan a cabo con niños y niñas menores de dos años implica contemplar el conjunto de aspectos que caracterizan el desarrollo que tiene lugar en estas edades, en aras de promoverlo y potenciarlo. De aquí, la importancia de hacer una aproximación conceptual en torno al desarrollo desde distintos autores, con el fin de identificar las particularidades de esta etapa de vida.

Por lo tanto, hablar del desarrollo implica entender como bien lo expone Anna Freud (citada por Goldschmied & Jackson, 2007) que este es un proceso en el que confluyen distintos aspectos que se dan de manera variable, dinámica e inherente al ciclo vital del ser humano, postura que permite tomar distancia de postulados evolucionistas que siguen un patrón único de desarrollo, en los que se resaltan una serie de regularidades e indicadores según la edad y bajo unas condiciones determinadas, de modo que, el desarrollo no depende solamente del paso del tiempo sino que se ve permeado por factores internos y externos que resultan decisivos en el ejercicio de las prácticas, al reconocer el desarrollo como un proceso social, histórico y cultural dada la influencia de los contextos y de los otros en la configuración de los sujetos.

En este sentido, vale la pena retomar los aportes realizados por Hidalgo, Sánchez & Lara (2008) quienes asumen que en el desarrollo de los niños y niñas menores de 2 años es importante reconocer por un lado, la *maduración biológica* del ser y por el otro la *estimulación ambiental*, pues es precisamente durante estos dos años de vida que estos dos

factores interactúan entre sí para promover procesos de desarrollo en los niños y en las niñas

En relación al primer factor, estos procesos biológicos forman parte del calendario madurativo de la especie [...] a estimulación ambiental procedente de las interacciones con otras personas, de las experiencias vividas, de los valores y condiciones predominantes en el grupo social, etc, son los factores diferenciadores que van a contribuir a la definición del curso del desarrollo. (Hidalgo et. al 2008, p.89)

En este sentido, se debe tener presente que es muy importante que haya una buena maduración biológica en tanto esta posibilita el desarrollo de las potencialidades, pero a su vez cobra igual importancia la estimulación que ofrecen los contextos en los que el niño o niña se desarrolla, puesto que será dicha estimulación la que de manera oportuna dará lugar a la plena realización de los logros y capacidades.

Bajo esta perspectiva, entender el desarrollo para los autores en mención implica reconocer cuatro tipos de necesidades propias de esta edad: aquellas relacionadas con la supervivencia, con el desarrollo emocional, con el desarrollo social y con el desarrollo cognitivo y lingüístico.

En este sentido, hablar de la **supervivencia** es referirse a la satisfacciones de necesidades como el alimento, la higiene, el abrigo, el descanso y la seguridad, aspectos fundamentales que ha de garantizar el adulto cuidador, ya que en esta edad los niños y las niñas son totalmente dependientes de los otros y en esta medida son ellos los encargados de

proporcionar las condiciones básicas para el pleno desarrollo de sus capacidades a nivel físico y motor.

Es importante entonces, reconocer que el cuerpo ocupa un papel central en el desarrollo de los niños y las niñas, en tanto en él se inscribe una historia cargada de múltiples experiencias y vivencias que dotan de sentido la vida a través de experiencias sensoriales y emocionales, consolidando de manera firme y oportuna la base biológica y cultural que se requiere para un adecuado desarrollo

En este sentido, resulta pertinente que los maestros y las maestras que desarrollan sus prácticas con niños y niñas menores de dos años, por un lado respondan asertivamente a sus necesidades e intereses físicas y motoras de tal manera que pueda actuar como andamio en la conquista de todas sus capacidades y por el otro, que los y las maestras se dispongan corporalmente para expresarse e involucrarse con los niños y niñas, ya que al ser tan pequeños los gestos, posturas corporales y contactos físicos se convierten en un medio de comunicación que le permite al niño descubrir las maneras de relacionarse con los otros.

Con relación al ***desarrollo emocional*** se hace fundamental durante estos primeros años establecer relaciones de afecto, que conlleven a la construcción de vínculos, lo cual tiene que ver con la capacidad de aproximarse y establecer un contacto físico que nutra afectivamente la relaciones que y la niña establecen con los otros a través del apego, que como bien lo plantea Bowlby (citado por Delval, 2006):

La importancia del apego para la vida futura es enorme, [...] en sus relaciones con las figuras de apego, el sujeto construye un modelo del mundo y de él mismo, a partir del cual actúa, comprende la realidad, anticipa el futuro y construye sus planes. (p.195)

Por tanto, en el ejercicio de las prácticas en educación inicial, la figura del docente aparece como aquel que debe estar presto a las necesidades y reacciones emocionales de los niños y las niñas, pues a través de sus llantos, sonrisas y expresiones de placer o molestia, le será posible reconocer aquello que desde su sentir busca comunicar, para acompañar ese proceso de transición en el que los niños y las niñas experimentan la ausencia de sus padres al hacer parte de un escenario institucional, donde el maestro se convierte en esa figura de apego para explorar nuevos sentimientos y emociones que le proporcionen tranquilidad y seguridad para el desarrollo vital de su ser.

Al hacer referencia al **desarrollo social**, es posible comprender que el entorno se constituye en escenario vital para el desarrollo de los niños y las niñas, pues los procesos de interacción que establecen le permiten construir una visión de sí mismo respecto a los otros, creando una relación dinámica entre lo individual y lo colectivo. En este sentido, en el trabajo con niños y niñas menores de 2 años es importante tener en cuenta que los adultos que están a su alrededor llámese familia, maestros o cuidadores, son los encargados de favorecer procesos de socialización, mediante los cuales el individuo se reconozca como parte del mundo al incorporarse a la realidad social que habita.

En este sentido, cobra gran importancia que los y las maestras de niños y niñas en edades iniciales, consoliden interacciones profundas con las familias de tal manera que

contribuyan a la coordinación de esfuerzos que de manera conjunta posibiliten los procesos educativos de los niños desde sus primeros meses de vida, por ende, se hace indispensable la existencia de espacios de participación donde el maestro se convierta en mediador y posibilitador de un ejercicio de construcción colectiva.

Por su parte el ***desarrollo cognitivo y lingüístico*** aporta de manera significativa al conocimiento que los niños y las niñas van teniendo de la realidad, en tanto las experiencias sensorio motoras que tienen lugar en esta edad favorecen su percepción del mundo para luego conquistar lo simbólico de manera que pueda comprender y referenciar los sentidos y significados de su cultura.

Descubrir el mundo implica entonces comprender lo importante y excepcional que es estar y pertenecer a él, de aquí la necesidad de propiciar espacios donde los niños y las niñas tengan la posibilidad de explorar, experimentar y descubrir multiplicidad de experiencias en las que el adulto ponga de manifiesto sus palabras para expresar aquello que el niño y la niña siente y percibe y lo cual debe aprender a leer y observar.

En síntesis, es importante desatacar el protagonismo que cobran los adultos en la atención y satisfacción de las necesidades de desarrollo de los niños y las niñas menores de dos años, pues las interacciones cotidianas que establecen con ellos, los convierten en responsables de promover y estimular su desarrollo. Teniendo en cuenta la importancia que hay en reconocer que cada niño y cada niña cuenta con particularidades propias que

requieren procesos de atención cuidado y enseñanza propias a sus demandas, intereses y necesidades.

En resumen, el marco teórico anteriormente presentado, aporta elementos para comprender las prácticas desde los saberes, formas de acción, sentidos e intencionalidades de las maestras, entendiendo las prácticas como toda acción social que transita por el ciclo vital de los actores siendo susceptibles de internalización, reflexión y transformación en los escenarios de la educación inicial.

3. Diseño metodológico

3.1 El Enfoque Hermenéutico, postura desde la cual comprender la realidad

Desde la interdisciplinariedad, en el interés por lograr una comprensión sobre las prácticas de las maestras con niños y niñas menores de 2 años, a partir de una aproximación a su accionar, a sus sentires, a sus concepciones y percepciones, este proceso de investigación visualizó el enfoque hermenéutico, como postura desde la cual interpretar la realidad, reconociendo que siempre estamos impregnados por nuestra subjetividad, pero que aun así, es posible una comprensión de la realidad desde las Ciencias Sociales.

En razón a lo anterior, el punto de partida estuvo orientado desde una intencionalidad marcada por “comprender”, sin pretender interpretaciones homogenizantes o descalificativas frente a las prácticas de las maestras, pero sí, reconociendo en ellas el valor de la historia, de la experiencia y de las acciones que están presentes en la cotidianidad de los sujetos. Al respecto, Herrera (2009) retomando a Gadamer, expresa:

[...] el conocimiento histórico o social “no busca ni pretende tomar el fenómeno concreto como caso de una regla general”. Esto significa que por mucho que en el conocimiento de lo social opere la experiencia general, en él no buscamos confirmar una ley, buscamos “comprender como es tal hombre, tal pueblo, tal Estado, qué se ha hecho de él, o, formulado muy generalmente, como ha podido ocurrir así”. (p. 108).

Partiendo de lo anterior, desde la hermenéutica como Enfoque Epistemológico, siguiendo a Gadamer citado por Herrera (2009), se tuvieron en cuenta los “referentes de

orientación” que caracterizan este enfoque. Estos referentes son: la formación humana, el sentido común y el gusto, todos ellos, elementos transversales en la labor del investigador.

Frente a ello, Herrera (2014), expresa: es de recordar que la formación humana viabiliza la construcción de conocimiento, “en tanto es ella la que posibilita, en último término, todo saber humano y toda construcción de conocimiento sobre ese saber” (p. 110); el sentido común, otorga la capacidad para decidir sobre criterios éticos de bondad o maldad, “[...] no es simplemente una astucia práctica ni una capacidad general de adaptarse[...]" (p. 111); adicionalmente, el gusto orienta un modo de actuar sin incurrir en argumentaciones racionales, por tanto, “En él, aunque no se dispone de un razonamiento previo, va implicado un modo de conocimiento que tiene que ver con poder acertar en el actuar, según el contexto en el cual nos encontramos[...]" (p.114).

En breves palabras, el saber de lo humano no se construye por fuera del devenir sociohistórico de las sociedades humanas; se produce en el propio hacerse de la historia, es el resultado de los procesos de formación y toma forma en el sentido común, se explicita en la capacidad de juicio y se hace evidente en los gustos. (p.115)

Por lo tanto, el diseño metodológico estuvo encaminado desde los tres referentes ya mencionados, en el interés por comprender la particularidad de los hechos sociales, en este caso, desde las prácticas de las maestras con niños y niñas menores de 2 años, hasta la complejidad de las interacciones que acontecen entre la maestra y el niño. Es así, como reconociendo las limitaciones del intérprete, se visualizó en la Investigación Cualitativa, el

horizonte a partir del cual comprender las prácticas inherentes a las maestras que trabajan con los niños y niñas en los primeros años de vida.

3.2 La investigación cualitativa, camino para la comprensión de las prácticas

En el proceso de identificación de la ruta metodológica a seguir, a partir de un enfoque epistemológico hermenéutico, se tuvo en cuenta los aportes de Sandoval (1996), quien plantea tres condiciones esenciales en la producción de conocimiento:

[...] a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana.(p.35)

En tal sentido, se trazó el camino mediante la investigación cualitativa, reconociendo en ella la posibilidad de llevar a cabo un proceso orientado básicamente a develar lo que sucedía en el fenómeno social estudiado, por tanto, no se tuvo la pretensión de llegar a estados de comprobación o verificación de teorías. Por el contrario, se apostó a un proceso investigativo desde una mirada holística, apreciando de forma natural cada suceso de la realidad estudiada, pero a su vez, comprendiendo sus interrelaciones, sus formas de organización y funcionamiento, partiendo de observaciones soportadas en la vivencia del ser humano y en la particularidad de sus actos, reconociendo en él su valor como sujeto y como constructor de la realidad social.

Adicional a lo anterior, se consideró el carácter interactivo y reflexivo de la investigación cualitativa, siendo conscientes de la influencia que podía causar la presencia del investigador en el resultado de la aplicación de instrumentos para el acercamiento a los agentes sociales que participaron del proceso de investigación, por ello, se tuvo en cuenta que el rol institucional ejercido por las investigadoras podía llegar a generar efectos en la calidad de los registros de observación.

Otra de las razones que acompañó la elección de la investigación cualitativa como ruta metodológica, estuvo dada por el interés de conocer la realidad estudiada, sin incurrir en preconceitos sobre el deber ser de las prácticas de las maestras o del acontecer en los escenarios estudiados, por tanto, se hizo conciencia de la necesidad de las investigadoras de despojarse, por lo menos temporalmente, de su rol institucional, de sus creencias y predisposiciones generadas por el mismo ejercicio profesional.

De este modo, se valoró la posibilidad que brinda la investigación cualitativa para realizar estudios desde una apertura a distintos escenarios, lo que permitió involucrar dos contextos territoriales con sus respectivas maestras residentes en la ciudad de Bogotá y el Municipio de Pitalito en el Departamento del Huila. Lo anterior, en el interés por explorar distintos ámbitos institucionales de educación inicial, uno la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica y otros, como un Centro de Desarrollo Infantil y un Hogar Infantil del ICBF con el fin de ampliar la mirada desde la cual comprender el acontecer de las prácticas de las maestras en el escenario de la educación inicial, entendiendo los elementos que en ella confluyen para dilucidar su lógica.

Es así como se opta por la investigación cualitativa en tanto permite hacer una construcción conceptual a partir del estudio de los fenómenos y dinámicas de las acciones sociales, desde su reconocimiento, descripción y análisis, bajo el marco de referentes de producción social.

3.3 Población

La población que participó de este proceso de investigación estuvo conformada por siete (7) maestras vinculadas a tres escenarios de educación inicial, cuya labor se realiza directamente con niños y niñas menores de dos años. Estos escenarios son: 1) La Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá. 2) El Hogar Infantil Pitalito; y 3) El CDI “Creciendo con Amor”. Escenarios que fueron seleccionados en primera medida, porque atienden población con la edad de interés para este proyecto. Y en segunda instancia, porque son escenarios en los cuales transcurre la práctica profesional de las investigadoras.

Resulta pertinente mencionar que en el ejercicio de acercamiento a las maestras que participaron de este proceso de investigación, se identificaron perfiles asociados a maestras en proceso de formación o con estudios terminados de pregrado, así mismo, estudios terminados o en formación de posgrado. Para el caso de las maestras del Hogar Infantil y el CDI, se evidenció que algunas de ellas, en su experiencia de vida se desempeñaron como madres comunitarias del ICBF y en la actualidad forman parte de las modalidades de atención de la Estrategia De Cero a Siempre.

De manera que el proceso investigativo en estos escenarios, se orientó a lo que sucede más allá del quehacer institucional, profundizando sobre las prácticas llevadas a cabo por las maestras que en dicha institución tienen a su cargo niños y niñas menores de 2 años, en tanto el interés investigativo, lejos de reconocer distinciones entre una u otra forma de atención, lo que persiguió fue comprender las prácticas de las maestras.

3.4. Instrumentos utilizados para develar las prácticas

Valorando el carácter humanista de la investigación cualitativa, en concordancia con los objetivos y las categorías de interés trazadas, el proceso metodológico se enfocó en la búsqueda por develar los sentires, concepciones, formas de actuar y experiencias de las maestras no sólo en su acontecer institucional, sino también, en su rol como seres humanos. En tal sentido, conservando el enfoque hermenéutico de la investigación, cobró vital importancia el análisis de contenido y el análisis de la conversación, teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- El *análisis de contenido* en la perspectiva de Paul Ricoeur (citado por Villaverde, 2006), se entiende como la posibilidad de hacer lectura de las realidades sociales, las acciones humanas y la cultura; en este sentido, el punto de partida en el análisis de los discursos, parte de reconocer que “el sujeto no se conoce a sí mismo directamente, sino tan sólo a través de los símbolos depositados en su memoria y en su imaginario por las grandes culturas” (p.32). Desde esta perspectiva, el interés por lograr una sensibilidad hermenéutica se consideró un elemento esencial en el proceso de comprensión de las prácticas.

- En cuanto al *análisis de la conversación*, desde los aportes de Harvey Sacks & Emanuel Shergloff (citados por Sandoval, 1996), esta técnica de trabajo cualitativo, se centra en la manera en que se organiza la comunicación oral en los intercambios cotidianos. Describe las prácticas de interacción verbal como actividades básicas que regulan la vida social. La palabra, desde este punto de vista, reproduce y explica los papeles sociales que desempeñan los miembros de una determinada sociedad y la forma como esta se estructura.

En virtud de lo anterior, en el interés por identificar las prácticas de las maestras para comprenderlas desde su saber, hacer y pensar en los escenarios de atención a la primera infancia, se planteó la aplicación de instrumentos, tales como: historias de vida, relatos de observación y entrevistas.

3.4.1. Historia de vida

La *Historia de Vida*, como metodología de la investigación cualitativa que favorece la reconstrucción de realidades sociales, “permite apreciar, a partir de la reconstrucción de la historia de un sujeto, los puntos de inflexión a partir de los cuales esa misma historia ha tomado forma en la trama de diversos procesos sociales, culturales y económicos” (Herrera & Garzón, 2014, p.5)

A través de este instrumento, se buscó llevar las maestras a reconstruir fragmentos de sus vidas, en este caso para el grupo de investigadoras interesó conocer las prácticas de crianza que acompañaron su infancia, así como la experiencia escolar, la formación académica y los motivos que las llevaron a optar por ser maestras; así mismo, conocer

momentos y personas significativas en sus procesos de configuración como sujetos. De este modo, los períodos de vida sobre los cuales se indagó fueron seleccionados en tanto permitían reconocer los distintos momentos y cambios en la configuración de su vida como maestras.

Siguiendo a Herrera & Garzón (2014), dentro de los criterios técnicos en el trabajo con historias de vida, se debe tener en cuenta que:

Las historias de vida al ser interpretaciones individuales de experiencias colectivas pueden tomar forma a partir de tres perspectivas: En primer lugar, los relatos que se construyen mediados por el investigador, el cual actúa como oyente o interlocutor. En segundo lugar, los materiales que se restringen a las situaciones de entrevista, sin constatación con otras fuentes, cuyo análisis se realiza sobre lo narrado mismo. En tercer lugar, la reconstrucción de una parte de la vida de un sujeto que tiene que ver directamente con un proceso social específico, en el cual se encuentra interesado el investigador. (p.9)

Por consiguiente, teniendo presente que ninguna de las anteriores perspectivas se excluyen entre sí, para este proceso investigativo, el diseño del instrumento se orientó mediante situaciones de entrevista, en el interés por construir conocimiento sobre lo narrado, descubriendo el sentido propio que otorgan los sujetos a sus prácticas. Por tanto, no se trató de un análisis meramente descriptivo (informativo) o memorativo (evocativo), sino por el contrario, un análisis interesado en establecer interconexiones entre las interpretaciones individuales y las colectivas. A partir de los aportes planteados por

Herrera & Garzón (2014), en el análisis de las historias de vida se tuvieron en cuenta los siguientes niveles:

- *Primer Nivel: Identificación de categorías*, en esta fase, se otorgó prioridad al análisis de las aspiraciones, orientaciones y valores presentes en los contextos culturales de las maestras que participaron en el proceso de investigación.
- *Segundo Nivel: Identificación de campos semánticos*, se tuvo en cuenta las palabras claves y las palabras típicas evidenciadas en el lenguaje de los sujetos que participaron en el proceso investigativo.
- *Tercer Nivel: Análisis Longitudinal*, en esta última fase, el análisis se orientó hacia la identificación de las transformaciones del sujeto con relación a su entorno y a su experiencia de vida.

En cuanto al modelo adoptado para el análisis de las historias de vida, previa revisión de los tres modelos propuestos por Herrera & Garzón (2014), a saber: a) Modelo de Análisis Arqueológico, b) Modelo de Trayectorias y c) Modelo de Análisis Cultural, se optó por el *Modelo de Trayectorias*, en tanto, “busca describir los recorridos que realizan los agentes sociales en el contexto de un espacio social determinado” (p.12). Al respecto, Bertaux (citado por Lera & otros, 2007) plantea que “el estudio de las trayectorias permite obtener informaciones biográficas y además posibilita una contextualización de los procesos, es decir, la ligazón entre la biografía individual y las características estructurales globales de la situación histórica vivida” (p. 36) Teniendo en cuenta los elementos

anteriores, se construyó el instrumento guía para la reconstrucción de las historia de vida.
(Apéndice A)

3.4.2. Observación

La observación ha sido destinada para representar con la mayor fidelidad posible lo que ocurre en la realidad (Piéron, 1986), pues como técnica, observa con atención un fenómeno para registrarlo y posteriormente analizarlo; fue así, como la observación se configuró para este proyecto investigativo como una importante técnica de recolección de información que permitió evidenciar las prácticas que desarrollan los agentes educativos en su quehacer con los niños y las niñas menores de dos años.

De este modo, y mediante registros de observación se reconstruyeron las prácticas de las maestras, como insumo para su comprensión, en tanto a partir de ésta se establece una relación directa con el fenómeno que se investiga, posibilitando un acercamiento a los contextos educativos en los que desarrollan sus prácticas los agentes, con el fin de analizarlas y comprenderlas.

La observación como acto originado en la vida cotidiana, visibiliza las representaciones que tienen los sujetos del mundo, y con base en ellas permite construir conocimiento y experiencia (Ávila, 2004). Fue así que, en aras de dilucidar las prácticas de los agentes para poder comprenderlas, se llevó a cabo un proceso de observación desde una modalidad de campo, en tanto se realizó en el lugar donde ocurre el hecho investigado.

En esta medida, la observación a partir de su función descriptiva permitió evidenciar acciones y acontecimientos que configuran las prácticas de los agentes con el fin de reconocer y comprender las mismas. Fue así como en este proceso de investigación la observación se realizó en las tres instituciones elegidas, tomando un registro video grafico de media jornada, de tal manera que ésta permitiera recopilar elementos generales propios de la cotidianidad del que participan cada una de las maestras. Luego, de manera cuidadosa, las investigadoras reconstruyeron lo observado a partir de la elaboración de un relato que permitiera dar cuenta del paso a paso observado por ellas, obteniendo finalmente un texto escrito que permitiera realizar la pertinente codificación. (Apéndice B)

3.4.3. Entrevista

La entrevista con fines investigativos “puede ser entendida como la conversación que sostienen dos personas, celebrada por iniciativa del entrevistador con la finalidad específica de obtener alguna información importante para la indagación que realiza”. (Gallardo & Moreno1999, p. 68)

En este sentido, la entrevista como forma específica de interacción social, proporcionó a las investigadoras una oportunidad para formular preguntas a las maestras que participaron de este proceso investigativo, de modo que a partir de este instrumento fueron ellas quienes se convirtieron en fuente principal de información, pues desde sus comprensiones e interpretaciones dieron lugar a una mayor profundidad sobre la lectura de sus prácticas.

Por lo tanto, el desarrollo de este proceso investigativo acudió a la entrevista semi estructurada, dado que en ella las preguntas están organizadas, sin que esto implique ser desarrollada desde una secuencia rígida, sino por el contrario el entrevistador las maneja con flexibilidad, pues se abre a interrogantes que puedan surgir.

Para este proceso de investigación, la entrevista se estructuró de tal manera que permitiera profundizar sobre la información que emergió a partir de los dos primeros instrumentos aplicados (historias de vida y observación), con el fin de ahondar en aquellos elementos identificados como vitales en la configuración de las prácticas. De este modo, las preguntas definidas en el instrumento estuvieron relacionadas con: formación docente, espacios institucionalizados, concepción de niño, práctica, experiencias y el rol de los otros en la configuración de la maestra como sujeto. (Apéndice C)

A partir de la aplicación de la entrevista, se obtuvo de su contenido un relato, siendo este una puesta en escena de eventos pasados, permitiendo la apropiación subjetiva de su propia historia a través de la resignificación de hechos y sucesos que están en constante cambio y transformación. Por ello, la producción de un relato a través de la entrevista facilitó la interpretación de los significados y sentidos que han otorgado las maestras a su experiencia en el desarrollo de sus prácticas con niños y niñas menores de 2 años, obteniendo registros para indagar por el ser, hacer y pensar de las maestras, a partir de la reconstrucción de momentos en su práctica cotidiana.

En consecuencia, en este proceso de investigación se realizó el análisis cualitativo de datos mediante la identificación de segmentos y la definición de categorías, encontradas en la fuente de información primaria. Para ello, se acudió a la teoría fundada como una estrategia para el análisis de información.

3.5. Teoría fundada, estrategia para el análisis de información

La teoría fundada busca comprender el mundo social y expresarlo teóricamente a partir de los datos, pues su propósito es “generar modelos explicativos de la conducta humana que se encuentren apoyados en los datos” (Sandoval, 1996, p.84). Esta teoría se genera a partir de análisis comparativos entre grupos, análisis que para este proyecto de investigación se refieren al campo educativo, pues lo que persigue es comprender las prácticas que tienen lugar en el trabajo con niños y niñas menores de 2 años, desde la perspectiva de los maestros.

Es así que los datos obtenidos en los distintos instrumentos de recolección de información, proporcionan una teoría tentativa que identifica patrones para la comprensión de las prácticas, a partir de las relaciones que se establecen como resultado de la interpretación de dichos datos para la construcción de la teoría emergente. De manera que los datos recogidos permitan categorizar y explicar las prácticas que tienen lugar en el trabajo con los niños y las niñas menores de dos años, aportando así elementos conceptuales asociados a este campo de conocimiento.

Desde lo planteado por Glaser & Strauss, citados por Sandoval (1996), la construcción de teoría fundada perseguida con este ejercicio investigativo requirió de

procesos de categorización desde criterios de ordenamiento denominados codificación.

Este proceso, tuvo en cuenta dos etapas que se distinguen por sus características a medida que avanza el proceso investigativo, estas son *codificación sustantiva o abierta* y *codificación selectiva o axial*.

- **Codificación abierta**

En este nivel de codificación, las transcripciones de historias de vida y registros de observaciones realizados fueron analizadas de forma detallada, para descubrir las categorías que dan lugar a la agrupación de información que en dichos instrumentos fue consignada, esto con el fin de descomponer los datos e identificar las categorías que de ellos emergen.

Cada categoría fue descrita con un nombre, el cual se denominó código descriptivo o abierto, vinculando diferentes segmentos de la información entre sí a través de los descriptores que se establecieron para dicho ejercicio. En este primer nivel de codificación, fue importante conservar la intención del actor al hablar o enunciar una situación, pues debían ser codificados no desde inferencias e interpretaciones por parte del grupo de investigadoras sino desde lo que el actor quería decir a través de su discurso.

En esta etapa, por parte del equipo investigador se realizó un primer ejercicio que consistió en tomar la transcripción de una de las historias de vida de las maestras, y a partir del texto escrito dar inicio a este primer momento de codificación descriptiva de manera individual, con el fin de proponer posibles códigos que dieran cuenta de la información que se iba encontrando.

Para dicha ocasión la invitación fue a establecer códigos preliminares haciendo un pequeño párrafo que explicara el código otorgado, el propósito que aquí se perseguía era establecer puntos de encuentro entre las investigadoras; en un primer momento, se logró identificar la mirada que las investigadoras otorgaron a la selección de la información y fue evidente reconocer que no se había hecho esa codificación de manera descriptiva sino que se había adelantado un análisis interpretativo, razón por la que a partir del acompañamiento de la tutora se construyeron los códigos que permitieron hacer la codificación ordenada.

En este sentido y luego del ejercicio mencionado anteriormente, se propuso definir códigos previos que dieran lugar a la codificación ordenada; estos códigos emergentes fueron para dicho momento: percepciones, disposiciones de acción y prácticas, de modo que, a partir de ellos se establecieron los códigos de ordenación, en aras de indagar el sentido global de los enunciados. Fue así, como se logró identificar diversos elementos que en su historia de vida y en los relatos de las observaciones permitieron clasificar los códigos de ordenación a partir de unos descriptores que orientaban la identificación de los mismos, los cuales fueron: Jugar, Relaciones, Identidad, Intereses, Conflictos, Orientaciones hacia el otro, Acontecimientos escolares, Recursos, Influencias, Formación docente, Ser niño y Dinámicas Institucionales. (Apéndice D)

Seguido a esto, cada investigadora tomó tres instrumentos para codificarlos y luego de realizar este proceso, en aras de enriquecerlo y afinar de manera rigurosa la asignación de dichos códigos, los instrumentos fueron intercambiados de tal modo que entre ellas se

podiesen retroalimentar la codificación lograda hasta el momento. Para finalizar este momento de codificación, se llevó a cabo la fusión de las unidades hermenéuticas con el fin de establecer el reporte de la codificación (Apéndice E) que daba cuenta de todos aquellos elementos emergentes de la información recolectada por los actores que hicieron parte de esta investigación.

- **Codificación axial**

Seguido del nivel de codificación abierta, se realiza una segunda etapa de codificación en la que los códigos descriptivos se condensan en aras de identificar las relaciones y las jerarquizaciones que se dan entre las categorías, de modo que dicha categorización ocasione un mayor nivel de abstracción, identificando esos conceptos que dejan ver cierta relación y aquellos que se destacan en mayor grado. Codificación que para este proceso investigativo se realizó en dos momentos, uno de ellos denominado codificación analítica y el otro, codificación selectiva, en aras de establecer relaciones de análisis en la información recolectada.

Para la codificación analítica fue necesario hacer una revisión del marco teórico, de los objetivos, de la pregunta de investigación y del reporte de codificación ordenada, con el fin de establecer lo que se constituiría en el insumo a tener en cuenta para la elaboración de los códigos analíticos que permitan comprender y caracterizar las prácticas de las maestras que trabajan con niños y niñas menores de 2 años. Con base en la anterior recopilación, se establecieron como categorías de análisis los sentidos e intencionalidades, formas de acción y saberes propios de las maestras que se podían evidenciar a partir de la

identificación de los elementos de la historia de vida y la caracterización de elementos que permitieran comprender las prácticas.

De aquí, se dio paso a la creación de códigos de análisis, que en un primer momento fueron complejos de establecer, en tanto resultaban en términos de códigos ordenadores que no develaban el sentido existente en la información ya organizada. Situación que dio paso a la búsqueda de una orientación que permitiera encontrar mayor claridad para el establecimiento de los códigos analíticos, encontrando así respuestas a cómo construirlos, de manera que volver a los textos y analizar los apartados de cada código, dio lugar a la identificación de ciertos elementos que al ser condensados se convertirían en el código de análisis para este momento del ejercicio. Una vez establecidos los códigos analíticos (Apéndice F), cada investigadora realizó el proceso de codificación para así consolidar de nuevo la información y dar paso al siguiente momento.

Fue así, como se dio inicio al último momento de codificación selectiva, donde nuevamente se hizo necesario empezar a tejer las relaciones emergentes entre la información recolectada, el marco teórico y aquellos elementos que se denominaron constitutivos de la práctica llevada a cabo con niños y niñas menores de dos años. Relaciones que fueron establecidas a partir de los códigos analíticos lo que permitió crear familias de códigos (Apéndice G) que conllevaron a construir las distintas hipótesis teniendo en cuenta los objetivos definidos como parte de esta investigación (Apéndice H).

De esta manera, se formularon las siguientes hipótesis: i) Los saberes que las maestras tienen en torno a los niños y las niñas menores de dos años, inciden en el reconocimiento o desconocimiento de sus potencialidades. ii) Las prácticas de las maestras que trabajan con niños y niñas menores de dos años se limitan o se potencian a partir de las exigencias propias de los escenarios y dinámicas institucionales. iii) En las prácticas con niños y niñas menores de dos años, es importante la participación de otros que puedan aportar desde sus saberes y prácticas a la configuración del ser, hacer y pensar de la maestra. iv) El cumulo de experiencias de la historia de vida de las maestras, incide en su quehacer con los niños y las niñas menores de dos años. v) Las acciones cotidianas de las maestras, dan cuenta de los sentidos e intencionalidades naturalizadas y reflexionadas en el trabajo que se realiza con los niños y niñas menores de 2 años.

Las hipótesis planteadas orientaron la identificación de elementos importantes que debían profundizarse en la aplicación del último instrumento (entrevista), pues a través de la entrevista, se buscaba ahondar en los saberes de las maestras frente a su quehacer, encontrando como elementos configuradores de la práctica con niños menores de dos años: los espacios institucionalizados, la formación académica, la experiencia de vida, la práctica cotidiana y los otros.

4. Resultados de la investigación

“El saber de lo humano no se construye por fuera del devenir sociohistórico de las sociedades humanas; se produce en el propio hacerse de la historia, es el resultado de los procesos de formación y toma forma en el sentido común, se explicita en la capacidad de juicio y se hace evidente en los gustos”

José Darío Herrera

En el universo de realidades y mundos posibles desde los cuales comprender las prácticas de las maestras con niños y niñas entre 0 a 2 años, optar por una lectura desde la práctica como acción social, permitió reconocer que existen saberes, formas de acción, sentidos e intencionalidades que configuran dichas prácticas y que éstas, se constituyen en estructuras que se han estructurado en el recorrido vital del ser humano; por lo que, a las prácticas les subyacen concepciones, escenarios y relaciones, que a su vez ayudan a modelar las prácticas y a transformarlas.

En este entramado de disposiciones, percepciones y apreciaciones de las realidades que acontecen en el escenario de la educación inicial, se suscriben los resultados de esta investigación que aporta reflexiones en torno a preguntas como: ¿Cuál es la incidencia de los procesos de formación docente en el rol que ejerce la maestra? ¿Cuáles son los saberes que configuran esas prácticas? ¿Cuáles son las formas de acción presentes en los escenarios de educación inicial? ¿De qué manera los otros contribuyen a configurar las prácticas de las maestras? ¿De qué manera la experiencia de vida incide en el quehacer docente? ¿Cuáles son los sentidos e intencionalidades que emergen en las prácticas de las

maestras? De esta manera, la comprensión de las prácticas, se plantea desde los saberes, las formas de acción y los sentidos, que subyacen a ellas.

a) Los saberes como configuradores de las prácticas

Retomando lo planteado por Bourdieu (1997), el **saber** entendido como capital cultural acumulado a lo largo del tiempo y en medio de un conjunto de cualificaciones intelectuales producidas por el medio familiar y el sistema escolar, posibilita la ocupación de un campo social a partir del cual los sujetos construyen su comprensión de mundo. En este sentido, Tardif (2004), expresa:

Entre tanto, la relación de los docentes con los saberes no se reduce a una función de transmisión de los conocimientos. Su práctica integra distintos saberes, con los que el cuerpo docente mantiene diferentes relaciones. Se puede definir el saber docente como un saber plural formado por una amalgama, más o menos coherente de saberes procedente de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales. (p.29)

De esta manera, entender el saber docente significa comprender la diversidad de las fuentes que han contribuido a su construcción y que provienen de otros saberes provenientes de la experiencia y la cultura; en consecuencia, para comprender el saber docente de las maestras de Educación Inicial, se tiene como referencia los saberes de la formación profesional “de las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica” y los saberes experienciales o prácticos “basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio” (Tardif, 2004, p. 29).

b) Las formas de acción como configuradoras de las prácticas.

Comprender que las formas de acción se configuran en las prácticas, involucra reconocer que toda acción esta mediada por un saber en el cual la acción en sí misma es el producto de un entramado de construcciones y en esa medida las acciones están dotadas de sentidos e intencionalidades que resignifican su cotidianidad. En palabras de Ricardo Lucio (1989), entender la acción como fuente de saber, significa que “el conocimiento se construye en y a partir de la acción”, en tal sentido el autor expresa:

[...] Hay muchos tipos de acción: la real, concreta, mediante la cual transformo físicamente el mundo; acción representada, mediante la cual reconstruyo mentalmente, o identifico en un contexto esos procesos; acción abstracta, mediante la cual no manipulo cosas concretas, sino objetos, conceptos abstractos, resultados a su vez cristalizados de acciones anteriores, como cuando saco la raíz cuadrada a una cantidad; acción sobre las cosas del mundo, o acción sobre las personas, que puede transformarse en acción social o inter-acción; acción construida directamente por mí, o reconstrucción mental (generalmente valiéndome de representaciones cifradas, tales como el texto o el relato) de las acciones de otros, como sucede en la investigación de los procesos históricos o en la narración. (p. 52)

c) Sentidos e intencionalidades como configuradores de las prácticas

Entender los sentidos e intencionalidades que subyacen en las prácticas, significa comprender el proceso reflexivo que hace el maestro de su acción. “Los sentidos que orientan las prácticas serían los significados e intencionalidades que el maestro ha construido mediante una tensión entre su mundo interior y el mundo exterior sobre el asunto de la formación” (Santamaría et. al, 2009, p.89).

En razón a lo anterior, resulta importante que los sentidos se construyan a partir de un diálogo constante entre la acción y el discurso, lo que para el maestro implica poner en palabras su práctica para volver sobre ella y a partir de allí, dotar de intencionalidades y significados su quehacer docente.

En síntesis, reconocer que los saberes, formas de acción, sentidos e intencionalidades son principios transversales de toda práctica, permite comprender los elementos que la configuran y a partir de los cuales fue posible formular las hipótesis que se plantean a continuación como resultado del proceso de investigación.

4.1. Los escenarios institucionales inciden en las prácticas docentes.

“Cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad primero de comprender a razón de ser de la propia práctica, segundo por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor”

Paulo Freire

Las prácticas como acciones sociales que se tejen a partir de las apropiaciones que el sujeto va haciendo del mundo, se encuentran permeadas por los valores, concepciones e intereses que se forjan en el individuo en el marco de su interacción con los escenarios en los cuales transcurre su experiencia de vida. Por ello, ni los saberes, ni las prácticas son neutras, no puede un hombre ser neutro frente al mundo (Ghiso, 2006).

Desde esta perspectiva, una de las hipótesis de esta investigación, es que las prácticas de las maestras que trabajan con niños y niñas menores de dos años se limitan o se potencian a partir de las exigencias propias de los escenarios y dinámicas institucionales. Al respecto, se entiende que cada acción social puede verse limitada o potenciada a partir de los cambios que generan los actores sociales en su entorno, pero a su vez, existen elementos sociales, políticos, económicos y culturales que desde el entorno se introducen en la vida del sujeto y se constituyen en elementos estructurantes de su práctica.

De tal modo que el saber de la maestra, se encuentra marcado por las directrices, normativas o acuerdos institucionalmente establecidos para su ejercicio docente, lo que conlleva a que su práctica se configure no solo desde su formación sino también, en respuesta a las posturas institucionales.

Por ejemplo cuando pasamos de hogar múltiple a CDI fue un cambio total [...] primero que todo, fue como la disposición de nosotros mismos porque primero fue más difícil había que llenar más papelería, tocaba que hacer más cosas con los niños y a veces entre, las cosas se le dan a los niños ellos como que no entendían nada, entonces se les da una cosa o se le pone otra o que entonces hoy en día esta propuesta que hay exige más para trabajar con los niños y más como docente tiene uno tiene que prepararse vivir actualizado, no tanto por la parte mía sino como el ambiente laboral por un lado te decían una cosa por el otro, las compañeras opinaban otra cosa y uno decía bueno y aquí qué?, que hago?, en que estoy? Y más cuando vino la cualificación de este programa que venía con un perfil para cada persona. [...]Que los que hayan estudiado normalistas y la primera infancia son docentes, que los que no van a hacer auxiliares, cada quien tiene su perfil entonces

uno dice hay carambas entonces yo en que quedo, hubieron varias compañeras que no tenían el perfil entonces la fueron bajando digámoslo así entonces fue difícil para ellas. Por ejemplo, ella era docente y cuando ya vino la cualificación, y no cumplían con el perfil para ser docentes entonces las bajaron a auxiliares entonces ya vino el choque, porque había una profesora que era muy buena, ella sabía hartito ella era docente y la bajaron a auxiliar, pues claro cuando ella entraba al salón era algo como tan difícil porque ella quería hacer una cosa y uno iba con otra y bueno así y uno decía que hago?, por ejemplo a mí me daba pena, me daba vergüenza con ella decirle mire no hagamos lo que usted dice hagamos lo que yo traje aquí o no se salga de este lineamiento porque hay que hacerlo así, y a mí me daba pena y un día, solo un día le dije y se me puso brava y hay Dios mío no, yo no vuelvo hacer esto, entonces para mí esa parte fue muy dura. (CDI 1)

He aprendió mucho cada día aprendo hasta ahorita cada día aprendo...pues ahorita que desde el año pasado que nos empezaron a rotar ha sido también una experiencia muy bonita porque hemos estado en todos los niveles entonces veo cómo se trabaja con cada grupo y que es diferente, que no con todos los niños se puede hacer lo mismo, entonces eso que le ponen como a pensar como que con este bebé se puede trabajar pueda que lo mismo pero tiene que ser diferente o sea sí?, entonces si una experiencia muy linda aprende uno mucho, los niños, he aprendido pues por la universidad y aquí la práctica ha sido muy interesante. (EM 1)

Ahora se ha despertado también el interés en mirar que es lo que le está pasando a los niños, por ejemplo aquí nos trabajan mucho lo que es la parte psicológica, nos dicen mucho de la prevención, estar atentos a prevenir cosas que de pronto le pueden

pasar a ellos y como poderlas también como sobrellevar, entonces uno realiza pues lo que le dicen. (CDI 1)

Las voces de estas maestras evidencian como los cambios institucionales inciden en la forma de ser de ellas a partir de situaciones relacionadas con la delimitación de cargos y funciones, a través de los cuales se otorga un lugar a la maestra; producto de estos cambios, algunas de las maestras se enfrentan a temores relacionados con el ejercicio de su labor y la desconfianza por sus capacidades frente a los nuevos retos que se imponen institucionalmente, pero a su vez, como posibilidad de exploración en su propio ser.

Adicionalmente, en el proceso de comprensión de las prácticas de las maestras con niños menores de 2 años de edad, se evidenció como los escenarios institucionalizados (el Centro de Desarrollo Infantil, el Hogar Infantil, la Escuela Maternal) a su vez, son dinamizados por los escenarios instituyentes (las maestras) instaurándose campos de lucha en los cuales se movilizan las maestras como agentes sociales y se tejen relaciones que pasan por la dominación o la resistencia.

Pues la verdad sí, porque a veces uno, o sea a veces hay limitantes porque a veces uno mira que, uno puede hacer más cosas por los niños, o, puede uno hacer cosas diferentes a las que están programadas como tal, como en el lineamiento general, uno dice esto no me sirve para mis niños uno dice esto no se puede, o se puede pero no le llegan a los niños, no hay como ese aprendizaje significativo en ellos entonces por ese lado sí, y muchas veces le eh manifestado y a veces pero pues no me tienen en cuenta, entonces últimamente eh dicho hagamos lo que dice hay no les llevo la

contraria porque uno de pronto tiene problemas y pero hay vamos, uno intenta hacer lo mejor que uno pueda, a veces cojo el tema y trabajo el tema, pero entonces llevando otras cosas más para que a ellos como que se les quede lo que uno quiere en si ver en ellos. (CDI 1)

En el ejercicio investigativo los efectos de los cambios institucionales y el resultado de las fuerzas que se tejen en aquellos campos de lucha, permitieron identificar que el escenario institucional incide no solo en la forma de ser, sino también, en las formas de actuar de las maestras. Estas formas de acción están dadas a partir de situaciones relacionadas con momentos de la rutina diaria establecida institucionalmente, formas de acción relacionadas con el contenido de lo que se enseña, formas de acción desde los aportes de otros actores institucionales y formas de acción que están mediadas por los espacios físicos de los cuales disponen las instituciones.

Antes teníamos que hacer menos actividades, porque por ejemplo mire nosotros recibíamos los niños hasta las 8 llegaban de 8 a 9 uno hacia lo que era la bienvenida les comentaba lo que iba hacer durante la siguiente jornada, luego uno salía al comedor antes de las 9 de la mañana o menos, iba al comedor a tomar un refrigerio porque no era desayuno, luego de ese refrigerio por lo generar venia y salía al parque, luego del parque se iba a trabajar, o sea hacer la actividad normal, hacer toda la actividad y a las 11 y media estaba uno pasando al comedor en la tarde pues era una sola actividad pero en cambio cuando nosotras entramos a la estrategia ya cambio porque ya no entrabamos a las 8 entrabamos a las 7 y media fuera de eso le daban el desayuno a los niños y más o menos de 9, de ocho y media a nueve y cuarenta y cinco tenia uno que planear una actividad luego iba al comedor

venia al parque luego volvía y tenía que hacer otra actividad o sea ya no era solamente una actividad pedagógica en la mañana sino que dos. (CDI 2)

Siendo las 8:00 am la maestra de este grupo ubica a todos los niños y las niñas en los comedores para tomar el refrigerio, les pone los baberos y cuando ya todos están listos, inicia dándole la compota a Gabriela [...] Siendo las 10:50 la maestra empieza a preparar a los niños para la hora del almuerzo, va invitando uno a uno a lavarse las manos y la auxiliar le colabora con este proceso mientras ella los sienta en el comedor [...]. Al bajar, la maestra ubica a unos niños en comedores individuales y a otros en mesa, les ponen los delantales y empiezan a comer, lo primero que les da es el seco, ellos empiezan comiendo solos y luego la maestra les va cuchareando uno a uno [...] así continua acompañando a los niños y a las niñas hasta que todos terminan de almorzar, a medida que van terminando les quita el delantal y cuando ya todos han terminado suben a cepillarse los dientes y a lavarse las manos. (EM2)

Ellas se comienzan a alistar para dar el almuerzo, poniéndose tapabocas y gorro. [...] Tan pronto terminan los van acostando a cada uno en una cuna (Observación HI)

Lo anterior, muestra cómo las prácticas se organizan a partir de las rutinas establecidas institucionalmente, en las cuales los momentos de alimentación definen en gran medida la organización de los tiempos destinados al ejercicio de las actividades pedagógicas. Sin embargo, para algunas maestras la intencionalidad educativa se organiza

según los momentos de la rutina diaria, mientras que para otras, la intencionalidad educativa está inscrita en cada una de las actividades cotidianas.

Dentro de los ejemplos anteriormente referenciados, se evidencia como en algunos escenarios institucionales, las prácticas asociadas al suministro del alimento, priorizan las medidas de protección en términos de buenas prácticas de manufactura establecidas normativamente y otorgan menor valor al contacto físico entre la maestra y el niño en el proceso de construcción de hábitos alimenticios. En consecuencia, en las prácticas institucionales orientadas desde los saberes naturalizados, predomina la continuidad de las rutinas establecidas para el servicio sobre los intereses de los niños y niñas en determinados momentos de la vida cotidiana.

Dentro de la incidencia que tiene el escenario institucional en el quehacer docente, se evidenció que, ello se visibiliza a través de formas de acción relacionadas con el contenido de lo que se enseña, donde las maestras deben orientar sus actividades desde ciertos principios u orientaciones de la institución a la cual están vinculadas.

Lo más complejo son los temas que hay que trabajar aquí, para sala cuna eso es lo más difícil que hay, porque uno tiene que mirar por ejemplo, bueno que día estuvimos hablando con la Coordinadora, nosotras hemos estado muy inquietas por lo de los calendarios épicos y todo eso que se debe hacer y hay cosas que con los niños de sala cuna uno dice pero caramba como le explico a un niño que no debe fumar, que no deben tomar, que hay que hacer procesos para poder tener algo o sea como le explico al niño eso, entonces uno se inventa de una a otra cosa y a lo último uno dice

hay no traigámosle un dibujo y digámosles mire no se hace, porque a veces uno no sabe qué hacer, incluso hemos invitado hasta a los papas a esto y le decimos al papa, bueno invéntese lo que quiera pero venga y me le explica a los niños tal cosa y dicen pero como, entonces yo digo que lo más complejo a veces son los temas para sala cuna (CDI 1)

Si yo digo que en la Escuela muchas de las rutinas formas de expresión, forma de hablarle a los niños de relacionarse ha sido o son la suma o cumulo de la participación de muchos yo percibo que en la Escuela lo que hoy pasa es la suma de los que muchos otros le han aportado no solo yo sino como esos otros me dejaron un legado y como yo estoy dejando un legado en otros entonces, por eso y por muchas cosas más yo podría decir que la Escuela no te limita ni que me haya limitado a mí la posibilidad de ser maestra al contrario me ha potenciado para poder ser una gran maestra, porque me considero una gran maestra pero también me ha dado la posibilidad de ser yo , de encontrarme como maestra no seguir el modelo de otro, porque al comienzo yo decía y aquí que hago yo en medio de este poco de brillantes, yo pensaba no?, y yo que puedo aportar y ver que ha pasado el tiempo y yo si he podido aportar n muchas áreas , en el trabajo con los papas, en dinámicas, entonces eso es válido y la escuela nunca ha dicho eso no se puede hacer si no que dice probemos como se podría hacer. (EM 2)

Otra de las formas de acción en las cuales se evidencia la incidencia de lo institucional en las prácticas de las maestras, está relacionado con la presencia de otros actores institucionales que limitan o potencian la labor docente, estos actores están

relacionados con los coordinadores de los espacios institucionales, los compañeros de trabajo e incluso los padres de familia.

Me decía mi jefe tranquila que es este año, ya el año entrante la mandamos para los grandes, además yo sé que usted estudio en la normal, yo no la voy a dejar aquí sino es como para que cojan verraquera, ella decía eso, para que vean que la cosa no es fácil, y si, y aquí todo el mundo, nadie se va adueñar de un salón, que como a mí me gustan los niños grandes entonces yo voy a coger jardín y no lo voy a soltar. (HI 1)

Pues la verdad hay veces que uno quiere hacer cosas como así, por ejemplo teníamos un proyecto muy bonito era del parque y yo era una de las que les decía a las muchachas, hagamos el parque, organicemos el parque, mire hagamos esto y todas dijeron, pues bueno si hagámoslo, cuando de un momento para otro, que no, que ustedes no lo pueden hacer porque eso lo van hacer otros papas que yo no sé qué. Y que, hasta el momento no lo han hecho o sea, uno dice muchas veces uno quiere hacer cosas y o no se puede y entonces uno queda como triste y entonces a veces uno dice para que propone uno si no lo tienen en cuenta. (CDI1)

Si, desde la profe (refiriéndose a la coordinadora), en cada una de ustedes (refiriéndose a las compañeras) ha sido la cuota en la que dicen puede ser por acá, ven todo se hace así, mira reflexiona alrededor de eso puede ser diferente, se construye con el otro, el poder hablar con el otro me paso esto hoy, que puedo hacer, que le puedo decir a los papas, y se construye al hablar con los otros que es importante. (EM 3)

Siempre pareciera ser que el maestro estuviera en contra de los padres y el papá en contra del maestro y hay una lucha pujante entre el uno y el otro y cuando yo empecé a ejercer mi rol como maestra titular de grupo fue todo un reto para mí, yo decía los papás no pueden ser tan malos, los papás deben ser aliados en el proceso de formación de los niños que uno tenga., eso ha sido fuerte trabajo muy fuerte para mí y cada vez uno lo ve como más consolidado. (EM2)

De igual manera, otro elemento de los escenarios institucionales que modelan las prácticas de las maestras, está relacionado con las condiciones de infraestructura de algunos espacios de atención, pero a su vez, con los temores por la seguridad de los niños y las niñas, aspectos que contribuyen a potenciar o limitar las acciones educativas.

Si en este caso, si, de los espacios porque los niños deberían tener acceso a otras partes y a ellos les gusta salir al prado pero como le dijo allá hay unos andenes y eso que ya los reformaron se hicieron unas mejoras porque estaba peor, pero de todas maneras presentan ciento por ciento seguridad para sacar a los niños tan pequeños y pues tres personas con 25 niños y pues es un poquito complicado y pues un golpe en un andén fatal, y pues es por seguridad. (HI1)

En cuanto los sentidos e intencionalidades que las maestras otorgan a sus prácticas, éstas se encuentran atravesadas por la incidencia del escenario institucional que en ocasiones puede contribuir a la naturalización de las rutinas o por el contrario a propiciar reflexiones que permitan transformar su quehacer.

Pues porque a veces yo les digo o sea proponen algo y yo les digo ¿por qué?, ¿para qué lo hacen? Que es por aportar cosas, no, es que no es por eso, busquen el objetivo porque lo vamos hacer, entonces comienzan a dar y dar y dar razones y yo le digo no, no estoy de acuerdo, y digo no, no es el objetivo.(CDI 1)

Yo siempre he dicho que yo nunca salí de la universidad porque estar para mí en la Escuela es como seguir estudiando, todo el tiempo tengo que escribir, todo el tiempo tengo que leer, que reflexionar, todo el tiempo tengo que volver sobre mi practica y básicamente eso uno lo hace cuando está en su formación académica en mi caso y lo que me ha pasado a mí ha sido fundamental el acompañamiento que he tenido de otros en mi práctica. (EM 2)

Finalmente, como se ha evidenciado en el proceso investigativo, los escenarios institucionales inciden en las prácticas docentes, a través de aspectos tales como: las rutinas establecidas, el contenido de lo que se enseña, la inclusión o exclusión de aportes realizados por otros actores y las acciones pedagógicas que se medían por las condiciones de los espacios físicos; pero también, en el sentido que se otorga al quehacer cotidiano.

Lo anterior, implica reconocer la importancia de pensar escenarios que a partir de sus propias dinámicas movilicen el quehacer cotidiano de cada uno de los docentes, dando apertura a espacios de dialogo en el que los saberes construidos entren en interlocución con los otros y las experiencias planeadas para los niños y niñas, sean enriquecidas a partir de los saberes colectivos; metas que son todo un reto para el escenario institucional.

4.2 En la práctica, los procesos de formación son diferentes

«Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender».
Paulo Freire

La formación de las maestras para el ejercicio de su rol con niños y niñas menores de dos años, se configura en la experiencia y en los procesos de formación académica, donde cada uno aporta de manera distinta.

Entender que en el ejercicio docente, los procesos de formación de los que participan los maestros configuran sus prácticas, permite plantear desde este análisis investigativo, que dicha formación se da en dos momentos que permiten construcciones distintas, aunque no por ello se contraponen o se presentan de forma antagónica, sino por el contrario, se presentan como dos posibilidades que se alimentan entre sí, otorgando sentidos e intencionalidades en el quehacer de los maestros, dichos momentos son: en primer lugar, la formación académica y en segundo lugar, la experiencia que otorga el ejercicio docente.

Por su parte, la formación académica, se potencia en escenarios de educación superior con el fin de configurar el saber de las maestras desde elementos teóricos y conceptuales que en palabras de Bourdieu (1993), se convierten en aquel capital cultural que da una posición en el campo de la educación y que dota de un saber académico propio de la profesionalización docente. En este sentido, la formación académica de la que han participado las maestras, es reconocida como un elemento configurador de su quehacer,

por ende, es una formación que ha aportado a su ejercicio distintos elementos que les permiten no sólo referenciar su campo de saber y comprender la infancia, sino también, preguntarse y cuestionar la práctica.

[...] La experiencia en básica primaria ha sido muy gratificante para uno, como para uno ponerse a investigar más sobre las cosas, para uno ir más allá de lo que ellos ven, de lo que piensan, como miran el mundo, eso me gusta mucho, me gusta mucho la primera infancia, me gustaría si termino la básica primaria hacer una especialización en pedagogía, me gusta mucho la pedagogía. (CDI 1)

[...] La formación de la universidad me acerco mucho a la realidad de los niñas y niñas, recuerdo que teníamos que ir a la Calera a convocar los niños, nos tocaba ir de puerta en puerta para hacer las actividades [...] si bien tenía un panorama más amplio entrar a ver que es totalmente diferente el maestro es un agente político social que tiene una influencia en la sociedad bastante amplia bastante fuerte como que eso me movió el piso eso no lo vi todo eso puede ser como maestro! Desde ahí cambio mucho mi perspectiva en todos los espacios te vuelves más argumentativo más reflexivo mucho más analítico la universidad te abre a un nuevo mundo la posibilidad en cuanto a la sociedad estamos construyendo entre todos y que el ser maestro permite que los niños entre a un proceso más crítica y tienes la capacidad que el niño y la niña tenga un proceso más reflexivo lo que le pasa en el entorno. (EM 3)

[...] en estos momentos con la formación que he tenido, digamos que en proceso de la maestría una duda muy grande que me aborda es que está pasando con los demás bebes de nuestro país, porque si pasa con nuestros padres que son maestros, que se

están formado para ser maestros y tienen cierta conciencia, llámemelo así, deberían tener respecto a ese sujeto que tienen al frente y en sus prácticas no se evidencia, que estará pasando con el resto de bebés en este país siguen siendo invisibilizados.

(EM 2)

Asimismo, en este recorrido investigativo, se pudo evidenciar que dicho proceso de formación académica de las maestras se ha presentado en dos momentos distintos, unas maestras se formaron académicamente antes de ejercer directamente su rol y otras durante su ejercicio laboral, ya que el ser maestra antes de una decisión profesional, fue una opción laboral, específicamente al tratarse de niños en edades iniciales, tal y como lo muestra los siguientes relatos:

[...] Una alcaldesa de Pitalito me regaló un curso, un técnico en preescolar ella me lo regalo entonces yo lo aproveche, yo estudie y me fue muy bien y luego una amiga de aquí del CDI ella se retiró y me dijo que queda un cupo allá [...] y llevo siete años. [...], estudie el ciclo complementario en la normal fue una experiencia impactante porque nunca me imaginé que fuese tan difícil el ciclo, pero aprendí bastante y me ha impactado. (CDI 1)

[...] Con otra compañera decidimos presentarnos a la pedagógica cuando salimos del colegio y de una vez nos presentamos a la pedagógica y pues no pasamos y toco esperar seis meses para volver a presentar y pues tampoco pase, entonces decidí que iba a estudiar otra cosa voy a estudiar algo relacionado en la búsqueda de eso encontré para hacer un técnico en preescolar mientras me daba tiempo para ingresar a la universidad hice el técnico en preescolar ahí dure dos años me iba a retirar para

presentarme a la universidad y si paso me retiro, en la mitad pero mis compañeras me dijeron termine el técnico y pues después me presente a la universidad y pues ingrese a la universidad. (EM 3)

[...] Fue como que ay, tan raro, porque yo siempre he trabajado en ventas [...] Yo trabaje en Comcel, ¡no! yo he trabajado en ventas, en impulsadora, en todo, bueno yo me enteré que estaba necesitando acá una auxiliar [...] entonces pues yo aproveché [...] pero yo nunca me imaginé que fuera a estudiar la licenciatura y que fuera trabajar en un jardín. (EM 1)

[...] Ya con los hijos, [...] una ya se mete en otro rol de la crianza de los hijos y si uno no tiene mucha ayuda de los padres pues le es difícil estudiar, fue entonces ya cuando pienso que de pronto no, no se pudo estudiar, y pues entonces ya trabajando en el Hogar Infantil fue que ya pude hacer un técnico. (HI 1)

Las palabras de estas maestras permiten evidenciar que estos procesos académicos de los que han participado corresponden a formación normalista, técnica o profesional aspecto que permite poner de manifiesto que participar en procesos de formación profesional en ciencias de la educación e ideologías pedagógicas, resulta importante en la configuración del “ser maestra”, al permitirles comprender y referenciar los aconteceres en su campo de acción; en este sentido, la formación académica para algunas resulta siendo relevante en la medida que le permite reflexionar su experiencia a partir de distintos referentes que le posibilitan comprender y potenciar su quehacer.

Tal como se evidencia en los apartados anteriores, la formación académica aporta valiosos elementos para el quehacer docente; sin embargo en este proceso de investigación, fue posible develar que los saberes académicos no resultan del todo suficientes para las maestras al momento de realizar su practica con niños y niñas menores de 2 años, y que por lo tanto, los saberes académicos cobran distinta importancia para los maestros de acuerdo a la experiencia propia y a la posibilidad de articularlos con saberes prácticos, lo anterior se puede reconocer en la voz de las maestras:

[...] si claro me ha servido harto porque, al inicio cuando entré aquí era muy poco lo que uno sabía y además que a veces lo que a uno le dicen en teoría muchas veces no va a la realidad hay cosas diferentes que uno dice bueno a mí me dijeron tal cosa y cuando vengo acá es diferente entonces, pues hay cosas que no practica como tal uno aprende, la experiencia es mucho lo que le ayuda a uno para uno organizar el trabajo y teniendo en cuenta las edades de los niños en las capacidades de cada uno pues uno así mismo organiza el trabajo, en si para trabajar con ellos. (CDI 1)

[...] Cuando uno está de practicante vas fresco un viernes no tienes que mandar tareas, no tienes que enfrentarte con papas, los problemas de los niños no me involucran porque soy una persona de paso y acá es todo lo contrario tienes que enfrentarte con papas, enfrentar con los problemas con las dificultades con las particularidades de cada niño y es algo complejo, y uno sale de la universidad y el mundo que enfrenta es totalmente diverso. (EM 3)

Es así que aparece la experiencia como un proceso de formación docente, en tanto cobra importancia la acción misma de la practica en la configuración del rol, asumiendo

que en el ejercicio docente se puede dar apertura a procesos inacabados de formación, pues como bien lo plantea Santos (Citado por Herrera, 2010) “...la realidad parece haberle tomado la delantera a la teoría...” (p.30), dando así la posibilidad de asumir la experiencia sustentada en la realidad como una posibilidad para la construcción del saber.

En este proceso investigativo, la experiencia como configuradora en la formación docente, tiene antecedentes que se sustentan en las historias de vida y en las opciones laborales a las que fueron abocadas las maestras, experiencias reflejadas en los juegos de la infancia (jugando a la profe), el préstamo de servicios sociales con niños y niñas y/o la participación en programas sociales y comunitarios con niños y jóvenes, elementos que en su historia de vida de manera consciente o inconsciente fueron acercándoles a la toma de decisiones entorno a la idea de ser maestra, de tal manera que poco a poco se fueron acercando a la consolidación de su rol.

[...] Nosotros cuando ya aprendimos a leer, nosotros jugábamos también a la maestra, entonces nos poníamos a leer cuentos nosotros, los más grandecitos que sabían más pues nos leían a los más pequeñitos y nosotros que sabíamos también a los más pequeños, pero mis papis no. (HI 1)

[...] Yo hacía como la profesora de ellos jugaba con ellos, bueno de ellos y de unos amigos del barrio de la cuadra, yo salía con ellos y era como la profesora, entonces les enseñaba a jugar fútbol, [...] Yo les enseñaba clases de karate, les enseñaba... cogíamos en las ciclas y nos íbamos como por unas montañas que habían en el parque, entonces yo les enseñaba a saltar en cíclica desde las montañas o nos

subíamos en las casitas de los parques en los juegos y entonces yo me lanzaba y ellos se lanzaban detrás de mí. Yo era como si fuera la profesora de ellos, los cogía y los sentaba, les daba clase, los regañaba. (EM 2)

[...]Teníamos una prima que tenía un bienestar, un hogar infantil y allí habían hartos niños ellos eran contentos y ella nos ponía a jugar con ellos , ella me decía vaya juegue con los niños, ayúdeles para que canten, póngales cuidado un tantico mientras vengo, entonces como que desde ahí a mí me gustaba trabajar con los niños, cuando yo estaba en decimo yo estude en un Colegio Jerónimo España [...] y yo estude en ese colegio y cuando yo estaba en decimo nos ponía a darles clase a los de sexto. (CDI 1)

[...] Yo igual tenía experiencia pues no experiencia, ahí en la... en las horas que a uno le toca a hacer en el bachillerato para poder graduarse? trabajo social, yo estuve en la Escuela entonces yo estaba con los niños, estuve también en jardín, entonces como que ya más o menos sabía más o menos como es el manejo ah y pues que jugaba a los libros, a ser maestra. (EM 1)

[...] Cuando en el colegio uno hace las pasantías pues uno le dan ciertos espacios para asistir, y yo dije que quería estar en el jardín en la primera sede del colegio estuve acompañando la maestra con el proceso de los niños y pues desde ahí nació el interés esa inquietud ese deseo para estudiar educación infantil. (EM 3)

Lo anterior, permite plantear que en los juegos y acciones que reflejan los sujetos en su historia de vida, es posible encontrar estructuras que se van construyendo y que con

el pasar del tiempo se van consolidando, logrando disposiciones frente a los sucesos de la vida, y para este caso, ubican a estas maestras en un escenario que se nutre de dichos elementos para continuar dando sentidos e intencionalidades a la configuración del rol docente.

De ahí que se otorgue a la experiencia de su historia de vida un lugar en la formación del maestro, en tanto, es ésta la que con el devenir del tiempo, va dotando al maestro de saberes que alimentan sus prácticas, permitiéndole descubrir nuevas formas de ser, hacer y estar, como elementos importantes que no se construyen a partir de una formación académica, pues no son propios de ella, sino de la acción; como lo describe una de las maestras:

[...] Yo empecé a darme cuenta que a mí me costaba mucho ser afectiva con los niños, si me costaba con mi hijo, imagínese con otros niños para mí eso fue como las cosas que yo he ganado en estos años de ser maestra ha sido eso, el poder demostrarle afecto a un niño el poder abrazarlo, el poder apapacharlo, el poderle dar un besito, el poder jugar, porque a mí realmente eso terrible o sea para abrir esa fase fue muy difícil y luego a pesar de la formación que tenía, empezar a darme cuenta cómo hablarle a ellos contarles un cuento para mí era terrible, yo como le cuento un cuento a un niño que no me habla, para mí esa parte fue mi primera experiencia y fue difícil en ese sentido porque una cosa es lo que uno estudia y me fue bien en el proyecto además venía de hacer un trabajo meritorio, una cosa espectacular, pero llegar a encontrarme ahí frustrada porque yo decía estos niños no se calmaban eso era terrible encontrar las cosas salvajes que hay en uno como por ejemplo, enojarme porque no sabe cómo calmarlos [...] pero con el pasar con los días el irme acercando

a ellos, el irles conociendo el irles leyendo y permitirles que ellos me tocaran me sensibilizaran, además que para mí todo este proceso ha sido un proceso personal también, por que como yo les contaba en mi historia de vida la expresión afectiva me constaba mucho, el expresarle el afecto, porque a ellos hay que contenerlos con afecto, con el abrazo con la caricia, entonces creo que aunque si ha sido difíciles trabajar con niños de esta edad por las dinámicas propias que tienen estas edades, si resulta bastante significativo para mi crecer con ellos. (EM 2)

En virtud de lo anterior, es posible afirmar que la experiencia vista desde la historia de vida y desde la experiencia laboral, aporta elementos de gran importancia al quehacer del maestro, en tanto le permite continuamente construir saberes en y desde la cotidianidad de su ejercicio docente. Al respecto, Tardif (2004) expresa: “En el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio” (p. 30). Sin embargo, son saberes que si bien es cierto son significativos desde la experiencia para la formación del rol docente, no serían suficientes en sí mismos, si no se contara con la formación académica, pues la ausencia de la misma impediría que en el ejercicio de su práctica se generarán procesos de reflexión y cualificación en su hacer.

En consecuencia, los procesos de formación docente articulan tanto la formación académica como aquella que se da a partir de la experiencia, pues dicha articulación facilita que los maestros reconozcan su práctica como posibilidad de ser comprendida, no sólo desde referentes teóricos y conceptuales, sino también como un proceso que articula conocimientos disciplinares y conocimientos contruidos en la acción, donde el saber y el

hacer les permite construir nuevos sentidos, desde los procesos de reflexión que genera dicha articulación.

Un docente profesional no es sólo una persona que aplica conocimientos producidos por otros, no es sólo un agente determinado por mecanismos sociales: es un actor en el sentido fuerte de la palabra, es decir, un sujeto que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da, un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer provenientes de su propia actividad y a partir de los cuales la estructura y la orienta.
(Tardif, 2004, p. 169)

En síntesis, la formación docente se ha configurado en la diada establecida entre la formación académica y las experiencias de las maestras, lo que significa que no son independientes o aislados la una de la otra, pues las dos se convierten en procesos interdependientes que permiten cualificar a los maestros de formas distintas, en tanto una vuelve sobre la otra y viceversa.

4.2. En la práctica, los saberes acerca de los niños y las niñas son dinámicos.

“Un buen profesor es el que está dispuesto a cambiar en el sentido que le dicta la reflexión sobre las evidencias que le muestran la práctica”
John Dewey

El reconocimiento que se hace en este proceso investigativo a la importancia de los sentidos y representaciones de las maestras en torno a las características y particularidades de los niños y las niñas menores de dos años, cobran sentido en la medida en que permiten comprender la formas de acción que ellas ejercen en el trabajo con los niños y las niñas en ésta etapa de desarrollo; de aquí, el interés por evidenciar la trayectoria y construcción que

han tenido los saberes de las maestras y que a su vez han configurado su práctica de manera distinta.

En este sentido, se expone como hipótesis que, los saberes de las maestras en torno a los niños y las niñas menores de dos años, inciden en el reconocimiento o desconocimiento de sus potencialidades como aporte al desarrollo de sus prácticas. Por lo cual el siguiente análisis se aborda desde tres etapas de reconocimiento planteadas por el equipo de investigación que permiten evidenciar la trayectoria en la construcción del saber frente a los niños y niñas menores de 2 años, las cuales fueron denominadas por este grupo como: *etapa de ausencia, etapa de sensibilización y etapa de visibilización de los otros*.

En la denominada *etapa de ausencia*, se plantea que existe en un primer momento una mirada ausente frente al niño y la niña, en la que se desconoce la riqueza de su desarrollo y por lo tanto, se asume el trabajo con los niños y las niñas más pequeños de manera distante, como una etapa de paso, de periodo de prueba para las maestras, como descarga de trabajo porque allí no hay mucho que hacer, como asunto de azar, de “me tocó”, más que de deseo y anhelo por promover procesos de desarrollo y aprendizaje con estos niños y niñas; elemento presente en sus relatos, los cuales son develados en sus palabras:

Había que habituarse en cualquier nivel y si, uno tenía que revolve hasta con el popo como usted se ha dado cuenta, para mí fue muy difícil, estuve a punto de que me echaran porque a mí me daban nauseas mirar tanto popo, a mí me daban nauseas, me decía mi jefe tranquila, eso es solo por este año, ya el año entrante la mandamos para

los grandes, además yo sé que usted estudio en la normal, yo no la voy a dejar aquí, es solo para que coja verraquera, ella decía eso, para que vea que la cosa no es fácil.(HI 1)

Sumado a ello, las maestras manifiestan las angustias generadas al asumir el reto de trabajar con niños y niñas en estas edades, pues el hecho de encontrarse con personas que no hablan, que lloran todo el tiempo, que son tan dependientes del adulto que les acompaña, que no entienden, las lleva a cuestionar su rol en el ejercicio de su hacer como maestras, manifestando su interés por trabajar con niños y niñas en edades superiores a los dos años.

[...] Para mí fue muy difícil... (Risas) porque era estar con niños muy pequeños (...)
Entonces fue muy difícil llegar y ver que todos estaban llorando, entonces ahí fue muy difícil para mí, yo no sabía qué hacer, yo decía ¿yo por qué estoy aquí?, ¿por qué estudie eso? (EM 2)

[..] Porque el niño grande es más fácil desarrollar las actividades, le enseña una canción y a los tres días ellos ya se la saben y le dice a los papitos y en cambio con los niños pequeñitos uno no sabe qué hacer con ellos, usted dura cantándole una canción todo el año y cuando ya tiene dos años a final medio cantan la canción. (HI 1)

De aquí, que estas ausencias conlleven al desarrollo de prácticas que desconocen las capacidades, potencialidades y características propias de los niños y las niñas menores de 2 años, pues no es posible movilizar al otro como un sujeto que construye y participa

activamente de sus propios procesos, en medio de las ausencias que genera la indiferencia y los saberes superficiales que social y culturalmente se han construido en torno a los niños y niñas de estas edades, reduciéndolos tan solo a objetos de cuidado y protección; he aquí, una muestra de ello:

[...] Trae hojas para quienes hacen falta y les dice, no las dañen porque las vamos a pegar. Una de las niñas llora porque le tiraron su hoja al piso, entonces la sienta bien y le recoge la hoja diciéndole: ya, ya. Y empieza a quitarles las hojas a todos los niños para que no las dañen. Trae una cartulina y cuando las niñas la cogen la profe se las quita diciendo: no la dañen, no la dañen. Entonces, busca cinta y va trayendo hoja por hoja para ir la pegando, no deja que los niños la cojan. Los niños miran pero ninguno participa porque es ella quien lo está haciendo. Cada vez que uno de los niños intenta coger una hoja, se la quita y le dice no la dañe. (CDI 2)

Sin embargo, este ejercicio de análisis permite plantear que el tener la posibilidad de aproximarse a los niños y niñas y compartir con ellos diferentes experiencias, da lugar a que los maestros entren a una siguiente etapa que se ha denominado, *etapa de sensibilización*, en la que poco a poco van construyendo distintos sentidos frente a su trabajo, comenzando a reconocer estrategias frente a las maneras de hablarles, de observarlos y de entenderlos, lo cual se convierte en posibilidad de descubrimiento de la maestra hacia otros procesos de interacción con ellos, donde pasan de asistirlos por asistirlos, a estar atentas de aquellas situaciones y acciones que algo quieren decir y comunicar y que como bien lo plantean ellas, tal vez no saben qué les quieran comunicar con certeza, pero ahora en su mirada está expectantes de lo que sucede a su alrededor.

[...] Saber que tengo que mirar que ellos no me van a decir con palabras si no con gestos que quiere, que necesita, los grandes dicen quítame el saco, quiero agua, quiero hacer popo, en cambio los chiquitos no, hay que adivinarles con los gestos para ver realmente lo que quieren, lo que necesitan y que quieren para prestarle atención [...] he podido entenderlos mejor, pues ya uno se interesa más y con el lenguaje que tienen, entender que quieren decir, sus cosas y si uno no le presta atención, no se alcanza a imaginar cómo se sienten ellos, esa necesidad que tienen de relacionarse con uno sin poder hablar. HI 1

[...] Y ahora con los chiquiticos es pero hermoso porque uno les enseña de un momento para otro cuando uno los mira o sea sin estarles enseñando ni nada cuando los mira ellos ya lo saben, entonces uno les pone música y ellos como que ya tienen esa retentiva de la canción que uno ha ensayado y ellos solitos empiezan hacer, entonces yo digo no es cosa de que no se pueda, sino que uno tiene que insistir, pues no insistir ni hacer lo mismo que uno a veces hace con los grandes que uno a ellos como que les exige más disciplina pero con los pequeñitos así sea uno, dos pasitos es muy bonito.(CDI 1)

[..] Pregunta ¿a los niños les gustan los cuentos? Y empieza a narrarles un cuento de los indígenas mientras las demás maestras lo representan (rodea todo el escenario y se dirige al público mientras narra). Durante el momento en que ella narra el cuento, les hace preguntas y da sus respuestas a los niños, sin embargo se dirige con mayor atención a los niños más grandes. (CDI 1)

Lo anterior, permite evidenciar que pese a que ya se tiene conciencia de la presencia de los niños pequeños y se busca satisfacer sus necesidades, además de la expectativa que genera los logros alcanzados por ellos y ellas, no se puede reconocer una intencionalidad clara por potenciar el desarrollo con estos niños y niñas, de tal manera que aún persiste una mirada de atención, cuidado y protección, solo que con mayor sensibilización frente a ellos.

Lo anterior da lugar a la siguiente etapa, pues es precisamente, ese deseo de querer trascender y potenciar el desarrollo de los niños y las niñas de esta edad, lo que lleva a otras maestras a descubrir nuevos sentidos en su hacer, a partir de lo que para el grupo de investigadoras se denominó *etapa de visibilización*, como una etapa en la que emergen un conjunto de saberes, sentidos e intencionalidades contruidos desde la teoría y la práctica, que a la luz de la experiencia se convierten en elementos que otorgan la posibilidad de reconocer a los niños y a las niñas como sujetos sociales, cognoscentes, participativos y con intereses propios, los cuales, necesitan del apoyo y acompañamiento del maestro para nutrir de acciones conscientes sus procesos de crecimiento y desarrollo.

[...] Han sido muchas cosas pero uno de los aportes en términos de las construcciones más importante que yo he hecho es reconocer a ese niño y a esa niña pequeña en este caso los bebés como un sujeto cognoscente para mí, eso ha sido como la construcción más grande que yo he hecho por que pese que uno en su formación académica dice y todo el tiempo habla del niño como sujeto protagonista de su aprendizaje el niño como un sujeto cognoscente, el niño como un sujeto de derechos, lamentablemente en la práctica yo me he dado cuenta que uno los

invisibiliza todo el tiempo porque ellos no hablan, porque ellos no expresan de la misma manera en la que tu expresas las cosas porque ellos tiene otras formas de comunicar entonces para mí de los aportes más grandes que he podido tener es reconocer a estos niños y a estas niñas como sujetos y aprender a comunicarme con ellos yo me rio porque yo digo yo hablo con ellos y ellos me responden con su balbuceo, con su expresión ellos me responden y a veces los papas se sorprenden de eso, ellos dicen profe como le hace caso en cambio conmigo es terrible, y lo que yo digo que más que hacer caso hemos establecido una relación de dialogo donde yo trato de entenderles y ellos tratan de entenderme pero esto solo se ha dado mediante el reconocimiento que yo les he podido hacer como un sujeto, como una persona. (EM 2)

[...] La maestra continua con el saludo, les dice que ahora se van a saludar con la mano, entonces les pregunta dónde están las manos de los niños y Danna responde "aquí tan", a lo que la profe responde: "si aquí están" les dice, y empieza saludando a Joaquín tomando su mano y entonado la siguiente canción, -"Tú me das la mano, - yo te doy la mía y nos saludamos, hola! como estas?- y le pregunta de nuevo cómo estás?, lo mira y le cuenta a los niños y a las niñas que Joaquín está más o menos porque le aplicaron una inyección, por eso se encuentra triste, entonces lo toma y lo sienta en sus piernas, luego le invita a Joaquín que tome la mano de Emanuel para saludarlo y cuando él lo hace de nuevo entona la canción -yo te doy la mano tú me das la tuya y nos saludamos, Hola! como estas?- ella tomando su mano le pregunta si está bien, y el niño solo la mira, entonces le invita a tomar la mano de Paulina para que las salude y cuando se la da, entona la canción de nuevo -yo te doy la mano, tú me das la tuya y nos saludamos, hola! como estas?- al preguntarle cómo esta, Emanuel es quien responde "bien" abrazando a Paulina. EM 3

Es así, como resulta pertinente por parte del equipo investigativo soportar la descripción de las etapas de reconocimiento a partir de las dos fases que Maurice Tardif (2004), reconoce como periodos importantes en la historia profesional del maestro, pues puede incluso llegar a determinar su futuro y relación con su labor; por un lado, una fase de exploración que va de uno a tres años y que se caracteriza por ser una etapa de aproximaciones entre ensayos y errores al saber propio que circuncida la labor de ese momento, fase que considera crucial en tanto se convierte en base para posibles desarrollos del docente; y por el otro lado, una fase de estabilización y consolidación que se da a partir del tercer año y que puede durar hasta los siete años, en los que plantea que es posible que el maestro invierta a largo plazo en su profesión y aporte a las construcciones propias de su hacer y de su institución, en esta fase el maestro tiene mayor confianza de sí mismo y de lo que puede lograr.

En síntesis, avanzar en un proceso de conciencia, aprendizaje y visibilización por parte de las maestras frente a los niños y niñas menores de 2 años, permitiría transformar la idea que se tiene del trabajo con ellos y ellas, la cual se asume como una periodo de prueba o etapa de paso; dando lugar a acciones conscientes y rigurosas con los niños y niñas en estas edades, alcanzando la posibilidad de profundizar en su saber y por lo tanto potenciar los procesos de desarrollo en los que se encuentren ellos, a partir del reconocimiento de todas sus potencialidades.

4.3. La práctica se enriquece desde la participación de “otros”.

*«Lo mejor que podemos hacer por otro no es sólo compartir con él
nuestras riquezas, sino mostrarle las suyas».*
Benjamín Disraeli.

En las prácticas de las maestras con niños y niñas menores de dos años, es importante la participación de otros que puedan aportar desde sus saberes y experiencias a la configuración del ser, hacer y pensar de la maestra.

En este ejercicio investigativo, abordar el lugar de los otros como agentes participantes e influyentes en la trayectoria del docente, implica por un lado, reconocer que “otros” han tenido un lugar muy importante en la historia de vida de las maestras como configuradores de su experiencia; y por el otro, evidenciar que la participación de “otros” ha enriquecido el ser, hacer y pensar de la maestra, lo cual se ha ido transformando a partir de los aportes que se tornan significativos y mediadores en el ejercicio de su rol.

Es así como se pudo reconocer en la historia de vida de las maestras, reiterados momentos importantes en los cuales la intervención de “algunos” les brindó la posibilidad de reconocer en si misma sus potencialidades y capacidades, pero a su vez “otros” le generaron profundas angustias e inseguridades, que por un lado le empoderaron y brindaron confianza para alcanzar otras metas y por el otro, obstruyeron y limitaron la posibilidad de descubrir nuevas oportunidades para crecer. Resulta pertinente mencionar que dentro de estos “otros” sobresalen personas relacionadas con su núcleo familiar, maestros y maestras que marcaron su historia en su etapa escolar y amigos de infancia o compañeros actuales en el entorno laboral, en sus voces se puede evidenciar:

Nosotras solitas con mi hermana ella hacía, tercero y yo segundo [...] mi hermana intentaba ayudarme lo más que podía, no sé si era que mi primero no me lo dieron como era, tal vez la profesora o no estaba pendiente de mí, de pronto mi mama y no salí bien preparada para segundo y bregue mucho para segundo tenía dificultades con la escritura, la ortografía, la confundía y me regañaban mucho por eso. [...] mi mama estaba pendiente de nosotras, mi papá estaba pendiente de los trabajadores de la finca, yo ya no quería más el estudio, yo le decía a mi mama que era feo que no quería seguir estudiando, pero mi mamá me motivaba para que siguiera estudiando y me exigía [...] ya cuando yo estaba en tercero mi hermana estaba en quinto y la mandaron para Neiva y yo me quede solita haciendo tercero yo bregue muchísimo porque ella era la que me ayudaba, pero gracias a Dios mi mama también me ayudó mucho y puso más de parte de ella y empezó a enseñarme a leer, la escritura los números y gracias a ella aprendí mucho. (CDI 1)

Las navidades, las navidades fueron muy marcadas para nosotros porque como te digo somos muy unidos, entonces había un tío que a él le gustaba elevar como los globos, entonces él elevaba globos y él decía que por los sobrinos, por los hermanos, por los abuelos, entonces siempre se elevaba un globo por alguien o por los sobrinos, entonces era como muy bonito todos ayudábamos nos metíamos como en el cuento, que el año viejo, cada tío le compraba regalos a todos sus sobrinos, entonces recibíamos muchos regalos, eso nos daba hasta la una o dos de la mañana muchas veces repartiendo esos regalos, entonces era bonito, las navidades han sido muy marcadas en mi familia. (HI 2)

Él me enseñaba a bailar y también la oralidad, es decir yo era muy penosa y él me decía que no fuera penosa que tenía que aprender a hablar en público entonces el me postuló como personera de la escuela y él me decía le voy a escribir esto y usted se lo aprende de memoria y viene y me lo dice y como usted lo entienda me lo va a decir no como yo se lo escriba si no como usted lo entienda, entonces eso me gustó mucho, porque gracias a eso hoy en día cuando uno tiene que presentar un trabajo o hablar o algo así yo digo lo que pienso y no lo que otros digan y si está bien, bien y si uno está equivocado otros le pueden ayudar, y era de lo que el profesor más nos recalca y me decía usted tiene que hacer así, así y así, y eso me gusta mucho recuerdo hartito a ese profesor. (CDI 1)

Entre a primero, la primera experiencia fue fea, porque la profesora me pegaba con la tiza en la cabeza, no recuerdo como se llamaba y entonces yo no podía hacer la “e” así perfecta como ella quería que yo la hiciera y entonces me pegaba con la tiza en la cabeza, entonces cuando ella me iba a sacar al tablero, antes de que me sacara al tablero yo ya estaba muerta del miedo y llorando, entonces me retiraron de la escuela.(CDI2)

[...] Al inicio con la profe Amparo, que fue así como muy afectiva, pero yo recuerdo que no fue así como muy... ¡Uy, no! Yo recuerdo esa profesora Herminda que era así como muy brava que le pegaba a una amiga, le pegaba con una regla, le halaba el cabello, entonces yo le temía, no... Entonces yo siempre pasé así como de perfil bajo, como que no me vaya a ver para que no me maltraten, pero tampoco quiero sobre salir. (EM2)

[...] Pero ser monitora también, eso también llama a ser la sapita del salón, entonces la profesora me decía, pilas entonces quien se pare del salón, me lo anotas, quien está jugando en el salón me lo anotas y pues yo toda bonita ahí atendiendo las reglas, pues yo anotaba [...] me entere que unas niñas se habían llevado trago, yo le dije a la coordinadora, entonces a ellas la regañaban, pero a mí me amenazaron yo no podía andar sola porque me iban a mandar pegar.(EM 1)

De la misma manera, se pudo evidenciar que en su trayectoria docente, otros han sido significativos, bien sea porque les hubiesen brindado la posibilidad de alcanzar nuevos aprendizajes, conocer nuevas herramientas o porque limitan sus posibilidades de acción, especialmente en lo relacionado con su entorno laboral:

[...] Hay una compañera que la admiro mucho yo digo que ella es muy, yo digo como verraca, es una compañera que también trabaja con niños pequeñitos se llama Rosario, me gusta mucho el trabajo de ella y yo a veces le digo amiga ayúdeme con tal cosa, [...] y entonces ella me da ideas [...], entonces admiro mucho a mi compañera, es una persona muy responsable, muy trabajadora y tiene buena creatividad, entonces yo creo que de pronto de ella porque muy buena profesora es.(CDI 1)

[...] Afortunadamente he tenido el apoyo de mi compañera Johana que ella desde que entró acá y ella ha sido madre comunitaria ella tenía diferentes edades esa es una ventaja y sabe cómo programar actividades tanto para niños pequeños y grandes, y yo tuve esa limitante porque estuve con los niños grandes, me desesperaba porque no sabía cómo programar actividades para niños pequeñitos [...] ella es una persona muy lúdica, es una persona muy expresiva tiene una expresión corporal excelente que se tiene que tener más

con los niños chiquiticos, tener ese carisma para llegarle a los niños más chiquiticos, entonces yo le he aprendido a ella que con los niños chiquiticos que con los niños grandes uno es más parco. (HI 1)

Lo anterior, permite evidenciar que el lugar que el sujeto otorga a los otros como configuradores de su propia experiencia, continua siendo el lugar que le otorga a otros que resultan significativos en su quehacer docente, pues retomando lo planteado por Bourdieu (1993), el habitus como un conjunto de disposiciones, percepciones y acciones se instauran en el sujeto, convirtiéndose en estructuras que al ser interiorizadas dan lugar a la reproducción de las mismas, puestas en acción con otros, lo que permite plantear que las maestras que trabajan con niñas y niños menores de 2 años, deben encontrarse en su práctica con otros que potencien su quehacer.

Sin embargo, no es suficiente encontrarse con un “otro común” (se entiende el “Otro común” como un sujeto con características, experiencias y saberes similares), ya que este encuentro debe darse con un otro que le resignifique e invite desde el respeto y el cuidado a cuestionar, indagar y potenciar su quehacer como docente. Acción que resulta altamente importante en tanto le permite al sujeto descubrir la capacidad de reconocerse en su acción para poner en interacción los saberes, sentidos e intencionalidades implícitos en sus formas de acción con los niños y niñas de esas edades, acto cualificador que le lleva a consolidar su propia experiencia, tal y como lo señala una de las maestras que comparte su experiencia con otros que contribuyen a las transformaciones de su práctica:

[...] Algunas profes de la universidad que también me han generado muchas inquietudes, por ejemplo hay una profe que ella trabaja con todo lo del lenguaje y la oralidad del niño, incluso cuando yo comencé incluso ella fue la que me involucro en el reflexionar sobre mi misma porque ella me ponía verme a mí misma en videos [...] esas cosas a mí me han potenciado mucho y ver personas como ella y otras maestras de la Pedagogía que se interesan por venir a mirar las prácticas, traer docentes en formación, todo el tiempo me están aportando porque todo el tiempo me están leyendo, las docentes en formación por ejemplo son otros que también, me aportan mucho en esta práctica porque a veces aunque ya de pronto lo he reflexionado o no lo haya reflexionado hago algo en las prácticas y ellas se acercan y dicen ¡uy profe! tan chévere lo que usted hizo de esta cosa o de tal otra y yo quedo como ah? [...] por ejemplo la profe Nubia en algunos momentos ella ha sido muy significativa allí, porque ella me cuestiona mucho y me dice: tú por qué haces tal cosa y le digo, profe porque tal cosa y comienzo a argumentar de una u otra manera y a buscar esos procesos de formación con los otros, y creo que sí que me han aportado muchísimo y allí en la escuela es un campo muy académico y al ser así necesariamente uno esta leído todo el tiempo por los otros y cuestionado todo el tiempo por los otros, eso me permite a mí estar pensándome todo el tiempo. (EM 2)

Lo anterior, evidencia como la interacción con el otro posibilita regresar la mirada sobre la propia práctica para cuestionarla y transformarla. En este mismo sentido, Rincón & Sierra, (2013) afirman que:

Mirarse a través de otro es recobrar el asombro, es observar lo significativo sin que parezcan actos rutinarios. Pero mirar al otro para comprender la propia práctica, no significa mirarlo a sus espaldas, sino que implica la apertura a un diálogo permanente,

de manera que el análisis sea a la vez una forma de ser su espejo. Leerse en el otro y dejarse leer, es también una forma de romper el mito de la privacidad del aula, para hacer de ella un escenario de interlocución crítica entre pares colaborativos. Así, leerse a través del otro es eminentemente un ejercicio crítico reflexivo en el que se van construyendo criterios para analizar y valorar la acción propia y la del otro. (p.13)

En síntesis, es importante reconocer la importancia que tiene el lugar de los otros en la configuración de las prácticas de las maestras, y en especial de aquellas que desarrollan sus prácticas con niños y niñas menores de dos años, pues alrededor de su quehacer hay muchos imaginarios que en la mayoría de los casos limita su acción y lo reduce a una práctica asistencial, práctica que puede transformarse en la medida que cuente con otro que le contribuya a jalonar sus procesos en torno a su quehacer.

4.5. El lugar de la reflexión en las prácticas tradicionalmente naturalizadas

“Toda reflexión sobre la acción propia o de los demás lleva consigo una reflexión sobre el habitus que la sistematiza, sin que el concepto, y todavía menos la palabra, se utilicen de forma general. Todos sabemos que se ponen en juego facultades estables que designaran el carácter, los valores, las actitudes, la personalidad y la identidad”.
(Philippe Perrenoud, 2007)

Las acciones cotidianas de las maestras, dan cuenta de los sentidos e intencionalidades naturalizadas y reflexionadas en el trabajo que se realiza con los niños y niñas menores de dos años. Entendiendo que las prácticas son construcciones sociales e históricas construidas por los sujetos y que son de carácter permanente, habitual y transmitidas a nivel generacional, se puede mencionar que a lo largo de este proceso investigativo fue posible evidenciar múltiples acciones de las maestras, orientadas al

trabajo con los niños y las niñas con los que desarrollan su ejercicio docente, acciones que se diversifican de acuerdo a la intención y reflexión que tienen las maestras, las cuales se instauran en el carácter habitual y permanente de las mismas.

En este sentido, se hace pertinente sostener que las acciones identificadas de las maestras que trabajan con niños y niñas menores de 2 años, son por un lado, *naturalizadas* y por el otro, *reflexionadas*, concibiendo las acciones naturalizadas como aquellas prácticas que se reproducen de manera intuitiva y que se realizan “mecánicamente”, producto de aquellos habitus que desde su infancia han configurado las orientaciones hacia los más pequeños; y las reflexionadas, como aquellas que luego de pasar por procesos de conciencia se transforman en prácticas intencionadas a partir de la resignificación de su propia práctica. Por lo que Donald Shön (1987) expresa:

Podemos reflexionar sobre la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. Podemos hacerlo así una vez que el hecho se ha producido, ya tranquilamente, o podemos realizar una pausa en medio de la acción para hacer lo que Hannah Arendt (1971) denomina un «pararse a pensar». (p.81)

Como resultado de este proceso de investigación, se evidenció que cuando las maestras entran en procesos de reflexión sobre su práctica, poco a poco van desnaturalizando sus acciones cotidianas, haciendo de cada momento una oportunidad para pensar y volver sobre su acción. De tal manera, que el resultado de dicha reflexión es poner en juego su rol docente al otorgar un lugar al objeto que en esencia lo convierte en maestro,

la enseñanza; enseñanza que en procesos de educación inicial contiene elementos propios y particulares, lo que en términos de Rosa Violante (2009) puede ser puesto en acción con los niños y las niñas a través de los cinco contenidos de enseñanza en la educación inicial.

Estos contenidos, que convierten el ejercicio docente con niños y niñas menores de dos años en acciones de enseñanza que enriquecen y amplían sus referentes sociales y culturales, los cuales se materializan en “1) La realización conjunta de acciones, 2) Ofreciendo disponibilidad corporal, 3) Participando en expresiones mutuas de afecto, 4) Acompañando con la palabra y 5) Construyendo escenarios” (p.1) Las cinco formas de enseñar a los niños pequeños, aluden a un proceso de reflexión intencionada, por parte de las maestras en el ejercicio de su acción, en tanto conlleva a pensar las necesidades, particularidades, características e intereses de los niños y las niñas en esta edad, de tal modo que sus acciones respondan a aquello que se hace indispensable atender y potenciar para su desarrollo.

De aquí, el interés de este trabajo investigativo por develar las maneras en que algunas de las maestras organizan sus acciones, las cuales establecen importantes relaciones con los planteamientos expuestos por Violante (2009) con relación a las formas de enseñanza, los cuales son expuestos a continuación:

1) Realización conjunta de acciones

En algunas de las maestras objeto de estudio, se logró evidenciar un interés por hacer partícipes a los niños y a las niñas en las acciones propuestas, ofreciendo ayudas que

conlleven al autodescubrimiento de sus posibilidades, a partir de la invitación y acompañamiento que hace el maestro como apoyo para jalonar nuevos procesos. Muestra de ello, son algunos de los siguientes apartados:

[...] Continúa la canción con el otro dedito y luego con el piecito. Flora sigue moviendo el dedito y la maestra replica: Flora ahora con el piecito y señala su pie. Flora lo intenta y su maestra afirma: eso con el piecito. Con Martina, Alejandro y Kristopher canta ♪♪ “con mi piecito digo si si, con mi piecito digo no no, digo digo si si, digo digo no no y este piecito que se escondió”, lo hace tomándoles del piecito y guiando sus movimientos [...] Mientras está haciendo esto, la auxiliar le dice a la maestra: profe mira a Martina!!! La maestra levanta su mirada, ve a Martina que se pone de pie solita, sonrío y aplaude diciendo bravo, Martina da dos pasos y llega hasta donde está la auxiliar. Con gran emoción celebra el logro de Martina, aplaude diciéndole: bravo Martina diste un pacito. Mira a los otros niños y les señala a Martina diciendo: Martina está caminando con los piecitos y canta ♪♪ con mis piecitos camino camino, con mis piecitos camino yo (se dirige hacia Martina y le toca los pies. (Relato observación EM 2)

[...] Emanuel se acerca a ella y cogiéndole su mano le intenta comunicar que él quiere soplar para hacer burbujas, entonces la maestra moja de nuevo la varita y le invita a Emanuel a soplar, los otros niños al ver que Emanuel soplo el burbujero, se acercan a ella para hacer lo mismo. (Relato observación EM 3)

Tales acciones permiten reflexionar en torno a la intención que tiene la maestra por reconocer los logros e intereses de los niños y las niñas, no como acciones simplemente naturales resultado de su desarrollo, sino acciones que otorgan un gran sentido que a su vez

posibilita reconocer la importancia del logro que alcanza el niño o el interés que muestra por participar de lo que ella propone.

2) Ofreciendo disponibilidad corporal

Frente a esta forma de enseñar, logro identificarse la manera en que las maestras hacen de su cuerpo un medio movilizador en procesos de interacción, al proporcionar al niño la seguridad que requiere en esta etapa de vida, a través de acciones de escucha, acogida, observación y disponibilidad, todas ellas con la intención de sostener a los niños y las niñas.

Disposiciones que se reflejan en la inclinación que hace la maestra para dirigirse al niño, cuando desarrolla sus acciones a la altura de ellos, cuando desde su propia acción invita al niño no sólo a explorar y descubrir lo que pasa a su alrededor, sino que además propicia de forma intencionada que los niños y las niñas descubran sus capacidades.

Al regresar al salón Gabriela sigue sentada en la colchoneta, al verla intenta que la niña llegue hasta la puerta gateando, pero Gabriela no quiere, entonces, la maestra gatea para indicarle como debe hacerlo y le colabora poniéndola en posición de gateo para que ella lo realice sola, la llama varias veces pero la niña no se mueve de su lugar [...] de nuevo vuelve al salón para llamar a Gabriela y le cuenta a la auxiliar que en la mañana ya ha intentado gatear más [...] le pregunta a Gabriela: qué paso Gabi? Te estoy esperando y entra de nuevo al salón tomando un juguete “ven para acá, ven” y al ver que definitivamente no quiere gatear, la alza y le indica que va a almorzar, sentándola en un comedor” (Registro de observación EM 1)

[...] Al terminar, un niño le alcanza su chancleta, ella le señala que debe ir en el pie, por lo que la pone en el piso y lo invita a ponérsela, cuando lo hace ella se la termina de ajustar y lo toma de la mano para volver al salón. (Registro de observación CDI 1)

Lo anterior, pone de manifiesto la importancia que cobra para el niño la disposición corporal que encuentre en el adulto, pues es a través de dicha disposición que el niño logra reconocerse con relación a los otros, haciéndose consciente de su lugar en el mundo y de la posibilidad de transformarlo desde sus propias acciones.

3) Expresiones mutuas de afecto

Esta forma de enseñanza, cobra quizá al igual que las otras una gran importancia en las acciones de los maestros con niños y niñas menores de dos años. Sin embargo, es importante detenernos en el afecto como configurador del ser, en tanto permite que el niño se sienta acogido, cuidado y seguro, al hacer que cobre significado para él estar en un escenario institucionalizado desde tan temprana edad. Razones lo suficientemente válidas para que estas maestras propicien expresiones cargadas de afecto en su interacción con los niños y las niñas, atendiendo a su llanto, a sus incomodidades y a todas aquellas necesidades que conllevan a la construcción de vínculos de afectivos. He aquí, algunas evidencias de ello:

[...] Cerca de ella está Andrés quien no ha dejado de llorar, ante lo que ella se agacha lo alza, lo mira, lo besa y lo lleva hacia las cunas, allí lo sienta y logra

tranquilizarlo, al descargarlo en el piso porque deben salir, el niño llora de nuevo, ella lo toma de la mano y camina junto a él. (Registro observación CDI)

[...] Con el pasar con los días el irme acercando a ellos [...] porque a ellos hay que contenerlos con afecto, con el abrazo con la caricia, entonces creo que aunque si ha sido difícil trabajar con niños de esta edad por las dinámicas propias que tienen estas edades, si resulta bastante significativo para mi crecer con ellos [...] la profe Nubia siempre me ha dicho que yo soy muy romántica, pero cómo mas puede hablar uno de un proceso tan tierno como es esta primera etapa, donde claro ellos lloran, ellos no quieren que nadie más los alce [...] de pronto me gastare dos semanas teniéndolo alzado todo el tiempo pero no va hacer más, después de dos semanas se va a querer bajar de mis brazos porque sabe que a mí ya me tiene asegurada y ahí si le va a gustar explorar el resto, pero creo que tiene que ver con la conciencia que yo tengo frente a la falta que les hace su mamá. (Entrevista EM 2)

4) Acompañamiento con la palabra

Si bien es cierto, los niños y las niñas menores de dos años aún no han conquistado sus procesos de oralidad, esto no significa que no cuenten con la capacidad de participar en situaciones comunicativas, donde es el maestro quien a través de sus palabras es el encargado de leer y comunicar los gestos y acciones que el niño expresa.

Las palabras cobran entonces gran sentido en la relación niño – maestra durante esta etapa de vida, en la medida que el adulto hablante reconozca al niño como un sujeto cognoscente, capaz de comprender las situaciones comunicativas, pues si dicho reconocimiento no viene de parte del adulto seguirá alimentándose el imaginario que

socialmente ronda acerca de “es que no entiende” optando así o por guardar silencio o decir cosas al niño sin sentido.

En esta medida, fue importante para el equipo investigador evidenciar cómo algunas de las maestras en el ejercicio de sus prácticas verbalizaban con frecuencia las expresiones de los niños, explicaban los sucesos acontecidos y algo importante que se encontró fue el uso de la canción como apoyo para interlocutar con los niños.

[...] La maestra se pone de rodillas y repite: vamos a cantar. Empieza a cantar y mostrando sus manos indica “alto”. Cantan la canción de “Apo el indiecito”, ella toma una de las maracas que tiene el niño de su lado y golpeándola intenta llevar el ritmo de la canción, en “poporopopoporopo poporo popo”. Chaira intenta quitarle a su compañerita del lado el instrumento, la profe la llama diciendo: Chaira, con los que tienes ahí (señalando los de ella). Ve que un niño está metiendo en su boca el tambor, por lo que se lo retira y lo coloca en el piso, mostrándole cómo tocarlo”
(Registro Observación CDI 1)

Regresa donde Gabriela y de nuevo le canta la canción “Ah mmm dijo un día un sapito...” mientras eso, la niña la observa y le toca el rostro a la maestra y ella con su boca le indica como masticar [...] si, eso! Si ves, sin llorar princesa haber, abre la boquita... e intenta que la niña coma cantándole: Ah mmm dijo un día un sapito
[...].(Registro de observación EM1)

5) Construyendo escenarios

La adecuación de los escenarios para los niños y las niñas menores de dos años, se hace fundamental en tanto se convierte en elemento posibilitador de nuevas experiencias que conlleven a niños y niñas a explorar, experimentar y aprehender el mundo. Sin embargo, en los escenarios institucionales que hicieron parte de este ejercicio investigativo, se evidencio una dotación variada de elementos, los cuales son empleados por las maestras con distintos fines.

Algunos de estos son elementos para jugar, descubrir, construir o para ser usados por las maestras en el desarrollo de sus acciones, como se muestra a continuación:

La maestra saca del armario una caja tipo maletín, la lleva a la colchoneta y les dice: se acuerdan de la maleta mágica que nos traía muchas cosas, si? Vamos a mirar que nos trajo hoy, entonces los invita a sentarse, toma la maleta y la abre, de allí saca una tela y la pone sobre la cabeza de los niños y las niñas como escondiéndolos, mientras lo hace le pregunta a cada uno donde esta?, cuando le pregunta a Dana donde esta? Ella le responde: e cuento, e cuento, y la maestra atendiendo a esta situación le explica a Dana que el cuento ya lo leyeron, pero que ahorita le presta un cuento, luego abre de nuevo el maletín y saca un burbujero, lo destapa, sopla y empieza a cantar [...] mientras canta les invita a coger las burbujas propiciando una situación de juego con ellas. (Registro observación EM 3)

En síntesis, es importante identificar el lugar que ocupa la reflexión en las prácticas de los y las maestras, ya que permitiría desnaturalizar las acciones intuitivas que llevan a cabo algunas maestras que trabajan con niños y niñas menores de dos años, pues solamente así, las prácticas cotidianas tendrán la posibilidad de ser resignificadas como acciones intencionadas en aras de potenciar los procesos de desarrollo de los niños y de las niñas, lo anterior a partir de procesos de reflexión que lleven a pensar que las formas de enseñanza, cargadas de sentido e intencionalidad en el trabajo con niños y niñas menores de dos años, solo tendrán lugar gracias a un maestro que resignifica su rol como docente, bajo el marco de una actuación orientada por la reflexión y no sólo por la asistencia.

Conclusiones

- Replantear las dinámicas y exigencias de los escenarios institucionales, daría apertura al establecimientos de relaciones configuradas a partir de la interacción entre los escenarios institucionalizados y los instituyentes, entendiendo que estos últimos están directamente relacionados con las maestras y sus múltiples posibilidades para enriquecer su quehacer y el de la institución como escenario en el que tienen lugar las practicas que se llevan a cabo con niños y niñas menores de dos años.
- Los escenarios institucionales, pueden limitar o potenciar los procesos de participación docente en la búsqueda de nuevas y oportunas propuestas que se proyecten hacia posibles experiencias de innovación y enriquecimiento en el proceso educativo de la primera infancia, propuestas en las que sean validadas las construcciones propias de las maestras.
- La formación docente se configura a partir de la diada compuesta por la formación académica y la formación experiencial, de tal manera que es importante reconocer que los aportes que cada una hace, son diversos e interdependientes los unos de los otros. De tal modo que en dicha formación, cada una otorga la posibilidad de volver sobre la otra potenciando una cualificación y transformación oportuna en el quehacer docente.
- Las maestras que trabajan con niños y niñas menores de dos años otorgan un lugar privilegiado a la formación desde la experiencia, ya que en medio de su quehacer, la formación académica resulta insuficiente en sí misma en tanto pareciese distanciarse

de la realidad, sin embargo no se pueden dejar de lado ya que estas de manera conjunta permiten que las maestras resignifican su quehacer.

- Los saberes que tienen las maestras en torno a los niños y niñas menores de 2 años son dinámicos, en tanto se transforman a partir de la trayectoria que se da en la experiencia y el acompañamiento cotidiano, que en este estudio se han presentado como etapas de reconocimiento denominadas por este grupo de investigación como: etapa de ausencia, etapa de sensibilización y etapa de visibilización de los otros
- La transformación de los saberes del docente, permite avanzar en un proceso de conciencia, aprendizaje y visibilización frente a las acciones orientadas al asistir de manera invisibilizada a los niños y las niñas en sus edades iniciales, de tal manera que propende por la profundización en su saber y la potenciación del desarrollo de los niños y las niñas a partir del reconocimiento de todas sus capacidades.
- En la trayectoria del docente, se hace importante validar la interacción con otros que le resignifique e invite desde el respeto y el cuidado a cuestionar, indagar y potenciar su quehacer como docente. Acompañamiento que permite descubrir la capacidad de reconocerse en su acción para poner en interacción sus saberes, sentidos e intencionalidades implícitos en sus formas de acción con los niños y niñas en estas edades iniciales.
- Desnaturalizar las prácticas intuitivas que llevan a cabo las maestras que trabajan con niños y niñas menores de dos años, permitirá resignificar las prácticas cotidianas que se tejen en la interacción con ellos y ellas, mediadas por acciones intencionadas que atravesadas por la reflexión permitirán potenciar los procesos de desarrollo, dotados de múltiples elementos detonadores en el proceso educativo.

- Los procesos de reflexión en los que se pueden sumergir las maestras que trabajan con niños y niñas menores de dos años, otorgará un lugar al objeto que en esencia le convierte en maestra, la enseñanza. Por lo que hablar de enseñanza en educación inicial, alude a las formas de acción de los maestros planteadas a partir del reconocimiento de las necesidades, intereses y potencialidades propias de los niños y niñas en estas edades, ya que ellos requieren ser reconocidos desde antes de nacer como sujetos sociales, culturales y protagonistas de su propio aprendizaje.

Recomendaciones

Finalmente, y luego de comprender los elementos configuradores de los saberes y las prácticas de las maestras que trabajan con niños y niñas menores de dos años, resulta pertinente para el equipo investigativo dar a conocer sus recomendaciones, como resultado del análisis de la información:

A los escenarios institucionales

- Un reto para el escenario institucional, es contribuir a la consolidación de dinámicas propias que movilicen el quehacer cotidiano de cada uno de los y las docentes, de tal manera que se de apertura a espacios de diálogo en el que los saberes contruidos en interlocución con los otros y las experiencias cotidianas con los niños y niñas, sean enriquecidas a partir de los saberes individuales y colectivos.
- En las acciones de fortalecimiento institucional, se hace relevante priorizar y posibilitar el acompañamiento brindado a las maestras, a partir de procesos de “reflexión” en torno a su quehacer, en aras de potenciar y cualificar sus prácticas, dejando de lado la mirada evaluativa que pretende vigilar y controlar el accionar de los maestros.
- Con el fin dar continuidad a la construcción de saberes por parte de las maestras que trabajan con niños y niñas menores de dos años, se sugiere evitar la rotación anual como una dinámica institucional naturalizada, con el fin de dar tiempo a la transformación y consolidación de los saberes y sentidos de las docentes en sus formas de acción.

- En aras de fortalecer los procesos de formación docente, se invita a los escenarios institucionales, a propiciar espacios de cualificación sobre la misma práctica, de tal manera que la formación académica cobre sentido en la formación experiencial y viceversa.

A las y los maestros de Educación inicial

- Los maestros y maestras que trabajan con niños y niñas menores de 2 años deben participar de experiencias y procesos de cualificación que les permita comprender la importancia vital de su quehacer y reconocer las características y particularidades propias de estas edades, logrando con ello prácticas conscientes y reflexivas que favorezcan el desarrollo de los niños y las niñas desde sus primeras experiencias educativas.
- Es importante que los y las maestras que trabajan con niños y niñas menores de 2 años, reconozcan en sus experiencias prácticas, una fuente inagotable que posibilita el emprendimiento de procesos investigativos y que a su vez permite enriquecer el trabajo que se lleva a cabo con niños y niñas en estas edades, en aras de otorgar nuevos sentidos y significados a su quehacer.
- Se invita a que los y las maestras no abandonen sus intereses por generar nuevas propuestas o desarrollos investigativos, pese a las presiones y prejuicios institucionales en torno a las prácticas que se han venido realizando con niños y niñas menores de 2 años, de tal manera que orienten sus prácticas hacia continuas búsquedas y construcción de saberes que contribuyan al fortalecimiento de su quehacer
- Es importante que las y los maestros otorguen un lugar a la reflexión que los otros puedan hacer sobre sus prácticas, de tal manera que a través de la mirada reflexiva de

otros se de apertura a espacios de cualificación docente a partir de la observación, análisis y reconocimiento de sus propias prácticas.

A las Líneas de investigación CINDE

- Promover y desarrollar investigaciones en torno a las practicas que tienen lugar con la primera infancia, en especial con niños y niñas menores de 2 años; esto con el fin de continuar visibilizando el trabajo que se realiza con estas edades, en aras de seguir aportando elementos tanto prácticos como teóricos a la Educación Inicial como campo de saber en construcción.
- Ampliar el desarrollo de elementos conceptuales que resultaron de gran interés para este ejercicio investigativo, en torno a las etapas de reconocimiento denominadas por este grupo de investigación como: *etapa de ausencia, etapa de sensibilización y etapa de visibilización de los otros*, evidenciando la trayectoria en la construcción del saber frente a los niños y niñas menores de 2 años a partir del proceso de aprendizaje, comprensión y concientización en el desarrollo de su quehacer.
- Retomar los aspectos planteados en esta investigación con relación a los contenidos de enseñanza de la Educación Inicial expuestos por Rosa Violante, los cuales aportan al campo de conocimiento de la educación para la primera infancia permitiendo reflexionar en torno al papel del y la educadora en el acompañamiento que hace a los niños y las niñas menores de dos años.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Recuperado de:
http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Procesos_conjuntos/2011/Lineamiento_Pedagogico_Curricular_Educacion_Inicial.pdf
- AMEI. (2012). *La educación de la primera infancia. Reto del Siglo XXI*. México. Editorial Trillas.
- Ávila, R. (2004). *La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación*. Recuperado de:
http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021075/und2/pdf/observacion_una_palabra.pdf
- Berger, P. & Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Argentina. Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites, "Habitus, code, codification"*. París. Editorial de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *Entrevista a Bourdieu*. Video: Grandes Pensadores del Siglo XX. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=_BkO_wjL-LM
- Bourdieu, P. (1993). *Las estrategias de la reproducción social*". Buenos Aires. Editorial Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Editorial Amalgama. Barcelona. Recuperado de:
<http://epistemh.pbworks.com/f/9.+Bourdieu+Razones+Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Colombia.
- Delval, J.(2006) *El desarrollo humano*. (7ma ed). España. Editores, S.A
- Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires (2005). *Redefinición de la Formación Docente de Inicial y EGB*. Documento de discusión. Recuperado de:
http://www.formadores.org/default_archivos/documentodiscusionreunion10-5-06.htm
- Enesco, I. (2001) *El concepto de infancia a lo largo de la historia*. Recuperado de:
http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf
- Gallardo, Y. & Moreno, A. (1999). *Módulo 3 Recolección de la Información*. Serie Aprender a Investigar. 3ª Edición: (Corregida y Aumentada). Editorial ICFES. Bogotá. Recuperado de:

- <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENCIAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Curriculo%20y%20Evaluacion/Mesa%203%20Septiembre%2020/Juan%20Manuel%20D%EDaz%20M.pdf>
- Gatica, A. (2014). *Conocimiento y transformación Vinculaciones entre Pierre Bourdieu y el pragmatismo de Charles Peirce*. Papeles de Trabajo, 8(13), pp. 294-305.
- Ghiso, A. (2006). *Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización*. Recuperado de: http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/05/practicas_generadoras_saber_ponencia_ghiso_recurso_propio_unidad_3.895.pdf
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2007) *La Educación Infantil de 0 a 3 años*. Madrid. Editorial Morata, S.L.
- Gutiérrez, A. (2012). *Las prácticas sociales; Una introducción a Pierre Bourdieu*. Editorial Eduvim.
- Herrera, J. D. & Garzón, J. C. (2014). *Las historias de vida como método de investigación*. CINDE. Bogotá.
- Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. (2da ed). (2010) Editorial Cinde. Bogotá.
- Hidalgo, M.V., Sánchez, J. & Lorence. B. (2008). *Procesos y necesidades de desarrollo durante la infancia*. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2150/b1548001x.pdf?sequence=1>
- Instituto de Estudios Peruanos. (2002). *Módulo: Aproximaciones teóricas, nociones de prácticas y representaciones. Taller Interactivo: Prácticas y Representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú*. Recuperado de: http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=31
- Lera, C et al (2006). *Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social*. Recuperado de: http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00044f001t1.pdf
- Lucio, R. (1989). *La construcción del saber y del saber hacer*. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/5675/5095>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *El sentido de la Educación Inicial*. En: *Referentes Técnicos de la Educación Inicial en el marco de la Atención Integral*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc20.pdf

- Narodowski, M. (2009). Jardinizar la educación: nuevas prácticas, nuevas utopías. En: Mercedes Mayol Lasalle. (Editorial Puerto Creativo) *Grandes temas para los más pequeños*. (pp. 31-33). Buenos Aires. Recuperado de: http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/Grandes_temas_para_los_mas_pequenos_2009.pdf
- Panqueva, J. & Gaitan, C. (2005). *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Perez, A., Barquín, J. & Rasco, J. (1999). *Desarrollo profesional del docente política, investigación y práctica*. Editorial Akal Textos. Madrid.
- Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Editorial Gymnos. Madrid
- Pineda, N. et al (2006). *Reflexiones en torno a la investigación en primera infancia. Informe de la Comisión de Mapeo de Investigaciones de Primera Infancia desde la gestación hasta los seis años*. Recuperado de: http://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Pedagogia_Infantil/reflexiones_primera_infancia.pdf
- Quintero, P. (2007). *Tesis de Maestría en Educación: Cambios en concepciones y prácticas pedagógicas de docentes*. Universidad de los Andes. Bogotá.
- Rincón, C. & Sierra, M. (2013) Reflexiones en torno a la investigación sobre el desarrollo de la lengua materna en la primera infancia y su incidencia en los procesos de formación de maestros en la Universidad Pedagógica Nacional. En Nancy Martínez Álvarez *Revista Educación y Ciudad*. Recuperado de: <http://idep.edu.co/pdf/revista/Revista24.pdf>
- Ríos, P. (2008). *El habitus de la edad*. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362008000100002&script=sci_arttext
- Sandoval, C. (1996). Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social (Editorial Arfo) Investigación cualitativa (pp. 53-95). Bogotá.
- Santamaría, L. et al (2009). *Sentidos que subyacen a las prácticas pedagógicas de maestros de la escuela normal*. Recuperado de: [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5\(1\)_5.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5(1)_5.pdf)
- Schön, D. (1987). “El desafío de la perspectiva artística en la preparación de los profesionales” en: la formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones (pp. 14 - 48). España: Paidós. CINDE. Bogotá.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós.

- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Canadá. Editorial Narcea.
- UNICEF. (2008). *El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio*. Recuperado de:
<http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=k7RdDQPFBelI%3D&tabid=1282&mid=3693>
- Vasco, C. (2011). *Formación y Educación, Pedagogía y Currículo*. Recuperado de:
http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021076/und_2/pdf/lectura2m2estacion1.pdf
- Villareal, J. (2001). *Sobre el concepto de formación. Reflexión sobre un rastreo bibliográfico*. Recuperado de:
<http://dspace.universia.net/bitstream/2024/384/1/SOBRE+EL+CONCEPTO+DE+FORMACION.pdf>
- Villaverde, M. (2006). *Paul Ricoeur: los caminos de la hermenéutica*. Recuperado de:
<https://dspace.usc.es/bitstream/10347/1309/1/01.Agis.pdf>
- Violante, R. (2001). *Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza del nivel inicial*. Recuperado de:
<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/meni1y2web.pdf>
- Violante, R. & Soto, C. (2008). *Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción*. Argentina. Editorial Paidós.
- Violante, R. (2009). Debates y claves para la educación de los niños pequeños. (Editorial Puerto Creativo) *Grandes temas para los más pequeños*. Recuperado de:
http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/Grandes_temas_para_los_mas_pequenos_2009.pdf

Apéndice

Apéndice A

Historia de Vida

DATOS PERSONALES:		
Edad:	Sexo:	Lugar y fecha de nacimiento:
Ultimo grado escolar:	Rol actual	
Nombre de la madre:	Escolaridad:	Ocupación:
Nombre del padre:	Escolaridad:	Ocupación:
Estado civil:	Hijos:	

1. NIÑEZ Y ADOLESCENCIA	
1.1 Historia y contexto familiar (Para desarrollar esta fase inicial, se propone comenzar por un libro-álbum que posea el agente educativo)	
INDICADORES	PREGUNTA
- Descripción de la familia, vida en familia. - Condiciones económicas de la familia y lugar donde vivió de niño/a - Etapas o momentos más difíciles que vivió en familia - Relaciones de la familia	Cuéntame de tus padres, de donde son ellos, que sabes de sus vidas, sabes cómo llegaron a ser pareja, cómo recibieron ellos la noticia de tu llegada (lugar que ocupa entre los hermanos), cómo eran las relaciones con tu familia, porque las consideras _____, Recuerdas algún momento o situación en particular que haya marcado tu infancia, cómo la asumiste
- Experiencias significativas en su infancia - Juego - Arte - Literatura - Exploración	Qué era lo que más te gustaba hacer de niña, porque lo disfrutabas tanto, con quienes lo hacías Que situaciones generaban tensiones con tus padres Y de niña te leían o contaban historias, qué te contaban, quién lo hacía, cómo te lo contaban.
1.2 Historia y contexto educativo	
- Ingreso a la escuela (en qué nivel empezó, a qué edad) - Tipo de escuela y que la caracterizaba - Recuerdos más significativos de su escuela - Sentimientos y percepciones de la escuela - Cuáles eran las asignaturas preferidas, cuáles no, ¿por qué? - Relaciones al interior de la escuela - Dificultades o impedimentos que se presentaron en la escuela (sociales, académicos, aprendizaje) - Posibles diferencias en su proceso en la escuela primaria y en la secundaria	En qué momento se dio tu entrada al entorno educativo, qué motivó ese ingreso, cómo fue esa experiencia, qué es lo que más recuerdas de ese momento, disfrutabas el pasar tiempo allí, cómo era tu profesor, cómo te la llevabas con él, qué te enseñaban, tenías amigos, cómo era tu relación con ellos. Cuéntame un poco tu trayectoria por la escuela, cuáles eran tus asignaturas preferidas, porqué, hubo cambios frecuentes de colegio o siempre estuviste en el mismo (porque motivos) Qué fue lo más difícil de tu paso por la escuela cómo asumiste los cambios entre cada ciclo educativo (preescolar- primaria-bachillerato), qué paso al terminar tu bachillerato.

2. CARRERA DOCENTE	
2.1. Elección de la carrera docente	
• Circunstancias que la llevaron a elegir la carrera de Maestra • Circunstancias que vivía en el momento de elegir: familiar, social, económica, cultural, escolar, vocacional	Finalmente cuéntame cómo llegaste a ser docente, que te motivó, que expectativas tenías. Qué circunstancias rodearon la decisión que tomaste, te apoyaron en esa decisión
2.2. Formación docente	
• Lugar donde estudio • Experiencia en su proceso de formación • Recuerdos más significativos	Donde hiciste tu carrera profesional, porqué en ese lugar, cómo te fue en ese proceso formativo, realmente era lo que esperabas. Tuviste prácticas durante tu carrera, en que instituciones, que visión tuviste de tu labor al afrontar estos espacios, alguna situación te impacto en esos procesos. Hubo algún cambio en tu vida durante este periodo (familiar, personal) que movilizó esos cambios En qué año terminaste tu formación profesional. Que expectativas tenías para este momento a nivel profesional
2.1 Trayectoria profesional	
• ¿Cómo recuerda sus primeros años como docente, qué edad tenía al ingresar, dónde fue a trabajar, cómo era, que sintió y pensó entonces? • En qué lugares ha trabajado y cómo le fue allí • Experiencias inolvidables • Momentos más importantes en su vida profesional (reconocimientos y logros)	Fue fácil ubicarte laboralmente, cuál fue tu primer trabajo, cómo fue esa primera experiencia laboral, cómo te sentiste al asumir tu rol docente. Que posibilidades de acción te ofrecía este lugar Que tensiones experimentaste en tus inicios profesionales Podrías compartirmos cuales han sido esos momentos más importantes a nivel profesional

Apéndice B

Registro de observación

RELATO DE LA OBSERVACIÓN	
Objetivo del instrumento:	- Caracterizar las prácticas actuales de los agentes educativos a partir de la construcción de ciertas categorías que permitan evidenciar cómo se han configurado dichas prácticas - Identificar los sentidos, significados e intencionalidades de los agentes educativos en sus prácticas
Fecha de aplicación:	12 Agosto 2014 CDI "Creciendo con amor" Sede 1 Pitalito - Huila
Profesoras observadas:	CDI 1 / CDI 2
Observador y relator:	ELIZABETH RODRIGUEZ Y JULIETH LASSO

DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN	
MOMENTO LLAMANDO A LISTA	La filmación comienza a las 9:15 de la mañana aproximadamente, es un salón amplio que cuenta con 10 cunas, dos columpios, un espacio libre que durante la jornada se adecua para la acción del día, un cambiador y un espacio que anteriormente era una cocina, además al comenzar la grabación se encuentran en el salón dos personas la enfermera del CDI y un enfermero de la ESE, quienes están adelantando un proceso de vacunación, niño a niño las profes los van enviando. La profesora Lorena con lista en mano llama asistencia. Todos están sentados en el piso, tanto Yeineth como Lorena tienen un niño sentado sobre sus piernas. Hace el llamado a Estefany y pregunta en dos ocasiones <i>¿dónde está Estefany?</i> quien se encuentra junto a ella, los niños la señalan y la profe tomándola del brazo se lo levanta diciéndole: <i>Estefany di presente!!!</i>. Mira a su alrededor y dice: <i>y nos falta... Andrés</i> (mirándolo) la profesora Yeineth dice: <i>Jefferson a lo que Lorena completa: Jefferson Andrés</i>. La profe lo mira y le dice <i>¿dónde está Jefferson Andrés?</i> tomando su mano y diciendo: <i>aquí presente!!!</i> (Sourie) Mientras llama asistencia la profesora Lorena escribe sobre unas hojas. Mira a Yeineth para preguntar por una niña diciéndole: <i>y a Valeria le ponemos qué?</i> Al mirarla para preguntarle se da cuenta que hay una niña junto a ella intentando abrir la caneca de la basura. Yeineth volteo a mirar y jala la caneca para quitarlela. Otra niña va hacia la caneca y Yeineth coloca su brazo encima de ella para sostenerla y dice: <i>díjemela aquí</i>. Una de las niñas insiste en ir y coger la caneca y lo que la maestra hace es tomarla del brazo y sentarla de inmediato junto a ella y tenerla de la mano. Lorena pregunta a la enfermera del CDI y le pregunta <i>¿qué le ponemos a Valeria, por lo de la varicela?</i> Y decide dejar en blanco. Suelta los listados y dice: <i>bueno vamos a cantar ve pasar a Andrés por su lado y señalándole el piso con la mano le dice: venga papi acá sí?</i> El niño la mira pero se va, a lo que ella responde: <i>no quiere?</i> Se gira y pregunta <i>qué cantamos?</i> Una niña contesta el pio pio, a lo que la maestra dice: <i>el pio pio?</i> Bueno y empieza a cantar haciendo palmas: <i>!! Los pollitos dicen, pio pio pio, cuando tienen hambre, cuando tienen frío. La gallina busca el maíz y el trigo, les da la comida y los presta nitrigo, bajo sus dos alas acurrucados, duermen los pollitos hasta el otro día !!</i> Al terminar les dice <i>¿Que más cantamos?</i> y llegan algunos niños de otro grupo (mayor edad) saludando, ella los mira y responde a su saludo preguntándoles que si van a entrar (sourie) descarga al niño que estaba en sus piernas y al asomarse a la puerta informa que están vacunando a los de sala cuna y le pregunta a su compañera por el sonido.
PREPARÁNDOS	Se levantan y la profesora Lorena toma de la mano a Andrés que está llorando, lo suelta y toma de la mano a otro niño al cual se lleva cerca a las cunas, en el trayecto se detiene y toca en la espalda a uno de los niños, continua para ponerle una pantaloueta al niño y en seguida alista un traje que lleva en su mano, sin embargo quien no ha dejado de llorar, ante lo que ella se agacha lo alza, lo mira,

Apéndice C

Entrevista

GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DE LA ENTREVISTA	
Objetivo:	Evidenciar concepciones, saberes y reflexiones que poseen los agentes educativos a partir de su práctica pedagógica con los niños y las niñas entre 0 a 2 años.
Justificación de la técnica escogida:	A través de esta entrevista se pretende evidenciar concepciones, saberes y reflexiones que a partir de su ejercicio docente, el maestro ha logrado construir en torno a su práctica educativa con niños y niñas menores de dos años; de manera que sus respuestas permitirán conocer algunos aspectos y/o elementos que caracterizan y alimentan sus prácticas. Este instrumento se propone a manera de entrevista semi-estructurada desde la cual se interroga la práctica educativa de los docentes a partir de tres aspectos: rol docente, concepción de niño y niña, práctica y reflexividad sobre su quehacer como docente.
Categorías de análisis:	Actitudes, relaciones,
FORMACIÓN DOCENTE	
¿Ha servido el proceso de formación que has tenido en la transformación de tus prácticas? (Ahí debe salir, en qué, por qué, cómo, cuándo, en qué momento...)	
ESPACIOS INSTITUCIONALIZADOS	
- De qué manera el CDI limita o por el contrario potencia tu ejercicio y desarrollo profesional? - ¿Existen contradicciones entre lo que quieres y puedes hacer y lo que te piden hacer?	
NIÑOS	
Oye que difícil es trabajar con niños y niñas de estas edades, pero, ¿tú crees que ellos aportan a tu trabajo? ¿Cómo aportan? ¿Qué te permiten? ¿Qué te limitan?	
PRÁCTICAS	
- ¿Qué es lo más complejo que encuentras en tu práctica con niños y niñas menores de dos años? - ¿Qué es lo que más disfrutas de esta práctica? - ¿Qué dudas genera tu quehacer? - ¿Cuáles son las mayores satisfacciones que te genera tu práctica?	
HISTORIA DE VIDA	
- Que de lo que tú haces con tu grupo de niños menores de dos años tiene que ver con todo eso que nos contaste de tu historia de vida	
LOS OTROS	
-Al escuchar el relato de tu historia de vida, se pudo evidenciar que los otros son muy importantes. En tu práctica con niños de 0 a 2 años ¿Quiénes te han servido como modelo al aportar u orientar desde sus propias prácticas o saberes y cómo lo ha hecho?	

Apéndice D

Codificación de ordenación

The screenshot displays a software application window titled "PRIMERA FUSIÓN 16 DE SEP - ATLAS.6". The main window shows a document with text. The text is organized into paragraphs, with some sections highlighted in green. The text discusses a scene where a character named Santi is being disciplined by a teacher, Amparo, and another character, Mariana, is also present. The text is written in Spanish and includes dialogue and narrative descriptions.

On the right side of the window, there is a sidebar titled "Code Manager [HU- PRIMERA FUSIÓN 16...". This sidebar contains a tree view of codes used for categorization. The codes are organized into a hierarchy, with "Formación docente" being a prominent category. Other codes include "Acontecimientos escolares", "Conflictos", "Dinámicas institucionales", "Identidad", "Influencias", "Intereses", "Jugar", "Orientaciones hacia el otro", "Recursos", "Relaciones", and "Ser niño".

At the bottom of the sidebar, there is a list of 12 codes, with "Formación docente" being the selected one. The list includes codes like "16719:20:26", "16719:13:40", and "Formación docente".

The bottom of the window shows a taskbar with various application icons, including a web browser, a file explorer, and a terminal. The system clock in the bottom right corner indicates the date as 03/10/2014 and the time as 04:44 a.m.

Apéndice E

Reporte de codificación

The screenshot shows a PDF viewer with a document titled "PRIMERA FUSIÓN 16 DE SEP - ATLAS.5". A smaller window titled "Codes-quotations list" is overlaid, displaying a list of codes and their corresponding quotations. The list includes:

- HU:** PRIMERA FUSIÓN 16 DE SEP
- File:** [D:\01] TESIS PRIMERA FUSIÓN PRIMERA FUSIÓN 16 DE SEP hpm6j
- Edited by:** Super
- Date/Time:** 2014-10-03 04:40:03
- Code:** Acontecimientos escolares (35-0)
- P 1:** Historia de Vida Yemeth - CON 2.pdf - 1.94 [Entre a primero, la primera ex.] (42199-43776) (Super)
- Codes:** {Acontecimientos escolares}
- No memos**

The quotations are excerpts from the document, such as:

Entre a primero, la primera experiencia fue fea, porque la profesora me pegaba con la tiza en la cabeza, no recuerdo como se llamaba y entonces yo no podía hacer la E así perfecta como ella quería que yo la hiciera y entonces me pegaba con la tiza en la cabeza, entonces cuando ella me iba a sacar al tablero, antes de que me sacara al tablero yo ya estaba muerta del miedo y llorando, entonces me reñieron de la escuela y por eso me pusieron después en la misma escuela pero con otra profesora hacer primero y ya la experiencia fue totalmente diferente, porque la profesora era muy bella persona, una vieja hermosa y ella como que nos consentía mucho, era muy alcohólica, y muy condescendiente con nosotros, era chévere, era rico, incluso era casi en extremo buena gente, porque yo me recuerdo que igual yo no lo hice gracias a Dios pero tenía compañeras que se subían encima de los pupitres porque eran esas bancas inmensas y las colocaban así alrededor entonces se las pasaban por encima comiendo y saltaban y de todo, entonces o sea, era como extremo, era una profesora muy querida, pero era muy bella persona la caracterizaba la paciencia, era como por ejemplo, uno se desespera, yo que tengo los niños y eh trabajado con niños grandes, uno se desespera, por favor silencio y ella como que era ya muchachos no molestes más, esto y lo otro,

La profesora Farley organizando las muletas como por ejemplo el correa que el día porque hasta que con sellaba en la soga y mira que están haciendo marcos del saco a un continuar el pequeño...

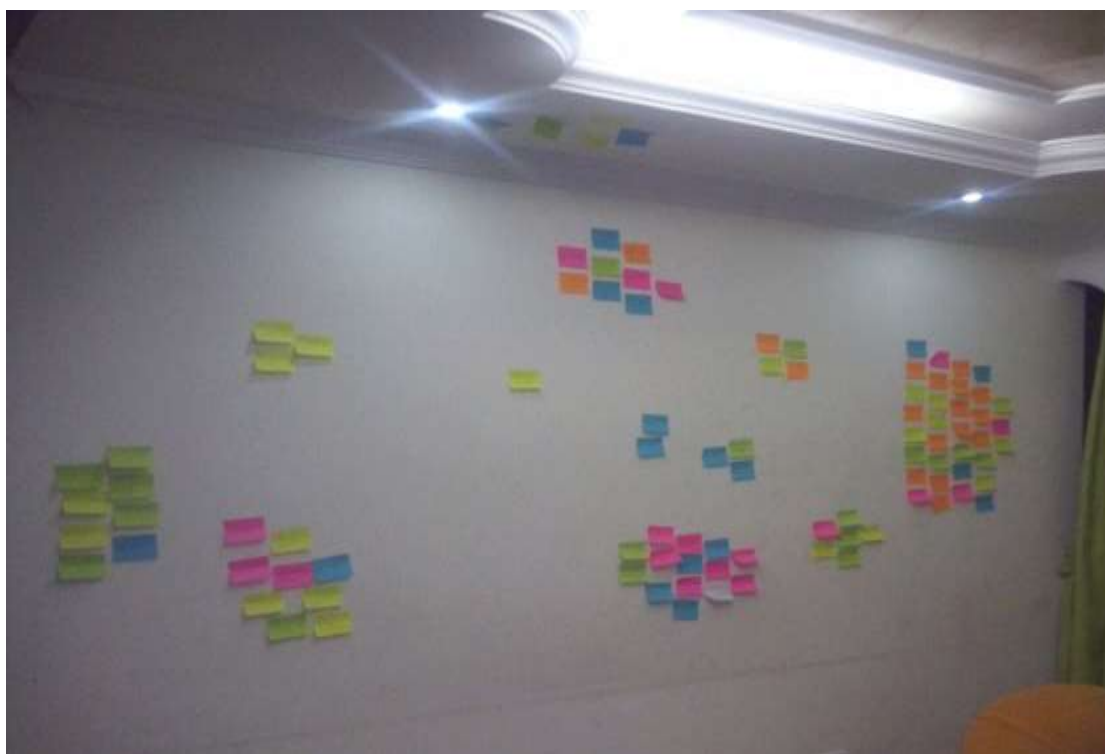
Apéndice F

Codificación analítica

[illegible]

Apéndice G

Codificación de redes



Apéndice H

Hipótesis

ELEMENTOS CONFIGURADORES DE LA PRACTICA	HIPOTESIS	DESCRIPTORES
LA FORMACION DOCENTE ES DIVERSA	La formación de las maestras para el ejercicio de su rol con niños y niñas menores de dos años, se configura en la experiencia y en los procesos de formación académica, donde cada una aporta de manera distinta.	→ Aporte de la experiencia → Aporte de la formación académica
LOS SABERES ACERCA DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SON DINÁMICOS	Los saberes que las maestras tienen en torno a los niños y las niñas menores de dos años, inciden en el reconocimiento o desconocimiento de sus potencialidades, como aporte al desarrollo de sus prácticas.	→ Que se reconozca → Antecedentes al reconocimiento → Incidencia del reconocimiento
LOS ESCENARIOS INSTITUCIONALES SE DINAMIZAN LAS PRACTICAS	Las prácticas de las maestras que trabajan con niños y niñas menores de dos años se limitan o se potencian a partir de las exigencias propias de los escenarios y dinámicas institucionales.	→ Exigencias hechas en el escenario → Limitaciones a la maestra → Formas de potenciar a la maestra
LOS OTROS PARTICIPAN	En las prácticas con niños y niñas menores de dos años, es importante la participación de otros que puedan aportar desde sus saberes y prácticas a la configuración del ser, hacer y pensar de la maestra.	→ Quiénes aportan → Qué aportan → Cómo y cuándo lo hacen
EXPERIENCIAS / HISTORIA DE VIDA	El cúmulo de experiencias de la historia de vida de las maestras, incide en su quehacer con los niños y las niñas menores de dos años.	→ Experiencias de vida conscientes reflejadas en su hacer → Experiencias de vida inconscientes reflejadas en su hacer
ACCIONES COTIDIANAS	Las acciones cotidianas de las maestras, dan cuenta de los sentidos e intencionalidades naturalizadas y reflexionadas en el trabajo que se realiza con los niños y niñas menores de dos años.	→ Acciones naturalizadas → Acciones reflexionadas