

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN INICIAL:
CREENCIAS DE LAS MAESTRAS DE PREESCOLAR DE LAS SEDES B Y C DE
LA I. E. D LA AMISTAD**

OLGA POCHE GUTIÉRREZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.
2017**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN INICIAL:
CREENCIAS DE LAS MAESTRAS DE PREESCOLAR DE LAS SEDES B Y C DE
LA I. E. D LA AMISTAD**

OLGA POCHE GUTIÉRREZ
Tesis para optar por el título de Magister en Educación

Directora
DR. SANDRA MARCELA DURÁN CHIAPPE

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.
2017**

Nota de aceptación

Tutor

Jurado

Jurado

Bogotá, Diciembre de 2017

Dedicatoria

A Mariana

Mi hija amada,

por ser la luz del arcoíris que alienta mi sendero,

y su energía me da vida que merece ser vivida.

Agradezco:

Dios por bendecirme e iluminarme por acompañarme en este proceso tan significativo, por hacer realidad este sueño anhelado, por su infinita bondad y amor.

A mi amada hija Mariana, por ser mi motor, por su paciencia y confianza en mí, por ser mi compañía todas las noches y sacrificar momentos que seguramente serán recompensados. Cuando seas más grande comprenderás que en la vida hay que sacrificarse y luchar hasta el último momento, para alcanzar los sueños.

A la Dr. Sandra Durán por su orientación, paciencia, conocimiento compartido, por su pasión, manera de debatir y confrontar los asuntos de la educación infantil, que sin su ayuda y visión no hubiese sido posible realizar este proyecto.


A mi familia, quienes sufrieron mis ausencias, dificultades y falta de atención cuando lo requerían, debido al tiempo dedicado al proceso investigativo, mis más sinceras disculpas, agradezco por su paciencia, por sus ánimos constantes, apoyo, comprensión latente en cada momento de flaqueza y dificultad.

A las maestras que participaron en este estudio quienes mostraron disposición interés, y generosidad al permitirme entrar en sus corazones.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por darme la oportunidad de estudiar y compartir los seminarios con los mejores maestros.

A la Secretaria de educación de Bogotá, por su apoyo económico a la formación docente me facilito el desarrollo de parte de esta Maestría y a la I.E.D La Amistad, por su apoyo institucional.

A mis amigas Claudia y Marleny, con las que tuve la oportunidad de compartir mis logros, conocimientos, angustia, dudas y el disfrute de sus abrazos desde el corazón, porque su amistad trascendió hasta mi alma.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALITICO EN EDUCACION - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 145	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Políticas Públicas de Educación Inicial: creencias de las maestras de preescolar de las sedes B y C de la I.E. D La Amistad
Autor(es)	Poche Gutiérrez, Olga Edilma
Director	Durán Chiappé, Sandra Marcela
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional 2017- 145p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CREENCIAS, POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN INICIAL, PENSAMIENTO DEL PROFESOR.

2. Descripción
<p>En esta tesis de grado se planteó como objetivo principal indagar las creencias de las maestras de preescolar de las sedes B y C de la I.E.D La Amistad sobre las Políticas Públicas de Educación Inicial. Está fundamentado en la línea del pensamiento del profesor, de la cual surge la definición de creencias y el papel que tienen en el discurso y actuar de los maestros dentro de un contexto determinado.</p>

3. Fuentes
<p>Para realizar esta investigación se utilizaron las siguientes referencias bibliograficas.</p> <p>Aguilar, J. (2003). Aproximaciones a las creencias del profesorado sobre el papel de la educacion formal, la escuela y el trabajo docente. <i>Región y sociedad</i>, XV(26), 73-98. Obtenido de http://www.redalyc.org/pdf/102/10202603.pdf</p> <p>Aguilar, L. (1992). <i>El estudio de las políticas Públicas</i>. Mexico: Miguel Ángel Porrúa.</p> <p>Ancheta, A. (2008). Hacia una nueva concepción de la infancia como derecho: Avances y desafíos globales. <i>Revista Iberoamericana de educación</i>. Recuperado el 2016, de file:///C:/Users/Olga/Downloads/2661Ancheta%20(1).pdf</p>

- Bas Peña, E. (2002). El grupo de discusión. En F. López, & T. Pozo, *Investigar en la educación social*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma. Obtenido de https://books.google.com.co/books?id=REOIWoQuAL4C&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Cerda, H. (1996). *Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Clark, C., & Peterson, P. (1990). procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza III*. Barcelona: Paidós.
- Duran, E., & (coordinador). (2003). *Niñez. Estado del arte, Bogotá 1990-2000* (Vol. 1). Bogotá: Departamento administrativo de Bienestar social del distrito. Colección Estados del Arte Bogotá.
- Durán, E. &. (2010). *Derechos de los niños y niñas: Debates, realidades y perspectivas*. Bogotá: Universidad Nacional. CES.
- Durán, S. (2013). *El rostro y las huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la secretaría distrital de intergración social (SDIS), en Bogotá- Colombia*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Fandiño, G. (2002). *La educación preescolar en Colombia*. Bogotá.
- Fandiño, G. (2004). *El pensamiento del profesor sobre la planificación dentro del trabajo por proyectos en el grado transición: Estudio de caso*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, E., Gil, J., & Rodríguez, G. (2002). Estrategias de análisis de información en investigación social. En F. López, & T. Poso, *Investigar en educación social* (págs. 71-103). Sevilla: Universidad de Sevilla Departamento de Teoría e historia de la educación y pedagogía social.
- Garriz, A. (s.f.). Creencias de los profesores, su importancia y como obtenerlas. *Educación Química*, 25(2), 88-92.
- Gasset, O. (1932-1940). *Ideas y creencias*. Madrid. Obtenido de http://www.ortegaygasset.edu/admin/descargas/contenidos/indice_tomo_5.pdf
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4 ed.). México: McGraw-Hill.
- Herrera, M., Pinilla, A., Infante, R., & Diaz, C. (2005). *La construcción de la cultura política en Colombia. Proyectos Hegemónicos y resistencia cultural*. Bogotá: Universidad Pedagógica.
- Herrera, M. C., & Jilmar, C. (2001). *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: U. Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. C., & Pinilla, A. V. (2001). La cultura política y su difícil aprehensión. En M. C. Herrera, & C. Jilmar, *Educación y cultura política: Una mirada multidisciplinaria* (págs. 55-95). Bogotá: Universidad pedagógica.
- Herrera, M. C., Pinilla, A., Díaz, C., & Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M., & Infante, R. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo Colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Nómadas (col)*(20), 76-84. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117734008>
- Herrera, M., Pinilla, A., & Infante, R. (2001). Conflicto educativo y cultura política en Colombia. (U. Central, Ed.) *Nómadas (col)*(15), 40-49. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105117927004.pdf>

- Iyanga, A. (2006). *Política educativa: naturaleza, historia, dimensiones y componentes actuales*. Valencia: Nau Llibres.
- Latorre, M., & Blanco, F. (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. *Docencia e investigación*, 32(17), 147-170. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566179>
- López, F., & Pozo, T. (2002). *Investigaren Educación social*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.
- López de la Roche, F. (2001). Aproximaciones al concepto de cultura política. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 7(22). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502205>
- Malaguzzi, L. (2005). *Más allá de la calidad en la educación infantil*.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. Obtenido de http://scholar.google.es/scholar?start=40&q=formaci%C3%B3n+en+profesores&hl=es&as_sdt=0,5
- Marcelo, C. (2002). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. En C. UPN, *Pensamiento y Conocimiento de los profesores* (págs. 61-78). Bogotá.
- Perafán, G., & Adúriz, A. (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores: debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perez de Guzmán, M. V. (2002). En F. Lopez, & T. Pozo, *Investigar en educación social*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.
- Perez, A., & Gimeno, J. (1988). pensamiento y accion en el porfesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 37-63. Obtenido de [file:///C:/Users/Olga/Downloads/Dialnet-ElPensamientoYAccionEnEIProfesor-48302%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Olga/Downloads/Dialnet-ElPensamientoYAccionEnEIProfesor-48302%20(6).pdf)
- Quintana, J. (2001). *Las creencias y la educación: Pedagogia cosmovisional*. Barcelona: Heder.
- Rabotnikof, N. (1993). Lo público y sus problemas: notas para una reconsideración. *Revista internacional de filosofía política*(2), 75-98. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2704557>
- Ramirez, N. (2011). Primera Infancia: una agenda pendiente de derechos. En J. Palacios, & E. Castañeda, *La primera Infancia (0-6 años) y su futuro* (págs. 63-71). OEI- Fundación Santillana.
- Resolución 1293. (21 julio 2016). *Por la cual se establece el proceso de gestión de la cobertura 2016 — 2017 en los niveles de preescolar*,. Bogotá, Colombia.
- Resolución 2343 de 1996. (junio 1996). *Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio Público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal*. Bogotá, Colombia.
- Rosemberg, F. (2011). Niños pequeños en la agenda de las políticas públicas para la primera infancia. En J. Palacios, & E. Castañeda, *La Primera infancia (0-6 años) y su futuro* (págs. 49-61). Bogotá: Fundación Santillana.
- Roth, A. (2007). *Políticas públicas, formulaciones, implementación y evaluación*. Bogotá. Colombia: Ediciones Aurora.
- Sanchidrián, C., & Ruiz, J. (2013). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (Vol. 28). Bogotá: Editorial Magisterio.
- SDIS, UPN, & SED. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá, Colombia.

- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata. Obtenido de http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/STAKE_investigacion-con-estudio-de-casos.pdf
- Torrado, M. (2009). *Retos para las políticas públicas de primera Infancia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, (CES) Centro de observatorio sobre infancia.
- Valles, J. (2010). *ciencia politica: una introducción*. Madrid: Ariel.
- Vargas, A. (1999). *Notas sobre el estado y las políticas públicas*. Santa Fé de Bogotá: Almudena Editores.
- Verba, S. (1964). El estudio de la ciencia política desde la cultura política. *18*, 1- 48. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2048145.pdf>
- Vergara, M. (2012). *Acciones y creencias de la educadora infantil (El): Un dispositivo de reflexión e interacción y pedagogía para la mejor práctica*. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.
- Villoro, L. (1996). *Crear, saber, conocer*. Mexico: Siglo XXI.
- Zabalza, M. (2003). El currículo en la educación infantil. *Enciplopedia de la educación Infantil, 1*, 467-

4. Contenidos

Este trabajo pretende comprender las creencias de las Maestras de Preescolar de las sede B Llano Grande y C Pinar del Rio de la I.E.D La Amistad para ello se trabajó desde la línea del pensamiento del profesor.

La investigación está organizada en 2 capítulos:

El primer capítulo parte del planteamiento del problema, se anuncian los propósitos, expone los fundamentos teóricos desde la perspectiva del pensamiento del profesor, desde el origen y definición de creencias, lo cual permitirá comprender la influencia que estas ejercen sobre el discurso y actuar de las maestras.

Posteriormente se entra en definir Política Pública, como marco inicial del contexto de cultura Política, se finaliza con la contextualización histórica de las Políticas Públicas de Educación Inicial en el contexto colombiano.

El segundo capítulo, correspondiente al marco metodológico se presenta el tipo de investigación cualitativa como el enfoque, se toma como estrategia metodológica el estudio de caso de las tres maestras de preescolar, a partir de cuatro grupos de discusión se describe y analiza la información con la técnica de análisis de contenido.

Para finalizar se dan las conclusiones a las que se ha llegado con esta investigación mostrando las principales creencias identificadas en las docentes sobre el tema investigado.

5. Metodología

El presente estudio se basa en una metodológica de investigación cualitativa, dado que pretende reconocer la realidad social de los sujetos; utiliza como método el estudio de caso, como el estudio particular del grupo de maestras de educación inicial de las sedes B y C de la I.E.D La Amistad. Se utiliza como instrumento de recolección de información los grupos de discusión como un espacio de diálogo en el cual las maestras participantes expresan sus creencias, para analizar la información se hace uso de la técnica de análisis de contenido.

6. Conclusiones

Las maestras de infantil son quienes dedican su esfuerzo al trabajar con los más pequeños, lastimosamente en muchas ocasiones son subestimadas por su labor, con la falsa afirmación de que no requiere mucho conocimiento trabajar con niños de estas edades, por lo tanto, no son reconocidas en los diferentes ámbitos que rodean la cotidianidad de la escuela y su voz no es valorada frente a los procesos de participación en torno a la formulación de las políticas públicas.

Las creencias que tienen las maestras de preescolar sobre las Políticas Públicas de Educación Inicial, surgieron de una construcción de un sistema de conocimientos, del deseo, sentimientos, emociones, del contexto social, cultural, y la voluntad que tiene el ser humano de creer. Este proceso de análisis, tuvo como eje las preguntas, derivadas de los objetivos del estudio y de las que surgieron las categorías inductivas, que se desarrollan en este apartado.

1. ¿Qué conocen las maestras sobre Políticas Públicas de Educación Inicial? Del resultado del análisis de contenido surgieron para esta primera pregunta las siguientes ideas generales:
 - Que responden a compromisos ante organismos internacionales; por una tendencia a pensar que detrás de las Políticas Públicas de educación Inicial, hay una compromiso del país por cumplir ante organismos internacionales, por un interés económico y de reconocimiento social.
 - Que nacen del escritorio porque desconocen el interés, el contexto y las necesidades: porque se cree que desconocen el contexto, la participación de la comunidad educativa y las necesidades básicas vistas desde la atención integral.
 - Que se contradice lo que está escrito en las Políticas Públicas de Educación Inicial, con lo que se hace y se exige, en las instituciones y en el aula: Las diferentes exigencias de la sociedad en general hacen que la maestra sienta incertidumbre y se genere momentos de indecisión
 - Que son para beneficio de los gobiernos de turno: por acciones relacionadas con poder, interés y manipulación.
 - Que el maestro de primera infancia, debe ser llamado a construir la Política pública de educación inicial. las maestras saben de Política y de educación por lo tanto exige que sea llamado a participar de su construcción.
2. ¿Qué proponen las maestras desde su práctica para conocer y reflexionar sobre las políticas Públicas de Educación Inicial? En esta pregunta emergen las siguientes categorías inductivas.
 - Integrar a los maestros de primaria a los procesos del preescolar: los maestros conocen los propósitos de la educación inicial pero siente que aún no lo comprenden. Proponen que la intención del trabajo por ciclos no es, para que la educación inicial se adapte pretendiendo ser requisito para la primaria, por el contrario, la primaria debe continuar con los procesos iniciados en el preescolar.
 - Recibir apoyo interdisciplinar e interinstitucional: las maestras creen que contar con el acompañamiento de personal cualificado tiene como pretensión apoyar su trabajo y/o minimice las dificultades encontradas en el aula.

- Acompañar a las familias: desde tres estrategias; taller de padres, escuela de padres y semana de inducción para que las familias comprendan el valor de la primera infancia y el trabajo que se realiza con ellos desde el aula, como parte de los propósitos de las Políticas Públicas de Educación Inicial.
3. Desde su experiencia como maestras ¿Qué le han aportado las Políticas Públicas de Educación Inicial a su práctica pedagógica? En esta categoría emergen las siguientes categorías inductivas.
- A los procesos de reflexión y cualificación a las maestras: Las maestras creen que las Políticas Públicas de Educación Inicial, les exigen capacitarse y conocer sobre estas, para mejorar su práctica pedagógica y además poder opinar y reflexionar sobre las nuevas propuestas educativas.
 - A la transformación de las prácticas pedagógica: las maestras creen que las Políticas Públicas de Educación Inicial les han permitido reflexionar y transformar la práctica pedagógica. ella desde su experiencia y saber, las toma como referente y decide que elementos son importantes para fortalecer su práctica pedagógica y los aplica.

Elaborado por:	Poche Gutiérrez Olga Edilma
Revisado por:	Durán Chiappé Sandra Marcela

Fecha de elaboración del Resumen:	04	12	2017
--	----	----	------

Tabla de contenido

Lista de tablas	13
Anexos	14
Introducción	15
Capítulo I	17
Situación problemática	17
Justificación	24
Objetivos	26
Objetivo general	26
Objetivos específicos	26
Marco Teórico	27
El pensamiento del profesor	27
Inicios de la línea del pensamiento del profesor	28
Donde emergen las creencias	34
Las creencias: Como posibilidad de acercamiento al pensamiento docente	36
Políticas Públicas de Educación Inicial	40
Política pública: Aproximación a su definición	41
La cultura política para comprender las creencias de las maestras sobre las políticas públicas de educación inicial	47
La educación infantil: marco para comprender las creencias de las maestras sobre las Políticas Educativas de las maestras de Educación Inicial.	50
Capítulo II	68
Metodología	68
Investigación cualitativa como enfoque de investigación	68
Fases de la investigación	71
Estudio de caso, como estrategia metodológica	73
La contextualización	75
Las maestras participantes	78
Grupo de discusión, como instrumento de recolección de información	80
Técnica de análisis de contenido	83
Análisis y resultados	85
Conclusiones	121
Referencias	129

Lista de tablas

Cuadro No 1 Cronograma de trabajo 1

82

Anexos

Anexo A. Protocolo de entrevista R1 1	¡Error! Marcador no definido.
Anexo B. Protocolo de entrevista R2 1	137
Anexo C protocolo de entrevista R 3 1	140
Anexo D. Protocolo de entrevista R4 1	143

Introducción

Las Políticas Públicas de Educación Inicial, pretende fortalecer los esfuerzos del Estado para mejorar la calidad de vida de los niños y niñas, lo que ha permitido un proceso de movilización de diferentes actores sociales que deben propender a diseñar una serie de estrategias y programas para favorecer los derechos de los niños. Para comprender y contextualizar estas acciones, es imprescindible tener en cuenta el contexto histórico y social que permiten entrar en diálogo con las dinámicas de creación y desarrollo de las políticas educativas de primera infancia, que será el medio para comprender las creencias de las maestras de preescolar.

En esa perspectiva y teniendo como objetivo principal de esta investigación: Identificar las creencias que tienen las maestras de preescolar de las sedes B y C de la I.E.D La Amistad sobre las Políticas Públicas de Educación Inicial, se presenta el siguiente trabajo investigativo.

La investigación se presenta en dos capítulos, en el primer capítulo, se exponen como las maestras sienten que su voz no es escuchada, ni tenida en cuenta para la toma de decisiones pedagógicas, elaboración e implementación de las Políticas Públicas de Educación Inicial, situación que conlleva a indagar sobre el saber y sentir de las maestras sobre el tema en cuestión.

A partir de ello se pretende, comprender las creencias de las maestras sobre el objeto de estudio y como estas entran en diálogo con las maneras de entender el trabajo que se hace con los niños y niñas de educación Inicial, además, de propiciar espacios de diálogo acerca de las Políticas Públicas de Educación Inicial, como oportunidad de reflexionar en torno a los discursos y las prácticas docentes.

En este capítulo, se encuentra el marco teórico, allí se presenta dos apartados, el primero hace una mirada contextual a la línea del pensamiento del profesor, desde el origen y definición, de

creencias, lo cual permitirá comprender la influencia que estas ejercen sobre el discurso y actuar de las maestras dentro de un contexto determinado. El segundo apartado, permite entrar en diálogos con la definición de política pública, como marco inicial del contexto de la cultura política que subyacen en las dinámicas sociales y culturales. Se finaliza con una contextualización histórica y social que pretenden entrar en diálogo con las dinámicas de creación y desarrollo de las Políticas Públicas de la Educación Inicial en Europa y en el contexto colombiano.

El segundo capítulo, se halla la metodológica, donde se muestra el enfoque metodológico dando un marco en el que se establecen las particularidades que caracterizan las metodológicas cualitativas y el papel del investigador dentro de las mismas, luego se define el estudio de caso como la metodología de investigación que soporta este trabajo, las técnicas para la recolección de la información consiste en los grupos de discusión con las maestras, realizando transcripciones que constituyen los protocolos de entrevistas, que posteriormente emergerán estudiados desde la técnica de análisis de contenido de la cual emergen las categorías inductivas.

Después, se presenta el contexto dando el marco general de las instituciones educativas donde se llevó a cabo el estudio, haciendo una descripción breve sobre la institución y la caracterización de las tres maestras participantes.

Se describe y analiza la información y se presentan las categorizaciones las cuales surgieron de los tres grupos de discusión.

Finalmente, las diferentes conclusiones a las que ha sido posible llegar con esta investigación mostrando las principales creencias de las maestras con relación a las Políticas Públicas de Educación Inicial.

Capítulo I

Situación problémica

Soy Licenciada en Educación Preescolar, hace 9 años trabajo con la Secretaria de Educación de Bogotá, en la I. E. D La Amistad, sede A, cuenta con dos sedes más; la sede B Llano Grande y la C Pinar del Río las cuales se encuentran ubicadas a tres cuadras de distancia una de la otra, por su cercanía se trabaja en conjunto los proyectos y actividades culturales. La sede principal se encuentra a 25 minutos de recorrido en transporte público, por la distancia y los tiempos hay pocos espacios de intercambio pedagógico y social entre las sedes.

Mi escuela es la sede C Pinar del Río la cual se encuentra ubicada a cuadra y media de la central de Corabastos. Es una escuela pequeña, tan solo, somos 6 maestros desde transición a quinto, un maestro por cada grado. Por ello cuando la Secretaria de Educación de Bogotá propone espacios de trabajo pedagógico por localidades, un maestro en representación de las sedes participa de las diferentes actividades, posteriormente se socializa el trabajo a los compañeros de las escuelas.

Dado que, en plan de gobierno del alcalde Gustavo Petro incrementa el presupuesto para la educación de Bogotá, lo cual lleva a invertir en procesos de capacitación y cualificación pedagógica, la Dirección local de Educación DILE, lideran mesas pedagógicas de educación inicial, donde las maestras se reúnen con el propósito de realizar reflexiones y construcciones alrededor del fortalecimiento de la educación inicial.

A partir de estos encuentros las maestras manifiestan su inconformismo al sentir que ellas no son tenidas en cuenta en la implementación, gestión y elaboración de las Políticas Públicas de Educación Inicial, que desconocen quien las hacen, que estas desconocen el contexto y las

problemáticas de cada colegio, sintiendo que detrás de esto hay intereses políticos. Sumado a estos las maestras manifiestan que en su colegio las reuniones siempre se tocan problemas en torno al bachillerato y nunca o pocas veces a la primera infancia, como si no fuese importante lo que allí sucede.

Percibo que las maestras de educación inicial sienten que su voz es poco tenida en cuenta para la toma de decisiones pedagógicas y cuando se habla de políticas educativas, son las menos llamadas a opinar y a participar, por otro lado cuando son llamadas a participar tampoco lo hacen, se aíslan o su aporte es poco, al parecer las maestras creen que tienen poco conocimiento sobre las Políticas Públicas de Educación Inicial, por ello su participación es limitada. Ante esto, me queda la inquietud y me incita indagar y comprender las creencias que tienen las maestras sobre el tema.

La escuela por ser un escenario público, parte de un conjunto de prácticas escolares, que no solo se limita a los procesos del gobierno escolar, también a las prácticas pedagógicas, de disposición y dinámicas de relación entre los sujetos. Las acciones de las maestras de educación inicial desde su accionar en el aula, influye en la colectividad y se convierte en algo público.

Si bien, sienten que su voz es poco tenida en cuenta y su participación limitada, es constante la búsqueda de espacios para mejorar el desarrollo profesional; más aún, en el ámbito escolar donde las políticas que favorecen la primera infancia ocupan un lugar importante en la práctica docente, pues proporcionan un derrotero en la construcción del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) donde la comunidad educativa, planea y organiza su horizonte institucional.

Esto genera y motiva mi interés por investigar y comprender, el discurso y actuar de las maestras de primera infancia, que bajo las dinámicas del contexto social y cultural, influenciadas por las Políticas Públicas de Educación Inicial permean el pensamiento y actuar de las maestras.

Es aquí donde inicio un proceso de acercamiento a investigaciones elaboradas en torno a las políticas públicas de la primera infancia, en diferentes instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Javeriana, Universidad San Buenaventura, Universidad de Manizales - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo, CINDE y en bases de datos Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe CLASCO y Servicio de Información y Documentación especializado en educación, ciencia, tecnología, sociedad e innovación y cultura en Iberoamérica. OEL.

Estas búsquedas, permiten perfilar y contextualizar la pregunta de esta investigación. *¿Cuáles son las creencias de las maestras de preescolar de las sedes B y C de I.E.D La Amistad sobre las Políticas Públicas de Educación Inicial?*

A partir de los hallazgos, surgen dos tendencias, la primera enfocada en las políticas públicas de primera infancia y la segunda en las políticas en el ámbito educativo de la primera infancia, las cuales servirán como eje orientador y dinamizador en las pretensiones de la presente investigación.

Al analizar las investigaciones articuladas con la tendencia de políticas públicas de primera infancia evidencio una perspectiva orientada hacia la investigación sobre la apropiación, evaluación, manejo de la gestión, impacto y análisis de las políticas públicas, permitiéndome comprender que su implementación ha movilizad o diálogos sobre su alcance, impacto, efectividad y eficacia, lo cual permitirá optimizarlas con acciones de mejoramiento social.

Es conveniente mencionar algunas investigaciones que forman parte de esta categoría. Vargas, (2013) en su tesis de doctorado, “Políticas para el comienzo de la vida” allí se analizan las principales tendencias de las políticas públicas de primera infancia en los diez países más avanzados en este campo, (Australia, Canadá, Chile, Cuba, Dinamarca, Francia, Inglaterra,

Holanda, Irlanda del Norte y Suecia) se concluye que el eje principal del éxito de estas, radica en estrategias de apoyo a las familias y la responsabilidad de las comunidades locales que toman como modelo de garantía el soporte que ofrecen a las familias con pautas de crianza que dan carácter, la interacción emocional y el contexto donde se desarrolla los primeros años de vida de los niños y niñas.

Utiliza el análisis interpretativo interdisciplinario desde la filosofía políticas, la ciencia y las disciplinas como la pediatría, sociología y psicología para la comprensión integral del texto. Esta investigación permite realizar un acercamiento, comprender y crear diálogos sobre la dinámica social, política y educativa de estos países, que los hacer ser modelo.

Por otra parte, la investigación realizada en la Universidad Javeriana, por Polanco, (2013) para optar por el título de Magister en Política Social: “Análisis del nivel de conocimiento, de apropiación y de gestión de la política pública de infancia y adolescencia en el municipio de Sogamoso, departamento de Boyacá”. En este trabajo se examina el nivel de conocimiento, de apropiación y de gestión de la política por parte de quienes la agencian, servidores públicos, maestros del nivel municipal y por quienes participan de ella.

Se realiza un análisis cualitativo desde la implementación de la técnica de tres grupos focales, desde la percepción de; los niños y adolescentes, los maestros y los servidores públicos de Sogamoso frente a su política pública de infancia y adolescencia. Allí se reconoce que hay conocimiento de la política pública en el ámbito departamental haciendo referencia que a través de ella se ha materializado la garantía de los derechos de los niños y niñas. Los maestros reconocen la voluntad y compromiso de la alcaldía municipal en relación con su compromiso con la primera infancia lo que ha permitido apropiarse y liderar proyectos de educación y salud como medio para garantizar los derechos de los niños, también afirman el poco conocimiento que se tiene con

relación a las dinámicas de políticas públicas de la infancia y adolescencia. Hay percepciones positivas de los maestros los cuales confirman que existen procesos efectivos que se llevan a cabo para cumplir los objetivos de promoción y ejecución que garantizan el bienestar de los niños y niñas.

En la segunda tendencia, políticas públicas en el ámbito educativo, las investigaciones halladas pretenden dar a conocer el análisis, reflexión, evaluación, percepción y miradas de los maestros, directivos docentes, niños y niñas, sobre calidad, gestión, cobertura, accesibilidad y efectividad planteadas desde los planes sectoriales de educación.

Forman parte de esta tendencia la investigación “Actitudes de los maestros frente a la política pública de campos del pensamiento de la institución educativa Tomás Cipriano de Mosquera” de Serna y Tolosa, (2009) como requisito para optar el título de Magister en Educación de la Universidad Javeriana, en sus apreciaciones determinan las actitudes y opiniones de los docentes frente al impacto de las políticas, con posiciones desalentadoras frente a la creación de estas por personas desconocedoras de la realidad educativa; como segundo la falta de continuidad de las propuestas por acciones políticas, y el contraste entre los enunciados y la realidad.

Tesis que propone un tipo de investigación cualitativa, se utiliza el estudio de caso como metodología de la investigación, se utiliza la entrevista, la revisión documental y la observación no participante como herramientas de recolección de información.

La investigación “apropiación y gestión de las política públicas para la primera infancia en directivos docentes y docentes del nivel de preescolar del instituto pedagógico nacional del 2000 al 2010” realizada por Camargo y Sáenz , en el año 2013, la cual fue requisito para optar el título de Especialistas en Gerencia Social de Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual tenía como propósito dar respuesta a ¿Cómo han apropiado los directivos docentes y docentes del

nivel de preescolar del Instituto Pedagógico Nacional, las Políticas Educativas para la Primera Infancia y que acciones de gestión se propusieron a partir de estas?

La cual, dio como resultado que quienes evidencian mayor apropiación de las políticas públicas educativas para la primera infancia son los directivos docentes, así como las instituciones que las proponen, los docentes directores de curso poseen mayor apropiación de las políticas que hacen referencia a los lineamientos pedagógicos y curriculares, mientras que los docentes de otras disciplinas evidencian tener menos conocimiento de estas políticas, pero a su vez reconocen la importancia que en la institución se generen acciones para el conocimiento y la reflexión en torno a estas, además, se evidenció que hay mayor conocimiento en las políticas que tienen que ver con los lineamientos pedagógicos desde los cuales se plantean propuestas específicas para la institución, teniendo en cuenta las condiciones particulares de esta. De igual manera hay un reconocimiento por la importancia de generar espacios que permitan la identificación, el conocimiento, la apropiación y reflexión en torno a las políticas, las cuales deben ser tenidas en cuenta por todos los miembros de la comunidad educativa. Trabajo enmarcado en la investigación cualitativa interpretativa a través del modelo estudio de caso, el cual se trabajó a partir de la información obtenida de las entrevistas realizadas a los docentes y directivos docentes del nivel de preescolar. Se concluyó, que no existe un trabajo disciplinado y consciente por parte de los docentes y directivos docentes en torno a las Políticas Públicas que se han planteado en la última década para la primera infancia.

En la investigación “Resistencia docente a las políticas públicas educativas. Estudio de caso sobre las manifestaciones de maestros y directivos al Programa Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40*40 y su incidencia en la dinámica escolar” propuesta por Cifuentes, Garzón, Sanabria, Vásquez, Vivero, (2015) como requisito para optar el título de

Magister en Educación de la Universidad Javeriana, se concluye que los maestros perciben que el diseño de las Políticas Públicas están formuladas por el gobierno en turno considerándolo como una acción ajena, inconsulta y excluyente. Hay inconformidad porque los maestros fueron dejados al margen de su diseño, no es tomada en cuenta su participación, sintiéndose operarios del proceso, siendo ellos quienes se enfrentan cotidianamente a las dificultades de su implementación y deben responder a las exigencias externas. Trabajo enmarcado desde la investigación cualitativa, y toma como método el estudio de caso, enfocado en algunos maestros y directivos maestros de cinco instituciones educativas de las localidades de Ciudad Bolívar, Usme, Sumapaz y Tunjuelito. Para la construcción de los instrumentos de recolección de información se toma la entrevista semiestructurada, con preguntas abiertas.

En estas investigaciones se observó que es el maestro y los directivos quienes toman elementos que le permite en su contexto crear concepciones, que le llevan a cuestionarse sobre el significado y dinámicas que le atribuye a las Políticas Públicas de Educación y como estas afectan su accionar en la instituciones educativas. Se percibe que el diseño de las Políticas Públicas en Educación está formulado por el gobierno en turno, por lo que se considera como una acción ajena, inconsulta y excluyente; provocando la emergencia de imaginarios relacionados con el sentido de ser críticos frente al Estado y frente a aquellas fuerzas que puedan significar su representación.

A partir de los hallazgos en torno a los antecedentes, pretendo identificar cuáles son las creencias que surgen alrededor de las Políticas Públicas de Educación Infantil desde la perspectiva de las maestras de preescolar de las sedes B y C de la I. E. D La Amistad, a fin de reflexionar en torno a las políticas Públicas de Educación Inicial como oportunidad para favorecer las prácticas docentes.

Justificación

Desde los años 90 la primera infancia ha tenido un reconocimiento especial como sujetos titulares de derechos, que requieren de intervenciones específicas para garantizar su adecuado desarrollo, hecho que ha llevado al país a movilizarse en el contexto educativo. Por ello a partir de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, se reconoce el nivel preescolar como la base educativa del país, desafío que lleva a consolidar una apuesta particular frente a los sentidos, metodologías y alcances de la educación de los niños menores de seis años.

En ese sentido, la educación inicial exige acciones pedagógicas con intención, orientadas a la promoción del desarrollo, cuidado y bienestar, para que adquieran y potencien sus destrezas que le permitan vivir en plenitud su infancia, es fundamental exaltar el sentido de la educación inicial, el cual se enmarca en una etapa no repetible, única, que posee sus propias particularidades, misma que parte de relacionarse con el otro, donde se aprende a negociar sentidos y significados, se comprende quién es el otro y a partir de ello se construye identidad, reconociendo que todos son diferentes y todos pueden tener un punto de vista, aprendiendo a comunicarse con el otro de forma armónica, solucionando situaciones problemáticas del diario vivir, para explorar su creatividad, imaginación, en el cual logre conocer el mundo desde su cotidianidad, construir normas desde la norma misma, del contexto y del desarrollo diario, allí el niño es reconocido como parte de la sociedad y la cultura.

En razón de lo anterior, el papel de la maestra de educación inicial, se convierte en eje fundamental como agente directo del proceso formativo y educativo, pues es quién verdaderamente conoce y comprende la infancia, exaltar la importancia pretende posicionarlas como sujetos que posee, utiliza y producen saberes específicos, conforme a ello su conocimiento

es una realidad construida desde su experiencia personal, social, educativa y cultural, estas realidades moldean sus pensamiento y su práctica docente al estar integradas en su forma de pensar y actuar.

Ese conocimiento que la maestra de educación inicial posee, se alimenta de la experiencia, del contexto y del contacto con la sociedad, permitiéndole crear un sistema de creencias que influyen en su discurso y este se evidencia en su accionar. Las creencias son estructuras mentales que los profesores generan para explicar de forma personal la realidad educativa. Marcelo, (1987)

Por su parte las dinámicas escolares de la educación inicial se ven permeadas por la implementación de las Políticas Públicas de Educación Inicial, y estas inciden en el pensamiento de las maestras por lo tanto en sus creencias, las cuales pueden influir sobre sus percepciones, discursos, relaciones y contextos, afectan su actuar en el aula y el ejercicio de su práctica pedagógica. (Pajares, 1992) Por lo tanto, conocer sus creencias permite a las maestras comprender sus prácticas y mejorarlas.

Es desde esta perspectiva que, al referirse a las creencias, se reflexiona acerca de la figura de las maestras en su quehacer diario, sobre sus actitudes frente a los niños, sus familias, pares e institución educativa y a las diferentes situaciones que se producen en el ámbito escolar y por ende perfilar una ruta orientada hacia la comprensión de la pretensión investigativa.

Reconocer y comprender las acciones, el discurso y las dinámicas de las maestras de las sedes B, Llano Grande y sede C, Pinar del Rio, de la I.E.D La Amistad de la localidad de Kennedy, facilitara abrir un panorama frente a las dinámica que giran en torno a la escuela, enmarcado desde las diferentes las creencias sobre las Políticas Públicas de Educación Inicial, para propiciar espacios de reflexión y procesos de diálogo con las maneras de comprender el trabajo que se hace con los niños.

Objetivos

Objetivo general

- Identificar las creencias que tienen las maestras de preescolar de las sede B y C de la I.E.D La Amistad sobre las Políticas Públicas de Educación Inicial.

Objetivos específicos

- Comprender las creencias que tienen las maestras de preescolar de las sedes B, Llano Grande y sede C, Pinar del Río, de la I.E.D La Amistad sobre las Políticas Públicas de Educación Inicial, y analizar como entran en diálogo con las maneras de entender el trabajo que se hace con los niños.
- Propiciar espacios de diálogo acerca de las Políticas Públicas de Educación Inicial, como oportunidad de reflexionar en torno a los discursos y las prácticas docentes.

Marco Teórico

Para las pretensiones de esta investigación se presenta este marco teórico en dos apartados, en el primero, se hace una mirada contextual a la línea del pensamiento del profesor, de la cual subyacen el origen y definición de creencias lo cual permitirá comprender la influencia que estas ejercen sobre el discurso y actuar de las maestras dentro de un contexto determinado.

El segundo apartado permite entrar en diálogos con la definición de política pública, como marco inicial del contexto de la cultura política que subyacen en las dinámicas sociales y culturales que se entretajan en un grupo. Se finaliza con una contextualización de la educación inicial en Europa, y en el contexto Colombiano, la cual se ha visto permeada por las dinámicas de las políticas educativas como espacios que permiten comprender las creencias de las maestras de educación inicial en este campo.

El pensamiento del profesor

Dado el interés de comprender la educación, algunas investigaciones se han enfocado en estudiar el pensamiento y actuar del profesor, lo cual ha generado la creación de unas premisas investigativas, relacionadas con el profesor. Entre ellas, comprender que el actuar y las decisiones que el maestro toma son guiadas por un sistema de creencias las cuales pueden ser influenciadas por su formación profesional, entorno cultural y social.

Con lo anterior, esta investigación se enmarca desde la línea del pensamiento del profesor, desde la categoría de las creencias, para ello en el primer momento se presenta el origen de las creencias desde lo cognitivo, los sentimientos, la voluntad y el contexto, desde la perspectiva de Quintana, (2001) y Klein y Smith, (1987). El segundo momento pretende dar una contextualización histórica sobre el proceso el cual enmarcó el estudio de la línea del pensamiento del profesor, con

investigaciones basadas en proceso-producto con los cuales se pretendía mejorar la educación hacia fines de excelencia, dejando a un lado lo que piensa, sienten y creen los maestros. Posteriormente y desde un enfoque alternativo se muestra cómo las investigaciones tienen en cuenta al maestro, como este piensa, reflexiona y actúa en determinado contexto.

Por último, las creencias como posibilidad de acercamiento al pensamiento docente donde se abre un espacio a su definición desde la perspectiva de Pajares, (1992), Rokeach, (1968), Ortega y Gasset (2001), Dewey, (1984) Marcelo, (1987).

Inicios de la línea del pensamiento del profesor

Desde, 1975 se produce un consenso de la comunidad científica sobre el pensamiento del profesor como modelo de investigación a la cual se llamó: Procesamiento clínico de la información en la enseñanza, ese mismo año, se celebró en el congreso National Institute of Education, en que los panelistas liderados por Shulman, se plantearon como principal objetivo, el describir la vida mental de los profesores, partiendo de la concepción que profesor es un ser el cual toma decisiones, es reflexivo emite juicios, tiene creencias, actitudes, entre otros. Jackson, Morien, Slovic, Weiner, Max y otro, (citado por Marcelo, 1987, p. 14). Como segundo; el pensamiento influye significativamente en el comportamiento del profesor y esto determina su accionar en el aula. Marcelo, (1987), Fandiño, (2004) el tercer aspecto, es reconocer que el maestro es un ser reflexivo, con un alto nivel de información, el cual hace despliegue de una serie de conocimientos intelectuales y predictivas y que reflejan la concreción de los pensamientos en actos.

Los estudios realizados pretendían estudiar las relaciones del maestro y cómo esto afectaba a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje, lo cual presentaba una tendencia de proceso-producto, investigaciones centradas en los resultados académicos de los estudiantes, buscado el éxito de estos, lo cual se asumía como modelo teórico y metodológico de la investigación educativa.

Hacia los años ochenta, estos estudios empiezan a perder vigor en la comunidad científica. Marcelo, (1986) y Shulman,(1987) critican este modelo en sus aspectos teóricos y metodológicos, al igual que la variación con otros modelos los cuales realizan investigaciones sobre la enseñanza, ya que no les dan importancia a los antecedentes internos y externos que guía los procesos cognitivos del profesor, quitándole valor al sentir docente.

Los estudios correspondientes y situados en el pensamiento del docente se sitúan en un tendencia relacionada con; las teorías implícitas (National Intitute of Educacion, 1975), sistema de constructos (Bussines y Chittenden, 1976) y estructuras cognitivas y creencias o teorías (Nisbett y Ross, 1980) todos ellos en Clark y Peterson, (1990) concuerdan: la conducta mental del profesor son guiadas por un sistema personal de creencias, valores y principios. Spodek y Rucinisky, (2004) señalan: las creencias influyen en las decisiones y acciones de los profesores, de forma que estructuran y organizan su mundo profesional. (Citado en Marcelo, 1987, p. 107) premisa que retoma esta investigación.

Concluyendo que el principal interés de análisis del pensamiento del profesor estaba enfocado en pretender crear un docente eficaz y eficiente para obtener un producto con altos estándares académicos para favorecer intereses económicos sin comprender lo piensa, siente y cree el docente como impulsor de su propia realidad, el cual es complejo si se intenta cambiar un sistema de trabajo pedagógico y educativo sin pretender comprender las creencias que subyacen en ella.

Dado esto, y por la insistencia de algunos investigadores por involucrar aspectos relacionados con la enseñanza, los cuales, son menos observables, con énfasis en la toma de decisiones y el actuar del profesor. Este actuar está relacionado con el sistema de creencias o los procesos mentales del profesor. (Shulman, 1986 y Clark y Peterson, 1990), lo cual conlleva a una relación fundamental entre el quehacer docente y su pensamiento. Siendo Jackson, uno de los pioneros en

este campo de investigación, realizó en 1968, “*La vida en las aulas*”, investigación relacionada con la intención de describir y comprender los procesos mentales que guían el comportamiento del profesor.

Esta investigación se centra en el campo de investigación del *pensamiento del profesor*; Jackson, (1968); Shulman, (1986), Marcelo, (1987); Clark y Peterson (1990) y Perafán (2005) son autores que han realizado trabajos en el estudio de los procesos de pensamiento de los profesores, los cuales se fundamentan en la época de los 50 en la cual la psicología conductista comienza a ser criticada, a partir de ello emergen las teorías cognitivas, relacionadas con el procesamiento de la información, la cual sirve, como base en los estudios para justificar el marco referencial sobre la vida mental del profesor para la comprensión de su acción educativa.

El profesor es ante todo una persona que sabe algo, y cuya función consiste en transmitir ese saber a otros; enseñar con todo lo que es y todo lo que sabe. Su adquisición implica una transformación positiva de las formas de pensar, actuar y de ser. Por ello Marcelo, (1987) afirma “concebir al profesor como un agente, un clínico que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes” (p. 14) son propias de su desarrollo profesional, sus pensamientos guían, orientan su conducta, lo cual, permite contextualizarse, conjugar con sus saberes profesionales, personales y afectivos, le llevan a dinamizar y a enseñar todo lo ha aprendido en su vida y su relación con el mundo.

El campo de investigación del pensamiento del profesor ha dado lugar a varios enfoques de investigación que han proporcionado una serie de conocimientos para la enseñanza y los nuevos escenarios educativos. Desde el punto de vista de Pérez y Gimeno, (1992) y Perafán, (2005) hay dos enfoques investigativos que enmarcan el pensamiento del profesor para comprender su comportamiento: el enfoque cognitivo y el alternativo.

El primer enfoque reúne trabajos centrados en las operaciones mentales que el maestro desarrolla en su accionar pedagógico: pensamiento durante los procesos de planeación, toma de decisiones durante la enseñanza. El segundo enfoque se centra en la acción social, investigación cualitativa etnográfica o de enfoque alternativo, la cual busca comprender el por qué un docente piensa de determinada forma, a través de hipótesis de comportamiento. Este se estructura desde la relación analítica y crítica con principios de la teoría social y pedagógica. Clark y Peterson (citados por Fandiño, 2004) afirman que el centro de estas investigaciones están demarcadas por “la planificación de pensamientos pre-activos y post-activos: pensamientos interactivos y de decisiones y teorías y creencias del profesor” (p. 21)

La pretensión de esta investigación admite entrar en diálogos con el enfoque alternativo, la cual, facilita llegar a identificar y comprender las creencias, el estudio el cual busca preguntarse por qué se piensa y se actúa de esa manera. Por lo tanto, las creencias de las maestras pueden verse influenciada por la acciones que las políticas públicas de educación inicial, ejercen sobre su quehacer, sus relaciones y su contexto, lo cual hace que las maestras tomen un postura, un discurso y tomen decisiones en un determinado contexto.

El énfasis ha estado puesto fundamentalmente en el estudio de las causas que el docente piensa sobre el rendimiento escolar, del cual emergen las teorías implícitas del profesor; tomado como el contexto ideológico, con el cual, se percibe, interpreta, decide, se actúa y se valora Perez y Gimeno, (1988) este contexto está conformado por una mezcla de valores, creencias y teorías que son articuladas al rol docente, los proceso de aprendizaje y enseñanza, restándole valor al contenido mismo de las creencias que él tiene

El ser alternativo no implica que sea un modelo de investigación, sino una posibilidad de generar acciones reflexivas y de auto-comprender el sentido de las prácticas. Resulta interesante

comprender que hay algo esencial en el pensamiento de las maestras de educación inicial, el cual hace parte de un mundo social y cultural que las lleva a actuar de determinada forma, esto se evidenciara en su discurso y en las decisiones tomadas en su entorno educativo.

Dado que, el ser humano no se puede estudiar sin comprender su pensamiento y su actuar, resulta importante la relación del conocimiento práctico y teórico del docente en sus prácticas desde su contexto. Esta nueva visión alternativa permite comprender y extender las teorías y las creencias. Al respecto, Álvarez y Moreno, (2012) afirman que:

La investigación cualitativa etnográfica se ubica dentro de los enfoque alternativos y se apoya en dos hipótesis del comportamiento humano: la hipótesis ecológico-naturalista, que entiende que el comportamiento está condicionado por el entorno, y la hipótesis fenomenológico-cualitativa, que plantea que no puede entender el comportamiento humano sin comprender el marco dentro del cual los sujetos interpretan sus pensamiento, sentimiento y acción. (p. 35)

Perafán y Adúriz, (2005) señalan “el objeto de estudio de estos enfoques alternativos son los “contenidos de conciencia” del docente, la intencionalidad que los constituyen; sus creencias en cuanto constituidas como sentido; la comprensión que el profesor tiene sobre su propia práctica, de su mundo profesional” (p. 23) el cual conlleva a querer buscar el sentido, la razón que mueve al maestro a pensar y a comportarse de determinada forma.

De esta forma, se crea formalmente el paradigma del pensamiento del profesor, como lo llama Marcelo (1987); procesos de pensamiento de los profesores, como lo define Clark y Peterson (1990); o como lo llama Shulman, (1986) conocimiento profesional del profesor. Autores concuerdan en afirmar que esta línea se consagra en reconocer el estatus de la profesión docente en tres problemas neurálgicos la cual ha estudiado históricamente la línea:

- Los procesos de planificación
- Toma de decisiones interactivas
- Las teorías implícitas y creencias del profesor.

La primera categoría; se relaciona con los procesos de planificación corresponde al pensamiento del docente Durante la planeación, allí se involucra procesos en los que se representa una actividad futura. Clark y Peterson, (1990) estas series de procesos de pensamiento, ayudan a planear programas relacionándolos con los objetivos y contenidos, tales como “estructurar, organizar y administrar lapsos de tiempo limitados de instrucción en el aula” (Citado en Perafán, 2005, p. 17)

En la segunda categoría, toma de decisiones, corresponde a la etapa de enseñanza, ocurre cuando el docente se encuentra en clase, en interacción con el estudiante en el que hay procesamiento de la información, desarrollo de actividades y toma de decisiones. Marcelo, (2002) y Pérez y Gimeno, (1992) durante la interacción se toman decisiones, se hace valoración de situaciones y se tiene en cuenta el accionar de sus estudiantes, además, el profesor realiza un procesamiento de información. Durante este proceso de enseñanza el maestro percibe, interpreta, prevé y reflexiona, lo que conlleva a tomar decisiones sobre los objetivos, contenidos o enseñanzas, en un momento específico en su interacción con los estudiantes. Perafán, (2005)

La tercera categoría y a la cual hace referencia este estudio, se relaciona a las teorías y creencias que posee el docente, apoyado en el conocimiento y experiencia adquirida durante su interacción en los diferentes espacios educativos, implica una serie de creencias las cuales hacen parte del saber práctico y teórico que le da razón a su accionar.

Las dos primeras categorías se ocupan del trabajo a nivel temporal, ya que transcurren en un antes y un después de la mediación en el aula, como un periodo de reflexión y toma de decisiones

acerca de qué enseñar, cómo enseñarlo y cómo evaluarlo entre otras, la tercera categoría apunta a los conocimientos que posee el profesor representados en teorías y creencias, las cuales influyen en la planeación, interacción y toma de decisiones, se ven permeadas por las relaciones e interacción en el aula. Clark y Peterson, (1990)

Lograr identificar y comprender las creencias, de las maestras de educación inicial permite centrarse en el pensar del docente en el qué y por qué piensa así, teniendo en cuenta la interacción social, cultural y político, que facilita comprender y entrar en diálogo con su quehacer pedagógico, en la toma de decisiones y en su actuar bajo la influencias de las políticas públicas de la educación inicial.

Donde emergen las creencias

Lograr comprender el termino de creencias, permite el diálogo con su génesis, para ello, Quintana, (2001) afirma “las creencias se forman en un proceso psiquico que no es solamente mental o intelectual, pues se hallan vinculados al sentimiento y a la voluntad por otro lado, y a la tradición cultural comunitaria por otro” (p. 193).

El autor expone una serie de aseveraciones con relación al origen de las creencias: desde lo cognitivo, el sentimiento, la voluntad y el contexto:

- La razón, desde lo cognitivo como parte del conocimiento del intelecto: todos tienen un saber, un conocimiento sobre algo que hace creer en él.
- Desde el deseo, desde el sentimiento, y las emociones, pues las creencias no solo son de la razón sino también de una necesidad de creer en algo.
- Desde la voluntad; el ser humano tiene la voluntad de creer como parte del propio individuo, de tal forma que es la persona con el fin de cuentas ve la necesidad de creer en algo.

- La influencia del entorno social y cultural de las personas que hacen mediación del contexto como proceso de adquisición de un saber cultural.

Desde esta mirada toda creencia tiene un componente cognitivo el cual viene representando al conocimiento, para este caso el conocimiento de las políticas públicas de educación inicial que tienen las maestras, posteriormente, se une a un componente afectivo, el cual compromete su sentir, y al conductual que de una u otra forma se activa cuando es necesario actuar y tomar decisiones, en un entorno que emergen de las dinámicas escolares.

Claramente las creencias son parte del ser humano, todos tiene un tipo de creencia por ser racionales y crédulos, el cual permite, que estas se validen, sí existe, la razón como parte del elemento del conocimiento que pretende dar explicación a un hecho o suceso. Vale aclarar, las creencias son resistentes al cambio pero estas no son estáticas, se van reafirmando con el tiempo y la experiencia.

Las maestras de educación inicial, por sus dinámicas de trabajo colectivo seguramente tendrán aspectos comunes o compartidos que refuerzan sus creencias alrededor el contexto educativo, estas las harán comportarse y tomar decisiones grupales según sus intereses, lo cual les llevará a modificar sus prácticas.

Así mismo, Klein y Smith, (1987) consideran que las creencias pasan por un proceso de creación, validación y asentamiento. Estas se forman en un contexto y se afirma desde la experiencia, lo cual hace que la persona tome decisiones y su accionar lo lleva actuar de cierto modo y no de otro reflejado así su pensar. (Como lo cita Latorre y Blanco, 2007, p. 6)

Las creencias se forman como un proceso de creación y construcción lo cual implica que el hombre tome una serie de acciones y estas estén motivadas por su pensar. Las creencias, son parte del ser humano, parte de su esencia como los sentimientos, imaginarios, y percepción de lo que le

rodea, con un mundo de experiencias el cual, lo llevan a construir desde lo vivido, lo sentido y lo pensado como forma de comprender lo que existe.

Es significativo puntualizar algunos aspectos relevantes relacionados entorno a las creencias, por su sentido social, cultural e influyente:

- Conceder que las creencias están formadas por un juicio práctico más que teórico, una forma de conocimiento integral del hombre, recordando; además de razón, el ser humano también es conocimiento y este se ha formado culturalmente.
- Ver las creencias, como un hecho social, dado que el docente se identifica como sujeto activo de un grupo social, estas influyen en las interacciones entre el grupo académico y el contexto.
- Las creencias influyen y permiten un diálogo entre la reflexión y la práctica docente, dándole sentido a estas, su esencia es válida en sí mismas.
- Las creencias se validan y se reafirman con la experiencia, bien sea propias o de los demás.
- Influyen en el accionar, en el discurso y en la toma de decisiones del docente en determinado momento.
- Permite comprender y definir el mundo y como este influye en la práctica pedagógica.

Entrar en espacios de diálogo y reflexión con las maestras, admite comprender que las relaciones afectivas, emocionales o sociales, dan origen a las creencias que se tornan sobre las políticas públicas de educación inicial, enmarcado en el contexto laboral, lo cual hace que su conducta se vea reflejada en su conocimiento, pensamiento y su voluntad.

Las creencias: Como posibilidad de acercamiento al pensamiento docente

Se ha generado una serie de procesos los cuales pretenden lograr definir el termino creencias contextualizada dentro de la línea de pensamiento del docente, lo cual tiene en cuenta un sistema de creencias, el cual hace que el actuar del profesor sea subjetivo y complejo e indagar sobre estas,

permite comprender el discurso y el accionar del docente frente a las políticas públicas de la educación inicial.

Para entrar en espacio de diálogo con el término creencias, es pertinente aclarar que algunos autores aseguran que aún no se ha logrado alcanzar una definición concertada al respecto de las creencias, pero se han establecido algunos puntos en común con los autores citados los cuales son referenciados desde su enfoque sociológico y educativo.

En un primer lugar y se definirá el término creencias, para Pajares, (1992) es:

Conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. No se fundamentan en la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo. (Citado por Marcelo, 2002, p. 73)

Se propone una clara relación afectiva y evaluativa; del cual sobresalen tres elementos; lo *cognitivo*, relacionado con el conocimiento, *lo afectivo*, con las emociones y *el conductual* con la acción con los cual se resalta que estas influyen de cierta forma su discurso donde expresan lo que piensan y hace.

Villoro, (1996) define las creencias como “las disposiciones del ser humano a comportarse de determinada forma y no de otra, según un contexto determinado, impulsado (deseos, querer) internos del sujeto” (p. 60) los estudios realizados en este campo permite conocer y comprender que se utiliza el conocimiento como una forma de idear mecanismos lo cual le llevan a concebir creencias compartidas.

Por otra parte Garriz, en 2014, cita la definición de Dewey, (1984)

Una creencia se refiere a algo que la trasciende y que al mismo tiempo certifica su valor; la creencia realiza una afirmación acerca de una cuestión de hecho, de un principio o una ley... Abarca todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero en las que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas, como conocimiento, pero que pueden ser cuestionadas en el futuro (p. 89)

Ahora bien, autores como Rokeach, (1968) afirma que las creencias son grandes presunciones sobre uno mismo, el contexto físico y social. Al igual Ortega y Gasset, (2001) considera, que “las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre qué acontece” (p. 5). Son parte esencial del ser humano con la que se interactúa con el mundo con perspectivas desde la sociología mediadas por la herencia cultural. Concebir a un hombre sin creencias, es pensarlo sin su esencia, el cómo ser humano racional se reorganiza y sus creencias se dinamizan.

Interpretar las percepciones que se tienen de la realidad, las causas, el significado, la actitud y conducta, en términos de comprender el mundo permite crear un sistema de constructos que se han considerado el foco de estudio desde diferentes ciencias como la sociología, la antropología y la filosofía entre otros.

Por consiguiente, identificar y reconocer las razones del entorno social, cultural y político que las maestras tienen para creer y el motivo, el cual lo lleva a actuar de determinada forma, le ayuda a comprender la realidad de su práctica y su discurso con lo cual entra en diálogo la construcción y toma de decisiones desde su labor pedagógica (Durán, 2010).

Pajares, (1992) concentra algunas características comunes, resultado de sus investigaciones.

- Las personas desarrollan un sistema de creencias que estructura todas las creencias adquiridas
- Hay relación entre las creencias y el conocimiento.

- Cambiar una creencia que se forma desde pequeños, es más difícil.
- Es muy raro que una creencia sea cambiada en una persona adulta.
- Las creencias se forman en las personas desde pequeñas y estas tienden a persistir.
- Las creencias tienen una función adaptativa, el cual pretende ayudar a la persona a comprender el mundo.
- Algunas creencias son más debatibles que otras, dependiendo de su naturaleza.

Además de las anteriores características generales, Pajares, (1992) presenta unas premisas las cuales son válidas en este caso, ya que han sido estudiadas desde las creencias del docente en su entorno educativo.

- Las creencias influyen en el discurso del docente, estas se evidencian con lo que se expresa, lo que dicen y hacen.
- Se relaciona con el proceso de enseñanza aprendizaje y como estas se hacen visibles en la práctica.
- Identificar las creencias del maestro permiten mejorar la práctica de enseñanza y los programas de enseñanza.

Todos los seres humanos tienen un sistema creencias que se han creado en el transcurso de la vida, las cuales son adquiridas desde el contexto familiar, escolar y profesional, con el tiempo se asientan y afirman, bien sea por experiencia propia o del entorno, entre más tiempo se tiene una creencia más fuerte y es más difícil de cambiarla.

Referirse al sistema de creencias sobre las políticas públicas de educación inicial, permite realizar un análisis e interpretar la realidad para determinar el significado verdadero que las maestras de educación inicial le dan a estas y cómo responden a estas.

Para Frenstermacher, (1989) cuando se conocen las creencias de los maestros se puede comprender mejor su práctica y resignificarla, de esta forma habrá un acercamiento al discurso y así se encontrará sentido a su accionar, en tanto son estas las cuales orientan e influyen en su profesión. Así mismo, Marcelo, (1987) afirma que las creencias son estructuras mentales que los profesores crean para explicar la realidad educativa de una forma personal.

Dentro del contexto educativo, las creencias están relacionadas con situaciones específicas orientadas a la actuación e incluyen tanto las ideas que los profesores tienen sobre su trabajo, así como los objetivos educativos y opiniones sobre sus estudiantes; por tanto, el profesor al desempeñar su trabajo, está inmerso en una red de interacciones sociales que, de una manera u otra, se tejen y ejercen influencias y presiones sobre él, lo que genera una perspectiva que le permite identificar si su labor es digna o no (Vergara, 2012, p. 106).

Los estudios realizados con relación a las creencias hacen referencia a la complejidad de las mismas, ya que estas se construyen a través de las experiencias, la información, el contexto, el contacto social, se puede inferir; las creencias son parte del sello personal el cual le da identidad y características propias al docente como elemento clave para comprender e interpretar como las maestras ven las políticas públicas de educación inicial, desde su contexto y cómo se comportan ante estas dándole significado a su actuar.

Políticas Públicas de Educación Inicial

Este segundo apartado, pretende entrar en diálogo con la definición de política pública como producto de la actividad, contexto social y el proceso de desarrollo humano. En un segundo

momento se dialoga con la cultura política como un escenario de representación de acciones de la sociedad en procesos de interacción social y cultural que se vive y se comparte en comunidad.

Se finaliza con una contextualización en Colombia de la educación inicial, relacionándola con la creación y desarrollo de las políticas educativas que enmarcan la educación inicial, como marco para comprender las creencias de las maestras de educación inicial.

Política pública: Aproximación a su definición

Hablar de política pública, permite entrar en diálogo con el sentido público, como la esfera donde todos los componentes pertenecen a una sociedad en general, es decir, a lo público que se encuentra en aquellas acciones de los hombres, es el espacio de encuentro y de reconocimiento de las personas que permiten la participación de ese público, con una actitud activa para conseguir el bien común y lo político encierra las dinámicas de las relaciones sociales, decisiones y actos del hombre que incidan en el rumbo social de todos de lo público. Lo político y lo público genera un conjunto de dinámicas y relaciones sociales que enmarcan la cultura política de un grupo determinado.

Para Valles (2011) la política pública es “como una práctica o actividad colectiva, que los miembros de una comunidad llevan a cabo. La finalidad de esta actividad es regular conflictos entre grupos” (p. 17). El ser de la política, es actuar como garante de la interacción social de diálogos ante conflictos en el marco de la sociedad humana, la cual entra a conjugar con lo público, su contexto cultural y social que en esencia es un espacio de relaciones e interés susceptibles a cambios.

Así, Vargas, (1999) aclara que “la política pública no es igual a la ley o a la norma” (p. 57) esta va más allá, involucra una serie de decisiones que se convierten en acciones, que se dan bien sea de forma simultánea o secuencial en el tiempo, es dinámica y esta se puede modificar de acuerdo a su eficacia y eficiencia.

Para iniciar es importante aclarar que el término Política pública al idioma español, ha tenido una dualidad que se produce por una polisemia, el cual hace que hallan varios significados para esta misma palabra, proceso que ocurre al ser traducido del inglés, lo que conlleva a entender la política de dos formas; la política, (Politics), significa el arte y ciencia de gobernar, la actividad política de grupos como; partidos, movimientos, elites entre otros; la Policy, llamada política pública como la actividad política dentro de un proceso de toma de decisiones a través de la cual se crean programas de acción pública que responden a propósitos comunes en pro de los ciudadanos.

Este término tiene su punto de partida, punto de encuentro con el espacio o esfera donde se define lo político como aquello que se ocupa de lo público (Dewey, 1927) con lo cual se considera que lo público es un producto de actividad social entre individuos, como conducta conjunta, y el Estado es la organización de lo público mediante normas y legislaciones.

Todo lo relacionado con los niños se enmarca un tema social, humano, cultural y político la cual se ha asumido desde un enfoque de derechos humanos, por su singularidad se tiene en cuenta para la creación de políticas públicas por ser legítimos titulares de derechos.

Resultado de un proceso de movilización social, la política pública pretende ser garante de todos los derechos de la infancia pretendiendo hacer una sociedad más justa e igualitaria, entorno a los beneficios de inversión pública y privada como asunto público, creado a partir de la necesidad de dar un significado particular a la infancia.

Rabotnikof, (1993) considera que, se puede comprender lo público desde tres sentidos; “ a) Lo público como respuesta a la demanda de la comunidad, b) lo público como vigencia del Estado de derecho y c) lo público como parte de la cultura política” (p. 76), lo público como lugar de expresión de la sociedad, de sus aspiraciones, valores, creencias, propuestas de su sentir colectivo, el cual amplía las prácticas de participación por un ideal social, educativo y cultural.

En todo grupo social se entretajan unos saberes, creencias, e imaginarios que se construyen a partir de experiencias y del contacto con el otro, dado esto, se estima que las políticas públicas tocan las particularidades de cada población, desde adentro, donde se puede asumir la participación, el conocimiento de procesos y toma de decisiones para hacer políticas.

La política pública es una apuesta fundamental para generar espacios de acercamiento entre el Estado y la Sociedad, en la cual convergen como una oportunidad, a una situación de la cual se propone una serie de decisiones, propuestas, acuerdos colectivos y acciones con el principal objetivo del bien común. El punto de encuentro entre el estado y la sociedad, se centra en un espacio de diálogos, disputa, construcción de acuerdos y desacuerdos, como un conjunto de negociaciones específicas condicionadas por un tiempo, lugar y sujeto.

En ese contexto y desde la mirada de algunos autores que ha propuesto definiciones claves para lograr comprender las políticas públicas y su dinámica; se retoma de México a Luis Aguilar Villanueva, (1992); de Colombia a Raúl infante y Martha Cecilia Herrera (2004); Alejo Vargas, (1999); a André Roth, (2002) de Suiza, quienes resaltan algunos elementos claves que dinamizan las políticas públicas.

Para Herrera e Infante, (2004) la política pública es:

En general obedecen a consensos y disensos entre grupos sociales y en su formulación y ejecución siempre subyacen disputas políticas. En concreto, es el producto de tensiones sociales entre el proyecto dominante, o sea, quien se encuentra facultado legalmente para la toma de decisiones políticas, los grupos sociales que presentan demandas alternativas y diversos actores del contexto internacional. (p. 77)

Identificar una política pública implica un conjunto de medidas concretas, enmarcadas en una serie de acciones las cuales se verán en actos, en el poder hacer con propósitos, de asignación de recursos hacia un público, un pueblo, una comunidad, a favor de un interés público, de todos, el cual permite el bienestar, lo mejor y de calidad.

Por otra parte Aguilar, (1992) quien afirma:

Una política pública es: a) un conjunto (secuencia, sistema, ciclo) de acciones, estructuradas en modo intencional y causal, que se orientan a realizar objetivos considerados de valor para la sociedad o a resolver problemas cuya solución es considerada de interés o beneficio público; b) acciones cuya intencionalidad y causalidad han sido definidas por la interlocución que ha tenido lugar entre el gobierno y los sectores de la ciudadanía; c) acciones que han sido decididas por autoridades públicas legítimas; d) acciones que son ejecutadas por actores gubernamentales o por éstos en asociación con actores sociales (económicos, civiles), y e) que dan origen o forman un patrón de comportamiento del gobierno y la sociedad. (p. 14)

Se evidencia elementos básicos de la noción de política pública, el cual, la ve, no como acciones aisladas, sino correlacionadas, planeadas e intencionales. Establece que las políticas públicas debe ser el resultado de la participación social, donde emerge el saber cultural, y

convergen aspectos de la vida en común, lo cual es necesario legitimar por autoridad representativas del estado para la sana convivencia y la justicia.

En su definición, Aguilar recalca el sentido público de las políticas; lo público lo cual le compete a todos, lo común, en el que el estado se encarga de lo público, lo colectivo, de lo accesible y disponible, sin excluir a ningún individuo, garantiza y respalda la libertad de interacciones del sentir de los ciudadanos y los grupos que gestionan las políticas públicas.

Aguilar, (1992) en su obra, enuncia tres aspectos relevantes con relación a lo público: primero, tiene que ver con la importancia de las necesidades e intereses del alcance general de las políticas. Segundo el carácter de libre acceso a la transparencia y apertura, (a la luz pública, a la vista de todos) con decisiones que deben surgir de diálogos, argumentos acuerdos y discusiones, donde los ciudadanos exponen o crean ideales, el cual al agruparse generen democracia, representativa y participativa.

El objeto de toda política pública es el cumplimiento del Estado de derecho, la democracia y la extensión del goce de los derechos humanos, civiles, culturales, económicos y sociales, claro está, lo cual se deberá, decidir e implementar de forma democrática. El enfoque de derecho presume de ser compartido, lo cual implica que tras el derecho hay una obligación correlativa, el cual conlleva obligaciones como en primera medida; no violarlo, promoverlo y garantizarlo.

Iyanga, (2006) por su parte afirma “la política es algo público, por cuanto se ocupa de asuntos que afectan la comunidad y se afana en la búsqueda del bien común que viene determinado por la justicia social”. (p 34). Estas acciones de intervención son de conocimiento público y parte de necesidades insatisfechas, y de la vulnerabilidad de derechos de la comunidad, la cual presiona para que se generen acciones para manejar la situación que afecta a un grupo.

El autor asienta que “la política es un instrumento de transformación, de creación y superación de lo existente, lo que exige una implicación responsable, protagonismo, acción y diálogo en orden al logro común.” (Iyanga, 2006, p. 34). En este sentido, las relaciones Estado-sociedad se movilizan de forma horizontal; como socios, lo que permite mayor vinculación entre las esferas públicas y privadas.

Desafortunadamente se delega su protagonismo a un grupo reducido con intereses económicos y de poder, dado a una clase social dominante que históricamente asume el poder con una ideología de clase, las burguesías de cada país legislan según sus intereses de clase, siendo que las políticas públicas son para la sociedad misma, pues, es a quien más le afecta y le compete dar valor a una situación, ¿Acaso, quién más que ella, conoce el contexto histórico, cultural y social de sus problemas y las dinámicas que allí emergen? Es la comunidad como parte participe en la formulación de acciones contextualizadas ante estas situaciones, en proceso de consenso con el estado en diálogos con la sociedad, con gestiones claras a la luz de lo público.

Para ello, Vargas (1999), hace una reflexión en cuanto a la participación de la sociedad en las políticas públicas “poca la influencia de la sociedad sobre las decisiones de las políticas públicas y es bastante la capacidad que tienen los gobernantes de manipular e influir si se quiere una expresión más suave, la opinión de la sociedad sobre la gestión del gobierno” (p. 195)

Las políticas públicas marcan un camino de construcción colectiva del país, a manera de pacto social como una apuesta para mejorar la calidad de la democracia, donde la sociedad se apropie de las dinámicas de participación y decisión pública. Mantener al límite y deslegitimar

Aún hay un tramo largo por recorrer donde se deje de ver las políticas públicas como una herramienta para dar solución a una problemática del momento o como medio para gobernar enmarcado en intereses económicos y de poder, sin ser este su único fin.

La cultura política para comprender las creencias de las maestras sobre las políticas públicas de educación inicial

Para dinamizar el contexto teórico de esta investigación se pretende entrar en diálogo con la cultura política y educación, ya que permite por medio del análisis del discurso de las maestras, representarse a sí mismas según sus creencias a nivel individual y/o grupal frente a las dinámicas que enmarcan las políticas públicas de primera infancia, dentro de un contexto de orden cultural, social, educativo, político entre otros.

Analizar el discurso permitirá dar luces para conocer lo que se piensa del contexto y la situación en los que estos son expresados, para construir y comprender una realidad, esto lo proporciona, el carácter social del lenguaje y la interacción con el otro, porque las palabras contribuyen a edificar un mundo social.

Lograr identificar las creencias de las maestras de educación inicial, parte de reconocer las políticas públicas como un proceso de interacción social y cultural, un espacio importante para legitimar determinada cultura política, López de la Roche, (2000) “La cultura política tendría que ver con los conocimientos, valores, creencias, sentimientos, predisposiciones y actitudes de los individuos ante la política y los asuntos a ella ligados” (p. 97). Siendo el sistema de creencias dinámico, el cual se moviliza con las personas en diferentes ámbitos de la cultura y la sociedad, permite la creación de espacios de diálogos y reflexión para asentar las experiencias, de lo que se cree y se vive en comunidad.

La cultura política emerge de procesos sociales ya que “Ningún hombre ni ninguna mente jamás fue emancipada por sí sola.” (Dewey, 1927). Parte de la interacción social, que de una u otra

forma inciden en el sujeto y los grupos con los que se relaciona, lo que se infiere, se vea permeada por un momento histórico y/o social, a partir de las prácticas, concepciones y creencias entorno a las dinámicas de la sociedad y el Estado.

Para definir y contextualizar cultura política, López de la Roche, (2001) la define como:

El conjunto de conocimientos, sentimientos, representaciones, imaginarios, valores, costumbres, actitudes y comportamientos de determinados grupos sociales, partidos o movimientos políticos dominantes o subalternos, con relación al funcionamiento de la acción política en la sociedad, a la actividad de las colectividades históricas, a las fuerzas de oposición, a la relación con el antagonista político, etc. (citado por Herrera y Pinilla, 2001, p. 63).

Tener presente la esencia del individuo, el cual, cuenta con un determinado sistema de actitudes, creencias o predisposiciones, que por lo general suele ser compartido con otros en un contexto histórico, permite, que se comporten de una misma forma entre los individuos de un grupo determinado, ya sea social, cultural, étnico, entre otros, por ende se encuentra ante una misma cultura.

El contexto anterior presenta una relación con algunos principios de Pajares, (1992) quien afirma “los individuos desarrollan un sistema de creencias que alberga todas las creencias adquiridas a través del proceso de transmisión cultural” (p. 325) por lo que se infiere que toda cultura política se trasmite preferencialmente por procesos de formación, transmisión y socialización, por medio de los cuales las personas se constituyen a través de pensar, sentir, valorar y actuar en la realidad.

La sociedad se enfrenta a diferentes cambios dados por las dinámicas de interacción de sus integrantes, lo que hace que estos se comporten o vea los acontecimientos desde un punto de

vista cultural, lo que implica un comportamiento futuro determinado cuya influencia depende de esa interpretación.

Ahora bien, para encontrar el punto de convergencia entre políticas públicas y cultura política, Verba, (1964) afirma:

La cultura política constituye un vínculo importante entre los acontecimientos de la política y el comportamiento de los individuos frente a dichos acontecimientos, porque aunque es evidente que la conducta política de los individuos y de los grupos se ve afectada por los actos del Gobierno... lo está todavía más por el sentido que los observadores atribuyen a esos mismos acontecimientos. (p. 8)

En ese sentido, las personas responden ante las políticas públicas según la forma como las perciben, esta interpretación es elaborada en función de las creencias que se tengan, no solo a nivel individual, sino también del grupo social en el que se encuentra inmerso.

Las políticas educativas como construcción colectiva permiten el crecimiento de la sociedad, Santana, (1998) señala que “se trata de resignificar espacios en los que la construcción de lo público tiene cabida y, en esta dirección, la educación puede ser concebida como un espacio para la construcción y a la defensa de lo público a partir de la construcción de los elementos de la cultura política democrática y de los principios de Estado Social de Derecho” (citado en Herrera, Pinilla, Infante, y Díaz, 2005, p. 91).

La educación infantil: marco para comprender las creencias de las maestras sobre las Políticas Educativas de las maestras de Educación Inicial.

En educación inicial, las políticas públicas contribuyen a garantizar la atención integral y en garantía de los derechos a la educación de los niños y niñas desde su gestación hasta los seis años de edad. Es un proceso de cuidado cualificado y el potenciamiento de su desarrollo implica la integralidad; alimentación, higiene, salud, educación, vivienda y todos aquellos aspectos relacionados con la atención integral a la primera Infancia. Aspectos a tomar en cuenta, ya que esta no puede constituirse como una preocupación secundaria de la sociedad, sino que debe ser prioridad de las políticas públicas de cualquier nación.

La formulación de políticas públicas para la primera infancia en el 2006, obliga al Estado Colombiano a diseñar una serie de programas y estrategias para favorecer los derechos de los niños: Pensar la educación como un espacio de diálogos a favor de los derechos implica la construcción de una política educativa, que sean construidas desde el sentir mismo de la primera infancia, que vele por potenciar su desarrollo al máximo, desde sus características y contexto.

La anterior consideración de la educación inicial, permite comprender y reconocer que la concepción de infancia como constructo social, surge de las perspectivas que de esta se tiene, los niños no son niños por naturaleza, sino que, de hecho, desde el aspecto histórico, se considera a los niños como una categoría social diferente, Ancheta, (2008) lo que ha generado varias ideas de cómo atenderlos, cuidarlos, educarlos y pensar varios espacios que se han ido transformando a través del tiempo debido a la realidad del país y las necesidades de la población.

Los países se han movlizado creando una serie de acciones para favorecer la primera infancia, bajo la concepción que de esta se tiene dando una mirada especial a la educación infantil, lo que

permite verla como parte de la atención integral de los niños, a tal punto que las políticas educativas son creadas bajo estas perspectivas, con las cuales se han movilizad o procesos de reflexión y diálogo en torno a las experiencias pedagógicas. Para comprender y contextualizar estas acciones en torno a la primera infancia, es imprescindible tener en cuenta el contexto histórico y social que permiten entrar en diálogo con las dinámicas de creación y desarrollo de una serie de políticas educativas de la primera infancia, que serán el medio para comprender las creencias de las maestras de educación inicial.

Así como la concepción de infancia, la educación infantil tampoco es igual en todos los países del mundo, en su obligatoriedad, niveles, ofertas y currículo, las cuales responden a las características, necesidades, intereses y creencias de cada país. Los países europeos han tenido un proceso histórico, social y educativo que sirve como punto de referencia e influencia en Latinoamérica, lo cual permite contextualizar las dinámicas de la educación infantil en nuestra sociedad.

Se toma como punto de referencia a Sanchidrián y Ruiz, (2013) y Ancheta, (2008) autores que proponen una serie de momentos históricos en relación con la educación de la primera infancia en Europa y, en Colombia, a Cerda (1996). Aunque estos momentos no se dieron en simultaneo, tienen características similares a los cuales se le tiene en cuenta el contexto social que se da en cada época y lugar:

- Sanchidrián y Ruiz, (2013) hacen un recorrido histórico en Europa, con el cual describen sus características generales dadas según el contexto histórico-social, la primera etapa: la etapa Pre-pedagógica, sitúa la educación infantil desde el siglo XVIII, con el cual se inicia un proceso que responde a las necesidades básicas de los niños con relación a la custodia, protección y

abandono a través de la creación de hospicios y salas de asilos dirigidos por comunidades religiosas en la que se atendía a los huérfanos, a cargo de personas que no tenían preparación alguna.

En Colombia, las dinámicas se desarrollaron de forma similar, pero con años de diferencia, esta corresponde a inicios del siglo XX, denominado por Cerda, (1996) modelo asistencial allí los niños hasta los 7 años son atendidos con un modelo asistencial, al igual que en Europa, se crean los hospicios y salas de asilos, allí también llegan los niños huérfanos y abandonados, a quienes se les proporcionaba alimentación, cuidado y algo de educación, eran aceptados gratuitamente, con el objetivo de proteger y cuidarlos físicamente, preparándolos para el ingreso a la escuela. Por problemas de desnutrición y condiciones precarias por falta de recursos se presenta un alto índice de mortalidad infantil, por lo cual el gobierno cierra algunas instituciones, crea acciones de prevención y decide tomar el control de estas con el objeto de dar protección y atención a los niños con estructuras mejor dotadas y saneamiento en alimentación y alojamiento.

Para la época no existían políticas educativas solo mecanismos de vigilancia y control para el funcionamiento de las instituciones enfocadas al cuidado físico y asistencial de los más pobres, carecen los recursos económicos para la educación infantil, ausente en la mira del gobierno y el Estado debido a la finalización de la Guerra de los Mil Días, sumado a los enfrentamientos armados entre conservadores y liberales lo que produjo pérdidas, y efectos económicos y sociales que afectaron al país.

- La segunda etapa, Sanchidrián y Ruiz, (2013) lo llaman: etapa Infant schools, se sitúa a finales del siglo XIX, tenía como objetivo educar y cuidar a los niños, y por primera vez se pensaba en preparar a las personas encargadas de la formación de los niños, se reconoce la infancia como sujeto de educación.

En Londres se intenta adaptar un currículo de la enseñanza primaria a las capacidades de los más pequeños, por lo que su sistema se basaba en libros, lecciones aparatos y aprender a fuerza a repetir (Sanchidrián, 2013, p. 57) llenando de contenidos las infant schols ayudado de libros de contenidos y lecciones, que posteriormente fueron modelo para mundo.

Para Colombia desde 1931 hasta 1975: mayor énfasis al aspecto pedagógico. Cerda, (1996) y Fandiño, (2002) Se reconoce que el niño, tiene una serie de características y habilidades que son necesarias potenciar, con lo cual se piensa en la creación de ambientes especiales que le ayudaran a desarrollo de todo su capacidad. Con ello, se abre un panorama que invita a la reflexión educativa más que la asistencial, lo que hace que el sector privado se movilice favoreciendo aspectos pedagógicos, con la finalidad de hacer un adelanto a los procesos escolares básicos de la primaria, específicamente en lectoescritura y operaciones matemáticas, y contextualizar rápidamente a los niños a la vida escolar.

En 1933, se funda el preescolar anexo al Instituto Pedagógico Nacional, donde se toma los principios de la escuela activa donde se ve al niño como un ser racional y sensitivo al que hay que guiar y desarrollar en su autonomía, lo que implica que los maestros también sean capacitados bajo estos principios y el personal que atiende a los niños tenga mayor cualificación.

La teoría europea de la Escuela Activa, la cual pretende dejar en libertad a los niños en su autonomía, desarrollo y aprendizaje, aspecto que en Colombia se daba en diversas formas de apropiación y el sentido experimentador, de libertad, juego y exploración del medio se pierde en el aula, sobresale la rigurosidad de la educación impartida por los cánones de la religión católica.

Durante el año 1968, se crean el Departamento Administrativo de Protección y Asistencia Social, DAPS hoy Departamento Administrativo de Bienestar social (DABS) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF-, dos instituciones que abren un nuevo panorama para

la infancia, con el propósito de promocionar, prevenir, proteger integralmente con corresponsabilidad y bienestar a los niños y las familias en especial aquellos en condiciones de amenaza o vulnerabilidad de sus derechos. Estas dos instituciones marcan la historia, para la atención a niños menores de 6 años, siendo prioridad del momento el enfoque asistencial para suplir sus necesidades básicas y ayuda a las madres que inician su vida laboral, su creación presento un problema asociado a las contradicciones asistenciales y pedagógicas existente entre lo estatal y el privado, el cual persisten en la actualidad.

Con ello se puede evidenciar el modelo asistencial que dominaba en la época, con el objetivo de suplir las necesidades de cuidado físico, socialización y protección que necesitaba esta población, a causa de la inserción laboral de la mujer. Las familias de medios económicos bajos se ven en la necesidad de dejar a los hijos al cuidado de hogares comunitarios, por otro lado, el aumento de ingresos familiares extras en algunos sectores de la sociedad dados por esta misma incorporación laboral facilita la oportunidad económica, para que las familias inviertan en educación y cuidado de sus hijos en jardines privados, quienes ofrecían énfasis en el desarrollo del lenguaje, como herramienta básica para favorecer y anteceder la básica primaria.

- La tercera etapa de acuerdo a Sanchidrián y Ruiz, (2013) se remonta hacia el siglo XIX, con el desarrollo de los jardines de infancia y las escuelas maternas, Fröbel impulsa la creación del kindergarten los cuales se fueron creando junto a las escuelas primarias, para 1870 se establece en cinco años la edad mínima para asistir a las escuelas primarias, empezando a delimitar las edades según sus características. Para Owen la infancia supone, la edad más sensible a la formación y la más educable, con el propósito de preparar ciudadanos para una sociedad mejor. Pedagogos como Pestalozzi, y Fröbel desarrollan a profundidad una modalidad educativa a través de libros de

apoyo a la familia, para así aprovechar las aptitudes y elementos del mundo infantil como el juego y su libre espontaneidad.

En el país, hacia 1976 a 1990 surge un modelo curricular, el Ministerio de Educación Nacional, incorpora la educación preescolar al sistema formal, surgen la obligación de los gobiernos por legislar la educación lo que exige una mayor gestión social, intentando crear un sistema educativo propio, se crean los Ministerios, y se le da presupuesto a la educación pretendiendo así mejorar la calidad educativa en todos los niveles de enseñanza. Por ello se ve la necesidad de transformar el ambiente social a un ambiente educativo, favoreciéndose de los recursos de la comunidad para crear unos espacios adecuados físicamente para los niños, lo cual también lleva a reflexionar en actividades propias para el desarrollo de habilidades que le servirán al niño para ingresar a la primaria y prepararse para un mundo mejor.

Durante este periodo hacia el año 1976, con el Decreto 088 el MEN por primera vez incluye la educación preescolar al sistema educativo, dándole vida legal, sin embargo sólo 15 años después fue declarado obligatorio, con la Constitución de 1991. La propuesta invita a desarrollar unos propósitos basados en estimular el desarrollo físico y espiritual del niño, además de su integración social. Si bien la propuesta da el primer paso en el reconocimiento a la educación infantil, se crea un gran abismo entre la legislación y la realidad, estas políticas no tiene en cuenta el interés de los maestros, son basados en ideales para gobernar desde una sola mirada y tener el control, olvidando el sentido público y político de la educación, además de desconocer la riqueza de la multiculturalidad del país.

Los programas y currículos no son claros, cada jardín emplea su propio programa el cual es enfocado según las necesidades, unos hacia el juego y otros hacia la expresión artística, dependía de la influencia pedagógica según, Fröbel, Pestalozzi, Montessori y Dewey, quienes consideran la

escuela como una extensión de la familia, y allí se debe favorecer las relaciones afectivas y sociales lo que implica que el docente no debe ser estricto, sino un ángel custodio que guía al niño en su descubrimiento del mundo. Se establece la educación preescolar para los menores de 6 años, ya que la primaria es a partir de los 7 años, se ve la necesidad de intervenir lo antes posible en la vida de los niños y evitar fracasos en la educación primaria, incitando a madurar y reducir la edad infantil al menor tiempo posible.

La ausencia de recursos económicos, carencia de personal preparado, negligencia y rivalidades administrativas y una política poco definida, ayuda a que los propósitos establecidos se vieran obstruidos y los avances fueran pocos, todo esto hace que la infancia esté en medio de dos bandos que tiran y aflojan una cuerda donde unos pretenden apostarle al cuidado físico y nutricional de los niños y los otros al proceso educativo, dejando a un lado la integralidad y la interdisciplinariedad para la atención, cuidado y educación de la primera infancia.

Además de esto, se percibe que las personas encargadas del cuidado en los hogares del ICBF, proviene de los mismos medios a los que pertenecen los niños, mientras que en jardines privados buscan personal más capacitado, generando la sensación de considerar inferiores a los niños de los Hogares del ICBF por su tendencia asistencialista por ofrecer bajo costo, lo que implica también baja calidad por falta de inversión y control por entidades del Estado. Mientras, los jardines privados en algunas ocasiones ven en la educación infantil un servicio y a los padres de familia como clientes, por lo tanto la educación como un negocio.

El auge de la psicología infantil y el conductismo, le apuesta al proceso de enseñanza basado en estímulos que pretenden moldear los comportamientos cognitivos, sociales y de lenguaje de los niños, relacionados con la teoría de Piaget con los estadios de desarrollo, propuesta que implica

una serie de actividades para que los niños respondan de forma sistémica a estos estímulos dejando a un lado la singularidad, el contexto social y cultural de los niños.

Con los Decreto *Ley 1419 de 1978*, se pretende aplicar un currículo pensado, planeado y organizado en comunidad con la propuesta de “Mejoramiento Cualitativo de la Educación”, con estrategias pedagógicas que permite y favorece el desarrollo psicomotriz y cognitivo de los estudiantes del país. La propuesta de crear un currículo invita a las Instituciones Educativas a construir su propio currículo, basado en los fines del Sistema Educativo Colombiano, como la flexibilidad, articulación, graduación, integralidad, secuencia, unidad y equilibrio, teniendo como foco al estudiante, oportunidad que se tiene para fortalecer y dar sentido único a la educación inicial, la cual se ve absorbida por las necesidades básicas de la primaria por los resultados bajos en la alfabetización, deserción escolar y desarticulación. (SDIS, UPN, y SED, 2010, p. 21)

En 1984, se establece el Plan de Estudios de la Educación Preescolar, con el Decreto 1002 de Básica y media, se culmina la experimentación curricular con la que se ha tratado la educación infantil, con la idea de atender integralmente y armónicamente la niñez con participación de la familia y comunidad el cual permitiría el alcance de los logros establecidos para el nivel, pero condicionándolo “al aprestamiento adecuado para su ingreso a la educación Básica” (Art. 1). Nuevamente se visibiliza la educación preescolar con la única intención de preparar para la primaria desconociendo su fin en sí mismo, agregado a esto, sin directrices de articulación entre una educación inicial y la primaria, generando desde la época malestar entre los maestros dado que los alcances y las finalidades de la educación preescolar no son compartidas.

Dentro del currículo se propone el plan de estudio basado en cuatro aspectos: el primero, el trabajo comunitario; el segundo, el juego libre, aspecto que no tuvo mayor incidencia en la época porque su desarrollo pierde el carácter libre y termina siendo un medio para el aprendizaje; el

tercero, actividades en grupo, el cual consistía más en ubicación física de los pupitres que el trabajo colaborativo; el cuarto, las actividades integradas basada en los intereses de los niños, teniendo en cuenta las características del desarrollo, lo cual se relacionó o interpreto como unidades didácticas siendo esta la propuesta para la primaria, la cual han sido un elemento determinante en la educación preescolar, tendencia tan fuerte que aún se mantiene vigente en varios colegios del país.

Aun con estos aspectos se mantiene la visión preparatoria para la primaria con el fin de preparar mejor a los hombres del futuro, acortando cada vez el deleite de la infancia. Con esta reglamentación de los planes de estudio se hace una apuesta interesante al vincular a la familia y la comunidad como parte colaborativa del proceso educativo, además se pide contextualizar el ambiente social del niño según sus características, elementos básicos para fortalecer el currículo de la educación inicial con lo cual se pretende que la escuela sea la extensión de la familia como lo afirma Dewey en 1879.

Con la Convención de los Derechos de Niño, en el año 1989, bajo los compromisos adquiridos por los Estados participantes se movilizan políticas de promoción de los derechos de la infancia, lo que conlleva a crear unos discursos de niñez que muestra la escuela como el escenario que suple todas sus necesidades, de cuidado, atención, educación y nutrición. En la convención se promociona en el discurso la universalización de la educación primaria obligatoria, dejando la educación inicial sin claridad en las políticas educativas, institucionales, ni pedagógicas, Ancheta y Lázaro, (2013) dejando en desventaja a la infancia a lo cual los gobiernos no tienen en cuenta en sus compromisos, programas y legislación.

Durante este proceso de construcción, se ha generado una serie de obstáculos en cuanto a impacto, inversión y cobertura muy distante a la universalidad, lo cual implica trascender más allá de reconocer a los niños y niñas no como un grupo con un conjunto de necesidades, objetos de

protección y control de los padres y del Estado sino como sujetos plenos de derechos exigibles. Si bien la Convención promueve los derechos a favor de la infancia, Ramírez, (2011) afirma “la convención no ha tenido un impacto orgánico y fundamental en las políticas públicas que afectan la infancia” (p. 66) lo cual hace entrever algunas dificultades que presentan las leyes están focalizadas por falencias en los mecanismos de exigencia, control, poca convocatoria, fuerza jurídica, mala gestión, recursos limitados y protocolos que hacen que los acuerdos y compromisos se vuelvan inoperables, además gran parte de las situaciones de necesidades y derechos de la infancia continúan sin ser atendida y visibilizadas.

- Como cuarto momento, se toma como referencia desde la Constitución de 1991, hasta nuestros días. Según Cerda, (1996) se ve en la necesidad de expedir una ley que regule la educación, siendo la misión de la Ley 115 de 8 febrero 1994, Ley General de Educación, la educación deja de ser una actividad para algunos sectores privilegiados económicamente y se convierte en un derecho, para muchos se convierte en un servicio público con una función social, dejando a un segundo plano el derecho a la educación, tanto que las instituciones educativas tratan de ofertar para cumplir con el servicio con el cual favorece el acceso, aumento cobertura y adecuación de algunas aulas para la educación inicial, pero este no fue tan significativo como se esperaba, ni se acreditó la calidad de la educación.

Con la idea de concretar aspectos que propone la Ley 115, siete meses después por medio del Decreto 1860, se ratifica la responsabilidad del estado, la sociedad y a la familia sobre la educación de los niños y niñas, siendo estos garantes del Derecho a la Educación y desarrollo integral de acuerdo con lo establecido en la Constitución Política y a la Ley General de Educación. El decreto modifica parcialmente la Ley 115 en cuanto aspectos pedagógicos, en la cual organiza el preescolar en tres grados, (pre jardín, jardín y transición) y ratifica el grado transición como obligatorio.

Propone la adopción del Proyecto Educativo Institucional PEI, con la autonomía para que toda institución regule su horizonte institucional y establezca su currículo, dicha autonomía se ve limitada por unos indicadores de logros que estandarizan los niveles de logro individual, la particularidad y la potencialidad de los niños de preescolar, una autonomía, llena de mil sugerencias que crean desazón y limitación a los maestros.

Con la obligatoriedad del grado se promueve que los niños ingresen a los colegios distritales, jardines, se pretende que la cobertura sea real en atención e integralidad, la cual se debe capotear con las dificultades de calidad y equidad, la calidad educativa pierde importancia, si el interés del Estado se concentra en ampliar cobertura, sin tener en cuenta infraestructura y cualificación docente.

Se propone con el Decreto 1860 de 1994 la evaluación y promoción por logros, con el objetivo de evidenciar avances en la formación de los estudiantes, aspectos que también se tiene en cuenta en la educación preescolar, la cual se debe adaptar a este sistema de evaluación, propuesta que pretende cualificar los avances y desarrollo de los estudiantes, el no contar con un sistema evaluativo cualitativo que dé cuenta del resultado individual, lleva a masificar los logros de los niños sin tener en cuenta la singularidad, los diferentes niveles de avances y el contexto sociocultural de las instituciones.

El año 1999, el MEN y el ICFES publican la propuesta General para el nuevo examen de Estado, (Evaluación por competencias) esto repercute en la educación básica y media, permeando la educación inicial, lo que conlleva a planear por competencias, las cuales se observan a través de los desempeños, del actuar y el hacer en un contexto determinado, discurso con el cual se crea una fórmula para la elaboración gramatical de estos y hacerlos visibles a los padres de familia en los informes académicos. Se pretende evaluar unos conocimientos, más unas habilidades y destrezas

que el estudiante puede utilizar en una situación específica, sumado a esto una actitud y valores. Lo cual genera una ola de ofertas de negocio focalizándose en la capacitación a docente en la redacción y planeación por logros por competencias, y dimensiones de desarrollo, con la cual se pretende estandarizar la educación preescolar olvidando su contexto y diversidad, dejando en el olvido capacitación en el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas.

Posteriormente se reglamenta la Resolución 2343 de 1996, que desarrolla la Ley General de Educación, se propone los indicadores de logro a nivel curricular para preescolar en el que se establecen las cinco dimensiones; comunicativa, corporal, cognitiva, estética, ética, actitudes y valores. Cada preescolar de las instituciones educativas deben construir su propio currículo, basado en sus necesidades y características, las cuales nuevamente se ven permeadas bajo los intereses de la educación primaria, para ello se hace una reflexión que permite asociarlo a las principales áreas a las dimensiones, (dimensión comunicativa con área de lengua castellanas e inglés; dimensión cognitiva con área de matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales), con el objeto de dar participación al nivel preescolar de una forma trasversal en las mallas curriculares de las instituciones educativas, desconociendo que la educación inicial tiene identidad propia, propuestas y propósitos específicos relacionadas con las características de los niños y su objeto no es “aprestamiento para la primaria”

En el contexto social se vende la imagen del niño que hay que potenciar para un futuro, no es otra cosa que la demora del reconocimiento de la infancia social y política de los niños, insistiendo en invertir ahora para después hacer de ellos unos ciudadanos productivos, un hombre del mañana. Siendo un escape a la responsabilidad política y social que se tiene con los niños del hoy.

El Ministerio de Educación Nacional, establece las normas referentes a la prestación de servicio de la educación preescolar en su Decreto 2247 de 1997, en el cual establece que este nivel

no se reprobaba grados, ni actividades, los niños avanzan según su ritmo educativo, las instituciones establecen mecanismos de evaluación cualitativa. En su orientación curricular se establece como principios del preescolar, la integralidad, la participación y la lúdica. (p. 33) Para ello se propone los proyectos Lúdico-pedagógicos que incluyen actividades relacionadas con las dimensiones del desarrollo humano, ritmos de aprendizaje e interculturalidad, con lo cual la maestra debe elaborar sus propios indicadores teniendo en cuenta la lectura del contexto, la realidad social y cultural de los estudiantes, lo que en ocasiones generaba que estos indicadores se convertían en objetivos para el nivel o modelos para elaborar los informes del progreso de los niños, sin tener en cuenta un proceso valorativo cualitativo, contradiciéndose con informes cuantitativos que rompe con el proceso educativo, la individualidad y particularidad de los niños.

Se propone elaborar currículos flexibles que permitan transformaciones y cambios a medida que los resultados lo permitan, y admitan cambios instrumentales intrascendentes. Aunque en su Art 10, se promueve que cada institución educativa debe diseñar mecanismos de evaluación cualitativa y estos deben ser dados en informes descriptivos, hecho lejos de la realidad, dado que se debe generar una plataforma en el sistema de evaluación de los colegios que permita realizar una valoración cualitativa y no cuantitativa, e individual, como esto genera gastos, se pide a las maestras de educación inicial se adapten al sistema de evaluación de los colegios, evitando los espacios de reflexión entre el maestro y los padres de familia para reorientar los procesos pedagógicos.

A inicios del 2000 el MEN deja a un lado la esencia de la educación de la primera infancia y se concentra en estrategias articuladoras del grado transición a primaria, todo a partir de algunos gestores que cumplen funciones administrativas y modelos de gestión de calidad que pretenden convertir la educación en un servicio o negocio, que tal vez este marcada por clase social, pues se

cree que a los de estrato económico bajo merecen un modelo asistencialista por parte de entidades oficiales que atienden necesidades básicas. Sumado a esto se percibe que hay un currículo orientada por el MEN, para jardines privados, nacionales y otro para instituciones de bienestar, creando un celo sobre jurisdicción y financiación, sumado al problema de articulación con la básica.

En 2001, se promulga la Ley 715, la cual define las competencias y recursos para la prestación de los servicios sociales (salud y educación) establece el Sistema General de Participaciones SGP. Esta ley posibilita la ampliación de cobertura del grado obligatorio de preescolar y asigna recursos para alimentación escolar, en los establecimientos educativos, a niños y a niñas en 5 años edad, creando una imagen de cobertura sinónimo de calidad, claro está con avances y compromisos de crear conciencia en la necesidad de la educación inicial.

Posteriormente en 2003 el Departamento Administrativo de Seguridad Social DABS publica el documento, El Desarrollo Infantil y Educación Inicial, allí se utiliza explícitamente el término de Educación Inicial, como propuesta pedagógica, en el que se dan los principios del proceso pedagógico de los jardines de integración social, que luego será parte del Lineamiento pedagógico Curricular para la Educación Inicial del Distrito de Bogotá en 2010.

En el 2006, se promulga la Ley 1098 de por lo cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia en relación con la normatividad internacional y la Constitución Política Colombiana, tiene como propósito garantizar a los niños, niñas y adolescentes la posibilidad de gozar la garantía de sus derechos para potenciar su desarrollo integral, entre estos derechos se aclara el derecho a la educación, la cual debe ser gratuita y obligatoria. Los niveles de cobertura son insuficiente con relación a la cantidad de niños, se carece de mecanismos de control para garantizar que todos los

niños en edad escolar estén estudiando esto se evidencia al ver en las aulas de primaria niños con 7 y hasta 9 años que no han tenido la oportunidad de acceso a la educación inicial.

Este mismo año el MEN se propone la organización escolar por ciclos, con la cual pretende articular el preescolar con los grados primero y segundo, el cual se nomina el primer ciclo, para ello se establecen unos lineamientos pedagógicos para este grupo, esta organización le apuesta al trabajo cohesionado entre estos tres niveles, tan solo es una organización de distribución, los logros estipulados de articulación de procesos y habilidades sigue segmentado, hay resistencia para pensar en el otro, en ceder y recibir de los otros grados, convirtiéndose en un desafío para los maestros el poder re conceptualizar el discurso pedagógico, la planeación, el aprendizaje y sobre todo de la evaluación en estos niveles.

El concepto de preescolar en el año 2006, trasciende, deja de ser el mal llamado “grado cero”, lo cual le resta el gran valor que encierra entre grado, al llamar grado “transición o preescolar” tiene como intención subliminal el de preparar para la primaria, se plantea el concepto de “Educación Inicial” cualificando el derecho a la educación de la primera infancia, convirtiéndose en una etapa educativa válida en sí misma.

En el año 2010, enmarcado en el Convenio 2408 se propone el Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial, es el producto de la construcción conjunta entre la Universidad Pedagógica, Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá y la Secretaría de Integración Social. El documento orienta e invita a la reflexión de las prácticas pedagógicas, la cual está comprometida con la atención integral, cualificado, además del favorecimiento de los desarrollos de los niños de la educación inicial.

El lineamiento resaltar la esencia de la educación infantil, se pretende trabajar en las demandas de su desarrollo, lo que le da validez en sí misma y no es pretendida solo como preparación para

la educación primaria. Para ello, el lineamiento formula tres componentes estructurantes que organizan la propuesta: primero los Pilares de la educación, Juego, arte, literatura y exploración del medio, segundo las dimensiones del desarrollo infantil, Corporal, personal – social, comunicativa, artística cognitiva y como tercero, los ejes de trabajo que permite organizar metodológicamente el trabajo pedagógico y posibilita su fortalecimiento, por ello cada dimensión del desarrollo infantil cuenta con determinados ejes de trabajo. (p. 11) El lineamiento plantea dos ciclos, el primero que corresponde a la edad de cero a tres años y el segundo de tres a cinco años.

El maestro tiene un papel definido dentro de este nivel aclarando que va más allá del asistencialista que propone interacciones pedagógicas con sentido, es aquel que se preocupa por que los niños desarrollen al máximo sus potencialidades y avances en sus procesos. Desafortunadamente el lineamiento no ha permeado todas las instituciones de educación inicial, falta difusión y la poca capacitación de la Secretaría de Educación llega por entidades como Compensar y Colsubsidio quienes se ven sujetos a cronogramas y metas, las cuales solo se ha llegado a la creación del currículo en papel, que no ha logrado trascender en las prácticas pedagógicas en el aula.

En 2016, las políticas establecidas por la SED para la primera infancia están referidas a la ampliación de cobertura en las instituciones, desde grado pre jardín haciendo esfuerzos de articular al nivel preescolar la atención dada a los niños de integración social, pretendiendo transformar pedagógicamente las instituciones, y las prácticas pedagógicas partiendo del reconocimiento y las necesidades básicas del desarrollo de las capacidades y particularidades de los niños en su contexto particular.

Bajo la Resolución 1293 de 2016 la Secretaría de Educación, bajo el gobierno “Bogotá mejor para todos”, elimina el grado pre jardín en los colegio públicos, pasando nuevamente a la

administración de integración social, en el marco de la Ruta Integral de Atención, RIA, encaminada a garantizar el desarrollo integral de los niños y niñas en entornos que potencien su desarrollo y en los establecimientos de oficiales seguirá con grados jardín y transición. La pugna entre gobiernos de turno dificulta los procesos desarrollados por administraciones anteriores quienes llegan a desmontar las propuestas sin examinar el impacto, la cobertura y alcances de programas a favor de la educación y atención a la primera infancia.

La Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia en la actualidad se concreta en la estrategia de Cero a Siempre es reglamentada en el año 2010, y aprobada como Ley en 2016, como Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, dirigida a madres gestantes y primera infancia, la cual se pretende dar gestión a nivel intersectorial con el objetivo de favorecer la infancia desde diferentes sectores como; salud, bienestar, alimentación, educación, cultura y recreación. Con la aprobación de esta ley se permite la sostenibilidad económica y social de la estrategia, lo que admite avanzar hacia la universalización de la atención a favor de los derechos de la primera infancia, sin distinción de edad, sexo, ni condiciones familiares, se interesa por la articulación intersectorial para mantener los propósitos de recursos y participación, lo que se considera una estrategia para el desarrollo y sostenibilidad el país.

La Ley de Cero a Siempre, abre un nuevo panorama, de orientaciones para el trabajo y diálogo constructivo basado en saberes y experiencias que pretende potenciar de forma intencional el desarrollo integral, teniendo en cuenta el reconocimiento de las particularidades de los diferentes contextos de los niños y sus familias, como construcción colectiva de las maestras de educación inicial.

Con la creación de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia mediante el Decreto 4875 de 2011, se materializa las intenciones de comprender una Infancia

integral a partir de un diálogo político a nivel intersectorial en torno a de la prestación de las atenciones para la infancia.

La educación inicial requiere de maestros, padres de familia, sociedad y Estado que se responsabilicen y garanticen la educación de calidad en la primera infancia. Ancheta y Lázaro, (2013) aunque es ambiciosa esta meta que requiere como prioridad, cambiar la idea de primarizar la educación inicial, donde se potencie el desarrollo de todas las dimensiones del niño, con currículos que reconozcan sus habilidades y características, teniendo en cuenta factores de diversidad cultural, necesidades especiales, además de esto una atención interdisciplinar, infraestructuras adecuadas y una buena gestión administrativa

La creación de políticas públicas a favor de la infancia no garantiza el sueño alcanzado si estas no tienen el impacto sobre la población infantil necesitada y potencializada, una política pública debe ser construcción social, el cual favorezca la construcción de identidad de niños y niñas en el que se respete y se tengan en cuenta sus intereses, donde se pongan en escena su propio mundo en contexto y así será posible la hecho de ser verdaderos sujetos políticos.

Todo este panorama permite evidenciar que la educación inicial ha transitado por una serie de dinámicas que le han permitido posicionarse en un punto alto de reflexión ante la primera infancia, reconociéndose como una etapa de desarrollo de potencialidades a la que hay que hacerle una apuesta fundamental desde la integralidad y la interdisciplinaridad, para garantizar el máximo desarrollo de todo su potencial físico y psíquico y su posibilidad de vivir de un modo feliz y pleno.

Capítulo II

Metodología

El presente estudio se basa en un enfoque de investigación cualitativa, dado que pretende reconocer la realidad social de los sujetos; tiene como estrategia metodológica el estudio de caso, dado que pretende comprender el estudio particular del grupo de maestras de educación inicial B y C de la I.E.D La Amistad; se utiliza como instrumento para recolección de la información los grupos de discusión que permiten recolectar la información de un grupo de personas que interactúan entre sí, comparten unos intereses y relaciones.

Investigación cualitativa como enfoque de investigación

La investigación cualitativa, se adapta al estudio de fenómenos sociales, en este caso el estudio de las políticas públicas en educación Inicial, facilita el análisis a profundidad y recoge la complejidad del discurso analizado, comprendiendo el significado que las maestras dan a las dinámicas que emergen alrededor de este.

La investigación cualitativa, desde la mirada de autores como; Bonilla y Rodríguez, (2005) Pérez de Guzmán, (2002) pretenden cualificar este tipo de investigación con el objeto de reconocer la realidad social de los sujetos, partiendo de la comprensión de su conducta, actitudes y valores que direccionan el comportamiento de las personas dentro de un contexto determinado, para lo cual se generan diversas interpretaciones que permiten entender el entorno social y cultural desde las creencias de las maestras.

El método cualitativo según Bryman, (1988)

“...busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, conocimiento, actitudes y valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas, el proceso de investigación cualitativa explora de manera sistemática los conocimientos y valores que

comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal...” (Citado por Bonilla y Rodríguez, 2005, p. 47).

El proceso de interacción social de las personas genera unas dinámicas sociales y culturales con el cual construyen su realidad en un contexto determinado, para lo cual la investigación cualitativa pretende identificar y comprender esa realidad. Este proceso de interacción entre otras cosas genera una serie de creencias que sin lugar a dudas, se evidencian en el discurso y en el actuar de las maestras, siendo el lenguaje un elemento de conocimiento de los fenómenos sociales y del conjunto de prácticas y acciones. (Bonilla y Rodríguez, 2005).

Dentro del contexto de la investigación cualitativa, Bonilla y Rodríguez, (2005) señalan unas características, para los estudios cualitativos como:

- Capta el conocimiento, significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social.
- Es definida como un producto histórico, es decir validada y transformada por los mismos sujetos.
- Sus análisis se centran en grupos pequeños o en casos que se seleccionan, cuidando que no sean excepcionales sino representativos de las tendencias de comportamiento que organizan la vida social en el contexto analizado.
- El investigador cualitativo desarrolla una comunicación directa y permanente con los sujetos investigados. Ya que su interés implica comprender el conocimiento que ellos tienen de su situación y sus condiciones de vida.
- Relación entre teoría/concepto y la investigación; deja emerger la teoría de los datos bien sea inductivo y deductivo o de manera simultánea, de la cual pasa de la observación de la realidad o de la realidad a la reflexión teórica.

- La estrategia de la investigación; es abierta y flexible, considera todas las observaciones como datos potenciales.
- El análisis de los resultados; es ideográfica ya que busca las nociones, las ideas compartidas que dan sentido al comportamiento social. Su objetivo es profundizar el fenómeno y no generalizar.
- La imagen de la realidad social; es el resultado de un proceso interactivo en el que participan los miembros de un grupo para negociar y renegociar la construcción de esa realidad.
- La naturaleza de los datos; hacen referencia a la esencia de los fenómenos sin importar su frecuencia. (Bonilla y Rodríguez, 2005, p. 50-58)

Reconocer las características anteriores parte asumir el contexto de la investigación, a partir de la interpretación del discurso de las participantes, permitiendo hacer una aproximación a la realidad social del grupo de maestras de educación inicial, a partir de las creencias sobre las Políticas Públicas de educación Inicial.

Así mismo, Pérez de Guzmán, (2002) coincide en que la investigación cualitativa tiene una concepción múltiple de la realidad, lo cual no se determina como única verdad, su principal pretensión es comprender los hechos que captan las relaciones internas y profundas de las intenciones de sus acciones. De esta manera se hace necesaria una comunicación directa con el investigador para que las participantes puedan expresar libremente su vivencia y de esta manera poder hacer un acercamiento profundo de la realidad social.

Hacer referencia a la interpretación significativa dentro de un contexto determinado, permite situarse en la particularidad del grupo de maestras de educación inicial de la I. E. D La Amistad de las sedes B Llano Grande y sede C Pinar del Río, lo que admite entrar en diálogo con las creencias particulares del grupo de maestras, evidenciadas desde un marco social y discursivo.

El análisis de los datos cualitativos en la investigación cualitativa, según Bonilla, (1997) “consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observados; citas textuales de la gente sobre sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos” (p. 92). Desde esta perspectiva, captando la realidad social desde la mirada del otro, se llega a comprender los pensamientos que guían el comportamiento humano en determinado contexto.

Fases de la investigación

Para el desarrollo de esta investigación se adelantaron las siguientes fases o momentos de trabajo:

Fase exploratoria: Preparación y planificación de la investigación: El primer momento de la investigación tuvo un acercamiento a la pregunta de la investigación, se elige el la población en este caso, a las maestras de preescolar de las sedes B y C de I.E.D La Amistad, jornada tarde y mañana, se delimita el problema, los objetivos y la justificación. Paralelo a ello, se realiza la búsqueda de antecedentes de diversas investigaciones desde campos de estudio; el pensamiento del profesor y las políticas públicas de educación inicial. A partir de los hallazgos, surgen dos tendencias, la primera enfocada en las políticas públicas de primera infancia y la segunda en las políticas en el ámbito educativo de la primera infancia, con una tendencia hacia las Políticas Públicas de Educación Inicial. Una vez seleccionado el tema se realiza una revisión a los referentes bibliográficos de las investigaciones halladas con el fin de tomarlos como referentes, para construir el marco teórico y como ejes orientadores en las pretensiones de la presente investigación.

Fase de construcción del marco teórico y metodológico: Se inicia con la construcción del marco teórico a partir de los referentes hallados y desde los estudios que ha realizado el grupo de investigación Educación y cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional, con la

posibilidad de diálogo con los diferentes autores que han trabajado el campo de interés, allí se hizo un acercamiento a la realidad desde otros, autores, contextos y momentos históricos que marcan la construcción social de la realidad enfocada al pensamiento del profesor y las políticas públicas de educación inicial.

Se definió el enfoque metodológico, tipo de investigación, el cual permite la comprensión de la pregunta de investigación. Se seleccionó el instrumento de recolección de información y se elaboró un cronograma del trabajo de campo, allí se diseñó las preguntas las cuales ayudaron a la preparación de las tres sesiones de los grupos de discusión, con el propósito de recolectar información que dieron luces a los objetivos de la investigación.

Fase de trabajo de campo: Se realizó el trabajo de campo en cuatro momentos, el primero tuvo como pretexto contextualizar y caracterizar a las maestras de educación inicial de las sedes B y C del I.E.D La Amistad, como población, posteriormente, se desarrollaron tres grupos de discusión, registrados a partir de grabaciones de audio. El segundo grupo de discusión tuvo como objeto identificar las creencias de las maestras sobre las Políticas Públicas de Primera Infancia. El tercer grupo tuvo como propósito determinar si estas ejercen influencia en la práctica docente. Finalmente, el cuarto grupo de discusión pretendió identificar en las políticas públicas de educación inicial aspectos sobresalientes, según las maestras.

Fase de organización y análisis de información: Posterior a cada grupo de discusión se transcribieron las grabaciones en audio que constituyeron los protocolos. Luego, se organizaron minuciosamente los protocolos de tal forma que allí emergieron los rasgos que fueron tenidos en cuenta para organizar las categorías. La técnica utilizada para el análisis de la información, fue el análisis de contenido cuyo propósito es analizar las ideas expresadas en él. Este proceso se expondrá con destalle más adelante en el análisis de la información.

Fase de resultados y conclusiones: la última fase de esta investigación consistió en la interpretación de los resultados obtenidos en los análisis, posterior a ello se redactaron las conclusiones.

Estudio de caso, como estrategia metodológica

Esta investigación tiene como objeto comprender el estudio particular centrado en el grupo de maestras de educación inicial de las sedes B y C de la I.E.D La Amistad, Jornada Mañana y Tarde, acercándose a los significados que se construyen desde las creencias en torno las Políticas Públicas de Educación Inicial. El estudio de caso según Stake, (1998) es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.” (p. 11)

Las características esenciales que surgen en esta investigación dada su particularidad del caso, permite situarse en el estudio que parte de comprender los fenómenos humanos, apuntando a modelos que permiten la construcción del conocimiento de la realidad, cuando el interés nace de particularizar una situación. El estudio de caso involucra un proceso de indagación que se caracteriza por el estudio detallado, comprensivo, y en profundidad de un caso objeto de interés (Rodríguez, Gil y Gracia, 1996).

Así mismo, por ser particular, facilita la representación de los sujetos de estudio para acercarse al caso en profundidad, además, permite que la técnica de análisis de contenido pueda interpretar de forma detallada el discurso de las maestras, comprendiendo la realidad vista desde la mirada de otro.

Rodríguez, Gil, y García, (1996) exponen las principales características, para el diseño del estudio de casos:

Es holístico. Se mira con una visión amplia, y se comienza una búsqueda por comprender lo complejo.

- Se centra en las relaciones dentro de un sistema y cultura.
- Hace referencia a lo personal, cara a cara e inmediato.
- El diseño cualitativo se interesa por la comprensión de un escenario social concreto, no necesariamente en hacer predicciones sobre el mismo.
- Exige que el investigador permanezca en el lugar de estudio durante un largo tiempo.
- Exige tanto tiempo para el análisis como para la estancia en el campo.
- Requiere que el investigador se constituya en el instrumento de investigación. El investigador debe tener la habilidad suficiente para observar y agudizar su capacidad de observación y entrevista cara a cara.
- Incorpora el consentimiento informado y la responsabilidad ética.
- Describe las posibles desviaciones propias del investigador y sus preferencias ideológicas.

Dadas las anteriores características, esta investigación se define como un estudio intrínseco y holístico, que permite acercarse a comprender la realidad, de ver y escuchar cara a cara al investigado, bajo un marco de respeto y discreción.

La contextualización

La investigación social exige ubicar el contexto en el cual se desarrolla el proceso de investigación, como los referentes de sentido, situaciones y condiciones que constituyen las realidades sociales, lo que permite el diálogo entre lo que sucede en determinado tiempo y espacio, comprendiendo así las diferentes dimensiones de la realidad, para poder construir nuevos conocimientos.

Esta investigación toma como contexto a las sedes Llano Grande y Pinar del Río, de la Institución Educativa Distrital La Amistad, ubicadas en la UPZ 80 de Corabastos, localidad de Kennedy con una población estudiantil formada por niños y niñas de grado transición hasta grado quinto, un curso por cada nivel en dos jornadas.

La institución se rige por los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación de Bogotá, su modelo pedagógico es basado en el Aprendizaje Significativo. Es de carácter académico. Presta atención en las tres jornadas a estudiantes desde preescolar a grado once. Con programa de aceleración en la jornada nocturna.

La población es de estrato 1 y 2, el sector está caracterizado por su dinámica comercial centrado en la plaza de Corabastos, zona de tolerancia, centros de acopio de reciclaje, tiendas de venta y consumo de licor. Alrededor de las sedes se observan un conjunto de problemas sociales como micro tráfico, prostitución, delincuencia, juegos de azar, negocios informales, contaminación auditiva, ambiental y visual.

Las familias son numerosas, provienen de varios de departamentos del país en especial la costa caribe, varios en condición de desplazados por conflicto armados, otros en búsqueda de

mejores condiciones de vida, facilidad de trabajo informal y facilidad de adquisición de alimentos recolectados en Corabastos.

El colegio cuenta con tres sedes, la A donde está ubicada la sede principal, Las sedes B, Llano Grande y la sede C, Pinar de Río, en pro de aprovechar su entorno y su dinámica, tienen proyectos educativos transversales; en la jornada mañana, PILEO, se comparte con la tarde el proyecto de Medio ambiente basado en reciclaje, en la jornada tarde se trabaja el proyecto de Emprendimiento y Arte y movimiento, con la cual se vincula a las familias al entorno educativo

Para las pretensiones de esta investigación se tiene como estudio de caso a 2 maestras de educación inicial de la sede B Llano Grande, jornada mañana y tarde, y una maestra de la sede C Pinar del Río, jornada Mañana.

Las maestras de educación inicial de I.E.D La Amistad, llevan dos años en proceso de diálogos, reflexión, capacitación y construcción pedagógica, que permitió el posicionamiento del Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial de la Institución, desde el marco del Proyecto 901, de la Secretaría de Educación de Bogotá, SED. El Proyecto 901, “Pre-jardín, jardín y transición: Preescolar de calidad en el sistema educativo oficial” es un proyecto que busca materializar el derecho a la educación inicial de los colegios distritales de Bogotá, a la Luz del lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial del distrito.

Para este proceso se contó con el acompañamiento de profesionales de la SED, quienes en convenio con la caja de compensación Compensar, guiaron esta construcción. Por el cambio de administración de la alcaldía de Bogotá, el acompañamiento pedagógico pasó de Compensar a Colsubsidio, aun con estos cambios se logró construir en equipo un documento curricular, basado en el potenciamiento del desarrollo de los niños, en el contexto, en la visión y la caracterización de la población.

En el documento se caracterizó la población infantil, las familias y el contexto como una lectura de la realidad, para poder definir, el qué, para qué, cuándo y cómo enseñar; se hizo la organización curricular por dimensiones, con la cual se pretende fortalecer una serie de desarrollos que las maestras propusieron ; se describen de forma paralela una serie de descriptores que permiten observar y seguir los desarrollos; también se propone una serie de estrategias de vinculación de la familia, con lo cual se pretende fortalecer los desarrollos. Todo este proceso pedagógico fue diseñado en construcción colectiva por parte de maestras de educación inicial de las tres sedes.

A finales de 2016, este proceso de acompañamiento y por falta de espacios pedagógicos, para la construcción colectiva tiene un receso y queda en el tintero el trabajo de los planes de aula, estrategias pedagógicas y la evaluación-valoración del ciclo inicial.

A inicios del año 2017, en realizo una reunión liderado por la rectora María del Pilar Castillo, con el objeto de mejorar los resultados de las Pruebas Saber y en búsqueda de unificación, continuidad y fortalecimiento del proceso lector y escritor, se decide, bajo la dirección de rectoría y con el apoyo de algunas maestras de educación inicial, grados primero y segundo, hacer una apuesta al trabajo bajo la metodología de Negret. Este programa es la promoción de un método de lecto escritura, como propuesta pedagógica para la construcción inicial de la lengua escrita. Hecho que hace que las prácticas pedagógicas de la educación inicial que se desarrollaron en el documento, estén en contravía, del lineamiento pedagógico. Dado que la metodología de Negret requiere del seguimiento de unos pasos regidos por 2 libros que pretenden hacer un acercamiento al proceso escritor, limita los espacios para el trabajo libre, la creatividad y la expresión, lo que dista a la propuesta construida en el documento curricular que pretende potenciar los desarrollos

de los niños, bajo los pilares de la educación, juego, arte, literatura y exploración del medio, basado en el lineamiento pedagógico.

Las maestras participantes

Esta investigación se realiza con tres maestras de educación inicial de las sedes Llano Grande y Pinar del Río de la I.E.D La Amistad, con formación en Educación Preescolar, titulares de grado, quienes actualmente laboran en la institución.

Las maestras han sido informadas del sentido y propósito de la investigación, para lo cual se pidió su consentimiento y se informa la necesidad de realizar grupos de discusión como parte del proceso de investigación, a la cual accedieron sin ningún inconveniente.

Luego de ser conformado el grupo de maestras, se realiza la primera sesión del grupo de discusión, con el propósito de conocer y caracterizar a cada una.

La maestra Angie Pérez* de 51 años de edad, es licenciada en psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en gestión de Proyectos Educativos Institucionales de la Corporación Universitaria Mayor Simón Bolívar de Barranquilla y Magister en Docencia de la Universidad de La Salle, tiene 6 años como maestra titular de la sede B Llano Grande, jornada tarde en la I.E.D La Amistad.

Maestra por vocación, según ella, le apasiona y vive feliz como maestra, fue dueña y directora del jardín privado, “Contador de estrellas” el cual fue participante del plan piloto de la SED, con el cual se gestó el Lineamiento Pedagógico Curricular en 2010. Su experiencia pedagógica la inició en Barranquilla, donde trabajó durante 10 años, ingreso a la Secretaría de Educación en 2010. Su experiencia en colegio privado la llevó a practicar todo lo que en la universidad le fue enseñado como hacer planeación, observador, planillas, guías, reunión de padres, además se sintió que durante este tiempo tenía sobrecarga de trabajo. Como maestra de educación inicial del distrito,

cree que ha gozado, por la libertad y la autonomía en el aula, por el derecho de hacer dentro del aula lo que desea.

La maestra Carolina Díaz* de 58 años de edad, es Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad San Buenaventura, con especialización en Edumática en la Universidad Autónoma de Colombia y otra Especialización de Pedagogía en Recreación Ecológica de la Fundación Universitaria Monserrate, tiene 24 años de experiencia como maestra titular de la sede C Pinar del Río, Jornada mañana, de la I.E.D La Amistad.

Se casó muy joven, quería ser maestra de química e inglés, al tener su primer hijo abandonó sus pretensiones, con su nueva familia y con apoyo de sus hermanos y padres, continuó su carrera de tecnología en educación preescolar, nuevamente tuvo que suspender sus estudios, ya que venía su segundo hijo, posteriormente pudo terminar su Licenciatura en Educación Preescolar en La Universidad La San Buenaventura. La docente considera que ser maestra, es más que una profesión, se lleva en el ser, es una oportunidad de vida, de formación personal, profesional y familiar. Es feliz como docente de educación inicial hace 24 años, lo cual es complemento de su vida familiar. Se siente satisfecha con el trabajo desarrollado con las maestras de las sedes B y C.

No encuentra diferencia entre el trabajo en colegio privado y distrital, todo depende del sello personal que se dé a diario, siente que el colegio privado le da oportunidad de tener espacios amplios y material didáctico. Se siente feliz, así, las cosas no estén completas, eso hace parte de su motivación y aprendizaje, aún no desea retirarse, tiene mucho que dar.

La maestra Yolanda García, de 62 años, es Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en orientación y educación Sexual de la Universidad Manuela Beltrán, y tiene 34 años de experiencia como maestra titular de la sede B, Llano Grande, jornada Mañana, en la I.E.D La Amistad.

Cuenta que es maestra, por deseo de su madre, en sus prácticas se enamoró de su profesión, siente que su familia la motiva para que se retire de la escuela por su edad, pero ella no quiere dejar la escuela, porque aún no es el momento, en tanto, es allí donde se siente viva, alegre y feliz. Solo ha trabajado como maestra en colegio privado un año y afirma que no encuentra diferencias entre el trabajo con el colegio privado y del distrito, pues es la misma responsabilidad y el ritmo de trabajo. En todo caso, reconoce que se sentía presionada en el colegio privado por tener que escribir en el boletín lo que la rectora le decía.

Para concluir, las tres maestras participantes, llevan más de 6 años en la institución, por lo cual conocen las dinámicas, los intereses y las necesidades de los niños y las escuelas. Las tres docentes manifiestan que son felices trabajando en su institución pese a las dinámicas del contexto de Corabastos y la inseguridad del sector.

Grupo de discusión, como instrumento de recolección de información

Se toma el grupo de discusión en esta investigación, como un espacio de diálogo y reflexión el cual surge en un ambiente de confianza entre pares, donde el discurso y la relación de las maestras de educación inicial, expresan su sentir y punto de vista en torno a unas preguntas planteadas por el investigador, las cuales, están articuladas a los objetivos de la investigación.

Es un instrumento que tiene por finalidad poner en contacto y discutir diferentes puntos de vista a través de un proceso de diálogo abierto centrado en un tema de objeto de investigación, con el fin de conocer que piensan, opinan y qué saben de determinado tema, lo cual permite entrar en diálogos con el segundo objetivo específico de esta investigación: Propiciar espacios de diálogo acerca de las políticas públicas de educación inicial, como oportunidad de dinamizar y movilizar los discursos y las prácticas docentes.

El grupo discusión no pretende realizar generalizaciones, sino puntualizar y comprender el caso de las maestras de educación inicial, en espacios que permiten reconocer los lenguajes y significados en torno a las políticas públicas de educación inicial.

El grupo de discusión toma forma a través del intercambio comunicativo a través del cual se le da importancia social al habla como producto de diálogo, de esta forma, se construye lo humano como social, como conversación y diálogo de varias voces. Krueger, (1988) define “Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de una área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directo” (citado por Bas Peña, 2002).

Para Bas Peña, (2002) los grupos de discusión permiten recolectar la información de un grupo de personas que interactúan entre sí y comparten unos intereses, las relaciones que se crean originan cambios en las participantes ya que las ideas y pensamientos y la interacción promueven de una u otra forma la reflexión individual y colectiva. (p. 149) allí converge una serie de ideas y conocimientos, sobre determinados temas mediante la formulación de preguntas abiertas, con el objeto de promover la participación como un elemento de poder que mueve significados dentro de un contexto.

Esta investigación se diseña buscando la presencia de la voz de las tres maestras de educación inicial de la I.E.D La Amistad, sedes Llano Grande y Pinar del Río, con la cual se pretende que el grupo logre una comunicación y construcción conjunta de significados, percepciones, sentimientos y maneras de pensar, respecto a las políticas de educación inicial, reconociendo así, las creencias que allí subyacen.

Se desarrolla cuatro sesiones en los propios ambientes de la institución educativa, en la primera se realiza la caracterización y contextualización de las maestras participantes, las otras 3

sesiones corresponden a los grupos de discusión, como se había mencionado anteriormente. El siguiente cuadro se ilustra el trabajo de campo.

Cuadro No 1 Cronograma de trabajo de campo

FECHA	PROPOSITO	PREGUNTAS
Sesión 1 2 agosto. 2016	Conocer y caracterizar a las maestras en su contexto.	¿Cuál es su nombre, edad y perfil profesional? ¿Cuántos años lleva como maestra? ¿En qué sector? (oficial o privado) ¿Cuántos años hace que trabajan en la institución? ¿Por qué decidió ser maestra de educación inicial?
Sesión 2 6 septiembre. 2016	Identificar que tanto conocen las maestras de las Políticas Públicas de Educación Inicial	¿Qué conocen sobre las políticas públicas de educación inicial? ¿Cuáles consideran son las prioridades de las Políticas Públicas de Educación Inicial?
Sesión 3 23 septiembre 2016	Acciones proponen las maestras desde su práctica para conocer y reflexionar sobre las políticas Públicas de Educación Inicial	¿Qué acciones propondría desde su propia práctica para conocer y reflexionar sobre las Políticas Educativas para la educación inicial?
Sesión 4 25 octubre 2016	Identificar los aportes de las Políticas Públicas de Educación Inicial en la práctica docente.	Desde su experiencia como maestras ¿Qué le han aportado las Políticas Públicas de Educación Inicial a su práctica pedagógica?

Cuadro No 1 cronograma de trabajo 1

Estos momentos permiten visibilizar la voz de las maestras de educación inicial, con el cual se pretende explorar de forma detallada, el sentir y pensamiento colectivo permitiendo comprender su mundo social y cultural. Gaskel, (2000) “Quizás, es solamente cuando hablamos, que sabemos lo que pensamos” (citado por Bonilla, 2005, p. 159) Estos espacios apuntan y permiten que las maestras expresen en sus propias palabras su pensar y sentir, de esta forma se identifica y comprende la realidad en su contexto, expresado en las creencias que tienen sobre las Políticas Públicas de Educación Inicial.

Técnica de análisis de contenido

Para poder interpretar la información se utilizó la técnica de análisis de contenido, definido por Ocampo, (2008) como “una técnica de recopilación de información que permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetivas dichas categorías dentro del mensaje”. (p. 84)

En esta sesión se pretende mostrar al proceso de análisis, el cual muestra una serie de acciones o tareas que constituyen dicho proceso en una investigación cualitativa. Para iniciar con el proceso de análisis de contenido, se explica el proceso realizado en los cuatro grupos de discusión, el cual fue grabado y transcrito.

Posterior a la codificación se realiza varias lecturas, con la finalidad de visualizar, lo que surge en ellas. Se realiza el proceso de codificación de los protocolos de los grupos de discusión; para ello se enumeran secuencialmente los protocolos, R1, (R, por registro) hasta R3. Luego se da nominación a las tres maestras Angie Pérez*, (AP) Carolina Díaz* (CD) y Yolanda García* (YG) (*nombres ficticios) en cada protocolo.

Consecutivamente se organiza los protocolos en unidades de análisis; Según García, Gil, y Rodríguez, (2002) “Las unidades pueden establecerse a partir de criterios gramaticales (el párrafo, la oración o la palabra, podrían ser considerados las unidades básicas de texto) o conversacionales (declaraciones, turnos de palabra, etc)” (p. 79). Para esta investigación se utiliza como criterio gramatical el párrafo, dado esto, se enumeran los párrafos de cada registro (p, por párrafo). Se inicia la numeración por párrafos a partir de (p1) en su correspondiente secuencia en cada protocolo, con el propósito de organizar e identificar cada unidad de análisis.

Posteriormente, se toma el contenido principal de cada párrafo para poder extraer los rasgos emergentes, y así, verificar la recurrencia de las unidades. Para ello, se diseña un cuadro distribuido en 3 columnas; en la primera se utiliza para ubicar la transcripción de la entrevista, con su respectiva codificación, la cual evidenciara las unidades de análisis; en la segunda, se registra los rasgos extraídos de las unidades de análisis; y la tercera, para organizar las categorías emergentes.

Los rasgos surgen de la siguiente forma: Se toma cada unidad de análisis, (el párrafo) con relación a la pregunta de investigación como objeto, a las cuales se hacen varias lecturas a la luz de las preguntas. Para luego, separar y recoger las ideas manifestadas por cada maestra, al final, se codifica con el número de la maestra y el párrafo correspondiente, para mayor identificación y ubicación. AP p1, (Angie Pérez, párrafo 1)

Seguido a este proceso, se elaboran las categorías emergentes; Para Mucchielli, (1988) “La categorización; hace posible agrupar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico” (citado por García, Gil, y Rodríguez, 2002) para ello se clasifican los rasgos que emergieron de la unidad de análisis, se tiene en cuenta elementos en común, para lo cual se hizo un recorrido general en varias lecturas, las cuales permiten la agrupación de los rasgos por ser un elemento recurrente.

Una vez agrupados los rasgos, se pretende relacionarlos por medio de una frase representativa del rasgo, el cual, daría en este caso la nominación de la categoría emergente.

Se finaliza con la interpretación de la categoría que surgió, teniendo como foco la pregunta investigativa. “Las categorías obtenidas en el proceso de reducción pueden considerarse, asimismo, resultado del estudio” García, Gil, y Rodríguez, (2002) lo que llevará al investigador a alcanzar las conclusiones.

Análisis y resultados

En este apartado se presentan las categorías que emergen del análisis de contenido, que permitió aproximarse a las creencias que tienen las maestras de preescolar de las sedes B y C de la I. E. D La Amistad sobre las Políticas Públicas de Educación Inicial.

Este proceso de análisis, tuvo como eje las preguntas, derivadas de los objetivos del estudio y de las que surgieron las categorías inductivas, que se desarrollan en este apartado:

¿Qué conocen las maestras sobre Políticas Públicas de Educación Inicial?

Del resultado del análisis de contenido surgieron para esta primera, pregunta las siguientes categorías inductivas.

- Que responden a compromisos ante organismos internacionales.
- Que nacen del escritorio porque desconocen el interés, el contexto y las necesidades.
- Que se contradice lo que está escrito en las Políticas Públicas de Educación Inicial, con lo que se hace y se exige, en las instituciones y en el aula.
- Que son para beneficio de los gobiernos de turno.
- Que el maestro de primera infancia, debe ser llamado a construir la Política pública de educación inicial.

¿Qué proponen las maestras desde su práctica para conocer y reflexionar sobre las políticas Públicas de Educación Inicial?

En esta pregunta emergen las siguientes categorías inductivas:

- Integrar a los maestros de primaria a los procesos del preescolar
- Recibir apoyo interdisciplinar e interinstitucional
- Acompañar a las familias

Desde su experiencia como maestras ¿Qué le han aportado las Políticas Públicas de Educación Inicial a su práctica pedagógica?

En esta categoría emergen las siguientes categorías inductivas.

- Les exigen realizar procesos de reflexión y cualificación a las maestras
- Les invita a transformar las prácticas pedagógica

A continuación, se define cada categoría, que parte de proceso de análisis de contenido de los grupos de discusión:

Que conocen las maestras sobre políticas públicas de educación inicial.

Esta pregunta refleja el conocimiento que tienen las maestras sobre las Políticas Públicas de Educación Inicial. Quintana, (2001) afirma “las creencias se forman en un proceso psíquico que no es solamente mental o intelectual, pues se hallan vinculados al sentimiento y a la voluntad por otro lado y a la tradición cultural comunitaria por otro” (p. 193).

- Que responden a compromisos ante organismos internacionales.

En la primera categoría las maestras creen que las Políticas Públicas de Educación Inicial, deben responder a compromisos ante organismos internacionales por un interés económico y de reconocimiento social.

Las Políticas Públicas de Educación Inicial responden a una necesidad económica global:

Siguiendo en la línea de mi compañera, el papel aguanta todo, pero es más respondiendo a una política global que debe responder a una razón económica, ... entonces ahí hay una ley, una política que vino y se gestó como una política pública respondiendo a una necesidad económica global, más no del estado, más no del pueblo, más no de la gente, más no de los niños, luego vino y se pulió y vino la educación inicial en lo mismo, respondiendo a lo mismo a una política inicial porque si este país no pertenece o no cumple ciertos requisitos no tiene ciertos préstamos, no tiene ciertos reconocimientos a nivel económico porque es económico no es humano” R4 AP p2 (A. Pérez, comunicación personal, 25 octubre 2016)

Pues sencillamente pienso que la relevancia es la parte económica, la parte integral no se ve por ninguna parte. R 3 AP p4 (A. Pérez, comunicación personal, 06 octubre 2016)

La maestra Angie, quien es Magister en Docencia Universitaria, cree que las Políticas de Educación Inicial, nacieron como una política que se gestó como medio para responder a la economía global de la región, por prebendas económicas tal vez, situada en la lucha que ha realizado el país para mejorar su imagen, condiciones de vida y economía de los colombianos. Es por esto, que tal vez la maestra cree que el país reciba reconocimiento social se ve condicionado a recibir prebendas económicas, a lo mejor, la maestra piensa que, dado lo anterior, lo económico prevalece sobre lo humano, ya que no tienen en cuenta el interés del pueblo, del Estado y las necesidades de los niños.

La Política Pública de Educación Inicial responde a otros intereses socioeconómicos de movimiento neoliberales y no por los niños según las maestras:

Realmente la política pública que se crea o que llega a Colombia va respondiendo a otros intereses socioeconómicos del movimiento neoliberales y no por los niños y eso genera todas esas clases de enfermedades que ya conocemos en el Choco, la hambruna en la Guajira, entonces uno ¿Qué siente ante eso? Indignación, porque uno aquí en su metro cuadrado procura hacer lo mejor, pero y ¿En el resto de los metros cuadrados que pasa? R2 AP p4 (A. Pérez, comunicación personal, 23 septiembre. 2016)

...las nuevas políticas y el afán de responder han quitado toda esa parte afectiva y toda la parte formación en los niños R3 AP P18 (A. Pérez, comunicación personal, 06 octubre 2016)

La maestra Angie Pérez, cree que las Políticas Públicas de Educación Inicial, responde a un interés socioeconómico de los movimientos capitalistas y que estas desconocen las necesidades propias de la comunidad. Es notable que para la maestra es más importante, la parte humana; la afectividad y la formación en los niños sobre el interés económico, dado que considera que Políticas Públicas de Educación Inicial, no le dan importancia a esta parte. Si bien, Colombia toma experiencias de otros países como referentes para la construcción de sus políticas educativas, no quiere decir que se traen e implementa desconociendo las necesidades, el contexto y la participación de la población.

Los programas, sobre todo de los últimos años, velan por garantizar aspectos afectivos y atención, pero infortunadamente siempre los aspectos negativos que sobresalen sobre los positivos.

Se puede inferir, por los dos ejemplos que menciona la maestra y según el contexto actual del país, que los recursos y ayudas que se reciben para sobrellevar situaciones humanitarias del país, se han visto permeados por actos de corrupción y malos manejos económicos. Ella expresa indignación ante la situación y siente que, desde su aula, ella hace lo que mejor puede, y aun así se preocupa por lo que sucede con otras escuelas con mayores necesidades.

La maestra piensa que Políticas Públicas de Educación han ido entrando a nuestro sistema a través de instituciones mundiales que tienen que ver con el cuidado de la infancia:

“¿Qué conozco de las políticas públicas de educación que están planteadas para la primera infancia? Que son muchas, muchas para el corto periodo que llevan aquí en Colombia, que se les ha dado gran importancia y relevancia hace algunos años a nivel mundial y que han ido entrando a nuestro sistema a través de otras instituciones mundiales que tienen que ver con el cuidado de la infancia...” R2 AP p1 (A. Pérez, comunicación personal, 23 septiembre 2016)

La maestra Angie Pérez piensa que las Políticas Públicas de Educación Inicial han entrado a nuestro sistema a través de instituciones mundiales, que tienen que ver con el cuidado de la infancia, lo cual es probable, se refiera a instituciones a favor de la primera infancia, que desde su competencia hacen un acompañamiento a los países que lo requieran, en procesos de solución a dificultades de carácter de salud, cultural, social o humanitario.

En esta categoría se evidencia una marcada tendencia a creer que hay un interés económico, dada la influencia de las dinámicas del mundo globalizado, que ha logrado permear diferentes campos del país y la educación no es la excepción, los ritmos de enseñanza y las exigencias por estandarizar y generar hombres competentes, para el trabajo han generado unas dinámicas que pretenden responder a los nuevos retos.

- Que nacen desde el escritorio, porque desconocen el interés, el contexto y las necesidades:

Las Políticas Públicas de Educación Inicial nacen desde el escritorio, es una característica que las maestras le atribuyen a estas y las hacen pensar que son creadas; desde el desconocimiento del contexto, participación de la comunidad educativa y las necesidades básicas vistas desde la atención integral, tres elementos que las maestras relacionan sin desligar uno del otro, los siguientes fragmentos dan cuenta de ello. Cuando sienten que estos aspectos no corresponden con lo que ven desde su labor piensan que son elaboradas desde el desconocimiento, basada en ideales.

La maestra cree que las Políticas Públicas de Educación Inicial deben ser gestadas desde la participación, el conocimiento, las necesidades e intereses reales de la comunidad:

...las ideas deben salir de la base del pueblo, del núcleo donde se trabaja, porque es allí donde se dan las necesidades, entonces, una política pública sale de una necesidad del pueblo o del contexto y de allí en adelante todo lo que se entiende como políticas públicas habría que arrancar por ahí ¿Realmente han salido de las necesidades del pueblo y cumplen con las necesidades del pueblo? R2 AP p2 (A. Pérez, comunicación personal, 23 septiembre 2016)

El anterior fragmento muestra que la maestra Angie, cree que los procesos de gestación e implementación de las Políticas Públicas de Educación Inicial deben tener como característica principal ser producto de la participación de la comunidad, dado que desde allí se conocen sus intereses y necesidades, en su contexto. La maestra, desde su experiencia como participante del plan piloto con la cual se gestó el Lineamiento Pedagógico en 2010, tiene conocimiento que estas efectivamente nacen de un trabajo colectivo basado en intereses y necesidades de la población infantil y sus familias. Sin embargo se percibe que las acciones de implementación son poco visibles y no han tocado las aulas de las maestras.

Las Políticas Públicas de la Educación Inicial, no tiene en cuenta el entorno e intereses de los niños:

Hablar de políticas educativas para primera infancia, como tal, me parece que no tienen en cuenta precisamente el entorno, no tiene en cuenta precisamente lo real de los niños sus primeras necesidades, es el afán de aplicar una política, un decreto y así sucesivamente. R2 CD p5 (C. Díaz, comunicación personal, 23 septiembre 2016)

La maestra Carolina, piensa que algunas acciones de solución a las demandas de la educación infantil, están fuera de contexto y no cubre las necesidades, además, alrededor de esto se teje la sensación que estas son decretadas en el afán del momento. Distante a esto, el propósito de la educación inicial, promovida en las Políticas Públicas de Educación Inicial, surge de reconocer el ejercicio de sus derechos, características propias de los procesos de desarrollo de esta etapa, intereses, necesidades, singularidades y particularidades que se derivan del contexto de los niños y sus familias.

Porque desconoce que debe salir de la necesidad, gestionada, experimentada y evaluada por la comunidad educativa:

listo! está la atención integral mandaron una serie de personas supuestamente lo integral hace referencia a un trabajo articulado, pero entonces hay de todo cada uno trabajando en su línea, no hay una articulación no hay una línea porque quien pensó en la idea para cumplir con un requerimiento, quien se inventó la política pública en Colombia se la invento en un escritorio, ¡Ay esto es lo mejor para estos niños!, esto nos puede costar y responder menos así, y así cumplimos con el requerimiento pero realmente recordemos que la política pública nace de la necesidad, es gestionada y creada y establecida y debe ser planteada, experimentada, evaluada desde la base desde los jardines, desde las maestras, desde los niños y desde los padres, no hay que callar ninguna voz. R4 AP p3 (A. Pérez, comunicación personal, 25 octubre 2016)

La maestra Angie, comenta que mandaron una serie de personas supuestamente a trabajar haciendo un trabajo articulado, tal vez, refiriéndose al acompañamiento que se hace desde Colsubsidio, desde el programa “Transición es una Nota” estrategia creada en el marco de atención la Ley de Cero a Siempre en 2016, es ejecutado por la Secretaria de Educación a través de convenios con ICBF y entidades como Compensar y posteriormente paso a la administración de Colsubsidio.

El programa “Transición es una Nota” actualmente no se está implementando, a cambio de este está “Educación Inicial de Calidad” en el cumplimiento de las metas del Plan de Desarrollo Bogotá Mejor para Todos, del gobierno del alcalde Enrique Peñalosa. Lo que pone de presente que

con cada cambio de gobierno hay nuevos planes a ejecutar quitándole tiempo de implementación y ejecución de los programas que están en curso. El programa, lleva un proceso de acompañamiento a las maestras de preescolar de I.E.D La Amistad, por parte de Colsubsidio en fortalecimiento a la primera infancia, con la implementación del Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial.

Estos programas tienen como objeto mejorar la calidad de la educación inicial en el acompañamiento pedagógico a maestros, desde tres disciplinas; acompañamiento de nutrición, psicosocial, acompañamiento pedagógico. Quienes proponen un trabajo integral en pro del bienestar de los niños, haciendo un trabajo articulado, a lo cual, la maestra cree que cada quien trabaja desde su interés y competencia, en su accionar, no se evidencia claridad en los procesos y lo se propone no se está cumpliendo en las instituciones.

Esta desarticulación hace pensar a la maestra que quien inventó la Política de Educación Inicial, la pensó desde el escritorio, dado que no pensó en esos procesos de implementación. Por ello, la maestra cree, que esta debe ser creada, gestionada, experimentada y evaluada por todos los miembros de la comunidad. Las maestras tienen un interés por participar, por ver sus sueños hechos realidad, por sentir una infancia feliz, plena en sus derechos, las maestras piden ser escuchadas y que se reconozca que tienen un saber, un conocimiento, de la realidad, de las necesidades y sobre todo los intereses de la infancia.

Al comprender que nacen desde la comodidad del escritorio, conlleva a creer, que la maestra por el poco acompañamiento que ha tenido tiene un desconocimiento sobre quienes gestan las Política Pública de Educación Inicial y sus procesos de ejecución. Si bien cierto que la Política Pública de Educación Inicial convocó, escucho y tuvo en cuenta a las maestras de todo el país.

En esta categoría se observó que las maestras resaltan aspectos como la necesidad, el interés y la participación de las maestras especialmente, como elementos clave en los procesos de creación de las Políticas Públicas de Educación Inicial, cuando sienten que estos aspectos no corresponden con lo que ven desde su labor piensan que son elaboradas desde el desconocimiento, basada en ideales.

Las maestras quizás, pueden pensar esto por falta de acompañamiento en procesos de formación. Los procesos deben estar todo el tiempo dialogando con las prácticas de las maestras de aula y en la construcción que se hace con las mismas.

- Que se contradice lo que está escrito en las Políticas Públicas de Educación Inicial, con lo que se hace y se exige, en las instituciones y en el aula.

En esta categoría las maestras creen que hay situaciones y exigencias de la sociedad en general que hacen que la maestra sienta incertidumbre y se genere momentos de indecisión al no saber que directriz seguir.

Según las maestras es una contradicción, lo que está escrito en las Políticas Públicas de Educación Inicial con lo que se exige en las instituciones:

es una contradicción de todo con todo, en el papel queda escrito, que las políticas públicas en la educación de los niños debe velar por un desarrollo integral de cada una de sus dimensiones, no habla de tratar contenidos como tal, habla de fortalecer las habilidades que tiene el niño para poderlo atender de una forma más integral, pero lo que le exigen a uno cuando está en el aula es contenidos R2 AP p16 (A. Pérez, comunicación personal, 23 septiembre 2016)

La maestra Angie, cree que las Políticas Públicas de Educación Inicial deben propiciar el desarrollo armónico e integral de las dimensiones, (personal social, corporal, artística, cognitiva, comunicativa) y potenciar habilidades, que en ningún documento se especifica que la educación inicial se deba trabajar por contenidos académicos con aprendizajes mecánicos, que posteriormente se tendrán que demostrar en evaluaciones, esto dista, de la idea de fortalecer y

potenciar los desarrollos propios de esta edad, además, ella cree que se le exige trabajar por contenidos, tal vez, para seguir con la línea de trabajo realizado en las áreas académicas de su institución, por eso, la maestra afirma que hay contradicción entre lo que está escrito y lo que en realidad se exige.

Las exigencias de la sociedad en general hacen que no se cumpla lo establecido en las

Políticas Públicas de Educación Inicial:

la exigencia de nuestras compañeras de pronto de primaria, ha sido más en el proceso de lectoescritura, que el desarrollo de habilidades motrices, desarrollo de atención, desarrollo de concentración especialmente el desarrollo lógico de los niños, entonces pienso que nosotras, no sabemos qué hacer, si cumplimos realmente con lo que este año nos trae el alcalde, el distrito, la secretaria, o cumplimos con lo que realmente nosotros creemos, entonces, ha sido algo como intolerante o de pronto inconsciente para nosotras. Afortunadamente nosotras nos unimos para poder hacer un papel de maestras excelentes con nuestros niños acá en nuestra institución. R2 CD p19 (C. Días, comunicación personal, 23 septiembre 2016)

“una cosa se pide por políticas, otra por leyes, otra por institución, otra los padres, y otra a nivel de colegas, entonces pienso que la cosa es seria y es de estudiarla” R2 AP P18 (A. Pérez, comunicación personal, 23 septiembre 2016)

La educación inicial es la base del sistema educativo y sobre ella recae muchas responsabilidades, tal vez, es por ello, que las maestras Carolina y Angie piensan que los docentes de primaria, los padres de familia, la Secretaria de Educación y los programas que traen los gobiernos de turno, les exigen cada uno desde sus intereses, lo que hace que las docentes sientan incertidumbre y se generen momentos de indecisión al tener que tomar alguna directriz. A lo mejor, es tanta la presión, que se olvida que hay una Política Pública de Educación Inicial que respalda su accionar, no obstante, las maestras siempre terminan acudiendo a sus creencias, para sustentar sus saberes y prácticas. Estas creencias son generadas por cada individuo para explicar y justificar las decisiones y actuaciones profesionales, estas, se basan más que un fundamento racional, se asientan en los sentimientos y las experiencias (Pajares, 1992, citado por Marcelo, 2002).

Algunas instituciones piden que el currículo de la educación inicial se adapte a la primaria con contenidos específicos que no corresponde a los procesos planteados en las políticas educativas, presionan a los maestros por medio de la evaluación docente para que se trabaje y evalúe por contenidos, además los padres de familia piensan que este nivel es un medio para adelantar procesos lectores y escritores promoviendo así la primarización.

La maestra piensa que una cosa es lo que se escribe y otra cosa es lo que se ejecuta en pro del desarrollo de los niños:

La práctica le hace a uno reflexionar, sobre las personas tangibles que uno tiene esas personitas pequeñitas que nos enseñan muchísimo, y a la vez nosotros podemos orientarlos en sus saberes, entonces dentro de la políticas planteadas, pienso que una cosa es lo que se escribe en el papel y otra es lo que realmente se ejecuta en pro de ese desarrollo integral de los niños, esto atiende al programa “Transición es una Nota” que como ustedes saben es el boom de este año, pensamos que en nuestras sedes Pinar del Río y Llano Grande, tanto jornada mañana como tarde, tenemos en papel esta personas, pero realmente es una visión personal, para mí, no han ayudado realmente a este proceso de cambio en los niños, ustedes saben que es muy difícil que lleguen una nutricionista a una escuela pública, es muy difícil que llegue una psicosocial, es muy difícil, que haya un apoyo interdisciplinario pero resulta que llego en un momento que realmente no hay un norte, un oriente que digamos que nos puedan ayudar y colaborar en todas estas necesidades que tienen los niños en nuestras instituciones. Entonces sigo corroborando que el papel aguanta todo y me parece que no nos ha ayudado a nada. R4 CD p1 (C. Díaz, comunicación personal, 25 octubre 2016)

Como se había comentado en la categoría anterior, el programa “Transición es una Nota” propone una serie de acciones que no son visibles en las instituciones, este plantea acompañamiento a familias a nivel de orientación en caso de estudiantes con dificultades y continuidad en los procesos de nutrición y orientación. La maestra Carolina, por su experiencia en su institución conoce el contexto y las necesidades de la población. El apoyo a los estudiantes y a sus familias como una estrategia en el marco de la atención integral es poco visible y las pocas veces que éste llega a su institución, observa que carece de orientación, de un norte que pueda apoyar y beneficiar a la comunidad educativa.

Probablemente las propuestas presentadas cubren las expectativas de las maestras, pero la implementación de estas puede presentar dificultades, tal vez de organización, coordinación,

tiempo para ser ejecutadas, y de un adecuado y pertinente acompañamiento de personal cualificado y contextualizado de las necesidades, intereses y las dinámicas de la comunidad.

Es por ello que las maestras exigen que las Políticas Públicas de Educación Inicial se cumplan, hecho que se ve evidenciado en el siguiente fragmento:

Yo creo que no se está llevando a cabo este programa de educación integral de los niños de preescolar porque hasta ahora se está haciendo el estudio piloto entonces no estás viendo resultado así como muy efectivos, esperamos que el próximo año de verdad se realicen estas actividades no solamente con los niños sino con los padres de familia, que de verdad se vea un trabajo en conjunto, interdisciplinario y que de buenos resultados, todos los años empiezan algo y nunca se termina, dejan todo a medias, entonces, si esperamos que el próximo año se realicen todas las actividades que supuestamente traen las niñas para ser llevadas a cabo. R4 YG P5 (Y. García, comunicación personal, 25 octubre 2016)

La maestra Yolanda quien lleva trabajando 34 años en su institución, conoce su contexto y las necesidades e interés de su comunidad, reconoce que las propuestas de las Políticas Educativas en el marco de la atención integral para la primera infancia es parte de lo que su escuela necesita y desea que esta sea más visible. Reconoce las ventajas del trabajo articulado, donde cada quien aporta desde su disciplina para el bien de los niños y sus familias.

Todo plan piloto pretende probar una nueva estrategia por un tiempo indicado, el cual tiene como objeto probar una propuesta y luego comprobar sus resultados para ser aplicados en otra institución o en otro momento. Comprendiendo esta idea, se puede pensar que efectivamente se presentaron dificultades en la implementación de algunas actividades propuestas, o tal vez su ejecución no fue la esperada. Es probable que los resultados sirvan para realizar ajustes y en un futuro estas acciones sean ajustadas y ejecutadas.

Las Políticas Públicas de Educación inicial desde el marco de atención integral, deberían cumplirse:

“ojala todo lo que está escrito se cumpla, porque siempre han venido hacen la prueba piloto y se desaparecen, quedan los niños con su peso y su talla, hasta ahí llega el cuento, entonces

necesitamos de verdad que esas políticas se cumplan a cabalidad y hay sí, estaríamos cumpliendo las políticas educativas que propone el gobierno y la alcaldía y las cajas de compensación y todas esas personas o entidades” R2 YG p9 (Y. García, comunicación personal, 23 septiembre 2016)

La maestra cuenta que algunas entidades encargadas de gestionar los programas que favorecen la atención integral llegan a los colegios a realizar pruebas piloto, pero estas, tal vez presentan dificultades en los procesos de ejecución, organización o direccionamiento, acciones que hacen que no se logre alcanzar las metas propuestas, ella, reconoce la importancia de estas acciones y exige que se cumplan los propósitos establecidos. Percibo que a las maestras pocas veces les dan información de los resultados de los diagnósticos y caracterización realizada a la población, quedando como una actividad aislada y sin sentido, lo cual me lleva a pensar que son solo actividades para justificar un proceso.

Para concluir, los propósitos de las Políticas Públicas de Educación Inicial, es asumir la educación inicial válida en sí misma, además, de dar directrices que permitan orientar unas series de acciones educativas que contribuyan a garantizar el derecho a una educación de calidad para los niños. Es necesario que “toda” la sociedad en general conozca las pretensiones de las Políticas Públicas de Educación Inicial, para evitar que cada quien exija desde sus intereses y necesidades, para ello, es importante los procesos acompañamiento efectivos donde todos comprendan la Educación inicial y los procesos que se promueven allí.

- Que son para beneficio de los gobiernos de turno

Esta categoría está caracterizada por acciones de poder, manipulación e interés son tres aspectos que hacen creer a la maestra que las Políticas Públicas de Educación Inicial son para beneficio de los gobiernos.

Las Políticas de Educación Inicial son creadas para beneficio e intereses de los gobernantes de turno:

Aporta indignación, porque uno siente que la políticas públicas creadas son para beneficio del gobierno o del momento, o del alcalde, o del presidente, más no, por un interés real y lo usan a uno como una marioneta y la voz del maestro queda perdida R3 AP p2 (A. Pérez, comunicación personal, 06 octubre 2016)

En anteriores fragmentos, la maestra Angie reconoce los propósitos de las Políticas Educativas de Educación Inicial, sin embargo cree que detrás de ellas hay un interés particular por un beneficio económico que eventualmente puede quedar en manos de pocos. Como es reconocido por los medios de comunicación, el Estado invierte fondos para el bienestar de los niños, pero estos no son visibles para las maestras como se espera (algunos materiales que llegan a los colegios son de mala calidad o no cubre toda la población). Se cree que hay un aparente beneficio pero este no parte del conocimiento de las maestras, de la realidad del contexto, las características de los niños sus necesidades y la de sus familias.

Quién está en el poder utiliza la Política Pública de Educación Inicial.

“La política pública que se inventaron los de los escritorios entonces uno se indigna porque es que los de los escritorios no viven el aula y los que han estado en aula que han subido olvidan el aula entonces uno dice bueno, ¡a que estamos jugando! Todo por estar detrás de un poder, porque la plata se les acaba y se la llevan y el poder también, pero por estar sentados en un poder utilizan la política pública, tan vulnerada e inventada por ellos mismos, porque realmente nunca sale o muy pocas veces sale de las bases del pueblo de la necesidad sentida.” R3 AP, p3 (A. Pérez, comunicación personal, 06 octubre 2016)

Al igual que en categorías anteriores la maestra Angie, cree las Políticas Públicas de Educación Inicial, son hechas desde el escritorio, porque cree que detrás hay un interés económico que da poder, control, imperio o dominio que dispone todo para concretar o imponer a su voluntad o interés. La maestra expresa que, quien está en el poder, cree que tiene el derecho de utilizar y manipular la Política Pública de Educación Inicial. Además expresa, que en ocasiones hay maestros que han vivido en el aula y son conocedores de las necesidades y dinámicas de las

escuelas, pero al momento de tener un reconocimiento o un cargo influyente con el cual pueden ayudar, se olvida de lo vivido en el aula, todo por buscar un beneficio económico.

El “interés”, el “poder” y la “manipulación” son aspectos que constantemente e involuntariamente están relacionados culturalmente con “la política” y “los políticos” que llevan a crear imaginarios de corrupción, control y manipulación para un interés y beneficios de pocos.

Una de las fuentes de donde se originan las creencias; es la influencia de la sociedad y la cultura ambiental. Quintana, (2001) las ideas de las maestras dependen de la sociedad de saber de su cultura de su respectiva sociedad. Frente al concepto de Política hay una serie de significados que se relacionan entre sí.

Las Políticas Públicas de Educación Inicial son creadas para beneficio principal de los niños de primera infancia, si ellos se ven favorecidos, es probable que sus familias y la sociedad también, es un beneficio en cadena. Muchas veces quienes crean las políticas educativas bajo estos ideales son unos y otros quienes las promocionan y ejecutan, lo que en ocasiones demuestran falta de cualificación y competencia para continuar con estas primicias.

Desde mi postura creo que hay entidades que se postulan para promocionar y divulgar los programas y estrategias propuestas en las Políticas Públicas de Educación Inicial, por un interés económico, por ver allí, una posibilidad de un gran beneficio económico por la inversión que el Estado hace a la primera infancia. Además que los procesos de convocatoria deben ser más exigente con los postulantes, quienes deben cumplir principalmente con ser embajadores educativos, además de tener capacidad de gestión, recursos, estructura organizacional, personal cualificado, coordinación comunicación entre otros.

- Que el maestro de primera infancia, deben ser llamadas a construir la Política Pública de Educación Inicial.

Las maestras de educación inicial por sus dinámicas de trabajo colectivo refuerzan sus creencias alrededor de su entorno educativo. Es por ello, que en esta categoría, las maestras unen sus voces pidiendo ser tenidas en cuenta en el proceso de elaboración de las Políticas Públicas de Educación Inicial.

Los maestros deben ser conscientes que pueden ser gestores de políticas públicas de educación:

Que ser docente es todo un trabajo, todo un camello, es todo un reto de día a día, ser docente de preescolar es todavía doble reto y que nosotros los maestros de preescolar, de primaria, a nivel universitario, a nivel de secundaria debemos ser consiente que nosotros podemos ser gestores de política públicas en educación como se han demostrado en tantos movimientos que se dieron y que realmente han cambiado en algunos puntos la educación, recordemos el movimiento que se dio en el plan decenal último, no el que se está gestando ahoritica, en el que fue removido un sistema de evaluación mediocre y fue todo gestado por docentes... R2 AP p21 (A. Pérez, comunicación personal, 23 septiembre 2016)

las políticas públicas en la Constitución de 1991, fue la primera vez que se habló de educación dentro de la constitución y fue cuando se estableció la Ley 115 y sí, han tenido muchos cambios y no fue perfecta pero esa es la prueba que el maestro se puede sentar a generar políticas públicas y nosotros somos gestores de políticas públicas porque nosotros somos gente política por nacimiento en el momento desde que estamos pensando en un bien social, nuestro compromiso debe ir con los niños y con los padres y enseñarles que ellos también pueden gestar políticas públicas R2 AP p22 (A. Pérez, comunicación personal, 23 septiembre 2016)

En los anteriores fragmentos, la maestra Angélica, resalta la labor docente, dado que esto implica una serie de condiciones que giran en torno a su profesión, actitudes y relaciones que conlleva a proponerse retos diariamente, resalta la labor de la maestra de preescolar dado que involucra mayor compromiso, tal vez, ella se refiere, que los niños que están bajo su responsabilidad por su edad necesitan de mayor cuidado y atención. Además, puedo comprender que la maestra considera que los docentes sienten, piensan y actúan con conocimiento de lo que hace, por ello pueden ser gestores de las Políticas Públicas de Educación, tal vez por ello, demuestra como el maestro tiene la facultad para transformar y proponer acciones en beneficios de la educación y su comunidad educativa. Para lo cual, la maestra cita la participación de docentes

en movimientos gremiales que ha generado cambios en el sistema educativo del país, lo que la lleva a comprender y recordar las acciones de los maestros cuando se estableció la Ley 115, Ley General de Educación y la derogación del Decreto 230, el cual fue criticado por su sistema de evaluación, lo que me permite inferir que el maestro es gestor político y social que piensa y se compromete con el bienestar de los niños, sus familias y los hace partícipes de ello.

Es necesario contar con la participación y el conocimiento de las maestras que trabajan con los niños en los colegios para establecer las Políticas Públicas de Educación inicial:

Necesariamente, tiene que haber más participación de la gente que realmente este en las aulas, que realmente tenemos ese trabajo con los niños porque desde el escritorio se pueden escribir cosas maravillosas, pero la persona más importantes están en la escuela, realmente para establecer estas políticas, deben ir a los colegios, a las escuelas para poder recoger todo ese conocimiento tan grande que tenemos nosotros los maestros, que dedicamos todo este tiempo a nuestros niños de primera infancia, entonces pienso que nos deben de tener más en cuenta para estas decisiones tan grandes y tan trascendentales para formar los niños del mañana R2 YG p21 (Y. García, comunicación personal, 23 septiembre 2016)

La maestra Yolanda considera que debe haber mayor participación de los docentes de aula, dado que ellos son los que más conocen las dinámicas de las escuelas, a lo cual se puede inferir que son los maestros quienes conocen de primera mano la naturaleza, las causas, la duración, las dinámicas y las consecuencias de las situaciones problemas de su contexto educativo, es posible que la maestra desconozca que esta premisa es tenida en cuenta por los gestores de las políticas públicas para la formulación de las acciones de solución. Es posible que, por ello, la maestra piense que desde la comodidad del escritorio se escriben ideales, sin tener en cuenta la participación del maestro en decisiones significativas para el futuro de los niños.

Los maestros deben estar sentados construyendo las Políticas Públicas de Educación inicial desde la práctica pedagógica:

Si efectivamente, pues a nosotras como maestras de preescolar, nos toca mucho este concepto y el desarrollo que a través de la primera infancia se ha llevado con la política públicas, porque realmente estas personas profesionales que hicieron esto y que año tras año otros lo van

cambiando de pronto desvirtuando el concepto de las anteriores personas que las construyeron, yo pienso que relativamente necesitamos es que estas políticas de la primera infancia es que los maestros estemos sentados en la mesa y estemos desde nuestra práctica generando realmente una política pública de la primera infancia R4 CD p 8 (C. Díaz, comunicación personal, 25 octubre 2016)

La maestra piensa, que las docentes de preescolar deben aportar en la construcción de las Políticas Públicas de Educación Inicial, teniendo en cuenta el saber y la experiencia, dado que este tema es de su competencia. Considera que hay profesionales que realizan las políticas educativas, pero, en algún momento esa continuidad se desvirtuó con la concepción con la cual se gestó originalmente las políticas.

Los procesos de formulación de las Políticas Públicas de Educación Inicial, exige la participación de expertos comprometidos que han investigado, tienen experiencia y conocimiento en el tema, por ello, son convocados para liderar y gestar las propuestas educativas, sin embargo las maestras de aula piden ser más tenidas en cuenta en los procesos de creación de estas, dado que ellas tienen experiencia y saber para poder participar de estas. Lo cual me lleva a pensar que la debilidad no radica en este proceso de formulación de las políticas educativas. Tal vez, dificultades en el proceso de acompañamiento a las maestras, efectividad en la convocatoria o el desinterés de participación, proceso de divulgación y comunicación que hace que no llegue hasta las maestras de aula.

Las maestras también reconocen que en este proceso de construcción hay expertos que conocen de política, de educación y de primera infancia:

Cuando uno lee una Política pública uno siente que hay una persona o un equipo de personas que entienden lo que es la infancia, que saben que es la infancia, que conocen la visibilidad que se le ha dado a la infancia en los últimos tiempos, que sabe toda la historia y todo el desarrollo a través de todos los movimiento mundiales que se ha dado por responder a la infancia. Hasta ahí está bien, porque uno siente que la idea esta, que hay un equipo que trabajó, que conoce, que se preparó y que puso esa idea de infancia, pero en qué momento cogieron otras personas y la tomaron y dijeron jesto es fácil!, esto es mogollo y con esto lo solucionamos..., yo creo que hay profesionales serios entregados a la infancia, pero la verdad la idea que ellos de pronto en un momento tuvieron o el

perfilo como conciben la infancia por ser personas estudiadas y formadas en el tema, digamos que de pronto, es por eso que yo la veo correcta porque tiene que ver con lo que yo veo y siento y digo ¡sí, eso es!, que eso es y así es correcta! y la infancia se debe ver así, y se debe alimentar así y se debe desarrollar así, pero entonces la política que crean para hacerlo, es lo que desdibuja esa concepción, es como un teléfono roto. R4 AP P7 (A. Pérez, comunicación personal, 25 octubre 2016)

La maestra Angie piensa que hay un grupo de personas expertas que conocen la infancia y sus alcances en diferentes ámbitos de la sociedad, además, piensa que los expertos tienen conocimientos teóricos, se han preparado, y trabajaron en equipo, siendo para ella el ideal, pero, se cuestiona en que momento otras personas desconocedoras de la concepción de infancia, participaron en los procesos de acompañamiento a las maestras y los colegios para implementar las Política Educativa de Educación Inicial, la cual cree, se aleja de los contextos específicos, de los intereses más significativos para la comunidad educativa y programas de las políticas educativas.

Qué acciones proponen las maestras desde su práctica para conocer, aplicar y reflexionar sobre las políticas públicas de educación inicial

Cuando se conoce las creencias de los maestros se puede comprender mejor su práctica y resignificarla, de esta forma se hace un acercamiento al discurso y así se encuentra sentido al accionar de las maestras en el aula, dado que, estas influyen en su profesión.

De esta pregunta se derivan las siguientes categorías inductivas:

- Integrar a los maestros de primaria a los procesos de la educación inicial.
- Recibir apoyo interdisciplinar e interinstitucional.
- Acompañar y trabajar con las familias.
- Integrar a los maestros de primaria a los procesos de la educación inicial:

En esta categoría las maestras creen que es importante integrar a los maestros de la educación primaria a los procesos establecidos desde la educación inicial.

Integrar a los maestros de primaria a los procesos del preescolar:

Por otro lado, a nivel de institución, el preescolar es muy importante pero debe ser asumido o visto o se debe reintegrar mínimo el primero a todos estos procesos para garantizar el desarrollo integral y el verdadero respeto por el niño, sobre todo por aquella parte académica, porque ahora el paso de transición a primero se ha vuelto exactamente igual de traumático, que de quinto a sexto, porque es un cambio total, cambian los maestros, cambia el número de cuadernos, cambia el número de exigencias y no debería ser así, entonces realmente en nuestra institución funciona el ciclo uno, desde transición, primero y segundo, ¡pero en la hoja!, R3 AP p12 (A. Pérez, comunicación personal, 06 octubre 2016)

... las profesoras de primero piensan que nosotras debemos prepararles los chicos para su primerito, ellas no piensan en el niño integral, en el niño que va en un proceso, en el niño que en primerito todavía lleva procesos, es necesario, que las compañeras se integren a todo este proceso, a todo este cuento que hay de la primera infancia, realmente, porque ellas conocen la información, pero no lo han asimilado como que les da piquiña entender que el niño tiene un proceso evolutivo, un proceso de desarrollo, que deben seguir en ese proceso de desarrollo en primerito y que ellas deben aprender a verlo en forma integral y evaluarlo en forma integral por procesos, no por notas, ni por contenidos por otro lado. R3 AP p13 (A. Pérez, comunicación personal, 06 octubre 2016)

La maestra Angie, cree que los maestros de primaria tienen conocimiento sobre los propósitos de la educación inicial, pero, aún no lo comprenden y siguen pensando que la intención del preescolar es preparar a los niños para la primaria, por ello, propone que la primaria se debe integrar a los procesos iniciados en el preescolar. Además, piensa que para garantizar el desarrollo integral de los niños se debe respetar los procesos que se llevan desde la educación Inicial, por ello, cree que la intención del trabajo por ciclos es para poder continuar con esos procesos, pero, ella cree que esta propuesta en su institución es válida únicamente en documentos de la institución, dado que, no se evidencia en el momento que los niños llegan a primero lo que se ha convertido en un proceso traumático para los niños por las dinámicas que trae la primaria.

La maestra propone ante esta dificultad que la educación primaria debe integrarse a los procesos incluidos en la educación inicial, para lo cual es importante crear espacios de construcción colectiva, el cual puede estar caracterizado por momentos de discusión pedagógica y sobre todo lo más importante procesos de construcción colectiva, así seguramente se lograrán cambios significativos para el ciclo inicial.

Se percibe un imaginario colectivo que se ha creado en torno a pensar que el propósito principal de la educación inicial es preparar a los niños para el tránsito de la familia a la vida escolar y entre más herramientas se dé a ellos, se garantizará un buen desempeño en primaria y por ende en el bachillerato. Bajo este panorama, y a largo plazo esto no garantiza éxitos académicos posteriores, pero sí, limita el goce de la etapa infantil. Es arduo, pero no imposible, el trabajo para formar y concientizar a la comunidad sobre el valor real de esta etapa y lo que se debe hacer en ella.

- Recibir apoyo interdisciplinar e interinstitucional

Velar por los derechos de los niños de primera infancia, conlleva a convocar diferentes actores que velen por el desarrollo pleno de sus derechos, lo que implica compromiso y entrega de los participantes, que en procesos de diálogo puedan aportar desde su línea al desarrollo integral de estos.

En esta categoría las maestras proponen que apoyo interdisciplinar e interinstitucional es indispensable como acciones para hacer posible las Políticas Públicas de Educación Inicial.

Contar con el apoyo de maestros especializados en otras áreas:

Definitivamente el tener maestros en otras áreas como arte, música, teatro, deportes, es fundamental para los niños, porque eso sí, garantiza su desarrollo integral, lo que no quiere decir que las maestras de preescolar no hagamos nada, lo hacemos, es que nosotras, como bien lo hemos aprendido en este año, sabemos que se necesitan de otros profesionales para que ese desarrollo sea más respetado de una forma más integral por que nosotras con todas las actividades que hacemos estamos respondiendo por los chicos, pero indudablemente el cambio de maestra, el ver el arte o ver la música desde otro punto de vista diferente al que nosotras proporcionamos los chicos, los enriquece y culturalmente les sirve mucho. R 3 AP p 15 (A. Pérez, comunicación personal, 06 octubre 2016)

La maestra Angie cree que contar con el apoyo por profesionales especializados en otras áreas como educación artística y educación física garantiza el desarrollo integral de los niños. Del anterior fragmento puedo inferir que la maestra reconoce al niño como un ser integral, para lo cual

necesita apoyo a su trabajo pedagógico, a través de dos áreas que complementan el trabajo desarrollado en el aula; en la primera, se reconoce procesos artísticos que potencien habilidades naturales de expresión del ser humano, imaginación y creatividad; la segunda, los procesos físicos para fortalecer el desarrollo de su cuerpo por medio de movimientos.

Es prioridad el trabajo interinstitucional con procesos organizados y personal preparado para una atención integral a los niños:

quisiera hablar de “Transición una Nota” ya que es una política, un plan piloto, que se unieron cinco entidades tan grandes como es la Secretaría, Ministerio de Educación, Colsubsidio, Bienestar familiar e Integración social, sí, nos muestran una belleza, mejor dicho súper increíble y lo alcanzan a emocionar a uno, pero ya, al llegar a las instituciones nos damos cuenta que realmente no están preparados, ni las personas que organizan, ni las personas que mandan, para tener claro una atención integral en los niños, porque se supone que tienen que tener una especialidad, cierto, no podemos estar ensayando con los niños, con las personas que mandan a estos programas, entonces pienso que sí, relativamente no se está cumpliendo y necesitamos es que lo vean desde ese punto de vista sobre todo en las partes más necesitadas y vulnerables como es aquí en Patio Bonito. R2 YG P11 (Y. García, comunicación personal, 23 septiembre 2016)

En el fragmento anterior, la docente Yolanda se puede referir que hay interés por parte de la Secretaría de Educación de Bogotá en realizar cualificación a las docentes de preescolar para poder implementar en trabajo colectivo la propuesta curricular. En este proceso la maestra, tal vez, observa que hay desorganización y el personal de apoyo que llega a la institución le falta especialización en el tema, por ello, piensa que se puede experimentar con los niños y las personas que se envían a fortalecer estos programas.

Todo proceso de implementación de las Políticas Públicas de Educación Inicial, necesita un tiempo de ejecución para que las acciones propuestas se adapten a los intereses, requerimientos y el contexto particular de las comunidades educativas, acciones que se deben ir ajustando a medida que las situaciones así lo ameriten. Si bien, es cierto que se debe dar tiempo a estos procesos de implementación también creo que las entidades deben preocuparse y verificar que los

profesionales que llegan a las instituciones se apropien de los conocimientos y los procesos a seguir, sean claros y concertados con las maestras.

Desde la interdisciplinariedad e interinstitucionalidad, es prioridad acompañar a las familias y a los niños:

Yo pensaría, que se trata de una educación integral, pienso que lo primero es tener un equipo de trabajo interdisciplinario, donde realmente los niños se vean atendidos, no solamente orientados, obviamente no solo en la parte pedagógica que somos la que ejercemos los maestros, si no, la parte familiar, la parte afectiva, la parte del lenguaje, que tenemos también problemas y más en esta población, la parte de nutrición. R2 CD p9 (C. Díaz, comunicación personal, 23 septiembre 2016)

Para mí la prioridad al igual que mi compañera es también la necesidad de entablar un plan de trabajo interdisciplinario e interinstitucional que realmente respondan a las necesidades de los niños y las familias, ...R2 AP p12 (A. Pérez, comunicación personal, 23 septiembre 2016)

Las maestras Carolina y Angie, piensan que además de trabajo pedagógico realizado por ellas, es necesario crear el apoyo interdisciplinar e interinstitucional, dado que los niños y las familias tienen necesidades a las cuales hay que acompañar desde la integralidad para fortalecer aspectos del desarrollo integral. Es probable que las maestras se refieran en este caso, al equipo interdisciplinar relacionado a la intervención de terapia ocupacional, nutrición, fonoaudiología y psicología, quienes pueden dar un manejo oportuno de prevención y manejo de dificultades en el crecimiento y desarrollo de los niños. A nivel de apoyo Interinstitucional pueden hacer alusión a entidades como el Instituto de Bienestar Familiar, Ministerio de salud, Ministerio de Educación y Policía de Infancia y adolescencia. Para la maestra es importante la integralidad del niño, por ello se preocupa por su bienestar y el de su familia.

La atención integral cada día es más visible:

acerca de estas Políticas de la primera infancia, después de muchos años de trabajo, veo que ya por lo menos se está cumpliendo parte de lo que hemos venido pidiendo hace muchos años en

cuanto a la atención integral del niño, una nutricionista, en cuanto a salud oral, en cuanto a salud en general. R2 YG p7 (Y. García, comunicación personal, 23 septiembre 2016)

La maestra cree desde su experiencia que las propuestas de las Políticas Públicas de Educación Inicial, se están cumpliendo con las peticiones de los docentes. La maestra desde su aula observa que el niño necesita de cuidados especiales lo cual le lleva a creer que es necesario la atención integral. Lo que me permite pensar que en los colegios la educación inicial, propicia un punto de encuentro de acciones que evidencian que se está implementando el trabajo interdisciplinar apoyado desde la nutrición, protección y salud, en el marco de la atención integral a los niños menores de 6 años.

- Acompañar y trabajar con las familias

Esta categoría se muestra el valor de la familia, para establecer vínculos afectivos y de apoyo emocional, de cuidado y afecto con los niños. Por ello, las maestras creen que es importante el acompañamiento que se realice a estas como una oportunidad para fortalecer los vínculos familiares. Para ello, las docentes proponen una serie de estrategias pedagógicas como una posibilidad de fortalecer las relaciones familiares.

Involucrar a las familias con estrategias como talleres y escuela de padres para que comprendan lo importante que es la primera infancia y el trabajo que se hace en el aula:

pienso que el trabajo con padres debe ser fundamental, a los papás hay que enamorarlos de la primera infancia ellos deben entender que lo que tiene como hijo, no es, el pobrecito desvalido que necesita sobreprotección o al contrario él que hay que abandonar porque, no siente, porque es como una plantita, que no siente, a los papás hay que enamorarlos, hay que informarlos, hay que darles a conocer a esos niños a través de talleres. En algún momento en esas locuras que a uno se le ocurre en reunión de docentes, se decía que los papas debían de asistir la primera semana al jardín, no los niños, los papas para que ellos sepan y entiendan que hacemos las profesoras y por qué, además porque muchos papas no ven en el juego, la potencialidad que tiene como mecanismo para conocer a sus hijos, pueden establecer realmente que niveles de inteligencia y como se desarrollan sus hijos, R 3 AP p11 (A. Pérez, comunicación personal, 06 octubre 2016)

Yo pienso que, es importante el trabajo en conjunto con los padres, porque, es que el padre es consciente de muchas cosas, que no está cumpliendo responsablemente en el colegio, entonces,

si nosotros hacemos ese trabajo con los padres, no, permitiendo obviamente que estén todos los días en el colegio, pero por lo menos que cumplan desde la parte interdisciplinaria, el trabajo con los padres, talleres, escuela de padres que teníamos tan bonito, entonces pienso que se ajustaría más al desarrollo integral del niño, porque los padres van a estar más cerca, realmente de que perfil, que modelo, queremos en los niños cambiar y que queremos que ellos sigan con su pensamiento, con su actuar, porque de todas maneras al niño lo marca mucho el entorno familiar, entonces ese entorno familiar, pienso que si es llevado al aula, donde el maestro puede ayudar, no solamente a cambiar saberes cognitivos, ¡No!, pienso que la parte afectiva, la parte actitudinal y la parte social en el niño es más que cualquier otro desempeño u otra competencia. R3 CD P 10 (C, Díaz comunicación personal, 06 octubre 2016)

Las maestras Angie y Carolina creen que los talleres, semana de inducción y demás estrategias para el trabajo con familias, son estrategias de vinculación de las familias y apoyo de la escuela, allí se puede crear conciencia de sus responsabilidades, pautas de crianza para evitar puntos extremos de sobreprotección o abandono, cuidado y atención de los niños, allí también, se dan a conocer aspectos relacionados con la institución, además, ellas creen que es necesario concientizar a las familias sobre el valor e importancia de esta etapa y como pueden conocer a los niños a través de diferentes acciones que por naturaleza ellos realizan. Sumado a esto, el maestro es mediador y por ello debe propiciar espacios de encuentro que faciliten la construcción colectiva de saberes a favor de los niños.

Es prioridad crear conciencia a las familias sobre los propósitos y la intensión de la educación inicial:

Una de las prioridades es específicamente educar a los padres de familia antes que educar a los niños, ellos creen y piensa que el niño de la primera infancia, ya debe salir leyendo, escribiendo, sumando y restando, y si fuera por ellos multiplicando, entonces no, cada edad tiene su proceso para desarrollar. R2 YG p14 (Y. García, comunicación personal, 23 septiembre 2016)

La maestra Yolanda considera que es necesario trabajar con las familias, de tal forma que ellos comprendan que cada proceso tiene una edad para ser desarrollado, además, que la intención de la educación inicial, no es preparar para la primaria con procesos de lectura, escritura, ni de operaciones aritméticas. Es importante crear conciencia de asumir la educación inicial como una

etapa con sentido en sí misma, donde se potencia el desarrollo de los niños, para que esto sea posible es preciso respetar cada proceso educativo para ser desarrollado y su propósito dista de preparar a los niños para la educación primaria. La maestra sabe de la importancia de propiciar estos espacios, por ello, también conoce su papel de mediadora en este proceso vinculante, reconociendo los saberes compartidos entre la escuela y las familias.

Lo más importante es la familia:

Sí, precisamente y lastimosamente siempre nuestra políticas de educación ha sido copia de los demás países, entonces esa copia, precisamente no es vista desde la población que realmente tenemos en nuestro país, porque si nosotros nos damos cuenta en todos los departamentos existen esas necesidades primarias que es como ya sabemos lo más importante, tener una familia, recordemos que dentro de la familia, no es tener un numero de papá, mamá, hermanos, no, es poder realmente desde casa, hacer estas primeras bases en el respeto, en que hay que tener tolerancia, en todos los valores entonces pienso que las políticas han sido siempre una copia de los demás países, que lo que hacen es traerla, ensayemos y miramos a ver. R3 CD p 5 (C. Díaz, comunicación personal, 06 octubre 2016)

La maestra Carolina piensa que lo más importante es la familia y la educación que desde allí se da en valores, a lo cual, puedo inferir que la maestra Carolina, resalta el trabajo que se debe realizar con las familias como base de la sociedad, para que, desde allí los niños puedan ser educados en valores y cuidado. Aspectos que ella siente, que no son tenidos en cuenta, por eso, cree que se experimenta al tener como referencia modelos educativos exitosos de otros países, los cuales, piensa que están fuera del contexto y las necesidades que tienen las familias y la población colombiana.

Es relevante destacar que la familia es un componente que las Políticas Públicas de Educación Inicial tienen en cuenta como el primer agente socializador de los niños, por lo tanto, debe estar presente en la escuela, lo cual me lleva a pensar que las estrategias de vinculación con las familias pocas veces son tenidas en cuenta en procesos de planeación en algunos colegios, no es suficiente

vincularlos a las actividades culturales, también es necesario hacerlos partícipes en las dinámicas escolares de las instituciones educativas.

Es prioridad la formación de las familias para prevenir la violencia intrafamiliar:

Me gustaría que se preocuparan más de las familias en prevención en cuanto a cómo deben tratar a sus niños para evitar la violencia intrafamiliar R2 YG p15 (Y. García, comunicación personal, 23 septiembre 2016)

Las Políticas Públicas de Educación Inicial, reconocen la importancia del vínculo familiar en los procesos de desarrollo, cuidado y protección de los niños. Quizás es pertinente hacer una mirada crítica a las estrategias de vinculación que desde la escuela se desarrollan para fortalecer los vínculos afectivos, desde allí, se puede evitar situaciones que afecten la integralidad de los niños.

La familia debe entender la importancia de la educación inicial como la base del desarrollo de cualquier sistema institucional de gobierno económico y de la ciudad:

debido a que las políticas públicas son hechas desde el escritorio, se han inventado una serie de subsidios para ayudar a los papás y esto lo que ha hecho es crear en ellos una mentalidad de desapego total de sus hijos, entonces es urgente y se requiere, no necesariamente que les retiren sus subsidios, sino que los papás entiendan la importancia de la educación inicial como la base del desarrollo de cualquier sistema institucional de gobierno económico y de ciudad, entonces desde el punto de vista serian dos; el trabajo interdisciplinario, interinstitucional, y un trabajo con padres, un trabajo que realmente permita concientizar a los padres que el preescolar en uno, que en ningún colegio, ni público, ni privado es un garaje, ni es un perchero R2 AP p13 (A. Pérez, comunicación personal, 23 septiembre 2016)

Hay una preocupación de la maestra Angie para que las familias entiendan la importancia de la educación inicial como la base de desarrollo de toda sociedad. Las familias ven en la escuela la necesidad de amortiguar una serie de requisitos básicos como alimentación, cuidado y educación, sumado a esto el Estado, por medio de programas de subsidio otorgan a las familias ayudas para aliviar las cargas económicas que representan el sostenimiento de las familias. La maestra piensa que en ocasiones esto le genera mentalidad de desapego, por eso, ella piensa que es urgente el

trabajo que se realiza con las familias, invitándolos a reconocer la importancia de la primera infancia.

La familia debe ser involucrada con actividades de diálogo para trabajar en equipo para favorecer la atención integral:

Para los papas - ¡es muy rico! ¡Hay! Tienen orientadora, tienen psicóloga, tiene nutricionista- pero y... es una forma de quitarle más responsabilidades a los papas, es meter a los papas en el cuento es hacer una actividad articulada de dialogo para los niños, todo el equipo debe trabajar y sentarse a trabajar integralmente para favorecer el desarrollo una estimulación integral. R4 AP p 4 (A. Pérez, comunicación personal, 25 octubre 2016)

La maestra Angie piensa, que la posibilidad de poder contar con el apoyo interdisciplinar, no les resta la responsabilidad a las familias, por el contrario, ella cree que es importante vincularlos y comprometerlos con acciones de diálogo y participación como parte del equipo para favorecer el desarrollo integral. Para la maestra es importante el trabajo cooperativo para promover el desarrollo integral de los niños y así garantizar el derecho a la educación de calidad, por ello, las docentes ven la necesidad de trabajar con las familias, concientizarlas y acompañarlas en los procesos de validación de la educación inicial como base para potenciar su desarrollo integral.

El entorno y los trabajos de las familias dificultan los procesos de participación:

Al igual que mis compañeras, estoy en acuerdo en que se debe involucrar más a los padres de familia, aunque aquí en este entorno es bastante difícil, porque la mayoría de ellos trabajan y si se invitan a los padres de familia a cualquier actividad vienen de pronto, unos diez padres, el resto está trabajando, porque si no trabajan no van a comer, esa es la respuesta así de sencilla y ya. R3 YG p14 (Y. García, comunicación personal, 06 octubre 2016)

La maestra Yolanda expresa la importancia de vincular a las familias a la escuela, también, reconoce las dinámicas de los trabajos realizados por la mayoría de padres (plaza de mercado corabastos) y comprende que trabajan al diario para el sustento a sus familias. Con lo cual, se

puede percibir y resaltar que, además, de su saber disciplinar, la maestra tiene conocimiento sobre los niños, sus familias y las dinámicas del contexto de las escuelas.

Se observa que la escuela constantemente ha intentado vincular a las familias en estos procesos con la implementación de estrategias como las escuelas de padres y talleres con intención educativa, pero al parecer, estos aún no han logrado captar la atención y comprometer en totalidad a las familias, por varias causas, desde la disposición de tiempo por horarios de trabajo y/o desinterés por temáticas abordadas

Para finalizar, las Políticas Públicas de Educación Inicial reconocen otros escenarios donde transcurre la vida de los niños como la familia, en ella, se forma parte del desarrollo integral de la primera infancia, dado que allí, es donde se ofrece el cuidado, crianza y sus primeros vínculos afectivos y de socialización. Las Políticas Públicas de Educación Inicial ven la necesidad de crear y propiciar estrategias de intervención y acompañamiento a las familias para que desde el calor del hogar los niños reciban la atención que necesiten. Posiblemente, falta la promoción y puesta en marcha de estrategias vinculantes que tengan en cuenta a las familias a todos los procesos realizados en la escuela, como complemento a lo educativo. Además es necesario que a través del componente de gestión de la comunidad establecido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las instituciones educativas se creen acciones efectivas y constantes que potencien el trabajo realizado con las familias.

A las maestras les ha aportado en su proceso de cualificación y transformación pedagógica.

El maestro de educación infantil es virtuoso en este campo, por gusto y habilidad para crear lazos afectivos con los niños. Para ello, también es importante conocer la infancia, sus intereses,

necesidades y su entorno, frente a esto, se ve en la necesidad de cualificarse y transformar su práctica pedagógica.

En esta pregunta las maestras creen que las Políticas Públicas de Educación Inicial les exigen:

- Realizar procesos de cualificación y reflexión.
- Las invita a transformar de las prácticas pedagógicas.

A continuación, se desarrollan las categorías pertinentes a la pregunta.

- Les exige a realizar procesos de reflexión y cualificación a las maestras

En esta categoría las maestras resaltan la importancia de realizar proceso de reflexión y cualificación en torno a las Políticas Públicas de Educación Inicial.

La maestra cree que necesita capacitación sobre Políticas Públicas de Educación Inicial:

“... a nosotros los maestros directamente, no nos han capacitado, ¡si!, no nos han dado herramientas para poder leer y para poder estar opinando con relación a estas políticas públicas, entonces pienso que de todas maneras me parece muy inmaduro de parte de los que decretan y escriben todo esto de Políticas públicas, les falta realmente estar acorde con las personas que estamos trabajando con los niños que estamos más cerca de estos pequeños, entonces nosotros nunca somos llamados a opinar y a poder discernir sobre estas políticas que nos están presentando hoy en día” R2 CD p 6 (C. Díaz, comunicación personal, 23 septiembre 2016)

Para la maestra Carolina, es importante los procesos de cualificación para los docentes, piensa que en los procesos de capacitación es imprescindible contar con espacios donde se pueda interactuar, opinar y reflexionar con otros sobre las Políticas Públicas de Educación Inicial, en conocimiento más enriquecedor se construye en colectivo. Aspecto que la maestra cree que han olvidado, pues no están pensado en los docentes de aula, nuevamente, ella cree que no han sido llamadas a opinar y reflexionar sobre las Políticas Públicas de Educación Inicial, demostrando así, el interés por participar y hacer parte de estas, para ser trabajadas desde su práctica pedagógica.

Lo cual me lleva a pensar nuevamente que los procesos de acompañamiento a las maestras presentan dificultades, para dar a conocer los alcances y las directrices de las Políticas Públicas de

Educación Inicial a todas las instituciones educativas. Es imprescindible un proceso de formación, dado que, los expertos, están situados en un contexto histórico, social y cultural particular, a partir de esto, se requiere de un trabajo de interpretación y de traducción del sentido y significado de las Políticas Públicas de Educación Inicial para ser puesto en marcha en las instituciones.

Un docente cualificado y un material acorde favorecen la calidad a la atención integral:

la preocupación que tienen las políticas públicas de desarrollar en los niños una formación integral yo pienso que también hay que tener en cuenta la cualificación que tiene los maestros que van a estar con estos pequeños y el material didáctico me parece que es sumamente importante para poder llevar a cabo todas las actividades que necesitan y requieren los niños, entonces yo pienso que unas maestras muy bien preparadas para poder atender a estos niños que se supone que debe haber una calidad de educación, y entonces que sean las mejores maestras las que acompañen y oriente a estos niños. R 4 YG p 9 (Y. García, comunicación personal, 25 octubre 2016)

La maestra Yolanda considera que hay dos aspectos importantes que favorecen la calidad educativa, como parte de la atención integral a la primera infancia, el primero, es la cualificación de los docentes, ya que un maestro cualificado, tiene más y mejores herramientas que le facilitan la creación de espacios de socialización y aprendizaje de los niños. El segundo aspecto a tener en cuenta, desde el cual puedo inferir del anterior fragmento, es el factor de ambientes físicos que incluyen infraestructura adecuada, espacios adecuados para su alimentación, recreación, desplazamiento y acceso a las instituciones, sumado a ello, material que complemente estos espacios que sean acordes a las necesidades y requerimientos de la población infantil, para que el docente pueda desarrollar las apuestas que fortalecen la formación integral.

- Les invita transformar las prácticas pedagógicas

Para Pajares, (1992) “Identificar las creencias del maestro permite mejorar la práctica de enseñanza y los programas de enseñanza”. Es una de las premisas que son válidas en esta creencia de las maestras desde su entorno educativo. Indudablemente un maestro cualificado tiene mayor

elementos que le ayudarán a reflexionar y transformar su práctica pedagógica, pues éstos interpretan el proceso educativo desde sus propias creencias. A través de éstas, los maestros perciben, organizan y procesan la información, toman las consiguientes decisiones respecto de su trabajo profesional.

Las creencias sean evidenciadas de forma consiente por las maestra, quienes generas una oportunidad de reflexión que les facilitaría conocer desde dónde diseñan y llevan a cabo sus prácticas como docentes y cuáles son las influencias que éstas pueden tener en los resultados educativos de los niños y niñas con los cuales trabaja. Esta reflexión requiere desarrollar un proceso de autoevaluación y revisión que se mantenga a través del tiempo.

En esta categoría las maestras expresan que las Políticas Públicas de Educación Inicial, les han permitido reflexionar y transformar la práctica pedagógica.

La maestra toma elementos que desde su experiencia considera importantes, para mejorar su práctica:

acordémonos cuando teníamos estos libros del currículo de cada grado, estos libros anaranjados que eran de hace años donde nosotras nos copiábamos y mirábamos a ver que podíamos establecer y relacionar con la población que uno tenía. Después aparecieron los estándares que se supone que esos estándares tenían que ser iguales desde arriba, desde la región Caribe hasta Orinoquia y no puede ser, porque son poblaciones diferentes, ¿y entonces? luego aparecieron las competencias, que de la competencias tenemos que mirar a ver como plateamos nuestro currículo Entonces eso ha sido realmente con ensayo y error, entonces ¿Qué pasa con uno de maestro con estas políticas? uno toma de una parte, de otra y realmente pienso, que uno se hace conceptualmente como autodidacta, según las cosas y las experiencias que ha tenido como maestro, uno retoma lo mejor y combina todo, porque si sacaron algo, algo tiene que tener bueno, entonces pienso que es un aporte definitivo en nuestra practica pedagógica en nuestra práctica educativa y pedagógica. R3 CD p6 (C. Díaz, comunicación personal, 06 octubre 2016)

La maestra Carolina, tiene un conocimiento que desde su experiencia y práctica pedagógica le da validez a sus actos en el aula, cuando una nueva política educativa toca su área de estudio,

desde su experiencia y saber, las toma como referente y decide que elementos son importantes para fortalecer su práctica pedagógica y los aplica. Además, hace un cuestionamiento en relación a los Estándares Curriculares que estos fueron propuestos para ser utilizados en todo el país, con lo cual reflexiona que es difícil, dado que las poblaciones son diferentes, puede ser, que la maestra Carolina piense que los estándares no tienen en cuenta los diferentes contextos, las necesidades y la cultura tan diferenciada en el territorio colombiano.

También se percibe que la maestra cree que se experimenta con la educación al expresar que ensayan con una propuesta y luego con otra, a lo que le ha tocado adaptarse a las dinámicas evaluativas que se rigen en el país, desde la propuesta de indicadores de logros por dimensiones reglamentado en la Resolución 2343 en 1996, y posteriormente los estándares de competencia en 1999 los cuales han permeado la educación inicial y desde el 2010 “El Lineamiento Pedagógico Curricular” como una propuesta pensada, planeada y ejecutada para la educación inicial. De allí seguramente tomará elementos que también le aportará a su práctica pedagógica.

Mejora la práctica pedagógica guiándose por varias propuestas:

La parte de las prácticas pedagógicas la verdad es que, eso es como el médico, como los demás personas profesionales, sí yo, me guío por una sola, por un solo método o por una sola experiencia seguramente, no voy a cambiar nunca mi metodología, ni mi didáctica, entonces pienso que es el resumen de todo, aunque las políticas no están orientadas de acuerdo a nuestra población colombiana. R 3 CD P8. (C. Díaz, comunicación personal, 06 octubre 2016)

La maestra Carolina, considera que se guía utilizando varias metodologías y experiencias que le proporcionan las Políticas Públicas de Educación Inicial las cuales le ayudan a enriquecer su prácticas pedagógicas, puedo pensar, que esto lo hace, al sentir que las propuestas son estandarizadas para todo el país y no cubren con todas las necesidades de su contexto en particular.

La maestra relaciona el conocimiento que ha adquirido en sus 34 años de experiencia, con las nuevas propuestas metodológicas y didácticas que traen las políticas de educación inicial, durante estos procesos de reflexión toma algunos elementos que seguramente van a enriquecer y vivificar

su trabajo en el aula. Al conocer las creencias se puede comprender mejor su práctica y resignificarla, así habrá una aproximación al discurso encontrando sentido a sus acciones Frenstermacher, (1989).

La maestra Yolanda, propone cambiar la malla curricular por ser muy extensa y olvidar los espacios para jugar:

hemos trabajado, desarrollando nuestros contenidos nuestra famosa malla curricular en forma muy lúdica, los niños aprenden jugando, los niños aprenden expresando sus propias opiniones y nosotras debemos tenerlas en cuenta, pienso que los conocimientos o los procesos que llevamos son demasiado extensos y a veces se nos olvida jugar con los niños, entonces yo pienso, que habría que cambiar algo para poder cumplirles a ustedes, que el niño se desarrolla en esta etapa con el juego y ellos ya tendrán tiempo de aprender muchos contenidos, muchos aprendizajes que muchas veces ya el internet les está dando, entonces, yo no quiero una malla curricular tan extensa como la estamos llevando porque ellos necesitan del juego, de más diversión dentro de su colegio para que se sigan enamorando y para que no vaya a ver deserción escolar como ocurre en los cursos superiores” R2 YG p 20 (Y, García, comunicación personal, 23 septiembre 2016)

La maestra Yolanda, cree que la malla curricular de su institución es muy extensa tal vez se cree presionada para que los contenidos de esta se cumplan, por ello no hay tiempo para que los niños jueguen, por lo cual propone reformularla, además, piensa que los niños en esta etapa necesitan del juego para divertirse y para contribuir a su desarrollo, la maestra ve el juego como una herramienta para aprender y unir emocionalmente a los niños a la escuela, sumado a ello, resalta que los niños tendrán más adelante un período para aprender, a lo cual, puedo inferir que la maestra interpreta que esta etapa es única y especial para jugar, posteriormente tendrá tiempo para aprender contenidos académicos y para ello se puede utilizar diferentes medios.

La presión de las instituciones educativas y familias hacen que las maestras elaboren currículos con propósitos según los intereses de estos, desconociendo el interés de los niños y la maestra.

La influencia que se ejerce en la práctica pedagógica exige procesos de autoevaluación y cualificación para mejorar estas:

De alguna manera, sí, han influido, claro, porque se debe renovar y se deben cambiar algunas prácticas pedagógicas y continuamente estudiar, leer, actualizarse y cumplir con estas cosas de pedagogía nuevas, que sean llamativas para los niños, porque estos niños son diferentes a los que teníamos hace cinco o seis años, son niños completamente con un chip diferente al de nosotros y tenemos que estar al día en toda la metodología y en las prácticas pedagógicas R3 YG p11 (Y. García, comunicación personal, 06 octubre 2016)

...me ha aportado dos cosas inquietud por un lado e indignación por el otro (risas), inquietud porque cada política pública lo pone a uno a estudiar y lo pone a uno a evaluarse, a auto-evaluarse, a pensar, si él quehacer pedagógico diario de uno es correcto, si está apuntando a ciertos momentos, lo actualiza a uno, lo mueve a volver a leer, y si de una u otra medida, lo afecta a uno en ese momento de la práctica pedagógica, porque algunos rasgos cambian o uno tiende a concientizarse o cambiar mejor sus prácticas pedagógicas, sin olvidar lo que uno es como docente, porque ya eso lo trae uno. R3AP p1 (A. Pérez, comunicación personal, 06 octubre 2016)

Las maestras Yolanda y Angie creen que las Políticas Públicas de Educación Inicial influyen en su práctica pedagógica, esto hace que ellas realicen ejercicios de reflexión sobre su quehacer pedagógico, por ello creen que deben cualificarse continuamente e innovar su práctica según los intereses y las necesidades de los niños las cuales con el tiempo van cambiando, a partir de lo anterior, es importante reconocer que las maestras de educación infantil son observadoras de su realidad, lo que les permite realizar ejercicios de reflexión desde su experiencia, su saber y su disciplina.

Las Políticas Públicas de educación Inicial son influyentes ya que estas son tomadas por las maestras como referente para sus prácticas pedagógicas, para comprender el entorno familiar de los niños, y promover procesos de autoevaluación que exige procesos de cualificación para comprender las dinámicas en torno a las dinámicas de la primera infancia.

La evaluación a las maestras hace que ellas tengan que forzar procesos y contenidos que desconocen el desarrollo cognitivo de los niños:

cuando a uno como maestro lo evalúan, evalúan la clase de contenidos, como los transmite, y como los trabaja en preescolar, contenidos me refiero a números, a procesos lecto-escritores

complejos, que en ningún momento tiene en cuenta el desarrollo cognitivo del niño y que lleva a las maestra a forzar, todas sabemos, todas entendemos que el niño tiene hasta los siete, casi ocho años para aprender procesos lecto-escritores con grafismos convencionales, pero todas respondemos al reto de los públicos o al reto de los privados que entregan a los niños a los cuatro, cinco años leyendo, entonces si a nivel público no se hace eso, somos malas educadoras, no trabajamos bien, no enseñamos nada, pero, son niños que llegan totalmente habidos de amor aprendieron a caminar sin antes poderse sentar, ni gatear, y uno tiene que llegar y recibirlos y así cubrir los huecos, y todavía le dicen a uno, mal docente. R2 AP p17 (A. Pérez, comunicación personal, 23 septiembre 2016)

Es pertinente aclarar el contexto del sistema de evaluación docente para hacer un acercamiento al pensamiento de la maestra. La evaluación en la carrera docente está fundamentada en el mérito, como un factor objeto de medición para el ingreso y permanencia de los docentes oficiales del país. La evaluación de los maestros como uno de los desarrollos del Estatuto de Profesionalización Docente busca mejorar la preparación, mejorar los desempeños y dar mayor reconocimiento. Esta presunción es basada que el resultado de la evaluación permite cualificar el conocimiento, mejorar su práctica pedagógica y esto es traducido en mejores logros de sus estudiantes. Con esta premisa la evaluación pretende indagar por el desarrollo de las funciones y competencias que desarrolla el maestro, para lo cual las instituciones deben llevar un seguimiento sistemático en una serie de evidencias.

Estas evidencias deben cumplir con unos requisitos que son iguales para todos los maestros de una misma institución como; listado de contenidos por periodos, indicadores de competencias, ejes curriculares, listado de notas cuantitativas, muestras de evaluaciones de los estudiantes, registro de actividades en cuadernos y guías, entre otros, es aquí, tal vez, es acá donde radica el inconformismo dado que, no se tiene en cuenta las pretensiones y las dinámicas de la educación inicial. Lo cual, me permite comprender que la maestra sienta presión por los resultados y esto la compromete a forzar procesos y llevar contenidos temáticos para mostrar resultados acordes a los parámetros.

Sumado a esto, la maestra cree que hay una comparación académica entre los colegios distritales y privados, dado que, estos últimos inician los procesos académicos desde los cuatro años, dando a entender que en los colegios públicos las maestras son malas, que trabajan poco y no enseñan, la realidad según la maestra, es, que algunos estudiantes que llegan a los colegios públicos requieren además de procesos académicos, que los docentes contribuyan a subsanar vacíos del hogar, como desarrollar adecuadamente habilidades motrices y abrigar emocionalmente a los niño.

Conclusiones

Las maestras de educación infantil son quienes dedican su esfuerzo al trabajar con los más pequeños, lastimosamente en muchas ocasiones son subestimadas por su labor, con la falsa afirmación de que no requiere mucho conocimiento trabajar con niños de estas edades, por lo tanto, son poco reconocidas en los diferentes ámbitos que rodean la cotidianidad de la escuela y mucho menos su voz frente a las políticas públicas que las envuelven, existe una deuda que implica que sea tenida en cuenta y por consiguiente poder visibilizar sus voces.

Estos argumentos son más que suficientes para que a través de esta investigación existiera un encuentro con sus creencias sobre las políticas educación inicial; acercarse a sus discursos permitió comprender sus prácticas y accionar, donde se reconocen como sujetos que piensan y sienten la educación infantil como el pilar fundamental a través del cual giran sus prácticas educativas.

En este sentido aproximarse a sus creencias es acercarse a su historia con aquello que las constituye como sujetos profesionales, para así reconocer sus posturas y apuestas en lo que refiere al campo de investigación, visibilizando el encuentro con otros y sobre todo consigo mismo, con historias y contextos culturales que permiten de alguna manera comprender los sentidos y significados que las maestras otorgan a las políticas públicas y por ende a diferentes aspectos que las rodean.

En este contexto, en este apartado se presentan las conclusiones que surgen de la investigación. Reconocer y comprender que las maestras tienen un conocimiento respecto a las políticas públicas de educación inicial, me llevan a establecer los siguientes hallazgos:

Las maestras creen que detrás de las políticas públicas hay un compromiso del país por cumplir ante organismos internacionales, es una creencia que está fundamentada en ver la necesidad del país en participar y cumplir con compromisos que dan razón a movilizaciones sociales en pro de los derechos de los niños, las experiencias exitosas se convierten en objetos de observación y análisis, para tomarlas como referente en los procesos para ser contextualizada según los intereses y necesidades de la población colombiana.

Para las maestras las políticas son gestadas desde el escritorio, es decir, consideran que estas desconocen el contexto de la población colombiana, la participación de la comunidad educativa y las necesidades básicas. Lo cual hace pensar que falta efectividad en los espacios de divulgación, promoción y convocatoria de los procesos de construcción de las políticas públicas. Al desconocer estos procesos es muy fácil pensar que las gestaron sin tener en cuenta el saber de las maestras, el contexto y las necesidades.

En las maestras se observa que una fuerte tendencia a creer que estas son creadas para el interés y beneficio de los gobernantes de turno, por un interés económico sobre el bienestar de los niños, lo cual me lleva a pensar que hay dos elementos que causan esta impresión; primero, el hecho de tercerizar la implementación de las propuestas a entidades poco competentes, programas y proyectos que hace que la razón de ser de las políticas públicas de educación inicial se vean permeadas por un beneficio económico que se evidencia en el interés y preocupación de algunos gestores educativos por llenar una serie de documentos, actas, diagnósticos y asistencias como forma de evidenciar un inventario de acciones para cumplir con las exigencias propuestas por los entes encargados y así responder con los contratos pactados, la inversión de recursos que son utilizados en materiales de bajo costo y mala calidad, permeados tal vez para beneficio de algunos por actos de corrupción y ambición económica. Segundo, las metas, objetivos y propuestos de las

políticas públicas de educación inicial, no logran ser implementados en su totalidad por deficiencias en algunos procesos de acompañamiento, cobertura, efectividad de las estrategias de ejecución, falta de capacitación, gestión administrativa, manejo de recursos entre otros.

Crear que las Políticas Públicas de Educación Inicial, son para beneficio de los gobernantes de turno; nacen del escritorio porque se contradicen, desconocen el interés, el contexto y las necesidades, son aspectos que desde mi pensar van ligados a un valor ético que se puede derivar de la relación que se hace entre la política, (politics) como el arte de gobernar y la política pública (Policy) y los políticos, la cual es transmitida e influenciada social y culturalmente por la información recibida por noticias o el saber que se entretiene en las comunidades, lo cual genera en las personas desconfianza, al conocer la facilidad con que algunos gobernantes son tocados por la corrupción, abuso de poder, el tráfico de influencias, entre otros, lo que impide se visibilice los propósitos reales de las Políticas Pública de Educación Inicial las cuales pretenden principalmente garantizar el derecho a la educación, dar directrices para el trabajo con los niños y sus familias, favorecer el desarrollo integral, generar espacios de interacción y relaciones sociales de calidad para potenciar capacidades, entre otros.

Las maestras creen que hay expertos que conocen de educación, de la concepción de infancia, conocen de teoría que es pertinente con la realidad. Los expertos conocen la naturaleza, las causas, la duración, las dinámicas y las consecuencias de las situaciones de la infancia en el contexto educativo. Sin embargo, las maestras sienten que desde su experiencia conocen estas dinámicas, por eso, sienten que ellas también pueden participar de este acto, dado que ellas son quienes conocen de primera mano los niños, sus necesidades, sus intereses y el contexto, pero expresan que no son tenidas en cuenta.

Este proceso me hace pensar que hay una dualidad, la participación del “debe ser” (ideal) en oposición a lo “que es” (realidad) sobre el deseo de participación del docente. La participación requiere de convocatorias con gran despliegue de divulgación por parte del Estado quien los convoca, pero también, es evidente que el maestro debe participar y exigir su participación con actitud propositiva y proactiva que de manera efectiva aporten en la construcción y ejecución de éstas. Este “deber ser” es una posibilidad de mejorar espacios y mecanismos de participación para ser real la voz de las maestras, sus aportes y conocimiento sobre las realidades de su contexto social y la primera infancia.

Las maestras sienten que faltan procesos de convocatoria del Estado y del gobierno en concertación y diálogo para la construcción de estas. Aspecto que es reincidente en esta investigación, lo cual me lleva a reafirmar que se presentan falencias en los procesos de divulgación y convocatoria para la elaboración de estas, pueden ser por dos factores, tal vez, que estas lleguen a los colegios, pero estas no son transmitidas a las maestras, porque implica que ellas se ausenten de las instituciones para participar, generando indisposición de algunos directivos. Segundo, los canales de información no son eficientes y claros. Se concluye que las maestras exigen participación de las Políticas Públicas de educación inicial, ellas quieren ser parte de estos procesos de elaboración, desde su conocimiento y práctica.

Reconocer la importancia de las creencias de las maestras de primera infancia, resulta significativo al permitir posicionarlas como sujetos que poseen, utilizan y producen saberes específicos propios de su contexto, en particular a lo que refiere a políticas públicas de educación inicial, conforme a ello su creencia es una realidad construida desde su propia experiencia personal, social, educativa y cultural, estas realidades moldean su pensamiento y su práctica docente al estar integradas en su forma de pensar y actuar.

Desde esta perspectiva, es posible ubicar a las maestras objeto de estudio, pues es desde su conocimiento explícito, donde son las protagonistas, el respeto por su práctica y discurso permite reflexionar sobre la existencia de varias creencias y permiten develar un pensamiento, análisis y construcción sobre los procesos de gestación, implementación y evaluación de las Políticas Públicas de Educación Infantil, influyendo directamente en el trabajo pedagógico.

Lograr reconocer y comprender las creencias que tienen las maestras de preescolar de las sedes B, Llano Grande y sede C, Pinar del Río, de la I.E.D La Amistad sobre las Políticas Públicas de Educación Inicial, permiten acercarse a espacios de diálogo acerca de estas, como una oportunidad de reflexionar en torno a los discursos y las prácticas docentes.

Las maestras en este campo, proponen tres acciones con las cuales pueden dar a conocer y reflexionar sobre las políticas públicas de educación inicial, la primera; creen que es importante integrar a los maestros de primaria a los procesos del preescolar, dado que, los maestros conocen los propósitos de la educación inicial pero piensan que aún no lo comprenden, la intención del trabajo por ciclos no es para que la educación inicial se adapte pretendiendo ser requisito para la primaria, por el contrario la primaria debe continuar con los procesos iniciados en el preescolar. Las maestras exigen a las familias, a los docentes de primaria y a su institución que respeten los propósitos y los procesos iniciados en el preescolar y no las presionen por medio de una evaluación docente adelantar contenidos, ni procesos.

La segunda acción que las maestras sugieren es contar con el apoyo y acompañamiento interdisciplinar e interinstitucional a los niños y a sus familias con personal cualificado, con la pretensión de que apoye el trabajo y/o minimice las dificultades encontradas en el aula. Entendido el primer apoyo por las maestras desde dos aspectos; el primero, refiere a un tipo de apoyo interdisciplinar, dado por fonoaudiología, terapia ocupacional, psicología, audiometría, optometría

y nutrición. El segundo, es el apoyo interdisciplinar de aquellos profesionales que fortalecen procesos artísticos, como música, artes, danzas y teatro, y procesos físicos por medio de la educación física, todos ellos para garantizar el desarrollo de una educación integral del niño.

En este acompañamiento intersectorial e interinstitucional, las maestras creen que es prioridad los procesos organizados y el personal cualificado. Las maestras manifestaron que en estas acciones se evidencian falencias de comunicación, organización y directrices que dificultan la implementación de las Políticas Públicas de Educación Inicial.

La tercera acción que proponen las maestras es el acompañamiento a las familias, desde tres estrategias; taller de padres, escuela de padres y semana de inducción para que las familias comprendan el valor de la primera infancia y el trabajo que se realiza con ellos desde el aula, como parte de los propósitos de las Políticas Públicas de Educación Inicial.

En la presente investigación es necesario valorar las creencias como potencial pedagógico valioso, lo cual es una invitación a pensar y reflexionar con el propósito de apoyar la práctica docente, las creencias sobre los aportes de las Políticas Públicas de Educación Inicial desde sus experiencias como maestras, se convierten en una ventana de oportunidades para re significar y pensar en ellas, como escenarios que permiten reflexionar de manera crítica la profesión docente, con espacios de cualificación donde el maestro es reflexivo, piensa lo que hace, tiene ideas propias, reconoce sus falencias, sus debilidades, sus aciertos y desea transformar su práctica pedagógica.

En la categoría que se describe a continuación, se hace evidente, cómo las políticas públicas de educación inicial se articulan con la posibilidad de reflexionar y cualificarse frente a la práctica educativa, creando una conciencia del ser y el actuar, que constituye un inicio hacia la transformación, las maestras saben que de una u otra forma la implementación de las políticas públicas en su contexto, permitirá generar de manera constante la reflexión sobre la práctica, lo

cual posibilitará re significar, repensar y reconstruir, convirtiéndose en componentes importantes para innovar, crear, y transformar sus prácticas pedagógicas.

En este contexto se presentan los hallazgos que permiten identificar cuáles son las creencias de las maestras alrededor de la pregunta: desde su experiencia como maestra ¿qué le han aportado las políticas públicas de educación inicial a su práctica pedagógica?

En relación a lo expuesto se evidencia que las maestras creen que las políticas públicas de educación inicial les han aportado en su proceso de cualificación y transformación pedagógica; las maestras creen que es importante los procesos de formación sobre las políticas públicas de educación inicial, a lo cual puedo pensar que quien gestiona las políticas están situados en un contexto histórico, social y cultural particular, a partir de esto, se requiere de un saber específico para hacer una correcta interpretación y de traducción del sentido y significado de estas.

En cuanto a la reflexión que las maestras hacen sobre el aporte que les ha dado las políticas públicas de educación inicial, ellas hacen referencia a algunos elementos de varias propuestas que desde su experiencia toman sin especificar cuáles, creen importantes para mejorar su quehacer en el aula.

Este proceso de reflexión hace que las maestras se autoevalúen y analicen su currículo y quieran transformarlo, por ser extenso y por pretender cumplir con algunos compromisos ante la primaria, lo que ha hecho que se quite espacios para jugar y esto lleva a que los niños se desenamoren de la escuela.

Las maestras creen que las políticas públicas de educación inicial, les exigen capacitarse y conocer sobre estas, para mejorar su práctica pedagógica y además poder opinar y reflexionar sobre las nuevas propuestas educativas. Sienten que en este proceso de cualificación están solas, acceden a estas por interés propio. Los procesos de cualificación necesitan de acompañamiento para que

la norma sea entendida por todos de la misma forma y las interpretaciones tengan el sentido con el cual fueron elaboradas. Sumado a esto las maestras, creen que es necesario contar con material adecuado, a lo cual también se puede inferir que Para terminar, las maestras creen que hay una contradicción entre lo que está planteado en las políticas públicas de educación inicial con lo que se vive y exige en las instituciones. Dado que la educación inicial es la base del sistema educativo se centra sobre ella miradas de la sociedad en general quienes exigen desde su interés a las maestras. Sumado a esto las maestras al sentirse permeadas por un sistema de evaluación que si bien garantiza un trato en condiciones de igualdad, miden los mismos parámetros que desconocen las pretensiones y dinámicas de la educación inicial, ante la presión por los resultados ellas se ven presionadas, lo que las lleva a forzar procesos y adelantar contenidos académicos.

Además de lo anterior puedo concluir que:

Son pocos los espacios propiciados por las instituciones educativas para realizar procesos de reflexión sobre las Políticas Públicas de Educación Inicial, en el cual se pueda realizar desde la autonomía escolar una construcción de un currículo según los intereses y necesidades de la comunidad educativa.

Abordar esta temática desde la perspectiva del pensamiento del profesor resulta significativo por ser un tema poco explorado, hecho evidenciado en el estado del arte sobre las políticas públicas de educación inicial desde la perspectiva de la maestra de aula.

Como maestra esta investigación me permitió comprender que hay unas directrices establecidas en las políticas públicas de educación inicial que ofrecen un horizonte de sentido para ejercer y fortalecer la práctica pedagógica, lo que permite con argumentos, tomar una postura sin permitir que sean otros, los que desde su interés decidan que se debe o no hacer en la práctica pedagógica

Referencias

- Aguilar, J. (2003). Aproximaciones a las creencias del profesorado sobre el papel de la educación formal, la escuela y el trabajo docente. *Región y sociedad*, XV(26), 73-98. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/102/10202603.pdf>
- Aguilar, L. (1992). *El estudio de las políticas Públicas*. Mexico: Miguel Ángel Porrúa.
- Ancheta, A. (2008). Hacia una nueva concepción de la infancia como derecho: Avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado el 2016, de [file:///C:/Users/Olga/Downloads/2661Ancheta%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Olga/Downloads/2661Ancheta%20(1).pdf)
- Bas Peña, E. (2002). El grupo de discusión. En F. López, & T. Pozo, *Investigar en la educación social*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma. Obtenido de https://books.google.com.co/books?id=REOIWoQuALAC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Cerda, H. (1996). *Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Clark, C., & Peterson, P. (1990). procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza III*. Barcelona: Paidós.
- Decreto 088. (22 enero 1976). *por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá, Colombia.
- Decreto 1002 de 1984. (18 mayo 1984). *Por la cual se establece el Plan de estudios para la Educación Preescolar, Básica y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana*. Bogotá.
- Decreto 1419 de 1978. (8 agosto 1978). *Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica, media vocacional e intermedia profesional*. Bogotá, Colombia.
- Decreto 1860 de 1994. (3 agosto 1994). *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Bogotá, Colombia.
- Decreto 2247 de 1997. (11 septiembre 1997). *por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar*. Bogotá, Colombia.
- Duran, E., & (coordinador). (2003). *Niñez. Estado del arte, Bogota 1990-2000* (Vol. 1). Bogota: Departamento administrativo de Bienestar social del distrito. Colección Estados del Arte Bogotá.
- Durán, E. &. (2010). *Derechos de los niños y niñas: Debates, realidades y perspectivas*. Bogotá: Universidad Nacional. CES.

- Durán, S. (2013). *El rostro y las huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la secretaría distrital de intergración social (SDIS), en Bogotá- Colombia*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Fandiño, G. (2002). *La educación preescolar en Colombia*. Bogotá.
- Fandiño, G. (2004). *El pensamiento del profesor sobre la planificación dentro del trabajo por proyectos en el grado transición: Estudio de caso*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, E., Gil, J., & Rodríguez, G. (2002). Estrategias de análisis de información en investigación social. En F. López , & T. Poso, *Investigar en educación social* (págs. 71-103). Sevilla: Universidad de Sevilla Departamento de Teoría e historia de la educación y pedagogía social.
- Garriz, A. (s.f.). Creencias de los profesores, su importancia y como obtenerlas. *Educación Química*, 25(2), 88-92.
- Gasset, O. (1932-1940). *Ideas y creencias*. Madrid. Obtenido de http://www.ortegaygasset.edu/admin/descargas/contenidos/indice_tomo_5.pdf
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4 ed.). México: McGraw-Hill.
- Herrera , M., Pinilla, A., Infante, R., & Diaz, C. (2005). *La construcción de la cultura política en Colombia. Proyectos Hegemónicos y resistencia cultural*. Bogota: Universidad Pedagógica.
- Herrera, M. C., & Jilmar, C. (2001). *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: U. Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. C., & Pinilla, A. V. (2001). La cultura política y su difícil aprehensión. En M. C. Herrera, & C. Jilmar, *Educación y cultura política: Una mirada multidisciplinaria* (págs. 55-95). Bogotá: Universidad pedagógica.
- Herrera, M. C., Pinilla, A., Díaz, C., & Infante , R. (2005). *La contrucción de cultura política en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M., & Infante, R. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo Colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Nómadas (col)*(20), 76-84. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117734008>
- Herrera, M., Pinilla, A., & Infante, R. (2001). Conflicto educativo y cultura política en Colombia. (U. Central, Ed.) *Nómadas (col)*(15), 40-49. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105117927004.pdf>
- Iyanga, A. (2006). *Política educativa: naturaleza, historia, dimensiones y componentes actuales*. Valencia: Nau Llibres.
- Latorre, M., & Blanco, F. (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. *Docencia e investigación*, 32(17), 147-170. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566179>
- Ley 1098. (8 noviembre 2006). *Código de Infancia y Adolescencia*. Bogotá, Colombia.

- Ley 115 de 1994. (8 febrero 1994). *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia.
- Ley 715. (21 diciembre 2001). *Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos*. Bogotá, Colombia.
- Ley de Cero a Siempre. (2 agosto 2016). *por la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre y se dictan otras disposiciones*. Bogotá, Colombia.
- López , F., & Pozo, T. (2002). *Investigar en Educación social*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.
- López de la Roche, F. (2001). Aproximaciones al concepto de cultura política. *Convergencia.Revista de Ciencias Sociales*, 7(22). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502205>
- Malaguzzi, L. (2005). *Más allá de la calidad en la educación infantil*.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. Obtenido de http://scholar.google.es/scholar?start=40&q=formaci%C3%B3n+en+profesores&hl=es&as_sdt=0,5
- Marcelo, C. (2002). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. En C. UPN, *Pensamiento y Conocimiento de los profesores* (págs. 61-78). Bogotá.
- Pajares. (1 de Jan de 1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Researc*, 62(3), 307-332. doi:10.3102/00346543062003307
- Perafán, G., & Adúriz, A. (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores: debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perez de Guzmán, M. V. (2002). En F. Lopez, & T. Pozo, *Investigar en educación social*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.
- Perez, A., & Gimeno, J. (1988). pensamiento y accion en el porfesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 37-63. Obtenido de [file:///C:/Users/Olga/Downloads/Dialnet-EIPensamientoYAccionEnElProfesor-48302%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Olga/Downloads/Dialnet-EIPensamientoYAccionEnElProfesor-48302%20(6).pdf)
- Quintana, J. (2001). *Las creencias y la educación: Pedagogia cosmovisional*. Barcelona: Heder.
- Rabotnikof, N. (1993). Lo público y sus problemas: notas para una reconsideración. *Revista internacional de filosofía política*(2), 75-98. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2704557>
- Ramirez, N. (2011). Primera Infancia: una agenda pendiente de derechos. En J. Palacios, & E. Castañeda, *La primera Infancia (0-6 años) y su futuro* (págs. 63-71). OEI- Fundación Santillana.

- Resolución 1293. (21 julio 2016). *Por la cual se establece el proceso de gestión de la cobertura 2016 — 2017 en los niveles de preescolar,*. Bogotá, Colombia.
- Resolución 2343 de 1996. (junio 1996). *Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio Público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.* Bogotá, Colombia.
- Rosemberg, F. (2011). Niños pequeños en la agenda de las políticas públicas para la primera infancia. En J. Palacios, & E. Castañeda, *La Primera infancia (0-6 años) y su futuro* (págs. 49-61). Bogotá: Fundación Santillana.
- Roth, A. (2007). *Políticas públicas, formulaciones, implementación y evaluación.* Bogotá. Colombia: Ediciones Aurora.
- Sanchidrián, C., & Ruiz, J. (2013). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (Vol. 28). Bogotá: Editorial Magisterio.
- SDIS, UPN, & SED. (2010). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Bogotá, Colombia.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Ediciones Morata. Obtenido de http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/STAKE_investigacion-con-estudio-de-casos.pdf
- Torrado, M. (2009). *Retos para las políticas públicas de primera Infancia.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, (CES) Centro de observatorio sobre infancia.
- Valles, J. (2010). *ciencia política: una introducción.* Madrid: Ariel.
- Vargas, A. (1999). *Notas sobre el estado y las políticas públicas.* Santa Fé de Bogotá: Almudena Editores.
- Verba, S. (1964). El estudio de la ciencia política desde la cultura política. *18*, 1- 48. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2048145.pdf>
- Vergara, M. (2012). *Acciones y creencias de la educadora infantil (El): Un dispositivo de reflexión e interacción y pedagogía para la mejor práctica.* Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.
- Villoro, L. (1996). *Crear, saber, conocer.* Mexico: Siglo XXI.
- Zabalza, M. (2003). El currículo en la educación infantil. *Enciplopedia de la educación Infantil, 1*, 467-502.

Anexos

Anexo A. protocolo de entrevista R 1

Anexo A. protocolo de entrevista R1	
<p>Fecha: martes 6 septiembre 2016 Lugar: Biblioteca. 11:40. a.m. Duración: (22:18) Entrevista realizada por: Olga poche</p>	<p>Entrevista a: Angie Pérez, (AP) Carolina Díaz (CD) y Yolanda García (YG) (nombres ficticios) Institución: Colegio la Amistad. Sede C Pinar del Río *Nombre cambiados.</p>

Propósito: Caracterización y contextualización docente

(E): Quiero que se identifiquen, me den su nombre y su edad. ¿Por qué decidieron ser maestras de preescolar?

1. (AP): Mi nombre es Carolina*, tengo 51 años, realmente yo nunca... pensé ser maestra deje que la vida me llevara, entonces después de cierta edad, muy cerca de esta que tengo entendí que esta era mi vocación que es lo que me apasiona y vivo feliz, entonces, creo que estoy bien ubicada que la vida me ha puesto aquí.
2. (AP): mi formación es Licenciatura en psicopedagogía, tengo una especialización en Gestión de Proyectos Educativos tengo una maestría en docencia, tengo un curso de preescolar en Compensar, que lo hice más por compromiso debido a que en aquellas afanes de la vida.
3. (AP): inicie un Jardín privado y no sabía nada de Preescolar entonces, por cumplir y por ser un poco honesta con ese compromiso, fue que hice un curso en compensar y de allá para acá, la vida me fue trayendo, me fue formando, participe en un plan piloto de formación de Jardines privados con la Secretaria de Educación, que fue lo que vino a generar más adelante todos los actuales lineamientos de Preescolar y allí sí, que me forme, porque fueron dos años en los que goce muchos diplomados y entendí más como era el cuento del preescolar, ya de allá para acá, me fui desarrollando en esto que llaman preescolar y me apasiona me gusta soy feliz y aquí llegue , aquí estoy y aquí me quedo como dice un amigo por ahí. (risas)
4. (CD) Yo me llamo Angie*, tengo 58 años, mi formación también fue una casualidad, yo me case muy joven y no termine mi carrera, que era química e inglés, era totalmente diferente en ese entonces, por esas cosas de la vida quede embarazada y obviamente se dejó por el momento la parte de formación profesional.
5. (CD): Tengo una linda familia; mis hermanos, mis padres y mi esposo, impulsaron que no debería quedarme con la mitad de carrera, sino que hiciera algo que de pronto representara tiempo para mi hijo que había nacido, y obviamente para mi vida personal, entonces empecé a estudiar una técnica, allí en la 59, me pareció que es un Centro tecnológico muy bueno, donde realmente aprendí que eso era mi profesión y lo que yo quería.
6. (CD): Los maestros, las maestras súper increíbles aportaban a mi saber, ya que yo no había escogido ser maestra entonces decidí quedarme por cosas de la vida.
7. (CD): Mi esposo muy juicioso, con una relación tan formal que teníamos luego mi segundo hijo y resulta que yo tuve que suspender mis estudios, pero a pesar de eso, él y mis hermanos me siguieron apoyando, y logre sacar la licenciatura en Educación Preescolar en la San Buenaventura.
8. (CD): Toda esta experiencia como maestra me ha hecho entender que más que una profesión, es algo que lleva uno en el ser, porque sabe que a uno los niños es lo que más toca en la vida de un ser humano.

Concluyo que realmente no me equivoque que Dios puso en mi camino esta oportunidad de vida, formación personal, profesional y familiar porque fue mucho el sacrificio de mis hijos. Yo estaba estudiaba en la noche, salía a las seis y llegaba a las once de la noche a la casa.

9. (CD): Aquí llevo 24 años de docente, conociendo cada año un grupo de niños y de padres. Me siento muy feliz, muy feliz en esas dos partes de mi vida tanto familiar como la profesional.
10. (CD): En esta institución donde hablo de mis compañeras de preescolar, veo que cada una es un mundo diferente, me gusta lo interesante de cada aporte a nuestros saberes.
11. (CD): Me siento muy feliz y con mi compañera, Poche, hemos sido muy amables, muy fraternas en lo que concierne a nuestro salón, en el apoyo que tenemos con los materiales eso pienso que también aporta.
12. (CD): En el trabajo pedagógico hemos sido las cuatro de las sedes B y C en jornada mañana y tarde, nos hemos alimentado y hemos llevado acabo todo lo que tenemos, me siento feliz en esta profesión.
13. (YG): Mi nombre Yolanda*, llevo 34 años en este colegio. cinco años en otro colegio del Distrito y un añito en colegio privado. He trabajado muchos años en este colegio y cada día me siento más enamorada de mi profesión. Así que, no me quiero ir todavía y ya tengo 62 años.
(E) *¿Por qué ser maestra?*
14. (YG): Fui maestra, porque mi mamá era muy amiga de la maestra de nosotras, de todas sus hija, así que ella decía: yo quiero que una de mis hijas sea maestra y yo que era la más noble y la más obediente, fui yo!! la maestra (risas) o la más bobita, no sé, no sé, no mentiras.
15. (YG): Entre a la normal y cuando hice mis prácticas, me enamore de mi profesión, seguí estudiando, hice el experto, después hice la licenciatura después, hice un posgrado en orientación y educación sexual, pura teoría porque nada de práctica. (risas)
16. (YG): No me quiero ir de este colegio, mi familia me presiona, que se retire, que ya es hora de descasar, que su corazón, que no sé qué, pero yo hago oídos sordos, yo creo que lo que ¡me mantiene viva y bien y alentada y alegre y feliz es mi trabajo he dicho!
(E): *¿tú qué título tienes?*
17. (YG): Maestra normalista del colegio María Inmaculada de Monjas Vicentinas, aquí en Bogotá y el Posgrado lo hice en la Manuela Beltrán y mi Licenciatura en la Universidad Pedagógica.
(E): *¿Carolina, donde terminaste la licenciatura?*
18. (AP) Mi licenciatura es de la pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional, Mi especialización es de la Corporación Universitaria Mayor Simón Bolívar en Barraquilla y mi maestría es de la Universidad La Salle
(E): *¿Y tú? Angie*
19. (CD) Yo hice la Licenciatura en la San Buenaventura, hice un postgrado en la Autónoma, especialista en Edu-mática y otro en educación ecológica para la recreación en la Monserrate.
(E): *¿Todas han trabajado en privado cierto?*
(YG) Si, un añito,
(E): *¿Cómo ha sido esa experiencia entre el privado y ahora en el distrito?*
20. (AP) Antes de partir para barranquilla por razones personales trabaje en privado como maestra de todo; fui maestra de primeros auxilios, directora de grupo de quinto, enseñe matemáticas en cuarto y quinto, danzas en decimo y once, primeros auxilios en séptimo y octavo. Trabaje todo el día... y... me case.
21. (AP): Después de diez años, volví a Bogotá y fue cuando funde mi Jardín Infantil Contadores de Estrellas, allí dure aprendiendo la parte administrativa y la parte pedagógica diez años.
22. (AP): Me presente al concurso de docentes en el 2009 y en el 2010 ingrese aquí a la escuela distrital.
23. (AP): Como dije anteriormente he dejado que la vida fluya por mí. Pero cada espacio, cada década y cada momento ha sido realmente constructivo los diez años que estuve como fundadora, directora, profesora, aseadora, portera y cocinera de mi jardín me sirvieron de todo o sea aprendí todo lo que pienso que había que aprender para administrar un Jardín.
24. (AP): Pienso que me dio el principio de aprender a manejar y a estar con niños, porque realmente todos los años se aprende, todos los años se actualiza porque este cuento de trabajar con niños, nos es estático, pienso que es eso lo que la uno lo mantiene con vida, no es monótono, todos los años todos los

- días es un nuevo aprendizaje, es un nuevo reto es una nueva vida, pienso que es eso lo que a nosotras nos mantiene aquí como contentas felices y con Carolina, de no salir, la vida misma nos amarra acá.
25. (AP): Cuando trabajé en el privado, que fue un regalo, digamos que aprendí todo lo que la universidad no me enseña respecto a planeación, observador, planillas, reuniones de padres, entonces sirvió por ese lado, por otro lado se queda uno con el sin sabor de que abusaron de uno, digamos que todo lo dejó en términos de aprendizaje, los diez años que tuve mi jardín fue muy rico porque realmente a veces no es bueno tener la teoría en la cabeza porque cuando uno se da el privilegio de construirla la goza más, entonces yo hacía cualquier cantidad de locuras respaldándome como rectora, tenía seres vivos en mi jardín tenía mascotas, tenía jardines, hacía salidas, echaba pólvora, me custodiaban los policías (risas) y también fue muy feliz, eso diez años.
26. (AP): La vida me cambió al entrar al distrito, también la he gozado mucho porque cuando uno trabaja en el Distrito tiene libertad y hay algo que aprendí de mi compañera es la autonomía en el aula entonces las leyes y las normas, existen y uno tiene que cumplirlas en un porcentaje, pero en el aula, uno es feliz, porque es uno, porque tiene el derecho, el deber de ser responsable y ser uno, dentro del aula, eso es lo que nos permite, ser, lo que somos como docentes, por eso pienso que en el preescolar es súper fundamental o para el ciclo uno, eso, que las maestras tengan su autonomía y el derecho de hacer dentro del aula lo que desea.
27. (CD): La experiencia entre el privado y el Distrito en términos de pedagogía y en términos de la profesión que uno tiene, como dicen mis compañeras depende del sello personal que se le coloque en el quehacer diario, ya que la motivación y el motor de uno, son, los niños y así mismo, uno va andando al ritmo de ellos.
28. (CD): En el privado, tenemos la oportunidad de tener otros espacios más amplios y de pronto materia didáctica que le va ayudar a uno a recrear y enriquecer las prácticas y lo que uno quiere hacer con los niños; las actividades, el trabajo con los padres.
29. (CD): La experiencia la he tenido más en el Distrito, ha sido infinita, me siento feliz, yo me la gozo, sí, las cosas a veces no están completas, pero de todas maneras, los hijos, los niños del colegio, los del grupo que uno tiene, representa ese motor para uno, crecer diariamente, con ellos, ir de la mano haciendo cosas diferentes, pienso que es una experiencia total, una experiencia donde los niños forman parte de este aprendizaje, tanto de ellos, como de nosotros los maestros y feliz.
30. (CD): Pensado en no salirme. No, yo todavía no pienso que ya me voy, yo voy a estar acá más añitos, porque realmente pienso, que no es el momento y tengo mucho para dar y para aprender, que pienso que ese es el ciclo del ser humano ...
31. (YG) Trabaje solamente un año, en un colegio privado de un estrato bastante alto pero no encuentro diferencias porque la verdad es el mismo compromiso, la misma responsabilidad, igual el mismo ritmo de trabajo, entonces no encuentro muchas diferencias, me acuerdo que cuando hacía mis boletines a mano escribía que el niño era insoportable, que se portaba mal y tenía que mostrárselo a la Directora y ella me decía: -¡No, no!, no escriba eso. Más bien escriba esto y esto- y como que yo me sentía presionada a escribir lo que mi Directora me decía, por lo demás todo igual el mismo trabajo.
(E): *¿Ustedes que concluyen de lo que acabamos de hablar, de lo que acabamos de escuchar de la otra compañera?*
32. (AP): Creo que, es el rasgo de la mayoría de nosotras, creo que muy pocas de nosotras las maestras nacimos con la intención de ser maestras, la vida nos llevó a ser maestras, y allí, fue donde la vocación se desarrolló, se despertó, se creó o nos identificamos con el oficio, con la profesión, con la vocación, creo que las, que hemos estado más de cinco años y decimos -es que ¡yo soy feliz!, es que... yo no me quiero ir, es que a mi sáquenme con los pies para adelante, es porque definitivamente nos la gozamos.
33. (AP): A veces, sí, pensamos hay la plata, hay los horarios, pero realmente creo que algo que no tiene precio, es ver en los ojos de esos niños cuando son felices, cuando entienden que sus procesos han cambiado, cuando generan con uno esa interacción afectiva y no solamente en el año que están con uno porque aquí uno los ve crecer hasta quinto y ellos, continuamente se están acordando de uno, van al salón -¡hay profe! yo la extraño-, -hay profe yo me acuerdo... o cuando uno es ogro, como a veces le toca ser a uno (risas). -Hay profe, yo me acuerdo-, entonces uno dice -hay que carajo esta es la vida-

y esto es lo mío, entonces, uno le agradece a Dios, a la vida y lo único que piensa es seguir a delante, el día a día y seguir viviendo, porque vuelvo y reitero es que el trabajar con la vida misma le da a uno vida, entonces uno que más quiere seguir aprendiendo de estos chicos, seguir gozándose la vida con ellos, seguir estudiando y preparándose, porque cada chico es diferente cada generación es diferente, pero eso es lo que caracteriza esta profesión, yo si bendigo mucho y le agradezco, mucho a Dios esta posibilidad.

34. (CD): Sí, definitivamente, la verdad que esta labor, es tan preciosa, es tan preciosa, que la podemos desplazar por nuestra familia, que yo creo que a todas nos ha pasado, nos quemamos las pestañas, haciendo actividades precisas, para que a los niños les guste, para poderlos motivar, para poder entender esas inquietudes que los niños a diario le hacen a uno, esa motivación, entonces pienso que definitivamente la profesión de ser docente no tiene límite, mire, yo he hablado con muchas personas y hasta mi familia de pronto me dice -bueno negra, -bueno Stella, ¿Por qué acá? ¿Por qué no te cambias, para otra institución donde puedas tener y puedas ofrecerles otros espacios? Pero, definitivamente uno lo hace por los niños, por la necesidad, porque realmente, lo que necesitan los niños es a una docente comprometida y a una docente enamorada de su profesión, entonces así uno tenga la incomodidad del espacio, del piso, de todo, uno sigue adelante se comprometen en esta labor tan bonita.
35. (CD): Son los niños, que le enseñan diariamente a uno muchas cosas, a veces uno en verdad, es bravo como decía la profe Carolina, regaña y todo esto, pero, (risas) uno los mira y uno reflexiona, sí, sí, fue como muy duro o mire, lo necesitaba o mire, que lo hice y al día siguiente cambio, entonces, eso está proyectado uno en los ojos de los niños. ¡Pienso eso!
(E) *¿Qué conclusión sacas de esta reunión?*
36. (YG): Me parece muy interesante el poder hablar con la compañeras, un poco más de nuestra intimidad, fue muy rico, muy rico saber cómo fue que llegamos a esta profesión, porque realmente es poco lo que conocíamos, nos vemos todos los días, pero no hay tiempo y ni espacios para uno conversar ya más íntimamente, con nuestras compañeras y no es porque no queramos, ni por qué no lo deseemos, es porque el tiempo no da, tiene uno muchas responsabilidades que tiene que cumplir y me siento muy contenta con esta entrevista que nos hace Olga Poche.
37. (E): Bueno. quiero agradecerles por su participación. Por abrirme un espacio de su corazón y de su vida. Muchísimas gracias.

Anexo B. Protocolo de entrevista R2 1

Anexo B Protocolo de entrevista R2	
Fecha: viernes 23 septiembre Lugar: Biblioteca. 11:45 a.m. Duración: (20:00) Entrevista realizada por: Olga Poche Transcrita por: Olga Poche	Entrevista a: Angie Pérez, (AP) Carolina Díaz (CD) y Yolanda García (YG) (nombres ficticios) Institución: Colegio la Amistad. Sede C Pinar del Río

Anexo B. Protocolo de entrevista R2 1

Propósito: reconocer e identificar que creen conocer las maestras de las políticas públicas de primera infancia

1. (E): *Bueno, bienvenidas nuevamente, feliz de tener su presencia y su gran conocimiento hoy empezamos con un buen tema, con la parte fuerte de mi proyecto de investigación, ¿Quisiera saber que conocen sobre las políticas públicas educativas de educación inicial?*
2. Carolina (AP): *¿Qué conozco de las políticas públicas que están planteadas para la primera infancia? Que son muchas, que son muchas para el corto periodo que llevan aquí en Colombia, que se les ha dado gran importancia y relevancia hace algunos años a nivel mundial y que han ido entrando a nuestro sistema a través de otras instituciones mundiales que tienen que ver con el cuidado de la infancia, que han pretendido atender en forma integrada la infancia viendo en ella la posibilidad reivindicar un poco la parte Carolina de la educación, pero que se ha vuelto una manipulación del gobierno como todo, que políticas públicas en este estado, yo las entiendo, como las ideas que deben salir de la base del pueblo, del núcleo donde se trabaja, porque es allí donde se dan las necesidades, entonces, una política pública sale de una necesidad del pueblo o del contexto y de allí en adelante todo lo que se entiende como políticas públicas habría que arrancar por ahí ¿realmente han salido de las necesidades del pueblo y cumplen con las necesidades del pueblo?... perdón empecé mal mi nombre es Carolina (risas)*
3. Angie: (CD): *Bueno mi nombre es Angie, la verdad que esa pregunta abarca muchísimo y lo real, es que desafortunadamente en nuestro país es el boom... Hablar de primera infancia como tal, me parece que no tienen encuentra precisamente el entorno, no tiene encuentra precisamente lo real de los niños, sus primeras necesidades es el afán de aplicar una política, un decreto y así sucesivamente.*
4. (CD): *con relación a la parte curricular, nos hemos podido dar cuenta, que la misma Secretaria, el mismo Ministerio, todavía realmente no sabe que abarca esa palabra “curricular” en la primera infancia ya que a nosotros los maestros directamente, no nos han capacitado, ¡sí!, no nos han dado herramientas para poder leer y para poder estar opinando con relación a estas políticas públicas, entonces pienso que de todas maneras me parece muy inmaduro de parte de los que decretan y escriben todo esto de Políticas públicas, les falta realmente estar acorde con las personas que estamos trabajando con los niños que estamos más cerca de estos pequeños, entonces nosotros nunca somos llamados a opinar y a poder discernir sobre estas políticas que nos están presentando hoy en día.*
5. (YG): *Mi nombre es Yolanda*, bueno acerca de estas Políticas de la primera infancia, después de muchos años de trabajo, veo que ya por lo menos se está cumpliendo parte de lo que hemos venido pidiendo hace muchos años en cuanto a la atención integral del niño, una nutricionista, en cuanto a salud oral, en cuanto a salud en general.*
6. (YG): *y en cuanto a los conocimientos y aprendizajes que los niños debe tener, eso lo tenemos muy claro, cuales son los pilares por decir algo, en cuanto a expresión corporal, oralidad, juego, lúdica, bueno toda esa historia que aplicamos con nuestros niños en el aula y fuera de ella.*

7. (YG): ojala todo lo que está escrito se cumpla, porque siempre han venido hacen la prueba piloto y se desaparecen, quedan los niños con su peso y su talla, hasta ahí llega el cuento, entonces necesitamos de verdad que esas políticas se cumplan a cabalidad y hay sí, estaríamos cumpliendo las políticas educativas que propone el gobierno y la alcaldía y las cajas de compensación y todas esas personas o entidades .Gracias.
8. (E): *Bueno, como segundo ¿Cuáles consideran son la prioridades de las políticas en relación a la educación infantil?*
9. (CD): yo pensaría, que si se trata de una educación integral, pienso que lo primero es tener un equipo de trabajo interdisciplinario, donde realmente los niños se vean atendidos, no solamente orientados, obviamente no solo en la parte pedagógica, que somos la que ejercemos los maestros, si no, la parte familiar, la parte afectiva, la parte de del lenguaje, que tenemos también problemas y más en esta población, la parte de nutrición,
- 10.(YG): entonces, a ver por ejemplo, ahorita, quisiera hablar de “Transición una Nota” ya que es una política, un plan piloto, que se unieron cinco entidades tan grandes como es la Secretaria, Ministerio de Educación, Colsubsidio, Bienestar familiar e Integración social, sí, nos muestran una belleza, mejor dicho súper increíble y lo alcanzan a emocionar a uno, pero ya, al llegar a las instituciones nos damos cuenta que realmente no están preparados, ni las personas que organizan, ni las personas que mandan, para tener claro una atención integral en los niños, porque, se supone que tienen que tener una especialidad, cierto, no podemos estar ensayando con los niños, con las personas que mandan a estos programas, entonces pienso que sí, relativamente no se está cumpliendo y necesitamos es que lo vean desde ese punto de vista sobre todo en las en las partes más necesitadas y vulnerables como es aquí en Patio Bonito. ¿Pienso, no?
- 11.(AP): Para mí la prioridad igual que Carolina*, también es la necesidad de entablar un plan de trabajo interdisciplinario e interinstitucional que realmente respondan a las necesidades de los niños y las familias, debido a que las políticas públicas son hechas desde el escritorio.
12. (AP): Se han tratado, se han inventado una serie de subsidios para ayudar a los papas y esto lo que ha hecho es crear en ellos una mentalidad de desapego total de sus hijos, entonces es urgente y se requiere, no necesariamente que les retiren sus subsidios, sino que los papas entiendan la importancia de la educación inicial como la base del desarrollo de cualquier sistema institucional de gobierno económico y de ciudad, entonces desde ese punto de vista serian dos; el trabajo interdisciplinario, interinstitucional, y un trabajo con padres, un trabajo que realmente permita concientizar a los padres que el preescolar en uno, que en ningún colegio, ni público, ni privado es un garaje, ni es un perchero como lo dice allí, algún escritor Italiano que ahoritica se me escapa el nombre pero que yo sé que ustedes saben quién es....(risas) Tonucci.
- 13.(YG): Bueno, yo creo que, una de las prioridades es específicamente educar a los padres de familia antes que educar a los niños, ellos creen y piensa que el niño de la primera infancia, ya debe salir leyendo, escribiendo, sumando y restando, y si fuera por ellos multiplicando, entonces no, cada edad tiene su proceso para desarrollar.
- 14.(YG): también me gustaría que se preocuparan más de las familias en prevención en cuanto a cómo deben tratar a sus niños para evitar la violencia intrafamiliar creo que esos son los dos puntos más importantes. gracias.
- 15.(AP): Realmente es una contradicción de todo con todo, en el papel queda escrito, que las políticas públicas en la educación de los niños debe velar por un desarrollo integral de cada una de sus dimensiones, no habla de tratar contenidos como tal, habla de fortalecer las habilidades que tiene el niño para poderlo atender de una forma más integral, pero lo que le exigen a uno cuando está en el aula es contenidos.
- 16.(AP) ahora, cuando uno como maestro lo evalúan, evalúan que clase de contenidos, como los transmite, y como los trabaja en preescolar, contenidos me refiero a números, a procesos lecto-escritores complejos, que en ningún momento tiene en cuenta el desarrollo cognitivo del niño y que lleva a las maestra a forzar, todas sabemos, todas entendemos que el niño tiene hasta los siete, casi ocho años para aprender procesos lecto-escritores con grafismos convencionales, pero todas respondemos al reto de los

- públicos o al reto de los privados que entregan a los niños a los cuatro, cinco años leyendo, entonces si a nivel público no se hace eso, somos malas educadoras, no trabajamos bien, no enseñamos nada, pero, son niños que llegan totalmente habidos de amor aprendieron a caminar sin antes poderse sentar, ni gatear, y uno tiene que llegar y recibirlos y así cubrir los huecos, y todavía le dicen a uno, mal docente.
- 17.(AP) y vuelvo y lo digo, una cosa se pide por políticas, otra por leyes, otra por institución, otra los padres, y otra a nivel de colegas, entonces pienso que la cosa es seria y es de estudiarla.
- 18.(CD): Sí efectivamente, nosotras como somos maestras del Distrito, estamos (risas) rotuladas de que somos mediocres, de que somos personas que realmente no vemos el desarrollo integral del niño, que somos personas que vamos para adelante porque debemos caminar para adelante o vamos todas para atrás porque debemos caminar para atrás y realmente ha sido un choque fuerte y duro con relación a las nuevas políticas en educación de la primera infancia, porque, a ver, la exigencia de nuestras compañeras de pronto de primaria, ha sido más en el proceso de lectoescritura, que el desarrollo de habilidades motrices, desarrollo de atención, desarrollo de concentración especialmente el desarrollo lógico de los niños, entonces pienso que nosotras, no sabemos qué hacer, si cumplimos realmente con lo que este año nos trae el alcalde, el distrito, la secretaria, o cumplimos con lo que realmente nosotros creemos, entonces, ha sido algo como intolerante o de pronto inconsciente para nosotras. Afortunadamente nosotras nos unimos para poder hacer un papel de maestras excelentes con nuestros niños acá en nuestra institución.
- 19.(YG): Bueno, siempre hemos trabajado, desarrollando nuestros contenidos nuestra famosa malla curricular en forma muy lúdica, los niños aprenden jugando, los niños aprenden expresando sus propias opiniones y nosotras debemos tenerlas en cuenta, pienso que los conocimientos o los procesos que llevamos son demasiado extensos y a veces se nos olvida jugar con los niños, entonces yo pienso, que habría que cambiar algo para poder cumplirles a ustedes, que el niño se desarrolla en esta etapa con el juego y ellos ya tendrán tiempo de aprender muchos contenidos, muchos aprendizajes que muchas veces ya el internet les está dando, entonces, yo no quiero una malla curricular tan extensa como la estamos llevando porque ellos necesitan del juego, de más diversión dentro de su colegio para que se sigan enamorando y para que no vaya a ver deserción escolar como ocurre en los cursos superiores.
20. (E) *Muchísimas gracias, ¿bueno, se nos quedó algo más por decir?*
- 21.(AP): Que ser docente es todo un trabajo, todo un camello, es todo un reto de día a día, ser docente de preescolar es todavía doble reto y que nosotros los maestros de preescolar de primaria, a nivel universitario, a nivel de secundaria debemos ser consiente que nosotros podemos ser gestores de política públicas en educación como se han demostrado en tantos movimientos que se dieron y que realmente han cambiado en algunos puntos la educación, recordemos el movimiento que se dio en el plan decenal último, no el que se está gestando ahoritica, en el que fue removido un sistema de evaluación mediocre y fue todo gestado por docentes, recordemos que la ley 115, fue en el que se habló de educación como un derecho, fue un movimiento generado por docentes, lo que quiere decir que las políticas públicas en la constitución de 1991 fue la primera vez que se habló de educación dentro de la constitución y fue cuando se estableció la Ley 115 y sí, han tenido muchos cambios y no fue perfecta pero esa es la prueba que el maestro se puede sentar a generar políticas públicas y nosotros somos gestores de políticas públicas porque nosotros somos gente política por nacimiento en el momento desde que estamos pensando en un bien social, así mismo nuestro compromiso debe ir con los niños y con los padres y enseñarles que ellos también pueden gestar políticas públicas.
- 22.(E): *¿Alguna más? ¿Conclusiones?*
23. (YG): Que necesariamente, tiene que haber más participación de la gente que realmente este en las aulas, que realmente tenemos ese trabajo con los niños porque desde el escritorio se pueden escribir cosas maravillosas, pero la persona más importantes están en la escuela, realmente para establecer estas políticas, deben ir a los colegios, a las escuelas para poder recoger todo ese conocimiento tan grande que tenemos nosotros los maestros, que dedicamos todo este tiempo a nuestros niños de primera infancia, entonces pienso que nos deben de tener más en cuenta para estas decisiones tan grandes y tan trascendentales para formar los niños del mañana.

24.(E) Muchísimas gracias, agradezco su participación y calidad en las respuestas. Que este muy bien. Buenas tardes... Gracias.

Anexo C protocolo de entrevista R 3 1

Anexo C protocolo de entrevista R 3	
<p>Fecha: 06 octubre 2016 Lugar: Biblioteca. 11:45. a.m. Duración: (17:47) Entrevista realizada por: Olga poche</p>	<p>Entrevista a: Angie Pérez, (AP) Carolina Díaz (CD) y Yolanda García (YG) (nombres ficticios) Institución: Colegio la Amistad. Sede C Pinar del Río</p>

PROPÓSITO: Identificar si las políticas públicas ejercen influencia en su *práctica docente*

1. (E) ¿Durante su experiencia como maestras ¿Qué les ha aportado las políticas públicas en su práctica pedagógica?
2. (AP) buenas tardes, me ha aportado dos cosas inquietud por un lado e indignación por el otro (risas), inquietud porque cada política pública lo pone a uno a estudiar y lo pone a uno a evaluarse, a auto-evaluarse, a pensar, si él quehacer pedagógico diario de uno es correcto, si está apuntando a ciertos momentos, lo actualiza a uno, lo mueve a volver a leer, y si de una u otra medida, lo afecta a uno en ese momento de la práctica pedagógica, porque algunos rasgos cambian o uno tiende a concientizarse o cambiar mejor sus prácticas pedagógicas, sin olvidar lo que uno es como docente, porque ya eso lo trae uno.
3. Indignación, porque siente uno, que en otras partes la políticas públicas creadas son para beneficio del gobierno o del momento, o del alcalde, o del presidente, más no, por un interés real y lo usan a uno como una marioneta y la voz del maestro queda perdida.
4. Por más grupos que haya de preescolar, de educación, por más ADE, por más sindicalistas que haya, la política pública que se inventaron los de los escritorios siguen, entonces uno se indigna porque es que los de los escritorios no viven el aula y los que han estado en aula que han subido olvidan el aula, entonces uno dice bueno, ¡a que estamos jugando! todo por estar detrás de un poder, porque la plata se les acaba y no se la llevan y el poder también, pero por estar sentados en un poder utilizan la política pública, tan vulnerada e inventada por ellos mismos, porque realmente nunca sale o muy pocas veces sale de las bases del pueblo de la necesidad sentida.
5. Realmente la política pública que se crea o que llega a Colombia va respondiendo a otros intereses socioeconómicos del movimiento neoliberales y no por los niños y eso genera todas esas clases de enfermedades que ya conocemos, na en el Choco, la hambruna en la Guajira, entonces uno ¿Qué siente ante eso? Indignación, porque uno aquí en su metro cuadrado procura hacer lo mejor, pero y ¿En el resto de los metros cuadrados que pasa?
6. (CD) Sí, precisamente y lastimosamente siempre nuestra políticas de educación ha sido copia de los demás países, entonces esa copia, precisamente no es vista desde la población que realmente tenemos en nuestro país.
7. (CD) porque si nosotros nos damos cuenta en todos los departamentos existen esas necesidades primarias que es como ya sabemos lo más importante, tener una familia, recordemos que dentro de la familia, no es tener un numero de papá, mamá, hermanos, no, es poder realmente desde casa, hacer estas primeras bases en el respeto, en que hay que tener tolerancia, en todos los valores entonces pienso que las políticas han sido siempre una copia de los demás países, que lo que hacen es traerla, ensayemos y miramos a ver.

8. (CD) acordémonos cuando teníamos estos libros del currículo de cada grado, estos libros anaranjados que eran de hace años donde nosotras nos copiábamos y mirábamos a ver que podíamos establecer y relacionar con la población que uno tenía. Después aparecieron los estándares que se supone que esos estándares tenían que ser iguales desde arriba, desde la región Caribe hasta Orinoquia y no puede ser, porque son poblaciones diferentes, ¿y entonces? luego aparecieron las competencias, que de la competencias tenemos que mirar a ver como plateamos nuestro currículo.
9. (CD) Entonces eso ha sido realmente con ensayo y error, entonces ¿Qué pasa con uno de maestro con estas políticas? uno toma de una parte, de otra y realmente pienso, que uno se hace conceptualmente como autodidacta, según las cosas y las experiencias que ha tenido como maestro, uno retoma lo mejor y combina todo, porque si sacaron algo, algo tiene que tener bueno, entonces pienso que es un aporte definitivo en nuestra practica pedagógica en nuestra practica educativa y pedagógica.
10. (CD) Sí, nosotros fuéramos las que las construyéramos, no tendríamos que decir absolutamente nada, sino, iríamos cambiando las cosas de acuerdo a lo que nosotros vemos en nuestros niños, en nuestros padres, en nuestro entorno y en lo que realmente uno ve, y sí, el niño obtuvo o no obtuvo ese saber y si cambio ese saber que nosotros de pronto queremos que cambie, hasta los mismo niños le enseñan a uno y entonces, si parte de uno esas políticas yo creo que sería más consiente el sentido integral.
11. (CD) La parte de las practicas pedagógicas la verdad es que eso es como el médico, como los demás personas profesionales, sí yo, me guio por una sola, por un solo método o por una sola experiencia seguramente, no voy a cambiar nunca mi metodología, ni mi didáctica, entonces pienso que es el resumen de todo, aunque las políticas no están orientadas de acuerdo a nuestra población colombiana.
12. (CD) De alguna manera, sí, han influido, claro, porque se debe renovar y se deben cambiar algunas prácticas pedagógicas y continuamente estudiar, leer actualizarse y cumplir con estas cosas de pedagogía nuevas, que sean llamativas para los niños, porque estos niños son diferentes a los que teníamos hace cinco o seis años, son niños completamente con un chip diferente al de nosotros y tenemos que estar al día en toda la metodología y en las prácticas pedagógicas.
(E) *¿Qué acciones propondrían ustedes desde su práctica para conocer y reflexionar sobre las políticas públicas?*
13. (AP):Yo pienso que, es importante el trabajo en conjunto con los padres porque es que, el padre es consciente de muchas cosas que no está cumpliendo responsablemente en el colegio, entonces, si nosotros hacemos ese trabajo con los padres, no, permitiendo obviamente que estén todos los días en el colegio, pero por lo menos que cumplan desde la parte interdisciplinaria, el trabajo con los padres, talleres, escuela de padres que teníamos tan bonito, entonces pienso que se ajustaría más al desarrollo integral del niño, porque los padres van a estar más cerca realmente de que perfil, que modelo, queremos en los niños cambiar y que queremos que ellos sigan con su pensamiento, con su actuar, porque de todas maneras al niño lo marca mucho el entorno familiar, entonces ese entorno familiar, pienso que si es llevado al aula, donde el maestro puede ayudar, no solamente a cambiar saberes cognitivos, ¡No!, pienso que la parte afectiva, la parte actitudinal y la parte social en el niño es más que cualquier otro desempeño u otra competencia.
14. (AP): Si, igual que con carolina pienso que el trabajo con padres debe ser fundamental, a los papas hay que enamorarlos de la primera infancia, ellos deben entender que lo que tiene como hijo no es el pobrecito desvalido que necesita sobreprotección o al contrario él que hay que abandonar porque no siente, porque es como una plantita, que no siente, a los papas hay que enamorarlos, hay que informarlos, hay que darles a conocer a esos niños a través de talleres.
15. (AP): En algún momento en esas locuras que a uno se le ocurre en reunión de docentes, se decía que los papas debían de asistir la primera semana al jardín, no los niños, los papas para que ellos sepan y entiendane hacemos las profesoras y por qué, además porque muchos papas no ven en el juego, la potencialidad que tiene como mecanismo para conocer a sus hijos, pueden establecer realmente que niveles de inteligencia y como se desarrollan sus hijos, ellos creen que para la fiebre el dolex, de la plana para aprender a escribir, de la leche para crecer o del agua de panela para medio sobrevivir, pero no entienden realmente la importancia de esta edad.

16. (AP): Por otro lado, a nivel de institución, el preescolar es muy importante pero debe ser asumido o visto o se debe reintegrar mínimo el primero a todos estos procesos para garantizar el desarrollo integral y el verdadero respeto por el niño, sobre todo por aquella parte académica, porque ahora el paso de transición a primero se ha vuelto exactamente igual de traumático, que de quinto a sexto, porque es un cambio total, cambian los maestros, cambia el número de cuadernos, cambia el número de exigencias y no debería ser así, entonces realmente en nuestra institución funciona el ciclo uno, desde transición, primero y segundo, ¡pero en la hoja!, porque para llegar o no sé a las maestras, siento personalmente no sé qué digan mis compañeras que las profesoras de primero piensan que nosotras debemos prepararles los chicos para su primerito, ellas no piensan en el niño integral, en el niño que va en un proceso, en el niño que en primerito todavía lleva procesos, entonces es necesario, que las compañeras se integren a todo este proceso, a todo este cuento que hay de la primera infancia, realmente, porque ellas conocen la información, pero no lo han asimilado como que les da piquiña entender que el niño tiene un proceso evolutivo, un proceso de desarrollo, perdón y que deben seguir en ese proceso de desarrollo en primerito y que ellas deben aprender a verlo en forma integral y evaluarlo en forma integral por procesos, no por notas, ni por contenidos por otro lado, hay otra cosa que me parece importante en este momento, se me olvidó que si vuelvo y me acuerdo vuelvo e intervengo... eran tres mis puntos de vista que tenía al respecto en algún momento hare la intervención, al acordarme. Gracias.
17. (YG) Si, igual que mis compañeras, estoy en acuerdo en que se debe involucrar más a los padres de familia, aunque aquí en este entorno es bastante difícil, porque la mayoría de ellos trabajan y si se invitan a los padres de familia a cualquier actividad vienen de pronto, unos diez padres, el resto está trabajando, porque si no trabajan no van a comer, esa es la respuesta así de sencilla y ya.
18. (E) *¿Algo más para decir? conclusiones... ¿Te acordaste?*
19. (AP) Que definitivamente el tener maestros en otras áreas como arte, música, teatro, deportes, es fundamental para los niños porque eso sí, garantiza su desarrollo integral, lo que no quiere decir que las maestras de preescolar no hagamos nada, lo hacemos, es que nosotras, como bien lo hemos aprendido en este año, sabemos que se necesitan de otros profesionales para que ese desarrollo sea más respetado de una forma más integral por que nosotras con todas las actividades que hacemos estamos respondiendo por los chicos, pero indudablemente el cambio de maestra, el ver el arte o ver la música desde otro punto de vista diferente al que nosotras proporcionamos los chicos, los enriquece y culturalmente les sirve mucho,
20. (AP): una cosa con la que no estoy de acuerdo, que corresponde y responde mucho a nuestra cultura son eventos como la celebración del día de la familia, del día de la mamá, del grado, del cumpleaños y que los han hecho recortar en los preescolares, pero yo digo, que es una forma de trabajar, la afectividad, el respeto, el reconocimiento cultural y nos lo hacen quitar del programa -Hay, No. No. ¡No!, trabajemos el día de la mamá-, ¡ya no!, no, no, no trabajemos el día del papá, ¡trabájemelos en el día del colegio, en el día de la familia!, y No, No, Nooo, ¿cómo así? ¡que grados! Si es un proceso, Entonces ¿Qué pasa? nosotras entendemos que es un proceso, pero los papas y los niños no lo ven como proceso, lo ven como, ¡hay, entonces otro desencanto!, ¡ya no se gradúan! y sí, entendemos que es un proceso que van en primero, que no tiene por qué graduarse, pero culturalmente es algo que gratifica a los niños, ¿A quién, no le gusta recibir un diploma? ¿A quién no le gusta saber que creció un poquito?, ¿A quién, no le gusta recibir una medallita?, ¿A quién no le gusta recibir méritos y estímulos? y las nuevas políticas y el afán de responder han quitado toda esa parte afectiva y toda esa parte de formación en los niños. Y ya... y punto.
(E): *¿Algo más por decir?*
21. (CD): si, recordemos que dentro de la formación y el proceso integral de los niños, esta su desarrollo, su entorno social entonces pienso que no podemos dejar de lado precisamente todas esas cosas diferentes, que no se pueden hacer ni en primero, ni en segundo, ni en tercero, ni en cuarto, ni en quinto, entonces es ahí, donde los niños van a sellar esa imaginación y donde se van a sentir mucho mejor teniéndolos en cuenta más que la parte académica.

(E): *Muchísimas gracias a todas, que tengan buena tarde, felicitaciones por sus aportes muy interesantes. Muchísimas gracias.*

(AP)No, señora gracias a ti, por llevarnos a estos momentos de reflexión y discusión política.

(CD) Muchas gracias, profe Poche, en serio que nos hemos enriquecido mucho con las opiniones de todas gracias.

(YG) Muchas gracias, compañeras.

Anexo D. Protocolo de entrevista R4 1

PROTOCOLO DE ENTREVISTA # R 4	
<p>Fecha: 25 octubre 2016 martes Lugar: Biblioteca. 11:45. a.m. Duración: (12:18) Entrevista realizada por: Olga poche</p>	<p>Entrevista a: Angie Pérez, (AP) Carolina Díaz (CD) y Yolanda García (YG) (nombres ficticios) Institución: Colegio la Amistad. Sede C Pinar del Río</p>

Propósito: Identificar como ven la infancia en las políticas públicas.

1. (E): *¿Desde su experiencia cuales aspectos considera son prioridades de las políticas educativas para la primera infancia?*
2. (CD): Bueno, la practica le hace a uno reflexionar, sobre las personas tangibles que uno tiene esas personitas pequeñitas que nos enseñan muchísimo, y a la vez nosotros podemos orientarlos en sus saberes, entonces dentro de la políticas planteadas, pienso que una cosa es lo que se escribe en el papel y otra es lo que realmente se ejecuta en pro de ese desarrollo integral de los niños, esto atiende al programa “Transición es una Nota” que como ustedes saben es el boom de este año, pensamos que en nuestras sedes Pinar del Rio y Llano Grande, tanto jornada mañana como tarde, tenemos en papel esta personas, pero realmente es una visión personal de Angie, para mí no han ayudado realmente a este proceso de cambio en los niños, ustedes saben que es muy difícil que lleguen una nutricionista a una escuela pública, es muy difícil que llegue una psicossocial, es muy difícil, que haya un apoyo interdisciplinario pero resulta que llego en un momento que realmente no hay un norte, un oriente que digamos que nos puedan ayudar y colaborar en todas estas necesidades que tienen los niños en nuestra instituciones. Entonces sigo corroborando que el papel aguanta todo y me parece que no nos ha ayudado a nada.
3. (AP): siguiendo en la línea de mi compañera Carolina*, el papel aguanta todo, pero es más respondiendo a una política global que debe responder a una razón económica, por qué digo eso, pues recordemos que se idearon los jardines, inicialmente con el enfoque de solo cuidado, solo cuidado, nada más, de mantener a los niños cuidados, no les manejaban hábitos, no les trabajaban ninguna clase de estímulo de habilidades, de allí surgieron las madres comunitarias que no estoy en ningún momento desmeritado su trabajo, que obviamente se han ido cualificando, porque la misma necesidad lo ha dicho que tienen que cualificarse, entonces ahí hay una ley, una política que vino y se gestó como una política pública respondiendo a una necesidad económica global, más no del estado, más no del pueblo, más no de la gente, más no de los niños, luego vino y se pulió y vino la educación inicial en lo mismo, respondiendo a lo mismo a una política inicial porque si este país no pertenece o no cumple ciertos requisitos no tiene ciertos préstamos, no tiene ciertos reconocimientos a nivel económico porque es económico no es humano, entonces ya se cambió el cuidado por la atención integral, como dice Carolina* listo está la atención integral mandaron una serie de personas supuestamente lo integral hace referencia a un trabajo articulado, pero entonces hay de todo cada uno trabajando en su línea, no hay una articulación no hay una línea porque quien pensó en la idea para cumplir con un requerimiento, quien se inventó la política pública en Colombia se la invento en un escritorio, ¡hay esto es lo mejor para estos niños!, esto nos puede costar y responder menos así, y así cumplimos con el requerimiento pero realmente recordemos que la política pública nace de la

necesidad, es gestionada y creada y establecida y debe ser planteada, experimentada, evaluada desde la base desde los jardines, desde las maestras, desde los niños y desde los padres, no hay que callar ninguna voz,

4. (AP): Para los papas -¡es muy rico! ¡Hay! Tienen orientadora, tienen psicóloga, tiene nutricionista- pero y... es una forma de quitarle más responsabilidades a los papas, es meter a los papas en el cuento es hacer una actividad articulada de diálogo para los niños, todo el equipo debe trabajar y sentarse a trabajar integralmente para favorecer una desarrollo una estimulación integral.
 5. (YG) Yo creo que no se está llevando a cabo este programa de educación integral de los niños de preescolar porque hasta ahora se está haciendo el estudio piloto entonces no estás viendo resultado así como muy efectivos, esperamos que el próximo año de verdad se realicen estas actividades no solamente con los niños sino con los padres de familia, que de verdad se vea un trabajo en conjunto, interdisciplinario y que de bueno resultados, todos los años empiezan algo y nunca se termina, dejan todo a medias, entonces, si esperamos que el próximo año se realicen todas las actividades que supuestamente traen las niñas para ser llevadas a cabo. Gracias.
- (E) *¿Alguna otra opinión en cuanto a la primera pregunta?*
6. (CD) Pues sencillamente pienso que la relevancia es la parte económica, la parte integral no se ve por ninguna parte.
 7. (AP). Pues cuando uno lee una Política pública uno siente que hay una persona o un equipo de personas que entienden lo que es la infancia, que saben que es la infancia que conocen, la visibilidad que se le ha dado a la infancia en los últimos tiempos que sabe toda la historia y todo el desarrollo a través de todos los movimiento mundiales que se ha dado por responder a la infancia. Hasta ahí está bien porque uno siente que la idea esta, que hay un equipo que trabajó, que conoce, que se preparó y que puso esa idea de infancia, pero en qué momento cogieron otras personas y la tomaron y dijeron ¡esto es fácil!, esto es mogollo y con esto lo solucionamos, lo que hay que ponerle a esta concepción de infancia es este decorado acá este acá y pum salió la política Pública entonces no es que no haya una concepción verdadera y que no haya una equipo, si hay, de hecho yo creo que hay profesionales serios entregados a la infancia, pero la verdad la idea que ellos de pronto en un momento tuvieron o el perfil o como conciben la infancia por ser personas estudiadas y formadas en el tema, digamos que de pronto, es por eso que yo la veo correcta, porque tiene que ver con lo que yo veo y siento y digo ¡sí, eso es!, que eso es y así es correcta! Y la infancia se debe ver así, y se debe alimentar así y se debe desarrollar así, pero entonces la política que crean para hacerlo, es lo que desfigura esa concepción, es como un teléfono roto.
 8. (CD). Si efectivamente, pues a nosotras como maestras de preescolar, nos toca mucho este concepto y el desarrollo que a través de la primera infancia se ha llevado con la política públicas, porque realmente estas personas profesionales que hicieron esto en el papel y que año tras año la van cambiando de pronto desvirtuando el concepto de las anteriores personas que las construyeron, yo pienso que relativamente necesitamos es que esta políticas de la primer a infancia es que los maestros estemos sentados en la mesa y estemos desde nuestra práctica generando realmente una política pública de la primera infancia.
 9. (YG): Pues, yo entiendo esta pregunta como la preocupación que tienen la políticas públicas de desarrollar en los niños una formación integral yo pienso que también hay que tener en cuenta la cualificación que tiene los maestros que van a estar con estos pequeñines y el material didáctico me parece que es sumamente importante para poder llevar acabo todas las actividades que necesitan y requieren los niños, entonces yo pienso que unas maestras muy bien preparadas para poder atender a estos niños que se supone que debe haber una calidad de educación, y entonces que sean las mejores maestras las que acompañen y oriente a estos niños. Muchas gracias.

(E): *Compañeras estos eran las últimas dos preguntas, muchas gracias. Sé que esta investigación servirá para reflexionar y movilizar, movilizar corazones y dar a conocer la voz de maestras con experiencias, maestra con calidad, maestras que con su corazón y alma trabajan con los niños de preescolar, niños que merecen tenerlas a ustedes. Muchísimas gracias.*

(AP): Gracias a ti por tenernos en cuenta

(CD) Gracias por escuchar nuestra voz y tenernos en cuenta en tu maestría.