



Lecturas de maestras

El ingreso de los niños de 3 y 4 años
a los colegios públicos de Bogotá

Graciela María Fandiño Cubillos
Sandra Marcela Durán Chiappe
Jenny Maritza Pulido González
Erika Liliana Cruz Velásquez



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Formación y desarrollo de la profesión docente

Colección Subjetividades y Formación

Lecturas de maestras

El ingreso de los niños de 3 y 4 años a los colegios
públicos de Bogotá

Lecturas de maestras

El ingreso de los niños de 3 y 4 años a los colegios
públicos de Bogotá

Graciela María Fandiño Cubillos

Sandra Marcela Durán Chiappe

Jenny Maritza Pulido González

Erika Liliana Cruz Velásquez



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Lecturas de maestras. El ingreso de los niños de 3 y 4 años a los colegios públicos de Bogotá / Graciela María Fandiño Cubillos y tres autores más. - Primera edición. -- Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2024.

276 páginas.

Incluye: Referencias bibliográficas.

ISBN impreso: 978-628-7651-49-4

ISBN digital: 978-628-7651-50-0

ISBN epub: 978-628-7651-51-7

1. Educación de Niños. 2. Psicopedagogía. 3. Metodología en Pedagogía. 4. Educación Preescolar - Bogotá. 5. Política Educativa. 6. Educación en la Primera Infancia - Bogotá. 7. Educación Pública. I. Durán Chiappe, Sandra Marcela. II. Pulido González, Jenny Maritza. III. Cruz Velásquez, Erika Liliana.

372.21 21 ed.

Lecturas de maestras
El ingreso de los niños de 3 y 4 años
a los colegios públicos de Bogotá

© Universidad Pedagógica Nacional

© Graciela María Fandiño Cubillos
Sandra Marcela Durán Chiappe
Jenny Maritza Pulido González
Erika Liliana Cruz Velásquez

ISBN impreso: 978-628-7651-49-4

ISBN digital: 978-628-7651-50-0

ISBN epub: 978-628-7651-51-7

Primera edición, 2024

Adolfo León Atehortúa Cruz
RECTOR (E)

Magda Patricia Bogotá Barrera
VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Jairo Alejandro Fernández
VICERRECTOR ACADÉMICO

Yaneth Romero Coca
VICERRECTORA ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA

Gina Paola Zambrano Ramírez
SECRETARIA GENERAL

PREPARACIÓN EDITORIAL

Grupo Interno de Trabajo Editorial
Universidad Pedagógica Nacional

Alba Lucía Bernal Cerquera

COORDINACIÓN

Pablo A. Castro Henao
María Alejandra Uribe C.
EDICIÓN

Guillermo Casanova
Martha Méndez
CORRECCIÓN DE ESTILO

Mauricio Salamanca
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Adrián Díaz
DISEÑO DE PORTADA

Estudio 45-8 S.A.S.
Impreso y hecho en
Bogotá, Colombia



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Fecha de evaluación: 21-11-2022 / 25-11-2022

Fecha de aprobación: 15-09-2022

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de
1993 y el decreto reglamentario 460 de 1995.

Contenido

Introducción	11
Primera parte. Elementos teóricos y de contexto	
Capítulo 1. Marco histórico y contexto de política pública en educación inicial	17
Primer momento: el modelo asistencial	20
Segundo momento, desde 1931 hasta 1975: un mayor énfasis en el aspecto pedagógico	21
Tercer momento, de 1976 a 1990: aparición de un modelo curricular	23
Cuarto momento: la Constitución de 1991	28
Quinto momento: la educación inicial	30
La construcción del <i>Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito</i>	36
La política De Cero a Siempre	40
El <i>Proyecto 901</i> de la SED	42
Capítulo 2. El pensamiento del profesor: marco para comprender las creencias de los profesores	45
Capítulo 3. El horizonte que orientó el encuentro con las instituciones y las maestras	55
Plan de análisis de la información para realizar los estudios	66
Segunda parte. Prácticas y reflexiones de las maestras	
Capítulo 4. Las jornadas que se observaron	73
Institución 1: María, maestra de niños de 3 y 4 años	73
Institución 2: Lucía, maestra de niños de 3 años	76
Institución 2: Carmen, maestra de niños de 4 años	78

Institución 3: Rocío, maestra de niños de 4 años	80
Institución 3: Claudia, maestra de niños de 5 años	82
Institución 4: Sonia, maestra de niños de 3 y 4 años (jardín 2)	84
Institución 4: Blanca, maestra de niños de 3 y 4 años (jardín 1)	87

Capítulo 5. Finalidades de la educación inicial: hallazgos con maestras participantes de la primera investigación	89
Finalidades de la educación inicial	89
Los <i>qué</i> de la educación inicial	96
Los <i>cómo</i> o las formas de trabajo	111
En cuanto a las dificultades	115

Capítulo 6. Hallazgos: directivas docentes	123
Organización del ciclo de educación inicial	123
Finalidades del ciclo de educación inicial	125
Dificultades en el adecuado desarrollo de la educación inicial	130

Tercera parte. Saberes y creencias sobre el ingreso de los niños

Capítulo 7. Dimensión social	141
Dimensión sociopolítica	143
Falta de un debate público: ¿deben ir los niños de primera infancia a instituciones educativas y qué deben hacer en ellas?	144
Las condiciones en que se está implementando la política en la SED	150
El <i>Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito y el Proyecto 901</i>	153
Diferencias y similitudes entre el sector público y el privado en cuanto al sentido de la educación inicial	157
Los procesos de acompañamiento y formación en la SED: una nueva manera de ver la educación inicial	164
Las políticas son contradictorias y llegan a las instituciones educativas	166
La articulación entre los distintos niveles del sistema educativo: uno de los principales problemas	168
Articulación y gestión interinstitucional con los niños de inclusión	172
Resignificar el rol de la maestra de educación inicial: no solo se cuida	173

Capítulo 8. Dimensión institucional	179
Infraestructuras institucionales poco aptas	179
La dotación en materiales para primera infancia	181
Desorden administrativo en la institución para atender a los niños	183
El temor de asumir a los niños de este nivel	185

El modelo pedagógico de los colegios no está adaptado a los niños de primera infancia	187
Las directivas fijan el enfoque de la educación de la primera infancia	191
Las tensiones en las transiciones del ciclo inicial al ciclo 1	194
Relaciones y tensiones entre maestras del mismo ciclo	199
Las relaciones con las familias: los diálogos y respuestas de las maestras	201
A los padres de los niños de primera infancia les preocupa la seguridad de los niños	202
Las tareas: una forma de trabajo esperada por padres y niños	204
Parte del trabajo de las maestras es explicar a los padres el sentido de la educación inicial	206
Capítulo 9. Dimensión didáctica	213
Concepciones acerca del niño y su desarrollo	213
Características de los niños de primera infancia	213
Finalidades del trabajo pedagógico con los niños de primera infancia	217
Las dificultades del trabajo de las maestras de educación inicial	223
Las actividades rectoras y los contenidos en la educación inicial	226
Las formas de trabajo en el ciclo inicial	229
Evaluación y acompañamiento	232
Las tareas como una relación especial con los padres de familia	233
Capítulo 10. Dimensión personal	239
Autonomía en las decisiones pedagógicas	239
Búsquedas para realizar un trabajo más satisfactorio para ellas y para los niños	241
Satisfacciones de ser maestra de niños en primera infancia	243
Malestares de las maestras en educación inicial	247
Experiencia y formación	250
Reflexiones finales y recomendaciones	253
Recomendaciones y acciones de continuidad	264
Referencias	267

Introducción

La Administración de Bogotá (periodo 2012-2015), en el marco de la Ley 115 de 1994, impulsó que niños y niñas de 3 y 4 años volvieran a ingresar al nivel de prejardín y jardín en instituciones educativas distritales. Con maestras en ejercicio de importante trayectoria profesional en este ciclo de educación inicial y con directivas docentes de cuatro de estas instituciones educativas oficiales, se realizaron los respectivos estudios que se esbozan en esta obra.

Asumiendo el avance que significa para la educación de la primera infancia el hecho de que los niños ingresen al sistema educativo formal obligatorio, sea por procesos de transición entre los hogares o centros de desarrollo infantil de instituciones como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), los jardines oficiales de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) o de jardines privados, o lo que para muchos niños y niñas se convierte en el primer acceso a una institución educativa, no deja ser preocupante el enfoque pedagógico de este ingreso.

La Administración de Bogotá, en el periodo en que se realizaron las investigaciones, estaba en un importante proceso de posicionamiento del *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*,¹ documento elaborado en conjunto por la SDIS, la Secretaría de Educación

1 A partir de esta mención, se hará referencia al *Lineamiento*.

del Distrito (SED) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en el año 2010, para apoyar los procesos que en los grados de prejardín y jardín se empezaron a implementar y ofertar en las diferentes instituciones. Este lineamiento posee una identidad pedagógica orientada en el *potenciamiento del desarrollo*, es decir, parte de las características específicas de los niños menores de 6 años, a quienes se les acompaña a través de sus principales actuaciones: juego, arte, literatura y exploración del medio, considerados en este *los pilares de la educación inicial*, porque a través de ellos los niños se acercan a las producciones culturales, lo que va permitir iniciarse en el proceso de constitución como sujeto social.

Pese a lo anterior, nuestra experiencia en el tema de la educación de la primera infancia nos lleva a afirmar que existe una fuerte tradición educativa y cultural en el país en cuanto a considerar que la educación de los niños menores de 6 años debería recibir una orientación pedagógica hacia la preparación para la primaria o *primarización*. Este hecho se evidencia en la investigación sobre los problemas de enseñanza de los maestros principiantes egresados de la UPN (Fandiño y Castaño, 2006; Fandiño, 2012; Fandiño Cubillos y Castaño Silva, 2014).

En este contexto, durante los años 2015 y 2016, el grupo de investigación Educación Infantil, Pedagogía y Contextos, en el marco de la línea Creencias y Pensamiento del Profesor de Educación Infantil, realizó dos estudios avalados y financiados por la Subdirección de Gestión de Proyectos-Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (SGP-CIUP). El primero de ellos se titula “Creencias sobre educación inicial en tres instituciones educativas distritales” (DSI 416-15) y el segundo, “Creencias sobre educación inicial en estudiantes de la Maestría en Estudios en Infancias y egresadas de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional” (DSI 436-16). Ambos, además de enriquecer los análisis y las reflexiones de la línea de investigación, evidenciaron lo que ocurre en términos pedagógicos, con el ingreso de niños y niñas de 3 y 4 años a los colegios oficiales de la capital

del país, así como las múltiples tensiones que enfrentan los maestros de ciclo inicial. Con esto, se buscó contribuir al debate sobre el sentido de la educación inicial en el sistema educativo obligatorio.

Este asunto condujo a plantearnos la necesidad de conocer los enfoques pedagógicos y los diferentes elementos que representan las dificultades con las que maestros y directivas docentes asumen el ingreso de los niños mayores de 3 años a las instituciones educativas oficiales. De allí que las investigaciones indagaron sobre las creencias en cuatro instituciones educativas sobre el sentido de la educación inicial en las maestras de este ciclo, las maestras del ciclo 1 y las directivas docentes, con el fin de comprender las percepciones y expectativas que tienen sobre el nivel de educación inicial, pues este es determinante en el enfoque pedagógico.

En este escenario, la primera investigación planteó como propósito general identificar, comprender y reflexionar las creencias en cuatro instituciones educativas de la SED, acerca del sentido de la educación inicial, con el fin de reconocer fortalezas y obstáculos en el enfoque de potenciamiento del desarrollo. La ruta metodológica se ubicó en el paradigma cualitativo. La estrategia metodológica que se implementó en este proyecto fue la del estudio de caso.

A partir de los resultados identificados en la investigación del año 2015, se desarrolló una segunda con vigencia para el año 2016, en la cual resultó altamente relevante ahondar en la caracterización de las creencias que frente al sentido de la educación inicial tienen las estudiantes de la Maestría en Infancias y egresadas de las licenciaturas en Educación Preescolar e Infantil de la UPN, con la finalidad de aportar elementos de análisis claves en relación con el campo formativo y profesional de los maestros de educación infantil.

El objetivo general consistió en identificar, comprender y analizar las creencias que sobre educación inicial tienen estudiantes de la Maestría en Estudios en Infancias y egresadas de las licenciaturas en Educación Infantil y Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional, a través

de la realización de grupos focales de discusión, en la perspectiva de reconocer fortalezas y obstáculos en el enfoque de potenciamiento del desarrollo. Al buscar una profundización con el concepto de *saber* se recurrió a la técnica de los grupos focales, buscando comprender desde la óptica de las participantes cómo estaban viviendo el programa.

Así, el libro presenta las discusiones, análisis y reflexiones derivados de los dos estudios, visibilizando las tensiones relacionadas con el ingreso de niños y niñas mayores de 3 años a colegios distritales de Bogotá.

Primera parte
Elementos teóricos y de contexto

Capítulo 1.

Marco histórico y contexto de política pública en educación inicial

Para comprender el sentido de la educación inicial en la actualidad, es importante realizar una breve mención al recorrido histórico en el contexto europeo (Sanchidrián y Ruiz, 2013; Ancheta, 2011), pues esto permitirá, por una parte, reconocer la incidencia y los alcances en desarrollos y construcciones que hoy se gestan dentro de este ciclo en nuestro país y, por otra parte, identificar tres tendencias que han caracterizado las prácticas y discursos en educación infantil.

La primera de ellas habla del carácter netamente asistencial que tiene la educación de la infancia en sus inicios, dirigida a los niños de los sectores populares y más deprimidos, cuyos padres trabajan. La segunda estuvo dirigida a la misma población, pero con un carácter más institucional, de tipo religioso, aunque vale la pena precisar que, poco a poco, fueron asumidas por los gobiernos locales. Estas instituciones tienen una clara intención de trasladar los objetivos de la educación primaria, lo que *de facto* derivó en que su sentido se definiera a partir de la preparación para este ciclo. Es importante señalar que esto es lo que las autoras denominan el *enfoque de primarización*. La tercera tendencia, dirigida a todas las clases sociales, se centró más en el reconocimiento de capacidades y especificidades de las niñas y los niños a partir de los trabajos de Fröebel a

mediados del siglo XIX. Estas tendencias se ilustran a través del recorrido histórico que se presenta a continuación.

Durante los siglos XVIII y XIX se crean las casas de asilo de tradición francesa, dirigidas a los niños y niñas pertenecientes a los sectores más pobres de la población, cuya función es resolver el problema del cuidado y protección del niño en ausencia de la madre, quien por causas de tipo económico y social se ve obligada a incorporarse al campo productivo. Esta modalidad de atención a la infancia se reglamenta y define orgánicamente en 1870, pero solo se hace realidad a inicios del siglo XX (Ancheta, 2011).

En el periodo que comprende los siglos XIX y XX se vive una transición fundamental en la educación de la primera infancia; se realizan aportes importantes a la apuesta actual sobre el potenciamiento del desarrollo, dado que Fröebel, desde sus postulados, habla de respetar las características de los niños y las niñas, mientras revoluciona con sus planteamientos la manera de entender la educación infantil. Varias de sus premisas inspiran el movimiento de la escuela activa que, con María Montessori, Decroly y otros, reconoce que el niño, además, posee un potencial innato y, por ello, se piensa en propiciar ambientes adecuados para el desarrollo de los sentidos y las capacidades intelectuales, afectivas y sociales del niño y la niña (Sanchidrián y Ruiz, 2013).

En cuanto a la educación de la primera infancia en nuestro país, a diferencia de los otros niveles del sistema educativo, esta ha estado orientada por dos instituciones: el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Esta situación es compartida por la gran mayoría de los países, no solo latinoamericanos, sino occidentales, en tanto que la atención a los niños y niñas de 0 a 6 años se toma como una prolongación de las políticas sobre la familia.

Sin embargo, el hecho de que estas dos instituciones hayan liderado las políticas educativas para la primera infancia no deja de tener ciertos problemas. El primero es que dichas políticas se terminan interpretando y asumiendo de manera diferente. Al ser el ICBF una institución que atiende

fundamentalmente a los niños y niñas de las clases populares —en especial a los más pobres—, en las que los factores asistenciales cobran una mayor relevancia por las mismas condiciones sociales y económicas de esta población, las políticas que se formulan se terminan asumiendo como dictadas para estos sectores exclusivamente. Y las políticas del MEN dirigidas a las instituciones del sector educativo, en las que, si bien se atiende a las clases populares en la educación pública, mayoritariamente son asumidas por los sectores medios y altos que asisten a instituciones educativas privadas. Lo anterior, aunque no sea la intención de las políticas, termina generando una diferencia que conduce a una inequidad en esta etapa educativa, porque se amplía la brecha entre la educación de 0 a 3 años y la de 3 a 6 años, porque para los primeros el sentido de la educación inicial desde las políticas se centra en el potenciamiento, mientras que el sentido para los segundos transita entre el potenciamiento y la preparación para la siguiente etapa.

Un segundo problema, relacionado con el anterior, es el de la diferencia en las edades a las que van dirigidas estas políticas. Como se verá más adelante, el ICBF ha formulado políticas con un componente educativo para la atención de niños, en algunos casos, desde el nacimiento y en otros desde los 2 años. El MEN ha formulado políticas educativas para la llamada *educación preescolar*, por ejemplo, en la década de los ochenta, para niños de 4 a 6 años, y en la de los noventa, para niños de 3 a 6 años. Esta diferencia en las edades hacia la que se dirige la política lleva a plantearse problemas de cierta manera diferentes que resultan difíciles, pues pareciera que hay discrepancias sustanciales en el sentido, los contenidos, las estrategias pedagógicas y el lugar del maestro. Solo al finalizar la década del 2000 se empiezan a formular políticas educativas para la primera infancia como grupo etario, o sea, para los niños de 0 a 6 años, independientemente del sector social al que pertenecen.

Un tercer problema es la falta de coordinación de las políticas de estas dos instituciones, no porque esta no se haya buscado, sino porque la

articulación no ha sido fácil de lograr, seguramente por los dos problemas anotados, en particular la edad, pues no es lo mismo pensar la primera infancia de 0 a 6 años que pensarla de 3 a 6 años. Por ello, cuando nos adentramos en las políticas educativas para la primera infancia, es importante tener en cuenta las orientaciones dadas por estas dos instituciones.

Sumado a dichos problemas, se menciona la escasa investigación histórica sobre nuestra educación de la primera infancia, aunque en los últimos años empezamos a encontrar algunos estudios que pueden ayudar. Para realizar esta panorámica, se retoma la periodización que hizo el MEN (1996) y en el que se retoma la historia de la educación preescolar realizada por Cerda (1996).

Primer momento: el modelo asistencial

Los niños menores de 7 años fueron atendidos mediante un modelo asistencial. Se crearon los hospicios y salas de asilos de tradición europea, dirigidos por comunidades religiosas (Cerda, 1996), adonde llegaban los niños huérfanos y abandonados, así como los más pobres, a quienes se les proporcionaba alimentación, cuidado y algo de educación.

Estudios actuales, como el realizado en su tesis de maestría por el profesor Miguel Ángel Martínez (2015, 2017), muestran cómo en el periodo entre 1870 y 1930, en el que circularon discursos, existieron instituciones y se formaron maestras para trabajar con la *tierna edad* y los *párvulos*, como los denominaban. Así lo explica:

Se visibilizan algunos de los procesos de circulación, apropiación e institucionalización de los métodos pestalozziano, fröebeliano y montessoriano y sus relaciones de procedencia con las tradiciones pedagógicas germana, angloamericana, francófona e italiana para conducir sus conductas, ya sea para desarrollarlas o corregirlas y que se encuentran plasmadas en manuales escolares, conferencias, eventos

académicos, tesis de institutores, traducciones de maestros y maestras en el periodo estudiado. (Martínez, 2015, p. 1.)

Igualmente, podemos mencionar cómo, ya desde 1914, se crea la Casa de los Niños, en el Gimnasio Moderno, una de las primeras instituciones privadas, con una clara orientación en la pedagogía Montessori, la cual sirvió como modelo a otras instituciones privadas que fueron surgiendo.

Segundo momento, desde 1931 hasta 1975: un mayor énfasis en el aspecto pedagógico

A partir de 1930, la educación preescolar se amplía en el sector privado y se hace más énfasis en los aspectos pedagógicos. Estas instituciones atendían a algunos niños y niñas de 5 años de los estratos medio y alto.

En 1927, se crea el Instituto Pedagógico Nacional, a cargo de la doctora Franzisca Radke, quien formaba parte de la primera misión alemana que estuvo en Colombia hasta 1936. En 1933, se crea el *kindergarten* anexo a dicho instituto. Los principios pedagógicos que orientaban la educación de los niños, así como la formación de los docentes, estaban basados en los postulados de la Escuela Activa, como los de María Montessori y Ovidio Decroly. Asimismo, se retomaban las ideas de Fröebel, a quien se considera el primer pedagogo de la educación de la infancia, pues a finales del siglo XIX y comienzos del XX, apoyado por movimientos feministas y progresistas, defendió el tránsito de la educación de los más pequeños, centrada en la familia (desde una esfera privada), hacia la educación de la primera infancia en instituciones especializadas y con profesionales (desde una esfera pública).

En 1939, a través del Decreto 2101, se define oficialmente la educación infantil: “Entiéndase por enseñanza infantil, aquella que recibe el niño entre los 5 y 7 años de edad, cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la personalidad” (Cerdeña, 1996, p. 37).

Más adelante, con el Decreto 1276 de 1962 se reglamentan la creación y el funcionamiento de seis jardines infantiles nacionales populares en las principales ciudades del país, adscritos al MEN (Presidencia de la República de Colombia, 2013). En el artículo 9 del Decreto 1710 de 1963, se encuentra: “El nivel de educación preescolar o infantil se considerará adscrito a la educación primaria, en cuanto a orientación y supervisión. Parágrafo. La educación preescolar se estima como una etapa conveniente, pero no obligatoria para el ingreso al nivel primario”.

Un hecho muy significativo y que marca la historia de la educación de los niños menores de 7 años en Colombia se suscita en el año de 1968, cuando se funda el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) como un organismo estatal, cuyo fin es proteger la niñez y la familia, a través de políticas y programas orientados al cuidado de la salud, nutrición, enseñanza sobre el cuidado de los niños y niñas, planificación familiar, higiene y alfabetización a las madres (Fandiño, 1998). Este mismo año también se crea en Bogotá el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS), con fines similares al ICBF.

Vale la pena mencionar que estas organizaciones (ICBF y DABS), desde su creación, atienden a niños y niñas menores de 6 años, en muchos casos desde los primeros meses; se caracterizan no solo por tener durante este periodo una concepción biologicista de la infancia y unas prácticas eminentemente asistenciales, sino también por atender a las personas de los sectores socioeconómicos más bajos y, por ende, en condición de alta vulnerabilidad. Ahora bien, en 1971, a través del Decreto 1576, se crean otros 22 jardines, se amplía el número en las grandes ciudades y se crean otros en las ciudades intermedias. Según el artículo 3, estos establecimientos debían cumplir tres funciones:

- a) Atender integralmente a los niños.
- b) Proyectar la acción educativa del plantel a la comunidad a través de labores de educación familiar.

c) Servir de orientadores prácticos de la iniciativa privada en el campo de la educación preescolar.

En estos jardines había dos grados de preescolar con 25 niños cada uno: el primero, para niños de 4 a 5 años y el otro para los de 5 a 6. Más adelante, se fueron abriendo jardines departamentales y municipales (MEN, 1996).

En el ICBF, con la Ley 27 de 1974, surgen los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP), los cuales, mediante una concepción de *asistencia integral*, tenían como objetivo proteger a la madre trabajadora y a su familia, ayudándola en la tarea de cuidar a sus niños mientras cumplían con su jornada laboral. En ellos, se ofrecía alimentación, actividades psicopedagógicas y acciones de apoyo al proceso de socialización de niños entre 2 y 7 años, en un horario de jornada completa y con un equipo interdisciplinar, pero con limitada intervención de la familia y la comunidad. En el aspecto pedagógico, los CAIP desarrollaron propuestas pedagógicas que se podría decir están ligadas a miradas cercanas al potenciamiento del desarrollo.

Mientras tanto, desde el MEN, la educación preescolar está adscrita en orientación y supervisión a la educación primaria, por cuanto hasta 1975 se piensa que es una etapa anterior y necesaria para ingresar a la primaria, según consta en el Decreto 1710 de 1963. Lo anterior deja ver dos tendencias que, a la vez, son tensiones; por una parte, el reconocimiento de capacidades y especificidades de las niñas y los niños y, por otra, la preparación para la primaria o lo que se denomina como *primarización*.

Tercer momento, de 1976 a 1990: aparición de un modelo curricular

Se reconoce que, en 1976, por primera vez, la educación preescolar forma parte del sistema educativo, gracias al Decreto 088 (MEN, 1996). En este año ya hay 48 jardines infantiles nacionales y seguramente varios jardines departamentales y municipales (de los cuales habría que indagar sobre sus

planes del estudio). Sin embargo, es en el marco de la renovación curricular, iniciada en ese mismo año, cuando se elabora el primer *currículo* para la educación de los niños y niñas menores de 6 años, dirigido a los de 4 a 6 años. Dicho documento duró varios años realizándose y una de sus primeras versiones fue publicada primero en 1984; luego fue ajustada y complementada en 1987. El documento partió de una información sobre el currículo en acción de jardines públicos y privados, que se describe de la siguiente manera:

Se observó que cada jardín empleaba su propio programa: algunos utilizaban programas traídos de realidades diferentes a la colombiana; otros tomaban la cómoda posición de dejar hacer a los niños lo que quisieran; la gran mayoría intentaban llenar a los niños de muchos conocimientos transmitidos verticalmente, limitándose de esta manera el necesario juego libre; otros se dedicaban únicamente a la expresión artística. Casi todos desconocían la realidad socioeconómica y su incidencia en el desarrollo de los niños. (MEN, 1984, p. 19)

En el artículo 2 del Decreto 1002 de 1984, que reglamenta los planes de estudios elaborados en la renovación curricular, se define como objetivo de la educación preescolar: “Desarrollar integral y armónicamente sus aspectos: biológico, sensomotor, cognitivo y socioafectivo, y en particular la comunicación, la autonomía y la creatividad, y con ello propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la educación básica”.

En el documento curricular se plantean cuatro formas de trabajo:

- *Trabajo comunitario*: enfocado a la familia y a la comunidad para posibilitar un ambiente que favorezca el desarrollo integral del niño.
- *Juego libre*: forma de trabajo en la que el maestro dispone diversos ambientes de juego entre los cuales el niño elige libremente. Afirma que su tiempo debe ser igual a la de las otras formas de trabajo. Dentro de los materiales para el juego libre van a estar: los creativos expresivos, en los que se encuentran todas las artes, incluida la

literatura; los de desarrollo cognitivo, que ejercitan funciones del pensamiento (materiales didácticos) y materiales que favorecen la experimentación, la investigación y el descubrimiento del medio; así como los materiales del desarrollo motor, para destrezas de locomoción y manipulación.

- *Unidad didáctica*: parte de las necesidades e intereses del niño. Aquí van a presentarse los aspectos del desarrollo perceptivo motriz, socioafectivo, lenguaje, creativo e intelectual y los contenidos o áreas curriculares como: Ciencias Naturales, Sociales, Salud, Educación Física, Educación Estética, Educación Religiosa, Educación Sexual, Lectoescritura y Matemática. Se afirma que esta forma de trabajo facilitará la vinculación con la educación primaria.
- *Actividades en grupo*: se habla de juego-trabajo. Su diferencia con el juego libre es que los productos de estas actividades son utilizables. Se aconseja que estas ocupen el mismo tiempo que las otras.

Este es un currículo que, en ciertos aspectos, parece que impactó la educación preescolar, especialmente en cuanto a las unidades didácticas. No obstante, las actividades como el juego libre y el juego-trabajo parecen no haber tenido una mayor repercusión, en la medida en que en su desarrollo pierden el carácter de juego libre y terminan ligadas a contenidos específicos. Igualmente, si bien es un documento que todo el tiempo plantea la necesidad de tener en cuenta las características y necesidades del niño y la niña, así como de promover su desarrollo integral, no se desprende de una visión preparatoria para la escuela y ello podría incidir en las prácticas educativas *primarizantes*.

En el año de 1988, el MEN reestructura la división de Educación Preescolar, al formar el Grupo de Educación Inicial, para desarrollar estrategias y programas que ofrezcan a los niños y niñas mejores condiciones para su desarrollo integral. Entre ellos, se encuentran programas no convencionales, como

- Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (Pefadi): se lleva a cabo entre el ICBF, el MEN y las Secretarías de Salud en las zonas rurales del país. Su objetivo es la educación familiar para el desarrollo intelectual y emocional del niño y el saneamiento ambiental. Es importante señalar que los estudiantes de las normales realizan parte de su práctica en este programa.
- Supervivir: con el mismo espíritu del anterior, se realiza en los sectores más pobres de las zonas urbanas y lo desarrollan los bachilleres de los colegios estatales en sus horas de Servicio Social.
- Apoyo al componente pedagógico en los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar: con este, el MEN, acompañado por maestros de preescolar, capacita a las madres comunitarias en los aspectos pedagógicos de la educación de los niños.

En el ICBF, el programa CAIP se modificó y, desde 1979, cambia su nombre por *hogares infantiles*, en el que se prioriza la participación de los padres de familia. En 1985, el ICBF, con el apoyo de Unicef, publica la *Guía de trabajo en las unidades de protección y atención al niño*, que recopila y reelabora textos y experiencias logradas en varios años de búsqueda colectiva dentro del proyecto de *atención integral al preescolar*, en el que se recogen trabajos producidos en Bucaramanga y experiencias de la costa Pacífica. Este es un documento de orientaciones pedagógicas dirigido a funcionarios, directoras, miembros de las juntas administradoras, padres y madres de familia, en el proceso de atención y protección del niño menor de 7 años, para que desarrolle al máximo sus potencialidades.

En 1988 se sanciona la Ley 89, mediante la cual se incrementa el presupuesto y, a partir de ello, se asume la meta de crear cien mil hogares para la atención de un millón y medio de niños altamente vulnerables. Los hogares comunitarios son manejados y administrados por las madres y la comunidad, que se organizan con el objeto de atender a sus niños, y reciben un apoyo económico y capacitación pedagógica permanente del ICBF.

Ahora bien, en 1990, el ICBF formula el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (PPEC), que recoge desarrollos que se venían elaborando para orientar el trabajo tanto en los hogares infantiles como en los hogares comunitarios, donde preferentemente se atendía a niños y niñas de 2 a 6 años.

Los principios pedagógicos de estos hogares son la vida familiar, el juego de roles y la vida en grupo. La organización del tiempo y del espacio escolar se hace a través de *momentos pedagógicos*, que ayudan al manejo del antes, ahora y después. Dichos momentos son la bienvenida, vamos a explorar, vamos a crear, vamos a jugar, vamos a comer y vamos a casa. Este documento se complementa con la *ficha integral*, instrumento educativo referido tanto a las acciones de los niños como al trabajo de formación de los educadores, los padres de familia y de la comunidad. Posteriormente se elabora la *escala de valoración*, desarrollada desde el PPEC, en la cual se plantea que el eje conceptual que articula el ordenamiento del desarrollo es el *sistema de relaciones* que el niño construye con la realidad y, dentro de dicho sistema, los procesos psicológicos implicados.

Este proyecto, aunque no se denomina curricular, sí tiene algunos elementos que apuntan a *lo que se debe* trabajar en los hogares, que es desde una perspectiva general lo que caracteriza un lineamiento curricular. Por su parte, este proyecto orientó el trabajo del ICBF hasta la elaboración de la política para primera infancia a partir de los años 2000, aunque, como veremos más adelante, se le incorporaron otros elementos.

En 1988 surgen los Hogares Comunitarios como programa masivo de atención a los sectores marginados. Estos hogares, así como los demás programas del ICBF, se orientan bajo el PPEC, en el que se concibe la atención al preescolar como una práctica de humanización de la vida, donde es posible el desarrollo de todas las potencialidades que tenemos como seres humanos: el amor, el respeto, la libertad y la autonomía, entre otros (Fandiño, 2004).

Como principios que se desprenden del PPEC, y que deben orientar las acciones con niños y niñas entre los 2 y los 6 años, se encuentran la *vida*

familiar, la cual se procura explorar, recrear y transformar para que el niño se identifique, valore sus costumbres y conozca el medio que lo rodea; el *juego de roles*, entendido como actividad fundamental de esta edad; finalmente, la *vida en grupo*, por cuanto posibilita la manifestación como seres humanos en un ambiente de respeto mutuo, solidaridad, cooperación y participación.

Cuarto momento: la Constitución de 1991

A partir de la promulgación de la nueva Constitución colombiana, la educación de la primera infancia tuvo un gran adelanto porque se creó el grado de educación preescolar obligatoria (grado cero), que empezó a implementarse desde 1992. En el año de 1994 se promulga la Ley 115, en la que se plantean tres grados de educación preescolar, aunque el único obligatorio será el grado cero. Posterior a ello, se expide la Resolución 2343 de 1996, sobre indicadores de logro, así como el Decreto 2247 de 1997, que establece normas relativas a la prestación del servicio, y se formulan los *Lineamientos pedagógicos para la educación preescolar (3 a 5 años)*.

El Programa Grado Cero se considera una *modalidad de atención preescolar*, que tiene como objetivo primordial ampliar la cobertura de la educación preescolar en los sectores más pobres del país, mejorando la calidad de la educación en todas las escuelas para cumplir así con lo estipulado en la Constitución política de 1991.

En 1992, dicho programa publicó tres documentos que fueron ampliamente difundidos. El primero, titulado *Marco político conceptual y pedagógico para el grado 0*, en el que además del marco político y conceptual del programa se presenta la propuesta pedagógica, que se concreta en las siguientes formas de trabajo: el juego, el proyecto pedagógico y la vinculación con la comunidad. Los otros dos documentos están dedicados al conocimiento matemático y a la construcción de la lengua escrita.

En el marco político, se hace referencia a que el desarrollo se debe lograr de manera integral. Los aspectos contemplados se basan, entonces, en el desarrollo físico, perceptivo y motor, desarrollo cognoscitivo, desarrollo socioafectivo y desarrollo de la creatividad.

En Bogotá, se implementa la generalización del grado cero, único grado obligatorio de la educación preescolar en los colegios oficiales a partir del año 1993. Esto llevó a que los niños de 5 años de los jardines del DABS y demás instituciones del ICBF pasaran paulatinamente a los colegios oficiales. Cuando ocurrió, los jardines y hogares infantiles centraron su atención en los niños menores de 5 años.

En el artículo 15 de la Ley 115 se define que la *educación preescolar* es aquella que “corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. Dicha ley, además, habla de tres grados de educación preescolar y especifica que, luego de lograrse la cobertura del grado cero, se crearán los demás. Varios colegios distritales, que consideraron que tenían cubiertos los niños de grado cero de su entorno, abrieron los grados de prejardín y jardín, para recibir a niños de 3 y 4 años.

Como se mencionó, en 1996 se promulga la Resolución 2343, que establece *indicadores de logros curriculares* en los tres grados del nivel de preescolar, los cuales se formulan desde las dimensiones del desarrollo humano, y, para los otros niveles, desde áreas obligatorias y fundamentales. Dichas dimensiones son la corporal, la comunicativa, la cognitiva, la ética, las actitudes y los valores, así como la estética. A partir de esta resolución se empieza a hablar de *dimensiones del desarrollo*, término que va a reemplazar el de *aspectos del desarrollo*, presente en el currículo de 1984.

En 1997, el MEN promulga el Decreto 2247 en el cual *se establecen normas referentes a la prestación del servicio de preescolar*, tanto para las instituciones estatales como privadas, y se reconoce el preescolar como uno de los niveles de la educación formal, de acuerdo con el artículo 11 de la

Ley 115. Se especifica que la educación preescolar es la que se ofrece a los niños de 3 a 5 años y que sus grados son prejardín, jardín y transición, dirigidos a niños de 3, 4 y 5 años, respectivamente. El grado cero es equivalente al *grado de transición*, nombre que tomará posteriormente. Además, presenta las orientaciones curriculares que contemplan, en primer lugar, los principios de la educación preescolar: integralidad, participación y lúdica. En segundo lugar, los procesos curriculares que se llevan a cabo mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que toman en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano.

En 1998, el MEN publica una serie de documentos sobre lineamientos curriculares para todo el sistema educativo. Para el nivel de preescolar, se publican los lineamientos pedagógicos que recogen las formulaciones de Delors (1996), en Tailandia, referidos a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Asimismo, se retoman las dimensiones socioafectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética, que se habían planteado en la Resolución 2343.

Con lo anterior, se evidencia que en esta década fue muy prolífica la formulación de políticas para la educación preescolar, contemplada en la Ley 115, pero tal vez su mayor realización es la creación del grado obligatorio y la búsqueda de la ampliación de la cobertura en el grado de transición a todos los niños colombianos, aunque esta realización solo se lograra a finales de la década del 2000.

Quinto momento: la educación inicial

En las políticas internacionales y nacionales en la década del 2000 se retoma con fuerza la educación inicial o educación de la primera infancia. Sin embargo, las políticas educativas nacionales asumirían este reto a finales de la década, contrario a la mayoría de los países de América Latina,

que formularon lineamientos pedagógicos y curriculares desde el principio de esta.

No obstante, no se puede desconocer que Bogotá, Cali, Medellín, entre otras ciudades y municipios de Colombia, han elaborado documentos y programas que orientan el trabajo con primera infancia; esto por iniciativa propia de las entidades territoriales, que también inciden en la forma como se han atendido y educado los niños y niñas en el país.

En el caso de Bogotá, en el año 2000, la Alcaldía Mayor y el DABS publican el *Proyecto pedagógico Red de Jardines Sociales*, con el que se acopian las políticas internacionales, desde la perspectiva de derechos. Este podría considerarse el primer documento de lineamiento que habla de manera explícita de la educación para niños y niñas de 0 a 5 años. Sin embargo, todavía encontramos las denominaciones de maternal (0 a 2 años), párvulos (2 a 3 años), prekínder (3 a 4 años) y kínder (4 a 5 años y 11, meses) (Alcaldía Mayor y DABS, 2000, p. 99).

Es importante mencionar que en el año 2000 los niños de 3 y 4 años que habían ingresado a los colegios oficiales que tenían cubiertos a los de 5 años salen de los colegios oficiales con el argumento de que existe la necesidad de generalizar el grado de transición y se les ofrecen los jardines del DABS. Lo anterior hace que, de cierta manera, el DABS asumiera la formulación de políticas educativas para los niños de 0 a 5 años.

En los inicios de la década del 2000 y retomando las políticas internacionales, se institucionaliza el concepto de *educación inicial*, especialmente en el DABS. Es así como en el año 2003, dentro del proyecto *Mundos para la niñez de 0 a 5 años: educación inicial*, se publica el documento *Desarrollo infantil y educación inicial*, en el cual se presenta la propuesta pedagógica del *cubo pedagógico*, en el que se precisan los principios básicos orientadores del proceso pedagógico de los jardines de la SDIS. El cubo tiene tres vectores:

el qué: las dimensiones del desarrollo; *el cómo*: las estrategias de aprendizaje: juego arte, literatura y escenarios de aprendizaje; y el *con quiénes*: los niños y niñas, según sus edades: de tres meses a un año, de uno a dos años, de dos a tres años, de tres a cuatro años, de cuatro a cinco años y once meses. Se rompe en este documento con la denominación de grados para la educación inicial. (DABS, 2000, p. 161)

Más adelante, en el año 2006, el Distrito expide el Decreto 243, que reglamenta y regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial. En el artículo 4 se la define así:

La educación inicial es una acción intencionada para la garantía de los derechos al cuidado y al desarrollo del ser humano, desde su gestación hasta los cinco años de edad, mediante una pedagogía, que basada en el reconocimiento de las características y potencialidades del niño y la niña, les proporcione ambientes enriquecidos con interacciones y experiencias significativas. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales, en todo caso serán corresponsables la familia, la sociedad y el Estado.

Desde estos planteamientos, se procura superar la idea de la educación como un servicio del cuidado, promoviendo el desarrollo y la participación de la infancia en sus procesos educativos. En esta línea de avances en el reconocimiento de la educación inicial y la primera infancia, es preciso resaltar la promulgación del *Código para la infancia y la adolescencia*, con la Ley 1098 del 2006, entre otras razones, porque en su artículo 29 se reconoce la educación inicial como un derecho fundamental de la primera infancia:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6)

años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos [...]. Son derechos impostergables de la primera infancia la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial.

Por su lado, con la participación de Colombia en encuentros internacionales como la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia, la Conferencia Mundial de Educación para Todos, el Foro Mundial sobre la Educación, el Simposio Mundial de Educación Infantil para el Siglo XXI, entre otros, se han generado compromisos para el desarrollo de planes y programas orientados a dar vigencia a la Convención de los Derechos del Niño y asumir la perspectiva de derechos como marco ético para la planeación de políticas y programas en beneficio de la infancia. De esta manera, la niñez deja de ser vista como un conjunto de necesidades, para ser comprendida como sujeto de derechos.

En el 2007 se expide el documento CONPES 109, Política pública nacional de primera infancia: “Colombia por la primera infancia”, elaborado en conjunto por el Ministerio de Protección Social, el MEN y el ICBF, en el que se recoge la situación de la primera infancia en el país. En dicha política, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia.

Objetivos específicos:

1. Fortalecer y aumentar las coberturas de *educación inicial* en sus modalidades de atención integral en los entornos comunitario, familiar e institucional; garantizando su sostenibilidad financiera.

2. Posicionar el tema de primera infancia para sensibilizar y movilizar al país sobre la importancia crucial de los primeros años de vida en el desarrollo humano y como factor de progreso y desarrollo de la nación.
3. Promover la salud, la nutrición y los ambientes sanos desde la gestación hasta los 6 años, prevenir y atender la enfermedad, e impulsar prácticas de vida saludable y condiciones de saneamiento básico y vivienda.
4. Promover prácticas socioculturales y educativas, que potencien el desarrollo integral de los niños y niñas menores de 6 años.
5. Garantizar la protección integral y la restitución de los derechos de los niños y niñas que hayan sido vulnerados, especialmente aquellos pertenecientes a grupos y/o poblaciones en riesgo.
6. Potenciar a las familias y cuidadores primarios para relacionarse con los niños y las niñas de manera más equitativa e inclusiva, e igualmente a los centros de desarrollo infantil y la comunidad, partiendo del respeto por la diversidad cultural en las pautas de crianza.
7. Crear y fortalecer los mecanismos necesarios para el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de la política de primera infancia, para que tanto el Estado como la Sociedad puedan realizar análisis periódicos para garantizar una eficiente y eficaz gestión de la política. (Consejo Nacional de Política Económica Social [CONPES], 2007, p. 28)

En abril del 2009, el MEN lanza la política pública de primera infancia, en la que se presentan los acuerdos fundamentales entre la sociedad civil

y el Estado acerca de los principios, objetivos, metas y estrategias para la educación y protección integral de los niños y niñas. En él se retoma el concepto de *educación inicial* definido en el CONPES 109 (2007):

Se asume la educación inicial como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos.
(p. 23)

La política se implementa a través de cinco estrategias:

1. Acceso de los niños menores de 5 años a una atención educativa, en el marco de una atención integral.
2. Construcción de centros de atención integral para la primera infancia.
3. Formación de agentes educativos responsables de la educación inicial y atención integral de la primera infancia con un enfoque de competencias e inclusión.
4. Fortalecimiento territorial para la implementación de la política de educación inicial, en el marco de una atención integral para la primera infancia.
5. Sistema de certificación y acreditación de calidad de la prestación del servicio de educación inicial.

Durante la década del 2000, el ICBF complementó el proyecto pedagógico comunitario con estrategias como Fiesta de la lectura, Colombia crece, en el cumplimiento de los deberes humanos desde la primera infancia, huertas caseras, comportamientos prosociales, mejores prácticas ambientales para hogares comunitarios de bienestar, así como hogares infantiles.

A partir del 2008, en Bogotá, se comenzó a diseñar el *Lineamiento*, fruto de un esfuerzo mancomunado entre la SDIS y la SED. En el 2010, con la asesoría y apoyo de la UPN, se divulga dicho documento.

La construcción del *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*

En el 2008, la Subdirección de Infancia de la SDIS (antiguo DABS) busca a la UPN para apoyar, por medio de un convenio interinstitucional, la elaboración de un lineamiento curricular para la ciudad de Bogotá. La SED, en un trabajo conjunto, se vinculó a la construcción del documento. El convenio incluía la orientación del trabajo pedagógico de los jardines infantiles de la SDIS, por lo que la construcción del documento estuvo alimentada por el contacto permanente con los maestros y las maestras de los jardines.

Como se dijo, la SDIS tenía el documento titulado *Desarrollo infantil y educación inicial*, en el que se planteaban las dimensiones del desarrollo y las estrategias de trabajo: juego, arte, literatura y escenarios de aprendizaje. Asimismo, estaba la política de infancia, que planteaba que los elementos fundamentales de la educación inicial eran el arte, la literatura y el juego. Desde el principio, en este punto, se convino que, si bien los tres componentes dentro del CONPES 109 y en la propuesta del DABS iban a ser el centro, era necesario agregar un cuarto componente: la *exploración del medio*, como una actuación fundamental de los niños y las niñas en su necesidad de dar sentido al mundo en el que están inmersos. A su vez, se continuaría con el trabajo de dimensiones en el citado documento y en los *Lineamientos pedagógicos para la educación preescolar* divulgados por el MEN en 1998. La idea fue avanzar en los desarrollos que el país había construido sobre los saberes que las maestras habían venido elaborando en su trabajo directo con los niños y las niñas.

Tal vez uno de los principios presentes en el *Lineamiento* era el concepto de *educación preescolar*, que se ve como una etapa preparatoria y cen-

trada en la educación válida en sí misma. Como actividades preparatorias para su elaboración, estuvo la observación de jornadas en los jardines y, en ese sentido, de los currículos en acción. Además, se realizó la lectura de tres autores que permitían tener como equipo una base común para construir unos lineamientos para toda la ciudad, que superaran la mirada *primarizante* y se planteara en una perspectiva que llamamos *potenciamiento del desarrollo*, entendida como dar al niño y la niña lo que necesita de acuerdo con las características de su edad para que sus capacidades se desplieguen, dándole a su vez tiempo para crecer. Esta perspectiva la comparten los tres autores que se profundizaron: Elkind (2004), Frabboni (1987; 2005) y Zabalza (1988; 1996).

La obra de Elkind (2004) es valiosa, porque analiza el contexto cultural norteamericano desde dos ideas: adelantamiento y educación errónea. El *adelantamiento* tiene la finalidad de apresurar y exigir a los niños que crezcan con rapidez para que puedan desenvolverse sin la ayuda de los adultos; la *educación errónea* implica darles una ventaja que los hará más brillantes y hábiles que sus competidores. A pesar de que este análisis se hace en la sociedad norteamericana, la globalización actual hace que estas reflexiones ayuden a pensar la realidad de Colombia.

Se tomaron también las ideas de Zabalza (1996), quien habla de la necesidad de que en la escuela infantil exista un currículo que sea un proyecto formativo, cuyos tres principales retos son:

- El desarrollo de estructuras psicológicas básicas de los niños y niñas, referidas a la vitalidad, la seguridad y la confianza en sí mismos;
- el desarrollo de las capacidades genéricas, como la expansión experiencial y la estimulación cognitiva, y
- la iniciación al proceso de alfabetización cultural.

De igual forma, se trabajó con Frabboni (1987), pedagogo italiano, cuyas obras van a centrarse en la identidad de la nueva escuela infantil y su currículo, con cinco ideas fundamentales:

- La *colegialidad didáctica* entre el colectivo de profesores para construir y a la vez reflexionar sobre su trabajo pedagógico.
- Una escuela abierta, donde *el ambiente es el primer libro de lectura*; se refiere al ambiente antropológico, cultural, social y de valores donde se desenvuelven los niños y niñas y donde están los signos-señales, los códigos del conocimiento y de la fantasía.
- Una escuela fundada sobre la *programación* con intencionalidad pedagógica, que trate de reducir al máximo las desventajas culturales de los niños y niñas, en oposición a una escuela de la espontaneidad.
- Una escuela que construya un *modelo científico*, en el sentido de que *teorice* sobre la posibilidad de proyectar el itinerario formativo de los niños y niñas, con hipótesis de trabajo que tengan en cuenta sus necesidades reales y las de la comunidad.
- Una escuela *experimental*, que construya un currículo propio que, aunque reconoce la herencia de propuestas estructuradas, elabora estrategias didácticas flexibles y abiertas a multiplicidad de colaboraciones internas y externas.

Es importante anotar que a medida que se iba poniendo a la discusión la propuesta de lineamiento, se trabajó sobre estrategias pedagógicas que se han desarrollado en la educación inicial, como las asambleas, los rincones, los proyectos de aula, los talleres e incluso reflexiones sobre la rutina diaria de cada uno de ellos.

En el *Lineamiento*, se trabajaron dos conceptos centrales: los pilares de la educación inicial (juego, literatura, arte y exploración del medio) y las dimensiones del desarrollo y apuestas pedagógicas para el trabajo en la educación inicial. Estas últimas se manejaron con la siguiente estructura: la definición de la dimensión, mediante los *ejes de trabajo pedagógico*, entendidos como los aspectos por trabajar pedagógicamente en las instituciones educativas, y *los desarrollos por fortalecer*, planteados como orientaciones para realizar el trabajo en el aula con cada ciclo de edad: 0-3 y 3-5.

Las dimensiones recogen aquellas trabajadas en documentos anteriores: personal-social, corporal, comunicativa, cognitiva y artística.

El *Lineamiento* se discutió con las universidades y grupos de maestras, para profundizar sobre el papel de los pilares de la educación inicial, como las actuaciones o actividades principales en la primera infancia, que como se dijo, ya venían siendo planteadas, pero insistiendo en que estas no son estrategias para enseñar otros saberes, sino que son tan complejas y valiosas por sí mismas que potencian el desarrollo de todos los aspectos, en la medida en que se preparan y diseñan ambientes y actividades que las posibilitan y les permiten aflorar todo su valor. El trabajo pedagógico a partir de los *pilares de la educación inicial*, de cierta forma, es el avance más significativo. Estos pilares se desarrollarán posteriormente en los referentes técnicos, aunque cambiarán su nombre por el de *actividades rectoras*.

Las ideas principales de los pilares eran que un niño y niña que *juegan libremente*, además de elaborar comprensiones sobre el mundo adulto, desarrollan su pensamiento simbólico, su lenguaje, y se enfrentan a situaciones que les permiten aprender a escuchar al otro, a convivir. El *arte* les permite la expansión de sus capacidades expresivas y creativas, porque, además, todo su cuerpo está presente. Con la *literatura*, ellos manejan sus emociones, enriquecen su imaginación y su pensamiento, así como se acercan a la lengua oral y escrita. La *exploración del medio* o del ambiente físico, social y cultural posibilita iniciarlos en la comprensión y estructuración de este.

En este sentido, si se diseñan ambientes y se potencian las interacciones que estas actividades demandan, estamos seguras de que un niño y una niña estarán listos para ingresar a la básica primaria y, tal vez lo más importante, con ganas de seguir aprendiendo.

El *Lineamiento*, como lo plantea la Resolución 2343 del 1996, es una orientación general. Los currículos, como tal, serán hechos en las instituciones. Pero lo más importante para que esto se pueda dar es la *colegialidad*, el trabajo conjunto de maestras y maestros. Pocos conocen y saben

más de las necesidades de los niños y niñas que ellos y ellas, quienes han construido dicho conocimiento en la interacción cotidiana que se establece en la escuela. La idea es que el saber de las maestras se visibilice, reflexionándolo y enriqueciéndolo.

El *Lineamiento* apuesta a que los grupos de maestras y maestros, con condiciones adecuadas, acompañamientos dialógicos, distanciados del afán por la *preparación* y el *apresuramiento*, puedan construir *los mejores currículos* para la educación de los niños y niñas de primera infancia, teniendo en cuenta sus características, sus deseos y sus formas de ser y de aprender. Incluso, se busca que este enfoque *contagie* y llegue al primer ciclo de la básica, es decir, hasta los niños y niñas de 8 años.

Para finalizar, se reconoce que el *Lineamiento*, en los años posteriores, se convirtió en el referente curricular más importante para las maestras de las instituciones de educación inicial de la SDIS y de los colegios distritales de la SED de Bogotá.

La política De Cero a Siempre

A partir de los avances de Bogotá y de las demás instituciones que trabajan con la primera infancia se construyó, durante la presente década, la política denominada De Cero a Siempre, que pretende llevar a todo el país, en especial a los lugares más apartados, los objetivos citados en el CONPES 109, sobre todo lo referido a la atención integral a la primera infancia. Varios documentos de política en general y de política educativa en particular se han divulgado. Entre los más importantes se mencionan:

- *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión* (Presidencia de la República de Colombia, 2013).
- *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral* (MEN, 2014).
- *Plan Nacional de Desarrollo* (Ley 1753 del 2015).

- *Desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre* (Ley 1804 del 2016).

Como parte de este recorrido histórico, es relevante hacer referencia a la Ley 1804 del 2016, que define la *educación inicial* como

un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades por medio del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso.

Esta definición, en su expresión misma, toma distancia de la primarización de la educación inicial y, en cambio, insiste nuevamente en el trabajo a partir de los pilares que ya se han señalado. Para tal efecto, el Gobierno nacional reglamentará la educación inicial a partir de los siguientes aspectos:

- a. El desarrollo del Sistema de Gestión de la Calidad.
- b. Las transiciones armónicas en el sistema educativo.
- c. Los referentes técnicos y pedagógicos de la educación inicial.
- d. El desarrollo del Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral de la Primera Infancia.
- e. Los procesos para la excelencia del talento humano. (Ley 1804 del 2016)

En este panorama, es posible evidenciar que la educación de la primera infancia ha pasado por una serie de momentos, caracterizados por tensiones, avances y logros que le permitieron alcanzar grados de desarrollo institucional y pedagógico; a su vez, estos han dependido de las finalidades que se le atribuyen a esta primera etapa de la vida. Reflejo de este movimiento ha sido la paulatina incorporación de funciones pedagógicas

orientadas al desarrollo integral y a prácticas de socialización, que han contribuido desde los documentos a transformar el carácter netamente asistencial que tiene la educación de la infancia en sus inicios (Durán Chiappe, 2012).

El *Proyecto 901* de la SED

En el año 2012, bajo la administración de ese momento, la SED asume el reto de atender integralmente, con enfoque diferencial, a 121 004 niños y niñas entre los 3 y los 4 años durante el cuatrienio 2012-2016, en los colegios y nuevos jardines infantiles que se construirán en el sector educativo oficial de Bogotá. De estos niños y niñas, 61 004 corresponden a los que ya están siendo atendidos en los preescolares de la SED, en principio, en el grado de transición (según las cifras oficiales de matrícula a 14 de febrero del 2012) y los otros 60 000 corresponden a los nuevos niños y niñas de primera infancia que se integrarían durante los cuatro años de la Administración.

Desde la SED, la educación inicial dirigida a niños y niñas entre los 3 y los 5 años (*Proyecto 901*) implica garantizar sus derechos impostergables y proporcionar oportunidades de desarrollo integral a través del cuidado calificado; las experiencias pedagógicas significativas; el acceso a la cultura, el arte, el juego y la actividad física; la promoción de vida saludable; la alimentación saludable, y la generación de ambientes seguros, sensibles y acogedores.

La educación inicial en los colegios de la SED ha puesto en evidencia en el presente libro la tensión entre, por una parte, los procesos que se instalan en la perspectiva de potenciamiento del desarrollo y, en consecuencia, en la lógica que sustenta el *Lineamiento* —que se ha constituido en el referente fundamental para que muchas maestras de ciclo inicial que trabajan con la SED estructuren sus propuestas de trabajo pedagógico con niños y niñas en la perspectiva de acompañar y enriquecer sus desarrollos a través de experiencias desafiantes relacionadas con el juego, el arte, la explora-

ción del medio y la literatura— y, por otra, la aún fuerte idea que persiste respecto a la necesidad de preparar para los primeros grados de básica, frente a lo que el ciclo inicial se constituiría en piedra angular de dicha empresa. Al respecto, resulta interesante entender el distanciamiento que hay del cuidado y el énfasis en prácticas y discursos basados en que una institución educativa no es sinónimo de cuidado, así como las diversas demandas provenientes tanto de presiones institucionales y exigencias por parte de las familias, hasta convencimiento genuino de lo trascendental que resulta, desde la primera infancia, fortalecer ciertos aprendizajes. Este hecho configura lógicas que, aunque están revestidas de cierto carácter lúdico, afianzan la necesidad de preparar para el ciclo siguiente. Por esta razón fue tan importante el trabajo con maestros y familias alrededor del sentido de la educación inicial, de los contenidos y las estrategias pedagógicas propias de este ciclo.

En virtud de lo anterior, también fue necesario pensar en el marco de esta apuesta de transición de los niños y niñas desde los colegios hacia los jardines en asuntos medulares y que configuran el sentido de la educación inicial, el ambiente y los materiales, como posibilidad de vivir las actividades rectoras o los pilares de la educación inicial a través de las estrategias pedagógicas. En arreglo a ello, se entregaron dotaciones a los colegios con materiales especializados y se realizó un ejercicio de acompañamiento para la comunidad educativa, que permitiera construir conjuntamente ejercicios de planeación, cuyo propósito fue comprender y transformar las prácticas con primera infancia a partir de los recorridos y acumulados de las maestras que trabajan con los niños más pequeños en los colegios.

Capítulo 2.

El pensamiento del profesor: marco para comprender las creencias de los profesores

Este apartado expone los referentes teóricos que orientaron el desarrollo de las dos investigaciones. Para ello, se hace evidente la transición entre dos categorías sustanciales en el equipo: creencias de los profesores, de tradición anglosajona, y el saber de la experiencia, visibilizando transformaciones propias del ejercicio académico que conducen a análisis y posibilidades de comprensión.

Hablar de las creencias de los profesores conlleva ubicarse en el paradigma del *pensamiento del profesor*, cuyos orígenes se sitúan a finales de la década de 70 y el que se ubican como principales exponentes Christopher Clark y Penélope Peterson (1997), José Contreras Domingo (1990; 2013), José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (1988) y Carlos Marcelo García (1987; 1989; 1992). Estos investigadores plantearon como principal objetivo describir la vida mental de los profesores: sus antecedentes y consecuentes. Para tal efecto, conciben al profesor como un profesional que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias y actitudes, por lo que tiene más en común con los médicos y abogados que con técnicos, cuya tarea especializada se ajusta a prescripciones establecidas por otros (Marcelo García, 1989). Se asumen como premisas fundamentales de este paradigma:

1. El profesor es un sujeto reflexivo racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.
2. Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.

Dentro de dicho paradigma, además, se reconocen tres grandes problemas de investigación: *la planificación* (pensamientos preactivos y posactivos), los *pensamientos interactivos y decisiones* y las *teorías* y las *creencias del profesor*. En este último, se ubicaron las investigaciones aquí presentadas.

Ahora bien, en este último problema —las teorías y las creencias del profesor— se suele hacer referencia a conceptos, teorías implícitas, percepciones, intuiciones, conocimiento práctico, creencia y conocimiento (Blanco y Latorre, 2008), los cuales se perciben como diferentes en el sentido en que el primero nombraría asuntos certeros, en tanto que el segundo tendría que ver con lógicas instaladas en las dudas e imprecisiones. El debate está en si puede considerarse el conocimiento como parte de la creencia o más bien, la creencia integra el universo del conocimiento.

Para abordar dicha cuestión, es importante volver sobre algunas elaboraciones de Dewey (1933), quien entiende el pensamiento como un proceso eminentemente reflexivo, mientras que las creencias se consideran como ideas heredadas que se aceptan como comunes y no porque hayan sido sometidas a un examen, por lo que

esos pensamientos (las creencias) son prejuicios; es decir, ideas preconcebidas, no conclusiones a las que se haya llegado como resultado de la actividad personal, como la observación, el recuerdo y el examen de la evidencia. Aun cuando sean correctos, su corrección es puramente casual, al menos en lo que concierne a la persona que los sostiene. (p. 24)

De este planteamiento de Dewey no ha de entenderse que se niegue la importancia de las creencias en sí mismas, sino más bien se interroga el proceso mediante el cual se accede a ellas, es decir, ha de ser la reflexión y no otra cosa el fundamento de las creencias. Los estudios sobre creencias se orientaron por mucho tiempo en la distinción efectuada por Dewey (1933), entre dos tipos de creencias o visiones educativas: progresistas y tradicionales que llevaban implícitas distinciones acerca de la naturaleza del conocimiento y de la instrucción. Para dar respuesta a este *simplista* análisis dicotómico de dimensiones de creencias, surgieron otras propuestas que explican que el análisis es más complejo e interrelacionado. Se estructuran, entonces, algunos trabajos apoyados en la denominada *teoría multidimensional* de las creencias, en los que se identifican diferentes dimensiones de estas.

En esta línea, se encuentran trabajos más recientes, como los de Carolyn Bunting (1984), en los que el planteamiento multidimensional no desecha totalmente las tipologías tradicionales-progresistas, sino que, más bien, las matiza y complementa:

Dentro de la asunción multidimensional es central la noción de que aunque los profesores puedan en general clasificarse como progresistas o tradicionales, existen suficientes creencias compartidas entre los individuos como para prohibir el modelo bipolar extremista, produciendo en su lugar múltiples dimensiones de creencias. (Citado por Argos, 1997, p. 195)

En cierta medida, a nuestro entender, esta segunda aproximación multidimensional al estudio de las creencias ha servido como puente de acceso hacia otras aproximaciones más holísticas y menos estáticas, como pueden ser las de las teorías *implícitas* y *las de perspectivas*. No obstante, y a pesar de esta importante evolución en el estudio de las creencias, muchas de las investigaciones desarrolladas bajo esta “etiqueta” han tenido casi como única fuente de obtención de datos las afirmaciones proposicionales

efectuadas por el profesor y plasmadas en sus respuestas ante escalas o cuestionarios confeccionados para tal fin. Evidentemente, como ya antes insinuábamos, para llevar a cabo un adecuado estudio de las creencias de los profesores, necesitamos de enfoques más holísticos y más interpretativos, que nos permitan conocer no solo lo que el profesor dice o manifiesta, sino también los significados que le atribuye a lo que dice y hace dentro del incierto y complejo contexto de su práctica.

Hacia la década de los sesenta, el trabajo de Rokeach (citado por Argos, 1997) plantea una contribución muy importante para el análisis del concepto. El autor define *creencia* como “una proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedida por la frase: -yo creo que...-” (p. 73). A su vez, las creencias son predisposiciones para la acción.

En la década de 1970, Robert Abelson (1979) define la creencia como el conocimiento que la gente manipula para un propósito particular o bajo una circunstancia necesaria. Por su parte, Richard Nisbett y Lee Ross (1980) entienden las creencias como razonables proposiciones explícitas acerca de las características de los objetos y las clases de objetos. En estas definiciones, las creencias se ubican como un componente del conocimiento. Algo similar advierten Fishbein y Ajsen (citados por Marcelo García, 1987), quienes las definen como “la información que tiene una persona enlazando un objeto con algún atributo esperado; la creencia está normalmente en interrelación con una dimensión de probabilidad subjetiva o conocimiento” (p. 107).

Se deriva de lo expuesto que la creencia, articulada a la subjetividad de las personas, tiene el potencial de movilizar estructuras de conocimiento que tomarán forma en determinadas prácticas y discursos, por lo general, asociados a condiciones proyectadas. Como afirma Bernard Spodek (1987), las acciones y las decisiones de clase de los profesores vienen dadas por sus percepciones y creencias, ya que los profesores reaccionan menos ante la realidad objetiva que ante las percepciones de esa realidad. Así, el

modo en que ellos conciben lo que es cierto está en función de lo que consideran como tal. Parece un hecho evidente que “las creencias de los profesores proporcionan una pantalla a través de la cual ellos ven el mundo y, por lo tanto, establecen las bases para sus acciones” (p. 6). En contraposición, Fenstermacher (citado por Wittrock, 1989) pone de manifiesto la importancia que tiene conocer las creencias de los profesores para, apoyándose en ellas, comprender mejor su práctica y mejorarla.

Hacia la década de los noventa se retoma el concepto de *sistema de creencias*, que ya había sido planteado por Rokeach (1968), en los siguientes términos:

Una organización de creencias que varían en profundidad, formado como resultado de vivir en la naturaleza y en la sociedad, diseñado para ayudar a mantener a una persona, tanto como sea posible, un sentido de identidad de ego y de grupo, estable y continuo, una identidad que es parte de y, simultáneamente diferente de, un entorno físico y social estable. (p. 147)

Así pues, en la investigación referida a las creencias del profesorado, resulta esencial entenderlas en el contexto de un sistema complejo y dinámico que configura atributos identitarios de personas y grupos. Ahora bien, retomando la importancia que sigue teniendo el campo de las creencias y su diferenciación del campo de los conocimientos, que se ha dado fundamentalmente en la investigación del pensamiento del profesor en la enseñanza de las áreas, es importante referirse a una primera distinción planteada por Pajares (1992), quien diferencia entre conocimiento de los profesores y creencias, poniendo de manifiesto que las creencias, a diferencia del conocimiento, poseen una clara connotación afectiva y evaluativa. En este sentido y refiriéndose al conocimiento del profesorado, Marcelo García (1989) distingue entre el psicopedagógico, de contenido y didáctico del contenido. Sin embargo, como afirman Blanco y Latorre (2008):

Parece que los límites entre ambos términos no se encuentran claramente definidos sobre todo si consideramos que existe una interacción y un trasvase mutuo entre ambos. Esto es el conocimiento se puede convertir en creencia y, a su vez, la creencia se puede transformar en conocimiento [...], dos constructos multifacéticos que se incluyen mutuamente. (p. 12)

En este orden de ideas, Moreno (2002), quien hace una revisión de los conceptos de *conocimiento* y *creencias* en las investigaciones sobre pensamiento del profesor en matemáticas, emplea el concepto *creencia* para referirse a las ideas que los profesores tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje y *concepción*, para nombrar las ideas o conocimientos que el profesor tiene sobre las matemáticas, así como las finalidades de esta.

Este énfasis en la mirada del pensamiento del profesor es coincidente con la clasificación que hiciera John (2002) de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, que se iniciaron con el trabajo de Jackson (1998). Se plantea que, en el momento, el campo se puede dividir en tres categorías que se solapan: la primera, los estudios de toma de decisiones y de expertos y novatos; la segunda, el conocimiento práctico que incluye el conocimiento de los alumnos de la clase, y la tercera, la capacidad pedagógica o los modos en que conciben la materia que van a transmitir. Esta clasificación evidencia la fuerza de nuevos temas, aunque todas ellas persisten en averiguar “cómo utilizan su saber los enseñantes para encontrar el camino en el mundo complejo de la clase, con una estructura precaria, con sus objetivos y acciones contradictorios” (p. 116), complejidad que es evidente en la educación inicial. El concepto de creencia que asume el equipo de investigación se comparte con Oliver Vera (2009):

Se entiende como una parte de la dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos. (p. 63)

Su configuración se da a partir de las experiencias educativas a lo largo de la vida como alumno, en su formación inicial y de su experiencia como maestro, porque los alumnos y las instituciones tienen un gran peso. De ahí que sean una reconstrucción de saberes y prácticas culturales en el que los maestros están inmersos.

Ambas investigaciones se adscriben, en consecuencia, a la categoría de creencia, por cuanto se considera que el pensamiento de los profesores en esta etapa educativa tiene claras connotaciones de las descritas. A su vez, los trabajos asumen el paradigma constructivo-fenomenológico, en el cual los actores de una actividad se entienden como agentes que significan y dan sentido a sus propias acciones con los objetos e interacciones con sus semejantes, frente a lo cual el trabajo del investigador consiste en tratar de buscar y mostrar esos sentidos.

Para la línea de investigación en la que se inscribe este estudio, trabajar con el concepto de creencia, desarrollado dentro del paradigma de pensamiento del profesor, de tradición anglosajona, es fundamental para, siguiendo a Fenstermacher (1997), buscar comprender mejor la práctica de los maestros. Así, la investigación influye sobre la práctica cuando altera la verdad o falsedad de las creencias que el profesor tiene, cuando cambia la naturaleza de esas creencias y cuando añade creencias nuevas.

Ahora bien, en el marco de interés por indagar sobre la construcción del conocimiento docente, resultó importante para el equipo de investigación ampliar el concepto de creencias. Según Maurice Tardif (2009), quien toma distancia de la perspectiva anglosajona por considerarla *mentalista e individualista*, “el saber de los maestros está relacionado con las realidades sociales, organizativas y humanas en la que se encuentran inmersos los educadores” (p. 10). En ese sentido, se trata de un saber social, compartido con otros profesores; su posesión y utilización descansa sobre un sistema que garantiza legitimidad. De este modo, el problema de la enseñanza es un asunto tanto epistemológico como social; sus propios objetos son prácticas sociales, relaciones complejas entre maestros y alumnos:

El saber del profesorado no es el *foro* íntimo poblado de representaciones mentales, sino un saber siempre ligado a una situación de trabajo con otros (alumnos, padres, etc.), un saber anclado en una tarea compleja (enseñar), situado en un espacio de trabajo (aula, escuela), enraizado en una institución y en una sociedad. (Tardif, 2009, p. 13)

Lo expresado por este autor pone en el centro la necesidad de avanzar hacia conceptos que posibiliten el ensanchamiento de la comprensión del oficio del maestro, desde distintos lugares de enunciación que contribuyan no solo a entender su complejidad, sino también las reformulaciones del trabajo investigativo. En este contexto, la segunda investigación transitó hacia la categoría *saber de la experiencia*, sin que propiamente haya sido este el lugar epistemológico desde el cual se desarrolló el estudio, pero contribuyó a la comprensión y explicitación de dimensiones más abarcadoras que inciden en las creencias de las maestras entrevistadas.

Los saberes experienciales de los docentes no están desligados de los contextos en los que actúan, de los marcos sociales y culturales en los que tienen lugar las prácticas, de las relaciones que establecen con el objeto de su enseñanza, colegas, estudiantes y, en dicho panorama, las decisiones que día a día toman.

Tardif (2009) entiende los saberes experienciales como aquellos que emergen de la propia experiencia docente, la que a su vez se instala en referente de valoración de estos y “se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y saber ser” (p. 31). Estos, junto con los saberes disciplinarios y curriculares, integran, a decir de Tardif, los saberes propios de la formación profesional.

En este marco, es importante referirse a los desarrollos de Contreras Domingo (2013), quien propone entender el saber de la experiencia como categoría conceptual que supera la polaridad teoría/práctica y, en cambio, requiere ser articulado al modo de pensar aquello que nos pasa. Esto, a decir de Contreras, exige:

La necesidad de cuidar el desarrollo personal de un modo de saber y de “*ir sabiendo*”, una disposición que no técnica ni fija lo sabido y lo hecho, sino que, a la vez que busca una orientación práctica, se pregunta por el sentido y por la capacidad de revivir de nuevo cada vez ese sentido en el hacer. (p. 131)

De este modo, una investigación del saber de la experiencia de las maestras, más que intentar explicar desde afuera lo que ellas piensan, cómo piensan o por qué hacen lo que hacen, intenta dar cuenta de un saber que se construye en relación intersubjetiva y en contextos situados. Por tanto, el diálogo es el que permite ahondar y develar la trayectoria de aquello que, para esa maestra, ha significado su práctica, los acontecimientos que han marcado su identidad, su quehacer. En últimas, su decir y su pensar acerca de las relaciones que establece con aquello que es su práctica docente, sus efectos y los saberes que de ella logra decantar, como experiencia viva y acopiada con un valor único.

Capítulo 3.

El horizonte que orientó el encuentro con las instituciones y las maestras

En correspondencia al objeto de estudio de ambas investigaciones, el paradigma cualitativo permitió a las investigadoras establecer los diferentes lugares de referencia a la búsqueda por “comprender la realidad subjetiva que subyace a las acciones de los miembros de la sociedad” (Torres Carrillo, 1995, p. 3). Desde esta óptica, estudiar las relaciones sociales, analizar prácticas culturales e indagar puntos diferentes de acuerdo con los distintos actores sociales que intervinieron en el proceso de investigación, posibilitaron un diálogo entretejido entre las dimensiones subjetivas y simbólicas de manera contundente.

Por su lado, la opción metodológica de los procesos investigativos se orientó hacia un abordaje de tipo naturalista-cualitativo. Cuando se habla de un abordaje naturalista, se destaca que el investigador “se sitúa en el lugar natural donde ocurre el suceso en el que está interesado, y los datos se recogen también a través de medios naturales: preguntando, visitando, mirando, escuchando, etc.” (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996).

Desde la perspectiva naturalista-cualitativa, el trabajo de campo se inscribió en una alternativa metodológica concreta: el estudio de casos, como estrategia que consiste en la indagación detallada, intensiva y sistemática de una realidad, situación o evento singular de nuestro interés (Argos, 1997). De este modo, se configura un saber sobre la particularidad

individual y su complejidad, sobre cómo esta particularidad permite hacer relaciones e interconexiones respecto a las experiencias en el ámbito educativo.

Otro aspecto importante en la investigación cualitativa, con el que este estudio se identificó, corresponde al desarrollo de una relación estrecha, cooperativa y participativa entre los investigadores y los actores. Esta *estructura relacional* (Zabalza, 1988) permite comprender el punto de vista de los sujetos participantes y fuente de la investigación, a partir de la validación de sus interpretaciones, mediante la *retroalimentación* con los mismos actores (Woods, 1987).

En este contexto se inscribe gran parte de la propuesta metodológica de ambas investigaciones, pues se trata, ante todo, de buscar enfoques abiertos, flexibles y dinámicos que permitan señalar las diferentes dimensiones que presentan los objetos de investigación, dadas las perspectivas de quienes están involucrados e intervienen en él.

El grupo ha priorizado la descripción e interpretación de casos, no la explicación de estos, en la perspectiva de construir comprensiones que develen los sentidos que tienen para los participantes los fenómenos cualitativamente únicos, diferentes, por lo cual interesa el entendimiento de estos, no su generalización o aplicación en otros contextos. Aunque en la particularidad se encuentran rasgos de la generalidad y, en ese sentido, pueden ser utilizados por otras poblaciones para sus comprensiones y reflexiones.

En esta perspectiva, la ruta metodológica se ubicó en el paradigma cualitativo y la estrategia metodológica que se implementa en este proyecto es el *estudio de caso*, que según Robert 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). Ha sido fundamental también trabajar a partir de los estudios de caso cuyo objetivo primordial es presentar una relación completa del contexto, sin alterar los datos, por lo cual el investigador debe presentar fielmente toda

la evidencia disponible, por lo cual la mayoría de las veces emplea las narraciones para brindar a los lectores la oportunidad de comprender el caso a través de las experiencias.

Al tener en cuenta el argumento anterior, la primera investigación respecto a las creencias sobre educación inicial en instituciones educativas distritales emerge como propuesta académica que buscó abrir escenarios reflexivos y de discusión en relación con la implementación de la política pública, en torno al programa de atención a la primera infancia, liderado por la Alcaldía Mayor de Bogotá, que comenzó a regir a nivel distrital en algunos colegios en el 2014. Este programa se proponía, entre otras cosas, que cerca de 17 700 niños, entre los 3 y 5 años, pasaran de ser atendidos en jardines de la SDIS, para ser parte del sistema de educación oficial, lo cual, además de implicar mayores recursos en este sector poblacional, pretendía trasladar procesos pedagógicos que potenciaran capacidades cognitivas y emocionales a partir del fomento de las actividades rectoras: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio; de esta manera, los niños a partir de los 5 años ya habrían tenido tres grados de escolarización formal: prejardín, jardín y transición.

Este escenario, que representó en su momento importantes tensiones por parte de las instituciones, directivas docentes, rectores, coordinadores, maestros y maestras, se convirtió en oportunidad para indagar por el sentido que estos profesionales de colegios educativos distritales habían comenzado a construir a partir de esta política pública y, en correspondencia, abrir espacios de discusión y reflexión sobre las creencias que orientaron su trabajo pedagógico con niños y niñas de 3 a 5 años de edad. En este orden de ideas, la investigación planteó los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las finalidades, propósitos y objetivos de la educación inicial en las instituciones educativas?
- ¿Cuáles son los contenidos y las principales formas de trabajo pedagógico que los maestros disponen, seleccionan y priorizan en sus procesos de planificación para este ciclo?

- ¿Cuáles son los aspectos o factores que se identifican como obstáculos en el adecuado desarrollo de la educación inicial?
- ¿Cómo se estructura organizativamente el ciclo de educación inicial en cada institución?

A su vez, la investigación planteó como propósito general identificar, comprender y reflexionar las creencias en cuatro instituciones educativas de la SED, acerca del sentido de la educación inicial, con el fin de reconocer fortalezas y obstáculos en el enfoque de potenciamiento de desarrollo. Como propósitos específicos están:

1. Reconocer las creencias acerca del sentido de la educación inicial en maestros y maestras del ciclo de educación inicial y del primer ciclo en maestros y maestras de algunas áreas, en directivas docentes y en el rector de cada institución.
2. Indagar acerca de las fortalezas y dificultades en tres instituciones, que se evidencian en el enfoque de potenciamiento del desarrollo y las proyecciones que como institución se vienen construyendo para este ciclo.
3. Identificar las estructuras organizativas que surgen a partir de las propuestas para el ciclo de educación inicial.

A partir de los resultados identificados y las proyecciones planteadas en la investigación del año 2015, sobre las creencias en educación inicial en cuatro instituciones educativas distritales, la cual ofreció un panorama general en relación con el sentido de la educación inicial que circula en algunas instituciones educativas que cuentan con el ciclo inicial, se reconoce una importante variedad de discursos y posicionamientos de las maestras y de los demás actores que insisten, por una parte, en los procesos de promoción intencional del desarrollo, respetando las características y las particularidades de niños y niñas y, por otra, en la necesidad de prepararlos ante las demandas que le serán exigidas en grados posteriores.

Se plantea, entonces, el contexto de la segunda investigación con vigencia para el año 2016, en la cual se focalizó un especial análisis respecto a los sentidos, contenidos y formas de trabajo pedagógico que se dinamizan en estas instituciones. A partir de esto y teniendo en cuenta la experiencia como docentes del Programa de Educación Infantil y de la Maestría en Estudios en Infancias de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), resultó altamente relevante ahondar en la caracterización de las creencias que frente al sentido de la educación inicial tienen, para este caso, las estudiantes de la maestría y egresadas de las licenciaturas en Educación Preescolar e Infantil de nuestra institución y, particularmente, ampliar el concepto de creencia con el concepto saber de la experiencia, a fin de aportar elementos de análisis claves en relación con el campo formativo y profesional de los maestros de educación infantil. Para lograr este objetivo, se conformaron grupos focales de discusión, en la perspectiva de reconocer fortalezas y obstáculos en el enfoque de potenciamiento de desarrollo. Como objetivos específicos, se plantearon:

1. Reconocer las creencias que sobre educación inicial tienen estudiantes de la maestría en Estudios en Infancias y egresadas de las licenciaturas en Educación Infantil y Educación Preescolar de la UPN acerca del sentido, los contenidos y las formas de trabajo pedagógico en la educación inicial.
2. Indagar respecto a las fortalezas y dificultades que se evidencian en el enfoque de potenciamiento del desarrollo en las estudiantes de la maestría en Estudios en Infancias y egresadas de las licenciaturas en Educación Infantil y Educación Preescolar de la UPN.
3. Identificar las maneras en que dichas estudiantes y egresadas han asumido, en términos pedagógicos, la implementación del ciclo inicial en las instituciones educativas distritales.

Al buscar una profundización con el concepto de *saber*, los grupos focales se hicieron con preguntas más abiertas que buscaron comprender,

desde la óptica de las participantes, cómo estaban viviendo el programa. Cabe destacar los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo analizan la situación del ingreso a los niños de 3, 4 y 5 a la institución educativa?
- ¿Cómo han vivido este proceso?
- ¿Qué piensan en relación con esta situación desde su experiencia y sus saberes como maestras?
- ¿Qué diferencias hay entre las instituciones privadas y públicas?
- ¿Cuál es el papel de las instituciones en la determinación de contenidos de la educación inicial?
- ¿Cuál es el papel de los padres de familia?
- ¿Cuál es el sentido de la educación inicial?
- ¿Cómo son los niños y niñas de educación inicial?
- ¿Qué aspectos se trabajan en educación inicial?
- ¿Cuáles son los principales obstáculos que las maestras observan para realizar su trabajo en educación inicial?

En el marco del enfoque naturalista cualitativo, las investigaciones optaron a su vez por usar diversas técnicas, según los actores o sujetos que participaron. Es así como se recurrió a la *estimulación de recuerdo* para la observación del trabajo de las maestras de educación inicial. La técnica de *grupos focales de discusión* para los grupos de maestros de la institución y *la entrevista a profundidad* para las directivas o maestros de la institución que se muestren interesados en la investigación y que consideramos que nos pudiesen aportar a la comprensión de esta.

La estimulación del recuerdo es una técnica propia de las investigaciones en el paradigma del *pensamiento del profesor*, la cual combina la observación participante y la entrevista a profundidad, o incluso son dos componentes de un mismo proceso. La observación participante, que es propia de los estudios etnográficos, en este estudio se entiende desde los planteamientos de Peter Woods (1987), porque durante la observación de una

clase “en cierto sentido se es siempre participante” (p. 155). Resulta difícil no ejercer ninguna influencia sobre la situación observada, sobre todo en contextos sensibles como las aulas.

De allí que, en la primera investigación, de manera puntual, se realizaran observaciones de una jornada escolar de las diferentes maestras de educación inicial de cada una de las instituciones que participaron en el estudio. Posteriormente, y en algunos de los momentos de descanso de la rutina escolar, se realizaron *entrevistas* con las maestras, que buscaban identificar y comprender el sentido de los acontecimientos de las actividades desarrolladas o que estaban en proceso de realización *in situ*. Para López-Barajas, con la entrevista “se trata de desvelar lo que no se puede observar directamente. No podemos observar sentimientos, pensamientos e intenciones. No podemos observar comportamientos que tuvieron lugar en un momento del tiempo anterior. No podemos observar cómo la gente ha organizado el mundo y los significados que acatan” (1995, p. 16).

La entrevista cualitativa es, según algunos autores, una parte integrante de la observación participante. Supondría recabar información acerca de acontecimientos o problemas desconocidos por el investigador, que, en muchos casos, pueden surgir en las observaciones efectuadas. Como afirman Colás Bravo y Buendía Eisman (1992), “a menudo constituye una vía fructífera para conocer sentimientos, pensamientos o intenciones de las personas y acontecimientos anteriores a la observación, que pueden explicar determinadas organizaciones y comportamientos de personas y grupos” (p. 260).

Respecto al trabajo de campo del segundo estudio, el equipo investigador optó por la técnica de grupos focales de discusión, por medio de los cuales fue posible centrar los encuentros de diálogo con los participantes en los tópicos específicos y objetos de estudio delimitados en los propósitos del estudio.

El *grupo focal* se considera un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes,

experiencias y creencias de los participantes. Morgan (citado por Martínez Miguélez, 2004) plantea que, si bien las técnicas principales usadas para recoger información en la metodología cualitativa son la observación participativa y las entrevistas en profundidad, los grupos focales poseen elementos de ambas técnicas. Aunque mantienen su unicidad y distinción como método de investigación, son como “un modo de oír a la gente y aprender de ella” (s. p.). Los participantes en dichos grupos encuentran la experiencia más gratificante y estimulante que las entrevistas individuales.

Ahora bien, siguiendo a Kitzinger (1995, citada por Sutton y Varela, 2013) y Díaz (2005), los grupos focales se realizaron con un promedio que osciló entre 4 y 7 participantes y tuvieron una duración aproximada de una hora. En razón a que gran parte de las experiencias de las maestras de educación inicial son compartidas, los grupos fueron homogéneos y se organizaron aleatoriamente, buscando en cada uno la presencia de maestras de ciclo inicial y primer ciclo, si las hubiera.

El papel de las investigadoras, en el desarrollo de esta técnica de recolección de la información, fue de actores dinamizadores en la delegación del uso de la palabra, trayendo la conversación al hilo hacia la temática en cuestión o solicitando diferentes niveles de concreción en caso de necesidad de integrar mejor las ideas, o en casos de dispersión temática. En este sentido, no implicó una participación con direccionamiento en la producción de la idea ni mucho menos en la perspectiva de una evaluación, respecto a la aprobación o desaprobación de los enunciados y formas de contenido que fueron emergiendo en cada uno de los diferentes encuentros con cada una de las instituciones.

Por medio de la metodología de grupos focales de discusión, fue posible identificar las creencias de estudiantes de la Maestría en Estudios en Infancias y egresadas de las licenciaturas en Educación Infantil y Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional, frente a la educación inicial, de manera concreta, en relación con los contenidos, las formas de trabajo, las dificultades y fortalezas que permean el enfoque de

potenciamiento del desarrollo, para, desde allí, avanzar hacia la conceptualización del saber de la experiencia, como un marco de comprensión desde el cual entender las construcciones que las maestras del ciclo inicial elaboran de cara a sus experiencias de vida, formativas, laborales, las cuales, desde el punto de vista de este estudio, se entrecruzan con las maneras en que circulan dentro de escenarios escolares las imágenes en relación con la educación inicial.

La población objeto de las investigaciones se constituyó de la siguiente manera.

En la primera investigación participaron voluntariamente cuatro instituciones educativas de la SED de distintas localidades de Bogotá, con siete maestras de educación inicial, a cargo de niños y niñas entre los 3 y los 5 años, y cuatro directivas docentes en el rol de rectores o coordinadores académicos, quienes manifestaron voluntad y disposición para participar en el estudio.

En la *institución 1*, con tres sedes ubicadas en el centro de la ciudad se realizó el estudio en la sede C, destinada a educación inicial y ciclo 1. En este escenario, participó María,¹ maestra de niños de 3 y 4 años, con más de cuarenta años de experiencia como educadora, formada como normalista, licenciada en Educación Preescolar y Promoción de la Familia, con posgrados en Orientación Sexual y maestría en Género. Además, es deportista de alto rendimiento y se ha formado en literatura infantil.

En la *institución 2*, el estudio se realizó en la sede A, en donde existe un espacio específico para los niños de ciclo inicial, el cual contempla a los de transición. Es importante hacer énfasis en que esta institución recibe a niños de 3, 4 y 5 años, desde hace mucho tiempo. La investigación se realizó con dos maestras, Lucía, maestra de los niños de 3 años, quien tiene más de veinte años de experiencia, es licenciada en Educación Preescolar, con especialización en Diseño de Textos Escolares, una especialización en

1 Los nombres de las maestras e instituciones fueron cambiados para proteger la identidad de las participantes.

Lúdica y, en la actualidad, cursa una maestría en Educación. En la Institución Educativa Distrital (IED), lleva siete años. También participó la docente Carmen, maestra de niños de 4 años, quien cuenta con doce años de experiencia y es licenciada en Educación Preescolar.

En la *institución 3*, ubicada en la localidad de Usaquén, el estudio se realizó en la sede C, que es de educación inicial, ciclo 1 y ciclo 2. Participaron Rocío, maestra de los niños de 4 años, quien es licenciada en Educación Preescolar con doce años de experiencia, además está vinculada al Distrito como maestra de planta; así como Claudia, maestra de los niños de 5 años, licenciada, con doce años de experiencia y también maestra distrital de planta.

En la *institución 4*, ubicada en la localidad de Fontibón. El estudio se realizó en la sede C, en la cual funcionan el ciclo inicial y primer ciclo. Participaron Sonia, maestra de niños de 3 y 4 años, normalista superior y licenciada en Educación Preescolar, quien trabajó en la SDIS durante tres años y con la SED cubriendo provisionalidades o licencias de maternidad. Por su parte, Blanca, maestra de niños de 3 y 4 años, es bachiller pedagógica, normalista y licenciada en Educación Preescolar.

En cada institución se realizó una observación respecto a una jornada escolar diseñada por las maestras titulares de cada grupo. Con base en los protocolos de observación, se llevaron a cabo las respectivas entrevistas. En total, se procesaron 4 registros de observación, así como 4 entrevistas a profundidad, mientras se analizaron 4 entrevistas a directivas docentes, en su rol de rectores o coordinadores académicos de ciclo 0, ciclo 1 y ciclo 2.

En la segunda investigación, se conformaron 4 grupos focales constituidos por maestras en ejercicio de educación inicial, tanto en colegios oficiales como en instituciones privadas. Estos grupos focales se organizaron la siguiente manera:

- El *grupo focal 1* estuvo constituido por tres maestras. La primera (en adelante, Maestra 1) es licenciada en Educación Preescolar, con dieciocho años de experiencia, ha trabajado en colegios privados,

en casas vecinales y en jardines de la SDIS. Durante los últimos diez años, ha sido maestra de planta en colegios distritales, en el nivel de transición. La segunda (Maestra 2) es también licenciada en Educación Preescolar, con doce años de experiencia, trabaja en el sector privado, en un colegio católico femenino y estuvo en jardines en concesión con el ICBF. La tercera (Maestra 3) es licenciada en Educación Preescolar, también de planta en el Distrito y ha trabajado con todas las edades del ciclo de educación inicial.

- En el *grupo focal 2*, participaron cuatro maestras: una licenciada en Educación Infantil de la UPN, con cinco años de experiencia, vinculada a un jardín cofinanciado de SDIS, dos años como maestra de sala cuna y caminadores y tres como coordinadora (Maestra 4). Otra profesora también es licenciada en Educación Infantil de la UPN, con siete años de experiencia, cinco en un colegio privado enseñando los niveles de primero y segundo de primaria, y dos años en la SED (Maestra 5). Una licenciada en Preescolar de la UPN, con dieciocho años de ejercicio profesional, diez en el sector privado y ocho en la SED, con niños del ciclo 1 y los niveles de primero, segundo y tercero de primaria (Maestra 6). La última es licenciada en Educación Infantil de la UPN, cuenta con cinco años de experiencia, es maestra de primero y segundo de primaria en el sector privado, luego en un jardín cofinanciado; también se desempeña como profesional de apoyo a las maestras de prejardín y jardín en un colegio de la SED (Maestra 7).
- El *grupo focal 3* estuvo integrado por tres maestras: una licenciada en Pedagogía Infantil, con diez años de experiencia, cinco en un jardín privado y cinco vinculada como maestra en la SED, en el ciclo 1 (Maestra 8). La otra profesora, licenciada en Educación Infantil de la UPN, tiene tres años de experiencia como maestra titular de la Escuela Maternal de la UPN, con niños de un año a año y medio (Maestra 9). La tercera es también licenciada de Educación Infantil

de la UPN, con cinco años y medio de experiencia, los primeros en un jardín privado y el resto en la Escuela Maternal (Maestra 10).

- *El grupo focal 4* estuvo conformado por maestras en ejercicio y estudiantes de la Maestría en Educación, en la línea de Educación infantil; en total, participaron seis maestras. Una licenciada en Educación Especial, con especialización en Pedagogía de la Lúdica, tiene quince años de experiencia, tres en el sector privado y doce en el público (Maestra 11). Otra licenciada en Educación Preescolar, con doce años de ejercicio profesional, los primeros siete en el sector privado (Maestra 12). Una licenciada en Educación Preescolar, con cinco años de experiencia en el sector privado y once vinculada al Distrito (Maestra 13). Una normalista superior, licenciada en Educación Infantil, con veintidós años de experiencia, de estos, los últimos ocho años como maestra de planta de la SED, además de ser propietaria y directora de un jardín infantil (Maestra 14). Una licenciada en Educación Preescolar con diez años de experiencia en el sector privado y nueve años en el Distrito (Maestra 15). La sexta maestra es licenciada en Educación Preescolar, once años vinculada como maestra del Distrito, en el nivel de transición; también se desempeñó en jardines y colegios del sector privado, en los niveles de sala cuna (Maestra 16).

Plan de análisis de la información para realizar los estudios

El proceso analítico de las investigaciones se orientó por medio de la técnica de análisis de contenido, según los planteamientos de Porlán Ariza *et al.* (1997), Martínez (1991), Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk (1997).

En primer lugar, se desarrolla el proceso de transcripción literal de cada uno de los audios de la información recolectada por las diferentes fuentes: los respectivos protocolos de observación, las entrevistas y los grupos

focales. Este proceso de transcripción resulta una etapa exhaustiva para consolidar, en el procesamiento de datos, todo el cúmulo de textos recopilados en el trabajo de campo con los sujetos-maestras, quienes participaron en los diferentes encuentros.

Posteriormente, se realiza una revisión a profundidad de los textos producidos por las transcripciones y se corroboran con los audios. Seguido a esto, se organizan y codifican en procesamiento de datos, para tenerlos en un repositorio permanente de clasificación y análisis. Durante este proceso se asigna una nomenclatura a cada uno de los párrafos de acuerdo a una clasificación temática en correspondencia con los objetivos planteados por las investigaciones.

En tercer lugar, se sometieron los textos de las transcripciones a sucesivas lecturas que tuvieron como primer objetivo captar su contenido global y, como segundo, incorporar dicha información a un análisis que permitiera hacer una primera clasificación de los registros de acuerdo con los sentidos que se consideraban describían las creencias de las maestras y las directivas docentes.

En cuarto lugar, se elaboraron unidades proposicionales que dieron cuenta de las declaraciones y las acciones de los sujetos en cada registro. Con estas unidades, se determinaron las grandes categorías, entendidas como “una noción general que representa un conjunto o una clase de significados” (Mucchielli, 1988, p. 34). En otras palabras, tomamos lo que Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk (1997) denominan *categorización deductiva*, “en tanto se derivan y son un reflejo de la teoría y problema bajo estudio” (p. 134). Una vez se determinaron estas grandes categorías, se retomaron los protocolos analizados en unidades proposicionales y se adjudican dichas unidades preposicionales en las grandes categorías.

En quinto lugar, se realizó el proceso de categorización inductiva, es decir, las categorías que emergieron como elementos recurrentes de las fuentes. En la primera investigación, destacan los siguientes ejes estructurantes:

1. *El para qué de la educación inicial*: esta categoría alude a sus finalidades, propósitos y objetivos.
2. *El qué de la educación inicial*: esta categoría hace referencia a los contenidos del trabajo en este ciclo particular.
3. *El cómo de la educación inicial*: esta categoría habla sobre las principales formas de trabajo pedagógico que las maestras utilizan con las niñas y los niños.
4. *Fortalezas*: esta categoría refiere a los aspectos más relevantes en términos de cualidades del trabajo de cada institución.
5. *Dificultades*: esta categoría se define desde aquellos aspectos que son catalogados como obstáculos en el adecuado desarrollo de la educación inicial.
6. *Estructura organizativa*: esta categoría visibiliza las diferentes maneras de estructurar organizativamente el ciclo de educación inicial en cada institución.

En el segundo estudio, los elementos recurrentes estuvieron relacionados respecto a los principales ejes representativos en los diálogos de cada uno de los grupos focales, a saber:

- *Grupo focal 1*: el énfasis se dio en analizar las diferencias entre la educación privada y la educación pública; dentro de esta última, en los jardines de bienestar y los colegios distritales.
- *Grupo focal 2*: conveniencia respecto a que los niños ingresen desde pequeños a la educación inicial, así como el papel de la institución educativa y, en especial, de sus directivas en el *Proyecto 901*.
- *Grupo focal 3*: la necesidad de construir puentes que articulen los intereses de las familias, las instituciones oficiales y privadas que trabajan con educación inicial.

- *Grupo focal 4*: condiciones materiales difíciles sobre el ingreso de los niños a los colegios públicos, así como la necesidad de una identidad de esta etapa educativa que permita trabajar con las maestras de los grados superiores y, fundamentalmente, con los padres de familia.

Para finalizar, los textos de cada grupo focal se organizaron en cuatro grandes categorías:

1. *Nivel social*: la estructura económica, social y política en que la institución educativa se inserta.
2. *Nivel institucional*: las influencias, la administración escolar, el currículo, los colegas y los padres de familia.
3. *Nivel didáctico*: los alumnos, así como los elementos estructurales que caracterizan su enseñanza.
4. *Nivel personal*: las maestras como sujetos de experiencia pedagógica personal.

Estas grandes categorías por niveles se asemejan a las trabajadas en las investigaciones de maestras principiantes (Fandiño y Castaño Silva, 2014) en los que se indaga por los problemas de enseñanza de los maestros en sus primeros años de trabajo. Consideramos que una categorización de estas características permite partir de unas categorías comunes, para después ubicar subcategorías propias de cada grupo focal, sin buscar una homogenización de estas.

Segunda parte
Prácticas y reflexiones
de las maestras

Capítulo 4.

Las jornadas que se observaron

Institución 1: María, maestra de niños de 3 y 4 años

Al inicio de la jornada los niños tienen un tiempo para el juego libre mientras van llegando los otros niños. Los niños están jugando libremente con diversos materiales que sacan de un armario donde están.

A las 7 y 15 aproximadamente, María les dice que ya pasó la hora de juego y van a guardar los juguetes. Los niños guardan los materiales en el armario. Mientras algunos niños van al baño, María saca una bolsa con guías de la cual escoge una.

Posteriormente los llama a todos al centro del salón y pone la grabadora para escuchar una canción. Es una ronda con la que hacen diversos movimientos con la cabeza, el tronco, la cintura... los niños van haciendo los movimientos al ritmo de la canción con las indicaciones que les va dando María.

La maestra les indica, en francés, que vuelvan a sus puestos y los niños lo hacen. Les dice que van a hacer una guía de coloreado sobre el cuerpo. —La guía es un dibujo de un niño y al lado tiene prendas de vestir que ellos deberán recortar y pegar—. A propósito de que el dibujo del niño está desnudo, les dice que uno no se desviste en la calle, sino en la casa o en el baño.

Antes de iniciar el trabajo de la guía le pide a un niño que pase y muestre su ropa, a medida que van nombrando cada prenda de vestir, también van nombrando los colores de cada una. María marca cada guía con el nombre y apellido de cada niño. Los organiza en las mesas, preguntándoles dónde se quieren sentar, pero a algunos niños les dice donde sentarse. Les pasa recipientes con colores y los niños se disponen a trabajar. Los niños le van mostrando sus coloreados. Ella pasa por cada mesa y va observando el trabajo de cada niño, a algunos les dice qué les falta. Dos niños se acercan a mostrarle su trabajo, uno de 3 y el otro de 4. A ambos les dice que está muy bonito, sin embargo, el de 4 dice que lo que hizo el de 3 es rayar no colorear. Ella dice que cada uno está en su proceso.

Luego les entrega las tijeras y les pasa un cuaderno para que peguen lo que han coloreado. Ella dice que ese cuaderno lo manda hacer ya que sus hojas son de cartulina y no de papel; les reparte pegante en tapas y vasijas recicladas, para que peguen el trabajo realizado.

Los niños que van acabando, se lavan las manos. María tiene un balde con agua en el salón y una toalla para que se laven, los que acaben pueden ir al parque.

Bajan al parque y María dice que los niños tienen ya un manejo corporal y pueden usar el parque sin hacerse daño a pesar de que el parque es para más grandes. Ella hace énfasis en su trabajo sobre actividad física. En este manejo corporal, ella insiste en lo fundamental que es desarrollar la confianza básica, el autoconcepto, la autonomía y el autocuidado, es decir que ellos entiendan que tienen que cuidarse y no hacerse daño.

Vuelven al salón a tomar el refrigerio. Los mismos niños van cogiendo su refrigerio, abren, las bolsas con tijeras. Ellos a medida que van acabando de comer, limpian la mesa, se bañan las manos; mientras los niños comen, van hablando.

Después del refrigerio, continúan con la literatura. El trabajo inicia con la selección de cada niño de un libro que procede a leer. Todos los niños leen su libro en voz alta, aunque sin perturbar el ambiente. Ellos van

siguiendo con el dedo el texto. Algunos niños leen de abajo para arriba y de derecha a izquierda. La mayoría de los niños se sabe el contenido del libro.

Luego de leer el libro los niños lo dejan en la repisa y luego la maestra les dice que van a escoger el libro para llevar a la casa. Ella tiene un cuaderno en el que anota los libros que cada niño se lleva para su casa y va anotando los que se llevaran este día.

Le llevan a la maestra una niña de otro curso que se cayó, para que ella le haga la curación. La maestra llama a los niños para que vean lo que le va a hacer, les pide que se sienten en el suelo. Luego le pide a la niña que se baje las medias-pantalón y le saca una tela y la cubre para que ella se las quite tranquilamente. Cuando ya quedan las piernas destapadas, se da cuenta de que no hay sangre y dice que entonces le va a aplicar una crema. Saca la crema y primero se la da a los niños para que la huelan y les pregunta que a qué huele, ellos dicen que rico. Es una crema de miel y fresa, les dice ella. Le aplica la crema en la rodilla y la niña se va del salón.

María dice que ella todos los días les lee un cuento. En esta ocasión el libro seleccionado es *Ver al revés*. Les muestra el cuento, les lee el título, les pide describir el dibujo de la portada, es un cuento sobre murciélagos. Les muestra la portadilla y les pregunta por el color (negro). Les lee el cuento mostrándoles las ilustraciones. Los niños están atentos y comentan algunas cosas, ella hace énfasis sobre algunas cosas que sugiere el cuento: los murciélagos, cuando llueve, no se les moja la cabeza sino los pies, los otros animales tratan de entender cómo es eso de ver al revés e intentan ponerse al revés.

Al finalizar el cuento, hace que los niños traten de mirar por debajo de las piernas, incluso sostiene a uno de los pies para que mire al revés.

Luego de leer el cuento les dice que van a hacer un murciélago en plastilina, les saca la plastilina y les dice que van a trabajar con plastilina no mezclada.

Institución 2: Lucía, maestra de niños de 3 años

Se inicia la jornada con un momento de juego espontáneo, en el que los niños y niñas deciden a qué jugar, cómo, con qué jugar y con quién jugar. Lucía dice que siempre al llegar tienen una actividad o de juego libre o de “lectura” de cuentos, dice que cada uno ya sabe y toma un cuento lo mira y lo “lee” y luego lo lleva a su lugar y toma otro; esto lo pueden hacer solos o en grupo.

El momento de juego libre se desarrolla con muñecos, carros, fichas de madera y plástico, disfraces (vestidos, gorros)... que han ido tomando de un canasto grande. Para este momento de juego, las sillas han sido alejadas hacia las paredes, con el fin dar mayores espacios a los movimientos y desplazamientos de los niños. La mayoría de los niños y niñas desarrolla juegos simbólicos: se disfrazan, juegan a la casita, sobre todo repiten con frecuencia el momento de dormir y comer, hacen diálogos entre los muñecos... y algunos, muy pocos, desarrollan juegos de construcción, hacen torres y trenes con las fichas. Mientras transcurre el juego se percibe un ambiente de tranquilidad, acuden a cualquier adulto, sin problema, para que les alcance un juguete que desean del cesto o para que les ayude a resolver un conflicto, que la mayoría de las veces se presenta porque a dos niños les llama la atención el mismo objeto.

Lucía se dirige al grupo y le dice: “Bueno, es hora de guardar, vamos a ir recogiendo todos los juguetes”. Todos al oírla comienzan a guardar, incluyendo la maestra, quien también guarda los juguetes junto con los niños, y lo hacen también la docente en formación y la estudiante de la Normal. Ella comenta que el momento de guardar los juguetes también es muy importante, y por eso ella no los deja solos e involucra a todos los que estén en el salón en este momento, también manifiesta que el momento más álgido de ese nivel es la adaptación, pues al inicio todos los niños lloran, ella no puede salirse ni un segundo del salón, todos la siguen todo el tiempo... dice que en ese periodo ella trabaja en su seguridad y autonomía.

Una vez todo está organizado en su lugar, cantan la canción *La mosquita*, que la mayoría ya se sabe y hacen diferentes expresiones según lo que la letra de la canción indica.

Cuando tiene la atención del grupo, Lucía saca una cartilla del armario, busca una página, la marca y luego toma una caja de tizas de colores. Se dirige al grupo que ya está sentado en mesas y les dice: “Ahora vamos a pintar con tizas por toda la hoja, como ustedes quieran y hasta completar toda, toda la hoja, sin que quede ningún espacio en blanco”. Una vez termina de dar la indicación, reparte las cartillas a cada niño por su nombre, ellos al escuchar que los llaman, levantan la mano para recibir la cartilla. Cuando todos tienen el material para la actividad, comienzan a pintar con la tiza en toda la hoja y la maestra pasa por las mesas observando el trabajo que hacen los niños. Algunos realizan el trabajo muy rápido y otros se toman su tiempo. Cuando los niños sienten que han terminado, muestran el trabajo a su maestra, quien les indica a algunos de ellos que la idea es colorear con la tiza toda la hoja: “Te hace falta un poquito”.

Después de un tiempo, la maestra saca una caja del armario y comienza a llamar a los niños para ponerles el delantal, esto lo realiza con ayuda de la docente en formación de la UPN y de la estudiante de la Normal. Una vez tiene listo el material se dirige al grupo y le dice: “Ahora sobre lo que hicieron con la tiza, van a pintar con el dedito, solo con un dedito”. Se dirige a la docente en formación y a la estudiante de la Normal y les dice que el color de la pintura para cada mesa debe contrastar con el color de la tiza utilizado en el momento anterior. Por indicación de la maestra se ubica la tapa con tempera en el centro, para que cada niño unte su dedo de pintura y pinte como quiera en la respectiva hoja. Algunos hacen trazos verticales, otros horizontales, otros rellenan y consiguen hacer manchas de colores y algunos realizan puntos con las yemas de los dedos... La maestra en algunos trabajos hace sugerencias o destaca algunas producciones: “¡Qué lindo te está quedando tu trabajo, Isabella”, “¡Muy buena idea lo de los puntos”, “¡Acá te falta otro poquito, pinta más, casi no has pintado!”.

A medida que cada niño termina el trabajo en la cartilla, le limpian las manos con un pañito húmedo y sale a jugar al patio, un espacio de cemento con golosas en la mitad y en los costados una casita de plástico y un minigimnasio con rodadero. En el patio algunos juegan en el rodadero, otros en la casita y otros corren de un extremo al otro, algunos lo hacen solos, otros en compañía, pero todos con la observación atenta de la docente en formación y de la estudiante de la Normal.

Mientras están en el patio, Lucía dice que esta nueva infraestructura no es tan acorde para los niños de 3 y 4, según sus compañeras del nivel; extrañan mucho la zona verde que antes había y el espacio más generoso para los grupos de los más pequeños, ella aclara que cuando llegó ya estaba esta sede remodelada.

Institución 2: Carmen, maestra de niños de 4 años

La jornada inicia con la canción *Buenos días, amiguitos*, ellos se van al centro y hacen los movimientos de la canción. Luego la maestra dice: “Ahora a rezar, si algún niño no quiere rezar, se queda callado en su puesto y respeta a los demás”. Posteriormente cantan otra canción. Cantan 3 canciones.

Luego Carmen les dice que van a hablar de las mascotas, les pregunta quiénes tienen perro, varios levantan la mano. Pregunta cómo se llaman y va poniendo los nombres en el tablero: Roni, Viernes, Lulú, Gaby. De los nombres que ha escrito en el tablero, señala las vocales y les pregunta: “¿cuál es?”. Y los niños van diciéndolas: O, I, E, U, A.

Carmen toma las cartillas *Horas felices A* y se las va entregando a cada niño en una página en la que hay un perro. Algunos niños sacan la cartilla de su maleta y se la entregan. Ella busca la página y se las devuelve. Luego, corta tiras de papel amarillo y se las va entregando a cada niño en la mesa. Les dice que hay que partirlas y después las van a pegar en la hoja de la cartilla. Los niños inician el rasgado de las tiras y las van poniendo encima del

perro. Los niños se mueven, pero ella es tranquila y no les dice que no se muevan. La maestra saca el frasco de pegante, se acerca a cada mesa y pone pegante sobre la imagen del perro; los niños pegan los trozos de papel. Carmen va pasando por cada mesa y mirando el trabajo de cada uno de los niños, también los niños que van acabando se le acercan a la maestra y le muestran. La hoja tiene debajo del perro dos cuadrículas grandecitas. La maestra les pide que escriban la palabra *perro*, como ellos quieran. Después se la muestran y ella escribe en la otra cuadrícula la palabra *perro*.

En la página contigua hay otra guía de perros, caminos y casas la maestra les pide que repisen los caminos y que colorean los perros y las casas. Se vuelve a desplazar por todo el salón mirando el trabajo que han realizado los niños, mientras les saca punta a los colores para entregárselos, los niños colorean los perros, las casas y los caminos. En las mesas conversan, se mueven, algunos se sientan en el suelo... Los niños le muestran su trabajo: “¡Vas muy bien, te está quedando muy bonito!”. A otros les dice: “Aquí puedes terminar de colorear lo que te falta”.

Cuando ya han acabado, Carmen les dice que ahora van a ir al gimnasio, los niños se muestran muy contentos. Se dirigen al salón donde está el gimnasio para los niños de preescolar. La maestra solicita a los niños quitarse los zapatos, se los quitan y los dejan en orden a la entrada. La maestra manifiesta que se encuentran en juego libre, porque la actividad anterior estuvo muy larga y parecían castigados. Los niños comienzan a jugar sobre las colchonetas, cojines y algunas estructuras acolchadas, también con pelotas, uno de los niños no quería entrar al gimnasio por tener una mano enyesada, la maestra lo motiva a entrar y sentarse. Pasados 30 minutos, Carmen les dice: “Vamos a organizar todo, porque ya es hora de irnos”, entonces los niños comienzan a ubicar las cosas en su sitio, ella también organiza los objetos. Los niños se ponen los zapatos y la maestra les ayuda a amarrarlos. Todos se van al salón.

Al ingresar al salón los niños y niñas consumen el refrigerio, la maestra pide recoger la basura del piso. Una de las niñas toma la caneca de

basura y pasa por cada una de las mesas para que depositen las envolturas de los alimentos en esta. La maestra toma papel higiénico y pasa por cada puesto para limpiar los residuos del refrigerio. Mientras esto sucede los unos niños juegan libremente y otros tienen conversaciones con sus compañeros de mesa.

Salen a descanso al patio especial que hay para el ciclo de educación inicial.

Al llegar al salón Carmen les pide organizar las sillas en media luna, los niños sacan las sillas de sus mesas y las ubican de la manera indicada. La maestra saca un teatrino, los niños y niñas se emocionan, comienzan a llamar a los títeres y aplauden al tiempo. La maestra toma los 4 títeres y se esconde detrás del teatrino junto con Natalia, la estudiante de la Normal, para hacer una obra sobre dos hermanos que se van al campo y deben portarse bien.

Los niños se levantan constantemente a dar la mano a los títeres y a ver de cerca a los personajes, algunos se paran en las sillas, mientras que otros intentan ver la obra. Una de las niñas al ver que los otros compañeros se paran en sus sillas, les dice: “síntense todos”. La maestra sale del teatrino, los niños piden los títeres para pasar y contar sus propias historias; organizan un grupo de 3 niños para que pasen con sus títeres. Los niños y niñas se levantan para saludar a los títeres, hablan todos al tiempo y no permiten escuchar la historia.

La maestra les pide que dibujen lo que aprendimos del cuento y les dice que mañana pasan los otros niños. Les reparten hojas y colores. Los niños van dibujando y conversan con sus amigos. Ella se dirige a su escritorio para colocar la tarea en los libros que se llevarán a casa.

Institución 3: Rocío, maestra de niños de 4 años

Al comienzo de la jornada los niños se ubican en sus puestos y Rocío canta diferentes canciones infantiles de bienvenida. Después hace un repaso de

los temas que están abordando en la semana: en este caso sobre la distinción entre derecha e izquierda. Hace diferentes tipos de preguntas reiterativas y los niños responden lo que pueden recordar.

En el momento de refrigerio, los niños comienzan a sacar sus onces y las consumen dentro del salón; la maestra les ayuda a abrir algunos los paquetes y las botellas de líquido. Mientras hace esto, les recuerda que para el siguiente día se realizará la izada de bandera que tendrá como temática “los trabajos”, y les recuerda a los niños que deben disfrazarse de médico, de maestra y de policía.

Después de tomar onces, los niños salen a jugar al patio que se encuentra ubicado frente al salón. Rocío les recuerda que no se pueden llevar al patio botellas, loncheras y frascos.

Luego del descanso, la maestra hace una clase de educación física. Ella sale con los niños del salón les pide que se organicen en dos filas, una de niñas y otra de niños, luego toma de la mano a los dos primeros de cada fila y se dirigen a la biblioteca para sacar las colchonetas. En la zona del prado del parque los niños y niñas se acomodan sobre sus colchonetas y Rocío les propone que miren hacia el cielo, después les dice que levanten sus brazos y sus piernas, sin flexionarlas. Después les pide a los niños que se coloquen boca abajo, para que con sus manos tomen sus tobillos. Repite esta acción con diferentes posturas: boca arriba, boca abajo, rodando, girando, trepando, haciendo botes, etc.

Posteriormente, la maestra les pide a los niños que se pongan de pie y les pide imitar los movimientos que ella ejecuta, caminando hacia la derecha y caminando hacia la izquierda, recordándoles que alrededor de las muñecas tienen una cuerda de diferente color para poderse guiar. Después repite la misma acción, ahora con saltos alternando la dirección, luego continúa dando las indicaciones verbalmente, para que los niños realicen el mismo número de saltos indicados por ella.

Después de hacer ejercicios posturales, la maestra les propone a los niños actividades de competencia por relevos, organizando a los niños

en dos filas para hacer rollos y botes. Cada niño va pasando y al terminar se quedan en el otro extremo de la colchoneta esperando a sus demás compañeros.

Por último, la maestra propone imitar los desplazamientos de diferentes animales como arañas, perros y gatos; todos los niños lo hacen por turnos. Para finalizar la actividad les propone hacer desplazamientos imitando carretillas.

Institución 3: Claudia, maestra de niños de 5 años

Al inicio de la jornada cuando todos los niños ya están sentados, Claudia inicia el encuentro con tres canciones que entona y acompaña con mímica. Motiva a los niños a que lo hagan acompañando con palmas, gestos y movimientos con las manos. Después le pide a un niño que pase al frente para hacer una oración.

Seguido, la maestra escribe en el tablero la fecha del día. Les pide a los niños que observen, mientras escribe el día, el mes y el año. Lo enuncia verbalmente con varias repeticiones. Posteriormente Claudia orienta el proceso para que los niños copien la fecha en el cuaderno.

Luego la maestra propone una situación de conteo señalando y nombrando a los niños de cada fila y anota el número en el tablero. Al finalizar el conteo, les pregunta a los niños y niñas si evidencia que algún compañero hubiese faltado.

Después la maestra y los niños van al comedor para el desayuno. Allí les pide que hagan una fila para entrar en orden y tomar el respectivo plato con los alimentos. Ella los acompaña y anima a que se coman todo. En la medida que los niños van terminando salen al parque.

Cuando todos los niños terminan, regresan con Claudia al salón, retoman cada uno su puesto y ella empieza a explicarles la actividad propuesta. Se trata de un trabajo manual y regalo por el mes de las madres; un “llavero en *foamy* en forma de corazón y relleno de algodón”. Toma en sus manos

dos corazones previamente recortados en este material y una aguja plástica con lana, y les explica cómo deben hacer el cosido sobre los moldes de *foamy*. Les insiste en que se deben esforzar por hacer un buen trabajo, porque “es para las mamitas y debe quedarles muy bonito”.

La maestra toma un modelo previamente elaborado, lo levanta y lo muestra a los niños. Ahora, toma dos corazones, les muestra los puntos que ella ha puesto en el borde de cada uno, la aguja que utilizarán y la lana ya enhebrada, y les indica cómo deben punzar con la aguja y pasar la lana de un lado a otro. Después de la explicación, ella distribuye los materiales a cada niño en su puesto. Mientras los niños de la fila del costado derecho empezaron a desarrollar el trabajo, ella les propone una actividad diferente pero simultánea a los niños de la fila del centro y los del costado izquierdo.

Claudia se dirige a uno de los archivadores y toma unas guías con imágenes de una casa (camas, cocina, baño, sala, comedor, puertas, etc.) y les explica que cada uno debería hacer su propia casa, que deberían colorearla y luego recortarla. Los niños comenzaron a pintar las partes de la casa, las recortaron y las pegaron en un octavo de cartón paja. Luego, la maestra tomó octavos de cartulina de colores y los recortó en forma de triángulo, y les dijo a los niños que después de pegar las partes de la casa, debían ponerle “techito”.

Al terminar la actividad, la maestra les dice a los niños que es tiempo del descanso; en este momento los niños toman sus onces y se sientan sobre el borde del costado exterior del salón. Al terminarlas, la maestra les dice que saquen sus juguetes (de los que han traído de su casa) y que jueguen frente al salón.

Después del descanso, la maestra les propone a los niños otra actividad en el cuaderno. Previamente había solicitado al estudiante de apoyo del servicio social, colocar unos sellos en los cuadernos de los niños del número 5. Se trata de colorear el interior del número 5 que está dispuesto en una página en varios sellos del mismo tamaño y en otra hacer dibujos de conjuntos de 5 elementos de la misma categoría.

Claudia escribe el número 5 en el tablero y les pregunta a los niños: “¿Qué número es?”, ellos responden: “cinco”. Enseguida propone la canción *La lluvia*, en la que primero va hasta cinco goteras, granizo y escampar, luego el conteo regresivo en voz baja. Claudia toma un cuaderno y les pregunta: “¿Qué número hicimos ayer?”, ellos responden “el cuatro”. En seguida les explica que trabajarán el 5 y que le presten atención porque algunos niños lo hacen al revés.

Al ir escribiéndolo en el tablero, les explica cómo escribir el número 5: “Se escribe rayita acostada, rayita parada y barriguita”, repite dos veces; los niños intentan seguirla.

Después de que los niños terminan la actividad planteada en el cuaderno, pasan al escritorio de la maestra para que ella les revise el cuaderno. A medida que les revisa individualmente, le entrega a cada uno una tiza con la que pueden salir al patio a practicar la escritura de su nombre. Los niños salen muy contentos y siguen las orientaciones de la maestra, pero también dibujan lo que les place: flores, carros, personas, pistas de carros, etc.

Para finalizar la jornada, la maestra les pide a los niños que entren al salón y les solicita que guarden el cuaderno y la carpeta en sus maletas, recordándoles que llevan una tarea. Luego les dice que antes de irse a la casa van a tener un tiempo en el parque. Nuevamente los hace formar en fila y sale con ellos al parque. Los niños juegan en el parque cerca de 10 minutos y luego vuelven al salón, toman sus objetos personales y salen del salón y deben esperar al padre o acudiente que entra hasta el salón a recogerlos.

Institución 4: Sonia, maestra de niños de 3 y 4 años (jardín 2)

Los niños están sentados, Sonia saluda a los niños, les indica la fecha. Realiza una oración y cantan varias canciones. Luego, invita a los niños a

sentarse en el centro del salón, en el suelo, frente al televisor. Ella proyecta un video en el que unos pollitos explican cómo se forma un triángulo y se muestran triángulos de diferentes colores y va preguntando por los colores, los niños van respondiendo.

Llega una niña, ella las saluda y les pide a los niños que le expliquen qué han estado haciendo y los niños le responden que están haciendo el triángulo.

Sonia previamente ha elaborado un triángulo con cinta de enmascarar en el suelo. Les pregunta: “¿Dónde ven un triángulo?”. Los invita a mirarlo y a seguir con el dedo las líneas. Luego ella camina lento, rápido, más rápido sobre él y los niños la siguen. Dan varias vueltas al triángulo haciendo diferentes movimientos.

Les pide que se vuelvan a ubicar en la línea del triángulo y les propone un juego: “Cuando yo diga *adentro*, todos dan un salto al interior del triángulo, sin pisar la línea; cuando yo diga *fuera*, salen; vamos a ver quién gana y quién pierde”. Realizan esta acción varias veces, los niños se van equivocando, hasta que queda un solo niño. Los niños se divierten con el juego. Una niña se tropieza y llora, ella la abraza y la consiente. Un niño se molesta porque pierde y ella les dice que hay que aprender a ganar y a perder.

Luego les entrega triángulos en papeles de diferentes colores (rojos, amarillos y azules). Los niños escogen el triángulo del color que quieren y les pide que levanten la mano los de cada color. Luego les dice: “cuando suene la música, les digo qué hacer”.

Suena la música y ella pide a los niños coger el triángulo con la mano derecha e ir trotando, cambian de mano, mueven las dos manos, pies adelante, pies atrás, sentados en la línea del triángulo, el triángulo de sombrero, mueven la cabeza, se acuestan, levantan los pies, sentados. Sonia hace todos los ejercicios junto con los niños, aun con los del piso; acaba la música. Los niños le piden repetir la actividad y lo repiten.

Seguido a esto, Claudia les pide que se vuelvan a sentar y hagan una bolita su triangulo, pero sin dañarlo, que lo pasen de una mano otra y les pide que lo planchen y miren cómo les quedó. Luego les pide que lo rasguen en tiras y lo pongan entre sus piernas. Ella dibuja tres triángulos cada uno en un pliego de papel y les pide que se organicen según el color del triángulo que tienen en la mano: los que tienen triángulos rojos, los que tienen amarillo y los que tienen azul. Les pide que peguen los papeles de colores en el pliego respectivo, les pone pegante y deja más papel. El triángulo que tiene más papel es el más bonito. Todos los niños dicen que el de ellos es el más bonito.

Posteriormente les solicita que se sienten en el suelo para leerles un cuento. Claudia ha preparado un cuento en forma de friso. Es un cuento que muestra que muchos objetos tienen las distintas figuras geométricas y que todas son importantes. Les lee el cuento y les va preguntando, los niños se desordenan. Les pide que se sienten en sus puestos y les da Doritos, que son figuras de maíz en forma de triángulo, les pide que lo miren y digan qué forma tiene.

La maestra procede a entregar plastilina a cada niño y niña para que elaboren un triángulo; les pide que hagan una lombriz y la partan en tres pedazos y formen un triángulo. Algunos niños lo hacen, otros hacen un círculo que tiende a ser un triángulo. A medida que van acabando les va dibujando un triángulo con carita feliz en su mano. Les pide que recojan todos los papeles y que quede ordenado y limpio el salón.

Claudia va poniendo jabón en las manos a cada uno, y van y se las lavan. Posteriormente reparte el refrigerio y se lo comen en el salón. Luego salen a descanso en un corredor de la misma escuela. Los niños más grandes de la escuela salen a una cancha afuera de la escuela, pero los pequeños se quedan en la escuela. Vuelven al salón, ahora se toman las onces que traen de la casa. No todos los niños traen onces. Limpian nuevamente las mesas y vuelven a dejar todo ordenado.

Luego, con la ayuda de una estudiante del colegio, le entregan bloques lógicos grandes y de madera a cada niño. La maestra les pregunta los nombres de las figuras. Los niños están concentrados armando muchas cosas con los bloques; la maestra decide no preguntar más por los nombres de las figuras, sino deja jugar libremente a los niños con los bloques. Los niños hacen grupos y juegan muy concentrados. Ella pasa por los grupos a hablar sobre lo que están haciendo.

Al final, la maestra les pide que recojan y se alisten para salir. Les dice que la tarea es de memoria, y deben decirles a los papás que les ayuden a dibujar un triángulo en el cuaderno.

Institución 4: Blanca, maestra de niños de 3 y 4 años (jardín 1)

En el momento que ingresamos al salón, Blanca les pregunta a los niños si recuerdan la tarea de memoria que previamente les había dejado, la cual consistía en ver el programa *El desafío*. Conversa con su grupo en relación con lo que vieron en el programa la noche anterior. Los niños se encuentran sentados en su silla, en mesa redonda. “¿Qué vamos a hacer hoy?”, pregunta; “jugar al desafío”, responden los niños. La maestra y los niños cantan canciones relacionadas con los animales sagrados de la India.

Posteriormente la maestra cuenta la historia de un gusano que quería jugar con ellos. Entonces saca un gusano elaborado con tapas de gaseosa y poco a poco organiza una fila con niños, jugando a que un elefante y un ratón los va a atrapar. Blanca organiza en el patio los materiales necesarios para jugar “El desafío”. Ubica una carretera hecha en papel *kraft* en el tablero y allí explica la actividad: “La primera prueba será con las pelotas saltarinas; la segunda parte es con lazos, este tiene cinco nudos, y los niños deben desamarrarlos; la tercera parte exige, entre muchas mariposas que la maestra ha recortado, seleccionar tres con los colores de la bandera: las tres mariposas deben ser de diferentes tamaños; la cuarta prueba consiste

en construir un gusano como el que la maestra les mostró al iniciar la actividad, para ello, en bolsas, ha dispuesto tapas de gaseosa con un orificio en el centro, cordón con un pimpón en una punta (cabeza del gusano). La quinta y última prueba consiste en hacer el recorrido de la carretera, uniendo sus puntos. Quien primero termine, gana la carrera, indica la maestra. ¿Hay alguna duda?”. Ningún niño pregunta.

Los niños ayudan a la maestra a pegar las carreteras elaboradas en papel *kraft* en el suelo y entonces comienza “El desafío”. Los niños realizan las pruebas. Algunos piden ayuda para desamarrar la bolsa y en pocos casos, para insertar alguna tapa.

Una niña afirma haber acabado las pruebas, la maestra se dirige a ella y cuenta las tapas del gusano, al ver que efectivamente contiene 10, la declara ganadora; sin embargo, los demás terminan las pruebas. De regreso al salón, la maestra pregunta: “¿Quién fue el ganador de “El desafío”. “Sharon”, responden los niños. La maestra le entrega un obsequio. “Para los demás hay un premio de consolación”, dice la maestra, y le entrega un dulce a cada uno.

Es hora de salir al descanso, los niños que no quieran llevar el gusano lo dejan encima de la mesa, como les indica la maestra, quien les entrega los juguetes que llevaron ese día para jugar. Al entrar al salón, la maestra saca una bolsa, en ella hay un cuento: *Mago de Oz*. La maestra los invita a hablar de la portada y de los personajes que se ven allí. Poco a poco los personajes del cuento se van encontrando con una serie de situaciones; mientras ella les lee, les pregunta por lo que sucede y la manera en que los personajes pueden salir de cada situación.

Les explica la tarea que deben realizar en casa: una guía en la que una abeja debe recorrer un camino. Primero deben hacer el recorrido con sus dedos y, luego, pueden pegar allí semillas, arroz o granitos pequeños.

Capítulo 5.

Finalidades de la educación inicial: hallazgos con maestras participantes de la primera investigación

Una vez realizado el proceso que combinó la categorización deductiva con la categorización inductiva, se identificaron en las maestras de ciclo inicial y en los directivos docentes las creencias respecto a las finalidades de la educación inicial, los contenidos de trabajo, las principales formas de trabajo y, por último, las dificultades del trabajo en este ciclo. Es importante señalar que con los directivos docentes se precisa la estructura organizativa del ciclo inicial en cada institución. Los resultados se presentan a continuación.

Finalidades de la educación inicial

Todas las maestras explicitan unos propósitos o finalidades de la educación de los niños menores de 6 años. Incluso, algunas expresan dos de los supuestos de esta etapa educativa: reconocerlo como un derecho de los niños y niñas, como lo plantea la maestra María de la institución 1, y reconocer que la educación inicial se da en una etapa en la cual se configuran las bases fundamentales para el desarrollo de todo ser humano y que se construye como punto de partida de cualquier proceso emocional, cognitivo y social. Como lo plantean abiertamente las maestras de la institución 4, Sonia y Blanca.

Yo pienso que el primer propósito es tener claro que la educación inicial es ese periodo base que mueve el resto de la vida de una persona; es fundamental tener claro que la primera infancia es ese punto de partida, sus capacidades fuertes las adquiere y las avanza en esta primera etapa. (Maestra 7, Sonia)

Más concretamente, para las maestras las finalidades más importantes de la educación inicial serían: la autonomía, la seguridad en sí mismos, el tener una primera experiencia escolar agradable, adquirir normas y hábitos, aprender a estar con otros y prepararse para los siguientes grados. Otra finalidad ligada a estas implicaría el trabajo con los padres.

La autonomía es tal vez la finalidad que se expresa mayoritariamente, y en general todas las maestras hacen referencia a ella. Esta autonomía tiene que ver con el manejo de los materiales y los espacios por parte de los niños, algo que en lo que las maestras comienzan a trabajar desde los primeros meses del año y que van insistiendo durante todo el periodo, ya que les permite realizar un trabajo más tranquilo en tanto confían en que los niños se manejan solos, como lo plantean las maestras de la institución 2, Lucía y Carmen:

La autonomía: cogemos lo que queremos coger, lo dejamos en su puesto; hoy, lo hicimos con juguetes, otras veces lo hacemos con cuentos. Cogen el cuento que ellos quieren [...]. También la autonomía, en el sentido en que no necesariamente tienes que estar todo el tiempo ahí encima [...]. Ellos, ya a esta edad, al finalizar el año de jardín, ellos son más independientes, más autónomos, saben expresar con mayor libertad sus emociones, sentimientos. (Maestra 2, Lucía)

Para la maestra María, esta autonomía debe ir acompañada de autoconfianza para que los niños desarrollen seguridad en sí mismos. Igualmente, insiste en la necesidad de irlos formando también en el autocuidado:

Que tengan mucha autonomía, autoconfianza en sí mismos, que se valoren, que eso que ellos hacen eso está muy bien, y lo están haciendo bien, porque si se parte del error, que eso no está bien [...]; entonces, la confianza básica de la que hablan muchos autores está en que uno se crea capaz de poder hacer todas las cosas y hacerlas bien. (Maestra 1, María)

Pero a los niños y niñas hay que enseñarles que no hay que recibir los caramelos porque les puede suceder lo que a este lobo. (Maestra 3, Carmen)

Relacionado con el tema de la autoconfianza y la autonomía, como ya vimos, encontramos la *seguridad* y el *afecto* que les proporciona la maestra. Este es el planteamiento explícito de Lucía, maestra de la institución 2, que trabaja con niños de 3 años, para quien la seguridad afectiva que le da la maestra es la que le permite ir logrando la autonomía. En esa misma línea, se expresan las maestras de la institución 4, Sonia y Blanca.

Me parece que es muy importante el afecto y el cariño que se les dé a ellos, y la seguridad, porque ellos antes no tenían mucha seguridad; o sea, ellos sentían que su mamá no estaba [...], su papá no estaba y se sentían como desprotegidos, entonces, ha sido muy importante para ellos el afecto que uno le dé y la seguridad; igual, de a poquitos uno se va retirando, para que ellos se sientan solitos y que solitos pueden hacer las cosas. (Maestra 6, Sonia)

A nivel afectivo, el acercamiento con el niño, y es casi que volverme ese niño para poder entender lo que él está viviendo, porque pues obviamente debemos tener en cuenta que en la primera infancia hay un desprendimiento, entonces, venimos nosotras, no a ser la mamá para venir a cuidarlo, pero sí a ser esa persona en la cual el niño confía

y en la que cree. Nosotras como docentes somos las bases de seguridad para ellos y debemos aprovecharlo. (Maestra 7, Blanca)

Este énfasis en el aspecto afectivo lleva incluso a que las maestras de la institución 3 planteen que en estos grados hay que preocuparse por la felicidad de los niños en el sentido de que esta primera experiencia sea muy agradable: "... el propósito de acá del primer ciclo primero es que los niños sean felices, que ellos vengan no en contra de su voluntad, como algunos niños, *no quiero ir al colegio*, sino al contrario que les guste venir" (Maestra 4, Rocío).

Se podría afirmar que eso es lo que busca María, cuando plantea: "Hago mucho énfasis para que mi aula sea un aula tranquila, relajada, de un ambiente sosegado" (Maestra 1, María).

Esa preocupación también la podemos observar en Rocío y Claudia, con quienes indudablemente se puede evidenciar la búsqueda de un trabajo variado y lo más agradable posible para los niños.

Todo lo anterior va acompañado de un énfasis en la *adquisición de hábitos, de normas*; otra de las finalidades de la educación inicial que comparte la mayoría de las maestras son estas adquisiciones. Incluso, algunas de ellas plantean que, en las casas, a veces, los niños no tienen límites y en el colegio deben ponérselos. Al respecto, las maestras de la institución 2 plantean:

Estamos empezando hábitos de aseo, porque ellos se orinaban mucho, se poposeaban mucho; acá hay niños que llegaron sin cumplir los 3 años, porque el sistema permite eso y a veces no tienen el control de esfínteres necesario. (Maestra 2, Lucía)

Desde el principio también, importantísimo, que ellos empiecen a tener unas normas, unas reglas; hemos acordado entre todas las reglas, no soy yo la que se las he impuesto, entre todos hemos dicho: "Bueno, ¿qué cosas necesitamos acá para que podamos vivir entre

todos en comunidad?”, entonces, ellos han dado algunas ideas [...], maestra. (Maestra 3, Carmen)

Este énfasis es planteado también por las maestras de la institución 3, que trabajan con niños de 4 y 5 años:

Los niños hasta los siete años construyen su personalidad y todo es cuestión de hábitos; los niños deben aprender que todo tiene un orden y que también tienen responsabilidades, [...] ellos tienen su rutina y también su tiempo, porque también es bueno colocarles límites; no es lo que ellos digan ni en el momento que digan; por ejemplo, la hora de la comida, uno en la casa a veces los deja que coman hasta que terminen y si no entonces vuelvo y le caliento; en cambio, acá uno les dice “bueno, ya, tiempo”, como en las actividades, tiempo, porque somos aquí prácticamente el segundo hogar de ellos y si no se hace acá y se hace en la casa entonces estamos contrariados. (Maestra 4, Rocío)

Son normas que hay que irles fortaleciendo a los niños, que en la casa a veces no lo hacen, porque si no estoy mirando televisión, no es que el niño no se sienta en la casa, profe, porque es que si él está al frente del televisor, él no puede comer. ¿Sí?, entonces, ellos creen pues que uno puede seguir la misma rutina y no. (Maestra 5, Claudia)

Ligado a las normas y hábitos está otra de las grandes finalidades que expresan las maestras y es el *aprender a estar con otros niños*, a respetarse y a oírse. Incluso esto como un elemento que es tan importante como aprender contenidos, según las maestras de la institución 3:

Las normas de comunicación, en donde sabemos que es importante esperarla para el turno, respetar la palabra del otro; ya ellos han aportado, por ejemplo, dos cosas: uno es que tienen que escuchar a la persona que está hablando, así sea la profe, así sea un niño, vamos en esas dos, esa primera y, la segunda, mirarla, ellos han propuesto esa idea.

Obviamente, hay muchísimas otras más normas de comunicación que tenemos que respetar, pero pues vamos poquito a poquito, porque todavía están pequeñitos con los 3 añitos que tienen. (Maestra 4, Rocío)

Lo primero que se hace con los niños es crear esas relaciones, esos ambientes de relacionarse con el otro, más la parte social, porque si no está la parte social, los demás procesos no se dan; no es lo mismo que yo tenga al niño en la casa hasta los 6 años y yo le enseñe allá en la casa; “mire, estas son las vocales, los números, repita”, y si no tiene la parte social, cuando llega al colegio, ya esos procesos no se dan, porque ya la edad ya pasó. Lo importante en este momento en el ciclo inicial es la parte social, más que la parte netamente académica de llenar cuaderno y de hacer las copias, la plana; eso no es lo más importante del ciclo inicial, lo más importante es la parte social y la parte afectiva de los niños, las relaciones que se dan a nivel ya de la escuela. (Maestra 5, Claudia)

A excepción de la maestra María, para quien estos grados no son para enseñar lo que se trabajará más adelante, las demás profesoras sí explicitan su preocupación por la *preparación que se debe dar* en estos grados para su ingreso a los grados de primaria. Estas son las afirmaciones de las maestras de la institución 4:

Hay que irles fortaleciendo la parte de los hábitos; sí, entonces, en ese sentido, es que yo digo que hay que irlos preparando para cuando lleguen allá, pues ellos ya llevan un aprestamiento que le van a fortalecer en transición y que les van a terminar de afianzar en primero. (Maestra 6, Sonia)

Las actividades se organizan para irlos metiendo ya a la educación formal, ya para transición. (Maestra 7, Blanca)

A pesar de lo anterior, las maestras intentan hacer un trabajo que contemple las características de los niños, pero esta preparación es muy importante para ellas: “Nosotras tratamos de que no estén todo el tiempo en mesa, hay momentos en que sí, ellos necesitan ir formando, porque ellos van a primero y casi siempre en primero los mantienen *¡así!*” (Maestra 6, Sonia).

Asimismo, las maestras de la institución 3 hacen comparaciones con lo que se hace con los colegios privados y parecería que quisieran que los oficiales no se quedaran atrás.

En los colegios privados, un niño avanza mucho más cognitivamente, más a nivel motriz, porque tiene más alternativas y tiene más tiempo de poderlo desarrollar. Entonces, yo pienso que como docentes debemos favorecer estos mismos procesos desde la educación distrital [...]; educar en el colegio como tal desde los 3 años es una ganancia en fortalezas a nivel motriz y a nivel de todas las dimensiones. (Maestra 4, Rocío)

También para las maestras está el tema de los padres, de las expectativas y exigencias de ellos. Es así como Rocío lo plantea:

Aquí el problema más grave es que los papitos que dicen: “es que se la pasan es jugando, es que yo los veo en el parque, es que yo los veo haciendo educación física. ¿A qué horas van a hacer la actividad en el cuaderno? ¿A qué horas van a llenar la plana?”, sobre todo los papitos que ya son mayores [...], entonces ellos creen que el entrar a un colegio a estudiar es el que el niño llene cuadernos. Al iniciar el año, por lo menos en el salón, yo les hablo mucho a los papás de eso, yo les digo el niño aprende jugando, porque yo primero tengo que trabajar la parte concreta y luego sí la parte abstracta, si el niño no tiene un manejo del cuerpo, un manejo del espacio como tal, no va [a] llegar [a] hacerlo en el cuaderno, entonces para eso es el juego, para que el niño aprenda

primero a controlar su cuerpo, a manejar sus movimientos, lateralidad, la simetría del cuerpo, para poder así plasmar en el cuaderno. Si el niño no tiene eso, va a tener una letra grande, no va a manejar el renglón, no le va a rendir. (Maestra 4, Rocío)

Algo similar plantea una maestra de la institución 4:

Le dije: “mamá, a final de año nosotros, de pronto, vamos a iniciar proceso con las vocales, pero no le aseguro”; este año lo tuvo (a su otro hijo) con la profesora que tiene la niña también, que no veía que la niña avanzara nada, que no veía que la niña no sé qué. Pero entonces no solamente es ella, sino que detrás de ella viene otra y viene otra, entonces van a decir es que la profesora es mala, es que la profesora no sé. (Maestra 6, Sonia)

Asimismo, está la situación con la misma institución educativa, con el grado primero; es así como una maestra que trabaja con niños de 5 años dice: “... los niños tienen que llegar sabiendo leer y escribir y realizar las operaciones matemáticas, resolver problemas, ya tener la parte de nociones para la multiplicación” (Maestra 7, Blanca).

Los *qué* de la educación inicial

Esta categoría hace referencia a los contenidos del trabajo, para lo cual es preciso aclarar que, en este ciclo particular, al decir de Violante (2009), los contenidos son entendidos como los *haceres*, esto es, las acciones que posibilitan los procesos de elaboración e interacción con el mundo y con los otros y que a su vez se constituyen en espacios privilegiados para el potenciamiento del desarrollo. Desde este punto de vista, en el marco de la investigación, los contenidos de trabajo se traducen en experiencias que configuran formas particulares de enseñar en la educación inicial, formas ajustadas a las características de los procesos de desarrollo de niños y niñas. Es importante resaltar que, durante el proceso de investigación, las maes-

tras comentaron cómo el *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial* en el Distrito ha orientado varias de sus propuestas en el aula.

Entre los haceres más observados y conversados están el juego libre, los procesos de autonomía, el desarrollo corporal, las canciones, la lectura de cuentos, la escritura, el aprestamiento entendido como motricidad fina y trazos, el dibujo, trabajos manuales, las figuras geométricas, el conteo y conjuntos, oraciones y plegarias, conmemoración de eventos institucionales, entre otros.

El *juego libre* se constituye en un hacer relevante para las maestras que hicieron parte del estudio. Así, por ejemplo, en algunas de las instituciones, al inicio de la jornada los niños tienen un tiempo para el juego libre mientras van llegando los otros niños. En este marco, el juego se constituye en una especie de ritual de entrada, en un eslabón que articula la transición entre el hogar y el colegio, por lo cual se configura en una experiencia central en la educación inicial, en un *hacer* fundamental:

Nosotros inicialmente siempre tratamos de que cuando ellos lleguen de la casa vayan a un lugar acogedor, que los acoge, que les brinda un momento agradable en donde pueden aprender cuando están jugando. Estoy ahí presente, pero no les estoy diciendo qué es lo que tiene que hacer, es importante que haya una importancia en jugar por jugar, que no necesariamente tenga que ser jugar para [...]. Implícitamente, en el juego está el aprender; pero mi objetivo no debe ser ese, sino que el niño se divierta y que lo acoja un momento placentero para él... (Maestra 1, María)

A su vez, el juego se constituye en oportunidad para propiciar espacios de movimientos espontáneos, así como contextos de simbolización e interacción en niños y niñas:

El momento de juego libre se desarrolla con muñecos, carros, fichas de madera y plástico, disfraces (vestidos, gorros)... que han ido

tomando de un canasto grande. Para este momento de juego las sillas han sido desplazadas hacia las paredes, con el fin dar mayor espacio a los movimientos y desplazamientos de los niños. (Observación de la jornada. Maestra 4, Rocío)

Los niños y niñas se disfrazan, juegan a la casita, sobre todo repiten con frecuencia el momento de dormir y comer, hacen diálogos entre los muñecos [...] y algunos, muy pocos, desarrollan juegos de construcción, hacen torres y trenes con las fichas. (Observación de la jornada. Maestra 2, Lucía)

Ahora bien, como oportunidades para enriquecer el juego, está la posibilidad de que niños y niñas lleven sus juguetes al colegio:

Mientras que la mayoría juega, hay niños y niñas que continúan llegando, a medida que llegan cuelgan su maleta en su respectiva silla y toman los juguetes que desean, para jugar solos o en compañía. (Observación de la jornada. Maestra 4, Rocío)

En las observaciones puede evidenciarse el juego espontáneo y libre, en el que los niños y niñas deciden a qué jugar, cómo, con qué jugar y con quién jugar, tal como lo expresaron algunas maestras en las entrevistas. A este respecto, la maestra es un referente esencial para el desarrollo del juego, así, su presencia y disponibilidad corporal proporciona confianza para el juego de niños y niñas. Pasados algunos minutos, todos los niños han salido al patio; la maestra sale a verlos y habla con algunos de ellos:

A mí me gusta salir a verlos porque sé que ellos me ven y les genero seguridad, aunque yo los dejo que corran y jueguen, me gusta estar ahí para ellos [...]. (Maestra 1, María)

Así, mientras transcurre el juego se percibe un ambiente de tranquilidad, acuden a los adultos para que les alcance un juguete que desean o para que les ayude a resolver un conflicto. (Maestra 2, Lucía)

Otro aspecto que se destaca es el juego como ruptura frente a un trabajo que puede resultar agotador para niños y niñas: “La maestra y los niños se dirigen al gimnasio, allí manifiesta que se encuentran en juego libre, porque la actividad anterior estuvo muy larga y parecían castigados” (Observación de la jornada. Maestra 3, Carmen).

A partir de las observaciones y entrevistas realizadas, *la autonomía*, que es una de las finalidades, emerge como un contenido relevante en el ciclo inicial, ello por cuanto con base en esta se estructuran experiencias que se consideran fundamentales para el momento en el que se encuentran. Frente a este aspecto, la adaptación en el ingreso al colegio cristaliza la importancia de trabajar en los hábitos y la autonomía:

La maestra comenta que el momento más álgido de ese nivel es el de la adaptación, pues al inicio todos los niños lloran, ella no puede salirse ni un segundo del salón, todos la siguen todo el tiempo [...]; dice que en ese periodo ella trabaja en su seguridad, autonomía y hábitos. (Observación de la jornada. Maestra 2, Lucía)

En este contexto, los primeros meses de vida escolar son cruciales. Ello no solo se transforma en oportunidad para suscitar prácticas seguras, sino también para que la maestra esté un poco más confiada en las propuestas que realiza:

Los primeros meses del año es muy importante crearles hábitos para que se muevan solos por el colegio y a los baños, estar en el parque. (Maestra 2, Lucía)

Les creo a los niños en los primeros meses, hasta Semana Santa, unos hábitos que me permiten movilizarme, hacer las cosas, que vayan

solos al patio los que terminan primero, que vayan solos y regresen al baño. (Maestra 1, María)

El uso libre de los materiales del salón por parte de los niños se traduce en experiencias para enseñar en la autonomía:

Que saquen ellos mismos las cosas de ese mueble, ese mueble es para ellos, ese es el material de ellos, y ellos ahí acceden libremente porque yo no podría estarle sacando a cada uno su tijera, su lápiz, su color, papel higiénico. Lo que van necesitando, lo van utilizando. (Maestra 1, María)

Incluso, la organización de objetos y materiales contribuye a enfatizar en la importancia de la autonomía en niños y niñas:

“Vamos a organizar todo, porque ya es hora de irnos”, entonces los niños comienzan a levantar las colchonetas para ubicarlas en su lugar, las pelotas las ruedan hacia su respectivo sitio, y así sucede con los demás objetos; ella también recoge y organiza los objetos. (Maestra 3, Carmen)

Así, resulta preponderante para algunas maestras propiciar experiencias que anticipen lo que ha de ser en la vida escolar de niños y niñas.

Ahora bien, el *desarrollo corporal* es también un importante contenido en la educación inicial. Es una condición de posibilidad para interacciones seguras de niños y niñas entre sí, con el ambiente y los objetos:

“Los niños bajan al parque y la maestra afirma que ellos tienen ya un manejo corporal y pueden usar el parque sin hacerse daño, a pesar de que el parque es para más grandes”. La maestra menciona que los niños de su grupo saben manejar el parque porque ella les ha enseñado cómo tirarse del rodadero y cómo manejar su cuerpo para no hacerse daño. (Observación de la jornada. Maestra 1, María)

Relacionado con lo anterior, se ubica el *autocuidado*, es decir, para algunas maestras es muy importante que niños y niñas entiendan que tienen que cuidarse y no hacerse daño: “Entonces que no se empujen que se golpean, que no se peguen, sobre todo que no se empujen, que respeten turnos para que no vaya a ver un accidente; las escalas son muy grandes” (Maestra 1, María).

Además de lo expresado, el trabajo corporal conlleva experiencias de distensión, observación y exploración de diferentes movimientos:

Después del descanso, la maestra asume el espacio de Educación Física. Ella sale con los niños del salón, les pide que se organicen en dos filas, una de niñas y otra de niños, luego toma de la mano a los dos primeros de cada fila y se dirigen a la biblioteca para sacar las colchonetas. En la zona del prado del parque los niños y niñas se acomodan sobre sus colchonetas y la maestra les propone que miren hacia el cielo, después les dice que levanten sus brazos y sus piernas, sin flexionárselas. Después, les pide a los niños que se coloquen boca abajo, para que con sus manos tomen sus tobillos. Repite esta acción con diferentes posturas: boca arriba, boca abajo, rodando, girando, trepando, haciendo botes, etc. (Observación de la jornada. Maestra 4, Rocío)

Sobresalen en algunas de las propuestas de las maestras, el organizar circuitos:

“Cuando yo les diga girar a la derecha, van a dar vuelta con su cuerpo hacia ese lado, listo. Giren hacia la derecha”, los niños y niñas lo hacen, luego hacia la izquierda y así hasta que aumenta la velocidad alternando los lados derecha-izquierda y los niños comienzan a hacerlo cada vez más rápido. Ahora van a trepar cada uno en su colchoneta, “todos miren aquí”, y les muestra mientras guía el cuerpo de Sara y a su vez les dice “turnen una pierna con la otra para que puedan subir y hagan lo mismo con sus brazos”. (Maestra 4, Rocío)

Las competencias por relevos estructuran diversas propuestas en relación con el desarrollo corporal:

Vamos a ver quiénes ganen; entonces, los niños y niñas se organizan en dos filas y comienzan con los rollitos, cada niño va pasando, y al terminar se quedan en el otro extremo de la hilera esperando a sus demás compañeros. Cuando todos han llegado al otro extremo, se devuelven trepando. (Maestra 4, Rocío)

Durante el proceso de observación, se puede identificar a su vez el interés de algunas maestras en acentuar la distinción entre la derecha y la izquierda. “Ahora se van a poner de pie y se acercan aquí. Cuando yo les diga *derecha*, ustedes van a dar un paso hacia el lado derecho el salón, guíense por la mano que tienen marcada” (Maestra 4, Rocío).

La imitación cobra un lugar importante en relación con el desarrollo corporal:

“¿Ustedes han visto cómo caminan las arañas?”, les pregunta; un niño se inclina hacia la colchoneta y comienza a hacerlo, ella le dice “muy bien, todos vamos a andar por las colchonetas como arañas”, y todos lo hacen por turnos como en los anteriores ejercicios, luego, les propone hacer carretilla; ella lo hace con cada uno de los niños. (Maestra 4, Rocío)

De acuerdo con las maestras, el trabajo desde la educación corporal permite estructurar actividades que le generen al niño seguridad y les permita desenvolverse mejor en el espacio, tanto en la institución como en sus entornos más cercanos. En varias de las observaciones se hicieron actividades de educación física; al respecto, se destaca la maestra de la institución 1, quien habla más de actividad física, algo a lo que ella le da importancia por su misma condición de deportista de alto rendimiento:

La maestra invita a los niños a sentarse en el centro del salón. Allí ellos se ponen de pie y estiran las manos: “¿Quién quiere crecer mucho?, entonces, caminemos en las puntas de los pies sin salirnos del centro”. Juegan a gatear, saltan hacia arriba, abajo. (Observación de la jornada. Maestra 1, María)

Asimismo, en la institución 2, Carmen habla de la educación física y danza:

La parte de educación física yo la combino con danzas, por ejemplo, se les enseña diferentes tipos de ritmos colombianos folclóricos o danza rítmica, ellos ya saben por ejemplo el “*Chuchuwa*”. Van coordinando con manitas, con todo, y todo eso se aprovecha para presentarlo en las izadas de bandera cuando nos corresponde a cada nivel, con danzas formas jugadas, uno narra un cuento y ellos van haciendo las acciones de las formas jugadas. (Maestra 3, Carmen)

En la institución 3 también se hace una actividad explícitamente de educación física. Se destacan las *canciones y rondas* como un “*hacer*” muy importante en la educación inicial, ello, desde dos lugares importantes: por una parte, la canción sirve también como bisagra, como puente articulador, bien sea entre el hogar y el colegio, o el momento de juego libre y la transición a otra propuesta pedagógica. La canción convoca a los niños: “La maestra inicia cantando *Buenos días, amiguitos*, ellos se van acercando al centro y hacen los movimientos de la canción”.

Lo anterior se ilustra también en esta observación:

Al inicio de la jornada cuando todos los niños ya están sentados, la maestra inicia el encuentro con tres canciones que entona y acompaña con mímica según la letra de estas. Motiva a los niños a que lo hagan acompañando de palmas, mímica y movimientos con las manos.

Ahora bien, la canción se convierte en posibilidad, además, para el trabajo corporal.

La maestra pone un casete y los niños siguen la ronda, en esta se hacen diversos movimientos con la cabeza, el tronco, la cintura, las piernas; los niños van haciendo los movimientos al ritmo de la canción y de lo que les va indicando. (Observación de la jornada. Maestra 1, María)

A lo expuesto, se agregan las canciones que han sido aprendidas por niños y niñas: “La maestra invita al grupo a cantar *La mosquita*, la mayoría ya se la sabe y la canta; la maestra hace diferentes expresiones según lo que la letra de la canción indica y el grupo la imita” (Observación de la jornada. Maestra 2, Lucía).

En el contexto expuesto, podemos afirmar que la canción contribuye también a la organización de un ambiente tranquilo, en el cual niños y niñas puedan disponerse a participar en las propuestas planteadas por las maestras y, además, interactuar con sus compañeros:

Posteriormente, la maestra les pregunta a los niños si recuerdan la canción que días atrás les había enseñado, algunos niños se quedan callados y otros responden que sí y que se trataba de una ballena; entonces, ella comienza a cantarla con ayuda de algunos niños y así poco a poco todos la van recordando. (Observación de la jornada. Maestra 2, Lucía)

Para algunas maestras, *la literatura* es uno de los contenidos más importantes en el ciclo inicial. Este trabajo, en ocasiones, inicia con la selección de cada niño de un libro que procede a leer o con la lectura de un cuento por parte de las maestras. A veces, esta lectura antecede otra actividad, por lo que el cuento se estructura como una propuesta vinculante. Es así como una maestra de la institución 4 les lee a los niños:

Cuando están sentados, la maestra hace ejercicios de respiración, después invita a Dana a sacar el cuento de la bolsa, el cuento es el *Mago de Oz*. Ella los invita a hablar de la portada y comienzan a conversar respecto a los personajes que se ven allí, “¿alguien sabe cómo se

llaman?, tiene un perrito, un león, un espantapájaros, una niña”. Poco a poco los personajes del cuento se van encontrando con una serie de situaciones; mientras ella les lee, les pregunta por lo que sucede y la manera en que los personajes de cada situación. Frente a los personajes que no tienen nombre, ella les pregunta a los niños por cómo les gustaría que se llamaran y ellos le van diciendo. (Observación de la jornada. Maestra 7, Blanca)

En otras oportunidades, la lectura de los cuentos ofrece espacios para la experimentación:

Les muestra el cuento, les lee el título *Ver al revés*, les pide describir el dibujo de la portada, es un cuento sobre murciélagos [...]. Al finalizar el cuento, hace que los niños traten de mirar por debajo de las piernas, incluso sostiene a uno de los pies para que mire al revés. (Observación de la jornada. Maestra 1, María)

También, para ella, la elección libre del cuento es una posibilidad no solo de potenciar el deleite por la literatura, sino por fortalecer procesos de pensamiento:

Es una maravilla cómo ya leen algunos, te narran las historias a través de la secuencia. Eso me apasiona, me parece fabuloso, porque dependiendo de toda la información previa que tenga un ser humano, su rendimiento, siempre serán muy avanzados, a mayor información previa en el cerebro mayor capacidad de aprender, a menor información previa, muy difícil aprender temas complejos, distintas cosas. (Maestra 1, María)

La maestra también propone que niños y niñas lleven libros a su casa para que los lean con sus familias y, a su vez, adquieran confianza respecto a sus procesos lectores. La mayoría de los libros son de ella:

Los niños y niñas tienen la tarea de llevar un cuento semanal a la casa y leérselo ellos, los niños y niñas primero a través de la imagen y luego los adultos leen el texto y les cuentan a los niños que dice el texto. Les hago tener confianza a los niños y niñas en que eso sí es lectura, que ellos sí saben leer [...]. Entonces, esta biblioteca es mía, que yo la he tenido toda la vida, y me gusta, porque yo les puedo prestar los libros y si no vuelven al colegio no pasa nada, no tengo que dar cuentas a nadie, ni reponer, ni nada, aunque siempre estoy recuperando mis libros, porque pues los niños y niñas los botan, los entornos familiares no todos son tan cuidadosos, entonces se daña y se pierde mucho libro. (Maestra 1, María)

En el caso de la institución 4, Sonia les escribe un cuento sobre el triángulo. Lo lee a los niños. En la institución 2, Claudia hizo una presentación de títeres con un cuento que pareciera escrito por ella. Aquí los cuentos están más ligados a la enseñanza de algo que a la literatura en sí.

Como otro contenido en el ciclo inicial considerado preponderante, se encuentran los *procesos de escritura*, que en la mayoría de las veces inicia este proceso por la identificación y escritura del propio nombre:

La maestra revisa el cuaderno y en la medida en que lo hace le entrega a cada niño una tiza y les dice que pueden salir al patio a practicar la escritura de su nombre. Los niños salen muy contentos y siguen las orientaciones de la maestra, pero también dibujan: flores, carros, personas, pistas de carros, etc. (Maestra 5, Claudia)

También escriben alguna frase para una ocasión especial, como en el caso de las tarjetas para las mamás, en las que ella les dice que se escribe: *Te amo*. O para identificar sus nombres.

La maestra también les pidió a los niños que marcaran sus casas al respaldo del cartón paja con su nombre. Los niños, ante esta solicitud, empezaron a pasar al frente, donde se ubicaba un pequeño canasto

rectangular, donde se encontraban escritos cada uno de los nombres de los niños, debidamente plastificados. Los niños ya reconocían cuál era el suyo, lo tomaban, lo llevaban al puesto y lo ponían frente a su vista para copiar el nombre sobre el cartón paja. (Maestra 5, Claudia)

De igual manera, se destaca la identificación de las vocales:

Este año trabajamos las vocales, pero como muy lúdico, digamos que con una canción, que con el jueguito de la *a* (“salió la *a*, salió la *a...*”). Todas esas actividades que se utilizan, pero no en planas, sino de forma lúdica, pero que tengan ya como un concepto global de la letra. (Maestra 7, Blanca)

Incluso, la copia de la escritura de la fecha, que la maestra Claudia, luego de escribirla en el tablero, les pide a los niños que la copien en el cuaderno. Este aspecto da cuenta de lo importante que es para algunas maestras preparar para la experiencia de niños y niñas en los grados de transición y primero.

Durante la observación realizada, pudo notarse cómo Blanca, la maestra que desarrollaba su actividad “El desafío”, se centraba en algunas reglas que dan cuenta del interés por trabajar, justamente, *la motricidad y los trazos*:

Primera regla: desafío individual, un solo ganador. La primera prueba será con las pelotas saltarinas. La segunda parte es con lazos, este tiene cinco nudos y los niños deben desamarrarlos. La tercera parte exige, entre muchas mariposas que la maestra ha recortado, seleccionar tres con los colores de la bandera, las tres mariposas deben ser de diferentes tamaños. La cuarta prueba consiste en construir un gusano como el que la maestra les mostró al iniciar la actividad. Para ello, en bolsas ha dispuesto tapas de gaseosa con un orificio en el centro, cordón con un pimpon en una punta (cabeza del gusano). Finalmente, la quinta prueba consiste en hacer el recorrido de la carretera, uniendo los puntos de esta. (Observación de la jornada. Maestra 6, Blanca)

Por último, otro aspecto que para la maestra resulta muy importante trabajar, con las cartillas y guías, es el referido al aprestamiento. Incluso ello se proyecta en las planeaciones: “Como básicamente lo que estábamos trabajando eran trazos verticales, combinados, curvos”.

Así, este contenido también es muy importante para algunas maestras:

Pero en cuanto a la parte de motricidad, en cuanto a la parte de otros tipos de aprestamientos ellos (los colegios privados) no lo hacen, en cuanto al coloreado, en cuanto al garabateo, ellos no lo hacen simplemente traen el concepto en la cabeza que esta es la *a*, que la *e*, que la *i*, que la *e*, que la *o*, que la *u*. (Maestra 5, Claudia)

Durante las observaciones, en algunos casos, se evidencia cómo *el dibujo* es una oportunidad para volver sobre las experiencias y expresarlas gráficamente, bien sea desde la perspectiva de visibilizar lo aprendido: “Vamos a dibujar lo que aprendimos del cuento que narramos con Natalia. Ella ubica los colores en cada una de las mesas mientras que la maestra entrega una hoja blanca a cada niño y niña” (Observación de la jornada. Maestra 3, Carmen).

O simplemente, para dibujar lo que el niño desee: “Algunos niños y niñas dibujan los títeres de la historia narrada por su maestra, otros hacen dibujos libres como casas, sol, mamá” (Observación de la jornada. Maestra 3, Carmen).

También se observó la elaboración de lo que se conoce como *trabajos manuales*. Algunos de estos trabajos cobran mayor relevancia en ocasiones especiales:

La maestra empieza a explicarles la actividad propuesta. Se trata de un trabajo manual y regalo por el mes de las madres; un “lavero en *foamy* en forma de corazón y relleno de algodón”. Toma en sus manos dos corazones previamente recortados en *foamy* y una aguja plástica con lana, y les explica cómo deben hacer el cosido sobre los moldes de

foamy. Les insiste en que se deben esforzar por hacer un buen trabajo, porque es para las *mamitas* y debe quedarles muy bonito. (Observación de la jornada. Maestra 5, Claudia)

A veces, este trabajo parte de una guía, como se observó en la maestra de la institución 1 y en la de la institución 3:

La maestra se dirige a uno de los archivadores y toma unas fotocopias, que tenían imágenes de una casa (camas, cocina, baño, sala, comedor, puertas, etc.). Les explicó que cada niño iba a hacer su propia casa, que deberían colorear y luego recortarlas. Los niños comenzaron a pintar las partes de la casa y en la medida que iban terminando de pintar, pasaban al frente a tomar cada uno un par de tijeras, recortar las partes de la casa; la maestra les entregó un octavo de cartón paja y les solicitó que debían pegar las partes de la casa como ellos quisieran, para hacer “su propia casa”. Luego la maestra tomó octavos de cartulina de colores y los recortó en forma de triángulo, y les dijo a los niños que después de pegar las partes de la casa debían ponerle “techito” a la casa. (Observación de la jornada. Maestra 3, Carmen)

En este contexto, emerge otro contenido considerado importante por parte de algunas maestras: *las figuras geométricas*: “En la planeación debíamos trabajar la forma triangular” (Maestra 7, Blanca).

Precisamente, la actividad centrada en el triángulo cristaliza algunos aspectos considerados importantes de trabajar en la educación inicial, a saber, formas, lateralidad, ubicación, diferenciar su nombre, todos estos, de manera abreviada, pues en transición ello será más avanzado.

A mí me parece fundamental, yo pienso que si salen de jardín, llegan a transición, los niños ya debe de saber formas, lateralidad, ubicación espacial, diferenciar de pronto el nombre de ellos, no que digamos ponerlos a hacer planas del nombre, sino que ya lo tengan escritos y digan: “Ah, este es mi nombre”, o sea que ya como que se identifiquen,

que tengan identidad y ya en transición, pues más avanzado, ya les van a enseñar los números, las vocales, las letras, bueno, los otros conceptos que vayan más allá. (Maestra 7, Blanca)

Asimismo, algunas maestras, a través de distintas propuestas, incentivan la memorización de la serie numérica y la correspondencia biunívoca por parte de niños y niñas. La maestra les propone a los niños:

“Bueno, vamos a contar, cuántas rositas hay en el salón”, señalando y contando al unísono las niñas de cada fila y anota el número en el tablero frente a la rosa. Después repite la acción, “ahora vamos a contar las cachuchitas del salón”, señalando y contando a los niños de cada fila y anota el número en el tablero frente al dibujo de la gorra. (Maestra 4, Rocío)

Emerge también el interés por parte de algunas maestras para que el grupo identifique los números y organice conjuntos, además, para que los niños aprendan a escribir el símbolo que representa las cantidades de los números naturales:

La maestra les propone a los niños otra actividad en el cuaderno. Se trata de colorear el interior del número 5 que está dispuesto en una página en varios sellos del mismo tamaño y en otra hacer dibujos de conjuntos de 5 elementos [...].

“Se escribe rayita acostada, rayita parada y barriguita”, repite dos veces; lo van a escribir en este orden. Después de que los niños terminan la actividad planteada en el cuaderno, los niños pasan al escritorio de la maestra para que ella les revise el cuaderno.

A esto se agrega el interés por trabajar el concepto de número: “Para fin de año, nosotros tenemos planeado ver [...] el concepto de número” (Maestra 5, Claudia).

Es importante resaltar que algunas maestras inician su jornada con oraciones o plegarias, aunque no todos los niños deben hacerlo:

“Ahora a rezar, si algún niño no quiere rezar, se queda callado en su puesto y respeta a los demás”. Se dan la bendición y ella hace una oración en la que dice: “Ayudar a los niños que no pueden estudiar, comer, que viven en la calle”. La mayoría de los niños rezan. (Maestra 6, Sonia)

Los niños de educación inicial también participan activamente de eventos institucionales, que son espacios estructuradores también del trabajo en educación inicial. Los niños participan en izadas de bandera, por ejemplo.

Los *cómo* o las formas de trabajo

En este apartado, trataremos de caracterizar las formas de trabajo que se evidencian en las instituciones donde se realizó la investigación. Los *cómo* se traducen en las maneras de concreción de los *haceres* y las finalidades de la maestra. En otros términos, son las formas de trabajo más pertinentes, según sus creencias y con las cuales pueden lograr lo que se proponen para el ciclo de educación inicial. Entre los *cómo* se encuentran: las rutinas, la lúdica, el uso de libros, cartillas y guías, el trabajo por proyectos, las tareas para la casa, el acompañamiento a cada niño.

Algo relativamente general en las maestras de educación inicial es pensar *la rutina* como una forma de trabajo en la que los niños van realizando las actividades en un orden que les permite adquirir ciertas secuencias y sentidos de cada actividad. Las maestras de la institución 4 explicitan así las rutinas: “[...]nosotros les manejamos las rutinas, por eso hay momentos para sentarse, para moverse, para comer [...], tratamos de fortalecer esa parte” (Maestra 6, Sonia).

María habla de su rutina, la cual se caracteriza a partir de actividades libres o dirigidas. Como actividad libre se refiere al juego y la guía hace referencia a una actividad dirigida:

En la mañana entran ellos siempre a la hora de juego libre, para darles un rato a que lleguen [...]. Luego tenemos una actividad dirigida; la actividad dirigida puede ser diversa. Esta semana estamos en coloreado para mejorar el nivel de coloreado, y a la vez estamos aprendiendo la elasticidad de las manos, con el uso de la tijera [...]. La actividad física a veces es libre y a veces es dirigida. (Maestra 1, María)

Para Claudia, llamar lista hace parte del inicio de la rutina. Ahora bien, las canciones son utilizadas en diferentes momentos de la jornada, en especial al inicio para dar la bienvenida a los niños y niñas, después del descanso y para capturar su atención si están muy dispersos, antes de comenzar una actividad.

Todas las maestras reconocen la importancia de la *experiencia lúdica*, como una forma que permite a niños y niñas disfrutar la enseñanza, dinamizar oportunidades de movimiento y, a su vez, prepararlos para el siguiente ciclo.

Según una maestra de la institución 3, se tienen que organizar espacios de juego para su grupo, a partir de la ubicación de algunos objetos:

A veces les saco los disfraces, tengo disfraces, tengo gafas, tengo cobijas, colchonetas, entonces, por lo menos yo a mi compañera le paso, porque ella no tiene materiales, entonces empezamos a dejar regado: “por allá, por allá, por allá” y el niño va y se ubica en lo que quiere, a veces van a traer jugueticos, los juguetes que más les gusta en la casa, entonces traen sus juguetes y comparten con sus amigos. (Maestra 4, Rocío)

Vale la pena resaltar la intención de realizar actividades de manera lúdica. Las maestras insisten en que tratan de que los niños no estén siempre haciendo actividades de mesa.

Yo pienso que les estamos ofreciendo las actividades los más lúdico que nosotras podamos, o sea para que estén en movimiento y que no

estén en un solo sitio todo el tiempo; tratamos de tenerlos digamos allá en el piso sentados, parados, que caminen, que corran, por eso les hacemos las actividades lo más lúdicas posible. (Maestra 7, Blanca)

El uso de libros de texto o cartillas es generalizado, es así como para las maestras de la institución 2 es algo que está instaurado en la institución. La maestra que trabaja con los niños de 3 años usa la cartilla del programa *Letras*, la que trabaja con los niños de 4, usa 3 de ellas. Igualmente, en la institución 3, es generalizado el uso de libros de texto.

Bueno, más que un dibujo libre, lo que estamos tratando de hacer acá (refiriéndose a una página de la cartilla) es permitir la libre expresión, o sea, el garabateo. Yo trabajo la cartilla como herramienta. Hay gente que dice que es el método Negret, yo no utilizo el método Negret, porque me parece [que] en algunas cosas es tradicional. (Maestra 4, Rocío)

En la institución 3, al comenzar el año lectivo, el colectivo de docentes se reúne para establecer los libros de texto que se trabajarán. Se determinan generalmente dos textos básicos y de bajo costo, para que el niño “adquiera las nociones y bases que le faciliten entrar en los procesos lingüísticos y matemáticos” y los padres puedan acceder a ellos sin dificultad. Estos textos se trabajan algunas veces en el salón con orientación de la maestra y otras veces se envían a la casa para desarrollar tareas.

Las guías de aprendizaje son otro elemento usado por las maestras. Es así como María las utiliza en el trabajo de motricidad fina. En la institución 3, Rocío y Claudia las consideran un apoyo al abordaje temático de cada uno de los proyectos establecidos para cada bimestre. Las cartillas y las guías cumplen un papel similar: que los niños trabajen en ellas.

Casi todas las maestras tienen incorporadas *las tareas para la casa*, como parte del trabajo pedagógico. En la institución 4, se proponen dos tipos de tareas: una de memoria, que los papás les dibujen el triángulo, y la otra de guía. Les explica la tarea para la casa: una guía en la que una abeja

debe recorrer un camino, ella les dice que primero hagan el recorrido con sus dedos y, luego, los niños pueden pegar allí semillas, arroz o granitos pequeños. Por su parte, la maestra de la institución 2 pide tareas que se relacionan en la mayoría de los casos con las cartillas:

No siempre se les deja tarea, por lo que son muy pequeños y no hay que fatigarlos tanto con tarea, aquí se trabajan los procesos con más constancia, para que uno se dé cuenta del trabajo del niño, porque muchas veces los papitos le dicen a uno “es que mi niño en la casa hace todo bonito”, pero a veces ellos le hacen las tareas, por eso se les fomenta mucho esa responsabilidad de que los dejen trabajar solitos, bajo la orientación del papá o la mamá o de una persona adulta responsable. Y esto sobre todo se hace para manejar trazos, este cuaderno, aprestamiento, lectoescritura [...]. Siempre aquí trabajamos dos o tres actividades de los diferentes libros y una para la casa, cuando hay por ejemplo festivo se les deja dos tareítas. (Maestra 3, Carmen)

Las tareas también están relacionadas con el reforzamiento de lo trabajado:

Las tareas sirven para reforzar el conocimiento, para que los papás también ayuden a construir el conocimiento con los niños. A veces también les mando la tarea para fortalecer motricidad específicamente, porque es motricidad [...] lo que ellos van a trabajar [...] y todos los días no les rebajo la tarea de memoria. (Maestra 7, Blanca)

En el marco expuesto, las tareas cumplen un importante papel dentro de la propuesta de trabajo de la maestra, por una parte, para fortalecer el conocimiento y, por otra, para involucrar a los padres en ello. No obstante, con las tareas, se evidencian dos situaciones que vale la pena profundizar: por una parte, en general las maestras afirman que los padres son quienes piden la tarea, pero a su vez ellas manifiestan que los padres son los que en muchos casos hacen la tarea.

Por otra parte, es importante mencionar un trabajo que se realiza en todas las aulas. Las maestras pasan por cada puesto y miran lo que hace cada niño e interactúan con ellos, según lo consideren conveniente. Es así como les hacen ver que deben terminar un dibujo o finalizar completamente el coloreado. Se puede afirmar que cada maestra va conociendo la forma de trabajo de cada uno de los niños y las niñas y los acompaña según el conocimiento que tiene de los procesos individuales de su grupo.

Tanto en la institución 3 como en la 4, las maestras dicen *trabajar por proyectos*. En la institución 3 son proyectos por bimestre y parecen ser institucionales. Sin embargo, en ninguno de los días que se hizo la observación con los dos grupos, se hizo alusión a dicho proyecto.

En el proyecto de aula el tema central es los muñecos, o sea, los juguetes de los niños; de ahí se desprenden cuatro subproyectos que los estamos trabajando cada bimestre, estamos trabajando con nuestros juguetes, viajamos por nuestro país, y el proyecto lo trabajamos de dos o tres veces a la semana y ahí desprendemos todos los temas que se deben de ver en el nivel de jardín y vamos sacando los conceptos de ese proyecto y así sucesivamente. (Maestra 6, Sonia)

En cuanto a las dificultades

Este apartado hace referencia a la caracterización de las principales dificultades y obstáculos que enuncian las maestras durante su experiencia en el ciclo de educación inicial.

Jardín y transición tienen dos miradas distintas: las maestras refieren que muchas veces los procesos pedagógicos se ven subordinados y direccionados por las demandas, presiones y expectativas que existe por parte de los maestros de transición y primero. En muchas ocasiones, el reconocimiento de una maestra de educación inicial se mide por cómo los prepara mejor para el grado primero; en este sentido, resulta ser una buena

maestra aquella que logra que los niños y niñas aprendan a *leer y escribir*. Parecería que se trata de una maratón por saber cuál maestra lo logra primero.

Expectativas de los maestros de segundo ciclo: las maestras perciben que aún se evidencia un distanciamiento entre los procesos desarrollados con los niños y niñas del primer ciclo, en el que se prioriza y reconoce de manera privilegiada la *dimensión socioafectiva* del niño, con respecto a las demandas de los profesores de segundo ciclo, quienes de cierta forma determinan cómo deben llegar los niños y niñas a estos niveles, en particular, con contenidos específicos frente a la lectura, la escritura y las operaciones matemáticas básicas:

Los niños tienen que llegar sabiendo leer y escribir, y realizar las operaciones matemáticas, resolver problemas, ya tener la parte de nociones para la multiplicación, porque no todos los niños van igual y, aparte de eso, tenemos una población flotante. Los niños cambian mucho de vivienda; entonces se van, al otro año vuelven los mismos o llegan de otros colegios, llegan de colegio privado, llegan de la Costa o llegan desplazados, entonces tenemos población todo el tiempo flotante y no garantiza que todo este proceso, me garantice allá en el segundo ciclo o le garantice en el tercer ciclo, que todos los niños van a llegar con esos mínimos que uno espera para iniciar el siguiente proceso. (Maestra 5, Claudia)

Desconocimiento del juego: las maestras refieren cómo persiste, a pesar de todos los esfuerzos de cualificación, el desconocimiento del juego como actividad rectora de la infancia. El juego es reiterativo en los discursos, pero en la vida cotidiana del niño y la niña en la institución es relegado o asumido como un instrumento subordinado a los aprendizajes.

Los niños cuando llegan a primaria son niños, entonces, los profesores necesitan utilizar mecanismos de control para que estén más quietos, tienen un horario más largo [...] y, pues, me parece terrible,

porque es que yo pienso que a partir del juego es que se aprende, y a partir de ese gusto por las cosas es que uno aprende, y a partir del otro es que uno aprende. (Maestra 3, Carmen)

Las barreras físicas que desplazan y separan: en algunas instituciones, el espacio destinado a los grupos de educación inicial se divide por muros o rejas, con el propósito de separar los niños y niñas más pequeños de los más grandes, aunque no todas están de acuerdo con ello.

Hay barreras, sobre todo frente a la organización física del espacio, porque les ponen normas a los más grandes de que no tienen que estar acá a esa hora y vienen a molestar a los chiquitos; pero yo no sé [...], tal vez por lo que yo también ando allá, pues a mí me parece que ellos van a ser profesores, quieren aprender, quieren mirar cómo es esto, necesitan saber [...]. Igual, por ejemplo, el descanso de los pequeñitos es acá, el descanso de los grandes es allá. Se hacen izadas de bandera y, generalmente, se hace ciclo inicial aparte y ciclo básica aparte. (Maestra 2, Lucía)

Espacios limitados e insuficiente infraestructura física: es reiterativo en los enunciados de las maestras el referirse a la falta de espacios adecuados para los niños y niñas de educación inicial, puesto que consideran que las actuales instalaciones e infraestructura física del colegio no son adecuadas, frente a la necesidad de movimiento e interacción:

Está bien que los niños lleguen a las escuelas. Este colegio es bonito, pero entonces es demasiado cemento y el espacio para la parte lúdica en el descanso es muy reducida, para tantos cursos [...]. Mantener unos niños de 3 años encerrados, donde ellos no puedan satisfacer sus necesidades es terrible. Hace años existía la zona verde en la que los niños podían jugar, correr, había parque, esto era inmenso y ya no. Ahora [hay] mucho cemento. (Maestra 7, Blanca)

En los procesos de observación se registra que, en la mayoría de los salones, un espacio es restringido y limitado para la movilidad de los niños

y niñas, puesto que la mayor parte de este espacio está designada para los puestos impersonales o mesas, que se ubican desde un extremo al otro del salón, dejando únicamente espacio tipo corredor entre una fila y otra. Sumado a esto, en el caso de ser colegios con doble jornada, las maestras deben ser cuidadosas en el manejo de sus materiales, puesto que comparten también mobiliario y salón con las maestras y los niños y niñas de la jornada de la tarde:

Acá necesitaríamos espacio físico, necesitaríamos que tumbaran y que formaran dos plantas con rampas y todo el cuento, con salones amplios, porque los salones acá no es que sean muy grandes, no tenemos mucho espacio para muchas actividades que uno podría realizar con los niños; entonces la parte física hace falta. Material didáctico también hace falta, y además para garantizarles a esos niños el estar en un colegio, ellos tienen que tener otras condiciones, que colchonetas, que espacio para dormir, porque también hay unos niños que en los jardines tienen la hora de la siesta, son otras cosas que se necesitan que no las tenemos acá en el colegio; entonces también tener niños por tener, tampoco es la idea, pero si uno pudiera garantizarles herramientas, espacios y la parte humana; enfermería, psicólogo que tienen en muchos otros sitios, yo si estaría feliz; se ampliaría el ciclo inicial, mucho. (Maestra 6, Sonia)

Falta de recursos y dotaciones adecuadas: las maestras enuncian cómo, a pesar de recibir algunas dotaciones de mobiliarios, resultan ser insuficientes, y aquellas que pueden ser útiles están hechas con materiales de mala calidad, que no soportan el uso dado por los niños y niñas.

Una de mis compañeras de preescolar recibió una dotación de muebles para guardar material, pero no le gustó mucho porque afirma que las sillas de los niños se doblan muy fácil, no soportan una maleta en el espaldar y los gabinetes también son de mala calidad. Los niños, por ejemplo, no pueden poner sus útiles en el escritorio, no tienen

cajones, tienen que dejar todo en la maleta, y no la pueden colgar en la espalda por que la silla al ser tan frágil se les cae para atrás, y las maletas les toca dejarlas en el piso. Esto hace ver el salón muy desordenado y los niños no pueden cuidar sus cosas. (Maestra 2, Lucía)

Que existan, colchonetas, gimnasios, toda la implementación pedagógica para que ellos puedan disfrutar y se acomode a las edades, que tengan muchos materiales lúdicos pedagógicos para que los niños puedan desarrollarse mejor. Por ejemplo, cuando yo llegué acá, nos tocó comprar mucho material de nuestro bolsillo, porque casi no había recursos didácticos ni pedagógicos, para poder hacer un trabajo. (Maestra 3, Carmen)

Condiciones laborales de las maestras: las maestras se refieren con insistencia a las difíciles condiciones laborales que tienen, principalmente con respecto al excesivo número de niños y niñas que están bajo su responsabilidad y la falta de auxiliares pedagógicos que contribuyen para asumir los procesos de atención y cuidado de manera adecuada, pertinente y oportuna.

Sobre todo en los chiquitos, por ejemplo, en prejardín el trabajo es muy duro, a uno solo le toca con 20. El año pasado, nos tocó con mis compañeras de a 25 niños, y pues la norma debe ser creo que de 20, y por ejemplo algunos niños no saben controlar esfínteres, a ellos les gusta mucho el agua, les gusta bañarse en agua a todo momento. (Maestra 5, Claudia)

En prejardín, por ejemplo, si se necesitase una auxiliar, por las necesidades de la edad de los niños y sus necesidades psicológicas, emocionales, del desarrollo biológico, porque mientras que uno va y lleva un niño al baño, los otros se despelotan, les pasa algo, se machucan con esas puertas, o sea es muy difícil manejar uno solo un grupo de prejardín con tantos niños. (Maestra 4, Rocío)

Acompañamiento y corresponsabilidad en los procesos de inclusión: sobre los procesos de inclusión, las maestras hablan de la falta de acompañamiento profesional por parte de la Secretaría, consideran que la responsabilidad termina siendo delegada al docente, quien no tiene la formación necesaria para suplir las necesidades de los niños y niñas en tales condiciones. De la misma forma, consideran que es necesario el apoyo y compromiso de otros profesionales con experiencia en el ámbito de la salud y el apoyo psicosocial a las familias:

El proceso es bastante complicado, porque nosotras como docentes en educación preescolar no estamos preparadas, porque si fuera una sola problemática o una sola especialidad de los niños, uno dice “bueno”. Pero si es un trabajo con resultados que realmente le sirven al niño si se necesita apoyo exterior, por ejemplo, acá en la institución el hecho de que haya una persona de inclusión, ya hay una persona que está mirando más allá de solo la pedagogía, sino que ya empieza a mirar otras problemáticas que necesitan ser atendidas, porque uno como docente se pregunta es eso, “¿en qué medida nosotros le podemos ayudar a ellos, si yo no manejo la especialidad de ese niño?”, entonces, solamente socialización, o solamente que entre se adapte o realmente necesito fortalecer aquello que ella, en este caso Sarita necesita, pues ahí es donde uno entra como docente a mirar y jugar con sus dinámicas, en qué momento puedo yo trabajar unas dinámicas con los niños que no tienen ninguna dificultad y aquellos que presentan dificultades especiales, pero sí pienso yo que la necesidad del apoyo externo sí hace falta y el saber y conseguir nosotras una ayuda para que podamos manejarlo y podamos vincular, interrelacionar, esas dos dinámicas tanto lo que yo pueda hacer como actividades especiales, como dentro del aula con los demás niños, para que sea una inclusión. (Grupo focal 4)

En este momento, sí tenemos una educadora especial que nos está apoyando, pero sí hace falta tener mucho más relación con fonodólogos, inclusive con Bienestar Familiar porque aquí no solamente hay casos de problemas físicos, sino también emocionales, de seguimientos de familia, ese apoyo externo, enfermería, aquí hay muchos casos donde hay niños que no se pueden desplazar solitos, entonces ¿quién debe hacer eso?, o la docente o mirar si de pronto alguien le puede colaborar, porque para nosotras es muy difícil hacer eso, entonces ese tipo de apoyo que se necesita y es el que hasta el momento manifestaría. (Grupo focal 1)

Aquí hace falta un equipo interdisciplinario, aquí trabaja la orientadora y la educadora especial que llegó el año pasado, pero entonces ella trabaja con estos niños, pero en el aula; pero entonces le dan como más prelación a primaria, porque hay casos más delicados, y aquí ella viene, pero entonces ella dura una horita y trabaja, ella sabe cuáles son los niños y trabaja como una hora. Yo no tengo niños que sean autistas, pero sí tengo niños con problemas de comportamiento y con problemas de atención, problemas de atención muy marcados que no se pueden concentrar, pero pues esos casos son mínimos al autismo. (Grupo focal 2)

Expectativas de los padres: las maestras asumen como reto profesional el trabajo con los padres, puesto que, como ellas hacen énfasis, es difícil cambiar los paradigmas que ellos tienen sobre la educación y los procesos de aprendizaje. Según ellas, para los padres un buen colegio es aquel que deja tareas y donde los niños llevan textos y cuadernos impecables.

Aquí el problema más grave es que los papitos sí piensan eso, lo papitos dicen es que se la pasan es jugando [...], sobre todo, los papitos que ya son mayores, porque tenemos también papitos muy jóvenes; entonces ellos creen que el entrar a un colegio al estudiar es el que el

niño llene cuadernos. Al iniciar el año, por lo menos en el salón, yo le hablo mucho a los papás de eso, yo les digo el niño aprende jugando, porque yo primero tengo que trabajar la parte concreta y luego sí la parte abstracta; si el niño no tiene un manejo del cuerpo, un manejo del espacio, como tal no va llegar hacerlo en el cuaderno, entonces para eso es el juego, para que el niño aprenda primero a controlar su cuerpo, a manejar sus movimientos, lateralidad, la simetría del cuerpo, para poder así plasmar en el cuaderno, si el niño no tiene eso, va a tener una letra grande, no va a manejar el renglón, no le va rendir [...], entonces es hacer consiente sobre todo a los papás que el juego es lo más básico en la edad preescolar de los niños, si no partimos del juego nada estamos haciendo. (Grupo focal 2)

Un asunto significativo radica en la presión que ejercen muchas familias para que los niños aprendan a leer y escribir alfabéticamente o, por lo menos, conozcan las vocales, quizás por un desconocimiento del sentido de la educación inicial. En razón a ello, la tarea se convierte en una evidencia del trabajo que se desarrolla en este grado:

A veces también les manda la tarea, uno para que refuercen, dos como para que el papá esté más tranquilo y diga no es que solo juego, no. ¿Sí?, a pesar de que ellos saben que los niños la mayoría de tiempo se la pasan es jugando, entonces y la actividad que llevan a la casa es el refuerzo. (Grupo focal 1)

Ahora bien, la presión que señalaba la maestra también se evidencia en el propiciar que niños y niñas no se vayan del colegio:

En los colegios del Estado, en los colegios distritales, no se dan ese lujo de perder niños, sino que antes atraen más, no pueden decir *no*, tengo que evitar que el niño se vaya, entonces debo atraerlo y entonces empiezan a cederle a los gustos de los papás, para que el papá no se lleve el niño. (Grupo focal 2)

Capítulo 6.

Hallazgos: directivas docentes

Para llevar a cabo el proyecto de investigación, y según lo planteado en los propósitos, era fundamental indagar por las creencias de las directivas en relación con la educación inicial, por lo cual, a continuación, se presentan las categorías referentes a la organización del ciclo en educación inicial, finalidades y dificultades.

Organización del ciclo de educación inicial

Al realizar el análisis de las entrevistas con las directivas, se encuentra que la organización del ciclo en las cuatro instituciones está relacionada con las finalidades que se plantean en la educación inicial. Se podría afirmar que, en general, estos objetivos transitan entre pensar el ciclo por sí mismo o verlo como una preparación para la primaria. En las entrevistas, se pudo evidenciar que las instituciones que han asumido el ciclo, desde la política reciente, tienen problemas en incorporarlo como un ciclo en sí mismo, por cuanto estos grados tradicionalmente han estado ligados al primer ciclo, es decir hasta el segundo grado.

El ciclo de educación inicial, entendido como tal, es de reciente incorporación en los colegios de la SED; sin embargo, el ingreso de los niños de

3 y 4 años se ha dado desde hace tiempo; de hecho, la institución 2, que cuenta con una trayectoria destacada en la formación de maestros normalistas, los tiene desde hace muchos años. En la institución 1, los niños de 4 años son atendidos desde hace algunos años. En la institución 3, si bien habían tenido niños de 4 años, después por disposiciones de la SED se dedicaron solo a los niños de 5 años y, debido a la actual política, volvieron a recibir a niños de 4 años. En la institución 4, recibir niños de 4 parece solo darse en la actualidad, en tanto sus maestras ingresan a la institución solamente en este momento.

Es primordial señalar los aspectos que configuran la organización del ciclo de educación inicial: las edades de los niños y la forma como se organizan las maestras del ciclo. Es evidente que la incorporación del ciclo inicial en las instituciones llevó a pensar en las características de las niñas y los niños menores de 6 años y la necesaria vinculación de sus familias, lo que lleva a transformar las maneras como se organiza y se comprende este ciclo:

Lo que debemos tener en cuenta en el ciclo, cómo son los niños en el primer ciclo e hicimos una caracterización, sobre qué es lo que pienso yo como maestra que son mis niños: ¿Cómo vienen?, ¿cómo vemos a la familia de esos niños y a los niños y niñas que usted ya tuvo?, porque eso que usted vio es lo que va a recibir primero, y la profesora de primero, cómo los vio, porque es lo que va a recibir segundo, y así empezamos como a ir modificando la caracterización. (Directiva docente 1)

En preescolar, para la ubicación de niños el referente es la edad, entonces, si el niño tiene 3 años va para prejardín; si tiene 4 va para jardín, y si tiene 5 va para transición o grado cero. A veces, vienen padres de familia donde dicen: “Mi niño tiene 3 años, pero ya lee, escribe, hace mil y una maravillas”; pero es que solo tiene tres años acá no nos interesa si lee y escribe, o si hace las cosas bonitas o feas, sino que tiene

una edad, y con relación a esta edad es que tenemos que hacerle una ubicación en un grado equis, para que inicie también un proceso de maduración. (Directiva docente 3)

Es importante señalar que la maestra que empieza el ciclo está con los mismos niños y niñas hasta que lo finalizan, es decir, inician en prejardín (3 años), continúan en jardín (4 años) y finalizan en transición (5 años) y luego vuelve a empezar. Esta organización parecería permitir un conocimiento más profundo de la maestra con su grupo de niños, lo que posibilita reconocer y comprender sus procesos individuales y colectivos, para ayudarlos a avanzar.

Ellas lo reciben de 3 años y siguen con ellos a los 4 y los entregan a los 5, o sea la maestra que recibe hace todo el proceso del preescolar hasta que lo entrega, entonces puede hablar con mucha propiedad sobre en qué estado recibió al niño y cómo lo entrega. Para ellas, cuando el niño llega a transición eso es un motivo de felicidad muy grande ver los avances de los chiquitos, el simple hecho de tenerlos tan dependientes de su maestra cuando llegaron a los 3 años y ya verlo a la cuestión de 2, 3 meses despegarse un poquito. Por ejemplo, puede consumir su refrigerio solito, puede ir con su cuadernito a que su maestra le mire lo que hizo, ir viendo esos avances genera mucha satisfacción. Y que ellos aprenden de sus compañeros; por eso es tan importante la etapa de socialización, porque hay niños que llegan aquí retraídos, muy tímidos, lloran casi una semana, completica, pero empiezan a ver que sus compañeritos no lloran, entonces, empiezan a habituarse. (Directiva docente 2)

Finalidades del ciclo de educación inicial

Si bien es cierto en los colegios oficiales, donde se realizó el estudio, se acepta que existen unas mínimas condiciones para recibir a los niños de

3 y 4 años. A excepción de la institución 1, en las demás instituciones la preocupación es que el ciclo inicial haga parte de los demás ciclos, que esté integrado a ellos. En el afán de que no haya rompimientos, se termina pensando este ciclo con la misma lógica de los siguientes y, en esta perspectiva, lo que se evidencia mayoritariamente es pensarlo como *preparatorio para los que siguen*:

O sea que el niño termine el preescolar, pero siga articulado de una vez con su programa de primaria, que no sienta ese rompimiento, que llegó a transición y pasó a primero de primaria y que es una cosa totalmente diferente, sino tratamos precisamente de extender el ciclo hasta segundo de primaria para que haya un proceso más armónico. (Directiva docente 2)

En esta línea de preparación, se insiste en la importancia de los hábitos. *Hábitos* de todo tipo, en primer lugar, estarían los de higiene, aunque estos son dejados principalmente a los padres.

Propiamente para pre jardín, entre las orientaciones que las maestras les dan a esos papás, son que ya los niños de 3 años deben controlar esfínteres y es labor de los padres de familia trabajar en que los niños controlen: sin embargo se les dice también que por favor siempre en la maleta del niño, envíen una muda de ropa, porque el niño por equis o ye circunstancia se pudo orinar o se pudo hacer otra necesidad, pero siempre acompañado de la nota que se le envía en la agenda, donde se les dice: “Papá, recuerde que debe trabajar en el control de esfínteres de su hijo”. (Directiva docente 3)

Por otra parte, los hábitos están referidos a la *socialización*, pero aluden a los hábitos “académicos”, que están relacionados con mejorar la calidad educativa, si se trabajan desde pequeños:

Pero yo quería aclarar, en la medida en que la Secretaría y el Gobierno han venido visualizando que es importante dar apertura a la educación

a los niños desde los 3 años, es fundamental. ¿Por qué?, porque eso garantiza calidad educativa, porque el niño empieza a tener hábitos, no solamente hábitos cotidianos de su vida social, sino de hábitos intelectuales, de cuándo debo estar, dónde debo estar, empieza a desarrollar sus procesos de pensamiento desde allí y los va avanzando cada vez hasta llegar a grado 11, que es lo que nosotros tenemos. (Directiva docente 3)

Esto se expresa también cuando se habla abiertamente de *aprestamiento* y la socialización de los niños en estas edades: “más que el conocimiento intelectual, es la etapa de aprestamiento, de socialización con el otro. Esto es lo que la se tiene clarito que se hace en el preescolar” (Directiva docente 2).

Vale la pena resaltar instituciones como la 1, que no piensa este ciclo como preparatorio y la manera de expresarlo es cuando afirma que, con los niños de 3 y 4 años, están instalados los pilares de la educación inicial.

O sea, en el colegio hay propuestas, y están materializadas porque el colegio sí trabaja los 4 pilares; creo que es uno de los pocos colegios del Distrito que tiene tan incorporado eso, pero también por la opción de las profes, y bueno, yo también manejé eso. (Directiva docente 1)

Aunque en esta institución se afirma que también existen maestras, en especial de transición, que trabajan mayoritariamente en la perspectiva de preparación.

Hay una tensión entre la mirada que hay de la formación y lo que deben tener los chiquitos, las maestras de grado primero y las maestras de transición o jardín tienen dos miradas distintas [...]. Hay rasgos de unas y otras, y se han como negociado cosas, pero las profesoras de transición manejan la plana la letra o, la i, la a, hacen la planita, hacen la vocal, etc., etc. (Directiva docente 1)

Un elemento que se encuentra en las directivas es *definir el ciclo en oposición a las instituciones de bienestar*, es decir, plantearlo como que en el colegio las cosas serán diferentes especialmente en el aspecto académico, algo que también, por ejemplo, expresa la maestra 1:

La diferencia entre los jardines del icbf y el colegio es abismal. La mamita comunitaria se preocupa por generar algunas actividades y eso reciben los niños a veces en cantidad cuando son del Distrito, cuando son del Gobierno, cantidad que inclusive los encierran en un cuarto pequeño y los veía yo cómo los niños sudaban allí, no había casi ni ventilaciones ni nada más, además porque reúnen a veces las madres comunitarias todos los grupos en un solo sitio a generar unas actividades, nunca lo había dicho, dinámicas, hasta cansar el niño para poder que el niño se acueste, o sea como que no hay esa conciencia en la madre comunitaria de qué es lo pertinente para el niño y en qué edad. (Maestra 1, María)

Algunas directivas señalan que el cuidado no es la esencia de la institución educativa, lo cual ilustra un debate que se ha dado en los últimos años acerca de la “guarderización” de esta y se agudiza al tener grupos de niños menores de 6 años:

¿Cuál es la esencia de una institución educativa ante los padres de familia?, nosotros la tenemos clara, es la educación y no el cuidado, como se tiene entendido, pero cuando no nos vienen a pelear, porque, “a mi hijo me lo tienen que tener hasta tal hora porque es que yo trabajo y no lo puedo recoger”, entonces ahí se cuestiona uno hasta dónde estas políticas de gratuidad nos están transformando el ser de una institución educativa [...].

¿Qué otro inconveniente y es como común denominador?, ¿que tomamos la institución como algo que no es serio: “Lo mando a la hora que quiero, lo recojo a la hora que quiero, sencillamente esta semana

no lo mando”, pero tampoco hay una justificación donde diga mire profesora no envié al niño o la niña porque estuvo enfermo, ¡No!, sencillamente dejó el niño 3, 4 días sin venir y de pronto apareció. (Directiva docente 2)

Un aspecto general en las instituciones es el hecho de que, para reconocer las particularidades del trabajo con los niños más pequeños, en este ciclo se *trabaja por dimensiones y no por áreas*, bien sea con los niños menores de 6 años (hasta transición) o hasta el grado segundo. En ese sentido, se podría plantear que desde que se inicia el trabajo por dimensiones se empieza a ver una preocupación por entender que tiene una finalidad:

Llegamos a definir que lo que teníamos que trabajar era dimensiones, las dimensiones qué tenían que ver con grado primero y grado segundo, porque es que trabajábamos áreas [...], se reconoce una riqueza en el trabajo que se hace en el preescolar. (Directiva docente 3)

Incluso, se habla de un trabajo por dimensiones de manera integrada:

Nosotros estamos enfocando el trabajo por dimensiones, no por áreas, y cuando yo hablo de una dimensión, yo no estoy solo en la dimensión en la parte intelectual, si me voy a centrar ahí, claro que es muy forzado y para el niño como que uno dice, bueno, y aquí cómo, el juego cómo. Si miramos la importancia de la dimensión social, de la dimensión afectiva, del compartir, de estar con el otro, pero también de formar la persona y se forma con hábitos, y los hábitos se forman con acciones repetitivas [...], desde la dimensión socioafectiva, me interesa trabajar que el niño socialice, que aprenda a vivir en comunidad, que aprenda a compartir [...]. Otra preocupación son las normas y hábitos y que el niño responda a un trabajo específico. (Directiva docente 3)

El trabajo por dimensiones podría constituirse entonces, en una especie de bisagra entre estas y las áreas.

Obviamente que ya cuando el niño termina segundo si tienen unos procesos ya un poco más maduros, que le permiten de alguna manera asimilar, ya con la madurez de la edad, ese cambio a la asignatura [...], de una manera diferente que cuando tienen 5 años y pasan a primero y todavía no tienen esa madurez. (Directiva docente 4)

A pesar de este intento de búsqueda por ubicar el ciclo en la lógica de los colegios, las directivas no desconocen las particularidades de los niños en estas edades. De hecho, se plantea que no ha sido una *decisión fácil*, sino más bien que *ha sido un reto*, precisamente por las condiciones locativas y de materiales adecuados que estas edades requieren, lo que lleva a afirmar que no es que se desconozca totalmente las características de los niños, por el contrario, se busca que ellos estén en las mejores condiciones.

Y ahora resulta que tenemos que ir pensando en los más pequeños, pero sin perder el horizonte institucional, porque todo lo que hemos hecho desde los ciclos es responder a unos propósitos de formación y a unos académicos [...], es un trabajo que se lleva en equipo con los coordinadores, no se trabaja nada aislado, es una integración institucional; todos los trabajos de los ciclos están integrados. Ya no es primer ciclo, de acuerdo con lo que vimos es educación inicial; ahora tenemos que pensar en dos ciclos, que ojalá podamos completar; lo que pasa es que como los 8 grados que hay de transición o grado cero, inicialmente pertenecían al ciclo inicial, pero ahorita al abrir jardín pasa a ser educación inicial o ciclo cero, no sabemos cómo lo vamos a denominar. (Directiva docente 3)

Dificultades en el adecuado desarrollo de la educación inicial

Este apartado refiere a la caracterización de las dificultades y obstáculos a los que se refieren las directivas docentes respecto al adecuado desarrollo

de la educación inicial. Entre estas, hay tensiones relacionadas con aspectos como las discrepancias entre los propósitos de la política pública y la forma operativa de estas; el elevado número de niños por grupo y falta de auxiliares pedagógicos en estos niveles; las condiciones insuficientes de los espacios y la infraestructura física que necesitan los más pequeños; la diversidad de enfoques pedagógicos, que incluso en una misma institución existen en nivel de jardín y transición; la edad avanzada de algunas maestras, para las exigencias físicas, mentales y emocionales del trabajo con los más pequeños; las expectativas centradas en capacidades intelectuales de los maestros de segundo y tercer ciclo; así como la falta de acompañamiento y corresponsabilidad en los procesos de inclusión, entre otras.

Las directivas docentes manifiestan *inconformidad* en la manera como terminan materializándose las buenas intencionalidades de una política pública; en donde prevalece muchas veces el tener que cumplir con las metas establecidas, sin concretar la viabilidad e infraestructura mínima o suficiente para que puedan llevarse a cabo. Termina siendo una demanda en cobertura que los rectores deben responder sin considerar todas las implicaciones de esta toma deliberada de decisiones. Se enuncia que comparten la importancia de incluir niños desde los 3 años a las instituciones, pero no bajo las condiciones actuales, que imposibilitan prestar un buen servicio a esta población en particular.

La política de educación inicial es muy bonita en el papel, pero ante la realidad de las instituciones no tanto. Se necesita toda una infraestructura organizada, recursos, formación, acompañamiento. Hay rectores que están sacando casas arrendadas para ir a llevar a un cuarto habitacional a los niños de primera infancia, entonces, a mí eso no me parece; yo qué le planteé a la Secretaría de Educación, porque a mí me lo plantearon hace rato, miremos cómo generamos educación inicial con niños de 3 y 4 años. Les dije: “listo, pero no en las sedes”. Siempre hemos dicho no en las sedes, porque no hay la logística; ahorita propuse, en la sede b, frente a la sede b hay dos casas que están vendiendo,

cómprenlas demuélanlas y construyan una cosa logística, con unos espacios adecuados para atender ese tipo de población, porque es que miren, si yo tengo unas escalinatas y no son lo debidamente seguras, cómo voy a poner un grupo de jardín arriba. (Directiva docente 3)

Las directivas se refieren con insistencia a las *difíciles condiciones laborales* a las que están expuestas las maestras, principalmente con respecto al excesivo número de niños y niñas que están bajo su responsabilidad y la falta de apoyos requeridos para asumir los procesos de atención y cuidado. Irregularidades que están incluso trasgrediendo los acuerdos que se habían establecido previamente con la SED y que fueron arbitrariamente modificados en las respectivas órdenes de cobertura y matrícula.

Hubo un acuerdo con Secretaría de Educación y salió que para pre-jardín solo 20 niños, eso fue a finales del 2014; no obstante para el 2015, la matrícula venía con 25 niños, entonces ahí hemos tenido un tanto el disgusto de las maestras, porque llegamos a unos acuerdos pero finalmente tenemos que recibir más niños. Es de anotar que no tenemos maestras auxiliares, tenemos solo la maestra titular, lo que pasa es que sí hay convenio con la pedagógica y vienen hacer práctica, pero 1 día a la semana (Directiva docente 2)

Con excepción de la institución 1, en donde en general la planta física tiene muy buenas dotaciones y recursos, algunos de estos logrados por medio de la gestión de alianzas con entidades sin ánimo de lucro, en particular la Fundación Rafael Pombo, cuyo objetivo ha sido la construcción de una cultura de los derechos de la infancia, especialmente el derecho a la participación a través de la promoción de salas de lectura y programas de lectura para la infancia; ha sido posible desarrollar y dotar espacios como la ludoteca, biblioteca, dotación de instrumentos musicales.

Tenemos dos bibliotecas lúdicas [...]. En la sede, hubo que reducir porque se abrió el aula de bilingüismo, el colegio tenía su ludoteca,

su biblioteca, la biblioteca del colegio se instaló en compañía de la Fundación Rafael Pombo, el nombre de la biblioteca es Rafael Pombo, porque trabajábamos de la mano con ellos, los niños iban con frecuencia allí. (Directiva docente 1)

Estableciendo una importante diferencia con la institución 1, se convierte en un factor recurrente para las demás instituciones los enunciados por parte de las directiva docentes, sobre su notable preocupación con respecto a las limitaciones que existen hoy en la planta física de estos centros educativos, para responder a las necesidades de los niños y niñas más pequeños, conscientes de que ellos demandan otras condiciones, espacios y ambientes adecuados que les posibiliten el movimiento, el juego, la creatividad y otros lenguajes artísticos y audiovisuales.

Desafortunadamente la sede c no cuenta con la planta física adecuada, que es quizás el mayor impedimento, si tuviésemos la planta física y la dotación sería ideal tener los niños desde los 3 años [...]. No contamos con una sala de proyección, por ejemplo, no contamos con un laboratorio experimental para chiquitos, no lo hay. El comedor, que, aunque hay un espacio grande, así mismo es incipiente, incipiente porque no hay donde colocar una cartelera, no tenemos un televisor para proyectar y fortalecer a través de videos y demás; tratamos de surtir necesidades con otras cosas, en otros momentos que debería ser, por ejemplo, a la hora del almuerzo motivar al niño, mira están dando ejemplo, un taller, una cosita sobre la alimentación, mira al niño cómo come, mira el comportamiento, etc., etc. (Directiva docente 3)

Resulta también importante el reconocimiento que tienen las directivas docentes sobre la necesidad de adaptar el espacio físico y contar con las dotaciones adecuadas, de acuerdo con las necesidades básicas de los niños más pequeños, en particular los momentos vitales de sueño y descanso.

El colegio no cuenta con la logística para ese tipo de población, porque requerimos unas cama cunas, un espacio diferente, un espacio independiente, el colegio no lo tiene [...], por eso yo hablo de la logística, porque es que en la logística yo tengo que ver que el niño tiene unos periodos de descanso y de relax, y el colegio no los tiene, los estamos forzando a una actividad pedagógica durante 4 o 5 horas, donde el niño debería tener máximo 2, 3 horas de trabajo lúdico y demás, de exploración y demás, pero debería tener también dentro de la institución una logística para generar un descanso, de recostarse, de aprender a dormir, de aprender a empijarse, de otra rutina diferente que complementarían también cosas hogareñas, pero que también inciden en su rutina cotidiana que se le puede aplicar y el niño va y se recuesta en una cama, en una cuna, etcétera, etcétera. (Directiva docente 3)

A lo anterior, se suman los pocos recursos con lo que se cuenta para el desarrollo de diferentes actividades: “Es que no tenemos nada. Y nos mandan colores que medio le están haciendo presión y de una se rompen y los marcadores que ni funcionan. Tajalápices, peor porque viene toda la línea partida” (Directiva docente 2).

Existen considerables diferencias por parte de las maestras de estos diferentes niveles, con respecto a las *concepciones de infancia, posturas pedagógicas y disposiciones didácticas* entre los niveles que conforman el ciclo inicial. Se evidencia cómo las maestras de niños de 3 años reconocen que los niños están atravesando por un momento único en su desarrollo y, por ende, las experiencias, los ambientes, la calidad en las interacciones, las prácticas de buen cuidado y el establecimiento de vínculos afectivos se convierten en oportunidades legítimas para promover y provocar procesos de aprendizaje. No obstante, las maestras de niños de 4 años están volcadas principalmente a desarrollar prácticas orientadas a la enseñanza de contenidos y prácticas de aprestamiento, a pesar de que muchas de ellas han tenido formación posgradual y han participado en diferentes procesos de cualificación y actualización docente.

La guía todo el tiempo, picado, rellenado, recortado y eso que ellas han hecho maestrías, han estado en sus procesos de actualización, pero sin embargo siguen y persisten. Por lo que yo te digo, hay un arraigo de ellas a un acostumbramiento y como que les es difícil salir de su comodidad, de su zona de confort, es un concepto. (Directiva docente 4)

Las directivas docentes se refieren a la *falta de acompañamiento en los procesos de inclusión* cuando afirman que la responsabilidad termina siendo totalmente delegada al docente, quien no tiene la formación necesaria para suplir las necesidades de los niños y niñas en tales condiciones. Por tanto, se acentúa la necesidad del apoyo y compromiso de otros profesionales con experiencia en el ámbito de la salud y el apoyo psicosocial a las familias.

Y nos premian con niños especiales [...] y nos premian, no porque yo los esté discriminando, porque yo amo y adoro mi niño especial, pero ¿sabes que me da lástima?, que yo no me pueda sentar con él a darle mucho más, porque yo tengo que estar detrás de los otros. (Directiva docente 3)

Se identifica la *tensión* que existe con respecto a las *demandas* que los profesores de segundo ciclo exigen en la formación de los niños y niñas de ciclo inicial; frente a cómo deben llegar los niños y niñas a estos niveles, en especial, con respecto a contenidos específicos frente a la lectura, la escritura y las operaciones de aritmética básica.

Los maestros esperan la parte intelectual, los de los otros ciclos, entonces es una pelea y una lucha porque es que en el primer ciclo no hacen, en el primer ciclo se dedicaron a [...], pero es que hay otras cosas que para nuestra manera de ver el ciclo también son importantes también que lo intelectual y lo académico. Entonces es una lucha, es un decir de lo que hacen y lo que dejaron de hacer y que esperan a los niños en

el segundo ciclo así, con no sé qué cosas y son veinte mil, son 13 áreas, sino estoy mal las del segundo ciclo, que incluso casi logramos en una época a que se unieran a las dimensiones, porque donde logremos hacer ese empate, yo creo que las dinámicas podrían mejorar, yo no sé qué otros resultados podríamos obtener ahí. (Directiva docente 3)

Las directivas de la institución 4 afirman que las rupturas entre los diferentes ciclos se dan, en parte, por las *exigencias de las pruebas estandarizadas del Estado*.

Se nos demanda que no tengamos rupturas de preescolar a segundo grado, pero entonces viene la ruptura de segundo grado a tercero y en tercero es donde viene la evaluación del Estado. ¿Ve?, que ya viene con una clase de hábitos diferentes de a los que viene de una formación de preescolar. (Directiva docente 4)

Al respecto, emerge el interrogante por si promover o no, en determinados casos, a niños y niñas de preescolar al siguiente nivel:

Yo digo que, por qué no hacen un diagnóstico, hasta dónde el niño realmente está preparado para hacer su año primero, porque vemos que hay niños que están muy maduros para hacer su primero, mientras otros que no, entonces, ¿por qué en el preescolar todos los niños tienen que pasarse? (Directiva docente 4)

La evaluación no deja de suscitar discusiones y reflexiones referidas a los procesos de niños y niñas:

Uno ve como un niño empieza con una cosa y después de 2, 3, 4, 5 meses, todo el año, pues el avance es impresionante, así no haya logrado lo que todos los otros lograron, ¿sí?, porque tampoco puede ser compartida la evaluación. Si hay unos mínimos ¿cierto?, o unas metas que yo tengo que lograr con los niños, pero no puedo evaluar en comparación con lo que otro niño pudo hacer, y por eso volvemos, ¿a qué?, a los procesos. (Directiva docente 4)

Desde ese punto de vista, algunas maestras plantean la posibilidad de que niños y niñas repitan preescolar:

No sé si desde el nivel central o nivel interior de la institución decir, crear como ese mecanismo de decir ese niño realmente está para que haga un buen primero o casi que repetir un preescolar. Lo hemos hablado, hemos hablado sobre eso, porque nos hemos dado cuenta de que hay niños que sí están aptos para hacer el primerito, pero otros que no. (Directiva docente 5)

La *resistencia* al cambio y el arraigo a *prácticas primarizantes* del ciclo inicial, también han sido validadas de cierta forma por las mismas instituciones que brindan asesoría a la institución. Por ejemplo, el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP), hace algún tiempo, buscó implementar las cartillas del programa *Letras*: perspectiva centrada en los procesos de lectura y escritura, en que se clasificaba a los niños según los niveles esperados.

La propuesta del idep implementó la propuesta de secuencias didácticas, desde el programa que tenía Primeras Letras, con el objetivo de trabajar principalmente los problemas de aprendizaje en la infancia [...], las secuencias didácticas les permitían a las maestras hacer una caracterización de los niños, entonces si estaban los silábicos, si estaban los fonéticos, como un tipo de test muy desde ese orden. (Directiva docente 1)

Desde otra perspectiva, se han desarrollado en algunas instituciones acompañamientos por parte del IDEP, desde la perspectiva de clases modelo, con enfoques más lúdicos y teniendo en cuenta las particularidades del desarrollo de los niños en estas edades:

Y ese año pasado vienen unas niñas de primera infancia, ya no con el enfoque que traían desde el idep, de lo de secuencia, es otro enfoque más lúdico, más exploratorio, más de vivencia, más de alegría incluso.

Y hacen unos talleres cada dos meses de orden puntual, pero no hay más acompañamientos. Se reunió con las profes, acá les hacemos la clase modelo, esto es lo que esperamos que ustedes trabajen este año.

(Directiva docente 4)

Otra dificultad a la que se refieren tiene que ver con las *familias*, sus *actitudes* y *excesos*, que tienen en algunas circunstancias, por ejemplo, que llegan a recoger muy tarde a los niños, que las familias crean que se comparte el cuidado de sus hijos con la institución.

Pienso que las principales dificultades están en los padres de familia, pues ven cualquier institución educativa como parqueadero, y dejan el niño acá desde las 12, ni siquiera respetan que hay un horario de ingreso que es 12:30 p. m., sino que dejan al niño a las 12 del día ahí, afuera, esperando a que abran la puerta del colegio y pese a que debe recogerlo a las 4:45 p. m. Tuvimos un caso que vino a las 6:30 de la tarde por su menor de 3 años, entonces cuando no distinguimos que: “mi niño va es a formarse, va a aprender, a socializarse y a otras situaciones, sino que allá me lo tengan porque no tengo quien más me lo cuide”, cuando ya el padre de familia comienza a pelear por el refrigerio, ya es otra dificultad. Se nos perdió el norte y la esencia de una institución educativa. Pienso que el servicio de educación es educar, no es ni cuidar niños, ni dar de comer. (Directiva docente 2)

Tercera parte
Saberes y creencias
sobre el ingreso de los niños

Capítulo 7.

Dimensión social

La presentación de los resultados se divide en cuatro grandes apartados, cada uno corresponde a una categoría o dimensión de análisis.

En primer lugar, se aborda la *dimensión política y social*, la llegada de los *lineamientos técnicos de educación inicial* y del *Proyecto 901* a la educación pública en Bogotá. Este nivel de análisis hablará de los problemas de la transición, la disponibilidad de infraestructuras y de talento humano cualificado en educación inicial. Además, los obstáculos para entender la definición y las particularidades del ciclo inicial en el sector educativo formal de la capital. Con ello, la complejidad en los diálogos y la gestión interinstitucional. Se incluyen las creencias de las maestras acerca de la educación inicial, las cuales reflejan una gama de ritmos, sentidos y prácticas de la educación, según se desarrolla en el sector público (ICBF, SDIS y SED) o en el privado. Tanto en uno como en otro se configuran demandas acerca de lo que se espera o se considera que los niños pueden hacer y aprender. De ello se derivan criterios para admitirlos en la educación privada. Como veremos, el común denominador de estas exigencias, en diferentes esferas sociales, se encamina a cuestiones que distan de los ritmos de desarrollo de los niños. De ahí que las maestras consideren necesario volver a pensar a los niños en primera infancia, en sus contextos sociales, barriales, en la escuela y de ahí repensar el sentido de la educación inicial.

En esta dimensión, también se aborda la pregunta por la conveniencia de la educación inicial en el país. Por último, se habla del posicionamiento del rol de la maestra de educación inicial en lo social.

En segundo lugar, la *dimensión institucional*, que se refiere a la situación de la educación inicial en la institución educativa en concreto, el problema de infraestructuras, recursos y talento humano. Por ejemplo, el temor a recibir a los más pequeños por no contar con las condiciones adecuadas a la primera infancia. Se describen los obstáculos en la gestión administrativa, las nuevas dotaciones que llegaron a los colegios; si hubo o no cambios en la organización curricular; la necesidad del involucrar a las directivas en el programa; las transiciones del ciclo inicial al ciclo 1, las tensiones entre maestras del ciclo inicial y el ciclo 1; todo lo relacionado con la *primarización* de la educación inicial; la adaptación a la cultura escolar, las preocupaciones de las familias y los diálogos y respuestas de las maestras; y por último en este aparte se hallan las propuestas pedagógicas que construyeron los equipos desde las actividades rectoras.

En tercer lugar, en la *dimensión didáctica*, se presentan las creencias de las maestras con relación a quiénes son los niños de la educación inicial, y qué es el desarrollo infantil. Se tratan temas como la planeación pedagógica, los retos del trabajo pedagógico, los contenidos de la educación inicial, el cuidado de los niños, las rutinas, las experiencias pedagógicas, los escenarios para generar situaciones problema a explorar, el diseño de ambientes con elementos de la naturaleza y de la vida cotidiana; las actividades de aprestamiento escolar, de autorreconocimiento y autonomía, el juego, las formas de trabajo en el ciclo inicial de los colegios, las tareas y la práctica de algunas maestras de documentar su experiencia pedagógica a través de videos o fotos.

Por último, en la *dimensión personal*, se exploran cuestiones como la autonomía de la maestra, las concertaciones que ellas logran con sus pares, con la institución y con los padres; además, las limitaciones en esos acuer-

dos; qué significa ser maestras de primera infancia, sus malestares y cómo su experiencia y su formación modulan su práctica.

Dimensión sociopolítica

En esta categoría, se incluyen los planteamientos que se pueden ubicar en el contexto social, cultural y político. Se presentan la implementación del *Proyecto 901*, como parte de la política distrital, en especial de la SED, en que se da el tránsito de los niños de 3 y 4 años que estaban en los jardines de la SDIS a los colegios distritales, así como aspectos socioculturales en la educación de los niños de primera infancia. Es decir, aquellas variables que exceden los muros de la institución escolar, pero la afectan directa o indirectamente.

Como ya habíamos dicho, a partir del año 2008, la SDIS, junto a la SED, iniciaron el diseño del *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. En la SDIS, se centró la elaboración de dicho documento. Allí este fue realizado por un equipo que, a su vez, iba acompañando el trabajo pedagógico de sus jardines infantiles. El equipo de la SED, por su parte, puso a la discusión el *Lineamiento* con algunas maestras y luego lo presentó en algunos colegios. El documento definitivo se publicó a finales del año 2010 y su socialización se realizó a partir del año 2011.

Este documento era una apuesta para toda la ciudad. La SDIS fue la entidad encargada de regular los jardines infantiles tanto públicos como privados de la ciudad de Bogotá. La SED siguió regulando la educación inicial impartida por colegios. El *Lineamiento*, además, fue la base para que, en el 2012, se iniciaran los lineamientos nacionales, los cuales se concretaron en lo que se conoce como los *Referentes técnicos de la educación inicial*.

A partir del año 2013, comenzó a ofrecerse línea técnica a los colegios distritales frente al trabajo con el *Lineamiento*; a partir del 2014, se les brindó acompañamiento a través del *Proyecto 901*. En otros términos, si bien dicho documento fue un trabajo conjunto entre la SDIS y la SED, en la

SED no existía un grupo de educación inicial, sino que había una subdirección de preescolar y básica solamente hasta el 2013, cuando se crea el programa de educación inicial. Lo anterior no quiere decir que en la SED no hubiera niños menores de 4 años, los había, pero el trabajo se realizaba en lo que se denominaba el ciclo 1, que comprendía desde preescolar hasta el segundo grado de la básica primaria. A partir del año 2013, comenzó el ingreso de niños y niñas de 3 y 4 años a los colegios distritales con el *Proyecto 901*, con el que se busca generalizar este proceso durante los años 2014, 2015 y 2016, para lo cual se creó un programa de acompañamiento.

A continuación, se presentan las reflexiones de las maestras en torno al impacto de la política, por lo que iniciaremos con el debate sobre si los niños y niñas de primera infancia deben ir o no a la educación inicial

Falta de un debate público: ¿deben ir los niños de primera infancia a instituciones educativas y qué deben hacer en ellas?

La recepción de las políticas pasa, desde luego, por explicitar las variadas ideas que existen acerca de la conveniencia respecto a que los niños vayan a instituciones de educación inicial. Aunque hay diferencias entre lo que se piensa del ingreso de los niños a la SDIS, porque allí llegan los niños desde los 6 meses, y a la SED, donde vuelven a llegar los niños a partir de los 3 años, en algunos grupos focales el tema se trató, lo que evidencia que sobre este es poco el debate público que se ha dado. Parecería más bien que es un asunto privado, y si bien esta es una decisión personal, no deja de llamar la atención la poca discusión que se realiza sobre el tema, lo que llevaría a ampliar miradas y seguramente ayudaría a las familias a tomar las decisiones con mejores argumentos.

En este aparte, se presentan las reflexiones de las maestras sobre la conveniencia o no de la educación inicial en el país. Como se verá, las posturas reflejan la variedad de creencias culturales sobre el tema, tales como la conveniencia de que los niños estén con sus mamás en los primeros años,

los horarios tan extendidos, la formalización de la educación y los pedidos socioculturales sobre la educación inicial.

Una de las maestras, coordinadora de un jardín cofinanciado de la SDIS, piensa que el inconveniente de que haya bebés en los jardines de la SDIS no es pedagógico, pues desde hace un tiempo hay propuestas pedagógicas planteadas para los niños más pequeños; sin embargo, su idea es que *los bebés deben estar con sus mamás*:

Siempre he trabajado con Secretaría de Integración Social, entonces siento que, claro tiene sus ventajas [que ingresen al jardín], es un trabajo juicioso en torno al desarrollo [...] el trabajo pedagógico si se hace [...] es interesante no solo planear para los bebés, sino leer y escuchar de otras experiencias pensadas para los bebés y hay toda una intención en esas propuestas y unos tiempos dedicadas a ellas; sin embargo, no sé, mi inconformidad es con respecto a que esos bebés deberían estar es con sus mamás. (Grupo focal 2)

La mayor preocupación de esta coordinadora, que es apoyada por otra maestra, es que *los tiempos* en que están en las instituciones *son muy largos*; y entonces, se afirma que se desplazan a las familias en su función parental desde temprana edad:

Porque el horario de Secretaría de Integración Social es de siete a cinco de la tarde, entonces son diez horas diarias, 50 a la semana, no hay descanso en todo el año entonces, llega el punto en que los chiquitos llegan al jardín y demuestran una felicidad que para nosotros es bueno, ¡digamos!, uno se siente satisfecho porque el trabajo se está haciendo bien, pero pues uno se pregunta ahí: ¿Las familias terminan siendo como qué? Nunca se les va a quitar el lugar. Pero es mucho el tiempo que pasan los niños tan pequeños en los jardines. (Grupo focal 2)

Estoy de acuerdo con que es un lapso de tiempo muy largo. Inclusive, que los padres no llegan a veces a las cinco, llegan cinco y media, seis. (Grupo focal 2)

La coordinadora de la SDIS sugiere, incluso, evaluar la extensión de los horarios, algo que se puede ampliar a las dos instituciones:

Me parece que esa experiencia pedagógica, divinamente se puede vivir en la mañana; pienso que es agotador para los niños estar tanto tiempo en el jardín, ya desde las tres de la tarde, en adelante, ellos están como cansados. Incluso, yo veo que, en octubre, los profes están supremamente agotados; los niños que no lloran al entrar al jardín ya empiezan a llorar y se les ve el cansancio. (Grupo focal 2)

La conversación se vuelve hacia la conveniencia de que los niños de 3 años vayan a la institución educativa y allí se encuentran varias argumentaciones, entre las que están el hecho de que los niños en muchos casos están solos, el que los padres no tienen ni el tiempo ni las condiciones para ofrecerles actividades adecuadas a su edad y el que las condiciones de sus viviendas no son apropiadas.

Estoy de acuerdo que a los 3, 4, 5 años los niños ingresen a las instituciones, porque viendo las conformaciones familiares, son niños que pasan mucho tiempo solos. (Grupo focal 2)

Si su niño corrió todo el día, y jugó en el dinosaurio, si saltó, se bajó diez veces, si subió la montaña gateando y la bajó rodando, si tiene ese espacio donde hacer todo eso, que las viviendas, en este momento no se lo está brindando, a mí me parece que sí es bueno, porque tiene el espacio y obviamente el currículo que maneje el colegio. Porque los espacios y los tiempos de los papás en la casa no están permitiendo estas cosas. (Grupo focal 1)

También se afirma que la educación inicial se vuelve una necesidad, porque opera como red de apoyo emocional, provee tiempos de descanso para las mamás, oxigena los vínculos de los progenitores con los niños. Es decir, alivia a los padres del estrés que produce la crianza de varios niños al mismo tiempo.

En el colegio, las familias de mis niños son familias conformadas por tres hijos como mínimo, máximo son seis. Y, ¿qué pasa con estas mamás? Llevan a sus chicos de tres años al colegio, pero tienen hijos de brazos. Entonces, los llevan al jardín porque se sienten muy cansadas, estresadas de la crianza de seis, cinco hijos. Ya con dos chiquitos ellas dicen que es estresante, que ver al niño de tres años, que son muy inquietos, que siempre andan corriendo, saltando, metiéndose por todo lado; mientras ella con su bebé en brazos, y mientras atiende las labores de la casa. Muchas de ellas no trabajan, pero acuden a esos jardines. (Grupo focal 2)

En los grupos focales, la mayoría de las maestras consideran el *ingreso de los niños de 3 a 5 años como una oportunidad* para los niños de acceder a experiencias propicias para su desarrollo.

El hecho de relacionarse con sus pares, de estar en otros espacios que se intentan hacer en la escuela, les ayuda como a potencializar el desarrollo de sus dimensiones. En esa medida, en esas edades de 3 a 5 años, estaría de acuerdo en la asistencia a las instituciones: jardines, colegios, a esa parte como de la escolarización. (Grupo focal 2)

Yo pienso que la entrada de los niños de tres en adelante al jardín es positiva, porque los niños viven cosas que, en la casa, tal vez no sea tan posible que las vivan, entonces me parece que en los términos que decían mis compañeras, de desarrollo, de socialización, de conocer mis posibilidades corporales, no sé, de jugar, de trepar, de todos esos espacios abiertos que uno planea para los niños, hace que sean más

seguros. Uno piensa también desde su experiencia y, pues, ojalá yo hubiera tenido esas oportunidades. (Grupo focal 2)

Sin embargo, en este tema, empieza a emerger un problema que veremos a lo largo del estudio. Algunas maestras afirman que las demandas que se hace a los niños de 3 y 4 años en las instituciones educativas están mediadas por exigencias sociales competitivas, que resultan inconvenientes para ellos, pues *no se respetan sus procesos*. Tal parece que estas exigencias se generalizan a todas las instituciones educativas; según las maestras, esta asistencia a instituciones educativas está influida mayoritariamente por la idea de que cuanto antes empiecen sus aprendizajes, sus logros van a ser mejores:

Ya siendo maestra de colegios privados definitivamente encontré una mirada totalmente mecánica, fría, donde se ve a los niños más como competencia; hacia los resultados que tengo que mostrar hacia otras instituciones, para que sobresalgan mis niños, que el niño como tal. En ese sentido, vincular los niños y niñas, desde los 3 o 4 años, me parece un proceso traumático para el desarrollo de todos los procesos de ellos. (Grupo focal 1)

Yo pienso que la infancia empezó a tomar un giro desde el momento en el que ya tener los niños de 3, 4 y 5 años en casa es un problema. O sea, ya los niños tienen que estar en las instituciones educativas y entre más rápido mejor, porque eso aporta más al aprendizaje. Esas concepciones y creencias nos están formando a docentes, a padres de familia, la idea que entre más temprano llevemos a los niños a las instituciones educativas, más competentes van a ser para la vida; esto hace que la familia pase a un segundo lugar, a un lugar en el que ellos ya no brindan experiencias a los niños porque ahora son las instituciones educativas las que lo hacen. (Grupo focal 3)

La preocupación aquí es por la formalización de la educación de los niños en sus primeros años:

Desde que nosotras tengamos la mentalidad que la educación preescolar es formalidad tendremos bases muy flojas, no serán bases sólidas; cuando cambiemos esa mentalidad para dar cuenta de qué es la educación inicial y qué se necesita en este momento, ahí ya cambian todas las propuestas pedagógicas, desde la base hasta lo de arriba.
(Grupo focal 3)

Frente a este panorama, una profesora considera que las maestras de educación inicial terminan respondiendo a intereses externos, que emanan de otras instancias sociales y económicas, sin que medie un ejercicio de reflexión como pedagogas:

Te escucho decir eso y siento yo que las propuestas para la infancia, si bien se están desarrollando, no son tanto las propuestas, sino que nosotros estamos respondiendo a lo que los grandes grupos [económicos] piden. Entonces quienes trabajamos con la infancia, en los centros educativos, los jardines infantiles, estamos respondiendo solo a lo que nos dicen arriba, así no hay una propuesta real para la infancia.
(Grupo focal 3)

Con la llegada de los lineamientos técnicos desde el 2010, el Distrito emprendió una transición de un modelo educativo preescolar centrado en la preparación para la primaria o primarización, a uno de educación inicial centrado en el fortalecimiento del desarrollo. Este viraje se articula a otras transformaciones en la comprensión que el país tiene acerca de *quiénes son los niños en primera infancia y qué van a hacer a las instituciones educativas*. Sin embargo, las maestras insisten en que ese debate tan serio no se ha dado y que estamos en falta de hacerlo.

Siento que el saber de los maestros y de la sociedad en general es: el niño entra ya a primero, y ahí sí comienza su aprendizaje, y los años

anteriores no cuentan, todo es un pre, un antes que solo prepara para la entrada al colegio grande. En esa medida, siento que la visión de la infancia en Colombia no está muy construida, porque no se han venido dando unas apuestas mucho más claras en reconocer la infancia colombiana; si bien se hacen apuestas, siento que nos hace falta hacer una mirada más juiciosa alrededor de estos primeros años y, por ende, pienso que el afán de escolarizarlos es en el sentido de que el niño tiene que empezar a saber ciertas cosas, a escribir, a leer. (Grupo focal 3)

Las condiciones en que se está implementando la política en la SED

Al ser la mayoría de las participantes en los grupos de discusión maestras de la Secretaría de Educación, las condiciones en las que se dio la implementación de la política con el proyecto *Proyecto 901* fue uno de los aspectos sobre el que se dialogó considerablemente en los grupos. De ahí que la mirada hacia los problemas que tuvo la implementación de este fue ampliamente expuesta, en la medida en que, como se verá, la mayoría vivió o está viviendo este proceso político-pedagógico. Es así como las maestras se refieren a las condiciones de infraestructura, de materiales, de la misma organización de las instituciones, del número de niños, incluso de la preparación de las maestras para ello.

Las maestras de los grupos focales, al igual que las maestras de las cuatro instituciones educativas que observamos en el 2015, señalan la *falta de condiciones en la infraestructura* de los colegios para recibir a los niños de 3 y 4 años. Salones pequeños, carencia de patios e incluso baños adecuados son las principales críticas:

Yo estoy de acuerdo con que los niños entren, porque como hemos visto es un derecho de ellos. Pero falta adecuar las condiciones necesarias para que los niños estén en el colegio, porque resulta que nosotros trabajamos en colegios que aún no son megacolegios; estos tienen

una planta antigua, son mucho cemento, mucha incomodidad para los niños. Entonces falta que se adecuen las condiciones para que los niños de 3 y 4 años se desarrollen y puedan disfrutar, ser felices en las aulas de los colegios del Distrito. Voluntad por parte de nosotras o por lo menos de la mía hay mucha; es rico trabajar con los niños de 3 y 4 años, pero cuando se cuenta con las condiciones, pero a veces no contamos ni con un baño adecuado para llevarlos. (Grupo focal 4)

A pesar de las claras limitaciones en la disponibilidad de plantas físicas adecuadas a los niños en primera infancia y del personal necesario, comenzaron a llegar dotaciones para las aulas de primera infancia a los colegios distritales. Sin embargo, en muchos casos *no son utilizadas de manera pertinente*. Para algunas maestras, es necesario seguir fortaleciendo el proceso pedagógico para que estos recursos puedan ser mejor aprovechados:

No todo es malo. Aún falta por adecuar algunas cosas, la Secretaría de Educación envió muchísimo material, pero siento que aún falta explotarlo más. Yo trato de hacerlo porque, como es mucho, así que lo varío de un día a otro; a nosotros nos enviaron una gran cantidad de material, como colchonetas, pelotas gigantes, marionetas de madera, títeres de dedo, títeres grandotes, muñecos sexuados, bloques lógicos. (Grupo focal 4)

En los megacolegios hay un intento porque llegue el material y esas cosas bonitas para los niños, ¡qué bien tenerlos allí!, pero hay que decirles a las profes que esos juguetes están allí para jugar. Porque si se nos pide mucho: el cuaderno, el libro, y está creencia es del papá, también del sistema, de las instituciones. Entonces, los juguetes se quedan allí tristes porque no los vamos a usar y los niños finalmente tampoco. Es cierto que necesitamos asesoría, que vayan al colegio y nos digan que estos juguetes están aquí porque tienen que jugar, porque pueden jugar y porque es el objetivo en esta edad. (Grupo focal 4)

Las maestras resumen los problemas de la llegada de los niños a las instituciones educativas afirmando que estas *no estaban preparadas ni administrativa ni pedagógicamente*, ya que en los colegios de la SED no tenían una propuesta pedagógica para los niños de 3 y 4 años y, en muchos casos, las maestras sienten mucho temor de trabajar con niños de estas edades.

Una propuesta pedagógica no había, o sea la institución educativa distrital pública no tenía una propuesta pedagógica para los niños de prejardín y jardín que fueron asumidos por el enlace con la Secretaría de Integración Social; como tal Secretaría de Educación no está preparada aún para recibir a esos niños, a los chiquitines. Puede ser que en infraestructura haya muchas instituciones que ya se hayan adaptado, que en un rincón de la institución educativa montaron lo que es primera infancia, pero ni siquiera conceptualmente es asumido ni por administrativos, ni por rectores, ni por docentes. O sea recibir a los niños fue más una imposición de un momento a otro, que algo pensado desde estudios previos, de algo planeado contemplando la viabilidad. (Grupo focal 3)

Para la llegada de los niños a los colegios de la SED, que venían en muchos casos de los jardines de la SDIS, se conformaron unas mesas de trabajo por localidad, a las que asistían SDIS y SED; se dieron diálogos en los que se evidenciaba que parte de la negativa a recibir a los niños en las instituciones distritales obedece no solo a condiciones de infraestructura, sino al temor por no saber qué hacer con niños de esta edad:

¡No sabemos qué hacer con los de 3 y 4 años! ¿Por qué razón?, porque maestras que llevan mucho tiempo con una transición y les llega un prejardín entonces no saben qué hacer, no saben cómo asumirlo. Yo tengo una compañera que asume prejardín y dice: “Yo hago lo mismo que hago con mi nieto”; juega, goza, baila, pero no tiene una apuesta pedagógica, no tiene unos desarrollos propuestos pedagógicamente para ellos, eso es lo que hace la gran diferencia. (Grupo focal 3)

A pesar de existir mesas pedagógicas que buscaban un trabajo integrado entre las dos instituciones, en los sitios propiamente dichos, esto no era tan fácil. La coordinadora del jardín cofinanciado de la SDIS lo plantea en estos términos:

El cambio si fue muy complejo, el año pasado nos dijeron a nosotros, los de Secretaría de Integración, que no podíamos recibir niños de 3 a 4, porque ya los atendía Secretaría de Educación, entonces yo mandaba a los papás para allá porque esa era la directriz y se devolvían muchas familias: “No, pero es que profe que el colegio no tiene instalaciones”, yo decía: “No puedo atenderte, no puedo hacer la inscripción ni nada, porque ya está notificado que no puedo”. Iban otra vez y quedaban en el limbo; entonces fue un desorden ahí, y realmente muchos niños se quedaron sin cupo porque ni en el Distrito ni en la Secretaría de Integración. (Grupo focal 2)

Las maestras hacen constante referencia a su insuficiente preparación para recibir a niños de 3 y 6 años, pues las condiciones expuestas son las que, en general, tienen los colegios distritales:

Ni tampoco el material necesario, reciben más de 20 o 25 niños, a veces más. Es muy complicado que una sola profesora pueda dedicarse tanto tiempo como el que realmente necesitan los niños. (Grupo focal 4)

Siento que no se realizó un estudio demográfico, ni un estudio de instituciones educativas en cuanto a si estaban aptas en ambientes, con maestras preparadas para recibir a los niños. (Grupo focal 2)

El Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito y el Proyecto 901

Como se ha advertido, en el grupo se encontraban maestras que habían laborado durante algunos años en la SDIS y posteriormente entraron a

trabajar a la SED. Esto permitió recoger los saberes y percepciones que ellas tenían acerca de las dos instituciones. En general, las maestras de los grupos focales, que han tenido la posibilidad de trabajar en la SDIS resaltan la implementación de la política de atención integral que se desarrolló en estos años y de su apuesta pedagógica:

Llega un momento en el 2010, cuando ya iba a salir de Integración para entrar al Distrito, cuando nos enseñaron los lineamientos y nos dijeron esta va a hacer la biblia de aquí en adelante. Encontré que uno de los lineamientos era el juego. Yo recuerdo que en esa época me habían mandado a hacer un estudio que se llamaba “Pisotón”, que hablaba de socioafectividad [...]. Integración social era mi espacio, era como siempre he pensado debe tratarse a los niños. (Grupo focal 1)

Hablo desde la experiencia que he vivido en esa transición, cuando pasé de Integración a Secretaría de Educación; yo rescato de Secretaría [...] que ellos sí tienen bien el posicionamiento de la primera infancia como tal, desde esa mirada, que están basados desde el *Lineamiento* y tienen como su política y su énfasis, y acorde a eso sus maestras. Cuando uno es docente de Integración Social, participa en torno a las experiencias, y se le abre a una esa visión de trabajar a través del arte, el juego, la literatura, la exploración del medio. (M. 7). (Grupo focal 1)

Fueron cerca de seis meses en los que trabajé en la Secretaría de Integración Social, es un trabajo maravilloso [...]. De hecho te exigen, todo el tiempo tienen acompañamiento de la psicóloga, una trabajadora social, que están muy pendientes de que se esté haciendo el trabajo muy bien con los niños, que se les estén respetando su individualidad, sus espacios, sus procesos, eso es muy bonito. Ese es el cambio que estamos haciendo en mi escuela, pensamos que estamos haciendo el trabajo mal y debemos copiarnos de lo que está haciendo Integración Social, que están haciendo un excelente trabajo. (Grupo focal 1)

La manera de ver la educación de los niños de primera infancia en los colegios distritales ha sido un choque para las maestras que trabajaron en la SDIS, fundamentalmente por la exigencia que existe en ellos de realizar un trabajo más *primarizante*.

Llegué a mitad del 2010, los niños venían acostumbrados a otra profe, también los papás acostumbrados a otra profe decían: “¡Pero es que la profe sí nos dejaba tareas!”. Yo decía: “Me equivoqué”, estuve en diciembre por decir que me devuelvo a Integración Social, era mi espacio, era como siempre he pensado debe tratarse los niños, y no pues: “¡Siéntese ahí, coloree y escriba y no se salga de la línea!”. Pero por qué no le enseñó primero cuál es el entorno, que tiene y que hay unos límites que se deben cumplir, pero además por qué se debe hacer. Tuve que adaptarme, porque los papás se vinieron: “¿Por qué la profe no deja tareas?, ¡desarmó lo que tenía y no está haciendo nada!” [...]. La tensión de tengo que rendir en el colegio, tengo que rendir a los papás, pero también está mi interés profesional. (Grupo focal 1)

Sin embargo, también existe la idea de que en los jardines oficiales no se atiende adecuadamente a los niños. Es así como la maestra que trabaja en el colegio privado afirma que ella ha observado que no en todos los casos en el sector de bienestar se brinda un cuidado calificado a los niños más pequeños, ella afirma que en los jardines públicos hay maltrato:

Yo difiero, opino desde afuera, no viéndola como docente que ha estado dentro, sino como docente que ve niños de los demás maltratados por docentes, porque los he visto y he visto muchos, que los bañan con agua fría, que los descuidan, que les embuten la comida hasta vomitar, esto es en todos lados. Pero veía uno en especial en un sitio que era terrible, terrible, inclusive puse muchos correos, envié muchas cartas, para que hicieran algo porque las maestras de ahí no merecían ser maestras. (Grupo focal 1)

La idea anterior, que está relativamente generalizada, es respondida por una maestra que tiene conocimiento sobre estas instituciones. Ella aclara que estas prácticas, que se distancian del ideal de la educación inicial, acontecen principalmente en aquellos casos en los cuales los niños son atendidos por personal no calificado. Sin embargo, estas son situaciones que se han ido transformando, con los procesos de cualificación del talento humano de los jardines y de hogares comunitarios y el trabajo desplegado para el fortalecimiento técnico del componente pedagógico desde la década del 2000, especialmente en la última década.

Cuando yo trabajé en las casas vecinales, eso sí veía, porque eran madres comunitarias y ellas no tienen la preparación para estar con niños hasta los 3, 4 años que estaban en las casas vecinales. Ya no existen estas casas, ahora existen las casas de bienestar, pero los jardines de integración social soy muy diferentes y sí habrá casos, pero todo el tiempo están supervisados, que yo digo incluso para uno como maestra debe ser una presión tenaz, uno tiene que estar trabajando muy juiciosamente con estos niños, porque todo el tiempo tienen encima el psicólogo, la trabajadora social, tiene la supervisora, por eso es que hasta uno trabaja tan bien con estos niños. (Grupo focal 1)

Para otra de las maestras, que ha trabajado en ambas instituciones, en lo referido al trato que se les da a los niños en la SDIS, se cumple con los criterios de respeto y cuidado calificado: “Esa era una de las cosas que yo rescataba mucho y que aun rescato de Integración Social, que permite que el niño sea, que sea niño” (Grupo focal 1).

Como venimos mostrando, la llegada de la política a los colegios distritales implicó, para varias maestras, un cambio en la mirada del trabajo de los niños. Para algunas esta política ha llevado a ver el trabajo de los niños de forma diferente, donde se piense más en el qué es lo que se le debe enseñar, e incluso, aunque no se tienen todos los componentes que existe en SDIS, hay cambios aun en la forma en que se acerca a los niños a la lectura y la escritura:

Desde hace un año, antes de conocer la maestría, llegó el *Proyecto 901* al colegio, este me hizo reflexionar sobre mí quehacer pedagógico [...]. Que llegara ese proyecto al colegio, fue lo que me movilizó, me encaminó otra vez. Pensé: “Yo me estoy dedicando solo a la parte académica. ¿Dónde está la parte del niño, la parte social, los conceptos básicos, las normas básicas, la vinculación de los padres?”. Nosotras mismas, como maestras, nos hemos encargado de alejar con nuestras prácticas, con nuestras teorías, porque solo nos basamos en que tiene que aprender esto o lo otro. Y la otra parte la olvidamos. (Grupo focal 1)

Aunque para otras maestras, las miradas acerca de la enseñanza de la lectura y escritura permanecen sin mayores cambios a través de los años, no niegan que se están produciendo.

Lo que yo hago es un acercamiento a un proceso de disfrute de lectura y escritura, a través de los intereses de ellos. Eso es lo que yo hago, yo no puedo decir que es el general de Secretaría de Educación, porque no lo conozco, pues no es eso lo que se deja vislumbrar cuando nosotras vamos a las reuniones de la mesa pedagógica, o sea veo ahí que aun cuesta, pero también hay unas apuestas interesantes. (Grupo focal 3)

Diferencias y similitudes entre el sector público y el privado en cuanto al sentido de la educación inicial

Relacionada con la idea de conveniencia o no de la asistencia de los niños a las instituciones, está la reflexión sobre el sentido de la educación inicial, o el para qué los niños van a las instituciones. Este problema, desde luego, está atravesado por la realidad de nuestro sistema educativo, en donde existe una educación privada a la que asisten los sectores altos y medios, y una educación pública a la que van los sectores populares (aunque también hay educación privada en sectores populares). Ahora bien, la gran mayoría de las instituciones de educación infantil de los sectores populares están

manejadas por entidades privadas, pero financiadas con los dineros públicos. Bogotá es una de las pocas ciudades del país donde todavía existen jardines públicos, realmente. No pasa lo mismo en los colegios. Existen más colegios públicos que privados y, aunque hay cada vez más colegios privados con dinero público, todavía la educación pública es fuerte. No podemos olvidar que el ingreso de los niños de 3 años a los colegios ha sido una lucha sindical por mucho tiempo. Compartimos desde luego, que la educación inicial deba ser parte de la educación pública.

Aunque hay influencias entre los dos sectores, la mirada está puesta en el sector privado, pues se tiene la creencia de que allí es donde se hace educación de calidad y, desde luego, los recursos son diferenciados. Como ya decíamos, la gran mayoría de las maestras ha tenido experiencias en ambos sectores y, aunque hace énfasis en las diferencias, también se refiere a las similitudes entre los dos tipos de instituciones.

Algunas maestras, que han tenido experiencia en el sector privado, afirman que allí se priorizan unos contenidos y prácticas pedagógicas. En general, el énfasis está dado en el *aprendizaje temprano de la lectura y escritura*. Ellas, al ingresar a los colegios públicos, encuentran que hay otros énfasis y otras miradas; sin embargo, por el hecho de venir de varios años de la educación privada no les es fácil el cambio:

Quando yo salía de la universidad, me vendieron una idea de que la meta en preescolar no es enseñar a leer y escribir. En el privado en la entrevista, me preguntaron: “¿Tú con qué conocimiento sacarías a los niños?, porque aquí los niños los sacamos leyendo y escribiendo con el método global”. Luego, llegué a la casa a ver de qué se trataba. Después en otro colegio, religioso me pidieron: “Vamos a revisar tu letra y ver cómo manejas el cuaderno”. Es la mecánica de 10 años metiéndote esa idea, entonces te convences que es lo que quieres para preescolar. Cuando entras al Distrito te das cuenta de otro tipo de líneas, lineamientos, qué hay otras políticas que te dicen: “No necesita aprender a leer y escribir a los 5 años, hay otra visión, hay que ver el niño de otro

modo, de una forma más integral, hay que ver la parte humana”. Uno empieza a quitar ese paradigma, pero no es fácil después de 10 años al encontrarse uno con esta visión se generan cambios y conciencia; también esa conciencia uno la genera cuando es mamá, ya uno ve al niño de otra forma. (Grupo focal 4)

La mirada empresarial que se ha ido instaurando en la educación es uno de los problemas que las maestras vivieron en el sector privado. Es así como algunas de estas instituciones no están orientadas por pedagogos y de ahí que lo que ofrecen está mediado más por lo que ellas piensan que los padres quieren para sus hijos, que por las características y necesidades de los mismos niños y niñas. La idea de que los padres son clientes y hay que darles gusto es lo que determina los contenidos y propuestas pedagógicas. Aunque, desde luego, hay excepciones.

Cuando entré a trabajar a un colegio privado me sentí frustrada totalmente, porque decía: “¡Una administradora de empresas me está diciendo a mí que ese cuaderno no sirve!”. La rectora y la coordinadora, al tener una visión tan empresarial, pues todo lo piensan desde allí y todo se vende empresarialmente; así el sentido de la educación se pierde totalmente, porque es que allá el docente solo ejecuta lo que la rectora quiere y cuando ella lo quiere, y esto hace que se homogenice todo. Y los niños se sienten en ambientes homogenizados, porque a pesar de que hay espacios, son espacios para mostrar a los padres de familia que muchas veces se dejan llevar por eso. Ellos no ven una propuesta pedagógica, no ven qué es lo que se está trabajando con los niños, qué está pasando con sus intereses, no se fijan en la educación. Los padres se fijan más en esos ambientes materialistas. (Grupo focal 3)

En comparación con lo que he trabajado con el sector oficial, en el sector privado era totalmente diferente, cuando trabajé allá, se enfatizaba mucho en las letras y los números, porque en el sector privado

el padre es un cliente y a los clientes se debe tratar bien, que los niños salgan bien preparados, si los papás ven que en el colegio no se está haciendo nada, pues la rectora dice: “No, profesora, lo siento mucho, pero los padres están pidiendo esto, no se les está enseñando y ellos van a retirar a los niños”. Entonces uno debe trabajar en lo que ellos piden, entonces la diferencia es garrafal. (Grupo focal 4)

Sin embargo, está la idea de que las maestras de la educación inicial, tanto del ámbito privado como del público, deben conciliar y satisfacer las exigencias de los diferentes actores. En lo público, incluso, hay más actores: ministerio, secretaría, rector, coordinador, además están también los padres de familia y, de manera especial, los niños. Sin embargo, la situación es diferente. Para algunas maestras, como hemos visto, el problema es la mirada que se está haciendo del niño:

Tenemos niños de 4 años y manejamos cuadernos [...]. Al respecto de eso, yo pienso que uno de maestra tiene que entrar a articular los intereses a nivel de Bogotá, de las políticas, los intereses del rector, de los coordinadores, mis intereses, los del niño y los de los padres. Yo tengo que llegar a hacer una propuesta de trabajo que llegue como al equilibrio; no es tenerlos contentos a todos, pero que, de alguna manera u otra, como que tiene que satisfacer las necesidades. Y los mismos niños lo piden, ellos los quieren tener, eso que hace parte como de esas [...] ¡Nosotros tenemos momentos de juego! (Grupo focal 2)

Yo veo que cada día el problema radica en que nosotros estamos viendo la infancia no como un disfrute, no como una etapa hermosa que hay que vivirla, sino que hay que educarla, hay que moldearla y entre más temprano la moldeemos es mejor. Y para mí esto está presente tanto en colegios privados como en colegios distritales, en jardines infantiles; porque igual esa concepción que vamos creando como padres, como familia que entre más rápido nos deshagamos de los niños en casa es mejor. (Grupo focal 3)

Para la siguiente maestra, el énfasis en la enseñanza de la lectura y la escritura, aun en el grado de transición, es un cambio social; de allí que retoma su propia experiencia.

Partiendo de mi experiencia, yo recuerdo que alcancé a hacer transición, pero fue bonito, porque era vivir la infancia como tal. No era llenarnos de conceptos, no era aprender a leer y a escribir eso forzado.
(Grupo focal 1)

Algunas maestras afirman que esta primarización tiene que ver con un cambio en la mirada de lo que son los niños de primera infancia y lo que deben hacer, llegando incluso a alterar la edad de los niños para poder ingresar a la escuela para que aprendan más rápido y no se dediquen solamente al juego:

Yo siento que hemos dejado de ver las dimensiones del niño en todas las edades, quieren que lean y escriban en todas las edades sin importar; esa es mi percepción [desde] que entré a la escuela, porque, incluso alguna vez una mamita me confesaba: “Profe, no se dieron cuenta de la trampa que le hice al Centro Administrativo de Educación Local (cadel), porque yo alteré el registro de nacimiento, es que, profe, el niño está perdiendo el tiempo en ese jardín, se la pasa jugando, entonces, yo puse que el niño tenía otra edad, para que ya entre y aprenda a leer y escribir”. (Grupo focal 4)

Para otras maestras, estas demandas por el aprendizaje precoz están arraigadas en la sociedad y terminan siendo más fuerte que la misma intención de la SED por promover una educación inicial más adecuada y pertinente para los niños

Me parece que en ciertas oportunidades la SED tiene ese interés de brindar a las maestras esas herramientas y esos escenarios que necesitan, y eso nos ha movilizadado en pensamiento. Sin embargo, en algunas cosas sigue siendo un pensamiento muy formal, que nos lleva al

formalismo de la educación. Pero esto no solo es de Secretaría, sino que es una constante de la educación en Colombia, aún como padres, como maestros. (Grupo focal 3)

Se afirma, también, que cuando predomina el sesgo formal en la educación inicial en los colegios, se limitan las posibilidades mismas que tienen los niños en un proceso pedagógico y el aprovechamiento de sus propias actuaciones y búsquedas.

Hay un riesgo en escolarizar la educación inicial, porque los niños en esas edades están en otras búsquedas desde sus intereses; si bien después les tocará digamos aprender a escribir, somos nosotros los maestros los que podemos buscar otros caminos que no sea la plana, que no sea dejarlos sentados por horas enteras. Asunto que lo hemos debatido en la Escuela y que es un contraste fuerte con el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), porque ellos les dicen a los niños: “Es que tú debes sentarte a escribir tu nombre”, cuando en realidad ellos están en otras búsquedas, más cuando han pasado por un escenario que les ha propiciado indagar, explorar, preguntar por todo lo que hay en su alrededor. (Grupo focal 3)

Para algunas de las maestras, ante esta demanda social de recibir a los niños más pequeños en las instituciones escolares, que se generalizó en las últimas décadas, el sector educativo responde con lo que saben hacer, es decir, *formalizar* el proceso educativo:

Y las instituciones educativas [reciben los niños de 3 a 5 años y], ya no lo hacemos con el ánimo solo dar experiencia, sino que ya entra un proceso de evaluación, un proceso también educativo, un proceso de conocimiento más formal y empezamos a moldear esos aprendizajes, de diferentes maneras lo hacemos. Entonces ya no es esa experiencia espontánea, tranquila de sí aprendió, no aprendió, de sí vino o no vino, de sí quiso venir; sino ya es algo tan formal, que se comienza a

volver cuadriculado, que ya se vuelve por completo un formalismo: por ejemplo, si el niño hoy no vino, tiene falla; y eso ocurre con todo con la citación a padres, la asistencia, la observación, son muchas cosas las que comienzan a tejer ya en ese formalismo. (Grupo focal 3)

Las maestras compararon los *márgenes de autonomía* que tenían en el sector privado y en los colegios distritales. En cuanto a lo pedagógico, son más amplias en los colegios distritales, aunque allí también los padres hacen demandas; sin embargo, las relaciones de autoridad y saber entre padres y maestras son diferentes, ya que ellas pueden explicarles a los padres de distintas maneras cómo realizan su trabajo pedagógico:

Con en el Distrito hay más libertad. Me siento más libre de ofrecer más cosas, sin embargo, en el Distrito está la presión del padre de familia que comienza a comparar, por ejemplo, que si el niño va a jugar, no está aprendiendo nada. En la parte pedagógica, se puede trabajar un poco más con el Distrito, porque si un papá presiona tú lo sientas y le explicas, de esa forma hay más claridad. En cuanto a los aprendizajes, yo les digo sobre lo que vamos a trabajar y que no es solamente llenar un cuaderno, entonces hay más libertad de concientizar, en el privado no. (Grupo focal 4)

Si en el privado el niño no aprende vocales números y letras, califican el jardín como malo: “Ese es un jardín malo, acostarlos a dormir, yo no pago porque me acueste a dormir al niño”. Es difícil comparar, pero hay más libertad en el Distrito como docente, además el salón que es un lugar sagrado y quién se va a meter en tu clase, porque tú tienes tu autonomía y tienes tu libertad. (Grupo focal 4)

Este grado de libertad relativa que las maestras sienten en los colegios distritales a veces las desconcierta, en especial, cuando vienen del sector privado y están acostumbradas a que les den orientaciones muy precisas. Esa autonomía en un principio es vista como falta de dirección de las

instituciones, aunque ya cuando están allí, se dan cuenta de que las condiciones materiales son más precarias y que el número de niños es, en algunos casos, mucho mayor. Pero también afirman que las relaciones tanto con los niños como con las compañeras son más humanas.

Después de estar en el ámbito privado, llegar al Distrito fue totalmente diferente, venía de un trabajo muy coartante; venía aleccionada sobre lo que tenía que hacer, y el día que llegué me dijeron: “Este es su salón, estos son sus niños”, la profesora que estaba encargada se quitó el delantal y dijo: “¿Usted es la profe nombrada? [...] Ah, bueno, listo, chao”. Se fue, yo quedé en el salón, con 45 niños en transición, porque en ese momento había sobrepoblación. El Distrito abrió muchos cupos, pero no había maestras. Recibir a 45 niños, cuando venía de trabajar con 20 a 25 niños, fue el choque más grande. Comencé a preguntar: “Bueno, y ¿el planeador? ¿Quién es mi coordinador?”. Mejor dicho, venía esperando a que alguien me dijera qué hacer y cómo hacerlo y las otras profes me decían: “No, aquí no hay quien le haga eso, aquí no hay planeador”. Además de eso, entraban y salían personas, de un momento a otro decía: “Profe, aquí están los refrigerios”.
(Grupo focal 3)

Los procesos de acompañamiento y formación en la SED: una nueva manera de ver la educación inicial

Como hemos visto, a partir del año 2015 y como parte del *Proyecto 901*, se generalizó un programa de formación basado en la estrategia de acompañamiento directo a las maestras y a las instituciones educativas, con el fin de que el ingreso de los niños de 3 y 4 años se hiciera dentro de las actuales políticas educativas para la primera infancia.

En consecuencia, se adelantan procesos de actualización de las maestras que llevan muchos años en su labor, se hacen mesas pedagógicas por

localidad donde se debaten los problemas y se discuten las actuales políticas, a la vez que la necesidad de cualificar a las maestras tanto del ciclo inicial como los otros ciclos.

Creo que ahorita Secretaría de Educación se ha dado cuenta de todos los errores que se han cometido al no estar preparados para tantos cambios. Por ejemplo, desde la mesa pedagógica, muchos se han preguntado sobre esas propuestas y se están capacitando a las maestras que ya llevaban muchos años en un proceso que no había sido transformado. A pesar de ser maestras, por mucho tiempo, ellas asumieron transición, jardín o prejardín, aunque el choque fue impresionante. Aunque se viene trabajando en eso, nosotras hasta ahorita estamos buscando desmontar el cuaderno, más para los niños de transición que vienen con procesos de cuaderno por mucho tiempo, y también las formas de trabajar el aprestamiento. (Grupo focal 3)

Una transformación de fondo y no de forma requeriría de espacios de diálogo entre y con las maestras del Distrito, con respecto a las concepciones que tienen acerca de la primera infancia y de educación inicial, para desde allí abrir la posibilidad de decir no a ciertos pedidos que vayan en detrimento de los niños.

Me quedan varios cuestionamientos y uno de ellos es que nosotros aún no tenemos muchas claridades sobre la primera infancia, y aun moviéndonos en el campo nos quedan muchos vacíos respecto a qué es la primera infancia y qué es la educación inicial. De cómo abordamos nosotros la primera infancia, de cómo respondemos a lo que el mundo exige y si no vamos a responder, cómo vamos a decir que no vamos a responder a eso. Es un cuestionamiento hacia preguntarnos: “¿Qué estamos haciendo?, ¿qué es la educación entonces?”, o sea, qué estamos entendiendo por un niño o por una niña que está en un espacio escolarizado formal o no formal. Pero que también hace parte

de esos espacios en los que hacemos unas apuestas pedagógicas para llevarlos a diferentes construcciones. (Grupo focal 3)

Las políticas son contradictorias y llegan a las instituciones educativas

La propuesta para la educación inicial en los colegios de la SED tiene varias contradicciones, pues en algunos casos están dirigidas a incluirlas en la organización curricular que el sector educativo ha mantenido hasta ahora, como son las áreas de conocimiento. Tal parece que incluso desde los entes gubernamentales coexisten varias propuestas:

Además, que nos lanzan a las áreas, y allí nos dicen que nos incluamos, que no seamos islas aparte. Pero nosotros les decimos: “Un momento, en preescolar se trabaja diferente”. Esa creencia es muy difícil, está muy enmarcada en llenar formatos. No sé a la Secretaría de Educación que le pasa cuándo envía estos formatos, estas estructuras curriculares. (Grupo focal 4)

Otra maestra señala que se ha dificultado llegar a un consenso para armonizar la estructura curricular del ciclo inicial con los demás ciclos, entre otras circunstancias, porque de la misma instancia emanan directrices que parecen entrar en conflicto con el tema de las competencias.

Es difícil ponernos de acuerdo en la parte curricular. En todo lo que tiene que ver con la organización curricular por ciclos. La Secretaría de Educación está pidiendo otras cosas, por ejemplo, me están pidiendo competencias ciudadanas y competencias laborales para un niño de 3 años, pues yo les decía: “Pues, lancémoslos al mundo del trabajo, de esta forma me preguntó ¿Cómo, para dónde?”. Pero, finalmente es llenar un formato, pues toca cumplir y el papel lo aguanta todo. ¡Hagámoslo!, pero yo no estoy de acuerdo. Obviamente hay que formar al niño en sus competencias ciudadanas, pues desde chiquitos

nos podemos formar en eso, pero y ¿la parte de competencias laborales? Había otras como emprendimiento y decíamos: “De pronto lo puedo formar como líder, mirar por dónde se mete uno”. Porque un niño de 3 años, que muchos aún no controlan esfínteres y tampoco hablan claramente. Ahí uno no tiene herramientas pedagógicas para responder a eso. (Grupo focal 4)

Para ciertas maestras el sentido de la educación inicial se desdibuja frente a la exigencia preparar a los niños para responder las pruebas estandarizadas.

Entonces imagínate las grandes problemáticas que está teniendo la educación inicial, cuando ya no solo es la Secretaría de Educación o Integración Social, sino que es una política que nos está llevando a esa competitividad, donde solo interesa que usted sea competente cognitivamente, que haga procesos y que sea bueno llenando pruebas estandarizadas. (Grupo focal 3)

Sería necesario interrogar si, al implementarse la política nacional de educación inicial, y sus lineamientos técnicos, entran en tensión con otras lógicas y políticas nacionales que se envían a los colegios:

Entonces esa visión que nos están enviando desde el Día de Excelencia, hace que inmediatamente todos los colegios, desde los grados de los más pequeñitos, se estén preocupando solamente en la propuesta para presentar ese día, que no estemos pensando en construir una propuesta educativa que abarque todos los cursos desde prejardín; y esa propuesta no fue de Secretaría de Educación, sino [que] fue desarrollada a nivel nacional [...] (Grupo focal 3)

Y lo digo porque mis compañeras de la Universidad, que trabajan en colegios privados me dicen: “Nosotros desde prejardín mentalizamos a los niños con pruebas Saber”, y entonces eso nos hace tener

esa mentalidad de que, uno de papá, mete a los niños a las instituciones no para que disfruten el jardín, sino para tengan asegurado un cupo en un colegio de primaria. De estas lógicas no nos escapamos los de educación inicial, ya a nosotros nos manejan desde políticas que implementa el Ministerio de Educación. (Grupo focal 3)

La articulación entre los distintos niveles del sistema educativo: uno de los principales problemas

Tal vez uno de los mayores problemas de este enfoque pedagógico de potenciamiento del desarrollo de la educación inicial, que las maestras conocen y que buscan vivirlo cotidianamente, es la articulación con los demás ciclos o niveles del sistema educativo. El Distrito transita desde una educación que entrenaba a los niños de 3 a 5 años en procesos de lectoescritura y matemática, hacia una educación cuyos ejes son el arte, el juego, la exploración del medio y la literatura, para impulsar el desarrollo infantil y a su vez acercarlos a los procesos de lectura y escritura e incluso al pensamiento matemático, pero desde posiciones diferentes. En ese intermedio, de un modelo pedagógico al otro, las familias y las maestras de los colegios se preocupan por las dificultades que puedan enfrentar los niños que están viviendo esa transición. Esta situación se vive desde los jardines de la SDIS.

A mí me pasa como coordinadora que llegan los papás a exigirnos en las reuniones, a decirnos ¿los niños qué van a aprender para salir luego al colegio distrital?, porque el cien por ciento de los niños salen a colegio distrital. Entonces, lo que hemos hecho nosotros con los profes es en medio de las reuniones de padres hacer especies de talleres para que entiendan la manera como trabajamos en el jardín, este tema del aprestamiento, entonces les explicamos la experiencia lectora cómo se vive en el jardín, cómo esto del tema de la exploración del medio, qué valor tiene el juego. Ellos, siempre dicen una frase, que es muy común —los niños aquí solo juegan— o incluso las frases

de las profes con las que he hablado de secretaria de Educación, del colegio que está en el barrio, porque intentamos hacer una especie de articulación del jardín al colegio, pero la profe dice —es que vienen de allá, solo a jugar, vienen acostumbrados a que solo juegan y no aprenden nada—. (Grupo focal 3)

Esta situación no es solo de la SDIS, ni de los colegios distritales, sino incluso de otras instituciones educativas, como el IPN, del que se esperaría una mayor apertura a este enfoque pedagógico.

Yo tuve la experiencia con los grupos de niños de 3 y 4 años, y es complejo porque cuando ellos van a ingresar ya al colegio les exigen muchísimas cosas. Los nuestros, bien salen para colegios distritales o para el IPN. Pasan muchas cosas especialmente con el IPN, hemos tenido nuestros “encuentros” con las maestras, porque ellas nos solicitaban que los niños y las niñas de 3 y 4 años se mantengan sentados atendiendo y escuchando, que escriban su nombre y todo lo relacionado con el aprestamiento. Y hemos encontrado discrepancias en las que no hemos podido ponernos de acuerdo, porque ellas se instalan en estas exigencias. (Grupo focal 3)

Siempre nos hemos cuestionado respecto a eso porque son muchas cosas, por ejemplo, las maestras del IPN piden que los niños lleguen al colegio destapando sus onces solos, que solos puedan destapar su yogurt, sus papas; que sean completamente autónomos en aquellas cosas que deben hacer. Siento que todavía no se ha logrado un vínculo entre instituciones que efectivamente tienen exigencias y dinámicas propias; además creo que esto no es solo por los maestros o de la formación académica que han recibido durante tanto tiempo, sino que también percibo que están rodeadas por las exigencias de todo el mundo: exigencias de Secretaría, del Ministerio, de Secretaria de Integración Social; y siento que son entidades tan distintas que tampoco

han logrado confluir en qué es en lo que debería basarse la educación.
(Grupo focal3)

Para algunas maestras, avanzar en la implementación del modelo de educación inicial propuesto en Bogotá implica una transformación de fondo en las relaciones entre las instituciones de educación inicial y las de educación formal, siendo necesario un diálogo franco acerca de las razones por las cuales los niños en primera infancia, para poder acceder al sistema escolar del país, deban estar *sometidos a presiones, exigencias y pruebas* que entran en contradicción con las características de su desarrollo, afirmándose incluso que “parecería que a las maestras nos diera miedo asumir la no escolarización o primarización”, como afirma una de ellas.

Yo insisto, eso tiene que ver mucho con las relaciones que se tejen con los colegios grandes y pues eso me hace pensar mucho en las exigencias que hacen para que un niño pueda ingresar a esos colegios. Por ejemplo, en los colegios privados les hacen una serie de pruebas: que el niño coloree bien, que no se salga de la línea, que reconozcan algunos números, que escriba su nombre; y desde allí es que deberíamos pensar que empezamos a escolarizar a la infancia, pero también siento que es miedo de los maestros de enfrentarse a una infancia que no necesita ser escolarizada. Pero todo eso también nos exige a nosotros otras cosas como maestros, como maestros reflexivos. Siento que uno muchas veces se acostumbra a hacer las cosas de cierta manera.
(Grupo focal 3)

La preocupación de los padres es evidente frente al futuro escolar de los niños, pues los criterios de ingreso, que se establecen en función de un *modelo primarizante* de la educación inicial, generan procesos de exclusión, que son más explícitos en el sector privado, por las pruebas de ingreso que allí hacen. La demanda que comienza entonces a perfilarse en el horizonte educativo es por una oferta en la cual las brechas entre un ciclo y otros sean menores. La pregunta es por las condiciones que serían

necesarias para que sea viable un sistema que armonice el ciclo inicial y los demás.

Pero entonces salen de la escuela y los papás se preguntan: “Bueno, y ahora, ¿dónde pongo a mi hijo?, donde no haya esa ruptura tan grande porque va a ser tachado del indisciplinado, del que no presta atención o que tiene problemas de atención”, porque definitivamente están pasando por otros procesos. Entonces, comenzar a encasillar a la infancia dentro de exigencias de: “tienes que leer, tienes que escribir; tienes que sumar; tienes que restar; tienes que hacer, hacer y hacer para llegar a un primero o a un segundo”, para mí, no hay cabida. (Grupo focal 3)

Por ejemplo, mi hijo no pasó a la institución educativa Juan Ramón Jiménez. Lo presentamos a grado transición y él no pasó, porque se llenó de angustias; él estaba en la evaluación y comenzó a llorar. Cuando fui a ver el resultado, me dijeron: “No, mamita, él no pasó” y la razón fue porque no presentó la evaluación. (Grupo focal 2)

La carencia de articulación entre los dos niveles educativos termina produciéndoles a las maestras del nivel inicial una sensación de que, aunque consideren que su trabajo está en una línea adecuada para el desarrollo de los niños, les ocasiona a los niños y a los padres problemas con el ingreso a los colegios, tanto distritales como privados, como ya dijimos.

Con los papás, me ha pasado, que vienen después de que salen del jardín a decirme en algunas oportunidades: “Profe, no, mira, súper chévere, las coge súper rápido”, pero hay otros que me dicen: “No, nada, esa profe dice que aquí no aprendieron nada, el niño se ha estrellado tenaz, ha sido duro lo de las tareas, el tiempo que tienen que estar haciendo actividades de planas, de pegar, de recortar, es duro”. Y ahí, yo qué hago; yo le digo: “Bueno, hay que mediar con la profe, hay que hablar”; igual también las posibilidades de los padres son otras,

digamos que podrían llevar a sus hijos a otro lado que no fuera educación distrital, (Grupo focal 2)

El paso de los niños de los jardines de Bienestar Social a la SED movilizó la gestión interinstitucional que en su alcance tuvo aciertos y limitaciones, y que eventualmente se vio obstaculizada en concreto por voluntades individuales y por posiciones jerárquicas. Los colegios distritales, en algunos casos no dialogan con los jardines como instituciones pares, sino como instituciones menos serias.

En la Secretaría de Educación, cuando fuimos a hacer la articulación, las profes nos decían: “No, pues, nosotras conocemos perfectamente el lineamiento. Nosotros sabemos de qué es lo que nos están hablando”. Entonces hubo un choque feo, [...] mi intención era que ellas conocieran el trabajo que hemos hecho con los niños que iban, entre paréntesis, a graduarse, a irse del jardín [...]. Pero, no nos dejaron hablar con las maestras, sino la coordinadora académica nos atendió, hablamos con una sola maestra, y la respuesta fue esa: “Nosotros conocemos cuál es el Lineamiento, no hay necesidad de que ustedes nos vengan a decir como es”. Nosotras les dijimos: “Es que no vamos a decirles cómo es, nosotras vamos a contarles lo que los niños están viviendo en el jardín, que el 90 % de los niños, ya tiene matrícula aquí”. (Grupo focal 2)

Articulación y gestión interinstitucional con los niños de inclusión

La política de primera infancia ha planteado un trabajo intersectorial e interinstitucional; aunque con la SED no ha sido tan fácil, pues esta es una entidad con una estructuración muy definida. Por su parte, la SDIS ha sido pionera en realizar procesos exitosos de inclusión educativa con niños en condición de discapacidad, disponiendo de equipos interdisciplinarios, reduciendo el número de niños por grupo, generando espacios, prácticas

pedagógicas e interacciones que se adecúan a las condiciones de los niños y favorecen su desarrollo y aprendizaje. Parte de este acumulado conceptual y técnico era necesario ponerlo en diálogo con los colegios que iban a recibir a estos niños; sin embargo, no siempre fue posible. Así lo afirma una de las maestras:

Luego fui a hacer otra articulación con una niña con discapacidad, que iba al colegio distrital y al principio, muy entre líneas, se podía leer que no querían que la niña estuviera ahí, pero pues la mamá no tenía donde más matricularla; entonces, fuimos con la educadora especial, la psicóloga, a hablar con ellas y nos decían que igual la iban a matricular, pero pues que no había profesora de educación especial. Entonces, la Secretaría de Integración mandó [a] la profesora de educación especial para que trabajara con la niña. Fuimos luego a mirar cómo era el proceso, cómo estaba la chiquita, y, ¡fue tenaz!, porque fuimos tres veces, y en las tres veces la niña estaba en el parque mientras la profesora hacía su clase, todo el tiempo estaba afuera sola. Entonces, nosotros le decíamos: “Bueno, ¿por qué pasa esto?”. Y la maestra [nos dijo]: “No, es que ella se sale, es que ella no quiere estar, es que yo no puedo atenderla, los 25, los 27 que tengo, no los puedo desatender por atender a Luisa, entonces tiene que estar afuera, pues si ella se sale, ¿yo qué puedo hacer?, pues que se salga”. Incluso, cuando llegamos, el vigilante fue el que nos dijo: “¡Ah!, ustedes vienen a ver a Luisa, mírenla allá está, ella se la pasa en el parque”. Y la señora del aseo era la que la cogía, y la cuidaba. (Grupo focal 2)

Resignificar el rol de la maestra de educación inicial: no solo se cuida

Las maestras del grupo focal 2 plantearon el diálogo en torno al posicionamiento de la profesión docente en lo social. En la argumentación, este pasa por superar la mirada que se tiene sobre el cuidado, pero

fundamentalmente sobre que este es el que termina siendo el centro de las relaciones con los padres.

Para una de las maestras, la defensa del estatus profesional del ser maestra de educación inicial se elabora desde un razonamiento que pasa por superar que el cuidado es el centro del trabajo pedagógico. Para ella, el imaginario social que presenta su profesión como una labor principalmente asistencial y de cuidado a los niños, no solo está en el pensamiento de otros profesionales, incluso de las mismas familias de ellas, la idea es mostrar que se hacen otras cosas igualmente importantes para el desarrollo del niño.

Quiero transformar esa concepción del cuidado, de ese asistencialismo. Así cuando tú te sientas a hablar con la coordinadora: “¡Uy!, pero que trabajo tan interesante”. Es que vayan cambiando esa perspectiva, y que voz a voz trascienda y no se quede solo en que: “¡Ay!, allá están las de preescolar, son las que solo limpian, las que solo van a jugar”. Siempre he querido como quitar esos estigmas desde que empecé a estudiar, porque cuando hablas con otras personas de otras profesiones, e inclusive a veces lo veo en mi familia: “¡Ah!, profesora, ¿y profesora de qué? [de educación infantil], ¡Ah!, profesora de preescolar”. También a los papás quitarles ese imaginario del solo cuidado, porque en estas etapas de 3 a 4 años los papás enfatizan en el cuidado, yo sé que se preocupan si el niño comió, si estuvo bien, pero es también cambiar todas esas miradas y es muy interesante cuando llega un papá: “¡Uy!, profe, el niño vino a la casa y me dijo que hicieron tales cosas, que se untaron de tempera y que participaron en tales actividades, que fueron y recogieron piedras, que miraron...”. (Grupo focal 2)

En la opinión de la maestra 4, ese imaginario ha sido forjado, en parte, por las mismas maestras. En consecuencia, por esa misma vía, se puede transformar. En la comunicación que sostienen con las familias y sus

compañeros, transmiten o no el nivel y el dominio profesional que tienen de su labor. Así nos describe una maestra:

Yo a las profes les digo: “Las encargadas de que los papás entiendan qué es la educación inicial, y que nuestro trabajo es un trabajo también profesional, somos nosotras mismas”: Entonces, cuando un papá llega todos los días a recoger a su hijo, yo le digo: “Estuvo bien, comió, hizo chichí y como todas esas observaciones que atienden al cuidado”. Entonces yo misma estoy diciendo que lo único que hago es un cuidado, entonces siempre hablamos y bueno hay que decirles: “No, mira, en la experiencia pasó esto, se planeó esto, te acuerdas que te había contado que lo que íbamos a hacer hoy era tal cosa, bueno, tu chiquitín estuvo así en esa experiencia”. Digamos que [en] el lenguaje que se utiliza tratamos de que los papás entiendan esa mirada. (Grupo focal 2)

Centrarse en el cuidado y enfatizar ello en la relación con los padres, desconoce que se requiere un saber muy elaborado acerca del desarrollo del niño, de cómo avanza y de cómo se da su proceso. Por otro lado, también se debe reconocer que hay un saber técnico, profesional, propio de la profesión y del ser maestra, que es el que potencia el desarrollo de los niños. El cuidado que se da especialmente en las rutinas, por ejemplo, solo es una parte del trabajo pedagógico.

El cuidado no debería ser el centro, pues porque para eso digamos que hay una profesión y es el ser maestro. Si no la hubiese, pues entonces seríamos y solo sería en el cuidado, y no habría otras posibilidades para los niños, sí solo se atenderían necesidades, pero no habría posibilidades de conocer ese momento de desarrollo en el que están, de pensarnos en cosas para que avancen o para que se movilicen esos momentos madurativos, eso les quitaría oportunidades a los niños de acercarse a la cultura, al arte, a muchas cosas que no tendrían o no se podrían acercar si solo fuésemos cuidadoras. (Grupo focal 2)

Bueno, sí, el cuidado es importante en esta etapa, en este proceso porque igual son niños y niñas que requieren de un acompañamiento; pero yo sigo insistiendo que no es la prioridad, porque para un cuidado entonces se da desde casa. Está la chispa de uno como maestro, como profesional, a tener presente el cuidado, pero empezar ya con esa parte que tú tienes ya de conocimientos, de lo que has adquirido, de presentarle a los niños nuevas cosas y ya el cuidado si va en el transcurso del día, pero viene siendo como la parte de las rutinas. (Grupo focal 2)

El grupo focal 2 concluye reconociendo la dimensión relacional que hay en la profesión de ser maestra de primera infancia y que entiende que en la labor de enseñanza en estas edades hay actos en relación con el cuidado que humanizan y, por ende, inscriben a cada niño en la cultura, es decir están dentro de la finalidad pedagógica:

Hay una diferencia entre entenderlo como ritual y entenderlo como rutina y es hacerlo más amable para todos, y por eso vuelvo a insistir, es humanizar, es una cuestión de relación, de cercanía, de que estamos todo el día con los niños, que no es de paciencia. Para mí, no es de paciencia el darle la comida a un bebé o a un niño así sea de 3 años, es el entablar una relación y entender que es inevitable y que debe ser nuestra labor. Entonces, para mí, esos momentos de cuidado o esos momentos de rutina, de alimentación, de ir al baño, de llegada de salida, son tan importantes como lo que llamamos experiencia pedagógica, que para mí empiezan cuando el niño entra al jardín desde las 7 de la mañana hasta las 5 de la tarde. (Grupo focal 2)

Ante la diversidad de demandas sociales y políticas, las maestras quienes tienen la claridad sobre cómo estas afectan a los niños. De allí que ellas opten por responder con un *híbrido pedagógico* a las diferentes demandas. Así lo dice una maestra de la SED:

Como maestras, estamos respondiendo a todo y toda exigencia también afecta al niño, por ejemplo, esa idea de que el colegio que más enseña idiomas es el mejor, etc. y nos dejamos envolver. Quizás todo esto sea porque, como maestros, poco estamos dentro de esas propuestas que se hacen desde el Ministerio o desde la Secretaría, haciendo claridades sobre eso en lo que están los niños, en lo que les vamos a exigir, en lo que los estamos formando. Siento que hay una brecha entre los colegios grandes y los jardines, además porque a esto se le suman las relaciones de vínculo y expectativas de los papás.
(Grupo focal 3)

Es un contraste bastante difícil, pues en la parte privada hay mucho en juego, también está la presión por parte de los padres de familia, pues ellos pagan porque el niño, entre comillas, aprenda. Es algo que yo le he comentado a mis compañeras, del híbrido pedagógico que nos ha tocado plantear, dónde tengo que tener feliz a todo mundo, tengo que tener feliz al padre de familia, que es quien paga, felices a los niños que son los que están aprendiendo y dando lo que pide la Secretaría.
(Grupo focal 4)

Capítulo 8.

Dimensión institucional

El nivel institucional se centra en lo que ha ocurrido con la llegada de la política educativa a las instituciones educativas distritales, de manera concreta con el *Proyecto 901*. Las maestras de los grupos focales están en las instituciones y han vivido su implementación. Ya hemos visto consideraciones generales acerca de la política; por ello, en esta categoría, se describen algunas situaciones construidas en las instituciones y en la cultura escolar, tales como los problemas de infraestructura y dotación; los temores de las instituciones a recibir a los niños; el modelo pedagógico que, en general, no contempla a los niños de primera infancia; las relaciones con las directivas y su papel dentro del proceso; la articulación con el ciclo 1, las relaciones con los colegas y, de manera especial, las relaciones con los padres de familia.

Infraestructuras institucionales poco aptas

Como ya vimos, en la dimensión sociopolítica, el problema de las infraestructuras institucionales fue una de las problemáticas que más se resaltaron. Nos centraremos aquí en la respuesta que dieron los colegios distritales con la llegada de los niños de 3 y 4 años, que obedeció a las condiciones de cada institución educativa. Como se verá, las limitantes

o la disponibilidad de espacios marca de cierta forma el trabajo que se ha venido desarrollando. A las instituciones, en concreto, les preocupaba recibir a los niños de 3 y 4 años, pues no contaban con el equipamiento ni los recursos propios de la atención a la primera infancia:

En mi colegio el año pasado, yo inicié en marzo, no querían recibir primera infancia, porque según el colegio no tenía instalaciones, y de hecho no las tiene para primera infancia. El salón donde yo estoy es bastante incómodo en cuanto a espacio y en cuanto a higiene. (Maestra 5, Claudia)

En mi colegio este año se inició con grado jardín, pero como no teníamos instalaciones en la sede, se quitaron dos grados de transición y, en ese mismo salón, se metieron a los chiquitos. Nadie quería asumir esos dos grupos, porque hay temor a lo que han dicho todas: “No hay materiales, no hay infraestructura, la ludoteca, que entre comillas hay, se utiliza para que los de bachillerato vayan a almorzar, porque allí no tenemos restaurante y ellos deben continuar con la contra jornada, es el salón todero, pero no es ludoteca. En la sede donde yo me encuentro no hay espacio para construir otro grado de prejardín o jardín”. (Grupo focal 2)

Aunque en un principio, la aceptación de los niños de primera infancia fue voluntaria, luego se hizo obligatoria. Al problema de las infraestructuras y dotaciones se le sumó la negativa a abrir el ciclo, condicionada, en muchos casos, por la falta de acompañamiento en la implementación de la política, repercutiendo en improvisaciones locativas sin cumplir con los mínimos requerimientos de calidad en los espacios físicos para la educación inicial.

En el 2015, entré a una institución educativa que estaba reacia a la apertura de primera infancia, pero obligatoriamente le toca abrir y, para esto, le entregan un espacio que, para mí, ha sido lo más duro de

enfrentar porque es una casa de 3 × 12 m. Está dividida en habitaciones y reconociendo el tamaño solo nos han permitido trabajar con 15 niños por docente. (Grupo focal 1)

El colegio no quería recibir primera infancia, de hecho, una profesora fue en febrero y la devolvieron y le dijeron: “No, es que acá no necesitamos primera infancia”: Entonces ella fue y habló en Secretaría, y allá le dijeron: “No es que necesiten primera infancia, es que el colegio debe abrir el espacio para la primera infancia”. (Maestra 5, Claudia)

Las condiciones espaciales configuran interacciones, por ejemplo, en un colegio, las maestras del ciclo inicial sortearon tensiones con padres y otros maestros en lo referente a la seguridad de los niños:

Pero ellos, como aún no tienen su motricidad desarrollada, salen a correr y coloquialmente aterrizan; eso no solamente genera malestar en la comunidad de los profesores, sino también con los padres de familia, [quienes] dicen: “Profe, yo le entregué mi hijo bien, mire cómo me lo está devolviendo”, uno le responde: ““Papá, la verdad es que aquí no hay donde los niños puedan correr, no hay zonas verdes donde ellos puedan manipular, explorar y sacar tierra o pasto, ver lo que hay debajo. Es solo cemento”. (Grupo focal 2)

La dotación en materiales para primera infancia

Sobre la marcha, se resolvieron los problemas de dotación. El destino de estos materiales varió en función de las condiciones de espacio que brindó el colegio que, como vimos, no ha sido siempre la más adecuada. En varias instituciones, si bien llegó el material especializado para la primera infancia no fue posible disponerlo como se debería al alcance y para provecho de los niños y, en vez de ser una ayuda, se convirtió en un tropiezo, pues le quitó espacio al salón.

En el colegio ha sido difícil este paso de los chiquitines [...]. El año pasado los sentábamos en una silla que era más grandes que ellos, y les quedaban sus piecitos colgando. Nos preguntábamos por qué el mobiliario no era adecuado para los niños. Luego, llegó la dotación para la primera infancia, con los puestos más pequeños, llegó más material para los niños, para la motricidad, también, rollos, pelotas, colchonetas. (Grupo Focal 2)

Pero hay un problema, no hay dónde poner, tenemos que mantener todo guardado y eso hace que los niños no puedan tener un acceso permanente a esos materiales que van a permitir el desarrollo en ellos. Están en la etapa de mirar explorar y conocer. (Maestra 6, Sonia)

A mi salón también ha llegado algo de material, igual que a ellas, pero se ha convertido en una bodega. (Grupo focal 2)

Pues es que el material que llega de Secretaría son mesas, son sillas que invaden el salón, unas seis colchonetas para cincuenta, porque es pre jardín y jardín. No pudimos recibir los triciclos porque el colegio no tiene el espacio, no pudimos recibir el gimnasio. (Maestra 5, Claudia)

En otros casos, la llegada de nuevos materiales abrió la posibilidad para que se adaptaran espacios y los grupos de maestras crearon ambientes adecuados para los niños de primera infancia, quienes antes no tenían lugar en el colegio:

A pesar de que no fue un ambiente adecuado para los niños, empezó a llegar material y el aula comenzó a convertirse en un lugar envidiado por los demás profesores, porque dejando de ser la biblioteca del colegio se estaba convirtiendo en el salón de los niños más pequeños, los de 3 años. Porque, aunque no hay una zona de recreación para los

niños, el espacio se ha convertido en la casa mágica para los niños.
(Grupo focal 1)

La biblioteca y otros son espacios que ellos no conocen. Vamos al salón de espejos y ellos son felices en ese salón; así sea solo para acostarse en los cojines, en una serpiente que hay ahí, ellos son felices en ese espacio. (Maestra 5, Claudia)

La maestra de colegio privado recalca que en su institución el espacio para los niños de primera infancia es el adecuado:

En este momento, estoy en un colegio privado de monjas, es otro concepto de colegio. El preescolar es maravilloso porque tiene unas zonas verdes inmensas, el salón es tres veces más grande que uno de primaria. El niño tiene el espacio para correr, saltar, brincar, para hacer todo lo que él quiera y potenciar muchas cosas. (Maestra 1, María)

Desorden administrativo en la institución para atender a los niños

Para algunas maestras, a la falta de recursos y de talento humano se sumó el desconocimiento administrativo de los procedimientos de atención cobertura y matrícula diferenciada por edades para la primera infancia. Varias maestras comentan que hubo caos administrativo, porque la institución no conoce los requerimientos para trabajar con primera infancia. Incluso, aunque ya se hicieron aulas, falta mayor adecuación de estas:

Hay mucho desorden en la parte administrativa, porque mi colegio ya se abrió y se ofertó en los tres cursos, hicieron unas casetas preciosas, soñadas, pero faltan muchas cosas: adecuación de espacios, ambientes seguros que sean dispuestos para los niños, luz e hilos para las puertas como también en la zona verde. En el momento de matricular, no

les importa, pues tenemos niños de 5 años en prejardín, tenemos un revuelto, esto lo digo, porque hay compañeras que tienen niños de 3, 4 y 5 años todos en prejardín, porque les interesa administrativamente llenar un cupo, sin fijarse que cada nivel tiene tu edad establecida. (Grupo focal 2)

Sumado a esto, aquí no hay objetivos claros, es un problema administrativo, las profesoras conocemos los lineamientos y sabemos por ejemplo que para ambientes adecuados y seguros: las tomas deben estar a una altura de 150 cm, que debe haber bordes esquinados, para prevenir accidentes. Ese tipo de cosas el colegio no las tiene en cuenta. (Grupo focal 2)

La admisión de los niños en los colegios continuó sin que se resolvieran de fondo los problemas de número de aulas, en parte por restricciones estructurales en cuanto a los recursos en la administración distrital y con soluciones discutibles.

Pero entonces al siguiente año vuelve y pasa lo mismo: llegan niños a prejardín y no había espacio en la institución, y mirando a ver qué se hace nuevamente las directivas deciden que los niños asisten en pico y placa: jardín viene de 9 a 10:30 am y luego entra prejardín a la institución, es decir, ¡era una cosa de locura! (Grupo focal 1).

Quizá en parte, estas dinámicas están animadas por *otras lógicas e intereses que impactan a nivel institucional* ajenos, a veces, a lo pedagógico; algunas maestras sostienen que los colegios y rectores reciben beneficios económicos cuando implementan los nuevos programas que envía la SED. Así afirma una maestra:

Hay interés económico en la primera infancia. Porque tengo entendido que por cada niño que ingresa a primera infancia, el rector tiene una bonificación. Si yo como rector implemento jornada completa

voy a tener una bonificación, por cada proyecto que él implemente tiene bonificaciones. (Maestra 7, Blanca)

El temor de asumir a los niños de este nivel

Muchas de las maestras hablan del temor que había en sus instituciones por recibir niños de estas edades, pues a los problemas de condiciones de infraestructura y de material, se sumaba el hecho de que las maestras no se sentían preparadas para realizar el trabajo pedagógico con los niños de estas edades. A su vez, está la responsabilidad de que los niños no se hagan daño y que los grupos son muy grandes para una sola maestra. En ese sentido, las primeras reacciones de los equipos fueron de temor, de rechazo o ambivalencia, pues sentían que no sabían qué hacer con los niños de estas edades. Las maestras que durante el desarrollo de la investigación se encontraban cursando la maestría, se manifiestan en su disponibilidad y empatía profesional con el ciclo inicial y reconocen tener las herramientas necesarias para trabajar con ellos:

Por parte de las profesoras hay voluntad, sin embargo, algunas reniegan y no quieren; por eso es tan rifado el prejardín, para mí los niños me parecen divinos. Existe una renuencia de las profesoras a aceptar todo eso. (Maestra 4, Rocío)

El colegio el año pasado empezó con primera infancia, digamos que nosotras somos las que inauguramos esas cosas de prejardín y jardín. Y ellos están como en el camino de entender, porque les hablan de primera infancia, de prejardín y jardín y para ellos es el terror: “¡Uy, no! Niños tan pequeños, las felicito, las admiro”. (Maestra 2, Lucía)

Frente a la llegada de los niños de 3 y 4 años, en el colegio hemos tenido conversatorios sobre el tema, porque ya lo sentimos muy cerca.

En mi colegio no está [el ciclo inicial] [...]. Nos hemos sentado, como estamos hoy aquí en este espacio, y las profesoras están asustadas, no me incluyo, porque desde que yo empecé a estudiar licenciatura en educación preescolar, con quién yo más quería trabajar era con los bebés. (Maestra 5, Claudia)

Para algunas maestras, la reticencia a que lleguen los niños pequeños al colegio se basa en la responsabilidad de que ellos estén bien y no sufran daños físicos durante el tiempo que están en la institución. Así confirma una maestra:

La vida lo va llevando a uno y uno va aceptando esto que es la docencia. Pero muchas profesoras sí están asustadas de recibir estos niños. Creo que ese temor radica precisamente en que el espacio no es adecuado y nos preocupa mucho el cuidado de esos niños. Tenerlos allí al interior de la sede y que salgan, como dice Dianita, bien de la institución. Finalmente, cuando uno abre la puerta lo primero que observan los papás es que su bebé esté íntegro, que esté completo, no tanto qué aprendió, sino si tiene la nariz, los ojitos. “Muchas gracias, profe”, dice el padre; es la verdad, yo siento que eso está del otro lado, si uno se pone en el lugar de ellos, puede entender, entonces, siento que desde ese lado está el temor de mis compañeras. (Maestra 5, Claudia)

Para otras maestras, las limitaciones de espacio en las instituciones, así como de materiales adecuados, refuerza la tendencia a *primarizar* la educación inicial. Al no existir condiciones físicas adecuadas, es más fácil sentarlos y ponerles cosas para hacer:

Eso depende del contexto. De pronto allá porque no hay espacio para un colegio campestre, entonces nosotras las profesoras creamos ese tipo de mentalidades. Además de venir de colegios privados donde los niños tienen que aprender a leer, a escribir. Nos volvemos muy cerradas, sentémoslos y pongámoslos a hacer, además del contexto y la falta de espacio. (Maestra 1, María)

En la opinión de algunas maestras, el número de niños por grupo excede la capacidad de una sola maestra para realizar el trabajo pedagógico y brindarles un cuidado calificado:

Pues a nosotras nos toca trabajar con estos 25 niños y decimos que es muy importante que otra persona que nos esté apoyando. Además, como se ha dicho, falta más seguridad, zonas verdes, adecuaciones especiales para estos niños. (Maestra 1, María)

Al nivel de 3 años nos enviaron grupos de 25 niños para una sola profe, consideramos son bastantes, es un grupo denso. (Maestra 4, Rocío)

El modelo pedagógico de los colegios no está adaptado a los niños de primera infancia

En general, los colegios tienen un Proyecto Educativo Institucional (PEI), que se sustenta en un modelo pedagógico que atiende las necesidades de la educación formal; sin embargo, este modelo difícilmente tiene en cuenta las características de los niños de primera infancia y su reconocimiento no se da de manera automática. A pesar de que el programa de formación y acompañamiento que se realiza desde la SED busca trabajar con las directivas (de hecho, lo ha hecho), no incide de manera contundente para lograr transformar esta situación. La cultura escolar institucional se impone muchas veces con mecanismos de subordinación sobre el desempeño pedagógico de las maestras en el ciclo de educación inicial.

En muchos casos, dado el desconocimiento del *Lineamiento* por parte de las directivas, a las maestras del ciclo inicial se les pide adaptarse a la estructura curricular del colegio; frente a lo cual han emprendido una labor pedagógica con el equipo institucional para que sea reconocida la educación inicial en sí y no se entienda en los términos de preparar para el ciclo

1. Solo que sigue latente en el imaginario institucional de que la educación inicial es una educación preparatoria para la escolaridad.

A nosotros nos ha tocado ganarnos un puesto en el colegio porque desafortunadamente directivos, coordinadores desconocen. Hoy en el Día de la Excelencia se dio la discusión, porque todo es: “Los profesores de preescolar”, porque ni siquiera allá es educación inicial, es preescolar, “Tienen que asistir a las áreas”, “[pero], señor rector, nosotros no somos de áreas, somos dimensiones”. Entonces no podemos asistir a un área porque nosotros trabajamos con dimensiones. Y el rector: “No, es que ustedes asisten a las áreas y ustedes van a ajustar”. Porque todo es ajustar, todo es acomódelo a las edades [...]. Nosotros tenemos unas particularidades y atendemos a esas particularidades, no es de ajustar, ni de acomodar a los niños de 3, 4 y 5 años; nosotros tenemos dinámicas completamente diferentes. Pero es complicado entrar a hablar sobre algo que se desconoce. Entonces yo invitaba a las directivas a que conozcan el proyecto. (Maestra 3, Carmen)

Nosotras las profesoras de preescolar debemos defender nuestra postura, no es labor de nosotras enseñar a leer y escribir, nosotras damos las bases. Hay una concepción errada de que leer y escribir es solo decodificar. Entonces, yo les di una larga disertación de que también se lee el lenguaje corporal, se leen las señales [de] la calle. Eso es lo que debemos darle nosotros a los niños de preescolar, yo les decía a ellas, sin embargo, una lleva 20 años y la otra lleva 12 años. (Maestra 1, María)

Incluso se afirma que la adecuación del ciclo inicial a la estructura curricular existente es una directriz de la SED, que termina, como ya dijimos, siendo contradictoria:

Para los de transición y para los de prejardín y jardín, tenemos que adaptar y hacer un modelo igual al que lleva todo el colegio, entonces:

entrega de boletines con evaluaciones cuantitativas, observadores, evaluación, heteroevaluación y coevaluación para niños de 3 años. ¿Por qué? Porque es exigencia de la SED. (Maestra 1, María),

En algunos colegios, el ciclo inicial se adaptó a la estructura existente, pero con cierta flexibilidad y autonomía para adecuarse a las características de los niños:

Digamos que la dinámica a nivel de estructura curricular sí exige un currículo, ciertos contenidos, pero hay una autonomía académica. [...] El rector revisa, pero él da una idea de cómo quiere, entonces uno le estructura los contenidos, pero la forma de trabajar no es cuadrículada. (Maestra 2, Lucía)

Los logros e indicadores que nos piden los dejamos abiertos para que cada uno pueda trabajarlos de acuerdo con su autonomía en el salón y eso es básicamente lo que hemos estado haciendo nosotras. (Maestra 6, Sonia)

El problema también radica en las estructuras de la educación preescolar que existe desde hace algunos años, la cual en algunos casos está aprisionada, por lo que se centra en el desarrollo de la motricidad y el aprestamiento para un posterior aprendizaje de aprender a escribir.

Yo ahí también chocaba mucho porque teníamos muy latente el aprestamiento. Es decir, la exigencia era: “Ustedes me entregan a los niños con aprestamiento” y, pues claro, era un enfoque del aprestamiento afinado solo hacia lo motriz para la escritura y la lectura. Los escenarios del juego y escenarios del arte, en ese momento, no estaban explorados para nada. ¿Por qué razón?, porque era la transición del grado cero tradicional que venía desde hace muchos años. Cuando en el 2012 la institución educativa dice: “Bueno, vamos a abrir escenarios para prejardín y jardín”, fue un choque total. (Maestra 1, María)

La evaluación también forma parte de la cultura escolar. *Las formas de evaluar en educación inicial exigen cambios* en la concepción del para qué y del cómo se evalúa dentro del sistema formal. En el Distrito, los procesos de evaluación en el ciclo inicial varían de una institución a otra. En algunas de ellas, los equipos aún están decidiendo su sistema de evaluación, contemplando las orientaciones técnicas:

Hoy nos sentábamos a hablar y me preguntaban sobre el segundo periodo qué [iban] a evaluar y yo respondía: “Pero, qué vamos a evaluar de qué específicamente, pues antes lo hacíamos con hojas”; entonces que “coloree y que decore el círculo” y “¡Absolutamente no!”
(Maestra 1, María)

En otros casos, los equipos ya han establecido un consenso al respecto y han optado por unas maneras más cualitativas y narrativas de evaluar:

Nosotras sí tenemos un sistema de evaluación diferente, totalmente separado del sistema de evaluación institucional; se llama sistema de evaluación de preescolar (SEP), pero entonces, lo hacemos de manera cualitativa; se hace un proceso grupal donde se habla de los contenidos y lo digo entre comillas, porque realmente no hay contenidos. En ese periodo, ahora tenemos entrega de boletines el lunes [...] y el cómo va el proceso de desarrollo en esos contenidos en cada dimensión, yo lo hago según como lo plantea el Lineamiento, sin decir nada negativo, ni decir que no lo logra. Digo cosas como que ha desarrollado su capacidad auditiva, pero mucho más estructuradas, frases bonitas para los niños. (Maestra 3, Carmen)

A partir de esa apuesta, dijimos [que] cómo llegó prejardín y jardín, desde lineamiento nuestra propuesta pedagógica para transición va a cambiar. Vamos a trabajar por proyectos, nuestras evaluaciones e informes no van a ser cuantitativas sino cualitativa, se llevará el

observador, pero aparte y diferente a partir de narrativas para cada proceso. (Maestra 1, María)

Para concluir, es interesante mirar la posición de esta maestra que afirma que los niños saben qué es un colegio, sus formas de trabajo, los objetos que lo representan y en eso consiste entrar al colegio. El debate se puede plantear entre ¿los niños de primera infancia se deben adaptar a la cultura escolar o la cultura escolar se debe adaptar a los niños? ¿Son esas las expectativas de los niños, o son las de los adultos? Para la maestra, la solución es repensar esas miradas:

Desde los cuatro años, estamos iniciando una lectura y escritura con sentido y también estamos involucrando a los papás en esos procesos. Yo digo, tampoco hay que satanizar a los papás, que ellos no saben, o que toca meterlos. La tarea hace parte de la escuela, es decir, es como cuando el niño llega a su primer día al colegio con su maleta y su lonchera, eso lo identifica en su espacio, eso hace también la tarea. Para mí, la tarea también tiene algún significado en la que medida que cuando llegan a la escuela, quieren tarea, los mismos niños piden la tarea, y ¿qué vamos a hacer hoy?, porque eso hace parte de la dinámica del colegio; algo diferente es hacer su tarea, la que sea; es como reestructurar ese concepto de tarea, tanto [la] que tienen los padres como tenemos las maestras y los mismos niños. (Maestra 3, Carmen)

Las directivas fijan el enfoque de la educación de la primera infancia

La postura de las directivas de los colegios distritales determina qué tanto se adoptaba o no el *Lineamiento* de educación inicial. Como se observará en varios apartes, a pesar de los acompañamientos, uno de los obstáculos institucionales más frecuentes es la posición de estas directoras. Los cam-

bios de rector y la rotación de maestras inciden en la ruptura de procesos y acuerdos alcanzados con ellos o entre los mismos equipos.

En tres de las instituciones que hicieron parte de la investigación, se primarizó el ciclo inicial, en algunos casos porque no hay una clara apuesta de las directivas y por desconocimiento del sentido y los requisitos para la educación inicial:

En el colegio que estoy ahora, porque yo vine de traslado desde el año pasado, la coordinadora me recibió muy bien, porque es una persona muy querida, muy formal, pero ella me dijo: “Profesora, aquí los niños en transición salen leyendo y escribiendo”, y yo le decía: “Profesora, pero esa no es la labor de nosotras las profesoras de preescolar, esa es la labor de las profesoras de primero”. (Grupo focal 2)

Nosotros teníamos una rectora que estaba de acuerdo con el *Proyecto 901*, para vincular jardines y retomar esta cosa de la primera infancia; lo bonito que hace Integración Social. Sin embargo, llegó otro rector de un colegio privado a final de año, que esto era muy extremo, que los niños son capaces, que tomaríamos el proyecto, pero con prudencia, porque los extremos son malos. (Maestra 1, María)

Surge mi interés para abrir prejardín en el colegio, solo se contaba con jardín y con transición. En el 2011, hubo un cambio de rector y le planteé la posibilidad de estar en la mañana, él me dice: “Si consigue los niños para prejardín, es suyo, pero, además, las sillas, las cartillas y el salón”. Él con la idea de vamos a escolarizar. (Maestra 3, Carmen)

En otros casos, hay directivas que están interesadas en *conocer las formas particulares del trabajo* en el ciclo inicial, por lo que apoyan a sus maestras, quienes generalmente saben cómo se deben implementar estas formas de trabajo:

Cuando se dio cuenta, desde las actividades que hacíamos, al rector le gustó mucho y comentó: ‘Es muy bonito, lo que ustedes están haciendo’. El rector nos ha apoyado este año también, seguimos trabajando en los proyectos. (Maestra 3, Carmen)

El hecho de que *el rector sea el encargado de evaluar a las maestras* se convierte en un mecanismo de presión y control para ellas, al considerar que, desde las directivas, se hacen pedidos que resultan contrarios a los procesos adelantados en el ciclo inicial:

Pero hay una cosa importante que hay que tocar ahí y me está sucediendo este año. El año pasado, junto con el rector, ya estaba el acuerdo de cómo se harían los boletines, sin embargo, resulta que para este año llega un nuevo rector y el día de mi evaluación, porque a mí me evalúan, me dice: “¿Dónde están las planillas?” y yo consternada: “Perdón, sí, las planillas donde están las notas de los niños”. Entonces entré a decirle sobre cómo se trabaja en preescolar, se hace una evaluación cualitativa y están los informes, si usted quiere ver. (Maestra 3, Carmen)

En ciertos casos, las maestras optan por tratar de adaptarse a los requerimientos de las directivas y adecuar sus conocimientos a las exigencias, tanto de los rectores como a los que se hacen acerca de cómo deben ser evaluadas ellas.

Para un rector, siento yo, es imposible llegar a imaginarse que una profesora que está seis horas diarias con sus niños no conoce al niño y qué necesita escribir. Pero, en relación a lo que me pide, pues yo les estoy dando gusto este año, pero es un gusto entre comillas, porque escribo cosas que yo digo, esto a mí no me sirve de nada y él me decía: “Hay que hacer una rejilla donde se evalúe al niño en la dimensión comunicativa”, pero yo le decía: “Es un proceso y yo no puedo estar evaluando el proceso, sino más bien ir hablando en qué

vamos en dicho proceso, pero no estoy diciendo si es bueno o es malo” [...]. Ahora estoy con el rector en la tensión de las rejillas: “¿Estás haciendo las rejillas?”. Y yo pues las estoy haciendo, pero es una cosa que no tiene sentido, porque frena el trabajo del docente. (Maestra 3, Carmen)

Las tensiones en las transiciones del ciclo inicial al ciclo 1

Las presiones institucionales están dadas por la articulación entre el ciclo inicial y el ciclo 1. Los colegios estaban acostumbrados al grado de transición, cuyo objetivo principal era preparar a los niños para primero. Este objetivo parece trasladarse sin mayor reflexión a todo el ciclo. El choque entre las formas, los contenidos y los fines de la educación inicial y aquellos propios de los niveles de educación primaria se hacen más evidentes con la llegada de los niños de 3 y 4 años a los colegios; no obstante, como lo manifiesta la profesora que trabaja en el colegio privado, este conflicto ha existido desde antes, pues las formas de trabajo en la educación inicial chocan con las de la educación primaria:

El choque de nosotras ha estado siempre con la primaria, pues nosotras trabajamos de una forma muy diferente, dejamos que los niños jueguen, hacemos actividades de mesa muy cortas, para que los niños no se aburran, hacemos muchas actividades de movimiento, pero cuando llegan a un primero de primaria son las filas y no se pueden mover, ni pueden hablar. Por ejemplo, nosotras les permitimos que hablen y que socialicen, ese es el ser del niño, es hablar y reír todo el tiempo, el choque que nos dan es en la primaria, porque siempre se dice que en el preescolar no se hace nada. (Maestra 2, Lucía)

Otra de las tensiones referidas hace énfasis en la tensión emocional que viven los niños al transitar de la educación inicial a los niveles de primaria.

Los comentarios de algunas maestras dejan entrever que en el ciclo inicial la libertad de movimiento, la espontaneidad en la expresión de los afectos y opiniones son valoradas. En los niveles de primaria en adelante, tanto en colegios oficiales como en el ámbito privado, se espera de ellos una disciplina del cuerpo, expresada en su quietud y su silencio para atender a la enseñanza; también, se espera una mesura en la expresión de afectos:

Pues yo siento que hay una ruptura muy grande [...], porque siento que la escuela sí se preocupa por hacer un acercamiento a la construcción de procesos escriturales y de lectura de la manera más afectuosa posible, en donde no se le enseña al niño esta es la A, sino que se parte de conocer cómo escriben, les decimos: “Muéstrame tú cómo escribes, muéstrame tú como plasmas lo que piensas” y, luego, entrar a un colegio donde se les pide que tienen que escribir ya la “A” y otras palabras, su nombre. (Grupo focal 1)

Y digamos que algo parecido, como lo que comentó la maestra, pasa en el colegio y es que los niños de jardín que pasaban a transición ¡solo juego!, y a la maestra de transición le parece que era indisciplina: “Eso es una indisciplina terrible, les faltan hábitos, les dicen que se queden quietos [y] todos están diagnosticados con hiperactividad”. (Maestra 5, Claudia)

En primaria, se espera que los niños limiten su interacción con los pares a ciertos espacios y tiempos, para que avancen sus aprendizajes. Esas actividades y expresiones censuradas en primaria son potenciadas en la educación inicial por considerarlas motores de aprendizaje.

Entonces más importante de qué voy a ver yo el próximo año, qué desarrollo veré, para mí es más gratificante ver que ellos comienzan a hablarse (invitarse en el juego): “Venga, juega usted conmigo, usted hace de tal personaje y yo hago de tal personaje”. Eso da pie para que

los niños aprendan a estructurar esas mismas frases sin necesidad de cuadernos, así estas sean cortas. (Grupo focal 1)

Para algunas maestras, también *hay una brecha* entre las formas de trabajo con la familia en el ciclo inicial y las propias de los otros ciclos, pareciera que en primaria tiende a despersonalizarse el vínculo, o a darle un tratamiento más formal.

Para muchos de los papás cuyos hijos ya están en el colegio, ese cambio también ha sido muy fuerte porque pocas instituciones se preocupan por mantener un vínculo así con los papás. Una mamá que también es docente y que matriculó al niño en un colegio privado nos contaba: “El primer boletín que me entregaron era una cosita así, tamaño pequeño”, cuando nosotras en la escuela construimos casi 17 hojas de informe; entonces para ella como madre eso ha sido un tránsito al notar que ese vínculo tan especial con la familia no está y siento que también desde allí hay una desvinculación con la infancia, al no mostrar interés en su contexto, no se hace uso de eso que son ellos y del lugar donde se desenvuelven día a día. (Grupo focal 1)

La profe de primero, el año pasado, le decía, en una reunión, a los papás: “La profe del año pasado no está, el maternalismo se acabó, yo no soy maternal”. Y ella fue y me lo dijo, entonces eso afecta el lazo con los papás. (Maestra 3, Carmen)

Las maestras de primero ejercen *una presión acerca de cómo deben llegar los niños* a este curso. Para algunas maestras, el centrarse en procesos de aprestamiento, es estar siempre en función de afianzar unas habilidades preestablecidas por el deber ser de la escuela y perdiendo de vista al niño en el presente.

Es que estamos también muy centrados en preparar para el siguiente año, entonces no vivimos el ahora, si no vivimos pensando con lo que

deben llegar, por lo que las compañeras siempre nos viven diciendo ya desde enero, el saludo es: “yo veré cómo me los entrega, ¡no! porque a mí me toca el suyo. Y pues ya con ese preámbulo”. (Grupo focal 1)

Algunas de las tensiones que se dan con las maestras de primero, en el transcurso del año, se van solucionado en la medida en que se logra reconocer y apreciar el trabajo que se desarrolla con los niños en otros aspectos que en el curso del año se van valorando.

El año pasado no enseñé eso [letras y números]. Se aprendieron algunas letras y este año con la profesora de primero hemos tenido algunos encuentros, pues al principio del año ella dice: “Profesora, como así que este niño no hace nada, entonces usted qué hizo”. Y yo le dije: “Yo hice muchas cosas, pero profesora esa no es mi labor”. Es la creencia de las profesoras de primero, que nosotras la pasamos jugando con los niños, perdiendo el tiempo todo el día. Ahorita que vamos en mayo ella ha reconocido y me dice: “Tus niños son muy expresivos, hablan, no les da pena hablar”. Yo soy muy cariñosa con los niños, yo salgo al patio y todos los niños se van encima mío y ellas dicen que con las otras profes no es así, entonces, de pronto cada uno le pone su toque, pero la exigencia del colegio es eso. (Grupo focal 1)

En algunas instituciones, para reducir las brechas entre un ciclo y otro, las maestras *propusieron y entablaron diálogos* entre ambos ciclos:

En términos de contenidos, el año pasado tuvimos una charla con las profesoras del ciclo 1, primero y segundo de primaria, y les contábamos que la mirada que estamos acogiendo es la que tiene el Lineamiento pedagógico, de Secretaría de Integración Social que también es asumido por Secretaría de Educación. Este es un lineamiento que es integral, es un lineamiento que ve a la infancia de otra manera, de exploración y, por ello, les decíamos a ellas que no esperaran a que los niños de nosotras llegaran escribiendo y leyendo como normalmente están acostumbradas. (Grupo focal 1)

El diálogo entre maestras alivia el tránsito de los niños entre un ciclo a otro. Sin embargo, no siempre es fácil por las convicciones personales que median en ello:

Creo que ahí como maestros estamos fallando en nuestra comunicación, en esos vínculos que debemos tener. Y creo que esto sucede tanto por nosotros, pues entran en juego todas nuestras creencias, todo en lo que nos hemos sido configurados; ¡nos cuesta!, nos cuesta mirarnos para poder establecer ese vínculo con ese otro maestro que está en otro espacio para lograr que el tránsito de ciclo de los niños y las niñas sea más agradable. (Grupo focal 1)

[Es beneficioso el ingreso de los niños al colegio] por las mismas relaciones que se empiezan a tejer, siento que debería haber más comunicación con los maestros respecto a la transición y cómo esta se desarrolla. El hecho de pensar en un colegio que integre prejardín y jardín exigiría otras apuestas; pero, aun así, siento que no lo estamos llevando de la mejor manera [...], más por esas relaciones que se tejen. (Grupo focal 1)

En la opinión de esta maestra, pensar la transición entre un ciclo y otro sería más fácil si en la escuela se pensarán espacios en donde las diferentes infancias tengan encuentro:

Siento que es muy compleja esa ruptura. Creo que si hubiera un espacio, que por supuesto no va a existir por las características de los niños, siento que deberían existir espacios donde se converja a toda la infancia. Espacios donde ellos también puedan encontrarse con niños más grandes que les aportan otras construcciones. (Grupo focal 1)

Relaciones y tensiones entre maestras del mismo ciclo

Como vimos, existe un problema de articulación entre los procesos del ciclo de educación inicial y la primaria, que, en últimas, es el conflicto entre dos visiones de ser niño, dos apuestas educativas de país distintas y, en consecuencia, dos modelos pedagógicos divergentes. Lo anterior crea tensiones entre las maestras de ambos ciclos.

A pesar de que en los grupos de discusión se percibía un trabajo colaborativo entre las maestras del ciclo, esta situación no es tan generalizada. Por un lado, están en una constante comparación con los avances de los niños, porque se quisiera que todas enseñen lo mismo al mismo tiempo y que los niños avances de manera uniforme.

Para mí, es un dilema muy fuerte. Con relación a lo que hemos expuesto, el dilema más fuerte, inclusive más que con los papás o con los niños es con las propias compañeras: “¿Cómo así que usted no ha empezado la m?” preguntan ellas, “pero, yo solamente he visto la a y la e, pero es que es que vamos en la [...], pero es que yo quiero que los niños aprendan bien, yo no tengo afán, pero como así, ya comenzó el segundo trimestre”. (Grupo focal 1)

Las formas de trabajo que utiliza cada maestra, en especial, dar importancia al juego en los niños de 3 años también crean tensiones, y, además, si esto es reconocido por las directivas, la situación se vuelve aún más difícil.

Yo he defendido el juego muchísimo, pero claro que he tenido crisis, muchas crisis, porque para mis compañeras yo soy la profe que no hace nada. Pero afortunadamente tengo un muy buen rector y siempre que hay algún evento [...] dice ve tú a ese encuentro, entonces mis compañeras dicen: “Si uno no hace nada, ahí sí lo envían a los cursos”, todo esto porque ellas toman como nada el juego, pero siempre lo he defendido porque en la universidad nos reafirmaron: pregúntale al niño; aunque siento que me había alejado por momentos del juego. (Grupo focal 2)

Las expectativas que se dan del paso de los niños de una edad a otra entre el mismo ciclo crean tensiones, pues no se puede olvidar que cada maestra es diferente y tiene su forma de ser y de ser maestra:

Yo si le dije a la compañera de jardín que iba a recibir mis niños. Las familias y los niños cambian en dos meses. Lo que yo hice, sí se hizo, y si se va a evidenciar, pero ya que los comportamientos de los papás y los niños sigan iguales a los que yo tuve, ¡no!, porque hay muchas cosas que dependen de la relación que usted tenga con sus papás y la relación que usted tenga con los niños. (Maestra 5, Claudia)

Quizá el mayor obstáculo para transitar del todo al modelo de educación inicial son las creencias que los equipos institucionales tienen acerca de lo que debe ser la educación en un colegio. Se basa en aquello que las maestras señalaban y vimos en la dimensión sociopolítica: la tendencia a formalizar los procesos pedagógicos, por considerar que esto garantizaría una mayor rigurosidad conceptual y técnica en la educación, así como una manera de ver la profesión de las maestras de educación de la primera infancia. Esta postura desconoce que, en la educación inicial, ese rigor se alcanza justamente no con *estructuras rígidas y desarticuladas de la vida cotidiana*, sino de las preguntas y de las condiciones de desarrollo de los niños:

Es difícil con las profesoras en la parte de planeación, la creencia de la profe de que esto ya es formal, esto no es Secretaría de Integración donde no les enseñan, porque las he escuchado: “Aquí ya vienen es a aprender”, dicen ellas, entonces esa parte de la planeación ha sido un poco difícil con ellos y ellas, tratando de que se deje abierta para que cada una sea participe y se amolde. Lo que decimos es que la dejemos abierta. (Grupo focal 2)

Algunas maestras sienten que si asumen del todo los lineamientos técnicos de educación inicial se afectaría de su rol como maestras, quizá tam-

bién es el efecto del estigma institucional que sobre muchas recae, cuando las critican por considerarlas maestras que no hacen nada y vienen a jugar con los niños:

Estamos en el proceso del plan de estudios, se están tomando los lineamientos; ingresando también hay resistencia de algunas compañeras a no querer cambiar, “porque no vamos a venir todo el tiempo aquí a jugar al colegio, porque esa no es la función de la maestra de ponernos a jugar todo el tiempo”. (Grupo focal 2)

Igualmente, algunas maestras deben entablar relaciones con maestros de otras áreas, para hacer un trabajo conjunto, partiendo de la claridad de que los desarrollos en una dimensión inciden en otras y esto, a su vez, se refleja en los aprendizajes de contenidos. Por ejemplo, en una institución, se refiere el profesor de teatro, quien busca apoyar el trabajo de contenidos, pero como todas las maestras no trabajan igual, ella le pide que se centre en lo corporal, que sería su especialidad, y que con eso él la apoya:

Es una tensión, esta semana lo planteábamos, porque nosotros tenemos 40 por 40 y está el profesor de teatro, entonces yo le digo que me colabore afianzando: “Bueno”, [me] responde él, “¿y en qué vas?”, respondo: “yo voy en las vocales”; “Pero, es que la otra profesora”, “no, eso es ella, pero yo voy en la e”, yo le decía al profesor que me colabore con que el niño esté contento, que se sepa ubicar en el espacio, desplazarse, entre otros. Para que yo pueda, en el tiempo que yo tengo, darle la parte académica más formal. (Grupo focal 1)

Las relaciones con las familias: los diálogos y respuestas de las maestras

Dentro de la dimensión institucional, las relaciones de las maestras con los padres de familia se convierten en un elemento central. “En el desarrollo

de los niños, tiene que ver mucho el pensamiento de los papás, y eso que creen que es la educación” (Maestra 3, Carmen).

A los padres de los niños de primera infancia les preocupa la seguridad de los niños

Como ya vimos, las maestras son conscientes de la dificultad que representa para los padres el hecho de dejar a sus hijos por primera vez en la institución educativa. Saben que es un ambiente que les es extraño; les produce miedos y angustias y, por ello, están pendientes de ese proceso de adaptación. Ellas afirman que, tal vez, la mayor preocupación de los padres es que los niños estén bien, y especialmente que no sufran daños físicos. Esta preocupación de que los niños no sufran daños es compartida por las maestras quienes, desde luego, tampoco quieren que los niños sufran ningún percance o accidente. Incluso afirman que esta es una de las situaciones por las que las maestras, no les gusta mucho trabajar con los niños más pequeños.

Algunas maestras se refieren a las relaciones con los padres en términos de negociaciones que deben hacer con ellos para que puedan estar tranquilos de que a sus hijos no les pasará nada y de que cualquier situación se comunicará de inmediato.

Vamos a empezar a negociar lo que vamos a hacer para que ustedes estén contentos: “Lo primero que les digo es que estén tranquilos mientras que ustedes estén trabajando, sus hijos van a estar bien, le voy a dar seguridad y si algo le llega a suceder, por lo menos sepa que lo voy a atender bien y le voy a comunicar lo sucedido”. Lo que decía ella que el papá puede estar tranquilo de que su hijo va a estar feliz y sano. (Maestra 6, Sonia)

Uno de los primeros retos pedagógicos que las maestras enfrentan es generar un vínculo de confianza con los padres, que entiendan que los niños tienen que modular las interacciones entre ellos, de modo que no se hagan daño:

Hoy tenía reunión con padres. Y los papás, el miedo de ellos es que todos los días los niños les decían: “Es que me pegó, es que me empujó, es que no sé qué”. ¡No es eso! Lo que pasa es que el juego de ellos es de las atrapadas; las atrapadas no es ¡ay te atrapé! No, te atrapé y es con toda la fuerza, porque todavía están controlando su equilibrio, su cuerpo, sus relaciones con los demás. (Maestra 4, Rocío)

Hoy les explicaba eso a ellos, que el miedo de los papás es: “Pero es que le pegaron a mi niña”, y ellos se hacen una imagen de que fue puños, puños así y hubo sangre, mejor dicho. Esos son los miedos de los papás, y con toda razón porque algunos o la mayoría de ellos este año, es la primera vez que sus chiquitos van a un colegio. Entonces, yo decía que en estas edades uno también educa a los papás, también va disipando miedos de papás, de los niños también. Aunque, para mí es más fácil disipar los miedos de los niños que de los adultos; y con ellos uno habla y listo, entienden, son bien receptivos a lo que uno, en cambio los papitos son más cerrados, por así decirlo. (Maestra 2, Lucía)

Otra tensión surge cuando los padres esperan funciones asistenciales en el colegio: “La creencia del padre [es] que los niños van a recibir asistencialismo; esa parte está muy marcada en las familias” (Maestra 4, Rocío).

En general, los padres demandan aquello que ellos consideran propio de la cultura y de la identidad del espacio escolar. Las maestras están atentas a escuchar diferentes ansiedades de las familias. La principal tensión surge cuando *piden que se prepare a los niños para la primaria*, incluso, en el jardín maternal de la universidad donde se supone que los padres están formándose como maestros:

El día de ayer en una entrega de boletines con mis papás, luego [de] que les abrí el espacio y les pregunté si tenían alguna duda o alguna sugerencia, una mamá levantó la mano y dijo: “Profesora, ¿usted cuándo va a empezar con las vocales y los números con los niños?”

[...] yo le respondí: “Tranquila, mamá, que las vamos a ver, las iremos a ver de alguna forma, los niños las van a aprender”. (Maestra 4, Rocío)

Además, respondemos a los papás [...] que llegan: “Tengo niños de 2 años”, y con preocupación, me dicen: “Profe, pero es que aún no habla”, “Profe, pero acá qué hacen, ¿aprenden los números?”, y eso que es un contexto en el que los papás que se están formando como maestros. (Maestra 3, Carmen)

Los padres evalúan a las maestras a partir de dos observaciones, que sus hijos jueguen poco en el colegio y que trabajen en el cuaderno:

También la creencia de empezar a llenar un cuaderno, la presión que si el cuaderno no está lleno los niños no van a aprender, que, si van a jugar, están yendo a perder el tiempo. Esas cosas son difíciles de manejar, además que yo conozco los lineamientos. (Grupo focal 2)

Las tareas: una forma de trabajo esperada por padres y niños

Aunque en la siguiente categoría volveremos al tema de las tareas, presentaremos aquí cómo las tareas que deben llevar los niños para hacer en la casa son una de las mayores expresiones de las relaciones entre los padres y los maestros. A su vez, están enfocadas al pedido de preparación de los niños para los grados posteriores. Este enfoque de un trabajo pedagógico de preparación para la primaria, propio de algunos padres, se les transmite a los hijos:

Este año especialmente he sentido que los niños llevan esa cosa de “¿y qué voy a hacer hoy?”, porque para ellos el juego no es. Yo les digo vamos a jugar a tal cosa, y ellos me responden y “¿qué vamos a hacer?”

es decir que, para ellos, como que eso no es importante. Porque las mamitas me preguntan todos los días, “profesora, una tarea”, y yo “no hay tarea”. Entonces, estamos en ese proceso de que ellos entiendan mi trabajo y cada año retomo eso. (Maestra 3, Carmen)

Los niños se vuelven, entonces, portavoces del deseo de sus padres y en calidad de mensajeros comunican a sus maestras que parte de la cultura escolar es hacer tareas, porque así lo creen sus padres y los niños, a su vez, confían en lo que ellos piden:

Viene esa concepción de la casa y la traen los niños, entonces le digo al niño: “Tranquilo, acabamos de llegar”, y otro niño: “Profe, aquí está mi cuaderno con la tarea”. Yo le respondí: “Un momento, aún no hemos llegado, no hemos saludado y ya estamos entregando cuaderno”. Entonces, yo veo que lo que uno les dice a los niños y lo que uno hace en un salón, los papás se lo mandan a uno como para atrás y les dicen: “Dígale a la profesora que le ponga la plana”. La idea que tienen es que no hicimos nada. (Grupo focal 2)

Es interesante cómo, para algunas maestras, los padres de los niños pequeños son los que piden más tareas, pero son ellos quienes las hacen:

Sí claro, los papás de preescolar son los más interesados, yo he tenido la oportunidad de trabajar hasta el grado 11 con el magisterio. El curso donde más piden tarea es el de preescolar, porque ellos en once no piden las tareas, porque ya no las entienden, ellos lo confiesan así, pero en preescolar lo piden, aquí si podemos hacer tarea y lo disfrutamos. Desde la primera reunión, yo les digo: “Les voy a enviar tarea para que pinten, porque sé que los que pintan son los papitos”. (Grupo focal 2)

Una maestra afirma que cuando ella pide que la tarea sea jugar y no hacer alguna actividad en una hoja o cuaderno, los padres se molestan:

“Los invito, [padres], vayámonos a la casa y la tarea es el juego, claro el choque es terrible” (Maestra 3, Carmen).

En el colegio privado, la rectora dice que en las vacaciones no se debe dejar tareas. Una de las razones para no dejarlas es que copan espacios y tiempos de aprendizaje que deben darse en sus contextos naturales:

De hecho, la rectora pide no enviar tareas, dice: “¿Para qué envío tareas, entonces que hicieron todo el día en el colegio?”. Ahora que pasó Semana Santa, ella prohíbe que se envíen trabajos en esa semana: “Los niños van a descansar, para llenar su parte espiritual, ellos van a ir a la iglesia, porque es un colegio católico [...]. Si ustedes los llenan de tareas, ellos no van a tener los espacios para hacer eso y así no vayan a la iglesia, necesitan los espacios para hacer un descanso de esto”. (Maestra 2, Lucía)

Parte del trabajo de las maestras es explicar a los padres el sentido de la educación inicial

Como se manifestó en todos los grupos focales, las maestras han realizado una labor pedagógica con los padres para explicar las bases conceptuales que animan la nueva perspectiva de la educación en la primera infancia:

Los papás es otro tema diferente: “Profe, si acá los niños estaban leyendo, escribiendo, ¿qué pasó?”. Así que tuve que reunirlos y hacerles una charla, este año también les hice otro taller. Les dije que era muy importante rescatar otras cosas que habíamos perdido, volver a sentir la etapa que viven los niños, tenemos de aquí en adelante años para que los niños aprendan; ni yo sé escribir bien, estos talleres ayudan a vincular afectivamente a los maestros, a los padres y a los niños. Más importante que explorar un boletín, es la afectividad y la vinculación, por ello no hice entrega de boletines. El taller con los niños

fue espectacular, salieron todos contentos, “Sí, profe, para qué el afán”. Esto es lo importante, para qué el afán que los niños escriban y lean, cuando en dos años, serán niños reportados, niños reprimidos, frustrados, cansados. (Maestra 1, María)

Les hago una pregunta a todos ustedes [a los padres]: “¿Qué consideran mejor, que los niños se llenen de conocimientos, como las vocales, números, letras o que los niños aprendan a ser personas, aprendan a desarrollarse dentro de un medio?”. Ellos mismos decían: “Profe, es que los niños están agresivos, se están pegando mucho”, yo les [respondía]: “Pero, ¿qué prefieren ustedes, que los niños llenen una hoja de papel o que empecemos a focalizar esa agresividad en otro tipo de actividades, en juegos, en actividades lúdicas?”. Alguna mamá me decía: “Profe, usted tiene la razón, porque uno no debe estar llenando siempre los cuadernos”; no sé porque una mamá lo argumento así, yo le indicaba: “¿Qué prefieren ustedes?, papás, que los niños se pongan a hacer la plana de la vocal a, o que el niño sea independiente y se aprende a amarrar los zapatos solo, o que el niño se aprenda a vestir solo, que sí se quitó la sudadera, la guarde en la maleta y sepa que él solo tiene que hacerlo”. (Grupo focal 2)

Incluso, hay casos en los que se hacen talleres con los padres para así invitarlos a conocer y reflexionar sobre las intencionalidades de las formas de trabajo con los niños en estas edades:

Cuando trabajamos los cuentos de Anthony Brown, hicimos diferentes actividades con los padres de familia, en la que ellos escogieron de los cuentos que habíamos leído uno que más les había gustado; ellos dramatizaron ese cuento, entonces invitamos al señor rector para que nos viera, quedó encantado y dijo que estaba muy bonito lo que estábamos haciendo y como en el colegio hay una colección de todos los cuentos de Anthony Brown, pues teníamos el material disponible. (Grupo focal 2)

La situación se complica si los niños llegan de otros jardines y las familias insisten en que ellos ya tienen ciertos saberes, aunque tengan vacíos en otras áreas de su desarrollo. Por ello, se necesita dialogar con las familias:

El año antepasado tuve un caso así. Lo que tuve que hacer fue citar [a] la mamá muchas veces y hablar con ella, para que ese paradigma se cambiara. La señora, al inicio, no quería aceptar, pero luego, después de muchas reuniones, ella me comentó: “Sí, profe, tiene razón, el niño tiene vacíos”. El niño llegaba con que sabía muchas letras, pero tenía vacíos, por ejemplo, el desplazamiento, en cómo se ubicaba en el espacio. La señora se dio cuenta, así que un día le dije: “Mire, este es el trabajo que estamos haciendo, mire [a] su niño”; así ella se dio cuenta de las falencias que tenía en cuanto al desplazamiento, en cuanto a la ubicación y trabajé con ella fue en eso. (Grupo focal 2)

Recordaremos que, en el nivel sociopolítico, las maestras señalaron que la lógica empresarial ha calado en la educación y modula sus prácticas y contenidos; en correspondencia, con ello, en el argot de las maestras aparecen estas expresiones:

Ese conquistar a los papás. Uno trabaja a la par con los niños y con padres, porque es vender la idea a los padres de cómo se está trabajando. Entonces, por ejemplo, el lunes tuvimos entrega de boletines. [...] “Papitos, miren, nosotros hacemos esto, trabajamos la lectura y escritura de esto, estamos trabajando el programa de letras, estamos trabajándolo de esta manera. ¿Quieren tareas?”. Yo tengo como una biblioteca donde les prestamos los cuentos que vamos leyendo a los niños; cada semana leemos un cuento, y eso nos va ampliando de alguna manera la cantidad de cuentos que podemos ir prestando; entonces, los niños hacen un escrito del que solicitaron” (Grupo focal 1)

En esta transacción empresarial que ha llegado a la escuela, la maestra oferta un poco de lo que los niños necesitan y quieren, además de un poco de lo que desean los padres y el colegio:

Yo creo que eso va en el discurso que uno tiene en la primera reunión de padres de familia. Es venderle entre comillas el producto, yo les pregunto, por ejemplo: “¿Qué creen ustedes del preescolar? ¿Qué creen que van a hacer los niños?”. Al comienzo, a los papás les da miedo contestar, entonces les digo: “Ustedes, ¿qué piensan?, ¿dar para que las cosas que ustedes piden se hagan?, entonces vamos a negociar, no todo el tiempo va a hacer cuaderno, ni tampoco todo el tiempo va a ser juguete. (Grupo focal 2)

Como hemos visto, hasta este momento, hay presiones muy fuertes sobre las maestras de educación inicial para escolarizar de manera precoz a los niños. Sin embargo, a pesar de los pedidos que vienen de diferentes sectores y agentes, los equipos de maestras de algunas instituciones construyeron alternativas pensadas en los niños. Asumieron un papel activo para proponer formas de trabajo a partir de los lineamientos, dando un lugar a las actividades rectoras sin llegar a abandonar del todo los procesos lectores y escritores:

Nos tocó comenzar de cero, porque en el colegio no había nada, ningún documento para esas edades, entonces con mis compañeras de la mañana y de la tarde cogimos el lineamiento curricular, a partir de ello elaboramos una matriz, en el colegio se llama así como un plan de estudios y ahí vamos a mirar en que íbamos a trabajar; entonces le íbamos a dar más énfasis en lo que era literatura, en el juego, la exploración del medio, entonces, luchamos todas y quedamos así en que íbamos a trabajar toda esta parte. Vamos a procurar no colocar tanta letra, ni tantas cosas como guías y sí le diésemos más prioridad a otras cosas. (Grupo focal 2)

En uno de los colegios, adelantan una iniciativa que trabaja un proyecto global desde una de las actividades rectoras de la educación inicial, que mantiene el concepto de áreas, pero integradas:

A partir de los proyectos integramos todas las áreas y trabajamos fuertemente a partir de eso. El año pasado trabajamos un proyecto de literatura con los cuentos de Anthony Brown, a partir de lo cual hicimos actividades lúdicas; hemos trabajado mucho y hemos hablado con el rector, pues él también tenía como esa duda, de que los papás pensarán que no se iba a trabajar nada, pero le comentamos cómo sería el trabajo. (Grupo focal 2)

En otro colegio, asumieron un proyecto global y con ese ambientaron cada salón de clase. Cada grupo trabaja un proyecto de aula y puede pasar por varios salones según su propio proyecto.

Cada maestra trabaja su proyecto de aula, desde cada proyecto se establece qué espacios se van a usar y cuando. Se pueden estar en todos o algunos lugares de la casa, pero todo enfocado hacia el proyecto y cada maestra se encarga de ambientar cada espacio de acuerdo con lo que estén viendo. Todos trabajamos un proyecto global y cada grupo lo apropia de forma diferente. (Grupo focal 1)

Una labor muy importante que han realizado las maestras en las instituciones es visibilizar las formas de trabajo del ciclo inicial con la esperanza de que a largo plazo ello pueda mover las estructuras curriculares existentes y posibilitar que el ciclo inicial esté en el colegio y pueda integrarse a los demás sin perder su especificidad. Así lo describe una maestra:

Los niños estaban felices, hablaban. Las imágenes de este autor [Anthony Brown] son tan reales que ellos ven las imágenes y en sus caritas queda reflejado. Ellos: “¡Ay!, profe, ¡qué bonito!”. La experiencia para nosotros fue muy bonita y se pudo mostrar con los padres y a las directivas del colegio que sí se estaba haciendo con los niños algo

lúdico, no solamente era la parte de planas; entonces don William, el rector, dijo: “Ustedes tienen razón, porque a veces se llenan los niños de muchas cosas [...], en el jardín no me gustaría muchas guías ni nada por el estilo”. Él comprendió. (Grupo focal 2)

La propuesta del equipo institucional al que pertenece la siguiente maestra surgió a partir de las limitantes de espacio que tenían:

Las apuestas pedagógicas que se han hecho son apuestas muy interesantes, porque han desmontado imaginarios y en la localidad de Suba ha tenido reconocimiento, aún a pesar de que es una casa, la hemos convertido en la casa de los niños y ellos rotan en su casa; pueden estar en el salón de artística, en el salón de literatura. Rotan todo el tiempo porque no hay lugar para un único ambiente. Entonces, los salones los convertimos no en el salón de prejardín o en el salón de transición, sino que son diferentes espacios, son 7 espacios diferentes donde todo el día y año van rotando. Por ejemplo, está el de literatura, mundo audiovisual, que es el que oscurecemos, el de juego, la ludoteca, el gimnasio, artística, explorando arte. Espacios donde nosotras hacemos una apuesta pedagógica a partir de intereses, por proyectos de aula. (Grupo focal 1)

Cuando la institución promueve la reflexión constante y la observación de los niños, se posibilita realizar propuestas pertinentes. De allí que, en la Escuela Maternal de la UPN, la propuesta surgió a partir la reflexión que las llevó a observar sistemáticamente a los niños, escucharlos, dialogar entre pares profesionales y construir con las familias una propuesta que atiende las historias e intereses particulares de los niños, desde los cuales se les puede acercar a conocimientos de su cultura. Esta forma de trabajo ha permitido a las mismas maestras enriquecer su mirada de la educación de los niños y niñas de primera infancia:

En la Escuela Maternal, el año antepasado, con un grupo de maestras —en ese momento estaba la profe Elizabeth y la profe Erika— [...] comenzamos a realizar un proceso de reflexión alrededor de la apuesta más apropiada para los niños y las niñas de estas edades. Entonces, desde allí surgió una propuesta de la escuela que se llama Telares, la cual consiste en traer los saberes de los papás —de su infancia, de su recorrido histórico—, y ponerlos en juego con los niños y las niñas. [...] Se parte de los saberes que tienen los papás para compartirlos en experiencias con los niños y las niñas; a esto es a lo que le estamos apostando, y queremos hacer una apuesta mucho más global, porque hasta ahora la hemos trabajado durante dos años en la escuela y creemos, desde lo que hemos podido realizar, que ha impactado en los niños y que les queda mucho más, porque surge de sus propios padres, de un significado que le dan ellos mismos, para que los niños sigan como esa brecha histórica en la cual comienzan ahora. Es decir, los niños comienzan a recorrer todo ese bagaje cultural a partir del bagaje cultural de sus papás; todo lo cual para nosotras ha sido bastante significativo, por eso buscamos construir una propuesta más global y específica. [...] La escuela me ha ayudado mucho a cambiar mis formas de pensar, hemos venido haciendo apuestas muy interesantes alrededor de la primera infancia, que creo que han sido muy enriquecidas y que han transformado mi forma de ver, y ahora adoro trabajar con los niños de estas edades. (Grupo focal 1)

Capítulo 9.

Dimensión didáctica

Esta categoría describe también aspectos de la organización curricular y de la conveniencia de la educación inicial, pero al interior del aula. Se remite a las prácticas, contenidos, estrategias pedagógicas, fines y sentidos de la educación inicial que cada maestra, en concreto, dinamiza en su quehacer pedagógico.

Concepciones acerca del niño y su desarrollo

Las maestras de educación inicial, en su ejercicio profesional cotidiano, observan a los niños y van construyendo un saber acerca de sus características, ritmos, intereses, necesidades y cualidades que van a enriquecer en su formación profesional. Estos saberes inciden en las decisiones sobre su quehacer, aunque no son lo único que las determina. Los saberes están imbricados con las presiones sociales, políticas e institucionales.

Características de los niños de primera infancia

Algunas maestras consideran que unas de las características fundamentales de los niños en primera infancia es *su deseo de saber y la disposición anímica* que muestran para ello, incluso, cuando se refieren a los miedos de trabajar con los más pequeños, ellas afirman que es la mejor edad:

¿Quién quiere ser profe de estas edades? Sí nosotras, pero tú vas y preguntas: “¡Ay, no! Son muy chiquitos, uno qué hace con ellos”. No, terrible, es el pánico. ¡Es la mejor edad! Todo es nuevo para ellos, todo es súper, todo les agrada y se lo agradecen a uno; creo que eso es un amor transparente hacia su profesora y hacia todo lo que hacen. Sus colores, sus cuadernos son únicos, mejor dicho, son lo más sagrado para ellos, su parque. En estas edades, todo vale la pena, y a uno lo motivan a dar más para ellos, todo lo disfrutan y de cierta manera van aprendiendo esas cosas. Por eso estas infancias y no otras. (Maestra 5, Claudia)

Me parece muy importante involucrar la literatura, la música, el arte, el juego, en el aula. Eso de que los niños dan, los niños aprenden todo lo que uno les quiera dar, las [auténticas] preguntas son ¿cómo se les enseña?, ¿cómo hacerlos interesar? (Maestra 2, Lucía)

Para una de las maestras que trabaja con niños de 3 años, se deben respetar los ritmos de desarrollo de la infancia; se necesita la *menor intervención por parte del adulto*, pues los niños van construyendo el conocimiento en contacto con los otros sin necesidad de estarlos corrigiendo.

El año pasado un niño no decía un lápiz, sino uno lápiz. Yo nunca le corregí. Hasta que él mismo se dio cuenta que se decía un lápiz; nadie le corregía. A partir de esto, la profesora que los tiene ahora y el profesor de música me dicen: “Ellos son súper pilos”; los profesores preguntan: “¿Ellos de quién eran?”. Yo [les] respondo: “Son los míos del año pasado”. (Maestra 3, Carmen)

Para esta maestra, cuando se diseñan ambientes enriquecidos pensados en los niños, ellos van dando la pauta de lo que hay que ir desarrollando y cómo van aprendiendo:

Una semana hicimos un trabajo de telas [...], llené el salón de varias telas, algunas las dejé en el piso, otras las dejé encima de una mesa y, entonces, les puse música y les dije: “Vamos a jugar o vamos a ver qué podemos hacer con esas telas”. Y ellos empezaron a jugar con eso. [...] Para entrar en los colores, sin tener que trabajar el color, hubo una niña que me preguntó sobre los colores y luego comenzaron otros; ahí pensé sobre todo lo que se puede sacar de una sola cosa y eran telas, muchas veces uno piensa para qué telas. Se formó de todo pues hay telas que están estampadas, que un perrito, que aquello, que lo otro y, luego, empezamos a jugar, porque a uno le dio por ponerse la tela [en] todo el cuerpo y empezó a asustar, entonces todos empezaron a correr. (Maestra 3, Carmen)

Lo anterior es compartido por otra maestra, quien considera que los niños van construyendo conceptos, van organizando comprensiones más complejas y formalizando su lenguaje sin que exista una enseñanza directiva por parte del adulto. En su opinión, resultan más determinantes en el aprendizaje la disposición de la maestra para atender los intereses del niño, e incluso los de la familia.

Los niños preguntan: “Profe, ¿qué color es este?” y yo “pásame la ficha verde”, y “cuál es el verde”. Ellos mismos comienzan a crear esos conceptos; no tiene que ser con la hoja, que el árbol es verde y la vaca blanca con manchas negras. No, entonces todos los días es un aprendizaje nuevo, pero es a partir de lo que ellos están buscando, de lo que están necesitando, de lo que les gusta; utilizamos para esto bloques lógicos, haciendo construcciones, jugamos a hacer roles, a veces los hago ir disfrazados, estimulando más a los papas. (Maestra 1, María)

No obstante, para otra maestra, en lo relacionado al desarrollo de lenguaje de los niños, *la maestra no debería ser una observadora pasiva*, en espera de que los niños hagan descubrimientos espontáneos sobre sus errores, ya que el adulto puede acompañar y animar esos procesos.

Ella mencionaba ahorita de la corrección de la forma de hablar de los niños y me parece muy curioso; esto tiene que ver con la estratificación social, los niños de mi escuela se corrigen unos a otros, en eso hay que trabajar mucho porque el niño que llega sin desarrollo del lenguaje, con la a y con la e, los otros los molestan: “Es que él no sabe hablar, no le pregunte porque él no habla”. Algunos de dos años o menos tienen un vocabulario muy extenso. (Maestra 2, Lucía)

En la opinión de la siguiente maestra, no existe un mayor nivel de *desarrollo de lenguaje* o de *desarrollo social* en los niños de estratos altos, pues, desde su vivencia como maestra, los niños de estratos 1 o 2 alcanzan otras competencias que, por ejemplo, los niños de estrato 3 se tardan en conseguir por las condiciones mismas de su entorno.

Me doy cuenta de que el niño del estrato 1 tiene mayor desarrollo en el lenguaje y en la misma parte social, porque es que a veces el niño de estrato 3 está muy protegido, entonces no lo toque y “Profe, me pegó, y, profe, me hizo”, mientras que el otro niño que hace, él busca la manera de solucionar ese problema. (Maestra 3, Carmen)

Si bien pueden ser ciertas las apreciaciones de la maestra anterior, no hay que perder de vista que el mayor o menor acceso a las herramientas del lenguaje y de la cultura son condicionantes importantes de los procesos de inserción social, y una de las funciones de la profesión docente y de la educación inicial es favorecer el acercamiento a esas herramientas, de manera no intrusiva.

Si bien las maestras en su formación han estudiado las teorías del desarrollo, ya en el trabajo cotidiano tienen que ir aprendiendo cuáles son estas características con los niños reales con los que se relacionan a diario, en particular, con los más pequeños:

Otra cosa, por ejemplo, yo comenzaba a pedirles cosas de autonomía; si bien ellos cada uno está en su proceso y algunos se ponen sus

medias y zapatos solos, cuando yo les decía: “Amor, ve y me traes tus zapatos” y ellos me decían “¡No!”, me confrontaban y me [cuestionaba]: “Dios mío, ¿y ahora qué?”. Pero ya ahorita los conozco, reconozco sus procesos, en lo que van, entonces comienzo a plantear propuestas y apuestas mucho más asertivas para ellos. (Grupo focal 1)

Finalidades del trabajo pedagógico con los niños de primera infancia

Ligado a las anteriores características del trabajo con niños de primera infancia, están los grandes objetivos o sentidos que tienen las maestras en el trabajo con ellos; sentidos que rebasan la simple preparación para los años posteriores y se ubican más en su formación y acompañamiento. Es interesante cómo los sentidos de las maestras de los grupos focales son similares a los de las maestras que observamos. Ahora bien, con los niños más pequeños, un conjunto de actividades se encamina al *autorreconocimiento y la conquista de la autonomía*:

Nosotros estamos por el momento es en eso, en que el niño aprenda a conocerse como personita y que pueda desempeñarse en un grupo, no llenar vocales y números, las veremos de igual forma en el transcurso del curso. (Grupo focal 2)

Otra de las principales finalidades del trabajo pedagógico en estos primeros años, es que *los niños aprendan a vivir juntos, a respetarse, a no hacerse daño*. Recordemos que esta es una de las preocupaciones de las maestras y de los padres:

Lo que nosotras trabajamos es el respeto, lo hacemos todo el tiempo: “Tu compañero puede hablar, déjalo hacerlo [...], déjalo expresarse”. Ellos empiezan [a] hacer un juego, de esa forma termina uno aprendiendo a respetar, y el otro mejorando su vocabulario; al que está

aprendiendo le soplan lo que tiene que decir, es un proceso bonito, pero es ese cambio como de mundo. (Maestra 2, Lucía)

Sin embargo, las condiciones físicas, como ya veíamos, son un reto en el trabajo con los niños. En muchos casos, ellas sienten que no se les puede permitir actuaciones de los niños que son propias de ellos, como el movimiento.

A mi salón también ha llegado algo de material, igual que a ellas, pero se ha convertido en una bodega. Entonces, ni modo de hacer rincón, ni nada. Porque una parte es para los pupitres y la otra es una bodega, porque estoy en una sede demasiado pequeña, son dos casitas y el patio es media cancha en baloncesto. Los niños no pueden desafortunadamente correr mucho, porque si no se chocan contra el muro o contra las bases. Entonces, allá sí [hay] poca libertad para el movimiento. (Grupo focal 2)

Un reto de gran importancia es *lograr que los niños se integren a las actividades*, para lo cual la maestra suele estar atenta a sus reacciones frente a lo que ella propone:

Entonces, si pienso que es primordial ver cuánto interés suscita una actividad en los niños, porque pudo ser que alguno no quería telas; en este caso, un niño se quedó contra uno de los muebles y yo le pasaba la tela, pero no le interesaba, entonces, me agaché y le pregunté: “¿Qué quieres hacer? No quieres jugar con las telas?”. Él solo las miraba, pero cuando llegó otro y lo asustó, entonces se animó y comenzó el juego. (Maestra 3, Carmen)

Las maestras de los grupos focales hablan explícitamente de *la adaptación de los niños al contexto escolar*, la razón seguramente tiene que ver con la época del año en la que se hicieron estos grupos. El ingreso de los niños a la institución educativa es un choque tanto para ellos como para la maestra. Los primeros días es un proceso para observarlos, conocerlos,

comprenderlos, interpretarlos, descubrirlos y descubrirse la maestra en la situación. Con los más pequeños, esto es fuerte e impacta más a las maestras, en particular, a las principiantes.

Para mí, fue totalmente complejo entender un grupo de diez niños que lloraba desde el principio. Por ello, el proceso de adaptación para mí fue terrible porque entenderlos, entenderme, comprenderme en ese espacio fue complejo; pero ahora siento que los he venido viendo de una manera distinta. (Grupo focal 1)

Pero esta situación también es compleja, aun con los niños más grandes. Las maestras de los colegios también la viven con el ingreso de los niños, en especial, aquellos de 3 años. El desprendimiento de su familia es un hecho traumático para ellos y de ahí para la maestra, mientras se genera el establecimiento del vínculo y los lazos de confianza:

Mi experiencia en este tiempo ha sido con niños de 3 años. El ingreso para ellos es terrible. Para mí, lo es también, porque el niño llega; es el grito, el llanto, la patada, algunos se hacen daño, se pegan contra la puerta, contra la pared. Este año me pasó, una niña se arañaba, se mordía, y que “¡Ya me quiero ir!”. Es como ese desprendimiento de la familia, y son cuatro horas y media que pasan ellos con nosotras, pero para ellos es terrible esa parte de entrar al colegio y que mi mamá me deja en la puerta y yo me tengo que ir con alguien que no conozco. Para ellos, la primera semana es terrible y para mí también. (Maestra 5, Claudia)

El periodo de adaptación o acomodación es temporal, luego se abre paso a un avance en los procesos pedagógicos. Según una maestra, la adaptación está *favorecida por aquello que ofrece el colegio* y que les resulta interesante:

Ya después, ellos se van adaptando, le van cogiendo gusto al colegio. Ya saben que van a la biblioteca, que tienen un espacio para el parque.

Estos niños jamás van al parque con sus papás, y en el colegio hay esa posibilidad. El parque, para ellos, es mejor que cualquier película, que cualquier juguete, que cualquier nada, es el parque [...] A estas alturas (4 meses) ya no hay pataleta, ya se sienten más identificados con todo: con el salón, con el parque, con su profesora y con las dinámicas que hacemos con ellos, y los papas ya están más tranquilos, más relajados frente al tema del colegio. (Maestra 5, Claudia)

Por el tipo de población que atienden los colegios y jardines públicos, las maestras se ven enfrentadas a preocupaciones que podrían ser particulares de estos contextos, aunque no solo de estos sectores. Otro de los sentidos de su trabajo es *el acompañamiento a la hora de la comida*, incluso el enseñarles a comer cosas nuevas.

Que un niño deje la bandeja donde le sirven limpia, eso ya es un reto. Porque de cierta manera la angustia de uno es que de pronto para el niño esta es la única comida que va a tener el resto del día, porque yo no sé si en la casa va a tener su comida. Y ellos comen mucho, ellos a toda hora quieren comer; y digamos que lo que le sirven en el restaurante es mucho para ese momento, pero ellos no dejan mucho. (Maestra 5, Claudia)

Yo tengo ese problema como arraigado, la cosa es, cuando los niños de tres años que entran a lo público la mamá no les enseñan a comer fruta, entonces, me canso, porque llega la pera, la pera, ¡oh!, la pera, y espero que muerdan la pera, y la pera no es mordida, entonces opción número uno, busque un cuchillo, parta la pera y empiece a dar pedacitos de pera, opción dos, pues hágale la compota de pera, porque para mí si es importante que un niño aprenda a comer fruta, entonces que hice hoy, incluso me corté haciéndoles la pera. (Maestra 3, Carmen)

Como se han mencionado en otros apartes, las maestras también usan guías y cuadernos con la intención de *irlos preparando para los grados*

siguientes: “Manejamos cuadernos. Tenemos niños de 4 años y manejamos cuadernos” (Maestra 6, Sonia).

Con excepción del jardín infantil del SDIS y Escuela Maternal de la UPN, las demás instituciones (doce distritales y una privada) *realizan actividades de aprestamiento* con los niños de 3 y 4 años, aunque se salvan las debidas distancias entre un colegio y el otro. Por ejemplo, la maestra del colegio privado trabaja actividades que son del agrado de los niños sabiendo que estas preparan los desarrollos para el siguiente nivel:

Todo lo que yo trabajé en prejardín el año pasado, dio este año todos los frutos que yo pretendía que dieran. Este año, yo les pongo a hacer el uno y lo hacen fácil; hicieron bolitas, una o dos veces en el año; hicieron plastilina, pero no obligados, que tienen que hacerlas exactas y perfectas todas, no, colorearon, pues les encanta colorear; el dibujo de vez en cuando, pues uno a la semana. O sea, nunca trabajos forzados y este año tienen esquema corporal, tienen buen trazo, este año tienen cuaderno, lo manejan, entonces todo el trabajo motriz sus frutos se ven este año. (Maestra 2, Lucía)

Doce de las trece maestras de la SED entrevistadas diseñan planeaciones que incluyen actividades de aprestamiento en sus colegios, pues, como dicen y como hemos visto, son requerimientos de las maestras de grados superiores y de los padres de familia. Sin embargo, la llegada de los niños a los colegios distritales introdujo cambios en el aula: se flexibilizaron las formas y hubo una apertura en los contenidos en pro del bienestar de los niños y de su desarrollo. Lo anterior lleva a que los niños se vean más felices. Así lo afirma una maestra:

¿Cuál es la diferencia entre la forma de trabajar de antes y de ahorita? Antes los niños se veían más presionados, se notaba la tensión. En relación con lo que decía la maestra, ya no necesito un cuaderno, aunque todavía trabajo aprestamiento y motricidad fina. Los niños se ven más libres, abiertos a aprender, no cosas mecánicas o netamente

planeadas bajo unas temáticas. Se ven abiertos, libres y contentos. No con la presión de “profe, me equivoqué, es que así no se escribía”; borré y rompí la hoja. La diferencia en los niños es notable. (Maestra 1, María)

Se trabaja un cuaderno; pues como se dice, ya son demandas tanto de la familia como de la institución, pero hay tiempo para todo, yo siento que hay para trabajar desde la parte que tú quieres hacer, desde la parte que te brinda el Lineamiento, desde la parte que también quieren los papás que uno llegue como a satisfacer. (Maestra 7, Blanca)

El aprestamiento [...] que en últimas se trabajaba no como proyecto, sino como requerimiento de las profesoras de primero y segundo. (Grupo focal 1)

Como hemos visto, *buscar que los niños sean felices en la institución* es otro de los sentidos que ellas tienen de la educación inicial:

El lema de mi salón es que venimos a ser felices, y eso tratamos de hacer durante el día; estar contentos, estar felices, seguros si algún niño llegó mal por alguna situación, pues allá los niños tienen muchos problemas familiares, entonces tratamos de que en la hora de la rutina contemos. Por ejemplo: “Mi mamá se peleó con mi papá”, entonces hay que decirle al papito que no hay que decir groserías, vamos a enseñarle al papá cosas de este tipo. (Maestra 6, Sonia)

Recordemos que, con la llegada de los niños de 3 y 4 años al colegio, y los lineamientos técnicos de educación inicial, a las maestras se les plantea un nuevo desafío y es el de *explicarles a los padres cómo se trabaja en ese nivel*.

Las dificultades del trabajo de las maestras de educación inicial

A pesar de la que la mayoría de las estudiantes de la maestría son licenciadas en educación infantil, se expresa la dificultad que representa el trabajo con los niños de primera infancia, en especial, con los más pequeños. Construir un vínculo de confianza con ellos, algo central del trabajo pedagógico, es complejo, porque ellas tienen que modular las propias emociones frente a la incertidumbre:

Recién salir de la universidad y enfrentarme a un grupo de edades tan cortas (año y medio) fue muy confrontante porque, si bien mi línea de formación fue inicial, allí fue como un estrellón con la realidad y dije: “¡Guau!, es totalmente distinto lo que uno puede ver en cuanto a teoría a lo que uno se encuentra en la realidad”. Entonces, obviamente hubo muchas angustias al no saber cómo poder entablar una relación más cercana con los niños, pues porque ellos todavía no hablan, ellos están haciendo el vínculo con la maestra al desligarse del vínculo con sus padres. (Grupo focal 1)

Este año que tengo a cargo el grupo de 2 años para mí ha sido una experiencia muy confrontante, pues mi experiencia anterior había sido con niños y niñas de 3 a 4 años, y dado que su conquista de la oralidad es mucho más amplia eso me permitía desarrollar y hacer otras propuestas con ellos. Cuando me encuentro con niños de 2 años, yo quedé en shock, claro, fue asumirme desde otra postura y notaba que, al principio, yo era muy impaciente, pero fue darme cuenta de que necesitaba comenzar a conocerlos y comprenderlos a ellos, adaptarme al grupo, identificar sus características y encontrar las mías también. (Grupo focal 1)

Las maestras que trabajan con niños menores de 3 años expresan la dificultad de realizar un trabajo pedagógico con ellos. Por un lado, está la manera de llevar las planeaciones: un punto justo entre lo que desea, lo que debería y lo que pueden desarrollar los niños.

Entonces, me parece que el jardín es un lapso de tiempo muy largo, y muchas veces uno como maestra tiene como muchas expectativas y cuando planea y ve que tiene que seguir también como los propósitos del *Lineamiento* y tiene muchas ideas para trabajar con ellos las experiencias, pero cuando uno llega al aula, es que a veces no se pueden llevar a cabo ese trabajo con los pequeños porque son niños muy pequeños, entonces a veces como que te sientes como cohibido, pero entonces, tal vez no planeé como debe ser, no sé cómo trabajar con estos niños tan pequeños. (Grupo focal 1)

La planeación es uno de los elementos intrínsecos a la profesión docente; sin embargo, en primera infancia, es más compleja, pues se trata de escuchar los deseos e intereses de los niños, algo indispensable. De ahí que el manejo de la incertidumbre y de la capacidad para flexibilizar sea una constante en el trabajo pedagógico. Por ejemplo, la siguiente maestra dispone el salón y los materiales, pero está más atenta a los ritmos de los niños y lo que ellos van elaborando y proponiendo; sobre la marcha, acompaña y anima sus descubrimientos:

Todos dijeron que estaban cansados y se tiraron al piso, ya no querían jugar más telas. Yo les pregunte: “¿las bajo?”. Y todos respondieron que sí, todos estaban de acuerdo. Cuando empecé a bajar las telas, todos comenzaron a cubrirse con las telas, porque querían ser los fantasmas ahora, sucedió que el que comenzó siendo el fantasma no quería compartir su tela. En un momento, los niños pidieron que la profe hiciera de fantasma, entonces en el video sale la profe haciendo de fantasma y los niños salen corriendo emocionados, pero llega el momento donde ellos dicen: “ya no más, estamos cansados”. (Maestra 3, Carmen)

Al comenzar a plantear ambientes, notaba que sí se mueven intereses diferentes, por ejemplo, yo comencé a proponer ambientes naturales con tierra, semillas, bichos, hojas, asumiendo que lo que más les iba a interesar eran los bichos. Por ello, les decía: “Vengan, vamos a mirar los bichos”, pero ellos jamás voltearon a mirar los bichos, porque estaban realmente interesados a jugar a la cocina, como juego simbólico, claro, y comenzaban a mezclar la tierra con las semillas y una niña me decía: “Mira, profe, estoy cocinando” y le ponía a lo que había hecho unas piedritas de colores [...]. Acepté que estaba en la búsqueda de entender quiénes son los niños del grupo de aventureros, porque definitivamente no es que ellos hagan exactamente lo que yo les digo o espero. (Grupo focal 1)

En el caso de la maestra que trabaja en un colegio privado, elabora una planeación a partir de los temas definidos desde el inicio del año por la institución. Ella considera que *tienen márgenes de flexibilidad y autonomía* para desarrollar el plan de estudios, ya que está dentro de un ciclo y eso le permite no presionar a los niños:

El colegio donde enseñé maneja un temario. Nosotros lo manejamos de acuerdo con la forma como nosotras queramos y hacemos que el niño se interese y de esa forma el niño está tan contento. Por ejemplo, jugando a hacer el proyecto, que ellos aprenden las cosas y nosotros no necesitamos presionarlos; igualmente se les dice a los papás que el preescolar es un ciclo. Yo no tengo todavía por reforzar este año, el otro año, como los niños continúan trabajando muchas cosas lo van a fortalecer y lo va a mejorar. Y así hasta, se supone que el ciclo termina hasta segundo de primaria. (Maestra 2, Lucía)

Las actividades rectoras y los contenidos en la educación inicial

La investigación buscó comprender cómo se asumía la llegada de los niños de 3 y 4 años en la educación oficial y en otras instituciones donde estaban. Ahora bien, como ellos llegaban dentro del *Proyecto 901* que asumía, entre otros, el *Lineamiento pedagógico y curricular de educación inicial en el Distrito*, resultó importante registrar sus menciones a este. Si bien en los grupos focales no se hicieron preguntas específicas sobre él, durante las conversaciones sí surgieron. Las dimensiones eran una manera de trabajar en primera infancia. Veremos ahora los dos pilares más nombrados: el *juego* y la *exploración del medio*.

El juego es uno de los intereses fundamentales del grupo de investigación; de hecho, la mayor parte de las integrantes del grupo elaboraron investigaciones sobre el mismo en la educación inicial. De ahí que se encuentre como uno de los pilares más analizados: El juego como herramienta, pese a que en ocasiones, por la tradición en su aplicación en el contexto escolar, se afirma que “todo es juego”. Esta mirada es asumida por el Programa Letras, que ha tenido desde hace tiempo amplia difusión entre las maestras de los colegios distritales.

Todo se convierte en un juego y el juego es excusa; es decir, se convierte en un juego. Por ejemplo, con este programa de letras eso va como encaminado a la historia de un elefante, que Elfo raya, que Elfo dibuja, como un proceso más o menos, y eso lo metimos en un cuento. Es decir, tenemos un elefante grande que llega al salón y nos visita, y nos muestra los trabajos que él hace, entonces invita a los niños a hacer algunas actividades. Entonces, eso ahí apunta como a las necesidades que nosotras de pronto de maestras tenemos y que queremos, por ejemplo, que los niños hagan algunas actividades de aprestamiento, así se les llamaban, y que de alguna manera son necesarias. (Maestra 7, Blanca)

El juego también es visto como *actividad rectora*. Hay maestras que están realizando su tesis de maestría sobre el juego y exponen una perspectiva del juego como *pilar* en la primera infancia; de allí que consideran la necesidad de calificar aún más su conocimiento de dicha actividad:

En mi caso, no utilizo nunca cuadernos, crayolas, lápices. Solo de vez en cuando crayolas. Mi base es el juego, lo poco que he conocido, porque me falta conocer mucho del juego, me he dado cuenta de que en ocasiones lo he empleado mal. (Maestra 3, Carmen)

La maestra supone que reconocer y posicionar en su aula el juego como actividad rectora le exigiría ponerse a jugar a la par con los niños; eso es solo una variante de lo que ella puede hacer, si así lo desea. Si ha logrado hacer de una actividad rectora una actividad en sí misma, esto facilitaría su implementación en el aula. En este sentido, la maestra considera que necesitaría el apoyo desde el nivel central de la SED:

Yo siento que en el Distrito si se puede hacer más, se podría jugar más, porque como han dicho varias de mis compañeras, todavía tenemos esa libertad de hacerlo, pero tristemente a veces no la aprovechamos, pero sí podríamos jugar un poquito más, ojalá nos inviten a jugar, no solo las instituciones, sino que también vaya alguien y nos saqué de allí, porque debemos defender eso y si no lo hacemos nosotros quién lo va a hacer. (Grupo focal 2)

Otra de las actividades rectoras que se evidencian con fuerza es la *exploración del medio*, que parte de la constatación de las maestras por los múltiples intereses de los niños, en función de dar sentido al mundo y en el trabajo por proyectos. Así nos demuestra esta profesora:

Los niños muestran interés por muchas, muchas cosas. Por ejemplo, ahí viene a colación la exploración, la cuestión de mezclar y ver cómo se transforman las cosas, los asombra demasiado, entonces aprovechamos eso para partir de allí a construir una propuesta dándole mucha

fuerza a personajes, ambientes y a las situaciones problema que les proponemos. (Maestra 3, Carmen)

Algunas de las actividades que hacen referencia las maestras, tienen que ver con lo que podríamos llamar *una integración de los pilares*, los cuales se dan en la mirada de *creación de ambientes*.

Yo no dejo tareas ni trabajo mucho en mesa, porque ellos se aburren de escribir todo el tiempo, entonces yo les pongo dos cosas pequeñas y hacemos otras cosas, el año pasado, jugamos mucho en el parque, ellos gateaban, rodaban, corrían, saltaban, jugaban, se pegaban, se pintaban, se ensuciaban; jugaron muchísimo. Trabajamos el año pasado rincones de aula, en los rincones manejamos la cocina, les gustaba mucho esta actividad y todo el año estuvimos preparando alimentos, hicieron pan, galletas, gelatina. Cada semana teníamos una preparación alimenticia y en eso manejaban manos, hacer una galleta es una diversión increíble, con eso trabajamos aseo, orden, normas, trabajamos absolutamente todo; se divirtieron, se comieron las galletas y el producto de todas esas actividades. (Maestra 2, Lucía)

Con la propuesta que planteamos desde los ambientes, pudimos evidenciar cosas con respecto a los juegos simbólicos enfocado siempre hacia a qué están jugando ellos. Entonces ellos están jugando a preparar cosas, a mezclar y por ese lado, podemos comenzar a decantar propuestas que permitieran juegos de mezclas, de experimentar, de probar con texturas y pues deja entrever efectivamente su interés. (Grupo focal 1)

En la siguiente categoría, se observa cómo el arte y la literatura se trabajan por las maestras en actividades más integradas.

Las formas de trabajo en el ciclo inicial

Las formas de trabajo en la educación inicial a la que se refieren las maestras son variadas y desde luego dependen de cada una de ellas y de cómo se articulan a la institución, aunque algunas son características de la educación inicial. La mayoría de las maestras hace referencia a *las rutinas* como algo intrínseco a la educación inicial. La rutina en general es asumida como la organización que permanece a diario, en la cual las actividades de cuidado son las más de desarrollo propiamente dichas, aunque, en general, las maestras plantean que es muy difícil separarlas. Vale la pena evidenciar cómo la siguiente maestra habla de *disfrazar* las actividades para hacerlas más amenas para el niño:

Yo lo que hago es que nosotros tenemos una rutina de trabajo con los niños; mi rutina comienza con el saludo, la bienvenida; el lema de mi salón es “venimos a ser felices”, y eso tratamos de hacer durante el día [...], manejamos una hora o una hora y media donde juegan con diferentes materiales o diferentes cosas que se les da para que jueguen. Luego sí toca trabajar en las letras o en lo que vayamos, pero no con planas, ni nada similar, sino tratando de hacerlo con una forma más amena y divertida para los niños, que no sea tan marcado que es una letra lo que estamos viendo, sino tratando de disfrazar la actividad para que sea más amena para los niños. (Grupo focal 1)

Están las rutinas, ya ahí tu designas que en tal parte está tal rutina o ritual, como lo quieras llamar, entonces desde ahí sí se parte de esos elementos del cuidado con los niños, pero para mí esto si trasciende en cuanto tú puedes hacer experiencias significativas; en torno a hoy vamos a trabajar exploración del medio, pero entonces lo vamos a hacer de tal forma, eso hoy nos vamos a disfrazar, vamos a salir y con las lupas del colegio vamos a indagar qué hay en mi colegio. Es decir,

son otras dinámicas que van a ayudar a transformar ese día, porque es una jornada de ocho horas. (Maestra 7, Blanca)

El día inicia a las 7 a. m., los recibimos, tipo 8 a. m. Estamos tomando el desayuno y a las 9 a. m. ya comenzamos toda la apuesta pedagógica. En esta hacemos un saludo, cantamos, nos saludamos, cantamos canciones distintas y leemos un cuento, y ya después se desarrolla la apuesta pedagógica alrededor de algo específico que se vaya a trabajar ese día. Esta semana, ejemplo, hemos estado trabajando sobre la historia de Dylan, quien es uno de los niños del grupo y con las dinámicas hemos reconocido que le gustan cierto tipo de cosas y desde ayer hemos estado haciendo arepas porque es de lo que más le gusta comer, y todo esto se comparte con lo demás niños. A todos se les contextualiza diciéndoles: “Mira, a Dylan le gustan las arepas, él lo hace siempre con la mamá y entonces vamos a hacer arepas con Dylan porque es lo que más le gusta y es lo que lo caracteriza”. Además de estar haciendo las arepas, escuchamos su canción favorita [...] y de ahí vamos a almorzar y luego sigue la hora del sueño. (Maestra 5, Claudia)

Varias maestras mencionan el *proyecto* de aula como forma de trabajo con los niños. La siguiente maestra trabaja su proyecto desde la música articulada a la literatura, debido a la edad de ellos:

Estamos trabajando en nuestro proyecto de aula, canciones, rondas, canticuentos, porque son niños de 3 años. Fue fabuloso verlo el otro día, le puse el sol para que lo pinten y en la otra hoja les pegó una canción y cantamos. El otro día estábamos en el salón y una niña abrió su cuaderno y diciéndole al otro señalando con el dedo la canción y cantándola. (Grupo focal 2)

En la misma vía, la siguiente maestra menciona que trabaja su proyecto observando los intereses y las relaciones que los niños establecen con aquello que les rodea, mientras se apoya con *preguntas generadoras*:

Desde aportes y apuntes que los mismos niños nos hacen, abstraemos esas cosas que les llaman la atención o las relaciones que ellos hacen para desde allí desarrollar el proyecto. Por ejemplo, hace poco estuvimos en una actividad con linternas y ellos hacían mucha referencia a la luna y a las estrellas, nosotras acompañamos sus relaciones a partir de preguntas y otras relaciones. Efectivamente los niños no se preguntan de manera explícita, pero aprovechamos toda expresión de ellos para construir procesos de indagación con ellos. (Grupo focal 1)

La siguiente maestra, además de trabajar la modalidad de proyecto de aula, se apoya en el *diseño de rincones de intereses*:

[La llegada de los niños de 3 años a la institución] para mí fue la oportunidad de organizar el salón por rincones, se convirtió en un sueño tener un salón con tantas cosas para los niños: con material, con el rincón de literatura. Comenzamos entonces a trabajar por proyectos y todo lo que vi en la universidad respecto a esto lo pude aplicar. Se montaron y lograron muchas cosas para la primera infancia en esa institución, yo duré 2013-2014 en esa institución, con los mismos niños: 2013, prejardín, y 2014 con jardín. (Grupo focal 1)

Ante las limitaciones de espacio que restringen las posibilidades de movimiento y exploración de los niños, una maestra ha realizado algunas actividades que ella considera, compensan a los niños en la parte lúdica, como pijamadas y fiestas; por eso, se habla de *viernes lúdicos*:

[En relación con la dotación que llegó] Este es un material que uno debe tener en cierta medida guardado, por ejemplo, en el colegio no ha sido posible ese espacio de ludoteca, que es un espacio muy chévere, que se puede plantear con los niños, porque ellos van a tener esa

interacción con el medio y es lo que les falta a los niños pequeñitos, nosotras debemos tenerlos en el salón las 4 horas, solamente salen al descanso si uno los saca el patio. Nosotras hemos logrado que cada viernes se haga una actividad lúdica, hemos hecho pijamadas, donde utilizamos el material, hemos hecho fiestas, con el fin de integrar los niños a ese medio cálido del que vienen de su casa al colegio, estamos tratando de innovar esa parte. (Grupo focal 2)

Evaluación y acompañamiento

La *evaluación*¹ forma parte de la cultura escolar. Las formas de evaluar en educación inicial exigen cambios en la concepción del para qué y del cómo se evalúa. Si se revisa este tema en los jardines infantiles, poco se habla de evaluación, se habla más de valoración; aunque en la mayoría de los jardines existen ciertos instrumentos para tal fin, no tienen la intención de evaluar propiamente, sino de mostrar cómo es y cómo está el niño. En los colegios distritales, los procesos evaluativos en el ciclo inicial varían de una institución a otra. En algunas, los equipos de educación inicial están en el proceso de decidir su sistema de evaluación según las orientaciones técnicas y las experiencias anteriores.

En otros casos, los equipos de educación inicial establecieron un consenso acerca de la evaluación; desde luego, más cualitativa y pensada para leerseles a los niños:

A partir de esa apuesta dijimos: “Miren, como llegó pre-jardín y jardín, desde lineamiento nuestra propuesta pedagógica para transición va a cambiar. Vamos a trabajar por proyectos, nuestras evaluaciones a partir de informes no van a ser cuantitativas sino va a ser cualitativa,

1 Aunque sobre la evaluación nos referimos en la dimensión institucional, por estar enmarcada dentro de los pedidos institucionales, la retomamos con el fin de precisar las consideraciones al respecto de cada maestra y sus compañeras de nivel dentro de sus clases.

se llevará el observador, pero aparte y diferente a partir de narrativas para cada proceso. (Grupo focal 1)

La experimentación con nuevas tecnologías y los pedidos de documentación han generalizado una práctica que permite a las maestras, por un lado, comunicarse con los padres y explicarles en qué consiste el trabajo pedagógico y a su vez, iniciar sistematizaciones de su experiencia y volver sobre ella para repensarla y volver a observar a los niños:

Yo tengo una metodología que me parece muy rica, en la cual año tras años en Facebook creo un grupo; el grupo de este año se llama prejardín 2016 y le tomo foto a todo lo que vamos a hacer, eso da para que los papitos se den cuenta de lo que hacen los niños, como actúan, porque a veces hago videos. (Maestra 3, Carmen)

Yo hago un registro siempre de todas las actividades que yo hago en el aula, yo tomo fotos, tomo videos, y cuando tengo entrega de boletines mostramos. (Grupo focal 1)

Las filmaciones de las actividades sirven para reflexionar y *observar el avance de los niños*. “Me siento a ver los videos que hago con ellos, y digo: ‘Mire este niño cómo argumenta, él no hablaba antes y escucharlo hablar ahoritica’. Eso me encanta” (Maestra 6, Sonia).

Las tareas como una relación especial con los padres de familia

Aunque dejar tareas no está contemplado en ninguno de los lineamientos pedagógicos de educación inicial, es una práctica generalizada, aunque poco reflexionada, en las instituciones educativas de educación inicial. Como se vio en la categoría institucional, las maestras expresan que la tarea se convierte en uno de los pedidos más constantes de los padres y

la misma institución. Aunque algunas de ellas no ponen tareas y lo argumentan a los padres, parece que difícilmente pueden renunciar a ello. Se presentan aquí algunos argumentos que han construido las maestras sobre esta práctica con base en el saber sobre su experiencia y algunas formas que han encontrado para resignificar el pedido de los padres. Ciertas maestras plantean que las tareas no son necesarias, porque con lo que hacen en el colegio *es suficiente*. Ellas explican a los padres que los niños alcanzan mayores desarrollos por otras vías:

Pero yo les decía: “yo no mando tareas, porque es absurdo que un niño esté acá hasta las tres de la tarde y yo le mande una tarea para la casa”. Cuando todo lo que hizo en el colegio le desarrolló más de lo que va a hacer en una plana de bolitas o colorear. (Maestra 2, Lucía)

El año pasado yo tenía los niños de prejardín y tenía papás, donde los niños venían de jardines donde les ponían la tarea diaria. Y me decían: “Es que tú no dejas tareas”; yo les respondía: “Pero si su niño corrió todo el día, estuvo en el dinosaurio, se bajó, salto, como 10 veces, subió la montaña gateando y la bajó rodando, para qué les dejas tareas?”. (Maestra 1, María)

Algunas de las maestras responden a los pedidos de los padres por tareas, en la perspectiva de los años que sus hijos van a estar en el colegio:

Yo le digo a los papás, pero que afán si tienen 16 años de aquí en adelante, para aprender a leer, escribir, sumar, multiplicar entre otras, porque lo que ellos necesitan es desenvolverse y hacer otro tipo de cosas. (Maestra 3, Carmen)

Otro argumento que ellas dan a los padres, cuando les piden tareas, es que bajo ciertas circunstancias dan pie para fomentar el *conflicto familiar*:

Había una mamá que me decía lo de las tareas: “Es que la niña me exige tareas, porque ve a los otros niños que también les dejan muchas

tareas”. Yo le decía: “Mamá, yo no dejo tareas, porque no me parece, son muy pequeños, y ellos trabajan en el colegio”. Uno tiene, digamos, mañita para motivarlos al trabajo que uno hace en el salón, pero en la casa de pronto la angustia de los papás es que “no la hizo, no la hizo”, o hay golpe o ellos terminan haciéndole las tareas, entonces eso sí no. (Maestra 5, Claudia)

Otras maestras hablan del contexto donde se desenvuelven los niños y afirman que *no todos los padres* pueden acompañar a los niños en las tareas. Una de las maestras expresa:

Para mí, las tareas han sido algo difícil por los horarios de trabajo de los papás, porque una parte de las mamás trabajan desalverjando en la noche, entonces de noche trasnochan y no pueden hacer tarea; para la mamá y el niño es un problema, por lo cual opto por no dejar tarea. Porque es muy complicado para el papá, además hay un alto grado de analfabetismo de los papás y no pueden orientar los niños. (Grupo focal 2)

Algunas maestras afirman que, ante el pedido, ellas dejan tareas de motricidad ligadas al arte, para tranquilizar a las familias. Algo que a su vez les permite trabajar otras cosas con los niños en el salón.

Tareas, sobre todo de motricidad fina, rasgar y pegar sobre el papel, pintar, todo lo que tiene que ver con la parte del arte; qué se puede trabajar en todo lo que es en papel y guías, como para que el papá vea y se lleva esa idea, y esté contento, pero en el salón yo estoy feliz. Este año puedo hacerlo: cuentos, literatura, les hago títeres. Además, tenemos un material espectacular y pues los niños son divinos a pesar de que son 25. (Grupo focal 2)

La maestra del colegio privado manifiesta que en el colegio están prohibidas, pero que lo padres presionan y ellas las deja para que se tranquilicen y se den cuenta de qué hacen los niños.

Está prohibido enviar tareas en preescolar. Este año las maestras no están enviando, pero el año anterior que estuve en prejardín, si dejaban una o dos veces por semana. Tarea diaria no se envía en ninguno de los cursos de preescolar. Pero si es disposición de la maestra, por ejemplo, este año estoy en jardín y dejo dos tareas por semana, una tarea corta para que los papás sepan qué estamos haciendo en el colegio y refuercen con otras cosas adicionales, pues los papás lo piden. (Grupo focal 2)

Muchas de las maestras hacen referencia a tareas, cuya finalidad, además de promover acercamientos de las familias a los hijos, les muestra a ellos *otras maneras de compartir con sus hijos y, de paso*, conocer y acompañarlos en el potenciamiento de su desarrollo, a través de actividades que, se espera, sean placenteras para ambos:

Entonces, lo que le respondía a la mamá era: “La tarea que hay es para que usted pase tiempo con su hijo, llévelo a una biblioteca, vean una película juntos, lean un cuento en su casa, no sé, invéntele una historia, pero eso es la tarea”. O sea, de mi parte no esperen tareas porque son muy pequeños. (Maestra 5, Claudia)

Yo he planteado estos días la tarea de que cada papito lea un cuento con su hijo, que comparten este tiempo, porque hay mucho papá que llega tarde en la noche y se va muy temprano, entonces por lo menos que en 5 minutos lean el cuento y hagan el dibujo. He manejado tareas de esa manera. (Grupo focal 2)

La tarea que les dejo a los papitos es precisamente esa, vamos a leer el informe con los niños en un lenguaje que ellos puedan entender: “Mira, tu profe dice tal cosa, mira, dice esto”. Y en cada dimensión. (Maestra 3, Carmen)

Una tarea en la cual los papitos iban a la biblioteca y que los papitos crearan esa experiencia a través de un dibujo. Les he puesto tareas pequeñas, de dibujar, colorear muñequitos con plastilina, pero no muchas, sinceramente tareas no mando. (Grupo focal 2)

Porque vimos el barrio, la comunidad, les dije que el domingo se fueran de paseo por el barrio, lo recorrieran y que luego dibujaran el sitio que más les había gustado. La mayoría dibujó la iglesia, yo pensé que dibujarían el parque, porque en los años anteriores todos pintaban el parque. Luego les pregunté el por qué, y como fue muy cercano a la Semana Santa, tenían muy marcado [a] Jesús y las dramatizaciones que se hicieron en la iglesia. Yo también dejo este tipo de tareas en la cual el papá esté con el niño. (Grupo focal 1)

En este siguiente caso, la maestra ha creado una tarea para involucrar a los padres al acto pedagógico y, aunque en un principio no fue fácil, a los niños les ha gustado mucho:

Yo cada semana envío una tarea que al principio no les gusta mucho se llama soy un artista. Porque ellos tienen que estar al lado de niño, hacer un poema, una retahíla, una canción y tienen que hacer toda la mímica, y como al papá también le toca hacer esto para que el niño lo logre en clase, a ellos les gustan las tareas, que implique que le den el cuaderno al niño y ellos, mientras tanto, hacen otro tipo de actividades, pero esa de soy un artista funciona muy bien. (Grupo focal 2)

Capítulo 10.

Dimensión personal

Esta dimensión se circunscribe a elaboraciones que las maestras decantaron en el cruce de su ejercicio profesional con su experiencia vital. Se incluyen los decires que aluden a los malestares y las resistencias de las maestras, que implican una apreciación subjetiva. Así también se expresan las concertaciones y limitaciones de su ejercicio profesional, su relativa autonomía, así como su experiencia y formación.

Autonomía en las decisiones pedagógicas

En todo ejercicio profesional, hay un margen de sujeción a algún ordenamiento social, sin embargo, hay marcos que impiden la creatividad y la iniciativa. Las maestras hablan de los límites que se les imponen en su práctica, que dependen de qué tan identificadas se sienten con la política institucional a la que están vinculadas contractualmente. En la categoría dimensión sociopolítica, ya habíamos tratado el tema y aquí lo presentamos sucintamente desde un plano más personal.

Algunas maestras de la SED consideran que la institución escolar pública otorga un margen de autonomía a la maestra en su aula. Aunque muchas afirman que en la institución privada hay mayores restricciones

respecto a la autonomía docente, no niegan que en la educación pública también existen unas dinámicas institucionales y unas expectativas sobre los niños, que direccionan la práctica, con efectos negativos sobre estos últimos. Así expresa una de las maestras:

El Distrito nos da la posibilidad de ejercer nuestro quehacer, la metodología es totalmente libre. Pero el colegio viene con una metodología y un proceso, que nos enseña a encaminarnos sobre esa mecánica y disposiciones. Es muy difícil romper esos esquemas, porque durante estos 10 años, 8 años estuve equivocada en mi quehacer pedagógico. Hasta hace año y medio, pensé [que] estoy perdiendo tantas cosas, se están presentando tantos problemas de aprendizaje, se están reportando tantos niños en comisiones de evaluación, niños de cuatro o cinco años en comisiones de evaluación. ¿Por qué? será que les estamos exigiendo cosas que no van de acorde a su edad. Exigirle un examen de coeficiente a un niño de cuatro o cinco años, como razón de qué, ¿por qué? Es que les estamos exigiendo cosas que ellos no pueden dar. Siéntese, haga esto, llene esto de bolitas, cuando ellos no van en ese proceso, eso no es para los niños de esas edades. Pero sí, el contexto tiene muchísimo que ver. (Maestra 1, María)

Ante la afirmación según la cual en las instituciones privadas los márgenes de autonomía son menores, la maestra que trabaja en una *institución privada* de orientación religiosa afirma que el colegio le otorga una *relativa autonomía* a la hora de elegir las formas de trabajo (no los contenidos), a condición de que ella sustente teóricamente su práctica:

El colegio a nosotras en el preescolar, no nos exigen tareas como tal. Nosotras manejamos proyectos y manejamos nuestras clases, gracias a Dios, de forma autónoma. Desde que podamos sustentar por qué manejamos así nuestra clase, el colegio lo permite. Obviamente tiene sus reglas acerca de algunas cosas. (Maestra 2, Lucía)

Otra maestra insiste en que en el ámbito privado *se limita su autonomía y su iniciativa profesional*:

Cuando yo salí licenciada ya a laborar la estrellada fue brutal, llegué al jardín infantil renombrado. Su forma física es un castillo, mejor dicho, la cosa más mágica de este mundo [...]. Llegar a esta institución fue cohibirme, coartarme, amarrarme de todo lo que yo llevaba pensado para mi práctica; creo que fue un retroceso a nivel profesional, porque la forma en la que nos encaminaban era diciéndonos: “Ustedes aquí no son maestras de construir propuestas pedagógicas, porque aquí la que propone es la coordinadora y rectoría [...], ustedes son únicamente las personas que ejecutan”. Entonces, llegaban a límites en los que los cuadernos eran totalmente supervisados, revisaban el cómo tenía que ser la línea, que tenía que quedar perfecta; teníamos que pasar 10 guías, esas guías no seguían ningún proyecto, sino que se enseñaba la m de una manera muy tradicional. (Grupo focal 1)

Búsquedas para realizar un trabajo más satisfactorio para ellas y para los niños

A lo largo del texto, las maestras que estudian las maestrías y participaron en los grupos focales cuentan con el empeño que tienen por enfrentar las diversas limitaciones que viven. Algunas, como ya vimos, lo logran trabajando como grupo de primera infancia o de primer ciclo, otras realizan una lucha más individual. Así lo describe una de ellas:

Este año estoy feliz, porque está la propuesta de comenzar a trabajar: juego, arte, literatura y la exploración del medio. Así que estos niños que me traigan este año de tres años, voy a tener la oportunidad de formarlos hasta entregarlos en transición. Esa fue la propuesta que se hizo, que, si yo cogí a este curso el otro año, tengo jardín y el siguiente

voy a tener transición. Así que voy a tener la oportunidad de trabajar con ellos todas esas cosas tan lindas. Yo estoy feliz con ellos este año, porque en el aula trabajo todo lo que son los cuatro pilares, el papel soporta todo, y pues a los papás les mandó una tarea y ya, en el salón no me pongo a que hagan guías o cuadernos. (Grupo focal 2)

A los progenitores les inquieta lo que el colegio y la maestra hacen con sus hijos en el espacio cerrado del aula: ¿qué es lo que les enseñan y cómo? Esta interpelación puede ser sentida por algunas maestras como un cuestionamiento a su labor. Para posicionar su rol como maestra de educación inicial, la siguiente maestra recurre a estrategias como abrir su aula para involucrar a los padres activamente en la labor pedagógica:

Yo tengo la política y la hablo con docentes y padres, mi aula está abierta, digo, si usted tiene duda de lo que está haciendo su hijo, venga ayúdenos, pero no venga con las manos vacías. Traiga una actividad y verá lo que hacemos con los niños en el colegio. Entonces, eso me ayuda a que los papás confíen, los nuevos, por ejemplo. Yo continué de preescolar a jardín con el grupo, los nuevos llegaron [y les] dije: “Propuesta de aula abierta”; al otro día tenía propuestas de actividad, hicieron su actividad, salieron felices, porque ven lo que se hace en el colegio, además que les toca a ellos pararse a hacer la actividad, eso también ayuda mucho a que el padre confíe. Decirle: “Usted puede venir cuando usted quiera al aula, trae un cuento preparado lo lee y lo trabajamos aquí en clase”, eso ayuda mucho a que el papá entienda que se hace en el aula, y qué hacemos nosotras; ellos salen diciendo: “Es muy difícil, la considero y ¿usted cómo hace?”. (Maestra 2, Lucía)

Otra maestra, frente a los pedidos de la institución para desarrollar el aprestamiento con los niños desde los 4 años, *intenta encontrar vías más interesantes*:

Vamos a hacer la tarjetica a Sarita que no vino hoy porque está enferma: “¿Quién quiere escribirle la tarjetica?”. Entonces, unos colorean, otros escriben; es siempre como tratar de buscar, de darle un marco a eso que nos interesa hacer en el aula. (Maestra 6, Sonia)

Ante las limitaciones de espacios y recursos, la siguiente maestra trabaja con los niños la quietud del cuerpo, de la mente y la concentración, además de involucrar a las familias para resolver el problema de recursos. En sus palabras:

En mi colegio, el preescolar fue implementado recientemente, hace cinco años, y nosotros estábamos en aulas de primaria en espacios muy reducidos, pero cada seis meses generalmente podemos pasar proyecto en el colegio; yo he pasado proyecto de ludoteca, les he hecho yoga porque a mí me parece espectacular la herramienta del internet que utilizada de manera adecuada es muy bueno; entonces hacemos ejercicios de yoga con animalitos que ahí salen en el internet, y los niños preguntan sobre cuándo vamos a volver hacer. No tenemos el espacio para hacer educación física, pero entonces hacemos yoga, aprendemos a respirar, sobre cómo se sienten, nos ponemos en espalda, uno le hace masaje al otro, es una cosa espectacular y los niños se ven contentos. [...] Comencé a movilizar a los papás: “Vamos a hacer juguetes para los niños”. (Maestra 1, María)

Satisfacciones de ser maestra de niños en primera infancia

Durante los grupos focales, algunas maestras expresaron su sentir acerca del significado que tiene para ellas ser maestras de educación inicial, sus satisfacciones. Es así como se plantearon ideas como que para ser maestra de niños en primera infancia es necesario descentrarse de las formas convencionales de conocer el mundo y de aquello que a la mayoría de los

adultos no les asombra, porque lo dan por sentado. Es decir, *dejarse sorprender con las actuaciones y logros de los niños* que, a su vez, son los suyos como maestra:

Amo mi profesión y cada día yo siento que me encanta y me enamoro más de ella; siento que trabajar con niños en pequeñas edades nos permite siempre ver algo nuevo, siempre descubrir, siempre explorar, siempre conocer; el hecho de tenerlos cada día los siente uno como los niños propios, como cuando uno ve un logro en un hijo y uno ve que este niño no hablaba o este era el niño que pegaba y veo que ya no. [...] Y a veces se lo cuento a un familiar, al que me encuentre, y no le da la importancia que yo le doy. (Maestra 6, Sonia)

Poder ver sus procesos, cómo llegan tímidos, un tanto inseguros, y salen motivados animados, más organizados con habilidades más desarrolladas y capacidades que de pronto ni ellos ni sus familias conocían. (Grupo focal 2)

Algo similar plantean otras maestras, quienes también enfatizan sobre la complacencia que les produce ver el avance de los niños. Además, refieren la gran satisfacción que les produce *el que más adelante las recuerden*, incluso cuando son adolescentes.

Mi mayor satisfacción es ver avances de los niños que han tenido mayor dificultad, al socializarse, en sus procesos académicos [...]. Además, estar en la memoria de los adolescentes que me escriben por medios sociales, de lo significativo que fue estar conmigo en su primer año escolar. (Grupo focal 2)

El cariño que perdura en los niños al pasar los años, agradecidos por detalles que de pronto uno como maestra no hizo tan consciente, pero a ellos los marcó. (Grupo focal 2)

Sentirse maestras es *sentir a los niños, sus necesidades y aportar en lo que necesitan*. En este sentido, es trascendental reconocer uno a uno a los niños que tienen a su cargo:

[En un colegio distrital], duré 4 años en los cuáles pude ser maestra, sentirme maestra, y el sentirme maestra es sentir a mis estudiantes, sentir libertad al poder buscar lo que ellos necesitan, de lo que quieren, de lo que ellos realmente muestran como necesario, porque muchas veces no solo es el contenido, la actividad, sino que también es ese escuchar, sentir, buscarle a alguien comida, zapatos, es decir, son una cantidad de cosas que se van adhiriendo para que uno comience a tener esa visión de la necesidad que puede llegar a tener cada uno de los niños: física, emocional, cognitiva. (Grupo focal 1)

En el ejercicio profesional, las maestras se ponen en contacto con otras esferas de la vida social que desconocían. Esto introduce otros elementos a su experiencia y a su formación que configuran también *la comprensión que logran acerca de quiénes son los niños* en primera infancia:

Ser profe le permite a uno acercarse a eso que es real que le deja ver más allá de su casa y de su hogar bonito y todo como tan chévere, pero lo aterriza a unas realidades. Y con los bebés, mi experiencia con los bebés me permitió también entender todo esto qué pasa con un bebé: cuando explora, cuando observa, cuando juega, cuando la maestra lo coge, cuando uno los coge y muchas veces los bebés le dicen a uno mamá, no porque uno sea la mamá, sino porque están todo el tiempo con uno y ese es como la palabra que define lo que es la profe en ese momento para él. (Maestra 4, Rocío)

La educación inicial permite *hacer, explorar, ser libre*. Así lo expresa la siguiente maestra, quien tuvo la oportunidad de trabajar procesos de lectura y escritura con adultos reinsertados, y desde esa experiencia ella dice:

He tenido la oportunidad de trabajar con primaria, y hasta con adultos, y digo: “No, yo no soy de que me digan tengo que hacer esto”. Los niños tienen que aprender a sumar, restar, multiplicar, y en tercero tienen que aprender a resolver problemas. La educación inicial es lo que me permite hacer, me permite explorar, me permite ser libre, me permite construir con ellos; si hoy no quisimos hacer esto y se propuso esto otro, ¡hagámoslo! Y yo no tengo la presión de que es que ellos tienen que salir leyendo y escribiendo. Eso es lo que me encanta de mi profesión docente. (Maestra 6, Sonia)

Otra maestra hace énfasis en que el acto educativo le permite ser ella y desde allí compaginar con los niños y sus características:

Mi mayor satisfacción como docente es poder trabajar y apasionarme por mi labor, me encanta contar historias, cantar, bailar, hacer gestos, escucharlos y reírme de sus ocurrencias [...]. Lo que más me gusta de mi trabajo es ser cómplice de sus aventuras, el afecto, el cariño, los fuertes lazos y vínculos de la cotidianidad. (Grupo focal 2)

El hecho de que en varios colegios distritales se trabaje con los sectores pobres de la población hace que se viva la necesidad de unas *relaciones más afectivas, más humanas*:

Pero poco a poco volví a rescatar lo humano en mí, otra vez volver a sentir esa pasión por ser maestra, a volver a sentir las necesidades de los niños. En el otro colegio uno no llega a verlas, pues al pensar que todo lo tienen, uno no ve más allá; no encuentra esa unión entre docente y estudiante, sentir esa calidez, porque ese estudiante era el hijo de fulanito, de no sé quién, y yo no podía estar en contacto afectivo con ellos [...]. En cambio, llegar aquí, a trabajar con población vulnerable fue un cambio de realidad. (Grupo focal 1)

Según la maestra 2, al principio su labor en la Secretaría de Integración se encaminó con los bebés a darles asistencia y cuidado. Con el tiempo,

ella descubrió otras posibilidades, y cuando llegó el *Lineamiento* en el 2010: “ya había dejado la parte solo de asistencialismo y me dedicaba a hacer otras actividades, donde ellos exploraban, si gateábamos, lo hacíamos juntos” (Maestra 2, Lucía).

La *espontaneidad* y *afectividad* que muestran los niños con su maestra es tal vez una de las mayores satisfacciones del trabajo docente:

Siempre soy recibida con sonrisas con abrazos, me preguntan cómo estoy. Durante la actividad del día, demuestran sentirse muy emocionados deseosos de aprender, se alegran de las cosas nuevas de cada día. (Grupo focal 2)

El cariño de los niños quienes siempre están abiertos a todas propuestas que uno les plantea. (Grupo focal 2)

Lograr ser provocadora de abrazos que parten el alma y alimentan el corazón [...]. Yo no he tenido ese problema, no he tenido la presión de mis compañeros de primaria, ellos se rotan, además, la única preescolar soy yo de hecho siempre han estado contentos porque por el sector ellos ven que los niños no tienen buenos hábitos, los niños vienen de reciclar o de vender en abastos, que no vienen de un jardín, porque el papá no tiene para pagarlo; no, ellos vienen de estar en un guacal o ayudando a cotear. (Grupo focal 2)

Malestares de las maestras en educación inicial

En este apartado, se presentan situaciones en las cuales las maestras se ven enfrentadas a dilemas en su quehacer, que no dejan de ser malestares. Cada una los resuelve apoyada en sus herramientas personales, profesionales y su experiencia. Por ejemplo, una de ellas comentó que su manera de trabajar con los niños potencia la espontaneidad, la expresión de sus

pensamientos, emociones y, en la mayoría de los casos, les anima a tomar iniciativas. Sin embargo, *estos resultados* de su trabajo, que en otros contextos podrían valorarse como cualidades en los niños, *resultan conflictivas* cuando ellos pasan a primero. Frente a ese dilema, ella prefiere no acompañarlos a lo largo del ciclo:

Ayer para mí fue un choque horrible, porque yo iba pasando y los niños del año pasado estaban en filita en el baño y pasé frente a ellos y la profe estaba molesta con ellos. Y ellos: “¡Profe!”. Y su profe dirigiéndose a los niños: “¡Quietos ahí, no se muevan, yo estoy brava con ustedes, ahorita no saludan a la profesora!”. ¡Ah!, yo solo me despedí de ellos. Mi argumentación es que se haga el proceso pre jardín, jardín y transición, pero no lo tres años con la misma profesora, porque cuando llegan a un primero, donde cambian las reglas de juego y donde la profesora a veces es menos dulce y es más centrada en el orden, en los cuadernos. Es mejor que vayan conociendo diferentes profesores cada año, diferentes genios, diferentes formas de querer, porque nadie dice que un profe no quiera sus niños, existen diversas formas de querer. (Maestra 3, Carmen)

Otras maestras lo expresan así, incluso con respecto a todo el sistema escolar:

La interrupción de los procesos iniciados con los niños, de manera especial los que tienen alguna dificultad, y las compañeras maestras de primaria no continúan el proceso, lo detienen y en algunos casos hacen oídos sordos frente al proceso. El camino se llena de frialdad, de rigidez, de autoritarismo, de trabajo estricto. De poco juego, de poca calidez y afecto. (Grupo focal 2)

Es tal vez estar inmersa en el sistema educativo que primariza y cree que los niños de primera infancia deben saber leer, sumar, y muchos otros contenidos más; lamentablemente se les impide a los niños ser

niños, se reprime sus deseos de jugar, de compartir, de experimentar.
(Grupo focal 2)

Las *relaciones y exigencias de los padres* son unos de los mayores problemas de las maestras de educación infantil, quienes hablan del *trato* hacia ellas y hacia los niños:

No lograr entrar en los corazones de algunos papás maltratadores. Abusivos, autoritarios [...], que no se detienen en ver los ojos de sus hijos que son niños y como tal hay que valorarlos, comprenderlos y quererlos. (Grupo focal 2)

Muy pocas veces los padres de familia valoran lo que el niño está viviendo en la escuela; no les interesa saber si su hijo es feliz o no. Te miden tu labor a través de los conocimientos académicos que tiene el niño o la cantidad de libro o cuaderno que se ha llenado en la semana. Día a día, quieren encontrar el error que ha cometido la maestra, sin importar que el niño salió del salón con una gran sonrisa en su cara, con una manualidad hecha a su manera y le da un gran abrazo y beso a su maestra. (Grupo focal 2)

El trato fuerte y un tanto grosero de los padres de familia, que en algunas ocasiones son desagradecidos frente al trabajo que uno realiza.
(Maestra 1, María)

La maestra 1 menciona el problema que enfrentan en el colegio privado, donde si los niños *no adquieren los contenidos requeridos*, ella es una “mala maestra”. Es un malestar entre las necesidades del niño como persona y de ellas como profesionales. Así lo describe:

Definitivamente; dicen que la práctica hace el maestro. Pero cuando uno está en institución privada, se tiene que seguir unas normas, tiene que mostrar unos resultados y es eso o quédese sin trabajo; por ende,

uno se acopla a esas dinámicas, que tengo que sacar los niños de una forma, que, si no salen de transición leyendo, sumando, restando, no estoy haciendo nada o soy una mala maestra porque no estoy mostrando resultados. (Maestra 1, María)

En contextos de gestión y participación local, *se supone que quienes trabajan en los cofinanciados no discuten*, pero la intervención de unas personas inhibe a otras:

Digamos, yo trabajo en la localidad de Engativá y en la reunión de coordinadoras, pues yo soy de cofinanciado, entonces también tiene unas connotaciones, a mí me miran ahí como al rincón, pero siempre chistoso, paradójico porque siempre soy una de las que más participa, de las que más pelea. Digamos, ellas me dicen como bueno: “Usted, ¿para qué pelea tanto? Ni siquiera es de directo y viene a pelear”. Entonces, no me lo puedo tomar así. (Maestra 4, Rocío)

Las maestras reiteran sobre la insatisfacción que le produce el poco reconocimiento de su labor de educadora infantil.

El poco valor de nuestra labor, no somos escuchadas, la falsa creencia que somos cuidadoras, que limpian colas y suenan mocos, que por trabajar con niños no pensamos, no proponemos, no sabemos de pedagogía. (Grupo focal 2)

El poco reconocimiento de las maestras de inicial en las instituciones educativas. (Grupo focal 2)

Experiencia y formación

En este aparte, se presentan las pocas reflexiones que las maestras realizaron en torno a la convergencia entre su formación profesional y su historia de vida. La educación pública en Colombia ha dado unos virajes

importantes, en parte por el acumulado de experiencias y decisiones que las maestras han tomado. Para algunas de ellas, la decisión de ser maestras viene dada para no repetir a la maestra que tuvieron:

Yo soy fruto de la educación pública, desde los recuerdos que tengo de mi educación inicial [...] y digamos que yo decidí ser maestra por una maestra que tuve; [me] dije: “No quiero ser como ella”. Es decir, yo me llené de temores, de angustias; yo recuerdo de mi infancia el orinarme en el puesto por el miedo al grito de la profesora, de los pellizcos que me daba. Entonces, no sé, tengo algo que me marcó mucho en esa infancia, que yo siempre dije: “Yo quiero ser profesora, pero no quiero ser como ella”. Quería ser algo completamente diferente a lo que yo había recibido. (Maestra 4, Rocío)

Recordemos que la mayoría de las maestras están estudiando una maestría financiada por la SED y reconocen que los espacios de interlocución que les brindó dicha maestría les permitió *reelaborar su práctica*:

La Pedagógica me ha recordado que debo jugar, entonces, este curso ha sido afortunado, pero fuera de estar jugando mucho también les he inculcado mucho a los niños que ellos mismos deben defender el juego, estamos haciendo eso estos días, porque van a pasar obviamente a otros maestros, yo siento que ellos [tienen que] decir: “Ustedes deben decir con respeto, profe, yo soy niño no se olvide, yo quiero jugar”. Empezar a crear también esa conciencia en ellos, porque son muy pilos, así como ellos dicen: “Quiero ir al baño, quiero comer, tengo hambre”, porque un niño expresa su intención. Ahora que he tenido este afortunado espacio de la tutoría en tesis, es como decirle también, puedes decir: “Yo necesito jugar, yo quiero jugar, por favor”. Además, así ¿quién le va a decir que no? (Grupo focal 2)

Algunas maestras de la SED consideran que el mayor inconveniente para recibir a los niños más pequeños son las limitaciones que observan a

nivel pedagógico, en la medida en que no se sienten preparadas para trabajar con ellos, a pesar de ser todas licenciadas en Educación Preescolar o Infantil. Este hecho las lleva a preguntarse por qué estas edades no han sido su prioridad, como comparte una de ellas:

Bueno, algo que en mí viene generando conflicto desde que volví a la universidad es por qué para las maestras, nuestro foco central no es la infancia en estas primeras edades, o bueno, pareciera que tuviéramos un miedo a trabajar con los niños más pequeños, a abordar estas primeras edades que me parece que son vitales porque desde allí se tejen otras cosas y como maestros podemos construir otras cosas en los niños y las niñas. (Grupo focal 1)

Reflexiones finales y recomendaciones

Las investigaciones presentadas han logrado, en primera instancia, constituirse en escenario académico de reflexión en relación con las actuales políticas de atención a la primera infancia en el Distrito y, desde este punto de vista, visibilizar, enunciar, comunicar asuntos que circulan en diferentes contextos educativos, pero que no son puestos en discusión, entre otras cosas, por los escasos desarrollos investigativos al respecto.

En ese sentido, que desde la UPN se lideren este tipo de procesos se constituye en aporte fundamental, no solo porque fue esta institución protagonista en el proceso de construcción del *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*, sino también porque contribuye a la comprensión del quehacer educativo de maestras y maestros del ciclo inicial en el marco de un sistema más amplio al escolar; a la vez que se configura en ventana de oportunidades tanto para poner en marcha nuevas investigaciones como por el aporte que desde ellas se da a futuros procesos de formación de maestras y maestros de este ciclo.

La primera investigación permitió, por una parte, comprender cómo ha venido asumiéndose en términos pedagógicos el ciclo de educación inicial en cuatro instituciones educativas, así como las maneras y modos en los que se traduce la directriz de la administración de Bogotá, en un

sentido institucional (2012-2016). Por otra parte, la investigación permitió, en razón de la perspectiva metodológica hermenéutica (estudio de caso), que obliga a contar con la disposición de las maestras, una mayor apertura a reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas y el enriquecimiento de las miradas de las investigadoras, asunto que resulta preponderante en ambos colectivos.

En este contexto, indagar las creencias de maestras y directivas docentes sobre los sentidos de la educación inicial y la estructuración del ciclo inicial, los contenidos, formas de trabajo en las diferentes instituciones, así como las dificultades que su implementación ha suscitado en los cuatro colegios distritales, se ha convertido en punto de partida para entender lo siguiente:

El proceso de incorporación de niños y niñas de 3 y 4 años a las instituciones educativas distritales se ha dado de forma lenta. De hecho, de las cuatro instituciones con las que hicimos el estudio, solamente una tenía cursos de niños de 3 años, que por demás lo tiene hace muchos años. En las otras tres, existen mayoritariamente cursos de niños de 4 años en los que se reciben niños de 3 años de acuerdo con la demanda. Desafortunadamente, nuestro estudio no contó con instituciones que estuvieran iniciando el proceso con cursos de niños de 3 años. Ahora bien, en la institución 4, los grados de los niños de 3 y 4 años son nuevos y las maestras llegaron dentro de esta política y, por lo tanto, son maestras con nombramientos temporales y con cierto acompañamiento de este proceso; sin embargo, se contradice en varios casos con las expectativas de la institución.

Durante el transcurso de la investigación, en las maestras fue evidente el lugar preponderante del *Lineamiento*, como posibilidad para entender la finalidad de la educación inicial en una perspectiva de potenciamiento de desarrollo; desde allí, comprenden la validez de la educación inicial en sí mismas, al sustentar y elaborar sus propuestas. No obstante, variadas lógicas institucionales y sociales, así como el marcado énfasis en la primarización instalado en los primeros años del preescolar desde hace ya tiempo,

permea fuertemente el discurso y prácticas de las maestras e incide en la promoción de actividades que, aunque en algunos casos son asumidas como juego, arte, literatura o exploración del medio, vuelven a insistir en la preparación, en la enseñanza de lo considerado fundamental para ingresar a los grados de transición y primero.

En las directivas, se encontró un escaso acercamiento al *Lineamiento*, a excepción de la institución 1. La preocupación está más enfocada en el engranaje del ciclo inicial con los siguientes ciclos del colegio, aun cuando hay una insistencia de plantear que en este nivel se trabaja por dimensiones y no por áreas, como en los ciclos consecutivos (algo presente desde la Resolución 2343, de junio de 1996); por ello, allí ya está la aceptación de ser un ciclo con sus propias particularidades. El sentido del ciclo inicial es en las tres instituciones restantes abiertamente preparatorio para los siguientes grados. El ciclo de educación inicial se asume, entonces, como educación preescolar y esto se hace evidente en las finalidades con las que las directivas de las instituciones educativas conciben el ciclo. Aunque se tengan en cuenta ciertas especificidades como la adquisición de hábitos o la socialización, están referidos fundamentalmente a poder empezar cuanto antes la formación académica.

Por su parte, pensar la categoría de contenidos en educación inicial exige analizar lo que se considera importante allí enseñar, a la vez que escudriñar la razón por la cual resultaría preciso trabajar en estos aspectos y, en consecuencia, qué enseñan los maestros de este ciclo. Discusión enmarcada en momentos históricos y expectativas sociales que inciden en los sentidos que se construyen frente a la razón de ser de la escuela en diferentes sectores. Por ello, al hablar de contenidos, indudablemente se hace alusión a la evaluación, otro de los puntos que genera gran debate en los procesos educativos, en general, y en la educación inicial, en particular.

Los contenidos en educación inicial se traducirían en el diseño de experiencias y ámbitos de actuación que facilitan la interpretación del mundo por parte de niños y niñas, propiciando la construcción de significados

y su participación activa en él, por lo cual, los contenidos configurarían formas particulares de enseñar en la educación inicial, que desencadenarían elaboraciones, hipótesis, preguntas, interacciones y aprendizajes en la primera infancia; formas ajustadas a las características del desarrollo de niños y niñas, lejos de la idea de enseñar conceptos homogéneos a prueba de contextos o sujetos.

No obstante, en las creencias de ciertas maestras que formaron parte de este estudio, un *contenido* es un *cómo*; en otras palabras, es la estrategia a través de la cual es posible enseñar un concepto. Así, durante la investigación, se hizo posible visibilizar las dos formas en que las maestras de las cuatro instituciones educativas distritales entienden los contenidos de trabajo en educación inicial. Por una parte, pocas maestras consideran que lo importante del ciclo inicial es potenciar experiencias del juego libre, la exploración, el acercamiento a la literatura, la música, las expresiones creativas y, con base en esta intención, diseñan sus propuestas. Por otra parte, y como creencia más amplia, está la idea de trabajar contenidos que garanticen un paso seguro al siguiente grado, como, por ejemplo, el desarrollo de la motricidad fina, la enseñanza de letras, números, figuras geométricas, conteo, manejo del cuerpo, normas y hábitos que consideran indispensables en la vida escolar. Lo anterior es, como ya decíamos, también una preocupación de las directivas.

Sin embargo, este énfasis en la preparación a los grados o ciclos siguientes no es un reflejo de un desconocimiento de las características de los niños en estas edades por parte de las directivas y las maestras. De hecho, cuando se refieren a los problemas para implementar este nivel, insisten en que recibir a los niños de estas edades requiere condiciones de formación de las maestras, de espacios físicos, materiales, etc. Parece ser más bien una concepción del *debe ser* de la institución escolar a la cual los niños y niñas del ciclo inicial deben adscribirse. El papel de la maestra y de la misma escuela es irlos preparando para ello, buscando, eso sí, que las actividades que se les propongan estén rodeadas por elementos *lúdicos*, con el fin de que la inmersión a la escuela sea placentera y no tan traumática.

La presión que muchas familias ejercen sobre las maestras de nivel inicial se refleja por la constante solicitud de actividades de enseñanza de lectura y escritura, de tareas a sus hijos e hijas y de crítica frente al *solo jugar*. Este reproche lleva a que, a pesar de que se les explica a los padres la importancia de las actuaciones de los niños de estas edades, las maestras acepten las presiones. Estas solicitudes vienen acompañadas por comparaciones que los padres hacen (y ellas también) de lo que sucede tanto en instituciones privadas como en otros cursos de la misma institución.

Otro aspecto relevante en esta presión se relaciona con las expectativas de los maestros de los grados primero e incluso transición de la misma institución. Al no revestirse en un posicionamiento institucional por parte de las directivas de los colegios, deposita en ellas la responsabilidad de equilibrar sus intereses con el grupo, con las presiones de las maestras del ciclo siguiente, las familias y las pruebas de evaluación externas, lo cual además da lugar a juicios valorativos sobre su desempeño.

Estar en la institución educativa formal, para algunas de las maestras, marca una ruptura fundamental con el jardín infantil; en este último *se cuida*, en la escuela se aprende. Lo anterior, además de resultar altamente problemático de cara a la amplia movilización que en los recientes años se ha dado en el campo de la educación inicial, obliga a cuestionar por los lugares desde los cuales se habla de cuidado, pero también el proceso de construcción de identidad del nivel inicial, el cual pareciese ser definido por oposición al de los jardines de bienestar.

En general, el cuidado de los niños y niñas menores de 6 años es un asunto del que se distancian también las directivas de las instituciones, en oposición al carácter educativo de los colegios oficiales. El cuidado es un asunto que compete única y exclusivamente a las familias o a las instituciones de bienestar, frente a lo cual se advierten dos asuntos: (1) el interés en algunas instituciones por separar la educación en la primera infancia del cuidado y (2) la definición e identificación de este ciclo en contraposición al jardín infantil.

En lo que respecta a las dificultades en la implementación de este ciclo, sobresalen las referidas a dotación e infraestructura, así como las que dan cuenta de las tensiones que experimentan algunas maestras por entender la complejidad e importancia de este ciclo. Sin embargo, al formar parte de un sistema más amplio, muchas veces, sus prácticas pedagógicas se permean por exigencias sociales dadas tanto por la misma institución como por los padres de familia. A ello se suma la exigencia frente a los procesos de inclusión, los cuales la mayoría de las veces carecen de acompañamientos continuos y pertinentes. En este panorama, se encuentran aquellas maestras que consideran la implementación del ciclo inicial toda una oportunidad para preparar mejor a niños y niñas.

Por su parte, en la segunda investigación, realizada a través de 4 grupos focales vinculados más con la UPN, en la medida en que son egresadas de la Licenciatura en Educación Infantil y Preescolar, así como estudiantes de las maestrías de la Facultad de Educación, se reafirman muchos de los hallazgos de la primera investigación. Solo que, en el segundo estudio, se evidencia un mayor cuestionamiento al enfoque primarizante, asunto que está influido por su formación posgradual, por lo que no se puede negar les da mayor libertad para expresar sus posicionamientos. Similar a lo planteado en la primera investigación, las presentes conclusiones se orientan por las categorías de análisis de la información.

Para empezar, en cuanto a la dimensión social, fue evidente cómo el *Lineamiento* aportó una nueva mirada para entender los procesos educativos con niños y niñas de primera infancia. Por lo general, se ha pensado en el contexto de los colegios oficiales, en lo que se denomina *ciclo 1* o *preescolar*. Como consecuencia, cada institución asumía la ruta pedagógica que consideraba precisa. Con la llegada del *Lineamiento*, comienza, de manera gradual, a centrarse la discusión en los procesos educativos de los más pequeños, la cual no había estado al margen de tensiones que permean las lógicas que orientan el trabajo en los jardines infantiles y en los colegios.

Por ejemplo, la diferencia entre el énfasis, para algunas de ellas “asistencialista”, de los jardines infantiles y los procesos educativos de los colegios oficiales marca una fuerte línea divisoria, no solo en su reconocimiento como profesionales, sino también en cómo se agencian los procesos educativos en estas edades. Así pues, se perciben las acciones de atención, cuidado y enseñanza, distantes una de la otra; el primero con una perspectiva condicionante y restrictiva que pareciera demeritar, para ciertos sectores de la sociedad, su desempeño como profesionales de la educación. En contraposición, emergen propuestas primarizantes que, al parecer, enfatizarían en la distinción entre el cuidado y la enseñanza, esto es, entre el jardín infantil y el colegio. Al respecto, es fundamental señalar que las maestras enfrentan la mayoría de las veces solas las tensiones que resultan de dicha polarización, instalada más en imágenes sociales que, con el paso del tiempo, comienzan a permear las prácticas de algunas maestras.

En este contexto, la investigación advierte una imperante necesidad por establecer debates que permitan resignificar la dimensión de *cuidado*, como la posibilidad de pensar, representarse al otro y ser oportunidad para construir vínculos y relaciones sanas, saludables consigo mismo y con los demás, para superar la asociación con la caridad, lo elemental, lo *fácil* y, en definitiva, es una tarea que escapa o define el ámbito profesional de los maestros de niños y niñas.

Aunque la mayoría de las maestras expresan una apropiación evidente frente al *Lineamiento* y dan cuenta de las transformaciones que ha traído en la definición de las orientaciones pedagógicas y didácticas que configuran su pertinencia e identidad, para su implementación resultan determinantes las condiciones de infraestructura, acceso a materiales, así como el número de niños y niñas que se asignan a cada maestra. Muchas veces la cantidad de niños (25-30) se convierte en un obstáculo que se interpone en los procesos de acompañamiento y seguimiento, porque se desbordan las capacidades pedagógicas y emocionales de las maestras, quienes se ven aprisionadas por la sobredemanda de necesidades particulares que,

por infortuna, obstaculizan hechos pedagógicos, los cuales, a pesar de los acompañamientos de la SED, no dejan de ser menores de cara a las lógicas y condiciones de posibilidad de los colegios y las apuestas distintas de las instituciones que lideran estos procesos, a decir, MEN, SDIS y SED.

A su vez, la investigación devela una desarticulación entre los ámbitos de desarrollo de los niños y niñas, tanto a nivel institucional (jardines, colegios) como en el ámbito familiar. No son claros los campos específicos de corresponsabilidad entre estos escenarios donde el niño y la niña se desarrolla. Un importante número de maestras plantea que al ámbito familiar se le han restado responsabilidades sobre la protección y educación de sus hijos y, en consecuencia, se han atribuido mayores encargos a la educación inicial.

Del mismo modo, existe una distancia entre esfuerzos institucionales de la SDIS y la SED por cuanto hay un desconocimiento de los procesos consolidados a nivel operativo y pedagógico sobre las trayectorias investigativas y de sistematización de experiencias de ambas instituciones. Esta polaridad tiene efectos en las familias y en las mismas instituciones, cuando se plantean juicios valorativos sobre las condiciones de cobertura y de calidad de los servicios. En esta medida, si no se delimita el campo y el margen de intervención de las instituciones de manera cohesionada y articulada, los esfuerzos de una y otra no podrán revertir en la atención a las demandas sociales de la infancia y sus contextos. Entre estas dos instituciones ha de existir una ruta clara sobre la atención a los niños y niñas de 0-3 y de 3-6 años, de tal manera que las familias y las maestras tengan claras las demandas que podrían hacer a una o a la otra según su especificidad.

A lo enunciado, se suma la presión que se hace desde muchas familias y la sociedad en general por acelerar el aprendizaje de contenidos en la educación inicial, traducido en la solicitud de tareas, en la comparación permanente de lo que ocurre en el ámbito privado y en el oficial, en no llevar a sus hijos al jardín infantil, por considerar que allí no estaban aprendiendo,

en síntesis, en el apremio que se hace a las maestras, quienes, como se ha dicho, la mayoría de las veces resisten solas a estas situaciones.

Al respecto, emerge la ausencia de liderazgo por parte de distintos entes gubernamentales para discutir y orientar lo referido a la estructura curricular, la evaluación, la articulación con otros niveles del sistema educativo, entre otros aspectos, que van a definir la manera en que se da el proceso pedagógico en el ciclo inicial. Así, la investigación refleja, en la dimensión institucional, la disparidad de posturas institucionales, unas más convencidas de la pertinencia de la política y de las directrices emanadas por las secretarías y otras más interesadas en recibir los beneficios que se dan al implementar los programas, pero sin mucho convencimiento sobre su importancia.

Resulta imperante el trabajo intencional que se logre posicionar con las directivas docentes de las instituciones educativas (rectores), puesto que son ellas quienes toman decisiones y tienen la mayor incidencia en la identificación y selección de mecanismos que orientan y establecen las directrices en los colegios, con respecto al deber ser de la educación inicial en cada uno de sus contextos. Otro aspecto relevante, que la investigación pone de manifiesto, tiene relación con la necesidad de determinar un *perfil* profesional coherente con las particularidades de estos primeros niveles de la educación formal. En la medida en que se pueda identificar un perfil más idóneo a las condiciones que implican hoy las tareas de una maestra, en ámbitos educativos en la primera infancia, la responsabilidad de estos niveles no debe seguir siendo el resultado del *castigo* o la *prueba* de los coordinadores hacia los maestros; tampoco del descarte o del azar. Es necesario que las maestras que acompañen estos niveles, además de contar con todas las condiciones profesionales para hacerlo tengan una contratación estable, pues gran parte de ellas se encuentra en estado de provisionabilidad, lo que además de afectar los procesos pedagógicos de niños y niñas incide en su condición profesional, laboral y, muchas veces, en las relaciones que establecen con otros maestros de la institución.

Es relevante que, en la institución, se les brinde las condiciones, los tiempos y los espacios para consolidar una identidad como colectivo académico y pedagógico, con dinámicas permanentes de socialización y sistematización de experiencias, que les permita tener una voz propia a nivel institucional y no sean absorbidas por los equipos de área que caracterizan los ciclos de la educación básica y la educación media. Las maestras manifestaron la necesidad de organizarse como comunidades académicas, para que puedan compartir el *mismo idioma*; es decir, los mismos referentes sobre su experiencia les permitirían tener un posicionamiento institucional diferente, con más peso y presencia.

En términos institucionales, también es importante insistir en un trabajo fijo con los padres de familia, que viabilice diferentes tipos de encuentros que permitan resignificar el sentido de la educación inicial; es necesario que, desde los colegios, se establezcan las condiciones para propender por un cambio en las maneras de entender las exigencias y el nivel de expectativas que culturalmente se les atribuyen a estos primeros niveles.

Al respecto de la dimensión didáctica, la investigación refleja cómo para algunas maestras enfrentarse al trabajo pedagógico con los niños menores de 5 años y bebés en particular resulta tener alto impacto emocional y profesional. En ello, se pone de manifiesto un cierto vacío en su formación didáctica, pedagógica e investigativa, con relación a la educación de los primeros años. Desde este punto de vista, se debe interpelar a las instituciones de educación superior, que si bien es cierto tienen un discurso sobre la necesidad de educación de la primera infancia, en la práctica pareciera no ser suficiente, de tal manera que otorguen relevancia en sus estructuras curriculares al ciclo vital de 0-3 años, a fin de que los maestros en formación establezcan marcos de referencia teórico-prácticos, que les permitan a las futuras licenciadas comprender las capacidades de los más pequeños, sus manifestaciones expresivas y comunicativas, los encuentros sensibles, el establecimiento de los vínculos, los apegos, la

escucha, la observación, la creación de ambientes y la provocación de múltiples experiencias estéticas. Para las maestras que ya se encuentran en ejercicio, el ciclo de 0-3 podría convertirse en una línea de profundización investigativa en las maestrías y especializaciones. Igualmente, se encuentra que, si bien la formación parecería centrarse en los niños de 3 a 6 años, el grado de transición termina siendo el más relevante en ellas y, quizás por ello, el miedo de enfrentarse al trabajo pedagógico con los niños de 3 años e incluso con los de 4.

Además de lo anterior, se cristaliza el interés de las maestras por, a pesar de las circunstancias muchas veces adversas, promover experiencias en toda la educación inicial de seguridad, bienestar, goce y disfrute, en las que un punto de partida es la comprensión de las conquistas individuales de niños y niñas y, en este marco, la difícil transición que hacen del hogar, o del jardín infantil, hacia el colegio, lo cual demanda observación, escucha atenta y comprensión de las actividades rectoras, como posibilidades para el potenciamiento de su desarrollo.

Para finalizar, es pertinente resaltar que las finalidades de la educación inicial y los contenidos son muy similares, tanto en la primera como en la segunda investigación, aunque en esta segunda hay mayor claridad de las maestras sobre el problema de la formalización de estos grados, pues terminan teniendo un carácter subsidiario de la educación básica primaria. A este respecto, las estrategias de trabajo pedagógico, los proyectos de aula, los rincones de interés, las jornadas lúdicas, entre otras, se constituyen en punto de partida y en escenario de convergencia entre las actividades rectoras y las finalidades que se enfocan en el acompañamiento respetuoso del desarrollo del niño.

En cuanto a la dimensión personal, la investigación permite efectuar una aproximación al saber de la experiencia de las maestras, con la cual se identifican formas particulares de actuar con otros y de resolver variadas situaciones en contexto, es decir, cómo en la vida cotidiana del ser maestra se sortean y resuelven situaciones, problemas, dilemas, tensiones. De allí

que se ponga en escena lo aprendido y se haga visible un saber hacer que permita acumular en la experiencia un repertorio rico en posibilidades, para transitar a la construcción de un saber pedagógico. No obstante, es importante que este saber tenga la oportunidad de ser expuesto e interpe-lado con alguna regularidad entre las colegas de la institución o comuni-dades académicas externas, de tal forma que se difunda y reconozca en el mundo de la educación.

Recomendaciones y acciones de continuidad

Los desarrollos que en el ámbito nacional se han producido respecto a la educación inicial siguen siendo pocos en comparación con la producción académica que, desde otros campos de conocimiento, circula; en parte, por el carácter social que históricamente se le ha asignado al acompañamiento de niños y niñas pequeños, pero también por lo complejo que resulta entender la acción profesional de los maestros de primera infancia, más allá de los señalamientos por aquello que no hace o debería hacer. En este contexto, la línea de investigación Creencias y Pensamiento del Profesor en Educación Infantil se ha ido constituyendo en un importante referente, para que, desde distintas investigaciones, se comprenda no solo la impor-tancia de procesos educativos respetuosos y desafiantes con niños y niñas, sino también el lugar del maestro en un sistema históricamente desdeñado.

En consecuencia, es importante señalar que no estamos en desacuerdo con el ingreso de los niños mayores de 3 años a los colegios oficiales en tanto educación pública, todo lo contrario, consideramos la educación ini-cial de 0 a 6 como un derecho impostergable y por tanto que debe ser garantizada por el Estado, especialmente en instituciones públicas que brinden las condiciones necesarias para acompañar la educación de los primeros años. Esto implicaría propender por maestras y maestros de la educación inicial, que en su mayoría son profesionales, con altos nive-les de formación, cualificación y reconocimiento dentro de la carrera

docente. Ahora bien, como esto requeriría de transformaciones estructurales a nivel político, económico y social, sería una tarea de largo plazo; por ello, nos concentraremos en hacer algunas recomendaciones para el ingreso de los niños de 3 y 4 años a los colegios oficiales, política bandera del actual Gobierno nacional.

1. Es necesario, posicionar el debate sobre la necesidad de modificar la Ley 115, que determina la educación de los niños de 3, 4 y 5 años como educación preescolar, que si bien es cierto tiene que estar dentro del sistema educativo no puede ser considerada educación formal, en el sentido de ser subsidiaria de los otros niveles, desconociendo las características propias de estas edades. Ello entra en contravía con la política de Estado, Ley 1804 del 2016, que reconoce la educación inicial de 0 a 6 años.
2. Resulta fundamental, garantizar para el ciclo de educación inicial, condiciones de espacio y adaptación de infraestructura que cumplan los requerimientos de bienestar, seguridad y salubridad; de la misma manera dotaciones de mobiliarios y materiales apropiados y pertinentes para este ciclo que puedan estar disponibles y al alcance de niños y maestros para un adecuado trabajo pedagógico.
3. Podría evaluarse la situación de algunas instituciones, en las que hay sedes más amplias y con condiciones especiales para albergar el ciclo de educación inicial. Tal parece que, en estos casos, se facilita una educación más acorde con las características y necesidades de los niños de estas edades.
4. Se sugiere la creación del cargo de *coordinador* para el ciclo de educación inicial, que haga un trabajo colegiado con los maestros, acompañe el trabajo pedagógico desde su especificidad y promueva el diálogo con los maestros de los otros niveles y con las directivas de la institución. Esta persona debe demostrar un liderazgo que lo lleve a posicionar la educación inicial y su sentido en toda la institución.

Referencias

- Abelson, R. P. (1979). Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0304_4.
- Alcaldía Mayor de Bogotá y Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS). (2000). *Proyecto pedagógico Red de Jardines Sociales: por la Bogotá que queremos para los niños y las niñas*.
- Ancheta, A. (2011). *La escuela infantil hoy*. Tirant Humanidades.
- Argos, J. (1997). *El pensamiento del profesor de educación infantil: estudio de casos sobre el conocimiento práctico de docentes en ejercicio* [tesis doctoral]. Universidad de Oviedo.
- Blanco, F. y Latorre, M. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Estudios sobre Educación*, 15, 7-29. <https://doi.org/10.15581/004.15.23442>.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Ediciones Uniandes, Grupo Editorial Norma.
- Bunting, C. E. (1984). Dimensionality of teacher education beliefs: An exploratory study. *Journal of Experimental Education*, 52(4), 195-198. <https://doi.org/10.1080/00220973.1984.11011893>.

- Cerda, H. (1992). *La institución preescolar*. Universidad Santo Tomás.
- Cerda, H. (1996). *Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Magisterio.
- Clark, C. y Peterson, P. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos* (pp. 443-532). Paidós.
- Colás Bravo, M.P. y Buendía Eisman, L. (1992). La metodología cualitativa. En *La investigación educativa* (pp. 249-290). Alfar.
- Consejo Nacional de Política Económica Social (CONPES). (2007, 3 de diciembre). *Política Pública Nacional de Primera Infancia. "Colombia por la Primera Infancia"* (Documento CONPES 109 del 2007). Bogotá: Ministerio de Protección Social, MEN e ICBF.
- Constitución Política de Colombia [Const.] (4 de julio de 1991). 2.^a ed. *Gaceta Constitucional*, 116. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica*. Ediciones AKAL.
- Contreras Domingo, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 125-136. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309008.pdf>.
- Decreto 1710 de 1963 (25 de julio), por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 31.169.
- Decreto 1576 de 1971 (17 de agosto), por el cual se amplían los servicios de educación preescolar en el país. *Diario Oficial*, 33.410.
- Decreto 088 de 1976 (22 de enero), por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. *Diario Oficial*, 34.495.
- Decreto 1002 de 1984 (24 de abril), por el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (primaria y secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. *Diario Oficial*, 36.615.

- Decreto 2247 de 1997 (11 de septiembre), por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 43.131.
- Decreto 243 del 2006 (11 de julio), por el cual se reglamenta el Acuerdo 138 de 2004 y se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial. *Registro Distrital* 3.572.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS). (2003). *Desarrollo infantil y educación inicial*. Avances del proyecto pedagógico del DABS.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Díaz, G. (2005). Los grupos focales: Su utilidad para el médico de familia. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 21(3-4).
- Durán Chiappe, S. (2012). *Los rostros y las huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la Secretaría de Integración Social (SDIS) en Bogotá-Colombia* [tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Elkind, D. (2004). *La educación errónea: niños preescolares en peligro*. Fondo de Cultura Económica.
- Fandiño, G. (1998). Orígenes y perspectivas del programa de Educación Preescolar en la UPN. *Pedagogía y Saberes* 11, 39-46.
- Fandiño, G. (2004). *El pensamiento del profesor sobre la planificación dentro del trabajo por proyectos en el grado de transición: estudio de caso* [tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNAD), Madrid, España.
- Fandiño, G. (2007). *El pensamiento del profesor sobre la planificación dentro del trabajo por proyectos en el grado de transición: estudio de caso*. Colección Tesis Doctorales Universidad Pedagógica Nacional.
- Fandiño, G. (2012). Variaciones entre los problemas de enseñanza de las maestras principiantes de educación infantil, entre el primero y el tercer año de su ejercicio profesional. *Pedagogía y Saberes*, 37, 201-209.

- Fandiño, G. y Castaño Silva, I. E. (2014). *Haciéndose maestras: problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil*. CIUP; Magisterio.
- Fandiño, G., Castaño, I. E. y Rojas, S. L. (2006). *Creencias sobre la articulación preescolar primaria: informe de investigación*. CIUP.
- Fenstermacher, G. (1997). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza, vol. I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149-179). Paidós.
- Frabboni, F. (1987). *La educación del niño de 0 a 6 años*. Cincel.
- Frabboni, F. (2005). *La escuela del laboratorio: más allá del proyecto y del currículo*. Editorial Popular.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (1988). *Evaluación de la reforma del ciclo superior de EGB*. Ministerio de Educación.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y Unicef (1985). *Guía de trabajo en las unidades de protección y atención al niño*. ICBF.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- John, P. (2002). Conciencia e intuición: cómo leen sus propias lecciones los aprendices de profesores. En T. Atkinson y G. Claxton (Eds.), *El profesor intuitivo* (pp. 113-140). Ediciones Octaedro.
- Ley 27 de 1974 (20 de diciembre), por la cual se dictan normas sobre la creación y sostenimiento de Centros de Atención Integral al Preescolar, para los hijos de empleados y trabajadores de los sectores públicos y privados. *Diario Oficial*, 34.244.
- Ley 89 de 1988 (29 de diciembre), por la cual se asignan recursos al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 38.635.
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial*, 41.214.
- Ley 1098 de 2006 (8 de mayo), por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial*, 46.446.
- Ley 1753 del 2015 (9 de junio), por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. *Diario Oficial*, 49.538.

- Ley 1804 del 2016 (2 de agosto), 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. *Diario Oficial*, 49.953.
- López-Barajas Zayas, E. (1995). La investigación y el estudio de caso único. En E. López-Barajas Zayas y J. M. Montoya Sáenz (Eds.), *El estudio de casos: fundamentos y metodología* (pp. 9-33). UNED.
- Marcelo García, C. (1987). *A study of implicit theories and beliefs about teaching in elementary school teachers*. Editorial Universidad de Sevilla.
- Marcelo García, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos*. Sevilla, servicio de publicaciones de la Universidad.
- Marcelo García, C. (1992). *La investigación sobre formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos*. Cincel.
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en Educación*. Texto.
- Martínez Miguélez, M. (2004). Los grupos focales de discusión como método de investigación. *Heterotopía*, 10(26), 59-72. <https://investigacionparalacreacion.files.wordpress.com/2010/09/los-grupos-focales1.pdf>.
- Martínez Velasco, M. Á. (2015). *De las escuelas primarias a las escuelas infantiles: la configuración de un saber escolar para la educación de la tierna edad y de los párvulos en Colombia: 1870-1930* [tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Martínez Velasco, M. Á. (2017). Tensiones y luchas en torno a la configuración de un saber escolar para el ingreso de los párvulos a la escuela primaria colombiana, 1870-1930. *HISTORELO. Revista de Historia Regional y Local*, 10(19), 46-80.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1984). *Currículo de Preescolar (niños de 4 a 6 años)*. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento docente. Currículo y Medios Educativos.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1996). *Hacia la comprensión del nivel de educación preescolar desde el espíritu de la ley general de educación*. Serie Documentos de Trabajo.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*.

- Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*, 16, 105-129. <https://doi.org/10.17227/01234870.16folios105.129>
- Mucchielli, R. (1998). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (8.ª ed.). E. S. F. Editeur.
- Nisbett, R. y Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgement*. Prentice Hall.
- Oliver Vera, C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado: aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 63-75. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2956706.pdf>.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-171. <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2/02124521v15n2p155.pdf>
- Presidencia de la República de Colombia (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia: fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Imprenta Nacional.
- Resolución 2343 de 1996, por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores curriculares para la educación formal. Serie Documentos Especiales.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass.
- Sanchidrián, C. y Ruiz, J. (2013). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. GRAO.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2013). *Proyecto 901. Prejardín, jardín y transición: pre-escolar de calidad en el sistema educativo oficial*. SED.

- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) y Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá, Colombia.
- Spodek, B. (1987). Thought processes underlying preschool teachers' classroom decisions. *Early Child Development and Care*, 29(2), 197-208. <https://doi.org/10.1080/0300443870290207>.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Sutton, A y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Torres Carrillo, A. (1995). *Aprender a investigar en comunidad II: enfoques cualitativos y participativos en la investigación social*. Unisur.
- Violante, R. (2009). Debates claves para la educación de los niños pequeños. En Lasalle, M. (Comp), *Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años* (pp. 79-90). Puerto Creativo
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Zabalza, M. Á. (1988). Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento del profesor: los autoinformes. En C. Marcelo García (Ed.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores* (pp. 9-42). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Zabalza, M. Á. (1996). *Calidad en la educación infantil* (vol. 72). Narcea Ediciones.

Referencias no citadas

- Blanco, N. (2015). Reconocer autoridad femenina en la educación: los saberes de las maestras. *Revista Curriculum*, 28, 11-31. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/2296>.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Mancoksky, V. (2009). ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación doctoral. *Revista Argentina de Educación Superior*, 1(1), 201-216. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6485547.pdf>.

- Martín, C., Pulido, J. y Durán, S. (2012). *Creencias de los docentes de tres jardines infantiles de la Secretaría de Integración Social respecto a las rutinas en la educación inicial. Informe de investigación (DSI-318-12)*. CIUP.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Moreno García, N. P., Rodríguez de Moreno, A., Torres Azocar, J. C., Mendoza, N. C. y Vélez Latorre, L. (2006). *Tras las huellas del saber pedagógico*. UPN.
- Orozco Martínez, S. y Gabbarini, P. (2014). *Claves pedagógicas que guían la práctica educativa de una maestra*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/50764>.
- Piussi, A. (2013). Volver a empezar: entre vida, política y educación: prácticas de libertad y conflictos fecundos. *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, 45, 22-35. <https://raco.cat/index.php/DUODA/article/view/271403>.

Este libro se imprimió en los talleres de
Estudio 45-8 S.A.S.
con un tiraje de 100 ejemplares.

Durante el periodo 2012-2015, la Administración de Bogotá, en el marco de la Ley 115 de 1994, impulsó que niños y niñas de 3 y 4 años regresaran al nivel de prejardín y jardín en instituciones educativas distritales, después de varios años de encontrarse en jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social y del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Con maestras en ejercicio de importante trayectoria profesional en este ciclo de educación inicial y con directivas docentes de cuatro instituciones educativas oficiales, se realizaron los dos estudios que se presentan en esta obra, los cuales buscaron identificar las creencias respecto al sentido de la educación inicial, con el fin de reconocer fortalezas y obstáculos en el enfoque de potenciamiento del desarrollo, así como un análisis a partir de las dimensiones sociopolítica, institucional, didáctica y personal de lo que este ingreso ha representado en el escenario educativo oficial. Hoy, cuando avanza el proyecto de ley estatutaria que busca reconocer la educación como un derecho fundamental, este libro ofrece un panorama valioso para aportar a esta construcción, así como a los procesos formativos de maestras y maestros en educación infantil.



Colección Subjetividades y Formación