

Programas de formación de talento humano en educación inicial: perspectivas para el cambio

INVESTIGACIÓN COFINANCIADA POR COLCIENCIAS

Grupo de Investigación CINDE Bogotá:

Nisme Pineda Báez

Leonor Isaza Merchán

Marina Camargo Abello

Clelia Pineda Báez

Asistente de Investigación: Diana Henao Malpica

Marzo de 2009

INDICE

Presentación, 4

PRIMERA PARTE: LA PERSPECTIVA TEÓRICA Y METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo primero: problema y objetivos

1. Primera infancia y educación inicial, **6**
2. Educación inicial desde la perspectiva de derechos, **8**
3. Objetivos, **11**

Capítulo Segundo: marco teórico

1. Concepción de niño y niña: de invisibles a sujetos de derechos, **12**
2. Educación inicial desde la perspectiva de derechos, **17**
3. La participación infantil en la educación inicial, **22**
4. Educación inicial, diversidad e inclusión, **25**
5. Tendencias curriculares, **31**

Capítulo tercero: Metodología

1. Categorías de indagación, **34**
2. El proceso de selección de la población y la muestra, **36**
3. Técnicas de recolección de información, **38**

SEGUNDA PARTE: HALLAZGOS SOBRE FORMACIÓN DE DOCENTES EN EDUCACIÓN INICIAL

Presentación, 41

Capítulo cuarto: Sentidos otorgados por los currículos a la perspectiva de derechos de la infancia

1. Concepción de niñez y desarrollo infantil, **42**
2. Las concepciones de educación inicial en los programas de formación, **51**
3. Educación inicial, diversidad e inclusión, **59**

Capítulo quinto: características de los procesos de formación en los currículos

1. Perspectivas curriculares, **70**

2. Metodologías de formación de los educadores iniciales desde la perspectiva de derechos, **78**
3. Evaluación del aprendizaje a los estudiantes desde la perspectiva de derechos, **88**
4. La actualización de los programas de formación de educadores infantiles en función de la perspectiva de derechos, **96**

TERCERA PARTE: LOS ESTUDIOS DE CASO

Capítulo sexto: hacia la construcción de infancias y subjetividades. El caso de una universidad pública, 104

Capítulo séptimo: formación de educadores iniciales desde la perspectiva de derechos: un estudio de caso, 119

Capítulo octavo: el enfoque de derechos está presente aunque no se nomine: el caso de una universidad pública, 134

Capítulo noveno: estudio de caso: un programa de formación inscrito en una perspectiva clásica de educación preescolar, 146

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES Y LINEAMIENTOS

Capítulo décimo: conclusiones, 161

Capítulo undécimo: lineamientos, 173

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

ANEXO 1: indicadores cualitativos-guía para el análisis de los currículos, **191**

ANEXO 2: ficha de análisis de documentos curriculares, **195**

ANEXO 3: guía de entrevista de grupos focales para estudiantes de último semestre y consentimiento informado - universidades estudio de caso, **199**

ANEXO 4: entrevistas semi-estructurada para egresados y consentimiento informado - universidades estudio de caso, **202**

PRESENTACIÓN

A lo largo de las últimas décadas se ha puesto es escena la discusión sobre la importancia de la atención a la primaria infancia por considerar que su desarrollo es vital para la cualificación del bienestar de las familias y la sociedad en general. Este reconocimiento del importante papel del desarrollo infantil temprano en el desarrollo humano lleva a pensar en el papel de la formación universitaria del talento humano encargado de la adecuada atención a la niñez durante los primeros años de vida. Los resultados de investigaciones y evaluaciones nacionales en primera infancia revelan cambios en los contextos y por lo tanto en la manera en que el desarrollo infantil está ocurriendo, atribuible, a su vez, a los nuevos escenarios en que se debate el desarrollo económico y social en el mundo y a nivel local y de los países.

Estos argumentos hicieron pensar en la necesidad de comprender cómo se está formando el talento humano en educación inicial para enfrentar dichos cambios, desde un enfoque de derechos, reconociendo la tendencia creciente a la inscripción de niños y niñas en las ofertas institucionales a edades cada vez más tempranas y la necesidad de promover y garantizar los derechos de la infancia.

Desde este interés la investigación caracterizó los planes de formación profesional en el campo de la educación inicial en términos de orientaciones teóricas, estrategias de actualización de dichos planes, enfoques pedagógicos, estrategias de formación práctica, y estrategias seguimiento y evaluación de los objetivos de formación en función de la perspectiva de derechos de la niñez.

El estudio se desarrolló desde una perspectiva cualitativa de corte descriptivo analítico, para analizar los planteamientos y contenidos en los planes de formación curricular de programas universitarios de pregrado en el país, cuyo objeto de estudio era la formación de docentes para trabajar con niños y niñas en la primera infancia.

Como parte de los resultados se consolidaron una serie de lineamientos dirigidos a estos programas, con el fin de orientar la acción académica en el campo de la formación inicial y que sirvan de base para la toma de decisiones de política educativa en este tipo de programas de educación superior.

El informe de investigación está dividido en cuatro partes, la primera de las cuales aborda los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación. La segunda parte revela los hallazgos encontrados a través del análisis de los documentos curriculares y las entrevistas a algunos coordinadores académicos de programas en relación con los sentidos otorgados a la perspectiva de derechos de la infancia y con la caracterización de los programas en sus aspectos curriculares, metodológicos y evaluativos. La tercera parte incluye los resultados de cuatro estudios de caso que analizan en profundidad los tópicos anteriores. Por último la cuarta parte hace referencia a las conclusiones y lineamientos del estudio.

PRIMERA PARTE

LA PERSPECTIVA TEÓRICA Y METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO PRIMERO

EL PROBLEMA Y LOS OBJETIVOS

1. PRIMERA INFANCIA Y EDUCACIÓN INICIAL

La preocupación por el estudio de los programas de formación universitaria en educación infantil proviene no solamente de consideraciones sobre la importancia de este momento del ciclo vital del individuo para la potenciación de sus capacidades y competencias y en la repercusión que ello tiene en sus adquisiciones posteriores sino que también se atribuye a la mejora del bienestar de la sociedad, por la vía de la equidad, en un contexto de desarrollo que no ha encontrado las estrategias para romper el círculo reproductivo de la pobreza.

Actualmente se cuenta con un gran cúmulo de evidencia proveniente de distintos estudios y disciplinas a través de las cuales se demuestra la importancia de la atención a los procesos que se producen durante los primeros años del desarrollo y en los cuales la educación inicial juega un papel fundamental.

Las investigaciones neurológicas han demostrado que un porcentaje importante del desarrollo funcional del cerebro humano (cerca del 80%) depende de la estimulación del entorno y que básicamente responde a los elementos y condiciones de la cultura.

En este sentido, la calidad de las estimulaciones que vivencian los niños y las niñas más pequeños determinan el máximo de potencialidades que ellas y ellos puedan desarrollar, lo que necesariamente se reflejará en mejores condiciones de vida individual y social.

En cuanto a los efectos de las intervenciones sobre la primera infancia y la equidad, la preocupación expresada en los estudios tiene que ver con la reproducción intergeneracional de la pobreza, y el débil papel que desempeña la educación para compensar las brechas provenientes de las adquisiciones tempranas de los individuos. Se teme que de no atender esta situación las desigualdades de la sociedad seguirán incrementándose.

Pero lo anterior no puede entenderse de manera fundamentalista, porque ello no representa que por ejemplo las poblaciones infantiles más pobres, que carecen de oportunidades y ambientes enriquecidos para su desarrollo, estén condenados a no poder superar las barreras que las condiciones mismas de la pobreza les genera, pero ello si les implicará unos esfuerzos mayores -sin la garantía de que se cumplan- en la superación de las mismas.

Estas y muchas otras evidencias son un reto a los procesos que adelanta el país en términos de ajustar sus políticas y procesos en relación con los compromisos adquiridos en los espacios internacionales tales como la Convención de los derechos de la niñez,

las Metas del milenio, Educación para todos, por mencionar tan solo algunas. En el nivel nacional los planes decenales de educación, la formulación de políticas públicas para la primera infancia, los ajustes en el Código de Ley de infancia y adolescencia, son procesos que requieren ubicar acertadamente el tema de primera infancia y por lo tanto de la educación inicial para garantizar las condiciones básicas en la generación de mejores condiciones de desarrollo humano, social y económico.

Pensar el componente de educación inicial en el marco de la generación de políticas públicas pasa necesariamente por la reflexión en torno a los cambios que se han producido en las realidades del país en varias dimensiones.

En primer lugar, las transformaciones en las estructuras familiares y su incidencia en el establecimiento de las interacciones en cuanto a la construcción de identidades y subjetividades, lo cual conduce a repensar el papel exclusivo otorgado a la familia como escenario de socialización primaria dentro de las estructuras familiares tradiciones. Y si bien en Colombia se ha avanzado en el estudio de los cambios estructurales en la composición familiar, no ha sucedido lo mismo en relación con la incidencia de sus implicaciones en los procesos sobre la educación inicial.

En segundo lugar, y relacionado con el anterior argumento, el ingreso de la mujer al mundo laboral así como sus nuevas responsabilidades como jefa de hogar, ha generado un desplazamiento de los procesos de crianza a espacios institucionales como jardines infantiles o centros de educación inicial, en los cuales la calidad de las interacciones y el fortalecimiento de los vínculos afectivos con los niños y niñas se juega un papel importante en la creación de mejores ambientes para el desarrollo infantil.

Un tercer elemento se refiere a la complejidad que encierra la comprensión de la categoría "desarrollo", frente a la cual se han establecido acuerdos relacionados con que ya no basta pensarlo como una categoría vinculada únicamente a las condiciones económicas y de necesidades básicas insatisfechas. De hecho, reconocidos estudios y disertaciones económicas han señalado que la pobreza, además de ser un problema de ingresos es un problema de vulnerabilidad, de falta de representación y de falta de participación. Y, por tanto que hay una dimensión transversal tanto en el desarrollo, como en su falta, que tiene que ver con la cultura.

En tal sentido, cuando se habla de la atención a la infancia y de la promoción de su desarrollo, incluyendo la educación inicial, es necesario comprender que sus acciones no se agotan en los niños y niñas mismas, sino que tienen un gran poder sinérgico en cuanto a desarrollo de capacidades en los adultos y actores sociales que interactúan con ella y en la construcción del capital social. Y en ello los procesos de formación del talento humano que trabajan con primera infancia se tornan fundamentales.

Si no hay claridad en relación con el impacto de las propuestas pedagógicas que se llevan a cabo en la cotidianidad con los niños y niñas, independientemente de si ellas se desarrollan en la casa o en el jardín, y si además no se fortalecen las competencias de las familias y de las madres y padres en la generación de ambientes sanos y

seguros para los niños, se carecerá de una condición básica para el desarrollo social que se refiere al establecimiento de confianza en las instituciones sociales -familia, educación- y sin la generación de confianza no se puede pensar en el ejercicio de una ciudadanía en la cual las personas se sientan parte de la cultura y por lo tanto de su devenir y entonces tampoco habrá condiciones para la generación de redes sociales ni de capital social.

Tal importancia de la educación, y particularmente de la atención a la niñez, no implica que la institución educativa, en sus diferentes niveles, pueda resolver todas las problemáticas del desarrollo, garantizar la movilidad social, la integración social, etc. Pero si es claro que sin atención a la niñez, y sin educación, como ejes constitutivos de las políticas de desarrollo de un país, estas no pueden avanzar.

2. EDUCACIÓN INICIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE DERECHOS

Sólo en la segunda mitad del siglo XX aparecen las perspectivas de niño y niña como sujetos activos en creciente desarrollo a través de las interacciones establecidas con sus pares, con los adultos y con el mundo físico y cultural que los rodea. A esta nueva perspectiva han contribuido disciplinas como la psicología (particularmente la psicología psicogenética, constructivista y culturalista), la pedagogía y la antropología pues han mostrado que la infancia es una etapa privilegiada en la que se generan los elementos necesarios para el desarrollo de las personas como individuos, y de los grupos sociales de los cuales hacen parte. En esta nueva concepción subyace la idea de que el ser humano se constituye en una profunda interacción con su medio social, histórico y cultural y es desde esta interacción, que se hace posible un mejor desarrollo (Red por los derechos de la infancia, 2006).

Estas nuevas perspectivas y la gran atención que se ha dado a la infancia como fase específica del desarrollo humano, han incidido en la delimitación de derechos de la niñez, dentro de los derechos humanos (Fanlo, 2004) y en la consideración de los niños y las niñas en tanto sujetos de derechos.

En este contexto es importante entender que la perspectiva de derechos implica cumplimiento de los derechos expresados en la Convención de los derechos del niño (1989) y más allá de ello, presupone una mirada distinta de los niños y las niñas así como del actuar de los adultos con respecto a ellos y ellas. Son tres las características básicas de esta perspectiva, que se reflejan en la Convención:

En primer lugar se encuentra el paso de las necesidades de los derechos. En otras palabras, no es por una mirada asistencialista que se potencia el desarrollo infantil, sino porque los niños y las niñas tienen derecho a ello y los adultos y el Estado son los garantes. (Cillero, 1999; Alianza internacional de Save the Children, 2002).

En segundo lugar, se tiene una mirada integral de los derechos de la infancia en tanto abarca todas las dimensiones de la vida y del desarrollo de las niñas y los niños.

En tercer lugar está la concepción de autonomía progresiva, que apunta a una nueva concepción del niño y la niña considerándolos como personas en desarrollo y no como 'menores', es decir, no como un adulto menor a quien, de manera paternalista, debe protegerse. En esta mirada de autonomía progresiva está implícita la mirada de los niños y las niñas como sujetos activos en su desarrollo y no como objetos pasivos de la educación y formación de los adultos.

Toda esta perspectiva de derechos tiene implicaciones importantes en relación con el tema de primera infancia y educación inicial por cuanto la garantía de los derechos infantiles en este ciclo además de garantizar el acceso a la educación desde tempranas edades, implica hacerlo en condiciones que eliminen las diversas inequidades en las que se encuentran algunos grupos poblacionales: por pobreza, por género, por edad, por etnia o cultura.

En tal sentido el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006) en su artículo 29 sobre el Derecho al desarrollo integral en la primera infancia establece la educación inicial es un derecho impostergable.

Además de lo anterior, el acceso a la educación inicial debe implicar un enfoque que tenga en cuenta la mirada que se tiene de niño y niña pasando a una que se respalde en la perspectiva de derechos y por consiguiente realice cambios en los enfoques y prácticas pedagógicas. La pedagogía no puede seguir pensando que el rol del adulto se traduce en guiar y formar al niño y la niña y observarlos y actuar con ellos como si fueran seres pasivos y maleables en sus manos. Por el contrario, en esta perspectiva del sujeto activo, la educación inicial debe pensarse como una acción no homogenizadora, que estimule las fortalezas y capacidades de los niños y las niñas (Pedagogía de las fortalezas, las denomina Peralta, 2003).

Igualmente debe tener en cuenta la capacidad de los niños y las niñas para comunicar sus opiniones, el derecho a participar y opinar sobre las circunstancias y decisiones que les atañen puesto que ellos son los "auténticos protagonistas de su propio desarrollo" (Comité de derechos del niño, 2007).

En consecuencia, las pedagogías en la educación inicial, deben estar centradas en el niño y la niña y en las interacciones que él y ella establecen con sus pares, con los adultos, con el medio y con los materiales didácticos. Estas interacciones son una fuente de posibilidades de apropiar y comprender el mundo físico, social y cultural de manera activa y de acuerdo con el estilo personal propio. De las características de estas interacciones dependerá el tipo de apropiación que haga el niño o la niña sobre su estilo de vida.

Por otra parte, si se tiene en cuenta que los padres y madres son los principales garantes de la educación y el desarrollo infantil durante las primeras etapas, los programas de educación inicial deben integrar dentro de sus planes, acciones de apoyo y cooperación con las familias de manera que ambas instancias estimulen el desarrollo infantil de manera mancomunada y cada una desde su especificidad. Las instituciones

de educación inicial deben valorar, estimular y fortalecer las prácticas de crianza centradas en el niño y la niña, en su dignidad y en el desarrollo de vínculos afectivos de promuevan la autoconfianza y la autoestima, así como tener conciencia de que su rol complementa la función de los padres, pero no la sustituye.

Además de lo anterior, y si se tiene en cuenta que los derechos de la infancia son integrales, la educación inicial no puede seguir funcionando de manera sectorial sino que debe avanzar hacia la planificación y ejecución de acciones coordinadas y multisectoriales para garantizar que el "interés superior del niño" sea el eje que oriente la prestación de los diferentes servicios de manera coordinada.

Lo anterior supone que la capacitación y educación de quienes van a trabajar en educación inicial y a administrar estos programas, puedan entender cabalmente las implicaciones que la perspectiva de derechos implica para poder realizar los cambios necesarios que fomenten realmente el desarrollo infantil temprano. Las facultades de educación juegan en ello un papel crucial. Con frecuencia se piensa que los docentes de niños y niñas pequeños tienen menos responsabilidad que los maestros de bachillerato o educación superior, desconociendo todas las implicaciones que el desarrollo infantil temprano tiene en el desarrollo humano.

Es importante, por tanto comprender la importancia que en los programas universitarios de formación de maestros, se asigna a la perspectiva de derechos y todas las implicaciones que ella supone para la educación inicial.

Entonces, el reconocimiento del importante papel del desarrollo infantil temprano en el desarrollo humano, los cambios en los contextos que han conducido a modificar la manera en que el desarrollo infantil está ocurriendo, la perspectiva de derechos en la cual se enmarcan estos cambios, hizo pensar en la necesidad de comprender cómo se está formando el talento humano en educación inicial para enfrentar con herramientas de calidad el reto de promover el desarrollo de la infancia.

Lo dicho condujo al planteamiento de las siguientes preguntas para orientar la indagación:

¿Cuáles son las características de los programas de formación profesional en el campo de la educación inicial en el país en cuanto a una perspectiva de derechos, y de qué manera se actualizan?

¿Qué comprensión tienen los estudiantes de último año y los egresados recientes de los programas de formación profesional en el campo educativo acerca de su capacidad de incidir en el desarrollo infantil con perspectiva de derechos?

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Caracterizar los planes de formación profesional en el campo de la educación inicial, en función de la perspectiva de derechos de la niñez, en términos de sus fines, orientaciones teóricas, enfoques pedagógicos, estrategias de formación, de actualización y de seguimiento y evaluación de los objetivos de formación de los currículos.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

3.2.1. Identificar los elementos que desde la perspectiva de derechos de la niñez, se encuentran incluidos en los currículos de formación en cuanto a las concepciones de niñez, desarrollo infantil, educación inicial e inclusión y diversidad

3.2.2 Caracterizar las estrategias de formación, actualización y evaluación de los objetivos de los currículos en función de la perspectiva de derechos de la infancia.

3.2.3. Documentar la discusión alrededor de las diferencias entre los contenidos y planteamientos curriculares de los programas de formación y los desarrollos y debates teóricos actuales en relación con desarrollo infantil y educación inicial, desde una perspectiva de derechos

3.2.4. Conocer las percepciones y sentidos otorgados por los estudiantes y los egresados de los programas de educación inicial, en cuanto a la aplicación y vivencia de la perspectiva de derechos en su práctica profesional.

3.2.5. Identificar elementos convergentes y divergentes en los planes de formación profesional en educación inicial con el fin de reportar los tipos de modelos curriculares y pedagógicos inscritos en ellos.

3.2.6. Construir lineamientos para el diseño curricular de formación de docentes para educación inicial, de manera que se fortalezca una formación en perspectiva de derechos.

3.2.7. Sugerir lineamientos para la articulación de los procesos de educación inicial con educación básica.

CAPÍTULO SEGUNDO

MARCO TEÓRICO

La transformación de los procesos de formación del talento humano que trabaja con la primera infancia, remite a la necesidad de generar procesos de reflexión en términos de, primero, comprender los sentidos que se han de otorgar a la educación inicial de los niños y niñas desde una perspectiva de derechos, y segundo, re-visitarse los imaginarios sociales y sus prácticas asociadas en torno a la primera infancia, la niñez, el desarrollo infantil y la perspectiva sobre diversidad e inclusión, todo, en el marco del desarrollo humano.

1. CONCEPCIÓN DE NIÑO Y NIÑA: DE INVISIBLES A SUJETOS DE DERECHOS

La forma de concebir al niño y la niña en una sociedad, de hablar de él y ella, y de relacionarse con él y ella, está vinculada con las ideas de infancia y niñez existentes y en circulación en dicha sociedad, así como con las prácticas transmitidas de generación en generación, y con la asimilación del conocimiento común, experto o científico sobre la crianza y la niñez. En este sentido se afirma que las ideas de infancia aluden a construcciones históricas y culturales, dinámicas y cambiantes que nacen con el advenimiento de la vida moderna¹, porque es allí cuando se reconoce el surgimiento de un sentimiento sobre la infancia, antes no existente (Ariés, 1987; Narodowski, 2007). Así, de una infancia que habita en la oscuridad del conocimiento, como lo documenta Ariés (1987), se pasa a hablar del descubrimiento del niño con *El Emilio* de Rousseau (Palacios, 1989), para desplazarse hacia lo que podría considerarse el reencuentro con la infancia o su consideración como sujeto de derechos. Estos tres hitos resumen, a grandes rasgos, los cambios en la construcción social sobre la infancia, a lo largo de los siglos. Si bien niños y niñas han existido siempre, es debido a la forma en que la historia los ha comprendido y explicado que es posible encontrar diferentes ideas de niñez, infancia, niño y otros genéricos, materializadas en lenguajes, prácticas, maneras de concebir y representarlo y los cuales han sido construidos por los adultos históricamente para asignar lugares y funciones a los niños y niñas en la sociedad (Saldarriaga y Sáenz, 2007).

1.1. LA INFANCIA NEGADA

La negación de la existencia del niño y la niña² durante el periodo que antecede a los cambios económicos y políticos del siglo XVIII tiene dos caras:

En primer lugar, el niño y la niña están invisibilizados. Son considerados adultos en miniatura, con sus mismas características, virtudes y defectos.

¹ “Cuanto más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de la puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, el abandono, los golpes, el terror y los abusos sexuales” (De Mause, Lloyd, 1982:15).

² Ello no significa desprecio, descuido o abandono de los niños-as, ni puede confundirse con desafecho por ellos.

Piensan, razonan, se comportan y se desarrollan desde el punto de vista social y emocional, de una forma que expresa la versión a escala reducida de las maneras de pensar y ser adultas. Son seres imperfectos, incompletos, dada su condición de espera, metamorfosis o tránsito hacia el ser adulto. Pasan rápidamente del destete a ser compañeros-as naturales del adulto, a los siete años, momento en que se considera no requieren ya de los cuidados maternos, y son capaces de total autonomía para ganarse su sustento. El carácter sagrado atribuido a su naturaleza impide al adulto indagar sobre ellos, lo que significaría profanar esa naturaleza.

En segundo lugar, cuando la niñez sale del anonimato, en la época moderna, ocupa un espacio social nuevo, aunque sólo se muestre diferente del adulto en talla y tamaño y sea considerado un ser inocente e incapaz de desenvolverse sin su ayuda (Ariés, 1987). Su identidad negativa persiste pues el niño y la niña son considerados y tenidos en cuenta por su pertenencia a las instituciones de la sociedad: hijo-a y alumno-a. Es una niñez redefinida social y culturalmente, institucionalizada, una experiencia muy diversa a la vivida en el momento anterior. “La infancia se convierte en el epicentro del interés educativo de los adultos”, “personaje esencial en el proceso de transformación de la familia” que porta una nueva moral: responsabilizarse de prepararlos para la vida. La escuela ingresa a complementar a la familia en ese nuevo rol, proporcionando ambientes de atención, protección, cuidado, estabilidad, seguridad y aprendizaje. (Frabboni, 1996: 65-67) (Camargo, 2003:16).

Así, de la ausencia de sentimiento sobre la infancia se pasa al reconocimiento indiferenciado de los niños y las niñas entre sí y de ambos con respecto al adulto con quienes compartían las actividades de la vida cotidiana sin consideración al amor, ternura, compasión y cuidado propio de su ciclo de vida, como sí aparece en la época moderna.

1.2. DESCUBRIMIENTO DEL NIÑO Y LA NIÑA

Hacia el siglo XVII tiene lugar una nueva mirada sobre el niño. La conciencia de su particularidad, permite diferenciar al niño y la niña del adulto y del joven y hacer referencia concreta y clara a su edad y a las singularidades del periodo de vida por el que atraviesa. Ello se advierte en Rousseau y sus planteamientos precursores, que sentaron los avances de las teorías del desarrollo en psicología y de la pedagogía.

Si entre todos los demás hubiese que destacar uno de los hallazgos de Rousseau, éste sería el descubrimiento del niño; el descubrimiento de que el niño existe como un ser sustancialmente distinto del adulto y sujeto a sus propias leyes de evolución; el niño no es un animal ni un hombre; es un niño; “la humanidad tiene su lugar en el orden de las cosas; la infancia tiene también el suyo en el orden de la vida humana; es preciso considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño”³; cada edad y cada estado de la vida tiene su perfección conveniente, su peculiar madurez”⁴. Y no sólo es la infancia una

³ Rousseau, J.J. (1973). *Emilio o de la Educación*. Barcelona, Fontanella, p. 123.

⁴ Ídem, p. 167.

etapa, sino que es un conjunto de estadios que, progresivamente, conducen al hombre (Palacios, 1989: 40).

Entre las nuevas concepciones de niñez algunas destacan el carácter incompleto, heterónomo e imperfecto del niño y la niña, y por tanto, su dependencia del adulto; otras, su carácter ingenuo, el cual es necesario preservar de quienes puedan hacerle daño (la sociedad en general, adultos y otros niños); otras su maleabilidad y la capacidad del adulto de moldearlo y conducirlo por el camino de la razón y del bien; otras muestran cómo una ecuación severa es lo que se necesita para moldear al niño en la dirección pretendida e impuesta por el adulto.

Por otra parte,

Con el desarrollo de las ciencias sociales se abre el camino para nuevos enfoques, métodos y modelos fundamentados en una concepción de niñez que se enmarca en procesos de desarrollo humano, con carácter evolutivo y progresivo ascensional. Así mismo, el desarrollo humano se entiende como un proceso continuo de sucesión de estadios cada vez más complejos, los cuales tiene su propia identidad y autonomía, no existen para darse sentido entre sí, aunque estén articulados. Por su parte, las teorías de la socialización contribuyen a fundamentar los procesos de génesis y desarrollo de la personalidad a través de sus comprensiones sobre las maneras en que el ser humano se constituye en sujeto capaz de actuar socialmente (Camargo, 2003:17).

1.3. LA INFANCIA REENCONTRADA O EL NIÑO Y LA NIÑA COMO SUJETO DE DERECHOS

Como afirma Camargo (2003:18):

La Convención Internacional de Derechos del Niño legitima una corriente de pensamiento imperante en la segunda mitad del siglo XX, interesada en el rescate del niño y la niña como sujetos de derechos. Considera que la historia de la infancia ha sido la historia de la marginalidad (social, económica, cultural e incluso educativa) de niños y niñas, quienes viven en un mundo que no es suyo, ni está hecho a su medida, por lo que su integración a él solo se logra en la postinfancia y únicamente si cumple ciertas condiciones. Por tanto, recoge 54 artículos que plasman los compromisos que la sociedad actual debe asumir con la infancia teniendo en cuenta que la sociedad ha de ser capaz de tratar a los niños y las niñas como personas y ciudadanos de pleno derecho.

De lo dicho se desprende:

Hablar de derechos de los niños y las niñas alude a una idea de dignidad humana en los siguientes términos:

- *Igualdad: no discriminación por raza, color, sexo, etc., acceso a salud, educación, seguridad social, bienestar, desarrollo integral y tratamiento*

privilegiado a quienes se encuentran en situaciones arbitrarias o injustamente discriminatorias

- *Libertad: de conciencia, pensamiento y religión*
- *Seguridad: se relaciona con la integridad física, la identidad y protección y el ambiente adecuado para el desarrollo de la personalidad*
- *Desarrollo: ser educado en condiciones que permitan alcanzar el pleno desarrollo personal y social (Camargo, 2003:18).*

Adicionalmente, cuando se trata de considerar los derechos de niños y niñas, la participación ocupa un importante lugar. Por ella se entiende la capacidad de los niños y niñas de tomar decisiones sobre los asuntos que le conciernen. Si bien los niños muy pequeños aún no pueden hablar y expresar sus puntos de vista, es necesario considerar que su participación tiene diversas manifestaciones y que, entonces, los adultos han de atender sus solicitudes, demandas y señales. De igual manera corresponde a los adultos propiciar un entorno positivo para que puedan participar y para que se desarrollen en un ambiente que favorezca este aprendizaje.

La inicial dependencia del niño y la niña del adulto contribuye poco a poco al desarrollo progresivo de su autonomía; el respeto a la misma es una ganancia que trae consigo la perspectiva de derechos. La seguridad, protección y autonomía progresan en la medida que el crecimiento biológico del niño y la niña se producen y en la medida en que los adultos le ayudan a promoverlas, acorde con su singularidad.

1.4. CONSECUENCIA DE LOS CAMBIOS PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES INICIALES EN LA PERSPECTIVA DE DERECHOS

Los cambios reportados en la concepción de niño y niña traen consecuencias importantes para la identificación y comprensión de las problemáticas infantiles así como para las concepciones educativas y pedagógicas que comprometen la formación de educadores infantiles. En la perspectiva de derechos, las concepciones de niñez que se privilegian y en las que se esperaría fuera formado el talento humano que va a atender y promover el desarrollo de la primera infancia son:

- *La infancia representa una periodo de la vida del niño y la niña, diferenciable y fundamental por su impacto en el ciclo vital del desarrollo humano.* Dicho de esta manera, la infancia no es transicional, ni evoca al adulto en pequeño; tampoco define lo que el niño y la niña no son, ni lo que les falta para llegar a ser. El niño y la niña expresan un momento del desarrollo con cualidades únicas y exclusivas que le dan el carácter de seres completos, iguales a los que atraviesan por otras etapas o momentos del ciclo de vida. No es un periodo de vida preparatorio para el ingreso a la vida adulta, tiene sentido y significado en sí mismo e implica más bien, identidades que se construyen en su semejanza y diferencia con “los otros”, en un proceso dinámico y complejo.
- *El niño y la niña son sujetos activos de su propio desarrollo.* Con esta concepción se supera la idea de niño y niña como seres pasivos moldeables a partir de la educación y estímulos del adulto, sin atender a sus intereses y necesidades. Por el

contrario, el niño participa desde que nace y a través de los procesos de interacción, en forma activa, en la vida afectiva, social, física y cognoscitiva de quienes lo rodean y a través de ellos y de los vínculos que establece va construyendo su propio mundo. Como actores sociales, el niño y la niña, potencian la capacidad de construir sus propios aprendizajes, no son recipiente vacío o tabula rasa dispuesto a absorber las experiencias del medio y las que le ofrece el adulto.

- *El niño y la niña no sólo son potencialidad sino especialmente capacidad para aprender más allá de su nivel de desarrollo.* Referir a la potencialidad del niño y la niña sin reconocer sus capacidades es privilegiar su estado futuro y negar su desarrollo presente. Si bien los niños y las niñas van configurando estructuras cognitivas, afectivas, motoras y sociales diferentes a las de los adultos, por lo que no es adecuado exigirle habilidades o aprendizajes sin considerar su capacidad o su nivel de desarrollo, tampoco es posible considerar un desarrollo que no reconozca al niño y la niña en su singularidad de acuerdo con las características socio-culturales en las que se inscribe. El niño y la niña son seres humanos con capacidades y potencialidades de tal forma que todas las intervenciones deben considerar las adquisiciones que posee, para reforzarlas y ampliarlas.
- *El niño y la niña son seres heterónomos, que necesitan ser educados y protegidos para su búsqueda progresiva de autonomía.* La dependencia y la heteronomía, son características de la primera infancia que invitan a los adultos a colaborar en el proceso de desarrollo del niño y la niña y así contribuir a activarlo y enriquecerlo. Esta dependencia diferencia al niño del adulto, pero no implica su sometimiento a él sino la comprensión del adulto de las necesidades y capacidades de los niños y niñas y de su entorno para contribuir con las mejores herramientas a las experiencias que requiere para la potenciación de sus capacidades. La dependencia del adulto no le concede a éste ninguna propiedad sobre el niño y la niña; ni significa para éstos debilidad o carencia o pasividad ni para aquéllos ser proveedores dominantes. De otra parte, la heteronomía y dependencia no es total y desde el primer día de vida connota elementos de paulatina autonomía que el adulto debe estimular y promover.
- *Los niños y las niñas son seres protagónicos en la vida social, y en consecuencia, son de vital importancia, no sólo para sí mismos y los adultos relacionados directamente con ellos y ellas, sino para la sociedad en general, en el presente y en el futuro.* El niño y la niña se configuran como sujetos insertos en las instituciones de la sociedad y en interacción con otros sujetos y procesos. En tanto participan en las decisiones que los afectan van construyéndose en forma activa y constructiva, y fortalecen su capacidad para asumir su propia vida. Estos elementos le conceden a la infancia el estatuto de persona y de ciudadano.
- *Los niños y las niñas son seres humanos con derechos adquiridos, gracias a su naturaleza humana y a su pertenencia a la sociedad, no por la mayor o menor generosidad de los adultos que se los concede.* Como sujeto social de derechos. la infancia tiene formas particulares de ver, de entender y de sentir y por ello han de

contar con todas las oportunidades para experimentar situaciones y sentimientos que le permitan construir elaborar sentido y construir su propio mundo (Bruner y Haste, 1990).

- *En razón a las diferencias socio-culturales se reconoce la existencia de infancias diversas y plurales.* El carácter sociohistórico de la infancia permite entenderla en su participación activa con las estructuras sociales, relaciones e interacciones que le dan vida y contribuyen a constituir la. Este hecho que introduce diferencias, particularidades y diversidad en las experiencias y aprendizajes que experimentan los niños y niñas, hacen, así mismo, que exista una variedad de infancias. En consecuencia puede afirmarse que los contextos, las relaciones y las situaciones de tipo social, cultural y político que caracterizan las sociedades contemporáneas dan lugar a la concepción de plurales infancias.

2. EDUCACIÓN INICIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE DERECHOS

La concepción del niño desde la perspectiva de derechos y su comprensión por parte de todos los actores de la sociedad tiene implicaciones para la educación inicial a través de la cual, no sólo se garantiza el derecho a la educación de todos los individuos de la sociedad a edades tempranas, sino se pone en marcha un escenario de agenciamiento del desarrollo infantil con las garantías necesarias para que sea el adecuado y oportuno para cada momento del ciclo de vida humano. Así lo establece el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006) que en su artículo 29 sobre el derecho al desarrollo integral en la primera infancia establece que la educación inicial es un derecho impostergable.

Por educación inicial se entiende el proceso humanizador, de cuidado y formación de los niños en los primeros años de su vida, de los 0 a los 6 años, que se realiza fuera del ámbito familiar, inscrita en el ciclo de vida del desarrollo humano y a través de la cual la sociedad despliega su cultura, identidad, valores y creencias. En virtud de lo expuesto, es una educación para la promoción del desarrollo infantil que exige la disposición intencional de escenarios que cumplan con ese propósito y, en esta medida, abarquen todos los aspectos de la vida social del niño y la niña que contribuyen con su desarrollo.

La educación inicial puede desarrollarse en ambientes formales, informales o mixtos y a través de prácticas directas e indirectas. Los formales aluden a instituciones educativas, a cargo de docentes u otros profesionales, con la participación familiar y comunitaria; los no formales son promovidos en contextos alternativos a las instituciones educativas y llevados a cabo por agentes educativos comunitarios, apoyados por profesionales y también con la participación familiar y comunitaria. Por su parte, los mixtos, están a cargo de docentes u otros profesionales en contextos no institucionales y apoyados por agentes comunitarios, combinan la atención ambulatoria en una institución con la atención en los hogares o a través de medios de comunicación tales como: radio, televisión, impresos, Internet (MEN, DABS, UN e ICBF, 2005). Según Vila (2000) el desarrollo infantil es el objetivo de la educación inicial por lo cual puede

realizarse en la práctica en forma directa con las niñas y niños así como indirecta, que se desprende de incidir en la mejora de las prácticas educativas familiares.

De esta manera, la educación inicial incluye, en la práctica, una diversidad de guarderías, preescolares, círculos infantiles, jardines de infancia, clases de preprimaria, programas asistenciales, etc. Cualquiera sea la modalidad, se sustenta en el derecho de los niños y las niñas a la garantía de su existencia con calidad en términos de desarrollo de sus capacidades y libertades para agenciar su proyecto de vida, mediante una opción pedagógica adecuada a las características y potencialidades del niño y la niña, a sus experiencias y ambientes culturales (Camargo, 2007) y procurarles el cuidado, atención y desarrollo que requieren de acuerdo al ciclo de vida por el que atraviesan. Desde este punto de vista es una educación con sentido en sí misma. Los padres, madres y demás miembros de la familia seguirán siendo las personas más influyentes en las vidas de los niños por lo que ellos pueden agregarse de manera complementaria a los objetivos de la educación inicial así ésta no los incluya por definición.

... independientemente de la forma que adopta el servicio de atención educativa a la infancia, todos ellos forman parte de una misma concepción relativa a la educación, el cuidado y el desarrollo infantil (Vila, 2000, s.p.).

Como queda establecido, la educación inicial es un concepto amplio que abarca lo formal, lo no formal, lo informal, lo institucional y lo no institucional de tal forma que no puede asociarse lo formal a preescolar mientras lo demás es definido como educación inicial. Así, la extensión de la educación preescolar (como grado cero o de transición obligatorio) para todos los niños y niñas no puede entenderse como educación inicial sino aprovecharse en cuanto una oportunidad si se complementa con experiencias innovadoras y alternativas que se desarrollan en el nivel de educación inicial porque como lo señala Egado (2000, s.p.):

... la atención al desarrollo infantil, especialmente en los sectores sociales más desfavorecidos, no debe posponerse hasta los 4 ó 5 años de edad ni debe plantearse de una manera homogénea para el conjunto de la población, cuyas necesidades son diversas.

Así entendida es educación integral, holística, coordinada que no fragmente las funciones, ni la atención desde el punto de vista de los sectores de la actividad gubernamental, ni la actuación de los distintos actores sociales. Por ello, se requieren modelos innovadores y creativos cuyos objetivos abarquen la dimensión global de una educación articulada a la política social (Egado, 2000).

La educación inicial ha logrado ganar reconocimiento a lo largo de los años, motivado, en parte, por los avances de conocimiento sobre el importante papel que desempeña este momento de la vida, como fundante del desarrollo humano y debido a la conciencia adquirida por los miembros de la sociedad sobre este hecho. La presencia reciente de la educación inicial en el escenario social y educativo remite con frecuencia a y se confunde con la educación preescolar. No obstante, cuando se habla de educación preescolar, su mismo nombre indica un nivel anterior al establecido en la escolaridad obligatoria y en esta medida destinado a formar y posibilitar el desarrollo de los sujetos

con miras a la alfabetización. Ello contraviene la idea de educación inicial que considera el desarrollo integral del niño y la niña como el principal objetivo de su actividad y de sus experiencias, reconociendo sus capacidades y contribuyendo a potenciarlas, aunque no desconozca los beneficios posteriores que ello acarrea para la escolarización⁵.

La educación inicial lleva consigo la promoción de las condiciones favorables para el desarrollo de la infancia, acorde con una concepción de niño y niña como sujetos derechos, guiada por las siguientes características:

- El punto de partida de la educación inicial es el desarrollo alcanzado previamente por los niños y niñas para dirigirlo a un nivel superior, teniendo en cuenta sus potencialidades, en el marco del desarrollo integral. En esta medida es un desarrollo que no se limita a lo cognitivo pues comprende lo afectivo, lúdico, comunicativo, corporal y relacional, lo que significa que el conocimiento es un medio, no un fin en sí mismo, para contribuir al desarrollo y crecimiento integral de los niños y las niñas.
- Las experiencias y actividades formativas han de considerar al niño y la niña en el centro de su propio desarrollo. Al ser activo y encontrarse en proceso de mayor autonomía, la educación le permite al niño y la niña encontrar la ruta de su propia construcción histórica a partir de la comprensión, apropiación y transformación de su realidad, autorrealización que se hace posible en su relación con otro que se lo posibilita. En esta medida, son los intereses, necesidades, capacidades y habilidades del niño y la niña, los aspectos fundamentales para orientar la educación inicial y contar con su participación activa.
- La educación se orienta por pedagogías coherentes con las concepciones de niño y niña como sujetos de derechos. Una pedagogía que contemple al niño como sujeto activo, en capacidad para construir su propio aprendizaje, como ser constituido socio-culturalmente y que requiere ser atendido en razón a sus diferencias y particularidades, o sea a través de acciones no homogenizadoras. La orientación pedagógica contribuye a pensar y organizar un proceso educativo adecuado a los distintos momentos del desarrollo del niño y la niña y a las particularidades que cada uno asume en medio de las comunales que comparte. Al mismo tiempo, un énfasis lúdico y artístico es indispensable para cumplir con estas intenciones.
- El proceso educativo es participativo e interactivo. Por un lado, el niño y la niña forman parte, con sus intereses y motivaciones, de las actividades dirigidas a ellos; y, por otro lado, toman decisiones, de maneras muy variadas sobre lo que les gusta y llama la atención, con base en quiénes son, qué quieren y qué saben. Además, el

⁵ La Educación Infantil prepara mejor a los niños para la escuela y para la vida; existe evidencia que el sentido de que niños que participan en programas preescolares demuestran mejor preparación física y mental para la escuela, lo que se refleja en menor ausentismo, menos deserción y repetición, más rendimiento y mejores calificaciones (Gómez Buendía, 1998)

proceso se potencia con la interacción entre pares y con la influencia mutua entre ellos en un clima socio-afectivo favorable al desarrollo personal y social. A través de la participación, los niños y las niñas contribuyen a su propio desarrollo y al progreso de los grupos e instituciones a los que pertenece. En su relación con otros los niños y niñas construyen el conocimiento de sí mismos, de los otros, y del mundo, en que se encuentran, con sus particularidades históricas y culturales.

- El educador inicial como agente del proceso de desarrollo de la niñez temprana es un guía y acompañante del niño y la niña, encargado de proporcionarle los escenarios propicios y las herramientas necesarias para su adecuado crecimiento y desarrollo. Su formación pedagógica lo legitima para esta labor y con el tiempo han ido construyendo su idoneidad y profesionalismo.

Dada la concepción y características expuestas la formación de talento humano que se encargue de la educación inicial es una necesidad. Los programas universitarios de formación de maestros en educación, en la perspectiva de derechos, han de reconocer el importante papel del desarrollo infantil temprano en el desarrollo humano, los cambios en los contextos que han conducido a modificar la manera en que el desarrollo infantil está ocurriendo, la interconexión de los diferentes contextos en que ocurre el desarrollo infantil (familia, escuela, medio social), lo que le implica asumir la formación desde distintos paradigmas:

En primer lugar, la consideración del niño y la niña como sujetos de derechos tal y como se presentó en este capítulo. Un niño y una niña activos, participativos, protagonistas de su propio desarrollo. El niño y la niña son portadores de derechos, no en un sentido teórico y abstracto, ni meramente jurídico, sino como partícipe activo en los procesos rutinarios de la vida cotidiana en que su desarrollo transcurre. Sin la contribución del niño y la niña, se torna imposible una educación inicial basada en su interacción con los adultos y con otros pares. En este proceso de aprendizaje, se requiere atención a esta disposición del niño y la niña a descubrir el mundo a través de sus particulares actividades y observaciones para partir de ella y desplegarla hacia un mayor desarrollo.

Segundo, el reconocimiento de la importancia del desarrollo integral del niño y la niña. Al dejar atrás una concepción asistencialista, fundamentada en la carencia, en la necesidad, en las condiciones de dificultad en que crecen y se desarrollan los niños y niñas, un nuevo sentido se funda para atenderlos de la manera como se requiere en razón a sus derechos y en él ha de formarse el talento humano que se encarga de su atención, cuidado y desarrollo. Se torna importante garantizar y enriquecer sus condiciones de existencia social, económica, cultural y ambiental, a través de la promoción de un desarrollo orientado a su inserción en la sociedad de una forma digna. Se requiere recurso humano para proporcionar a los niños y niñas menores de 6 años, experiencias ricas, estimulantes y adecuadas a su edad, desde los primeros momentos de vida. Es necesario reconocer que:

el desarrollo infantil es la etapa de la vida que sienta las bases del desarrollo humano, constituyéndose en oportunidad única para lograr la potenciación de las capacidades de los niños y niñas. Lo que no se haga a lo largo de estos años de la vida de los niños-as

tiene consecuencias irreparables para ellos en términos de los logros para su desarrollo, así como costos muy altos para la sociedad que puede perder la oportunidad en esta generacional de un mayor bienestar, ocasionándoles pérdidas sociales y posibilidades económicas importantes. (Camargo, 2007:29).

Es la formación para el ejercicio de una actividad intencional y sistemática que contribuye a la potenciación de las capacidades de los niños y niñas, en contextos socio-culturales diversos.

En tercer término, la inclusión de la familia como eje transformador del desarrollo infantil. La formación de educadores iniciales requiere entender que los padres como garantes de la educación y el desarrollo infantil, deben generar oportunidades para que ello se realice en cumplimiento de los derechos del niño y la niña. Así, se debe valorar, estimular y fortalecer las prácticas de crianza centradas en el niño y la niña, en su dignidad, en su participación activa en las decisiones que les atañen a su vida y en el desarrollo de vínculos afectivos que promuevan la autoconfianza y la autoestima. En otras palabras, la labor formativa de los educadores infantiles no es sustituta de la educación de la familia sino complementaria.

En cuarto lugar, el aporte del medio social cercano al niño y la niña (comunidad, instituciones, organizaciones y sociedad) que exigen trabajar de manera conjunta a su favor. Como el desarrollo contemporáneo ha traído consigo la ampliación y diversificación de los espacios educativos, ello no podría ser distinto para la infancia cuya educación también rebasa los límites de la familia y la acción de muchos actores de la sociedad. Se ha de contar con talento humano que comprenda cómo la educación inicial, con la participación de los adultos, organizados o no, ha de tener sentido e impactar de manera significativa el desarrollo infantil y así convertir cada interacción y experiencia del niño y la niña en oportunidad para la promoción del desarrollo armónico, integral y de calidad.

Quinto, el trabajo con pedagogías apropiadas para la educación inicial, centradas en el niño y la niña y en las interacciones que él y ella establecen con sus pares, con los adultos, con el medio y con los materiales didácticos. De manera activa y de acuerdo con el estilo personal propio los niños y las niñas harán de estas interacciones una fuente inagotable de posibilidades para apropiarse y comprender el mundo físico, social y cultural que los rodea. Es una pedagogía conformada por un saber que se extiende más allá del escolar. Un saber caracterizado por la flexibilidad y la pertinencia y el hecho de ser contextualizado y democrático. De esta manera se privilegian procesos que superen la fragmentación disciplinaria del saber, que lo contextualicen, que integren la teoría y la práctica y que reconozcan y resignifiquen las diferencias culturales. No obstante el saber pedagógico no se superpone al saber cotidiano que circula en la sociedad, en las comunidades y en las familias; antes bien, son interlocutores y se complementan.

3. LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LA EDUCACIÓN INICIAL

El análisis que aquí se presenta, parte del reconocimiento que los derechos de la niñez son interdependientes y por ello no se pueden pensar de una manera fragmentada y excluyente, porque precisamente la esencia de su integralidad reside en ello. Teniendo en cuenta este marco de referencia, es necesario explicitar el papel de la participación infantil en los procesos de educación inicial que realizan los y las profesionales que trabajarán directamente con la población infantil en los primeros años del desarrollo, lo que atañe de manera directa a los programas de formación de talento humano en tanto instancias que forman para dicho propósito.

3.1. SENTIDO DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LA PRIMERA INFANCIA

El desarrollo de las propuestas conceptuales para comprender y promover la participación infantil tiene como referente el marco de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños (CDN), el cual marcó un hito importante sobre la mirada con la que niños y niñas pasaron de ser objetos de protección a sujetos de derechos.

Si bien este cambio de concepción ha impulsado todo un movimiento mundial en términos de transformar imaginarios y prácticas en torno a la infancia, aún falta un camino importante que recorrer en términos de hacerlo real en las interacciones cotidianas que tienen distintos actores sociales con la población infantil, de manera especial durante sus primeros años de desarrollo.

La CDN establece el derecho a la participación de niños y niñas entre otros, en su Artículo 12 afirma que *los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño*. Al respecto Lansdown (2004) afirma que este artículo es un derecho sustantivo en tanto consiente a los niños y niñas, ser protagonistas de su propia vida y no beneficiarios pasivos del cuidado y protección de los adultos.

Igualmente le asigna a este derecho un carácter procesal, aspecto que se configura en un elemento clave en la comprensión del sentido con el que éste derecho debe ser abordado, especialmente durante la primera infancia, toda vez que reconoce que las posibilidades del ejercicio de la participación están en función tanto de las posibilidades como de las habilidades, competencias y destrezas que se evidencian en cada periodo del desarrollo en el que se encuentran los niños y las niñas.

Reconocer que el ejercicio del derecho a la participación es un proceso que se inicia desde el momento mismo del nacimiento, implica para los agentes involucrados en su cuidado y educación, una mirada distinta acerca de los niños y niñas en sus primeros años de vida, tal como lo afirma Barrow (2004):

La realización de estos derechos del niño requiere un cambio radical y fundamental en la manera como se define y trata al "niño" en la cultura caribeña.

Necesita reemplazar la imagen clásica del niño como incapaz, pasivo y dependiente, y elevarlo a la condición de agente social y sujeto de derechos. Esto implica que en el Caribe, el niño debe ser redefinido: no ha de ser considerado como propiedad de sus padres ni tampoco como objeto mudo a expensas de la benevolencia, guía o control del adulto. Se le debe conceder la voz crítica para su propio desarrollo

En este sentido reconocer a los niños y niñas como sujetos protagónicos en su propio desarrollo y por ende del ejercicio activo de sus derechos, en el marco de la participación, implica comprender que en los primeros años de vida, las formas de comunicación de niños y niñas se encuentran mediadas por códigos no verbales y preverbales los cuales se configuran en las posibilidades reales de interacción con su mundo circundante.

Identificar y valorar estas formas de comunicación por parte de los adultos es la puerta de entrada a la creación de ambientes que promuevan involucrarlos en los asuntos que afectan su vida, tomándolos en serio, haciéndolos activos en procesos de toma de decisiones y validándolos como interlocutores importantes en el devenir de las relaciones a través de las cuales se apropia el mundo físico, familiar, social, cultural e individual. Se trata así, de un asunto en el que confluyen al menos tres elementos clave:

- *El reconocimiento del desarrollo infantil como un proceso evolutivo que no tiene un curso homogéneo pese a las regularidades o comunalidades que intrínsecamente éste posee:* Configurar el sentido que tiene la participación infantil en los primeros años de desarrollo pasa por el reconocimiento de que cada individuo tiene unas características de desarrollo propias que están determinadas además por factores fisiológicos, genéticos y evolutivos, y por factores de orden social y cultural en el que su desarrollo se inscribe. Implica entonces aprender a reconocer las maneras en que los niños y niñas buscan expresarse y comunicarse en sus distintos momentos de desarrollo, y de la misma manera identificar formas a través de las cuales se les haga saber que dichas formas son reconocidas y comprendidas. Es un reconocimiento mutuo de las posibilidades de expresión en un escenario de comprensión conjunto para los niños y niñas y los adultos con los que interactúa.
- *La aceptación de que las posibilidades de participación de los niños y niñas en los asuntos que afectan su vida, están circunscritas a los momentos y características particulares en las que se está presentando su desarrollo:* Si hay un reconocimiento y comprensión de la variedad de formas en que se presenta el desarrollo infantil, entonces en ese mismo sentido se asume que existen múltiples formas y posibilidades en las que niños y niñas están participando activamente en los asuntos que cotidianamente viven. Es avanzar en la comprensión que la participación infantil en los primeros años de vida se va constituyendo de forma gradual y en correspondencia con las formas de expresión e interacción de acuerdo a las edades y desarrollos que tienen niños y niñas en función de los distintos intereses, que van surgiendo en su desarrollo.

- *Las maneras y posibilidades de participación están mediadas por formas propias de expresión y comunicación de los niños y niñas de acuerdo a su momento particular de desarrollo:* Dada la presencia de códigos simbólicos de interacción y comunicación durante la primera infancia y la progresiva adquisición de expresiones lingüísticas, se requiere de adultos capaces de leer e interpretar las necesidades, sentimientos, gustos y preferencias de los niños y niñas a lo largo de su desarrollo, de tal manera que desde esos lugares de interpretación puedan generar procesos de interacción que generen ambientes más favorables para el desarrollo. Al respecto (Lansdown 2005) señala que los ambientes respetuosos exigen la introducción de una cultura que permee la convicción de que los niños tienen el derecho de verse involucrados, en tanto poseen la competencia necesaria para dar una contribución válida y valiosa, por tanto pueden brindar un aporte importante basado en su propia existencia y desempeñarse como agentes activos que influyen el mundo que los rodea.

Cada vez más, un mayor número de datos revela que cuando se brinda a los niños la oportunidad de participar, alcanzan niveles más elevados de competencia, incrementando a su vez la calidad de su participación (Rajan, 2000). De esta manera, uno de los principales sentidos que debe estar presente cuando se habla de participación infantil en los primeros años de desarrollo es la apertura de espacios, escenarios y oportunidades para que los niños y niñas se involucren de una manera activa en los asuntos más presentes en su vida cotidiana.

Quizá un buen ejemplo que señala la validez de una apuesta pedagógica que posibilita intencionalmente la participación activa de los niños es el enfoque de Regio Emilia, en Italia, en el cual se asume que el niño posee un potencial ilimitado que puede contribuir de manera importante, por tanto los niños y las niñas actúan como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, y el papel del maestro es fundamentalmente motivar el desarrollo de proyectos y la resolución de problemas por sí mismos.

En este tipo de propuestas, el papel del formador está en función de los ritmos que evidencia en los niños y niñas, más que en una ruta previamente establecida de contenidos y metodologías.

Así, es posible señalar que si los programas de formación de los educadores que trabajarán con niños y niñas durante su primera infancia fundamentan sus procesos educativos desde una perspectiva de derechos, ello fomentará que se desarrollen competencias para identificar las mejores estrategias, actividades y mecanismos por medio de los cuales se promuevan espacios para potenciar variadas formas de participación a través de las actividades pedagógicas.

Lo anterior apoya la tesis planteada por Bruner (1975) referida a que

el respeto por el derecho del niño a participar exige un enfoque diferente. Ayudar y apoyar a los niños para que expresen los significados que todavía están buscando, estimularlos a formular preguntas, prestarles entera atención y apreciar sus puntos de vista contribuye a que los niños den sentido a sus propias experiencias y, al

mismo tiempo, permite al oyente conseguir una mejor comprensión de las opiniones infantiles.

Es de esperar entonces, que partiendo de este tipo de concepciones y de prácticas pedagógicas, niños y niñas vayan desarrollando procesos que les permite pasar de un estado de heteronomía a otro de autonomía, lo cual se da de manera progresiva a través de aspectos fundamentales tales como la construcción, comprensión e introyección de las normas sociales, por sólo mencionar un ejemplo, pues son ellos y ellas mismas, las que van otorgando el sentido a las reglas que se establecen y por tanto se esperarían mejores niveles de instauración en sus vidas inmediatas y a largo plazo.

4. EDUCACIÓN INICIAL, DIVERSIDAD E INCLUSIÓN

4.1. EL DESARROLLO COGNITIVO Y LA CULTURA

Concebir al niño y la niña como seres competentes y activos en su desarrollo implica pensarlos también como seres que interactúan con su medio ambiente inmediato y con su cultura. Bruner, siguiendo a Vygotsky, asigna importancia al contexto, las interacciones y la cultura, explicando que a través de la vida social “el niño adquiere un marco de referencia para interpretar la experiencia y aprende a negociar los significados de forma congruente con las demanda de la cultura”. (Bruner y Haste, 1990, pag 9). Afirma además, que la mayor parte de las interacciones del niño o la niña con el mundo no son directas porque desde el primer encuentro, el mundo es ya simbólico y es producto de la cultura humana, la cual está en constante proceso de recreación según sea interpretada y renegociada por sus miembro (Bruner, 1984).

Según este enfoque, la cultura va a incidir en el desarrollo infantil por cuanto, “el desarrollo del niño depende del uso que haga de, por decirlo así, la caja de herramientas de la cultura para expresar sus facultades mentales” (Vygotsky, citado por Bruner y Haste, pag 12). Bruner (1984) plantea que cada cultura incide en el modo específico de razonar de sus miembros, por cuanto los diferentes modos de representar la realidad, propias de la cultura, influyen en el modo de razonar de sus individuos. Esto incidirá en que una determinada cultura puede favorecer o limitar el uso de un modo específico de representación. Ello se da porque cada cultura tiene sus sistemas (valores, instrumentos y modos de conocimiento) para “dar forma y potenciar las capacidades humanas”. No obstante, explica que no puede caerse en el relativismo cultural que pase por alto los universales propios de la naturaleza humana que están presentes en todas las culturas, como por ejemplo el hecho de que en todas hay relaciones de parentesco que determinan el nombre de sus miembros. Lo diferente, son los sistemas de parentesco que afectan la forma de concebir el mundo. (pag 121). Al respecto Perinat, citado por Orozco (2003) explica que sería necesario distinguir entre las abstracciones universales y los mitos que las representan siendo las creencias más míticas y narrativas que las abstracciones. Orozco añade que investigaciones en diferentes partes del mundo han identificado universales de conducta indicadoras del desarrollo, como por ejemplo el símbolo, el lenguaje, el gesto, la clasificación, las

correspondencias, la conservación, las nociones de tiempo y espacio. Pero el contenido y los procesos mentales para lograr estos procesos son diferentes en cada cultura.

Se deriva de aquí el problema de la evaluación de los procesos de desarrollo según las culturas, porque es claro que existe un modelo dominante, el occidental de los países desarrollados, a la luz del cual, se juzgan y se miden estos procesos de desarrollo. Como lo afirma Bruner (1984):

Algunos ambientes favorecen un desarrollo cognitivo mejor, más temprano y duradero que otros. Lo que no parece ocurrir es que distintas culturas produzcan modos de pensamiento completamente divergentes y no relacionados. La razón de esto debe ser la limitación de nuestra herencia biológica [...] Sociedades menos exigentes –en el aspecto intelectual- no producen tantas elaboraciones y complejidades simbólicas en las maneras de pensar y mirar. El que uno quiera juzgar estas diferencias sobre una escala universal humana depende de nuestra propia escala de valores en la que resulta más favorecido un sujeto más desarrollado intelectualmente.

Al respecto Orozco (2003) señala que el devenir histórico que ha creado las condiciones particulares en las cuales vivimos se convierte en formas de señalamiento que permiten decir y decidir quiénes son mejores, aunque esto sea intolerable. Es decir que los niños y niñas que crecen en ambientes de condición de pobreza hacen parte de culturas que no los habilitan para adquirir ciertos conocimientos y destrezas del mundo occidental desarrollado y por consiguiente, quienes sí los poseen pueden usarlos como herramientas de dominación. En este contexto, niños y niñas que apropian herramientas culturales que les permiten sobrevivir en su medio de manera bastante acertada, pueden ser poco “capaces de enfrentar la cultura dominante y menos de acceder a ella” (Orozco, 2003).

4.2. EDUCACIÓN INICIAL, DIVERSIDAD E INCLUSIÓN

De lo anterior, se deriva el cuestionamiento acerca de la forma como la educación inicial puede estimular el desarrollo infantil respetando e incluyendo activamente la diversidad de los contextos de las comunidades, pero a la vez fomentando desarrollos que permitan a los niños y las niñas sobrevivir dentro de la cultura dominante. A lo anterior se añade el hecho de que en cualquier contexto educativo, participan niños y niñas con características semejantes y diferentes en cuanto a sexo, edad, estilos cognitivos, talentos particulares, situaciones de discapacidad, por nombrar algunas. Y el educador inicial debe tener en cuenta esta diversidad. Entonces, se plantea la pregunta acerca de si los currículos de los programas universitarios que forman educadores para la infancia temprana, desarrollan estos elementos en vistas a lograr que los estudiantes fortalezcan capacidades para crear alternativas que estimulen el desarrollo infantil, incluyendo la diversidad, respetando su cultura y trabajando con las familias y las comunidades. Estaríamos hablando de un currículo universitario que no forme para la homogeneidad sino para la diversidad y la inclusión.

4.2.1 EDUCACIÓN HOMOGENIZADORA COMO PROMOTORA DE EXCLUSIONES

En este contexto, es importante señalar la necesidad de superar el modelo educativo de Estado - Nación que busca la coincidencia entre la unidad territorial y la unidad simbólica con el objeto de eliminar las culturas locales y particulares en favor de lograr una unidad político – territorial (Hopenhayn, 2006). El mundo actual, cambiante y plural, requiere por el contrario, de un abordaje en el cual la diversidad se considere una ventaja y no una barrera. No obstante, la tradición educativa homogenizadora es difícil de superar, por cuanto hasta la ciencia ha respaldado lo que se considera “normal”.

Al respecto, Guerrero (1999) plantea que con frecuencia se ha planteado la preocupación de que la educación inicial estimule y brinde oportunidades para el desarrollo “normal” de los niños y las niñas, lo cual lleva a orientar la educación a la búsqueda de igualdades, la prevención de distorsiones y la compensación de los déficits en el desarrollo infantil. En la base de esta postura se encuentran dos premisas: una, que el desarrollo humano sigue un desarrollo estándar y común a todos los niños y niñas del mundo y dos, que “los ambientes de riesgo en que crecen los niños no sólo amenazan su supervivencia sino que afectan inevitablemente su desarrollo normal”. Por otra parte, Vandebroek (2004) señala que la mayoría de las ideas sobre atención a la infancia se basan en investigaciones construidas sobre los valores y las normas de la clase media blanca y masculina en las cuales se descontextualiza a los niños y a sus madres. En estas investigaciones se “neutralizan estadísticamente” las características sociales, culturales o económicas de las personas quedando una mirada del promedio, del niño típico, que se convierte en “norma”.

Entonces, la educación se ha guiado por la idea de buscar el desarrollo normal y este ha sido establecido bajo patrones que excluyen a los grupos que no caben dentro de un parámetro establecido por un modelo cultural dominante. Ello plantea un serio problema de equidad por cuanto está violentando a los grupos minoritarios o no pertenecientes a la cultura imperante.

4.2.2. EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL E INCLUSIVA

En relación con lo planteado arriba, muchos programas de educación inicial, trabajan con miradas de inclusión y equidad pero restringiendo el tema únicamente a la cobertura y al acceso a servicios. También sucede que se busca compensar las “debilidades” de las poblaciones o de los individuos más vulnerables por cuanto como dice Guerrero (1999), se plantea la diversidad en términos de diferencias cuantitativas y entonces se ubica a algunos niños y niñas por encima y a otros y otras por debajo del “estándar normal”. No se mira la diversidad en términos de variantes cualitativas del desarrollo igualmente válidas, aunque distintas según culturas e individuos.

Como una mirada alterna a esta situación, en los años 80 y 90 surgió el concepto de multiculturalidad que aceptaba las diversas culturas, la pluralidad de etnias, y reconocía la existencia de grupos minoritarios y marginados por la estructura social. La educación trabajada desde esta perspectiva, acoge las diferentes cosmovisiones (Hopenhayn, 2006) celebra la diferencia y se centra en las minorías (Van Keulen y cols., 2004). Este

enfoque ha sido criticado por no tratar adecuadamente el tema de poder y discriminación y por algunas miradas paternalistas que pretenden lograr la igualdad de oportunidades mediante programas que buscan superar el “déficit cultural” (Hernández, Vera y Quiroga (2008).

En consecuencia han surgido otras miradas para trabajar con la pluralidad y la inclusión. Son el enfoque intercultural y el enfoque de no discriminación, propuesto, este último, por la Red Decet Europea. El enfoque intercultural, al igual que el multicultural, reconoce los diferentes orígenes étnicos, culturales, religiosos, de lengua así como su influencia en la actitud y el comportamiento de los individuos (Van Keulen, 2004), pero añade el énfasis en los procesos interactivos de las culturas (Repetto, 2001), la creencia que la cultura y la equidad no son sólo asunto de minorías sino también de las mayorías (Van Keulen y Cols., 2004), y la idea de que las desigualdades están institucionalizadas en nuestras estructuras y por ello es necesario crear políticas nacionales para informar y para ejercer cambios (Lee y Van Keulen, 2007).

Según Hernández, Vera y Quiroga (2008), la pedagogía intercultural responde al reto de lo que significa una sociedad plural y compleja, caracterizada por el intercambio y la movilidad (no sólo espacial) de las personas y de los sistemas, valores y modelos culturales y sociales. La educación intercultural, según estos autores, debe lograr que los niños y niñas puedan desarrollarse dentro de su contexto sin ningún tipo de discriminaciones ni de limitaciones en el marco de una educación respetuosa de la diversidad que incluya la posibilidad de cultivar la cultura propia para facilitar los procesos de identidad personal y de permanencia cultural del grupo. En el mismo sentido Van Keulen (2004) señala que la pedagogía intercultural integra el desarrollo individual del niño y la niña con el lugar que ocupa dentro de su grupo.

El enfoque de no discriminación añade al anterior el énfasis, la combinación de las relaciones culturales y de poder (Van Keulen, 2004), poniendo su centro de atención en las desigualdades y en las fuentes de los estereotipos sociales. (Van Keulen y cols., 2004). Desde este enfoque Vandenbroeck (2004 y 2007) cuestiona tanto las decisiones de los programas de educación inicial sobre lo que se considera deseable para los niños y las niñas, como la participación de los diversos grupos en los programas y acciones con la primera infancia. Afirma el autor que han sido los grupos dominantes quienes han establecido los parámetros de lo deseable para el desarrollo infantil y para las intervenciones que lo promuevan. De otra parte, señala este autor que las familias suelen ser marginadas del debate sobre los resultados deseables para el desarrollo infantil y de intervenciones en el largo plazo que suelen descuidar el bienestar inmediato de las familias y de sus hijos e hijas. Entonces el enfoque de no discriminación busca la participación de las familias en los programas de educación inicial y la búsqueda de acuerdos en las decisiones que favorezcan el desarrollo infantil en el marco de los valores culturales y familiares.

Todo lo anterior tiene relación con el concepto de inclusión por cuanto éste tiene que ver con la pertenencia a algún grupo y con el reconocimiento de las distintas procedencias de cada miembro, que no pueden ser afectados por la diversidad cultural o personal (Van Keulen y cols., 2004). Friendly (2007) plantea que la atención y la

educación a la primera infancia con una mirada de inclusión debe desarrollar programas que “pueden mejorar el desarrollo de los niños y, al mismo tiempo, apoyar el bienestar económico y social de las familias, además de garantizar la igualdad para mujeres y niños con necesidades especiales y mejorar la solidaridad de la comunidad”.

En relación con **la promoción del desarrollo infantil**, lo primero es poder garantizar el acceso a una atención infantil temprana de calidad para contrarrestar la pobreza y la exclusión social que minan el desarrollo (Vandenbroeck, 2007 y Friendly, 2007)). Una educación de calidad desde una perspectiva inclusiva e intercultural, rompe con sistemas homogenizantes, autoritarios, que aíslan a los individuos, impiden su participación y no se enriquecen de la diversidad. En este contexto, el rol del educador debe romper con un accionar en el cual se tiene la imagen de un niño o niña y de su familia necesitados, en el cual él sabe qué les conviene (Vandenbroeck, 2004). Por el contrario, su actuar se complejiza porque se convierte en un mediador capaz de plantear preguntas e interrogantes más que respuestas, buscando movilizar las capacidades de niños y niñas. Sobre esta tarea del maestro, Hernández, Vera y Quiroga (2008) plantean el reto de encontrar formas de promover el desarrollo mediante actividades de grupo a través de pedagogías autogestionadoras centradas en la creatividad, la investigación permanente y el trabajo colectivo, además de programas integrados con la comunidad y de alternativas de educación formal y no formal.

En cuanto al objetivo de **apoyo a las familias** se plantean varias perspectivas, complementarias unas con otras. Por un lado, Friendly (2007) señala la importancia de apoyar a los padres y madres en la educación, la formación y el empleo con el objeto de ayudar a reducir la exclusión social vinculada con la pobreza, el desempleo, la falta de poder y el aislamiento social. Desde otra perspectiva Vandenbroeck (2004), Tobin Arzubiaga y Mantovani (2007), Mony (2004) y Vandenbroeck (2007) hacen énfasis en el reconocimiento y la comprensión de los antecedentes culturales y las circunstancias sociales y económicas de las familias, desde una perspectiva en la cual los programas de educación inicial y los docentes ya no son los que tienen la verdad sobre lo que necesitan las familias sino que buscan acuerdos para el mejor desarrollo de niños, niñas y familias. Tobin Arzubiaga y Mantovani (2007) señalan que con frecuencia los programas para niños y niñas de la primera infancia comienzan sin el aporte de las familias y enfatizan en la importancia de sus voces, que no son una sola voz así provengan de la misma comunidad. Por último, Vila (1999) señala la complementariedad entre el jardín y la escuela, si se tiene en cuenta la importancia del contexto familiar en el desarrollo infantil. Ello significa que no existen necesidades educativas de niños y niñas de manera independiente a las necesidades de las familias, lo cual significa que el apoyo a las familias también debe serlo para poder adecuarse flexiblemente a las circunstancias reales que viven.

Esta perspectiva la complementa Mony (2004) al decir que los padres deben considerarse como unos compañeros privilegiados en la tarea con la primera infancia. Esta autora plantea tres niveles en el trabajo mancomunado: en primer lugar a través de un papel cada vez más activo de los padres en la vida institucional del centro de educación inicial, tanto de forma individual como colectiva. Esta participación se hace alrededor de los procesos infantiles y del control de calidad que el servicio ofrece. En

segundo lugar, establece la cooperación entre familias y profesionales en un papel de gestión. Y en tercer lugar, resalta una función de respaldo al papel de crianza de la familia, especialmente cuando existen situaciones difíciles de origen económico, social, afectivo o cultural.

Por último, en cuanto la promoción de la **solidaridad de la comunidad y de su cohesión social**, se plantea su importancia especialmente para sociedades y comunidades de mayor diversidad. Friendly (2007) alude a los programas basados en la comunidad o que tienen una relación importante con ella, los cuales se apoyan en la cooperación del vecindario y en la solidaridad social. También se señala la importancia de generar acciones en las cuales los adultos sean incluidos para trabajar el respeto por la diversidad, particularmente hacia las familias y los niños o niñas que no comparten las características de la mayoría de la comunidad (Friendly, 2007; Hernández, Vera y Quiroga, 2008; Fundación Bernard Van Leer, 2007).

4.3 FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA INTERCULTURALIDAD Y LA INCLUSIÓN SOCIAL

El reto para la educación inicial, y para los docentes en particular, en relación con un trabajo basado en un enfoque de inclusión, de respeto por la diversidad, de no discriminación y de pedagogía intercultural, es decir con una mirada de derechos, supone entre otras acciones, el planteamiento de propuestas de formación de maestros.

Estas propuestas deben tener en cuenta que la diversidad y la inclusión no pueden tratarse solamente como un contenido “objetivo” pues es un aspecto que afecta a todas las personas, incluidos los maestros, en lo personal y en lo profesional (Van Keulen y sus cols., 2004; Van Keulen, 2004). En consecuencia, la formación de docentes debe integrar conocimientos y saberes con reflexión sobre experiencias subjetivas tales como biografías personales, percepción de emociones y actitudes (Van Keulen y sus cols., Van Keulen, 2004; Vandebroek, 2004). Los maestros en formación deben comprender su papel ante la educación inicial con un enfoque de inclusión abordando sus propios convencionalismos, creencias y prejuicios a través de la reflexión y reconociendo que las familias pueden tener valores distintas a las propias, que también están transmitiendo a los niños y niñas (Lee y Van Keulen, 2007).

Guerrero (1999) plantea que también se debe formar los docentes enfatizando en las habilidades de interacción, empatía, sociabilidad y capacidad de análisis de las situaciones. La formación que estimula la capacidad de interacción con empatía apunta a cambiar la antigua y arraigada creencia de la interacción es unidireccional para mirarla como un real intercambio en el cual el otro (bebé, niño o niña, adulto) modifica la relación del docente con él o ella. Por su parte, Hernández, Vera y Quiroga (2008) plantean la formación de educadores polivalentes para que adquieran diversas herramientas, a través de estrategias variadas, para atender la diversidad.

La Red Decet Europea en su manual sobre Diversidad y equidad en la formación para la primera infancia en Europa expone varios programas de formación de docentes que

tienen en este continente, dentro del enfoque de interculturalidad y no discriminación (Van Keulen, A.; Malleval, D.; Mony, M.; Murray, C. Y Vandebroek, M. 2004).

Los objetivos de estos programas son diversos, pero con elementos semejantes alrededor de la comprensión de la diversidad y la inclusión desde la subjetividad y su integración con los conocimientos. Las estrategias metodológicas son también variadas pero todas ellas implican la participación activa de los docentes en formación y acciones que parten de la reflexión sobre las propias vivencias o sobre experiencias que se observan en la realidad, para contrastarlas con las opiniones de los demás participantes y en algunas ocasiones, para complementarlas con miradas teóricas que ayuden a construir una nueva perspectiva sobre la realidad analizada.

5. TENDENCIAS CURRICULARES

En primer lugar es importante señalar que como en cualquier otro campo, los modelos curriculares han sufrido una evolución, que con algunos matices se pueden resumir en tres grandes momentos: el técnico o racionalista, el práctico-reflexivo y el crítico-social. Un breve recorrido histórico nos ubica frente a esta evolución y nos permite visualizar los paradigmas en los que se inscriben las propuestas examinadas.

La primera mitad del siglo XX estuvo fuertemente dominada por el paradigma anglosajón denominado racional o técnico que buscaba responder a las necesidades crecientes de la industria y la tecnología mediante el apoyo del sistema educativo. Las reformas curriculares atendían primordialmente a la necesidad de eficiencia y eficacia en la educación para el logro de avances científicos que pudieran competir con los crecientes aciertos soviéticos en la conquista del espacio y en la carrera armamentista (Mora, 2006). Esta perspectiva evidencia un fuerte carácter normativo marcado por el uso de objetivos y secuencias técnicas claramente delineadas. Franklin Bobbit, Hilda Taba y Ralph Taylor son los principales exponentes de esta tendencia.

En su obra Principios Básicos del Curriculum y la Instrucción (1949), Taylor argumentaba que la educación no era un fin en si misma sino el camino para el logro de los resultados concretos en el aprendizaje o para el logro de objetivos. Estos eran los garantes del desarrollo curricular y consecuentemente deberían estar formulados como enunciados que describieran claramente las conductas que los estudiantes debían adquirir y demostrar, posición que fue compartida por Gagné, Mager y Benjamin Bloom quienes acentuaron el énfasis en la definición de objetivos conductuales que pudieran ser medidos y en la adecuada planificación para lograrlos.

Esta concepción desencadenó varias preocupaciones. En primer lugar el currículo se entendía como un proceso técnico para el logro de resultados preestablecidos sin que necesariamente se generara un proceso dialogado para decidir sobre ellos. En segundo lugar, se abría un brecha entre quien diseñaba el currículo, que era generalmente un especialista, y el docente quien se convertía en consumidor de objetivos y materiales y se le relegaba a un papel casi nulo (Carr, 1989). En tercer lugar desconocía las

condiciones específicas sociales, históricas y culturales de los contextos y las peculiaridades de los individuos.

En contraposición a la tendencia técnica, surge la orientación *reflexiva-práctica*, propuesta por Schawb en 1969. Este autor criticó fuertemente la excesiva confianza en los enfoques por objetivos puesto que conducía a la fragmentación del pensamiento curricular, una visión limitada de la naturaleza de la educación, a la falta de preparación de los docentes para el desarrollo del currículum y principalmente a la desarticulación entre el currículum y el papel cultural de la educación en la sociedad. Su propuesta concebía la educación como una actividad moral en la que una enseñanza flexible permitiría a los docentes elaborar juicios informados sobre su quehacer diario. “El propósito del desarrollo curricular no es hacer la enseñanza más efectivamente, sino más iluminada moralmente y educacionalmente digna” (Carr, 1989, p.22).

Los principios de Schawb fueron acogidos y desarrollados por varios teóricos del currículum entre los que se encuentran Lawrence Stenhouse (1987) y John Elliot (1980). El primero apela a la responsabilidad de los docentes y al papel central que juegan en los procesos de investigación por lo que propuso un modelo *procesual* curricular que enfatiza el papel del docente como investigador de sus propias prácticas. Para Stenhouse era primordial que el desarrollo curricular tuviera en cuenta la realidad de las aulas y se articulara a la diversidad de contextos. Se denominó *de procesos* por su interés en el desarrollo de la calidad en la sucesión curricular en contraste con el énfasis exclusivo en los resultados del proceso.

John Elliot, por su parte propuso un método práctico de trabajo en el que la reflexión de los docentes sobre sus prácticas, conjugada con teoría educacional y pedagógica produciría mejoras en la calidad de los procesos educativos. A este sistema de trabajo se le denominó *investigación-acción*. Aquí, el papel de la reflexión se releva y como bien señala Gimeno y Pérez (2005) en la práctica “...implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales, y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento supone tanto un sistemático esfuerzo de análisis, como la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción” (p. 417).

Si bien la concepción del docente como agente de cambio se promueve en la perspectiva práctico-reflexiva, ésta adquiere un valor exacerbado en la vertiente crítico-social. El maestro más que un transformador de escenarios, es un crítico de la realidad, un producto y reproductor de ciertas ideologías (Mora, 2006). En esta perspectiva curricular subyace la idea de emancipación y transformación: “Cualquier currículum emancipatorio debe subrayar la experiencia estudiantil, que está íntimamente relacionada con la formación de la identidad. Los educadores críticos necesitan saber cómo comprender, afirmar y analizar esa experiencia” (McLaren, 2003).

El currículum propende por el cambio social y por la lucha frente a la desigualdad y la injusticia social. La formación docente, por ende, debe centrarse en “valores singulares y concretos, que pretenden desarrollar explícitamente la conciencia social de los ciudadanos para construir una sociedad más justa e igualitaria, proponiendo un claro

proceso de emancipación individual y colectiva para transformar la injusta sociedad actual” (Gimeno y Pérez, 2005, p. 423).

Independientemente de la concepción de currículo que se maneje, la acepción más común del término nos lleva a pensar en la selección, estructuración y formas de enseñanza de ciertos contenidos en un área específica de conocimiento. Si se concibe de esta manera, el currículo responde al “qué” y al “cómo” en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la definición, diseño, implementación y evaluación de un currículum siempre estará permeada por ideologías, visiones sobre lo que busca la educación y tensiones sobre los sentidos que se le otorgan.

CAPÍTULO TERCERO

METODOLOGÍA

El estudio fue de tipo descriptivo analítico, de corte cualitativo, que se basó en información proveniente de documentos, entrevistas semiestructuradas y grupos focales buscando comprender los planteamientos en los planes curriculares de formación de profesional en el campo de la educación inicial y los sentidos otorgados por los estudiantes de último semestre y egresados de los programas.

Desde esta perspectiva descriptiva se buscó por un lado, caracterizar los programas de formación para la educación inicial en sus diferentes componentes (fines, contenidos, metodologías y evaluación del programa) a través de la lectura de los documentos de planes de formación y de entrevistas con coordinadores de algunas universidades.

Por otro lado, se buscó complementar esta caracterización con la comprensión hermenéutica de los programas de formación procurando entender los diferentes sentidos que los participantes y los documentos de los programas otorgan a la educación inicial y a su importancia para el desarrollo infantil en la perspectiva de derechos de la infancia. Para esta comprensión, se estructuraron cuatro casos de universidades de Bogotá, en los cuales se buscó entender con mayor profundidad la relación entre las propuestas curriculares, su forma de ejecución y la apropiación lograda por estudiantes y egresados sobre la perspectiva de derechos de la infancia.

1. CATEGORÍAS DE INDAGACIÓN

Con base en la fundamentación teórica sobre el enfoque de derechos se establecieron elementos que ayudaran a visibilizar esta perspectiva en los programas analizados. Paralelamente se construyeron cinco categorías de aspectos que pudieran estar presentes en los currículos, las cuales se denominaron categorías curriculares (Fines, contenidos, metodologías, evaluación y modelos y teorías curriculares). En cuatro de estas categorías podrían estar reflejados los elementos del enfoque de derechos. La relación entre las categorías curriculares y los elementos de derechos se encuentran en la tabla N° 1. La quinta categoría, referente a las teorías y modelos curriculares, apuntaba más a los énfasis y perspectivas que cada programa daba a su plan de estudios, sin que en ella se buscara visibilizar elementos particulares del enfoque de derechos.

Tabla N°.1. CATEGORÍAS DE INDAGACIÓN

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS CURRICULAR	ELEMENTOS VISIBILIZADORES DEL ENFOQUE DE DERECHOS EN LOS CURRÍCULOS
FINES DEL CURRÍCULO	1. Apropiar una concepción de niño como sujeto activo de su desarrollo.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS CURRICULAR	ELEMENTOS VISIBILIZADORES DEL ENFOQUE DE DERECHOS EN LOS CURRÍCULOS
<p>¿Para qué enseñamos? - El currículo establece que los estudiantes se formarán para:</p>	<p>2. Concebir la educación inicial y/o la pedagogía infantil en forma tal que privilegien la promoción del desarrollo infantil (sujeto activo, autonomía, participación, diversidad e inclusión)</p> <p>3. Fomentar el desarrollo de los niños y niñas en procura de estimular sus procesos de autonomía a través de la educación inicial.</p> <p>4. Identificar el papel de acompañamiento, guía y estimulación por parte del adulto en la promoción de las capacidades infantiles.</p> <p>5. Dar sentido y promover la participación infantil y su papel en los procesos de educación inicial.</p> <p>6. Atender la diversidad de niños y niñas, familias y culturas en el trabajo en educación inicial.</p> <p>7. Valorar el papel de las familias de los niños y niñas de primera infancia y desarrollar estrategias de trabajo con ellas.</p> <p>8. Valorar el papel de la comunidad de los niños y niñas y desarrollar estrategias de trabajo con ella</p>
<p>CONTENIDOS DEL CURRÍCULO</p> <p>¿Qué enseñamos? - Los contenidos de formación giran en torno a:</p>	<p>9. Niño y niña sujeto activo de su propio desarrollo en interacción con otros.</p> <p>10. Promoción del desarrollo teniendo en cuenta la participación infantil y las diversas capacidades de los niños y las niñas.</p> <p>11. Pedagogías y metodologías constructivistas, interaccionistas – culturalistas, activas y participativas.</p> <p>12. Trabajo con familia y comunidad desde un enfoque inclusivo.</p> <p>13. Enfoques de derechos y educación inicial</p> <p>14. Evaluación y seguimiento de niños y niñas con base en derechos.</p> <p>15. Formación en teorías curriculares con perspectiva de derechos.</p>
<p>METODOLOGÍAS CURRICULARES</p> <p>¿Cómo se enseña? - El currículo propone metodologías de enseñanza a través de:</p>	<p>16. Metodologías activas y constructivas.</p> <p>17. Metodologías reflexivas que transformen concepciones y prácticas sobre infancia, diversidad, participación infantil y desarrollo infantil</p> <p>18. Metodologías que aprovechen la diversidad del grupo de estudiantes.</p>
<p>EVALUACIÓN DE OBJETIVOS DEL CURRÍCULO EN FUNCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE DERECHOS DE LA NIÑEZ - El currículo propone y lleva a cabo:</p>	<p>19. Evaluación de los objetivos del currículo en función de la perspectiva de derechos, como parte de la evaluación del programa</p> <p>20. Evaluación del aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva de derechos</p>

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS CURRICULAR	ELEMENTOS VISIBILIZADORES DEL ENFOQUE DE DERECHOS EN LOS CURRÍCULOS
TEORÍAS Y MODELOS CURRICULARES Perspectivas y énfasis subyacentes en los currículos, relacionadas con la teoría curricular.	

2. EL PROCESO DE SELECCIÓN DE LA POBLACIÓN Y LA MUESTRA

En el marco de una mirada descriptiva cualitativa, se llevó a cabo un proceso de identificación y selección de la muestra en cuatro momentos: uno de identificación de los currículos universitarios que conformarían la población de referencia para la investigación; el segundo relacionado con la consecución de los documentos curriculares para ser estudiados; el tercero, centrado en la selección intencional de algunos currículos para profundizar en ellos a través de la entrevista a sus coordinadores; y por último, la selección de cuatro currículos de Bogotá para ser analizados como estudios de caso con mayor profundidad. Cada uno de estos momentos se describe a continuación.

2.1. MOMENTO UNO: IDENTIFICACIÓN DE CURRÍCULOS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL

Se identificaron 45 programas universitarios de licenciatura en educación en todo el país, cuyo objeto de formación fuese la educación inicial, bajo las denominaciones de educación preescolar, educación infantil y pedagogía infantil⁶, que se encontraran activos⁷ (Ver Anexo N° 1).

Algunos de estos programas forman educadores para atender niños y niñas hasta los 6 años y otros amplían este rango de edad hasta los 8, aunque se encontró uno que contemplaba la educación hasta 12 años.

⁶ Estas nominaciones son las establecidas en la resolución 1036 de 2004. Según esta resolución, sólo los programas que apuntan a la formación de básica y media, tienen énfasis en disciplinas académicas o técnicas como matemáticas, lenguas, sociales, entre otras. Para la educación inicial no se contemplan estos énfasis.

⁷ Inicialmente se buscaron los programas activos ante el SNIES del Ministerio de Educación. Posteriormente se encontraron otros programas que estaban en funcionamiento según el reporte de la Asociación de Facultades de Educación (ASCOFADE) y la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP).

2.2. MOMENTO DOS: LA CONSECUCCIÓN DE LOS DOCUMENTOS CURRICULARES DE LOS PROGRAMAS

Una vez identificados estos programas, se estableció contacto con la mayoría de ellos y se solicitó el envío de los documentos de los currículos de manera que incluyeran información referente a justificación del currículo, misión, visión, objetivos, contenidos y planteamientos curriculares, enfoque pedagógico, marco teórico, perfiles (del aspirante: ocupacional, profesional), estrategias de evaluación y actualización del programa, descripción de prácticas pedagógicas y procesos de investigación.

Se obtuvo información escrita de 34 programas (Ver Anexo N° 2). No obstante es importante anotar que la información enviada por las universidades fue diversa pues algunos incluyeron información completa del documento curricular, mientras otros enviaron información parcial.

2.3. MOMENTO TRES: SELECCIÓN DE PROGRAMAS PARA PROFUNDIZAR LA INFORMACIÓN A TRAVÉS DE ENTREVISTAS A COORDINADORES ACADÉMICAS

Una vez analizados los programas a través de sus documentos, se seleccionaron 11 de ellos para realizar entrevistas con sus coordinadores académicos. Debido a que se buscaba aumentar en la comprensión de los análisis iniciales, se establecieron una serie de criterios de carácter cualitativo que ayudara en este propósito. Estos criterios fueron:

- Inclusión de programas de las distintas zonas del país.
- Inclusión de programas pertenecientes a capitales grandes, medianas y pequeñas.
- Inclusión de programas de universidades públicas y privadas. Dentro de las privadas se seleccionaron programas de universidades laicas y religiosas.
- Inclusión de programas que en el análisis inicial se hubiera observado a lo largo de todo el documento la explicitación de un enfoque de derechos como elemento importante del currículo; programas en los cuales este enfoque no era muy explícito pero en los cuales se evidenciaban algunos aspectos del mismo; y programas que mostraban muy pocos o nulos elementos del enfoque de derechos de la infancia. Los criterios para esta clasificación inicial de los documentos curriculares, se fundamentó en el análisis que se había realizado teniendo en cuenta los elementos de las categorías incluidas en el numeral 1 de este capítulo (Ver tabla N° 1).

2.4. MOMENTO CUATRO: LA SELECCIÓN DE ESTUDIOS DE CASO

Con el objeto de aumentar la comprensión hermenéutica de las descripciones de los programas, se escogieron de manera intencional cuatro universidades de Bogotá para llevar a cabo estudios de caso: dos universidades públicas y dos privadas. De las universidades públicas una explicitaba el enfoque de derechos en su plan de estudios, en tanto la otra hacía visible algunos elementos, pero no tenía una posición expresa en relación con este enfoque. De las dos privadas, una evidenciaba una mirada de

derechos explícita mientras la otra tenía pocos elementos de este enfoque, según se evidenció en el análisis inicial que se hizo a la luz de las categorías de investigación⁸.

En cada una de estas universidades se entrevistó un grupo de estudiantes y un grupo de egresados. Los estudiantes fueron seleccionados por los coordinadores académicos de los programas. Los egresados fueron nueve de cada universidad que hubieran salido durante los tres años anteriores a 2008, procurando que hubiera tres egresados de 2007, tres de 2006 y tres de 2005. En tres universidades se logró esta distribución y en una, se entrevistaron cuatro egresados de 2006 y sólo dos de 2005.

3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

3.1. FICHA DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Se diseñó una guía de análisis para los planes de formación de los 34 programas sobre los cuales se obtuvo el documento del currículo. Esta guía se estructuró con base en las categorías descritas en el numeral 1 de este capítulo y se amplió con algunos indicadores cualitativos para cada uno de los elementos de derechos. Estos indicadores cualitativos tenían como función guiar en el análisis de lo encontrado en cada documento para poder ubicar la información en la ficha. (Ver Anexo N° 3).

Para cada una de las categorías curriculares, dentro de la ficha se ubicó información en dos columnas: en una, la información que evidenciara un enfoque de derechos y en la otra, información que no fuera afín a este enfoque o en la que se insinuara tangencialmente o de manera poco precisa. En esta columna también se incluía información que mostrara contradicciones internas en el documento, en relación con el enfoque de derechos. (Ver los modelos de las fichas en el anexo N° 4)

Con el objeto de validar la ficha, esta se sometió al juicio de expertos y sobre la base de sus conceptos, fue ajustada. Posteriormente se utilizó la técnica triangulación de los investigadores, (Creswell, 2007 y Merriam, 1988) para lo cual se aplicó la ficha modificada a uno de los documentos curriculares recibidos, el cual fue leído y analizado por todos los miembros del equipo investigador para luego poner a discusión las distintas miradas, hacer los ajustes a la ficha y realizar aclaraciones y acuerdos sobre su forma de empleo. Con ello, se pretendía aumentar el nivel de confiabilidad del instrumento, al afinar la mirada de los analistas. Esta técnica también se utilizó al someter a la lectura de pares dentro del equipo de investigación, los análisis de los 34 documentos curriculares, con posterioridad a lo cual, se hicieron los ajustes pertinentes.

3.2. ENTREVISTAS CON COORDINADORES ACADÉMICOS O DIRECTIVAS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN

⁸ La selección de estos casos únicamente para la ciudad de Bogotá, obedeció a las condiciones presupuestales del proyecto que limitaban los desplazamiento a otras ciudades del país para realizar entrevistas con estudiantes y egresados.

Para cada uno de los 11 programas seleccionados, se diseñaron entrevistas que ampliaran y profundizaran la información arrojada por los documentos curriculares para cada una de las categorías de indagación. Además, se buscó información sobre los factores que habían influido en haber escogido una perspectiva u otra para la formación de los futuros maestros de educación inicial y sobre el uso que daban a los documentos curriculares a lo largo del desarrollo académico del programa.

3.3. GRUPO FOCAL CON ESTUDIANTES DE ÚLTIMO SEMESTRE

Con estudiantes de último semestre de los cuatro programas seleccionados para los estudios de caso, se realizaron entrevistas de grupos focales cuyos objetivos fueron:

- Identificar las comprensiones que tienen los estudiantes de último año de los programas de formación profesional acerca del desarrollo infantil con perspectiva de derechos y de las formas como puede incidir en él
- Conocer las percepciones y sentidos otorgados por los estudiantes de último año de los programas de educación inicial, en cuanto a la perspectiva de derechos en su práctica de formación profesional.
- Identificar las percepciones de los estudiantes de último año en relación con la pertinencia de la formación que reciben para la apropiación de una perspectiva derechos de la infancia.

En el anexo N° 5 se encuentra la guía utilizada para la realización de esta entrevista de grupos focales y el consentimiento informado correspondiente.

3.4. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA CON EGRESADOS DE LOS TRES ÚLTIMOS AÑOS

Para los estudios de caso se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con egresados. La guía de entrevista se orientó por los mismos objetivos que la entrevista de grupos focales con estudiantes. (Ver la guía y el consentimiento informado en el (Anexo N° 6).

SEGUNDA PARTE

**HALLAZGOS SOBRE FORMACIÓN DE DOCENTES EN
EDUCACIÓN INICIAL**

PRESENTACIÓN

La información obtenida por medio de los planes de formación y de las entrevistas a coordinadores fue triangulada y analizada en cinco categorías que incluían la perspectiva de derechos con dos énfasis: uno, relacionado con los sentidos que otorgan los currículos a la perspectiva de derechos de la infancia en relación con la concepción de niñez y desarrollo infantil, la mirada de educación inicial y la perspectiva de diversidad e inclusión en educación inicial; y dos, las características de los procesos de formación en cuanto a las perspectivas curriculares, las metodologías de formación y los procesos evaluativos tanto del aprendizaje de los estudiantes como del desarrollo y de los objetivos del programa.

Se trata entonces de asumir un punto de vista holístico para establecer conexiones entre los conceptos que allí subyacen para producir un efecto totalizador; para lo cual se mostrarán los aspectos no directamente intuibles y sin embargo, presentes. Por tanto el análisis está acompañado de segmentos textuales (unidades de registro), a manera de ejemplificaciones, de acuerdo con el contenido de los textos que por supuesto responden a las preguntas que orientan el proyecto y a la categorización establecida dentro del mismo: concepciones de niñez y desarrollo infantil, concepción educación inicial y pedagogía, actores y escenarios de la educación Inicial, concepción de formación de formadores, teorías curriculares.

Para mantener la confidencialidad de la información suministrada por cada uno de los programas, estos no serán identificados a lo largo de la exposición de los hallazgos. A cada uno de los programas le fue asignado aleatoriamente un número y cuando es necesario hacer una cita textual de parte de un documento o de una entrevista, se alude a ese número.

CAPÍTULO CUARTO

SENTIDOS OTORGADOS POR LOS CURRÍCULOS A LA PERSPECTIVA DE DERECHOS DE LA INFANCIA

En este capítulo se abordarán tres elementos analizados en los currículos en cuanto a estos sentidos: las concepciones de niñez y desarrollo infantil, las miradas de la educación inicial y la perspectiva de inclusión y diversidad en educación inicial.

1. CONCEPCIÓN DE NIÑEZ Y DESARROLLO INFANTIL

La presentación de la información en la categoría de concepción de niño y niña y de desarrollo infantil, se hará teniendo en cuenta variadas enunciaciones al respecto, presentes en los documentos curriculares y en las entrevistas a Coordinadores Académicos. Estas miradas se clasificaron en tres grupos, de acuerdo con los énfasis de los planteamientos curriculares.

1.1. CURRÍCULOS QUE CONCIBEN AL NIÑO Y LA NIÑA COMO SUJETOS ACTIVOS Y PARTICIPATIVOS EN SU PROCESO DE DESARROLLO INFANTIL

En este apartado, se incluyen las concepciones de cinco programas cuya mirada de niñez y desarrollo infantil se relacionan directamente con la perspectiva de derechos de la infancia según las siguientes características:

- **Concepción de niño y niña como sujetos plenos de derechos:** dentro de estos programas, el niño y niña es visto como un sujeto pleno de derechos que, en algunos programas, ha sido movilizada por algunas políticas sobre infancia:

- El niño – niña es un sujeto activo en la comprensión, reflexión y transformación del mundo. Construye el conocimiento por su carácter de ser pensante. Es concebido como sujeto pleno de derechos, participante y ciudadano, que además está afectado por la cultura (Programa 32).

- De pronto en este momento como que se acentúa más digamos el niño sujeto de derechos pues por las mismas políticas de infancia, pero desde antes nosotros partíamos desde los derechos humanos, digamos entonces los manejábamos desde ahí, en este momento se hace más énfasis en el niño como sujeto de derechos a partir de las políticas de infancia. (programa 18).

- **Niño y niña como sujetos ciudadanos:** Se explicita que el niño y niña es sujeto de derechos y ciudadano, de carácter integral y multidimensional. Además un sujeto activo, gestor de su historia y su cultura, libre, autónomo y perfectible, con capacidad de decisión: *ciudadanos capaces de participar, agenciar procesos, tomar decisiones (programa 24).*

Y en relación con tales planteamientos, se afirma que los niños y niñas como ciudadanos *se encuentran en proceso de construcción de su identidad* y como seres sociales e históricos están *en constante construcción social de conocimiento* (programa 4).

Durante algunas entrevistas se logra vislumbrar que efectivamente se reconoce al *niño y niña como sujeto y ciudadano* (programa 15), afirmando además, que desde que nacen deben estar garantizados sus derechos y que la sociedad es su garante. Esto implica valorar la niñez tanto en su presente como en visión de futuro.

Se concibe al niño y la niña como sujetos activos en su desarrollo: los programas bajo esta concepción afirman que el niño y la niña son sujetos que participan en la producción de saberes, por tanto son seres activos

- *...deciden y adoptan posiciones que lo representan dentro de la sociedad* (programa 29).

- *Activo en la construcción del conocimiento al interactuar con el medio social* (programa 16).

- *... seres egocéntricos que paulatinamente van descubriendo el mundo, de esta manera este se abre e interactúa con él, en este sentido, el niño y niña es un sujeto activo en estrecha interacción con sus semejantes culturales* (programa 32).

- *El desarrollo y el aprendizaje humano son básicamente el resultado de un proceso de construcción activa y no un proceso de recepción pasiva* (programa 27)

Asimismo, se reconoce que el niño y niña es sujeto activo de acuerdo con los procesos de socialización y comunicación que adelanta, ya que se considera que este tiene la capacidad de participar en sus procesos de desarrollo.

sujeto que conoce, capaz de generar procesos de pensamiento, de tomar decisiones frente a lo que desea conocer, que se desarrolla dentro de un contexto sociocultural específico y que determina sus posibilidades, necesidades y condiciones de aprendizaje y como protagonista en la gestión de su formación (programa 4).

De esta manera, se parte de un reconocimiento al niño y niña como un sujeto integral en desarrollo, que cuenta con experiencias e intereses, es decir que no está desprovisto de saberes y conocimientos al llegar a la educación formal. Esto está ligado a pensar al niño y la niña como portadores de intereses, que se realizan a partir de *la interacción con otros y que esto tiene sus garantes en la familia, la comunidad, las instituciones y los contextos socioculturales*. (Programa 20).

Otros programas los miran como seres sensibles con pensamientos, sentimientos y capacidades, a través de los cuales se muestran activos en su desarrollo. Pero además como sujeto social, único y activo:

sujeto activo, capaz, con potencialidades, únicos [...] niños y niñas con capacidad de conocer, sentir, valorar, disentir, preguntar y solucionar diversidad de situaciones de acuerdo a las necesidades y características de los contextos. [...] Capacidad de entendimiento y aprendizaje (programa 25)

- Niñez como etapa crucial para el desarrollo: desde los programas que se tienen en cuenta en este apartado, se puede afirmar que dentro de sus planteamientos conciben la infancia como *etapa de la vida en donde la adquisición de competencias tiene su principal fundamento. (Programa 20)*, y por tanto se considera a la primera infancia como una etapa del desarrollo *vistas de manera dinámica y constructiva (programa 29)*.

Durante la primera infancia se concibe al niño y la niña como un ser biológico, cultural y político, y por tanto la niñez es el *evento más importante de la vida humana y como una categoría que encierra un mundo de experiencias y expectativas distintas a las del mundo adulto. (Programa 4)*

Pero además, se resalta la importancia de este momento de desarrollo, crucial para la vida de los niños y las niñas: *Estos primeros años de vida son cruciales para el futuro, ya que en ellos se sientan las bases para las capacidades y oportunidades que se tendrán a lo largo de la vida (programa 4)*

- La infancia como construcción histórica, social y cultural: Se le reconoce al niño y la niña como sujeto social que aprehende de la realidad y que *desarrolla aquellas habilidades que les permiten un conocimiento de sí mismos, de su entorno físico y de los demás, mediante interacciones y relaciones sociales de calidad (programa 20)*, y es a partir de allí que construye y adquiere conocimientos, por tanto se evidencia que se sitúa al niño y niña en las condiciones sociales, culturales, políticas, económicas, entre otras, que lo afectan y caracterizan:

- ... sujeto de la cultura que además de estar dotado de una serie de atributos que le otorgan una condición potencializadora a través de sus dimensiones cognitivas y afectivas, lo legitiman como sujeto de la experiencia, cuya incorporación a la sociedad y la cultura, orientará formas particulares de ser y estar en el mundo, esto es, un proceso por el cual la producción de subjetividades le proporcionará los marcos para introducirse en las esferas de lo ético, lo estético y lo político (programa 24).

- La mirada que sustenta al programa es una mirada sociocultural histórica de la infancia, por tanto se refieren a múltiples infancias por las particularidades de los contextos (programa 24).

- sujeto de derechos pero en el marco del niño y niña del que se habla - anclado a un contexto particular (programa 24). [...] se hace un reconocimiento a los aportes teóricos, legales, políticos, de las organizaciones que se involucran con la infancia, pero reconocemos que esto debe aterrizar a una realidad específica como la de Colombia, en relación con las infancias (programa 24).

De manera complementaria, las afirmaciones, que se presentaron durante algunas entrevistas corresponden a una visión de *infancia como categoría social (programa 29)*, que tiene como antecedentes una *construcción histórica y cultural (programa 29)*, de manera que la mirada de la infancia se hace desde una perspectiva cultural. Según esto, varios

profesionales entrevistados afirman que no existe una sola infancia sino diversas infancias, que estarían caracterizadas por los contextos que las configuran:

- La mirada que sustenta al programa es una mirada sociocultural histórica de la infancia, por tanto se refieren a múltiples infancias por las particularidades de los contextos (programa 24).

- Supera la idea de una única infancia y una única posibilidad de concepción del niño y de su desarrollo (programa 24).

Es importante también destacar que aquellos programas que se encuentran en zonas o regiones del país con alto grado de riesgo en seguridad social, le apuntan desde la educación inicial a propiciar espacios de reflexión en aras de forjar desde el presente una transformación social asegurada en la niñez.

En esta línea varios programas muestran gran interés por las infancias en condiciones especiales de vulnerabilidad, tales como el desplazamiento, abuso, maltrato, trabajo infantil.

Y además, algunos programas articulan el desarrollo infantil, al cuidado, la protección, el amor, el afecto, es decir, a *generar un clima acorde para el desarrollo del niño y el promover así procesos de aprendizaje y diversas formas de comunicación e interacción (programa 4) y esto relacionado con la experiencia, la incorporación a la sociedad y el establecimiento de formas de ser y estar en el mundo (programa 24).*

- Desarrollo desde los procesos de participación infantil: Dentro de los documentos de los currículos analizados en esta categoría, se plantean afirmaciones que tienen que ver con la participación infantil y la libertad como elemento clave en el desarrollo del niño y niña, y por tanto se debe *promover las relaciones con los niños y niñas de forma positiva, a través de la promoción de la cooperación, la participación, la comprensión y especialmente del ejercicio de la libertad (programa 5).*

Pero además se reconoce en este ejercicio de libertad e interacción *la diferencia que existe entre lo que un sujeto es capaz de hacer por sí mismos y lo que podría llevar a cabo en colaboración con otros más expertos que él (zona del desarrollo próximo) (programa 19).*

Y aunque se reconoce que el niño es participante en su desarrollo, la participación en lo social es un aspecto que se menciona en los programas, pero no se desarrolla y menos en referencia al niño y la niña que aún no poseen el lenguaje hablado. De esta manera, aunque este tema estuvo presente en este apartado de cercanía a la perspectiva de derechos, son pocos los programas los que incluyen el tema de la participación infantil en sus currículos de manera tan explícita:

El niño es protagonista en los procesos de construcción y tiene la capacidad para la toma de decisiones (programa 33).

- El desarrollo infantil se da en el contexto de las interacciones sociales: Se reconoce la importancia de los procesos de socialización, donde los adultos, y particularmente el docente que acompaña, facilita la apropiación y transformación de la realidad y la estimulación del desarrollo, a través de procesos de andamiaje.

De esta manera, se considera el desarrollo del niño y la niña en *interacción con el maestro, a partir de posibilidades de participación, en desarrollo de su autonomía y con condición de ciudadano (programa 32).*

En consecuencia, en el desarrollo infantil la actividad del niño y niña, es la forma esencial mediante la cual aprende y logra su desarrollo:

Sujeto vivo porque es participe de su desarrollo, incluso toma decisiones y entonces para nosotros el niño y la niña son protagonistas, son el actor principal por el cual gira el propósito de formación nuestra, pero además se propende por el desarrollo a partir del ejercicio de la autonomía (programa 18).

En este contexto, al adulto se le da el papel de *ayuda para que el niño reconstruya el sentido de la cultura (programa 7)*, es decir que aquí se reconocen procesos de andamiaje, pero además se le ubica en un papel de mediador, y de apoyo a los procesos naturales y guiados que se presentan en el acto educativo y en general, existe también la orientación hacia *lograr el desarrollo de la autonomía en el niño y niña, a través de procesos democráticos (programa 7).*

- Desarrollo infantil desde una mirada de integralidad de las dimensiones: desde esta perspectiva, el niño y la niña son comprendidos como *seres humanos susceptibles de un desarrollo integral lo cual significa concebirlos como unidad total. Esto implica, propiciar espacios favorables para el desarrollo e interrelación de sus diversas dimensiones (programa 30).*

Dentro de estos programas se reconoce el desarrollo del niño y la niña desde las dimensiones biológica y neurológica del ser humano, la dimensión socio afectiva y la dimensión cognitiva, lógica y comunicativa:

- ser con múltiples dimensiones: corporal, cognitiva, comunicativa, afectiva, ética, actitudinal, valorativa y estética, que se complementan cuando encuentran el equilibrio (programa 32).

- Desarrollo infantil, en sus dimensiones: físicas, afectivas, intelectuales, sociales, comunicativas corporales, y Espirituales (programa 28)

- La integralidad supone un proceso evolutivo en términos de lo psicomotor, lo psicosocial, de la capacidad creadora de los niños (programa 34)

Desde el desarrollo integral se plantea el crecimiento de todas las dimensiones de niños - niñas en primera infancia, pero además el *desarrollo integral individual y social comprendido como la necesidad de promover el desarrollo de una persona autónoma, libre, con poder de decisión y con una fuerte formación en ética y valores, incorporando además del desarrollo cognoscitivo, procesos de desarrollo armónico en las dimensiones psicomotriz, psicobiológica y socioafectiva (programa 4)*

- El desarrollo infantil hace parte del desarrollo humano: Algunos programas evidencian que el desarrollo infantil está ligado a la concepción de desarrollo humano,

por lo tanto *va más allá de lo desarrollista, evolucionista, psicológico hacia un enfoque social del desarrollo humano en contexto y eso tiene que ver con un enfoque sistémico, con un enfoque ecológico (programa 4).* Esto supondría que efectivamente el desarrollo infantil no se inscribe en escalas de desarrollo absolutistas, sino que tiene que ver con las características de los propios sujetos y las posibilidades que les permiten sus contextos.

Este desarrollo infantil, y humano, mirado desde una perspectiva más flexible, se concibe también, como anclado a los contextos y al entorno cultural:

Se tiene en cuenta que el niño pertenece a un entorno, a una cultura, por lo cual no se parte del desarrollo por etapas o solamente desde la perspectiva evolutiva, sino del desarrollo infantil integral que está ligado al desarrollo humano (programa 29).

1.2. EL NIÑO Y LA NIÑA DE PRIMERA INFANCIA COMO SUJETO ESCOLAR

En este apartado, se exponen los planteamientos de 12 programas académicos que aunque cuentan con características que si bien pueden estar relacionadas con planteamientos anteriores, hacen énfasis en la mirada del niño y la niña dentro de su contexto educativo y escolar. Son programas que conciben que el niño y la niña son sujetos activos, que aprenden, interactúan con el mundo y con las otras personas, construyen y son singulares, pero toda esta mirada se hace desde la óptica de la educación formal y con énfasis en los aprendizajes y en el desarrollo cognitivo, asumiendo así al niño y la niña como sujeto protagonista del acto educativo:

- sujeto con singularidades y con necesidades educativas [...] el desarrollo infantil está dispuesto desde el desarrollo pedagógico (programa 6)

- sujetos protagónicos de la educación, con capacidad participativa, organizativa, de liderazgo (Programa 20).

- sujeto principal del accionar educativo con capacidad para establecer una relación comunicativa consigo mismo, con sus semejantes y con la naturaleza (programa 9).

Como consecuencia de este énfasis se hace una clasificación por edades para ubicar los niños y las niñas en las instituciones de educación inicial, que responden a las denominaciones tradicionales que se dan en los jardines infantiles:

Jardín 1 y jardín 2 que hace referencia o que esta encasillado a trabajar con niños de 3 a 4 y aquí niños jardín de 4 a 5 y aquí la introducción a la primaria de 5 a 6 entonces es pre - jardín, jardín y transición. (programa 6).

Estos programas tienen también en común el énfasis en el desarrollo cognitivo aunque no se desconocen otras áreas del desarrollo siendo en unos más explícito el papel activo del niño y su relación con los contextos sociales:

- Se pretende indagar la forma como los infantes adquieren e interiorizan conocimientos y un saber hacer, de la misma manera que construyen y consolidan su identidad individual y social y los lazos imprescindibles para el desarrollo del tejido socio-cognitivo [...]Procesos que permiten al infante construir una representación del mundo social a partir de normas, valores y nociones cognoscitivas(programa 33)

- Nos inscribimos desde un contexto biopsicosocial (relación entre lo biológico, lo psíquico y lo social) del niño y niña y en la promoción del desarrollo infantil a través de la lúdica, recreación, expresión corporal y el arte infantil, desde un enfoque social cognositivista. (programa 19)

- Procesos afectivos y sociales, comunicativos, físicos, cognoscitivos, estéticos y valorativos orientados hacia la consolidación de los procesos de objetivación y subjetivación del niño y la niña, antes que comprender y establecer los requisitos que debe cumplir el niño para garantizar el éxito en su proceso de escolarización (programa 16).

En este orden de ideas, en diferentes documentos curriculares de los programas se refieren al niño y niña como educando, donde el centro del desarrollo infantil parece ser la pedagogía y la didáctica pero no ligadas a ninguna concepción de primera infancia, sino a corrientes que tienen que ver con el componente pedagógico: *La pedagogía se apoya en la psicología evolutiva y la didáctica en la psicología del aprendizaje (programa 18).*

De esta manera se percibe que el niño y niña pueden ser sujetos y efectivamente, objetos de formación.

Dentro de algunos de estos procesos educativos, si bien se habla de una concepción de niño y la niña activo, sigue subsistiendo una mirada de déficit cuando se habla de *inducir el espíritu científico*, lo que podría sugerir una mirada directiva de lo pedagógico.

Se reconoce además que el niño y niña son capaces de agenciar procesos de autoformación, lo cual evidencia el desarrollo infantil desde una mirada educativa.

En definitiva, los planteamientos que aquí se inscriben tienen componentes de la perspectiva de derechos de la infancia, pero también se reconoce que dentro de los programas se contraponen argumentos y definitivamente se identifica que el contenido de los documentos curriculares tienen énfasis más en lo pedagógico que en la infancia, lo cual puede dejar de lado los temas que al respecto deben ser asumidos para la formación de Talento Humano en Educación Inicial.

1.3. NIÑEZ VISTA COMO SUJETOS PASIVOS Y RECEPTIVOS

Las universidades que caben dentro de esta categoría son 17, que no explicitan el enfoque de derechos de la infancia o que se refieren a características de la infancia cercana a esta perspectiva pero sin especificar su significado dentro de los procesos que adelantan con los niños y las niñas, ni su incidencia y/o implicaciones tanto en la concepción de niñez como de desarrollo infantil.

Estos currículos se pueden caracterizar por posiciones como las siguientes acerca de lo que es ser niño y niña y de la mirada del enfoque de derechos:

- **Niño y niña con necesidades que corresponden a su etapa de desarrollo:** el acento en estos programas está puesto en planteamientos que apuntan al reconocimiento de necesidades del niño o niña y no a las capacidades y/o potencialidades propias de la infancia.

Se alude además, al niño y niña sobre todo como sujeto aprendiz, inactivo en los procesos educativos, es decir, que se concibe al niño y niña desde el déficit, los problemas y las necesidades: *problemas o dificultades que tienen y que requieren ser remitidos al experto (programa 34).*

Del mismo modo, el niño y la niña también son considerados como *seres sensibles, recién llegados al mundo adulto y que traen consigo sentimientos y pensamientos, por lo cual necesitan ser tenidos en cuenta, queridos y cuidados (programa 7)*, lo cual trae consigo una visión paternalista y una concepción de fragilidad de la infancia, pues si bien los niños y niñas si se deben cuidar y querer, además de tenerlos en cuenta, en algunos programas se habla desde la necesidad, y no como un derecho a garantizarle a la infancia.

Y en consonancia con lo anterior, la niñez temprana es concebida por algunos programas desde el aprestamiento, el asistencialismo y como *una etapa para la identificación de habilidades para posteriormente encaminarlas a través del proceso que continua.* En este sentido, aparte de estas habilidades que se enuncian pero que no se especifican, se refieren al desarrollo de las competencias (*lectoras, comunicativas, lógicas*) del niño teniendo en cuenta las etapas de desarrollo. (*Programa 34*).

- **Niño y niña como personas pasivas y receptoras:** los argumentos que sustentan a estos programas en la concepción de niño o niña se refieren al *sujeto que se forma y por tanto es educable, moldeable (Programa 33).*

En consonancia con lo anterior, el papel del adulto, es preponderante, pues se le concibe como el responsable del desarrollo infantil:

Gracias al maestro, el niño desarrolla todas las capacidades: el desarrollo cognitivo, socio-afectivo, psicomotor, el desarrollo social y se complementa la afirmación con el planteamiento: se reconoce el desarrollo desde las dimensiones y se reconoce que este debe ser integral (programa 33).

Y finalmente, se encuentra que algunos de estos programas se concibe al niño y niña como *menor (programa 19)*, es decir, que existe una imagen de la infancia desde la inferioridad ó se utiliza el término sin considerar las implicaciones del significado del mismo, ya que en otras ocasiones, se refieren nuevamente al *niño y niña como sujeto activo en la construcción del conocimiento y que aprende en interacción con otros (programa 27).* En este sentido, son contradicciones, que aunque sean lingüísticas, no permiten vislumbrar con claridad, si la concepción del programa sobre niño y niña efectivamente los reconoce

como sujetos activos y si esta concepción se relaciona con la perspectiva de derechos de la infancia.

- Niño y niña con importancia para el futuro más que para el presente: Se plantea el valor del niño y la niña como sujetos y ciudadanos del futuro, desdibujando su importancia en el presente:

- ...la esperanza para construir una nueva ciudadanía y a la vez una futura sociedad distinta y mejor. (programa 10).

- Se concibe esta etapa inicial como un factor decisivo en la construcción de la persona para que ésta llegue a ser humana, libre, saludable, activa, participe, autónoma, solidaria, con identidad y sentido de pertenencia (programa 17).

- El desarrollo personal y el crecimiento de los niños como miembros activos y protagónicos de la sociedad del futuro [...] con el fin de lograr que se conviertan en pensadores competentes (programa 25)

De esta manera, no sólo se concibe al niño y niña como futuro de la sociedad sino que además el carácter de humano se consigue con el pasar del tiempo.

- No se especifica concepción de niño y niña sino de persona: En algunos de estos currículos no se especifica la concepción de niño y niña sino se habla en general de las personas, por lo cual podría pensarse que no se logra distinguir entre el mundo adulto y la niñez y menos aún, la explicitación de una mirada de niño y niña de la primera infancia en particular. Muchos de estos programas están centrados, más bien, en el sujeto adulto y no se explicita en el niño o niña de primera infancia dentro de sus currículos de formación, ni a estos se alude con planteamientos claros y específicos:

- el ser humano se desarrolla en la interacción con otros y con el mundo

- el hombre como un ser individual, único e irreplicable, que vive en el tiempo, capaz de pensamiento, de reflexión

- el humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural (programa 4).

- ser humano crítico, creativo y respetuoso de las diferencias lo cual, se acerca a una mirada de seres humanos activos en su desarrollo (programa 26).

- El hombre es un ser inacabado, en desarrollo, inmerso de una sociedad y una cultura concreta y con posibilidades de poder llegar a transformar el contexto (programa 1).

- Diversas enunciaciones sobre la perspectiva de derechos: En cuanto a la perspectiva de derechos de la infancia, algunos de los planteamientos de estos currículos se refieren a los derechos como una lista de derechos cubren las necesidades básicas de todo ser humano y como un proceso a defender, más que como una condición establecida desde antes del nacimiento que por tanto presupone su garantía.

Sujeto de derechos eso sería su derecho a la salud, a la recreación, a la protección, a la educación, bueno y demás [...] Se requiere una defensa de los derechos de los niños (programa 16)

Este tipo de ejemplos, evidencian que se reconoce el niño y niña con derechos, que no es lo mismo que el planteamiento de concebir al niño como sujeto pleno de derechos, activo y participativo.

Aunque durante algunas entrevistas, en contraposición a los anteriores planteamientos de los documentos curriculares se habla del *niño y la niña como sujetos de derecho* y del *papel del niño protagónico en los procesos que se adelantan (programa 34)*, pareciera que no hay plena cercanía con la perspectiva de derechos, así hayan expresiones puntuales como las citadas.

2. LAS CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN INICIAL EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN

Formar talento humano para la educación de niños y niñas, supone conceptos, miradas y horizontes de sentido, sobre el significado que tiene la educación inicial en los programas de formación.

Para la caracterización de las concepciones de educación inicial, se tomaron como referentes de indagación los siguientes aspectos: objetivos de la educación inicial, propósitos de la formación, ubicación de la perspectiva de derechos de la infancia y sentidos otorgados a la educación inicial.

2.1. PROGRAMAS QUE PERMEAN EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN INICIAL DESDE LOS MARCOS DE POLÍTICA PÚBLICA.

En esta caracterización, se ubican 10 de los programas analizados y corresponden a instituciones públicas y privadas, de carácter tanto laico como religioso, y con modalidades presenciales y a distancia.

Para 33 de los 34 programas, la educación inicial se inscribe en las edades establecidas por las políticas educativas del país en el tema de primera infancia, esto es en el rango que va de los 0 a los 6 años. Un solo programa focaliza su proceso de formación de los 3 a los 8 años, y uno más extiende el tiempo hasta los 12 años, aludiendo que la niñez como categoría, va más allá de los 6 y es necesaria la formación en educación inicial con perspectiva de articulación con la educación básica (*Programa 16*).

Todos ellos comparten, la visibilización de las **políticas públicas de infancia**, como un elemento de contexto importante dentro de las propuestas de formación. Algunos las

toman como referentes para la orientación de los procesos de formación, mientras que otros, como un propósito del quehacer profesional.

Para los primeros, los contenidos de las políticas públicas en infancia, y especialmente las que se refieren a primera infancia, han sido tomados en cuenta para la orientación de temáticas, estrategias metodológicas y pedagogías dentro de los procesos de formación, mientras que los segundos, proyectan que el ejercicio profesional impacte las políticas públicas existentes en los distintos contextos regionales y locales en los que se desempeñarán los formadores.

Así mismo, asume que los profesionales de este programa podrán vincularse a proyectos asociados a la planificación y operacionalización de la política pública de la infancia. En este sentido, el dominio de los temas y problemas en los que se inserta la infancia colombiana, es un aspecto esencial para la gestión de proyectos y la formulación de iniciativas que contribuyan a la cristalización de una política pública responsable y a tono con apuestas éticas y políticas en las que las infancias se asuman como actores políticos legítimos.(Programa 24)

En el desarrollo de la política pública, [...] avanza en la tarea de posicionar el tema en los ámbitos gubernamental, institucional, familiar y comunitario, para sensibilizar y movilizar a la región y 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. (Programa 3)

2.2 EL DESARROLLO INTEGRAL COMO FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN INICIAL: UNA CONCEPCIÓN GASEOSA

Se puede afirmar que si bien en general la mayoría de programas mencionan el desarrollo integral de los niños y las niñas como un elemento inmerso dentro de la educación inicial, el concepto de integralidad no se describe con suficientes elementos que permitan dar cuenta de su sentido y por lo tanto de la manera en que la educación inicial contribuye en ello, ni se vincula de manera prioritaria dentro de los fines de la misma.

Al respecto, sólo siete de los programas proponen en sus currículos de formación de manera explícita y amplia, que el principal propósito de la educación inicial, es la búsqueda del desarrollo integral de los niños y las niñas. En este pequeño grupo de programas, la integralidad está referida principalmente a comprender que el desarrollo de los niños y niñas está dado por la interacción de muchas áreas o esferas, entre las que se cuentan la afectiva, la moral, la política, la lúdica, la cognitiva, por mencionar tan sólo algunas, y que en este orden de ideas, la educación inicial ha de atender a una adecuada estimulación de todas ellas, sin privilegio exclusivo de lo cognitivo, en cuanto preparación para el desarrollo de competencias para la escuela.

La multidimensionalidad de su inteligencia, afectividad, ludicidad, historicidad, culturalidad y trascendencia se recrea permanentemente a través de la educación. En consecuencia, tales dimensiones se consideran como las facultades educables de la persona, bajo un proceso formativo intencionalmente orientado hacia el desarrollo de todas ellas, configurando la

"educación integral" como condición necesaria para la plena realización de la dignidad del hombre, razón que la constituye en un derecho fundamental de la persona. (Programa 4)

Así, la educación inicial está orientada, a estimular de manera sinérgica al conjunto de las áreas de desarrollo, lo cual, desde esta fundamentación, puede lograrse a través de procesos que pueden darse con toda la fuerza por ejemplo, del ámbito institucional, o en las interacciones del medio familiar que tienen menos explícita esta intencionalidad.

De esta manera, la comprensión de la integralidad tanto de la educación inicial como del desarrollo infantil, vincula la idea de ampliar la mirada en los procesos pedagógicos, no sólo desde las carencias, sino desde las potencialidades:

Entonces creo que hay ahí una parte de cómo digamos articular esa yo pienso que la protección, la protección integral desde todos los puntos de vista y, el desarrollo y la promoción de procesos de aprendizaje y creo que la mirada pues también es lo que tiene que ver con los potenciales, la identificación de potenciales, no desde la mirada de lo que los niños no tienen, sino de lo que ellos pueden desarrollar (Programa 4)

Llama la atención de manera importante, **que para el grueso de los programas** analizados, en las propuestas escritas de sus currículos de formación, no aparezcan referencias amplias o suficientes en torno a lo que entienden por la integralidad del desarrollo, que no se hagan explícitos los elementos que se consideran en ella, y que no se establezca de manera clara y precisa la manera cómo la educación inicial fomenta dicho desarrollo integral.

2.3 LA EDUCACIÓN INICIAL COMO PROCESO PARA LA PREPARACIÓN PARA LA ESCUELA

Por otra parte, la mayoría de los programas analizados (27) sugieren una educación inicial orientada hacia la preparación para la educación básica. Tan sólo en siete de los treinta y cuatro documentos de los currículos de formación analizados, se encontró que de manera específica plantean que la orientación de los procesos de la educación inicial no están dados hacia la preparación de los niños y las niñas para la escuela.

El fin último que se asocia como tendencia general para la mayoría de los programas, es la preparación de niños y niñas para su ingreso a la educación formal escolarizada, lo que supondría una formación de docentes más perfilados en la aplicación de didácticas para el desarrollo de competencias en áreas puntuales tales como matemáticas y lectura, que en procesos reflexivos frente a lo pedagógico en su sentido amplio y sus implicaciones en términos de la especificidad del trabajo con primera infancia.

Sobra resaltar el papel de la educabilidad, ya que es esencial para el desarrollo pleno del niño y de la niña, y para su posterior inserción en la escuela y en la educación básica. (Programa 17)

Es esa primera etapa de, donde se hace un aprestamiento o una identificación de habilidades para encaminarlas, a través del proceso que continúa. (Programa 34)

Lo anterior conlleva a concebir la formación en educación inicial para que tenga un fuerte énfasis hacia la enseñanza y aprendizaje:

El objetivo general de la licenciatura es formar pedagogos idóneos en el ejercicio de su profesión, con criterios científicos y educativos de excelencia, competentes en la realización de procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje orientados a la formación integral y bienestar de los niños y las niñas, con capacidad para relacionarse con ellos y los demás miembros de la comunidad educativa, con una clara conciencia ética y altos niveles de responsabilidad social. (Programa 10)
desarrollan su acción formativa". (Programa 17)

2.4 LA EDUCACIÓN INICIAL COMO UNA APUESTA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Once de los programas, formulan en su documento, la necesidad de una educación que propenda por nuevas miradas acerca del quehacer profesional, en la perspectiva del cambio social:

La formación de docentes para el compromiso con el desarrollo social e individual, fundamentados en los avances de la ciencia y la tecnología con la pretensión de convertir el mundo en algo más humano, son los instrumentos sobre los cuales se construye la paz y nuestra contribución de un futuro mejor para Colombia . (Programa 5)

Así, se concibe una educación inicial que a través del ejercicio profesional de una manera crítica, esté en permanente atención a las condiciones y características sociales de los contextos de los niños y las niñas y de sus familias, de tal manera que la intervenciones que se realicen, permita contribuir a la transformación de aquellos factores que puedan afectar el pleno desarrollo de la población infantil y del ejercicio de sus derechos:

Es necesario entender la educación como una práctica social, que se desarrolla y responde a un contexto histórico y social específico. Ello exige al maestro una formación que le permita conocer y valorar la realidad en la que se desenvuelve y comprender el significado de su labor en el contexto. Lo anterior implica que el trabajo del maestro trasciende el ambiente del aula y que cada acto educativo es siempre nuevo, irrepetible; es necesario considerar las condiciones del grupo, del contexto, del momento histórico para diseñar cada uno de estos actos". (Programa 5)

Y ese proceso de transformación implica, dentro de esa forma de asumir a la educación inicial, movilizaciones que convocan la participación y la responsabilidad de varios actores y contextos, y no sólo bajo la responsabilidad de los formadores:

... de sentido laboral, de desempeño pedagógico, que no son especialmente el jardín, no sé si de pronto la ONG, el salón comunal, los comedores, las instituciones donde hay niños abandonados, entonces han ingresado ellas, a ubicarse dentro de otros contextos, que para ellas son de su competencia, porque requieren atención y requieren que haya realmente un trabajo de impacto social ahí. (Programa 32)

- Y cuando el programa empieza a sustentarse, a desarrollarse y de cierta manera a crearse, pues es la formación integral de la infancia, y entonces pues surge la pregunta del sujeto niño, pero no solamente desde una perspectiva netamente de educación formal, sino que en la formación integral, hay otros actores diferentes al maestro por decirlo así, que en los programas de es a formar educadores y hay otros actores, hay otros escenarios que también contribuyen a la formación integral de la infancia. (Programa 16)

Indica lo anterior, que estos programas de formación al considerar la educación inicial como una estrategia de cambio social, conciben que también una responsabilidad conjunta entre escenarios y actores en el cumplimiento de dicho propósito.

Dentro de este marco es importante destacar la relevancia que la población infantil debe ocupar dentro de un proyecto de país, donde la familia, el docente de preescolar y la comunidad juegan un rol protagónico en la formación y educación del niño. Es así, que a los niños(as) se le debe reconocer como sujetos de derecho, con posibilidad de participación, que desarrollan su autonomía y poseen una condición de ciudadano. Desde esta perspectiva maestro de preescolar requiere tener una concepción niño, familia y comunidad fundamentada teóricamente, argumentada y reflexionada desde su práctica pedagógica, comprender del sentido y posición del estado frente a la formación preescolar, el conocimiento de la naturaleza del niño como sujeto multidimensional, el reconocimiento de los procesos de socialización.” (Programa 32).

Otra característica que se suma a esta concepción, es aquella que fija como prioridad de la intervención pedagógica, a la población infantil menos favorecida. En este sentido la educación inicial para el cambio, está focalizada principalmente en aquellos que tienen vulnerados sus derechos o están en alto riesgo de vulneración:

Procurar una educación humana, ética y moral tanto para los niños como para los jóvenes y los padres de familia, haciendo énfasis en los más limitados, tanto económica como espiritualmente reconociendo la dignidad de cada persona y el esfuerzo constante por el progreso, el desarrollo humano y social. (Programa 5).

2.5 LA EDUCACIÓN INICIAL Y LA INTENCIONALIDAD EN LA BÚSQUEDA DEL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN NIÑOS Y NIÑAS

De todos los currículos analizados, tan sólo diez de ellos establecen dentro de las concepciones de educación inicial, la promoción de la autonomía de los niños y niñas, a través de la acción pedagógica. Desde este dato, se podría afirmar que en la mayoría

de programas no se explicita o vincula este propósito como algo prioritario en los procesos de la educación inicial.

Para los programas que lo refieren lo expresan como una característica dentro de los perfiles de formación profesional así:

Formar un maestro que ayude y cree elementos necesarios para iniciar al niño y la niña en un proceso democrático hacia la autonomía. (Programa 7)

Comprenda que su misión es promover y orientar la autoformación del niño, la niña y el adolescente en su camino hacia la personificación. (Programa 16)

Pese a que estos currículos mencionan de manera directa esta intencionalidad, la descripción de cómo se lleva ello a cabo a través de los procesos educativos, es muy escueta, y tan sólo en algunos casos, lo refieren como el desarrollo progresivo con miras al mejoramiento de la calidad de vida de los niños, las niñas y sus familias así:

El mejoramiento de calidad de la Educación temprana; dado que ésta es el espacio propicio para que el (la) niño(a) logre desarrollar estructuras del pensamiento que le permitan, gradualmente, dar solución a problemas y tomar decisiones y esta educación, se constituye en garantía para asegurar la calidad de vida de la infancia. (Programa 30)

2.6 LA EDUCACIÓN INICIAL COMO UN PROCESO DE INTERACCIÓN PARA LA GENERACIÓN DE AMBIENTES DE DESARROLLO INFANTIL

Si bien, casi la mitad de los currículos de formación reconocen que la educación inicial es un proceso básicamente interaccionista, en el cual cada una de las personas o actores involucrado en el proceso educativo, tiene un efecto recíproco en ese actuar, tan sólo doce de ellos conciben el papel de formador como un facilitador del desarrollo de los niños y las niñas, desde un marco en el cual, esa facilitación está sujeta a las condiciones y características de cada persona:

- Posibilita ambientes de aprendizaje con base en las características y requerimientos de los niños - niñas y familia con quienes actúa. (Programa 32).

- El mismo, tiene que ver con la interacción del niño en los procesos de construcción de conocimiento, como resultado de una labor constructiva que realizan los niños a partir de la información que obtienen de su medio social. En este sentido el pedagogo infantil debe conocer con precisión, tales aspectos, con el fin de jalonar y potenciar procesos de desarrollo y aprendizaje en los niños y niñas. (Programa 16)

De esta manera, potenciar el desarrollo y las posibilidades de aprendizaje de los niños y las niñas en los primeros años de vida a través de la educación inicial, es para estos programas de formación, reconocer que el niño y la niña, tienen ritmos propios y que la clave está en organizar ambientes que permitan el máximo de posibilidades para potenciar las relaciones que establecen con ellos mismos y su entorno:

- Vincular a los estudiantes en distintos escenarios educativos que posibiliten establecer una visión más amplia acerca de las relaciones que establece el niño consigo mismo, con los demás y el mundo que lo rodea, posibilitando distintos momentos de aprendizaje. (Programa 18)

- De esta manera la propuesta académica queriendo ser una propuesta integral, debe partir del concepto de educar en la primera infancia, es decir ayudarle al niño y la niña a descifrar el mundo y a trazarse un derrotero para realizar su proyecto de vida, para lo cual es necesario propiciar condiciones para que puedan darle sentido a las situaciones cotidianas, así como a explorar, encontrar y reconstruir el sentido que su comunidad atribuye a todo lo que forma parte del tejido cultural que la une. (Programa 7)

En estos procesos, cuatro programas, ponen de relieve el papel del juego y la lúdica en el montaje de esos escenarios, desde la intención e interacción pedagógica:

El ejercicio docente se realizará con una concepción lúdica, donde el juego, el movimiento y el juguete, serán entre el adulto y el niño puentes de internalización de conocimientos y patrones culturales basados en la expresión del respeto por el infante. (Programa 3)

En otros casos, la referencia a la generación de ambientes favorables para el desarrollo como una condición de la educación inicial, se refiere de una manera más general y sin la especificidad descrita en los casos anteriores:

Sus maestros, investigadores, estudiantes y egresados revertirán su formación pedagógica, educativa e investigativa hacia la construcción permanente de entornos favorables al desarrollo infantil" (Programa 14)

2.7 LA EDUCACIÓN INICIAL QUE VISIBILIZA POCO LA PARTICIPACIÓN INFANTIL.

La participación infantil es un tema que se encuentra ausente en los contenidos e intencionalidades que se asocian a los fines o propósitos de la educación inicial. Llama la atención, que de manera específica, tan sólo en cinco currículos de formación se haga explícito el papel de la participación de niñas y niños dentro del proceso pedagógico.

Para los programas que lo refieren, se encuentra que el papel otorgado a ella, está en función del reconocimiento del papel activo de las niñas y los niños y las niñas en su propio desarrollo:

La formación del niño, desde esta perspectiva, debe asumirse como un proyecto, en la medida en que se convierte en un proceso en permanente construcción, que abre espacios de participación y reflexión a niños, padres, maestros y comunidad, que establece nuevas formas de relación entre los sujetos y de estos con el conocimiento y la cultura, a través de una búsqueda sistemática de sentido. (Programa 22)

Así como en función de la generación de condiciones para la construcción de una ciudadanía real y activa en los primeros años de vida:

El cuidado y la educación en los primeros años debe contribuir al desarrollo de valores que se aprenden desde muy temprana edad, tales como la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la autonomía y que determina las actitudes que los niños y las niñas tendrán más adelante con respecto a sí mismos, los otros y la sociedad en general.” Es decir, todos aquellos saberes que posibilitan que niños y niñas sean sujetos políticos comprometidos con las transformaciones sociales que demandan órdenes sociales equitativos (Programa 10)

2.8 LA PEDAGOGÍA EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN, NO CUENTA CON LA ESPECIFICIDAD QUE ELLA DEMANDA EN LOS PROCESOS DE DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO

Como se observó a lo largo de este apartado, muy pocos programas mencionan que la educación inicial se enmarque en una pedagogía que sea propia de la especificidad y complejidad de los procesos que atañen al desarrollo infantil en los primeros años de vida. En general se encuentra que se tiende a vincular la educación inicial general de una manera amplia y genérica, y que no se referencia con un estatus propio que la hace distinta de otros niveles o formas de educación tales como la básica primaria, la básica secundaria, la educación profesional, por mencionar tan solo algunos ejemplos.

Encaminar esfuerzos hacia la consolidación de una visión crítica de la infancia con la pretensión de incidir en los procesos de socialización y educación, afectar las relaciones que se establecen al interior de los diversos contextos y vislumbrar la posibilidad de construir propuestas alternativas. (Programa 25)

Este tipo de planteamiento podrían sugerir que, existen programas que no se encuentran actualizados a la luz de los debates y avances teóricos, metodológicos y pedagógicos en torno a las particulares características del desarrollo infantil durante los primeros años de vida, y por lo tanto a la necesidad de atenderlas de manera pertinente a través de procesos pedagógicos específicos a ellas. .

- *Entrevistador: ¿Existe alguna mirada específica que ustedes hayan analizado de lo qué es la educación inicial, de cómo debe orientarse, cuáles son sus fines?*
- *Entrevistado: Específicamente no. Yo pienso que por medio de algunas asignaturas, pero dándole un perfil específico no, no lo hay así que enfatiza mucho -mucho- en la educación inicial, pero si por medio de las asignaturas y todo eso, que ven los estudiantes en el transcurso del semestre está toda esa parte importante donde se encuentra estructurado los ejes temáticos, los núcleos problémicos, los cuales intentan conocer e interpretar y comprender al niño desde su forma de pensar, sentir actuar”. Coordinador San Buenaventura Cartagena.*

Sin embargo, algunos pocos, empiezan a transitar hacia la inclusión y renovación de contenidos que les permita ponerse en concordancia con las actuales tendencias de los debates en torno a primera infancia y al papel de la educación en el marco de éstos:

“En resumen, se espera formar profesionales, que sea capaces de responder a las necesidades generadas por la nueva identidad de la educación inicial; trascendiendo el asistencialismo y reconociendo su función como agente educativo; superando la visión de la educación inicial como una preparación

para la escuela y definiéndola en función de sí misma, franqueando la función puramente instruccional para incursionar en nuevos espacios que favorezcan el desarrollo de los niños en su primera infancia, centrándose en la potenciación de las capacidades de los infantes, además de la prevención". (Programa 10)

3. EDUCACIÓN INICIAL, DIVERSIDAD E INCLUSIÓN

El análisis de los programas a la luz de las categorías relacionadas con la mirada de inclusión y de diversidad, revela posturas variadas que se pueden agrupar, según el énfasis asignado, de la siguiente manera:

- Siete programas tienen una posición explícita de reconocimiento y valoración de la diversidad como elemento importante de la educación inicial abordándolo desde una perspectiva de interculturalidad e inclusión, al evidenciar aprecio y aprovechamiento de la diversidad y el pluralismo cultural y al abogar por la inclusión de todos los niños y niñas, sus familias y comunidades con equidad y participación. En varios currículos, esta perspectiva se deriva de la importancia que la universidad asigna al tema en su PEI.

- Diez programas que abordan el tema del desarrollo infantil en un contexto social y por lo tanto valoran el entorno externo a la institución educativa, particularmente la familia y la comunidad. Son programas que aluden tangencialmente al tema de la diversidad entendiéndola generalmente desde la perspectiva de las diferencias individuales. Lo cultural es reconocido como importante por las diferencias que existen entre los diversos grupos, pero su abordaje no se acerca al enfoque de interculturalidad sino al de multiculturalidad. La inclusión es mirada como un asunto relacionado con niños y niñas en situación de discapacidad o de excepción aunque algunos aluden a otras situaciones de vulnerabilidad.

- Por último, 17 programas en los cuales los temas de inclusión, diversidad, multi o interculturalidad no son muy relevantes dentro del currículo. Los planes de estudio de estas universidades se caracterizan por incluir menos información sobre el tema de diversidad e inclusión o porque las alusiones al mismo son de carácter genérico o porque los enfoques no responden a una mirada de diversidad e interculturalidad, pareciéndose en esto último a las del grupo anterior.

Dentro de este panorama general, los planes de estudio abordan el tema de la diversidad y la inclusión de la siguiente manera:

3.1. LA DIVERSIDAD Y EL PLURALISMO

Sobre este asunto, se encontraron tres perspectivas en los currículos:

3.1.1. VALORACIÓN, RESPETO Y APROVECHAMIENTO DE LA DIVERSIDAD Y EL PLURALISMO INDIVIDUAL Y CULTURAL

En siete currículos se observa una mirada de valoración y respeto por la diversidad y el pluralismo, aludiendo a la importancia que se debe asignar a las distintas características de niños y niñas y de las culturas en las cuales están socializándose. También se resalta la importancia de actitudes de reconocimiento y respeto por estas diversidades, las cuales incluyen elementos de apertura, tolerancia activa, equidad, justicia.

Establece nuevas formas de relación entre las personas y de éstas con la cultura, para así crear condiciones que potencialicen el respeto, la reciprocidad, la justicia, la equidad, la sensibilidad, el amor, la libertad y el vivir pleno y autónomo del ser humano. (Programa 32))

Además, se expresa la importancia de tener *conciencia crítica frente a los diferentes fenómenos sociales y culturales que se presentan dentro de nuestra sociedad (Programa 4).*

Una coordinadora revela con claridad la importancia de no homogenizar ni idealizar a los niños y las niñas al cuestionar que la mayoría de las estudiantes aspiran a estudiar la carrera porque les gustan los niños pero parecieran tener estereotipos sobre los niños y niñas que les interesan: *el niño de la propaganda de Johnson & Johnson [...] el niño que está en el semáforo, el niño que viene de la población desplazada (Programa 18).*

Sobre este asunto, tres programas explicitan esta posición de manera más teórica hablando de la existencia de distintas infancias por cuanto no sólo debe pensarse en los niños y niñas escolarizados, ni en una mirada única del desarrollo que caracterice la infancia, ni en los niños y niñas que pertenecen a culturas homogéneas:

Aquí no sólo se contempla como referente a la infancia escolarizada y asistida, sino a otras infancias que en sus dinámicas sociales y culturales exigen otras formas de abordaje (Programa 24).

Además, varios de estos programas, mencionan situaciones sociales y culturales específicas como desplazamiento, situación de vulnerabilidad económica, violencia, pertenencia a comunidades afro o indígenas, entre otras.

Por último, uno de ellos menciona en los propósitos del currículo que esta posición implica el desarrollo sistemático de procesos pedagógicos que tengan en cuenta y aprovechen positivamente las particularidades de diverso tipo y los contextos en los que crecen los niños y niñas:

Formar pedagogos infantiles competentes que contribuyan con el desarrollo integral de niños y niñas entre 0 y 7 años de edad, a partir del respeto de sus particularidades y contextos, mediante el desarrollo sistemático de procesos pedagógicos en el marco de la diversidad étnica, social, física y cognitiva, propias de nuestro entorno y en función de los contextos nacionales e internacionales. (Programa 4)

Y un programa particular ha desarrollado un énfasis del currículo en el tema de Pedagogía de la Singularidad trabajada a través de distintas asignaturas que abordan

tópicos relacionados con la forma como deben tenerse en cuenta las distintas características personales, sociales y culturales de los niños y niñas en el trabajo concreto del docente.

3.1.2. VALORACIÓN Y RESPETO POR LA DIVERSIDAD SIN EXPLICITAR SU APROVECHAMIENTO PEDAGÓGICO

Esta mirada la tienen 10 programas, que a diferencia de los anteriores, no explicitan el valor de esta pluralidad como elemento presente en la construcción social, así:

- **Reconocimiento y tolerancia de las diferencias individuales:** se menciona la importancia de la diferencia aludiendo a las características individuales de los niños y las niñas tales como intereses, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje, inteligencias múltiples:

- Tiene en cuenta las necesidades, intereses, inteligencias, estilos de aprendizaje y experiencias individuales para la construcción y reconstrucción del conocimiento... (Programa 15)

Una universidad, incluso plantea la importancia de atender a niños y niñas en situación de discapacidad y de vulnerabilidad complementando la atención de los “normales”, revelando con ello la idea de que el desarrollo sigue unos patrones estándares y homogéneos:

Según lo anterior, la infancia y no solo la de los niños y niñas “normales”, sino la miles de infantes que tienen discapacidades y altos riesgos de menoscabo de su integridad física, cognitiva y social, es de por sí un objeto necesario de estudio científico (Programa 16)

- **Importancia de la multiculturalidad y de la pluralidad étnica y social del país y el consiguiente desarrollo de posiciones abiertas por parte de los estudiantes.** Se habla de una mirada multicultural, por cuanto se reconoce la existencia de la diversidad de culturas, etnias y situaciones políticas y económicas del país y de las comunidades concretas, además de identificar la existencia de situaciones de violencia, maltrato, injusticia que afectan la realidad. No obstante, son posiciones de tolerancia y comprensión, pero no de aprovechamiento pedagógico y social de la diversidad y eliminación de la discriminación a causa de las diferencias. Unas pocas universidades hacen fuerza en estas ideas:

Esto significa que la realidad donde se realiza la acción educativa se expresa en situaciones afectadas por la violencia, maltrato, corrupción, injusticia, confusión, en el pensar y en el obrar por referencia a los valores humanos, cuestiones que afectan de manera directa e indirecta la educación en Colombia; igualmente se ve afectada por visiones del mundo y de la vida propias de grupos humanos concretos enmarcados en ricas y diversas significaciones culturales. (Programa 9)

3.1.3. LA DIFERENCIA ES MENCIONADA PERO NO PROFUNDIZADA

Algunos programas no nombran el tema de la diversidad ni de la diferencia. Otros lo hacen de manera genérica aludiendo a la valoración de la diferencia, los ritmos de aprendizaje, las situaciones excepcionales. Llama la atención que unas pocas universidades, que entre sus fines y fundamentos no incluyen este tema, tienen asignaturas nominadas como “atención a la diversidad” o “pedagogía de la diversidad”. Sin embargo, por el tipo de documento enviado no se pudo conocer su contenido específico.

3.2. LA INCLUSIÓN

El tema de la inclusión de los niños y las niñas es abordado por un poco menos de la mitad de los programas, desde dos perspectivas:

3.2.1. UNA PERSPECTIVA DE INCLUSIÓN DE TODOS LOS NIÑOS Y NIÑAS

Desde una mirada de derechos, cuatro universidades explicitan la necesidad de incluir a todos los niños y niñas sin discriminación por sus diversas características y con modelos educativos que respondan activamente por la pluralidad dentro de la educación inicial. Se señalan aspectos como:

- **Igualdad de oportunidades y equidad en el acceso** que es un primer nivel básico de inclusión: *Debe considerar la sociedad colombiana hacia la equidad, en el sentido de igualdad de oportunidades para los niños (Programa 28)*

- **La inclusión implica ir más allá de la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales:** Al respecto varias de estas universidades tienen dentro de su currículo la formación para el trabajo específico con niños y niñas en situación de discapacidad que deben ser integrados al aula regular y consideran que los maestros deben responder de manera inclusiva y activa a este reto. No obstante, señalan de manera expresa que la inclusión no se restringe únicamente a estos niños y niñas sino que responde una mirada de educación no estandarizada que trabaja con las distintas características y condiciones de todos los niños y niñas:

...mirar que la diversidad suponía que la educación fuera inclusiva y que ser inclusiva no era decir “¡ay! si yo tengo un mudo en el salón, [...]”. No, la educación inclusiva tenía que ver con el reconocimiento de las potencialidades [...] Es decir, que aquí nosotros para la educación de primera infancia o una educación para los niños no puede ser estandarizada porque si trabajamos por un desarrollo integral sabemos que cada persona es diferente.... (Programa 18)

- **Inclusión de todos los niños y niñas, focalizada en quienes están en situación de mayor vulnerabilidad.** Una universidad plantea esta posición de manera expresa al señalar la prioridad del uso de estrategias de “discriminación positiva” a favor de quienes viven estas condiciones de mayor vulnerabilidad para consolidar *Una nueva*

cultura de la infancia debiera partir por el cumplimiento de los derechos de todos los niños sin excepción alguna. (Programa 13)

- La inclusión implica la aceptación de la diversidad y por consiguiente una posición de la institución educativa y la pedagogía que trabaje activamente con ella, sin discriminar, sin homogenizar y procurando el desarrollo integral de niños y niñas, cambiando los esquemas escolares, incrementando la participación y aceptando a todos los alumnos en sus diversidades

- La educación inclusiva no sólo respeta el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. [...] Por lo tanto, inclusión total significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad general, sin exclusión alguna, ni por motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por motivos relativos a las posibilidades que ofrece la escuela. [...] La escuela inclusiva forma parte de un proceso de inclusión más amplio; supone la aceptación de todos los alumnos, valorando sus diferencias; exige nuevos valores en la escuela; implica incrementar la participación activa (social y académica) de los alumnos y disminuir los procesos de exclusión; supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículo común; exige la reestructuración escolar y el abordar a esta desde una perspectiva institucional; es un proceso inacabado, no un estado. (Programa 4)

- La inclusión en las relaciones interpersonales: en una mirada más amplia de inclusión, un programa hace planteamientos de interculturalidad en los cuales, las interacciones sociales deben estar permeadas por la no exclusión ni la discriminación.

- ...para lo cual forma hombres y mujeres de escucha y no de sospecha (o de suposición), de participación y no de exclusión o elitismos [...] reconoce en todas las personas y en sus contextos a interlocutores válidos, partícipes en la propia transformación y en la humanización de las condiciones de su contexto. (Programa 17)

3.2.2. UNA PERSPECTIVA DE INCLUSIÓN DE LAS POBLACIONES EN MAYOR SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD.

Diez programas explicitan el tema de la inclusión, pero de manera puntual sin que haga parte de una opción importante y reiterativa dentro de los documentos o entrevistas a coordinadores. La inclusión es mencionada desde diversas perspectivas:

- La inclusión como eliminación de las desigualdades sociales y la promoción de la equidad: *El Programa de Preescolar propone un Proyecto Educativo fundamentado en la participación democrática y en la búsqueda de la eliminación de las desigualdades sociales. (Programa 7)*

- La atención de sectores en mayor situación de vulnerabilidad como sectores menos favorecidos y niños y niñas expuestos a “deprivación múltiple”: *Extender el espíritu (de la universidad) al campo de la acción educativa, atendiendo a los sectores menos favorecidos de la población”. (Programa 5)*

- **Cobertura de la población infantil:** *Crear y desarrollar los currículos infantiles a través de los cuales se dará una mayor cobertura a la población en edad Preescolar... (Programa 7)*

- **Atención e integración de niños y niñas en situación de excepcionalidad:** Una universidad alude a este punto aclarando su coordinador que se busca incluir no sólo niños y niñas en situación de discapacidad, sino también a quienes tienen situaciones sociales de exclusión como población vulnerable:

- No sólo hablo de inclusión con los niños y las necesidades educativas especiales, sino con todo lo que tiene que ver con inclusión como tal. Entonces población vulnerable, población en estado de desplazamiento, bueno, todas las situaciones que vive nuestro país (Coordinador, Programa 11)

3.3. VALORACIÓN DE LOS CONTEXTOS DE SOCIALIZACIÓN

La mayoría de los programas reconoce el valor de los contextos en los cuales crecen los niños y las niñas y su influencia en ellos y ellas. Se pone de presente que ellos y ellas crecen en ambientes culturales que influyen en su desarrollo de distintas maneras, y varios currículos explicitan la importancia de comprender críticamente, valorar y trabajar con estos contextos:

Profesionales capaces de leer crítica y constructivamente las concepciones, políticas, prácticas y problemáticas propias de los entornos culturales, sociales, educativos y pedagógicos en donde viven niñas y niños y, particularmente, de entender cómo inciden estos entornos en sus procesos de subjetivación y de formación. (Programa 13)

Muchos añaden el tema de lo cultural como elemento valioso de ese entorno y explicitan los procesos de socialización que van creando significados sociales apropiados por las personas de una comunidad. Algunos programas señalan que esta posición se deriva de las teorías socioculturales y sociocríticas. Algunos currículos son más específicos y otros más generalistas:

- El Programa profesional de Educación Preescolar, se propone formar educadores para niños de 0 a 6 años, atendiendo a las características biopsicosociales de su desarrollo, así como a las condiciones socio-históricas, culturales, económicas, éticas y políticas propias del entorno en el cual se desempeña como profesional de la Educación.. (Programa 26)

- La cultura es el tejido o trama de significados y de sentidos que construye una comunidad para identificarse y emularse. Su hermenéutica posibilita desentrañar relaciones, códigos, símbolos alrededor de los cuales se convive, se visiona el mundo y se organiza la cotidianidad, haciendo parte de la dimensión integral de las personas. La cultura es predominante en el crecimiento de las personas, por eso la facultad debe ser un espacio propicio para la creación de cultura, lo que la obliga a ser dialógica, legítima y preparada para profundos y cambiantes comportamientos personales y sociales..(Programa 5)

De esta mirada se derivan intenciones de formación de docentes orientadas tanto a la investigación y comprensión de los contextos, como a la importancia de tenerlos en cuenta en su acción pedagógica y aún más, a transformarlos. No obstante, sólo algunos programas aluden al aprovechamiento de las características de esos contextos y a la comprensión de las fortalezas de los mismos:

- ...para generar transformaciones, particularmente en poblaciones que viven situaciones que las hacen vulnerables y afectan su calidad de vida, en este acercamiento, el estudiante podrá involucrarse en una realidad para explicarla, interpretarla, comprenderla y actuar sobre ella para transformarla, trabajando en equipo, en el contexto de la interdisciplinariedad.”(Programa 7)

- Por otra parte, el papel del maestro es entonces, producir una conexión entre el saber social y el saber que ya traen los alumnos, el maestro debe poseer sólidos conocimientos y ejercitar una gran sensibilidad social, ser mediador entre el niño y su cultura, debe ser experto planificador del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Programa 9)

Unos pocos programas mencionan de manera genérica tanto la cultura como el entorno de los niños y las niñas sin señalar su función en el desarrollo infantil:

- ...formación interdisciplinaria e integral, que permite un balance entre conocimientos científicos y culturales. (Programa 3)

- Reconocer el contexto familiar, educativo, social, cultural, económico y político de los espacios en los cuales realizará la práctica. (Programa20)

3.4. INCLUSIÓN DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD EN EL TRABAJO EN EDUCACIÓN INICIAL

La inmensa mayoría de los programas aluden el tema del trabajo con familia y comunidad, pero con miradas distintas en su abordaje:

3.4.1. INCLUSIÓN DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA DE RESPETO POR SU CULTURA Y DE TRABAJO INTERACTIVO CON ELLAS

Siete programas reconocen que estos dos contextos, además de ser influyentes en el desarrollo infantil, se enmarcan en culturas particulares que tienen valores y creencias que el educador debe apreciar, dejando de lado la idea de ser poseedor de saberes y conocimientos únicos y verdaderos. En tal sentido el trabajo con familias y comunidades se caracteriza en estos programas por:

- Conocer, comprender y valorar los contextos comunitario y familiar: Incluir el trabajo con familias parte de una pedagogía que en primer lugar se acerque al conocimiento de las características de los contextos en los cuales viven los niños y las niñas, las cuales se concretan en las prácticas diarias de las personas y las familias:

- ...se fundamenten en una pedagogía con pertinencia cultural, una pedagogía que “capte las pautas de socialización familiar y comunitaria, que valore la

cotidianidad, los estilos de vida que tienen los hombres de carne y hueso para resolver sus problemas". (Programa 13)

- Comprende, respeta y es prudente con las personas, situaciones y contextos donde desarrolla su labor, para poder orientar y ayudar a las personas (niños(as), familias y comunidad) de una manera pedagógica de acuerdo con sus necesidades. [...]Conoce la mayor cantidad de aspectos relacionados con las familias: cómo son, cuáles son sus ciclos, cómo generar bienestar al interior de las mismas, cómo son sus relaciones con los contextos comunitarios donde están inmersas, cómo ejercen influencia en los niños y las niñas, cuál es el papel educativo de las familias y las estrategias pedagógicas para trabajar con ellas. (Programa 32)

- Valorar la familia desde una perspectiva abierta y no prejuiciosa: se plantea la importancia de reconstruir las miradas desde las cuales se va a mirar a la familia, evitando descalificaciones y clasificaciones que la pongan en desventaja, le atribuyan culpabilidad en los dificultades de los niños y niñas y eviten el abordaje de la diversidad que se enriquece con una perspectiva de la pluralidad.

- Pero un poco también distanciándonos de esa miradas esencialistas de la familia,[...]lo que queremos también es un poco empezar a deconstruir esos elementos para decir, bueno, la madre cabeza de familia no es una familia disfuncional.. (Coordinador Programa 24)

- Si en las explicaciones macrosociológicas las particularidades quedan ocultas bajo índices y cifras, en otros abordajes, como el basado en el llamado enfoque de riesgo, los factores sociales suelen terminar desempeñando un papel ambiguo y en cierto modo externo -el "contexto"-, haciendo de la familia el grupo social más visible e inmediato al que atribuir las causas de los problemas de la infancia. (Programa 27)

- Trabajar con familias y comunidades a través de interacciones en los cuales todos los actores construyen nuevos sentidos a la acción: Si se valoran los distintos contextos en los cuales crecen los niños y las niñas, y se reconstruyen las miradas prejuiciosas sobre las familias, también se plantea la necesidad de relacionarse de manera distinta con ellas y con la comunidad de manera que el docente más que pensarse como una persona que ayuda a quien tiene un déficit, entra en interacción con comunidad y familia para comprenderlas y para construir con ellas las distintas acciones. Es una posición de respeto y de aprovechamiento de la diversidad que implica además, la integración de la institución escolar, la comunidad y la familia en un trabajo intercultural intencional.

Uno de los aspectos fundamentales de las prácticas era que los estudiantes generaran formas de interlocución con las familias, más que procesos de capacitación. Formas de interlocución para comprender qué está pasando con la constitución de esos niños, y obviamente con las prácticas de crianza y cómo digamos si hay una pugna entre eso que sería la familia o la cultura popular con eso que sería lo escolar o lo institucional, (Coordinador, Programa 24)

3.4.2. RECONOCIMIENTO DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD POR SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO INFANTIL

Al igual que los programas ubicados en el numeral anterior, otros programas aluden al reconocimiento de la familia y la comunidad como parte del entorno que debe valorarse para lograr el desarrollo infantil pero lo hacen de manera general sin incluir posiciones con respecto a la mirada de inclusión y de valoración y aprovechamiento de la diversidad cultural de familias y comunidades.

- ...porque no podemos concebirla solo atendiendo a los niños, sin tener en cuenta esos contextos donde ellos viven, esas comunidades, y sus familias y el papel tan importante que la familia tiene.. (Coordinador, Programa 11)

- Para cumplir con las metas de apoyo a la infancia se requiere capacitar, a los más altos niveles, a miles de docentes que lideren investigación científica en el campo de la caracterización de la familia actual, de las interacciones comunitarias donde ocurre el desarrollo infantil y profundizar el conocimiento de la etapa infantil." [...] (Programa 16)

Otros programas mencionan específicamente el trabajo que debe hacer el educador infantil con estos dos ámbitos o con uno de ellos. No obstante, tampoco hay una posición explícita en relación con el abordaje de este trabajo desde un enfoque de respeto por la diversidad cultural o por una pedagogía intercultural. Se mira más bien desde la mirada de la solución de problemas, el mejoramiento de la calidad de vida y del bienestar o se concreta en acciones puntuales como apoyo en tareas o actividades de recreación. En algunos incluso, se muestran contradicciones sobre trabajos de carácter intervencionista o asistencialista que deben garantizar que la misma comunidad decida su destino.

- El trabajo como tal, implica un gran compromiso con el niño, la familia, la institución y la sociedad. En efecto, las actividades de orientación deben implicar al egresado en todos los niveles del centro educativo, tanto administrativamente como en la realización del proceso en las acciones de extensión y servicio hacia la comunidad [...] De manera particular los problemas deberán emerger desde las tensiones valorativas y cognitivas que la comunidad educativa confronta en la familia, en la escuela, en la comunidad o sociedad. (Programa 5)

- Capacidad de fomentar y orientar el trabajo colectivo y cooperativo en la identificación y solución de problemas asociados al desarrollo de la infancia, la familia y la sociedad, en los diferentes grupos sociales y en las comunidades en donde labore, de manera que origine actitudes y valores para la participación, la convivencia, la justicia y el progreso social (Programa 17)

3.4.3. LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD SON MENCIONADAS DE MANERA GENÉRICA

El tener en cuenta la familia y la comunidad como ámbitos de intervención o educación, es mencionado por muchos programas sin especificar su sentido, o mencionando que debe haber un trabajo mancomunado entre institución educativa y estos ámbitos. Algunos incluso, consideran que deben intervenirlos por ser disfuncionales:

- ...reconoce, interpreta y analiza las diversas pedagogías con el propósito de identificar los elementos pertinentes que se pueden aplicar para superar aspectos disfuncionales que inciden, en el comportamiento social, como producto de creencias perniciosas; que promueven el sistema de creencias y que se ven reflejadas en actitudes disociadoras y antisociales de los miembros que conforman el colectivo social.(Programa 8)

3.5. LA INTERCULTURALIDAD COMO APUESTA EN EL TRABAJO PEDAGÓGICO

Dos universidades señalan el trabajo pedagógico con un enfoque de interculturalidad. Una de ellas, sólo menciona la existencia de un grupo de investigación en este tema. La otra, a través de su coordinador, explica el avance que han tenido al pasar del enfoque multicultural al intercultural resaltando el aporte de la reflexión sobre el elemento del poder en las relaciones que hace que la diversidad no se mire como déficit del otro con quien se interactúa:

... y lo que estamos intentando es hacer un tránsito de todos estos discursos del multiculturalismo, al de la interculturalidad, no es muy explícito tampoco en el documento esa parte, [...] porque es que en el multiculturalismo, yo reconozco tú diferencia pero las relaciones de poder se mantienen intactas, [...] la interculturalidad te reconoce en la diferencia, si, pero en una perspectiva de diversidad epistémica, donde yo te reconozco en sí mismo, en ti misma, entonces eso replantea esa idea de la diversidad y del otro como exótico, entonces el niño indígena, el niño afro, digamos pobrecitos o tan interesantes estas culturas, tan exóticas y tan folclóricas, (Programa 24)

3.6. IMPORTANCIA DE PROMOVER LA IDENTIDAD DEL EDUCADOR CON SU CULTURA PARA QUE VALORE OTRAS

Dos programas explicitan una posición importante en el trabajo dentro de la interculturalidad consistente en buscar que el educador tenga conciencia de los valores de su cultura para que pueda descentrarse de ellos y valorar los de las demás:

Promover en el educador en formación la identidad y pertenencia a su cultura, al igual que el conocimiento y valoración de otras culturas, a través del reconocimiento de los demás en un contexto de igualdad, respeto, empatía y convivencia pacífica, que le permita aportar herramientas pedagógicas que dinamicen el análisis, la reflexión y proponer una posición frente a los niños y las niñas como ciudadanos participes en sociedad y contexto. (Programa 32)

Es importante resaltar que la multiculturalidad genera pertenencia por medio de la descentralización de lo administrativo y de lo pedagógico, de tal manera que los estudiantes maestros tengan la capacidad de penetrar los diferentes fenómenos sociales desde el conocimiento de su propia identidad cultural en su diversidad y en su individualidad, lo que les permite enfrentar conflictos que generan las interacciones que suceden en el proceso educativo (Programa 9)

Ello tiene implicaciones importantes, no sólo en la mirada del tema en la educación inicial, sino dentro de la misma enseñanza universitaria con los futuros docentes y en

relación con su trabajo posterior con los niños, las niñas, sus familias y sus comunidades.

CAPÍTULO QUINTO

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN LOS CURRÍCULOS

1. PERSPECTIVAS CURRICULARES

En los programas analizados en este proyecto se observa un marcado énfasis en la perspectiva reflexiva-práctica, en la que se destaca el papel del docente como investigador y se acentúa el valor de la criticidad. En general, se observa la intencionalidad de formar educadores críticos cuyas reflexiones no se centren exclusivamente sobre sus prácticas cotidianas sino en los contextos y realidades sociales que les rodean para así lograr una mejor comprensión de las condiciones y los procesos de enseñanza y aprendizaje y proponer soluciones más acordes a los problemas detectados.

1.1. EL MATIZ REFLEXIVO-CRÍTICO

En su gran mayoría, los currículos incluidos en este estudio propenden por el desarrollo de una actitud reflexiva-crítica frente a la realidad social y educativa en la que se inserta el maestro. Su reto se centra en concientizarse acerca de las problemáticas actuales y en proponer alternativas contextualizadas; es decir pertinentes con los entornos en los que se van a desarrollar. Sin embargo, sólo unos pocos documentos hacen referencia explícita o directa al trabajo con la niñez y a los cambios que se podrían suscitar en niños y niñas como resultado de la aplicación del elemento de criticidad:

Identificar la realidad educativa nacional regional, local y los diversos problemas para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad educativa y sus acciones curriculares y culturales. El enfoque curricular desde una perspectiva humanística, pretende cimentar las bases del maestro como persona ética y creativa como, un crítico reflexivo, como un constructor y transformador de su contexto, ofreciendo espacios educativos para la construcción de conocimientos que generen transformaciones individuales y sociales... (Programa 9)

Unos programas aluden de forma explícita a la formulación de propuestas para niños y niñas y presentan algunos matices que podrían estar relacionados con una perspectiva de derecho, como por ejemplo el respeto por las diferencias individuales, y la consideración de las condiciones políticas, sociales y culturales de los niños y niñas.

El Proyecto de Licenciatura en Educación Infantil busca formar maestros para la educación inicial de niños menores de 8 años, maestros con sentido reflexivo y crítico sobre su quehacer docente en general y los procesos pedagógicos en particular, constructores permanentes de propuestas pedagógicas, políticas, sociales y culturales en favor de la infancia y con un compromiso social que los identifica como agentes transformadores de la realidad educativa del país (Programa 29)

En algunos programas se menciona la centralidad de la actitud crítica y reflexiva en los procesos de investigación relacionados con problemáticas educativas de los infantes, en sus necesidades y se puntualiza en el quehacer docente en el ámbito preescolar:

Con sensibilidad y actitud crítica frente a la realidad social y educativa en los contextos local, regional, nacional e internacional que les permita desarrollar con sentido ético propuestas innovadoras que den respuesta a problemáticas educativas del nivel preescolar (Programa 12)

Desarrollar una actitud crítico-reflexiva que propicie la investigación permanente en relación con el niño, su contexto social y su propio quehacer pedagógico. (Programa 25)

Es necesario resaltar que un programa parte de una crítica a las prácticas curriculares en educación infantil en el país y hace un señalamiento a los intereses de tipo social que podrían estar mediando en las propuestas curriculares para educación infantil. El mismo documento señala que dichas propuestas no reconocen suficientemente las dudas, obstáculos, reflexiones y experiencias del maestro:

Los diferentes enfoques curriculares han dependido del momento político por el que atraviase el país, y de unos intereses de tipo económico y social, que conllevan unas concepciones de hombre, educación, cultura etc. independiente de los desarrollos mundiales de la ciencia y la tecnología. En Colombia a partir de los años setenta, se ha insistido en la implementación de propuestas de la psicología cognitiva, sin tomar conciencia quizás, de que el fondo de la discusión entre "procesos" y "resultados" se encuentra soportado por intereses de tipo social, lo cual opone en muchos de los casos la búsqueda de significación a la eficiencia y el desarrollo de estructuras lógicas a respuestas correctas. De esta manera, la implementación de propuestas pedagógicas en los Centros de Educación infantil no obedece sólo a las comprensiones del maestro, sino a los desarrollos mismos de las ciencias y el país. Las propuestas curriculares han surgido con una intención transformadora, pero sin tener en cuenta las preguntas, avances, dificultades, concepciones y prácticas cotidianas de los maestros, lo cual ha conducido a una falta de apropiación por parte de los mismos y, por ende, a una yuxtaposición de enfoques y modelos (Programa 22)

Se menciona de forma somera la expectativa de que los maestros generen propuestas creativas, contextualizadas, y que incorporen visiones amplias sobre la niñez y la pedagogía apoyadas en referentes locales y universales. Esto podría ser un indicativo de la imperiosa necesidad de apropiarse de los marcos teóricos vigentes lo cual llevaría a pensar que la perspectiva de derechos podría estar presente en las propuestas generadas para los niños y niñas.

Es un proyecto académico con disposición para atender las demandas del contexto y los ideales de una nueva educación. La propuesta curricular contribuye a la formación de Licenciados en Preescolar creativos, con una comprensión amplia de la infancia y la pedagogía; comprometidos con el desarrollo del conocimiento y el espíritu investigativo, en la perspectiva de construir comunidad académica y propiciar la integración de la comunidad educativa como espacio de democratización. (Programa 21)

Dos programas aluden directamente a los niños y las niñas como objeto de análisis. En ellos el papel de la reflexión y la autorregulación se constituye en la base para que los futuros docentes reconceptualicen sus ideas de enseñanza y asuman una posición crítica frente a las condiciones de los infantes. Estos programas enfatizan explícitamente la promoción de miradas críticas, reflexivas, analíticas y valorativas sobre las realidades que afectan a la primera infancia para así generar alternativas de solución más acordes a las problemáticas detectadas:

Así mismo, la formación construida debe permitirle un autoconocimiento y autorregulación para lograr una reconceptualización en relación con creencias e imaginarios sobre formas de enseñanza, las cuales deben ser coherentes y orientadoras de su práctica profesional. ...De igual modo, debe posibilitarle asumir una posición crítica, pero ante todo propositiva, respecto de las condiciones sociales, culturales, económicas, entre otras, que enmarcan el hábitat de cada niño(a) y que se constituyen en determinante de sus procesos de desarrollo y aprendizaje... realizar diagnósticos alrededor de las problemáticas sociales de la infancia para aportar estrategias de solución en lo referente a atención y prevención, con una visión holística de las acciones a implementar. Es necesario promover en los docentes en formación la mirada reflexiva, analítica y valorativa, acerca de las problemáticas que afectan a la primera infancia de tal manera que se generen acciones de intervención y solución como respuesta y compromiso...Esto por cuanto la educación debe promover cambios y, el rol del maestro reflexivo ha de ser de una búsqueda inspirada y con predisposición a los cambios. Esto se logrará en la medida en que el(la) maestro(a) reflexione su quehacer pedagógico y sus prácticas cotidianas. (Programa 30)

1.2. EL ÉNFASIS CRÍTICO-SOCIAL

Algunos currículos que conforman este estudio formulan sus propuestas de forma explícita con base en los principios de la teoría crítico-social. El enfoque pedagógico le apuesta a una mirada en la cual el estudiante desarrolla capacidades investigativas, reflexiona y confronta teoría y práctica y no es un simple reproductor de conocimientos. Son propuestas que abogan por la apertura hacia el abanico de posibilidades de enseñanza y aprendizaje, movilizan y accionan al sujeto estudiante y sujeto profesional y tienen en cuenta la alteridad del otro:

Desde una perspectiva Crítico-Social estudiantes, docentes y directivos llevamos a cabo la formación de los profesionales de la educación fomentando en todos y cada uno de ellos la reflexión del acto pedagógico, la confrontación de éste con los contextos y las múltiples necesidades que surgen al interior de los mismos. Por ello, pensar en un enfoque educativo dentro de una perspectiva socio-crítica, es retar al licenciado y especialista, a reaccionar y superar la función meramente informativa, repetidora y transmisora del saber que ha prevalecido en nuestro contexto escolar, para disponerlo a validar el desarrollo de la capacidad investigativa, científica y tecnológica del estudiante acorde con sus necesidades y posibilidades y en favor de la formación de competencias dentro de estándares de calidad. (Programa20)

La concepción de currículo se extiende más allá de la formulación de un plan de estudios. Es una construcción cultural e histórica que incluye las vivencias de maestros y estudiantes, y las actividades y procesos que se deciden de forma participativa y

consensuada. Se concibe con metáforas como “campo de lucha” en el que se entrecruzan saberes y disparidades y “campo de indagación” y oportunidad para el diálogo entre actores. Este diálogo gira en torno a selección de contenidos, secuencia y ordenamiento de conocimientos, función social de la escuela, y conexiones entre teoría y práctica. Sólo en algunos programas se observa que el currículo se concibe como formas de organización del conocimiento “abiertas y encubiertas”.

La postura crítica entonces ve en la escuela la posibilidad de formar un sujeto ubicado, conmovido, pero no derrotado, por ello comprende el currículo no como el simple plan de estudios sino como un espacio o territorio más complejo, tal cual lo propone Berstein viendo el currículo como un campo de lucha, donde son múltiples los cuestionamientos y múltiples las respuestas, es decir un territorio donde lo que prima es la complejidad de saberes, querer, motivaciones, intereses, conocimientos, disciplinas, apetencias y contrariedades. La definición del currículo como territorio o campo de operaciones ubica al docente en la difícil tarea de transformarlo... (Programa 15)

Un par de currículos basados en la teoría crítica se orientan directamente hacia el cuestionamiento, la emancipación y la generación de cambios en el país. Señalan el preponderante papel de la dialéctica en la construcción de saberes, la autonomía, la frónesis y la interculturalidad:

Desarrollo humano desde una perspectiva humanista”, bajo la postura epistemológica de Jüergen Habermas: la crítica social con la finalidad de responder a un currículo emancipador, cuestionador, que apunte a la transformación de la realidad Colombiana... Sentido emancipatorio: el currículo busca la formación de la conciencia crítica y el compromiso transformador de la realidad... La interculturalidad: para dar cabida a vivencias y costumbres propias y ajenas como elementos fundamentales del saber... El aprendizaje autónomo: que ve en cada persona al principal agente de su propia educación... La responsabilidad y/ o frónesis: el currículo posibilita que el estudiante busque la verdad, en apertura al diálogo con flexibilidad crítica, honradez y firmeza en sus juicios. (Programa 32)

Entonces un currículo movilizado en una perspectiva crítica tiene que afectar, conmover, tensionar, accionar tanto al sujeto estudiante como al sujeto docente, nunca podrá existir una interacción fría e instrumentalista con un tipo de currículo cuyo nodo lo constituya un abordaje crítico-complejo. (Programa 15)

Una propuesta curricular crítica en particular, busca generar tensiones en el individuo, e invitarlo a la reflexión y a la acción, a reaccionar frente a las tendencias de globalización, a reconocer la opresión, a movilizarse hacia intereses colectivos, a incluir el debate sobre exclusión de comunidades marginadas, indígenas, indigentes y desplazadas y a examinar las paradojas y complejidades que inciden en la formulación de un proyecto pedagógico. Sin embargo en ninguna de las propuestas de formación se alude directamente al examen de estos factores en lo concerniente a la niñez:

Los colectivos académicos estarán atentos a los cambios de la universidad, del entorno, a las modulaciones políticas locales, nacionales e internacionales, reconocerá los cambios educativos que se vienen dando y prospectará opciones

formativas que dignifiquen al sujeto y le permitan, sino liberarse, al menos, si descubrir las cadenas. ...La dinámica social en el concierto mundial está caracterizada por unas megatendencias, que un principio lucen incontrolables, como la mundialización de los mercados, internacionalización del terrorismo, regionalización de los intereses, democratización del saber, masificación de la cultura light, deslocalización de los problemas, marginalización de los grandes debates –entre ellos los educativos-, fragmentación de las oportunidades y del conocimiento, exclusión de las comunidades marginadas –indígenas, indigentes, campesinos y negritudes-, y tecnologización de los discursos y modos de vida. (Programa 15).

Este mismo currículo concibe al estudiante (futuro formador) como sujeto de derechos, protagonista de su proceso, consciente de su papel como agente transformador y enuncia los principios de la pedagogía crítica que se orientan a la formación de un docente que transforme, con sentido emancipador, y reflexivo, pero no se vislumbra claramente este tratamiento emancipador y liberador en el trabajo con los niños y niñas:

El Estudiante: Desde el punto de vista de la Pedagogía crítica la facultad, ubica al estudiante como sujeto de derecho, sujeto político, sujeto emergente, sujeto en potencia, sujeto que convoca tiempos, sujeto crítico y reflexivo durante el proceso de aprendizaje. La relación docente–estudiante adquiere aquí otras características donde su papel es acompañar al estudiante en la adquisición de su mayoría de edad frente al discurrir de su mundo académico que implica una desviación de la mirada, una apertura de la escucha sobre la moda, lo nuevo, lo antiguo –en cualquier sentido-, imperante del momento. Este propósito alude a un docente capaz de imaginar y desarrollar pedagogías alternativas y transformativas, que activen en los educandos la producción de conocimiento, el dominio y la apropiación de una conciencia que les permita actuar en su recorte de realidad con un sentido crítico emancipador. (Programa 15)

Un programa en especial asigna una vital importancia al papel de las interacciones entre los niños, sus familias y sus comunidades para las transformaciones de las realidades educativas de las instituciones preescolares.

Conocimiento del entorno del niño(a) para apreciar, cuestionarse y reflexionar sobre lo que cotidianamente sucede en las instituciones preescolares, para construir nuevos sentidos, afectos, significaciones, y aprendizajes que le permitan transformar la realidad educativa a partir de una interacción permanente con el menor, la familia y la comunidad. (Programa 32)

1.3. CURRÍCULOS CRÍTICOS, ACTIVOS, PROBLEMATIZADORES Y DIFERENCIADORES

Coherente con los principios de los modelos curriculares críticos, los programas analizados hacen referencia al empleo de pedagogías activas, reflexivas y más particularmente a la pedagogía crítica. Se trascienden las visiones tradicionales e instrumentales de la pedagogía y se proponen alternativas de reflexión y cambio. Inclusive se menciona la pedagogía diferenciadora. No obstante no insinúan contundentemente formas para trabajar los elementos de autonomía, desarrollo, diversidad, culturalidad, y vinculación con las comunidades de los niños y las niñas

El enfoque pedagógico de la Facultad de Educación y del programa se enmarca desde el aporte de la pedagogía problémica y de la concepción de la pedagogía crítica, que reclama y reflexiona para la educación la condición de las características y condiciones estructurales de la sociedad en la cual se produce el proceso educativo. Esta pedagogía plantea que la formación debe considerar el contexto social para que vaya acompañada de transformaciones en el entorno. Por lo tanto, al asumir la pedagogía crítica en el proceso formativo, la facultad abre nuevos horizontes pedagógicos e investigativos de transformación desde lo educativo, histórico y cultural. (Programa 32).

Cabe anotar que los currículos con marcado énfasis en perspectivas reflexivas y socio-críticas tienden a consolidarse a partir de procesos investigativos centrados en núcleos problémicos que a su vez se integran con ejes temáticos o diferentes núcleos básicos del saber. La problematización se entiende como una manera directa y constructiva de incidir en los procesos de investigación formativa de los futuros educadores.

...asumiendo el currículo como un proceso investigativo y el docente como un investigador de la problemática curricular. Es así, como se estructura un modelo curricular a partir de disciplinas, ejes temáticos, núcleos problémicos, núcleos básicos de formación y componentes institucionales, los cuales, se desarrollan de forma interdisciplinaria a través de estrategias didácticas que facilitan su desarrollo y sirven como ejes articuladores de la investigación formativa. (Programa 18)

Se espera que la integración de instancias problematizadoras con las diferentes áreas del saber geste una actitud de indagación y reflexión constante y una perceptible disposición a cuestionar realidades socioculturales que se caracterizan por ser inestables y mutantes. Un programa con un pronunciado matiz de derechos humanos, reconoce que este cuestionamiento no es externo al estudiante, sino que implica el autorreconocimiento de su ser y como individuo insertado en una cultura y sociedad específica:

En lo referente al núcleo problémico, la Licenciatura busca que el estudiante a partir de los cuestionamientos planteados en cada semestre se conozca a sí mismo, al entorno sociopolítico y cultural, la ciencia, la técnica y al hombre de manera que le permitan crecer, conocer e inquietarse por nuevos interrogantes que le favorecerán su formación como persona y maestro. (Programa 32)

Los ámbitos problémicos se entienden como elementos articuladores entre el trabajo integral, transdisciplinar, cognoscitivo e investigativo del docente:

Además, que el papel del educador como “trabajador de la cultura” y formado cognoscitiva y afectivamente para ser capaz de actuar, autotransformarse y transformar, es fundamental en la consolidación de una educación con sentido a partir del acceso a un conocimiento no fragmentado ni fragmentador, antes por lo contrario, reconocido en el “todo” de los ámbitos problémicos que formula y que necesariamente lo articulan con la dinámica dialéctica de la realidad nacional, estableciendo en ello, que es posible abordarlo, desde miradas sistémicas trans e interdisciplinarias. Se trata entonces, de la construcción de nuevos significados para el ser educador, para los saberes y para las relaciones sociales desde perspectivas holísticas en su configuración y en su proyección en la sociedad.

La formación de los futuros maestros de la licenciatura articula e integra los procesos cognoscitivos e investigativos ofreciendo experiencias de aprendizaje que atiendan a intereses y necesidades enfatizando en los procesos necesarios para penetrar la realidad y transformarla. (Programa 32)

Una tendencia en los diseños curriculares problematizadores es que se asigna valor especial al fomento de la curiosidad, el espíritu investigativo y a la creatividad y al hecho de que se promueve la incorporación de diversas formas de conocimiento:

El Centro del diseño curricular problematizador es el estudiante: sus intereses, inquietudes, aspiraciones, problemas. El propósito principal es proveer una experiencia capaz de provocar interés por aprender, formular preguntas, desarrollar significados propios, descubrir contradicciones, tensionar el conocimiento, etc.(Programa 21)

Los programas basados en pedagogías críticas, reflexivas y/o problematizadoras incorporan características curriculares como la flexibilidad, la integralidad y las prácticas interdisciplinarias. Estos elementos se conjugan con propósitos entre los que se mencionan algunos de carácter instrumental como adecuar las experiencias educativas al tiempo de trabajo de los estudiantes:

Desde el punto de vista institucional, la formación flexible se refiere a la gama de formas o medios, apoyos, tiempos y espacios que una institución ofrece para responder a las demandas de formación y para generar una mayor cobertura del servicio educativo (Programa 32)

Pero simultáneamente son formas de estimular la selección y posibilidades de aprendizaje del futuro formador:

...práctica de formación en la cual el aprendiz tiene la posibilidad de escoger o seleccionar la forma, el lugar y el momento de su aprendizaje, de acuerdo con sus intereses, necesidades y posibilidades (Programa 32)

Además hay otros programas que con la flexibilidad, transversalidad e integralidad intentan responder a los avances de la sociedad, buscan la adaptación a ámbitos educativos que están en perenne cambio, establecen vínculos entre teoría y práctica y facilitan la exploración y la reflexión:

Una demanda inaplazable en relación con los proyectos curriculares tiene que ver con la definición de claros criterios de flexibilidad, asumida ésta como la capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes y generar modificaciones; como praxis que permite a cada estudiante asumirse como sujeto constructor de conocimiento en la perspectiva de su formación como profesional de la educación y como productor de nuevas posibilidades culturales (Programa 29)

Para avanzar en esa dirección, la Universidad ... ha decidido que sus currículos definitivamente incorporen la característica de la flexibilidad, entendida ésta como la capacidad de la comunidad académica para revisar permanentemente los objetivos de los programas académicos de acuerdo con los avances del conocimiento y de la sociedad, y la posibilidad de escoger, entre múltiples opciones, los caminos para lograrlos. En particular, los currículos deberán ofrecerle al estudiante la posibilidad de incorporar intereses e inquietudes particulares (Programa 22)

Estos programas mencionan características curriculares como la apertura y la pertinencia que se entienden como alternativas para atender al desarrollo sociocultural y las expectativas de las comunidades. No obstante, estos elementos no se explicitan en relación con el trabajo con la niñez:

Pertinencia:: entendida como coherencia entre los contenidos de la cultura, seleccionados y organizados y, las problemáticas socioculturales tratadas. Es decir, coherencia entre los propósitos de formación y la selección y organización de los conocimientos y prácticas para realizar el proceso educativo”.

“apertura: entendida como posibilidad de atender las tendencias del desarrollo social y cultural, las expectativas de las comunidades en un determinado contexto” (Programa 7)

1.4. CURRÍCULOS QUE RESPONDEN A LOS MARCOS NORMATIVOS

Se puede afirmar que las propuestas curriculares examinadas responden a los planteamientos modernos de lo que se le exige a la educación. En su gran mayoría toman como referentes los lineamientos y definiciones de los marcos y las políticas públicas: las proposiciones del Decreto 272 del 98, los criterios de calidad para acreditación previa, la Ley 15 y la Constitución Nacional de Colombia de 1991. No obstante, presentan referencias limitadas relacionadas con la perspectiva de derechos para la niñez:

En el conocimiento científico-pedagógico: que tiene en cuenta los planteamientos del Decreto 272 del 98 que recoge a la pedagogía como disciplina fundante, e igualmente lo planteado por la Ley 115 y la Constitución Nacional de Colombia de 1991 (Programa 26)

La educabilidad y la enseñabilidad aparecen de forma recurrente en casi todas las descripciones y se basan también en los lineamientos de las políticas públicas:

“Estos decretos y resoluciones conservan el establecimiento de los núcleos del saber pedagógico: la educabilidad, la enseñabilidad, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y las tendencias sociales y educativas nacionales e internacionales”.(Programa 6)

En unos pocos programas se ofrece una mirada alternativa de estos dos conceptos. Por ejemplo, en el programa 21 los conceptos de educabilidad y enseñabilidad no se restringen al sujeto que aprende sino que se extienden a la familia y a la comunidad:

En el núcleo de la educabilidad, el estudiante entra en contacto con la familia y la comunidad, desarrollando procesos de investigación y proyectos de apoyo a esas instancias para contribuir a crear mejores condiciones de desarrollo para los niños y niñas. (Programa 21)

Otra mirada alterna al concepto de educabilidad señala estudiar las condiciones individuales de los niños para propender por su desarrollo:

Preparar al estudiante para comprender las condiciones de educabilidad de cada niño bajo su responsabilidad, a fin de proveerlo de contextos de aprendizaje posibilitadores de su desarrollo (Programa 22).

Aunque se puede concluir que los programas analizados responden a los marcos normativos y orientaciones ofrecidas por las políticas públicas en el país, uno expresa abiertamente que la formación responde a las demandas de la globalización, principalmente a motivaciones económicas y tecnológicas:

Las transformaciones de orden político, económico y social que se están produciendo en nuestro contexto, los progresos que se originan en la producción, en la tecnología y en la vida cultural, en nuestro país y en nuestra región son motivaciones que conducen a la creación del programa en mención, que pretende no sólo adecuarse a estas nuevas condiciones, sino prepararse para los cambios futuros que se producirán en el entorno dinámico en el que vivimos (Programa 28).

En general, los currículos incluidos en este análisis se orientan a tendencias reflexivas-prácticas y críticas en las que se destaca el papel docente como agente cuestionador y transformador de sus prácticas. Las propuestas buscan la vinculación entre teoría y práctica y reconocen la necesidad de fomentar el espíritu científico investigativo de los futuros formadores. Este énfasis en la indagación aparece frecuentemente vinculado al estudio de la realidad pedagógica cotidiana del docente, empero, se aprecian ausencias claves como lo relacionado con el estudio de los niños, sus condiciones, la valoración de sus diversidades, sus posibilidades de desarrollo, formas de inclusión y las formas de vinculación de otros agentes educativos como padres y miembros de las comunidades en las que viven. Estos aspectos deberían estar contemplados de forma explícita en los currículos de formación de formadores y como propone Carneiro (2006), el currículo debería “reflejar los temas de preocupación social dentro de un marco de flexibilidad; hoy, esta agenda social cambiante tiene en la mira la pobreza, la exclusión, las diferencias, el medio ambiente y la paz” (p. 49).

2. METODOLOGÍAS DE FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES INICIALES DESDE LA PERSPECTIVA DE DERECHOS

El enfoque de derechos en la formación de educadores infantiles puede visibilizarse a través de un enfoque pedagógico que promueve metodologías activas y constructivas así como metodologías reflexivas que contribuyen a transformar las concepciones y prácticas sobre: infancia, diversidad, participación infantil desarrollo infantil. Cuatro de los programas estudiados no explicitan esta postura y los demás lo hacen en forma variable como se expone a continuación.

2.1. METODOLOGÍAS ACTIVAS Y CONSTRUCTIVAS

Hablar de metodologías activas y constructivas (como lo hacen 27 de los 34 programas) es remitirse a enfoques pedagógicos que, basados en Piaget y posteriormente en Vygotsky, Kolhberg, Ausubel, Bruner, Perkins, Gardner, Freire, Fals Borda, Giroux y De

Zubiría entre otros muchos, formulan maneras activas de conocer del sujeto a través de procesos interactivos con el medio, con los demás y consigo mismo. Estas teorías en su evolución han permitido comprender el desarrollo humano y han posibilitado derivar formas de relación y procesos de enseñanza para contribuir a promover el desarrollo y aprendizaje de niños, niñas y jóvenes, en el entendido que el sujeto al actuar sobre la realidad la transforma y a la vez se estructura a sí mismo, construyendo sus propios marcos referenciales, de acuerdo con los contextos histórico-culturales en que está inscrito y de las singularidades que hereda y construye, las cuales contribuyen a definirlo y diferenciarlo de los demás. Once programas explicitan esta postura como la opción elegida para orientar la formación de educadores infantiles, algunos refiriéndola en forma más completa pero de todas maneras estableciendo una clara distancia con planteamientos conductistas o asociacionistas, criticados por concebir al sujeto como un ser pasivo y receptivo frente a las oportunidades que el medio le ofrece.

En consecuencia y acorde con lo anterior, los programas plantean una enseñanza y un aprendizaje en el cual: 1) El estudiante es el centro del proceso de formación, el protagonista de su propia experiencia formativa, quien construye su propio conocimiento en interacción con los demás, consigo mismo y con la realidad que lo circunda⁹ y a partir de sus aprendizajes previos; 2) su aprendizaje es un proceso de creación de significados a partir de experiencias, por lo cual el aprendizaje no es acumulación de conocimiento, ni repetición o memorización de datos; 3) el estudiante construye autónoma y activamente sus propios conocimientos, no los recibe pasivamente de otros, aunque sí en interacción con ellos; 4) derivado de lo dicho, el docente deja de tener un papel transmisor para asumir una función de guía, acompañante, apoyo, promotor y generador de oportunidades de aprendizaje, consistente en aplicar estrategias educativas y proponer actividades que lleven al estudiante a descubrir por sí mismo el conocimiento. 5) Los enfoques metodológicos planteados por los programas explicitan un aprendizaje autónomo del estudiante acompañado de una formación crítica, reflexiva, analítica, participativa, flexible y abierta al cambio, en forma tal que la enseñanza se ajuste a los cambios de la realidad. Al amparo de un paradigma crítico-reflexivo (Programas 18, 19 y 32), diferencial (Programas 17 y 33), integrado e integral (Programas 10, 30, 33 y 34), problémico (Programas 21 y 32), dialogal (Programa 32), de independencia cognitiva (Programa 26), en permanente construcción y en el que se “aprende haciendo” (Programa 30), los programas pretenden que los estudiantes cuenten con las estrategias conceptuales y prácticas necesarias para generar alternativas de mejoramiento para la realidad que enfrentan (Programa 30). 6) Se pone en cuestión la concepción de normalidad que está detrás de las formas de tratamiento a los niños y las niñas y de la formación a los estudiantes para el cuidado y promoción del desarrollo de ellos y ellas. Las diferencias tienen que ver con: raza, color, idioma, cultura, ritmos de aprendizaje, desarrollo en contextos sociales más o menos violentos, atención a necesidades especiales

⁹ Uno de los programas justifica la pertinencia de la modalidad abierta y a distancia en la respuesta que se requiere para un mundo globalizado, en el que la construcción de la verdad supera las coordenadas de espacio y tiempo, los esquemas rígidos y la realización de derechos y deberes democráticos sin importar el lugar de donde se esté impartiendo la educación (Programa 32).

(cognitivas, motoras, afectivas y sociales) por lo cual la atención educativa debe dirigirse en un a perspectiva inclusiva para la cual no es suficiente decir que la diversidad hace presencia sino que es trabajada en cuanto tal, no con referencia a un estándar de normalidad, sino desde las capacidades y potencialidades de niños y niñas diversos (Programas 4 y 18).

Ahora bien, pueden resumirse a continuación las distintas mediaciones pedagógicas encontradas en los programas, las que se plantean como medios formativos para atender de manera personalizada y diferenciada al estudiante y hacer significativo su aprendizaje. Se evidencia una oferta metodológica variada que resulta importante el proceso de formación de los estudiantes, pero que no siempre explicita el enfoque de derechos.

- Seminarios: el maestro orienta, dirige, asesora y acompaña el proceso académico para que los estudiantes profundicen en una temática específica, llenen vacíos teóricos, satisfagan necesidades de tipo académico o pedagógico y se actualicen en temáticas de su interés (Programas 6, 11, 17, 18, 19, 26, 28, 32 y 33). Estos seminarios pueden ser transdisciplinarios en los cuales dos docentes de dos áreas de conocimiento distintas promueven un diálogo de saberes, debates y trabajo con fuentes teóricas en un mismo espacio (Programas 24 y 29) o pueden estar transversados por la práctica (Programa 4).
- Prácticas: se realizan en distintas instituciones educativas, mostrando la diversidad de posibilidades que se plantea para la formación de los estudiantes y proponen la aplicación del aprendizaje teórico, desarrollar proyectos pedagógicos que atiendan los intereses y necesidades de los niños y niñas, reflexionar, analizar e interpretar las experiencias del estudiante en formación (Programas 4, 17, 18, 24, 30 y 32).
- Tutorías: son espacios de ampliación y confrontación del conocimiento adquirido por otros medios y como se desarrolla en forma personalizada apunta a reconocer las formas particulares de aprender y conocer del estudiante así como sus ritmos de aprendizaje, intereses y expectativas para lograr un aprendizaje significativo (Programas 17 y 32).
- Talleres: se acude a esta estrategia con intenciones integradores del conocimiento y la experiencia del estudiante (Programas 17, 24, 26 y 28).
- Trabajo grupal o colectivo: alude al trabajo conjunto de los estudiantes y a un aprendizaje que toma como referente las distintas visiones de los estudiantes (Programas 17, 24 y 32).
- Evaluación formativa: se entiende la evaluación como oportunidad para aprender (Programa 32) y como una posibilidad de construcción, análisis y reflexión de parte suya (Programa 11).
- Investigación y trabajo de campo: a través del planteamiento de problemas y la búsqueda de soluciones a los mismos, con respecto al niño y al propio quehacer pedagógico (Programas 6, 17, 26, 28, 29, 31, 32, 33 y 34).
- Material didáctico: recurso de apoyo para el aprendizaje de las disciplinas o campos de estudio. Este material puede ser de distintos tipos –visual, auditivo, audiovisual, escrito, portafolio (Programa 32).
- Guías de estudio o trabajo: (Programa 33).

- Autoestudio, autoaprendizaje, trabajo independiente: se trata de generar estrategias pedagógicas creativas, formativas y participativas, que promuevan la capacidad permanente de autoaprendizaje del estudiante, lo lleven a ampliar y profundizar sus conocimientos y todo ello redunde en su formación profesional (Programas 13, 17, 26 y 32).
- Proyectos de aula: (Programa 26).
- Sustentaciones o exposiciones: el estudiante comparte con sus compañeros y profesores un trabajo, un proyecto, los resultados de una actividad (Programas 28 y 32).
- Lectura de material bibliográfico, elaboración de síntesis (Programas 32 y 33).
- Ensayos: (Programa 33)
- Acompañamiento virtual (Programa 17).

Desde lo dicho se caracterizan las metodologías de formación como innovadoras, vinculadas al contexto educativo, en consonancia con las pedagogías activas y orientadas por la educabilidad (Programas 17, 18, 27 y 30) del ser humano y la enseñabilidad del saber docente (Programas 18, 24 y 30). De esta manera se busca formar a un profesional idóneo para el trabajo con los niños y las niñas menores de 6 años al tiempo que avanzar en la comprensión del mundo infantil y del *contexto como texto* donde ocurre el desarrollo infantil (Programas 4, 17, 18 y 34).

A los programas los recorre la preocupación por integrar teoría y práctica en distintos espacios académicos (prácticas, investigación, seminario, extensión, unidades temáticas) y así responder en forma adecuada al desarrollo del niño a través de mejores prácticas pedagógicas que lo promuevan (Programas 4, 13, 18, 19 y 26) y por construir un saber interdisciplinar de la realidad que los ocupa (Programas 13 y 24). Esta visión conduce a plantear un trabajo con niños de distintas edades (Programas 4, 18, 19, 24) en el que se involucran diversas poblaciones y en distintos escenarios: niños y niñas, familias, comunidad (Programas 4, 13 y 18) y a buscar sus logros en torno a un eje definido previamente como por ejemplo el desarrollo de la actitud científica, dada la organización curricular (Programas 4, 13 y 24) o un espacio como lugar de integración, tal y como sucede con la práctica o los proyectos o las clases (Programa 18, 19 y 32). *La realidad sólo se conoce participando activamente en ella y en una confrontación permanente de la teoría* se justifica en uno de los programas (Programa 19) mientras en otro se afirma que para formar al estudiante como principal artífice de su formación es necesario reconocer sus *particularidades, su potencial de aprendizaje, su sensibilidad, sociabilidad, creatividad y comportamiento ético*, lo que resulta imposible acudiendo únicamente a su desarrollo intelectual; antes bien es necesaria la confrontación de la persona con hechos y situaciones *que le exijan una respuesta concreta a su sensibilidad, su afectividad, su creatividad y su capacidad de trascender* (Programa 10).

Vale destacar que, la práctica es el espacio privilegiado de los programas para hacer esta articulación. A través suyo el estudiante entra en contacto directo con los niños y niñas de 0 a 7 años, desde el primer semestre en algunos programas o un poco más adelante en otros, el estudiante se compenetra con la infancia, sistematiza experiencias, articula saberes específicos y sociales con las características de la

comunidad, pone en duda sus ideas, creencias y valoraciones para fundamentarlas con mejores argumentos, construye conocimientos, genera problemas y todo ello favorece su formación así como la realización de intervenciones significativas y un acercamiento cada vez más próximo al ejercicio profesional (Programas 2, 4, 6, 7, 8, 17, 18, 20, 24, 27, 30 y 32).

La investigación, como asignatura y como ejercicio práctico es otro de los espacios que contribuye a una mirada de los programas desde una perspectiva innovadora, crítica, actualizada y pertinente para la dinámica de la sociedad. Como práctica transversal del plan de estudios o en cuanto énfasis para el desarrollo del conocimiento, la investigación propicia espacios alternativos de formación de un nuevo profesional de la educación en los que se instala la capacidad de asombro, la duda, la sospecha y otras formas de interrogación así como la lectura e interpretación del contexto, el espíritu de permanente observación, curiosidad, indagación y crítica de la realidad y la propuesta de orientaciones de acción (Programas 1, 8, 13, 16, 17, 18, 19 y 27).

Se entiende que un docente que investiga renueva su docencia de manera permanente, se mantiene activo frente al saber y está atento a las problemáticas que su saber le plantea, sobre la infancia, el conocimiento pedagógico y la formación integral de los estudiantes (Programas 1, 13, 17 y 19).

De la misma manera, los estudiantes que tienen la posibilidad de formarse en investigación y participar en prácticas investigativas, dejan de ser receptores de conocimiento y se visualizan como actores que aportan a la construcción del mismo, a través de procesos de discusión, confrontación y validación propios de la práctica investigativa (Programas 2, 7, 13, 17, 19, 20 y 30)¹⁰. Con ayuda de la investigación, los estudiantes avanzan hacia la integración de procesos teóricos y prácticos (Programas 5, 9 y 30), hacia el dominio del proceso metodológico y práctico de la investigación desde lugares críticos que contribuyen a la promoción social (Programas 6, 7 y 17), hacia la comprensión del mundo en el que les correspondió actuar y de los niños y niñas en los diversos contextos (Programas 9, 16, 17, 27), hacia el encuentro de criterios orientadores para mejorar la calidad de vida de los colombianos (Programas 9, 16, 17, 30) y hacia un *aprendizaje autónomo* (D-UPTC).

A su vez, para el programa, el ejercicio investigativo le posibilita revisarse mediante la confrontación de los avances y desarrollos teóricos con los conocimientos nuevos que aporte la práctica (Programas 13, 17 y 19), llevar a cabo propuestas innovadoras y estar actualizado con respecto a los problemas y necesidades de la sociedad y las comunidades (Programas 2, 5, 6, 8, 9, 13 y 19). Mediante la investigación y su inscripción en diferentes lugares del ciclo de formación se propicia la construcción progresiva de alternativas pedagógicas sobre los problemas fundamentales de la infancia en el país lo que conduce a reconstruir la formación y la praxis educativa del programa (Programa 9, 17 y 30). En el programa la investigación se asume también

¹⁰ Actualmente, los estudiantes desarrollan investigaciones que apuntan hacia la creación y/o validación de un material didáctico que estimule las diferentes áreas contempladas en las diferentes modalidades de práctica (Programa 19).

como trabajo de grado que se desarrolla al interior de la práctica pedagógica (Programa 9), se vincula con la práctica pedagógica, se integra a los procesos formativos, fundamenta la acción docente y permite la consolidación de un ambiente educativo democrático, donde los miembros de la comunidad educativa asumen activamente su compromiso con la construcción del conocimiento en escenarios de tolerancia, autonomía y solidaridad (Programas 8 y 30).

Además de la actitud crítica y autocrítica que despierta la investigación, ella agrega flexibilidad y apertura al programa en un horizonte de construcción de conocimiento que favorece el cambio y, por esta vía, la formación de talento humano para atender la infancia, su familia y la comunidad en que se encuentra. Un ambiente investigativo invita a posturas críticas y propositivas de quienes participan en este proceso (Programas 1, 2, 9, 13, 19, 30 y 32).

La práctica de formación de los estudiantes, como se desprende de lo expuesto, se articula a la investigación y contribuye a fortalecer los procesos de apropiación de conocimiento teórico y práctico de los estudiantes (Programas 6, 8, 9, 17, 21, 27 y 32). Mediante la investigación formativa se relacionan teoría y práctica, siendo esta última el punto de partida que conduce al planteamiento de preguntas y propuestas a ser reflexionados, con miras a la producción de conocimiento (Programas 17 y 30). Por su parte, la investigación de aula se refiere en uno de los programas como estrategia para reconocer las características y diferencias específicas de los estudiantes, los ritmos y las diferencias de aprendizaje, para que los docentes puedan hacer una mejor labor (Programa 6).

Distintos espacios académicos incorporan la investigación para lograr una formación que llegue al niño desde el punto interdisciplinar donde lo pedagógico y lo específico de un campo benefician al mismo tiempo la formación de los futuros educadores y el desarrollo infantil, los espacios de práctica en los que participan los estudiantes (Programas 17, 18, 24, 29 y 32). Las asignaturas requieren ser reflexionadas como espacio para que trasciendan un sentido de recepción de conocimientos y se configuren en un nuevo escenario en el que uno o dos maestros dan a conocer a los estudiantes diferentes posturas en torno a diversos tópicos, y conjuntamente los resignifican a la luz de las múltiples realidades y experiencias (Programas 13 y 24).

En consecuencia, los espacios de formación de algunos de los programas estudiados ostentan características que los unen a metodologías y estrategias propias de la pedagogía activa haciendo que el estudiante se forme de acuerdo con sus principios y criterios, aunque en menor medida participe de contenidos para el tratamiento del niño y la niña desde esta perspectiva activa.

En forma complementaria, la apuesta por la interdisciplinariedad lleva consigo una actitud flexible considerada indispensable en el mundo contemporáneo caracterizado por el cambio, la toma de decisiones y el trabajo en equipo y por el énfasis en la *persona como mediación necesaria del desarrollo humano* (Programa 10, 13 y 29).

La formación es formulada en los programas desde una perspectiva interdisciplinaria que toma en cuenta los núcleos profesional y complementario y los ciclos de fundamentación, profundización e innovación. De esta manera, se permite la autoformación, la acción–reflexión, la autorregulación, la evaluación cualitativa y la investigación constante entre los diferentes actores que conforman el ámbito universitario (Programa 1). Se proponen estrategias de trabajo multidisciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar (Programa 24).

Dado el carácter no definitivo del conocimiento que se renueva de manera permanente los currículos no pueden girar en torno a disciplinas o asignaturas agregadas y yuxtapuestas, sino que deben activar procesos de enseñanza aprendizaje en torno a preguntas y problemas, donde la opción pedagógica no puede ser sino problémica. Los currículos deberán partir de núcleos problemáticos (realidades y teorías) que den sentido a la búsqueda de respuestas y a la integración de disciplinas. En todos los casos el Licenciado deberá ser un buscador y agente de la verdad, en apertura permanente a la realidad total, en el diálogo con otras culturas y formas de pensar (Programa 32).

Además de introducir elementos que reflejan la interdisciplinariedad, también hace presencia la integración de conceptos, que los alumnos promuevan su capacidad para pensar y construir conceptos en forma autónoma (Programa 5), para tender puentes entre saberes teóricos y prácticos entre la pedagogía infantil y los campos disciplinares, entre los conocimientos previos de los estudiantes y los que deben manejar para trabajar con la población infantil, el aprovechamiento de las preteorías y los preconcepciones de los alumnos y de sus modelos internos para crear los desequilibrios, desfases, incongruencias, contradicciones o disonancias cognitivas que provoquen las reconstrucciones conceptuales, la atención a los procesos más que a los resultados, la incorporación de la ciencia y la tecnología como derecho de las nuevas generaciones (Programa 29).

2.2. METODOLOGÍAS REFLEXIVAS QUE TRANSFORMEN CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS SOBRE INFANCIA, DIVERSIDAD, PARTICIPACIÓN INFANTIL Y DESARROLLO INFANTIL

En los programas es posible encontrar una apuesta por metodologías reflexivas que ya se anuncian en el apartado anterior, a pesar de lo cual esta reflexión no se dirige, necesariamente, a la transformación de concepciones y prácticas en el sentido señalado en el título. En consecuencia, en primer lugar se mostrará cuáles son y en qué consisten estas metodologías y en segundo término se intenta dilucidar qué sentido asumen o de qué manera se intencionan. De los 34 programas 6 no incluyen, en el documento revisado, alguna metodología de formación reflexiva (Programas 1, 3, 12, 22, 23 y 28).

2.2.1. CARACTERÍSTICAS DE LAS METODOLOGÍAS REFLEXIVAS

Dentro de los propósitos de formación pretendidos por los programas aparece la reflexión como un medio que permite, junto con la acción y la transformación, formar

educadores concientes y problematizadores de la realidad de la infancia, de la sociedad y del país así como del saber pedagógico que da cuenta de este conocimiento (Programas 4, 9, 27 y 30,). Uno de los programas entiende al educador infantil como práctico-reflexivo y, en esta medida, respetuoso *de la dignidad trascendente de la persona humana, con un alto sentido de responsabilidad social, comprometido con la defensa incondicionada de la vida humana, con la promoción de la familia, como institución primaria de la sociedad; y con la defensa de los derechos del niño y la niña* (Programa 14).

Las metodologías reflexivas se inscriben, fundamentalmente, en espacios académicos de práctica y de investigación en los cuales se propone la confrontación crítica y constructiva de los saberes, conceptos y conocimientos que van apropiando los estudiantes (Programas 2, 4, 18, 19). De esta manera se hace posible para los estudiantes, la elaboración de marcos de interpretación y análisis de los fenómenos en los que está presente la infancia, sus concepciones, nociones, representaciones, imaginarios y subjetividades así como la familia, la comunidad y el contexto. A su vez, a través de la reflexión sistemática de la formación, los estudiantes se convierten en protagonistas del cambio de los programas en que se forman. Todo ello conduce a la elaboración de propuestas que conduzcan a transformaciones significativas para la sociedad y a aportes al sistema educativo y a la pedagogía (Programas 4, 6, 7, 8, 9, 10, 16, 17, 18, 21, 24, 25, 27).

En otros espacios académicos (seminarios, talleres, grupos de trabajo, módulos, proyecto) la alusión a la reflexión como metodología de formación es menos frecuente. Sucede en uno de los programas al hablar de las asignaturas como espacio de vivencia reflexiva sobre los aprendizajes teóricos a los que esta expuesto (Programa 10); otro refiere el trabajo por proyectos, y en él la articulación de lo cognoscitivo, crítico, valorativo, creativo y transformador, con ayuda de la reflexión (Programa 29); en otro, cuando se especifican las líneas de investigación, algunas de ellas promueven miradas reflexivas, analíticas y valorativas sobre las realidades que afectan a la primera infancia para aportar estrategias de solución (Programa 30); en otro programa un taller articula las prácticas formativas y la investigación, constituyéndose en escenario de aprendizaje reflexivo y problematizador de lo aprendido que da nuevos sentidos a la formación subsiguiente (Programa 17).

Para los programas la reflexión es una capacidad, una competencia, un hábito, una actitud que requiere ser estimulada en el proceso de formación integral del estudiante (Programas 4, 6, 9, 10 y 19). A través de la reflexión los estudiantes tienden a comprender y transformar los contextos educativos diversos sobre los que estudian y en los que desarrollan sus prácticas así como a asumir un papel activo en la búsqueda de una mayor calidad de vida para los niños y niñas, sus familias y comunidades así como un proceso educativo cualificado.

*la universidad está permanentemente generando propuestas en torno al acercamiento entre la teoría y la práctica, en razón a lo que se han diseñado prácticas pedagógicas que permitan a las estudiantes conocer procesos educativos en instituciones que respondan al **principio de la diversidad** y que les potencie el pensamiento divergente, les presente*

las diversas realidades que presenta nuestra sociedad y les ofrezca la posibilidad de entrar en contacto con dos agentes educativos fundamentales: los niños y niñas y los y las docentes (Programa 4).

En síntesis, la reflexión se propone como actividad cognitiva con sentido para tratar el objeto de formación de los educadores infantiles, los espacios y procesos de formación, y la realidad social y cultural en la que esto se da. Es una actividad cognitiva que se inscribe en la perspectiva de las pedagogías activas al contribuir con maneras de conocer y relacionarse con el conocimiento, los actores y consigo mismo en forma activa y transformadora. Ahora bien, como se expone a continuación, es aún más escasa la referencia a la reflexión como unto de partida o mediación para el cambio de concepciones y prácticas sobre infancia, diversidad, participación infantil y desarrollo infantil.

2.2.2. SENTIDO OTORGADO A LA REFLEXIÓN

Resulta claro en uno de los programas el papel de la reflexión en la confrontación de las concepciones de los estudiantes al ponerlos en relación con la dinámica misma de la realidad infantil. Las dimensiones cultural y contextual en la formación del educador infantil otorgan un valor importante a la reflexión así planteada para conducir a los estudiantes por procesos sistemáticos de cualificación permanente (Programas 17, 18 y 33).

Así, la reflexión a lo largo de la formación contribuye a promover una renovación de las adquisiciones y elaboraciones de los estudiantes sobre la infancia y puede decirse que distintos espacios como el de investigación y el de práctica (Programas 4, 18, 19, 26 y 34), orientan las intervenciones en los diferentes campos de acción de la educación del niño (Programas 4, 18, 19 y 33). La formación de investigadores reflexivos de sus prácticas, mediante la investigación permite educar sujetos que piensan su quehacer educativo y con iniciativas existentes para mejorar, estimular o proponer mejores opciones en el campo de la atención infantil, circunscritos a la cultura, así como al tiempo y al espacio en el que están inmersos los educadores colombianos.

De igual manera, la reflexión ética sobre el desarrollo y la educación infantil, frente a los problemas de la realidad educativa nacional, posibilita comprender, asimilar y apropiarse lo teórico para luego enriquecer el quehacer pedagógico. La investigación se asume como acción formativa y participativa, en donde la búsqueda y el cuestionamiento se integran con la acción y la reflexión pedagógica, con el conocimiento interdisciplinar y con el avance en el conocimiento pedagógico y didáctico (Programas 8, 10 y 34).

La reflexión sobre la flexibilidad también la propone uno de los programas para hacer pertinente el ejercicio de formación y así tomar en cuenta de manera permanente el contexto, sus demandas y los cambios (Programas 13 y 32). Así, la reflexión se vincula al cambio en cuanto permite dirigir el hecho educativo y consolidar propuestas pedagógicas innovadoras e investigativas (Programas 16, 25 y 30). También, permite impulsar en los educandos un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, para que a través de este proceso ellos actúen con los niños y niñas en la

misma dirección; en otras palabras, el futuro maestro, a través de reflexión, se hace sujeto en crecimiento a través de la interacción y de la construcción intersubjetiva (Programas 9, 27 y 32).

Las metodologías críticas y reflexivas contribuyen a consolidar las concepciones de infancia, a incidir en las prácticas de crianza, a afectar la socialización y la educación, a evidenciar -y actuar en consecuencia- las relaciones que se establecen en los diversos contextos de desarrollo infantil, con miras a plantear propuestas educativas que concilien puntos de vista diversos y ofrezcan salidas para interpretar los nuevos signos tanto de la cultura como de la vida social (Programas 4, 10, 17, 18 y 25). Implica que la reflexión contribuye a construir un conocimiento, a generar unas prácticas y a avanzar en el mejoramiento integral teniendo en cuenta la complejidad de las interacciones que hacen parte del desarrollo integral del niño y la niña en términos de diversidad e inclusión (Programas 4, 10, 18, 19, 20 y 29).

....el estudiante alrededor de las disciplinas orientadoras puede ir cuestionando y reflexionando permanentemente sobre su saber adquirido hasta el momento en los diferentes campos de formación... y contrastarlo dentro de una realidad sociocultural concreta, que le permita entender que el niño, la familia y la comunidad, son seres integrales que se construyen permanentemente (Programa 32).

En algunos de los programas la reflexión queda sugerida al proponer formar profesionales capaces de leer crítica y constructivamente las concepciones, políticas, prácticas y problemáticas propias de los entornos culturales, sociales, educativos y pedagógicos en donde viven niñas y niños y, particularmente, entender cómo inciden estos entornos en sus procesos de subjetivación y de formación (Programa 13).

De lo expuesto se desprende una debilidad de los programas en relación con la inclusión de metodologías reflexivas que transformen concepciones y prácticas sobre infancia, diversidad, participación infantil y desarrollo infantil

2.3. METODOLOGÍAS QUE APROVECHEN LA DIVERSIDAD DEL GRUPO DE ESTUDIANTES

13 programas incluyen en forma explícita metodologías que aprovechan la diversidad del grupo de estudiantes (Programas 5, 7, 9, 13, 15, 17, 24, 25, 27, 28, 31, 32 y 33), algunos con argumentos de carácter general, otros más elaborados, como se expone a continuación.

En primer lugar, plantean orientar la acción formativa a través del trabajo en grupo, colaborativo e interdisciplinar pues así se aprovecha la mirada diversa de los estudiantes que redundan en mejores propuestas pedagógicas para la infancia (Programas 13, 24, 25 y 29).

En segundo lugar, la formación se inscribe en un ambiente democrático y participativo en el que el diálogo, la deliberación, la puesta en escena de puntos de vista diferentes y el consenso contribuyen para que el estudiante sea agente activo en el desarrollo

personal y social y avance hacia etapas superiores de desarrollo. El trabajo en grupo hace parte de las estrategias interactivas propuestas para favorecer la formación de esta manera (Programas 5, 17 y 29) y para adquirir las competencias que se esperan del estudiante en formación: trabajo en equipo y aprender a convivir, entre otras (Programa 27 y 28).

Tercero, se habla de procesos formativos que parten de las diferencias individuales del estudiante, tales como su historia experiencial, sus estilos para afrontar y resolver problemas, las diferencias motivacionales, la variedad de metas y proyectos personales y las oportunidades de interacción cultural (Programas 5, 7, 9 y 19). En consecuencia, algunos programas explicitan la necesidad de acciones que respeten las diferencias y potenciar las habilidades y destrezas de cada persona mediante acciones que incluyan estas diferencias individuales del estudiante (Programa 5). Otros aluden a posturas interaccionistas, interestructurantes y constructivistas para postular la vivencia reflexionada de un aprendizaje compartido (Programa 9, 31 y 32).

Finalmente, uno de los programas opta por una metodología diferenciada que como en él se define, se construye con base en actividades conjuntas del alumno y el docente, *en trabajos de grupo entre compañeros, desde donde se articula la solidaridad en medio de la diferenciación y el acercamiento que genera cada acto de compartir*. La diferencia, es un factor que dinamiza y acerca al trabajo con el alumno a través de la reflexión (Programa 33).

De lo expuesto en este apartado es posible derivar que la perspectiva de derechos, a la luz de las metodologías de formación propuestas por los programas y de las categorías construidas en la investigación, no se encuentra generalizada en los programas. Pero, los avances hechos en menos de la mitad de ellos son iluminadores de los caminos que se están recorriendo, de los esfuerzos por estar a tono con los movimientos teóricos y prácticos sobre la infancia, el desarrollo infantil y la educación inicial, particularmente en lo referido al reconocimiento del sujeto en formación, no así en lo que atañe a la inclusión de la diversidad y su aprovechamiento. Se destaca la poca presencia de la educación inicial y el desarrollo infantil temprano como referentes específicos y delimitados para definir de acuerdo con ellos las metodologías, constructivas e incluyentes.

3. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE A LOS ESTUDIANTES DESDE LA PERSPECTIVA DE DERECHOS

Para analizar la evaluación del aprendizaje en los procesos de formación de educadores iniciales desde la perspectiva de derechos es necesario considerar, al menos, dos referentes: el primero, tiene que ver con las metodologías con las que son evaluados los estudiantes de manera tal que sometidos a esta experiencia se forman para atender a los niños y niñas menores de 6 años, atendiendo a la realización de los derechos inscritos en su desarrollo. En segundo término, se trata de los aprendizajes propiciados por la práctica evaluativa misma. A estos dos temas se destinará el análisis

de este apartado, cuyas fuentes son los documentos en que se expone el programa y la entrevista con los coordinadores.

A su vez, es necesario reconocer que las prácticas y enfoques evaluativos hacen parte de la cultura y en ocasiones es difícil su transformación dado el arraigo que tienen en las representaciones e imaginarios de quienes evalúan y son evaluados. Por ello un tema como la evaluación del aprendizaje en un programa de formación de educadores infantiles tiene que entender estos referentes de nivel más amplio que muchas veces no son coherentes con unos postulados desde la perspectiva de derechos¹¹.

3.1. METODOLOGÍAS DE EVALUACIÓN A LOS ESTUDIANTES

En 13 documentos de los programas que se leyeron y analizaron no pudo encontrarse la explicitación de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes; no obstante, en uno de ellos la entrevista al coordinador permitió reconocer y ampliar este conocimiento (Programa 11).

3.1.1. SENTIDO, ORIENTACIÓN Y FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN

Frente a la complejidad de desentrañar el sentido asignado a la evaluación para vincularlo con la perspectiva de derechos que ha de implicar la formación de educadores infantiles, se encuentra la preocupación de los programas por una evaluación del aprendizaje acorde con el enfoque pedagógico, los objetivos, propósitos y metas propuestos por el programa y la universidad (9, 13, 17, 22, 26, 29, 30 y 33). También se afirma que la formación de educadores otorga sentido a la evaluación o que ella ha de realizarse en un horizonte democratizador (Programa 24), orientada hacia la pluralidad, la flexibilidad, la integralidad, la interdisciplinariedad y el cambio continuo (8, 13, 24 y 27).

La evaluación asume un carácter no terminado ni finalista (Programas 14 y 18), más investigativo (Programa 32), integral e integrador (Programas 24 y 32), acorde con la necesidad de acompañar al estudiante y promoverle –antes que inhibirle- su propio desarrollo profesional y lograr que su objetivo supere la verificación de su desempeño (Programas 14, 16, 17, 18, 29 y 32). Además, se orienta al mejoramiento permanente de los estudiantes para su desarrollo integral (Programas 4, 7, 8, 10, 18, 29 y 32) y se plantea dirigida a un conjunto diverso de estudiantes, que no pueden quedar atrapados en juicios de tipo general u homogeneizador (Programas 8 y 14).

Es un proceso sistemático y permanente, que fomenta el desarrollo del aprendizaje para facilitar y mejorar el reconocimiento de diferencias individuales y tipos de inteligencia en los modos de aprender (Programa 8).

¹¹ Como lo plantea un programa el divorcio existente entre la formación preescolar y la básica es necesario explicarlo por las maneras tradicionales de concebir al niño, como alumno, escolarizado, de tal manera que se trasladan a su maneras de promover el desarrollo en preescolar todos los aprendizajes de la básica, perdiéndose el sentido del desarrollo infantil (Programa 8).

Lo dicho se complementa con una idea de evaluación como ejercicio crítico, reflexivo, deliberativo y argumentativo –expresiones bastante reiteradas en los programas- (Programas 7, 14 y 32,) que permite un compromiso con sentido por parte de todos los actores que participan en el proceso (Programa 32) y un proceso pedagógico enriquecido (Programas 4, 18 y 32). Por ello se toma distancia de la evaluación que confunde la flexibilidad con la laxitud, en la que los estudiantes se acostumbran a notas muy altas –a pesar de que se contradicen con las de los ECAES- y entre docente y estudiante hay un pacto de “hagámonos pasito” (*yo docente te evalúo pasito para que tu estudiante me evalúe pasito*) (Programa 6).

La evaluación en el Programa de Pedagogía Infantil es considerada como... el marco y la ruta para las acciones evaluativas que los estudiantes deben realizar con los niños y las niñas en su práctica profesional, la valoración en el niño tiene un papel preponderante en el aprendizaje y en el despliegue de sus dimensiones (Programa 14).

La evaluación de los estudiantes goza de variedad de miradas. No obstante, es necesario avanzar en la búsqueda de coincidencia entre lo que un docente plantea en un programa y lo que hace en la práctica (Programa 29), la articulación entre lo que plantea el manual de convivencia como marco de la evaluación (fechas de corte, porcentajes, tipos de evaluación), la autonomía del docente (Programa 8) y dar cuenta del proceso llevado a cabo hasta llegar a una única nota (Programa 33), los puentes y las separaciones entre calificar y evaluar¹² (Programas 8 y 29), entre demostrar, verificar y hacer seguimiento a los procesos de los estudiantes e informar sobre ellos (Programa 8), entre valorar y poner una nota (Programa 6).

Entre los programas sobresale uno que le apuesta a la construcción de la cultura de la evaluación y, en esta medida contiene una amplia descripción de la misma y la manera como el enfoque, las estrategias y los tipos de evaluación le apuntan a ello (Programa 32).

Finalmente, en la evaluación sobresale la participación, a través de la cual se espera que los actores pongan los intereses del programa por encima de los intereses personales que están presente en la evaluación del aprendizaje, que acudan a la crítica (Programas 7 y 32), se propicie la evaluación de las dimensiones de su desarrollo (Programa 30), se rescate la visión del estudiante como sujeto activo de aprendizaje en un ambiente pluralista, flexible, integral e interdisciplinario, en una relación dialógica profesor-estudiante que muestre cómo la formación privilegia el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo (Programa 27), se tenga en cuenta que en ella descansa la calidad de los procesos académicos (Programa 32), se integre el conocimiento en el que se forma (Programa 18).

3.1.2. ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

¹² La evaluación es un proceso formativo permanente, de retroalimentación al estudiante sobre lo aprendido y no sólo poner una nota. Se afirma que el énfasis en la calificación proviene del reglamento (Programa 29).

Los enfoques privilegiados al tratarse de la evaluación del aprendizaje del estudiante en relación con la perspectiva de derechos han de proponerse atender su singularidad, sus ritmos de aprendizaje, sus formas activas de construir conocimiento. Por tanto, asume posturas constructivas e incluyentes antes que represivas, autoritarias y punitivas que han hecho presencia tradicionalmente en la evaluación (Programas 8 y 32). De esta forma, en algunos programas se hace explícita: a) una evaluación que trasciende el enfoque tradicional que oscila entre los polos aprobar-reprobar, para considerar enfoques más formativos que incluyan tanto procesos como resultados en una mirada integral (Programas 13, 14 y 17). Una evaluación cuyo centro es el estudiante como persona que aprende con sentido se orienta acorde con el enfoque de aprendizaje significativo y enseñanza personalizada *dentro de una concepción antropológica, educativa y pedagógica humanista* (Programa 14). b) Una evaluación integral, como lo evidencian y reiteran los programas, tributaria de varios enfoques que no siempre se definen o amplían en cuanto a su naturaleza y alcances (Programa 34). c) Una evaluación que contiene la propuesta de metacognición a través de la cual el estudiante reflexiona y toma conciencia sobre sus maneras de enfrentar el proceso de conocer para potenciarlo así como hacer del error un medio de aprendizaje (Programas 4 y 19). d) Una evaluación que quiere desplazarse del constructivismo a la pedagogía crítica (Programa 6). e) Una evaluación que el marco crítico-constructivista que acude a múltiples estrategias, busca integrar la práctica con el seminario y la experiencia de los estudiantes (Programa 4). f) Una evaluación que permita a los estudiantes apropiarse las herramientas que requiere para ir a la realidad, al contexto, en la que la teoría sea puesta al servicio de una experiencia práctica (Programa 8).

Los mejores avances y el aprovechamiento de la capacidad racional, están ligados a la implementación de estrategias de trabajo sobre habilidades del pensamiento, las que permiten al participante cualificar su hacer en la cotidianidad, autoevaluar sus procesos de pensamiento, previo a toda acción educativa, como hilo inductor a la metacognición, que se insinúa a la reflexión permanente del acto de aprender, toda vez que éste, es incorporado y manifiesto en un cambio de actitud, para beneficio propio y de la colectividad (Programa 19).

Dicho de otra manera, la evaluación se sustenta en *el proyecto de hombre y de sociedad que se pretende construir*, y del enfoque educativo que se articula a ello, lo que permite relevar ya sea basarse en los cuatro pilares de la educación -*aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir con los demás* (Programa 8), o en formulaciones coherentes y comprometidas (Programas 8 y 32) aunque no siempre se logran (Programa 14), ya sea en un *enfoque sistémico integral orientado hacia la enseñanza problémica* (Programa 32).

Como en el momento actual la política educativa ha incentivado el desarrollo de competencias en la educación superior, no es extraño encontrar este sesgo en los programas que forman educadores infantiles (Programa 14). Sin embargo, no siempre su definición incluye con claridad la perspectiva de derechos

(las pruebas) que permiten la evaluación académica están orientadas por instrumentos que comprueban el grado de desarrollo de competencias enmarcadas en áreas y componentes fundamentales que identifican la

formación profesional del licenciado en Educación Preescolar...; componentes que verifican la especificidad de este programa en donde son vitales la concepción de infancia, el contexto e infancia y la formación y el desarrollo del niño (Programa 17).

Para los programas, la práctica pedagógica plantea problemas con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes pues ellos –en el aula- formulan un programa para desarrollar en la práctica, que contempla la evaluación de sus procesos pedagógicos y no siempre el trabajo en la institución puede hacerse y evaluarse con base en dicho propuesta (Programa 6). En parte, la evaluación hay que verla en permanente renovación a partir de la confrontación de la teoría con la práctica de la renovación a cada momento dependiendo de lo que ocurre en el proceso de formación (Programa 32).

Finalmente, vale la pena destacar que más allá de una manera de expresarse, al encontrar en un programa que la evaluación contribuye a poner correctivos al estudiante *sin esperar a que se acabe el curso, sino inmediatamente se detecte la carencia, dificultad o limitación que hace que no se llegue a la competencia esperada [...] todo esto con la finalidad de llegar oportunamente a la mayor cantidad de aspectos de esa persona para que su desarrollo sea integral* (Programa 14), se está aludiendo claramente a una mirada de carencias y limitaciones del estudiante, que va en contravía de la concepción de sujeto de derechos.

3.1.3. OBJETOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

Los programas se plantean como objetos a evaluar los desarrollos conceptuales, actitudes, conocimientos y competencias adquiridos por el estudiante como resultado de cada actividad académica (Programas 5, 14, 18, 29, 30, 32 y 33), las interrelaciones entre estudiante, contenidos y docente (Programa 4), las prácticas (Programas 4 y 18), los objetivos de formación (Programa 29), los campos de formación (Programa 32), los logros y debilidades en términos de competencias, habilidades y destrezas de los estudiantes (Programa 32) y aquellos aspectos y dimensiones que apuntan al perfil profesional (Programa 10). En términos de las actividades y espacios de formación se consideran los siguientes objetos de evaluación: la producción escrita interdisciplinar, las disciplinas o asignaturas cursadas, la práctica, los productos elaborados para las asesorías, el trabajo final escrito y su sustentación (Programa 18).

Ahora bien, ni los planteamientos anteriores ni el que considera que la evaluación es un componente central del ejercicio docente (Programa 16) proporcionan claridad sobre la asunción de la evaluación desde la perspectiva de derechos. No quiere decir que no la contemplan, como de hecho se encuentra en un programa en el que se plantea que de la evaluación integral de procesos académicos del estudiante hace parte la mirada de infancia y desarrollo infantil (Programa 17).

3.1.4. TIPOS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE USADOS

El análisis de los programas plantea, entre los tipos de evaluación, los siguientes:

- Evaluación cualitativa (Programa 34)
- Evaluación integral (Programas 4 y 14)
- Evaluación reflexiva (Programas 14 y 17)
- Autoevaluación¹³, heteroevaluación y coevaluación (Programas 6, 8, 11, 23, 27 y 32)
- Un instrumento diseñado con ese fin que incluye aspectos cualitativos y cuantitativos (Programa 18).

De los tipos de evaluación sobresalen las distintas perspectivas para realizarla, variedad que permite estar acorde con una mirada más amplia del proceso de aprendizaje en la que se tengan en cuenta las voces de los distintos actores y se participe de una concepción no homogeneizante de la formación y de sus contenidos. No obstante, un enfoque de derechos no se hace presente con contundencia, como lo revela el siguiente registro:

Se sugiere una evaluación de carácter formativo, fundamentado en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. De igual manera se tienen en cuenta los siguientes aspectos para la evaluación del aprendizaje: Evaluación individual de los trabajos. Evaluación colectiva de las propuestas elaboradas por los grupos de trabajo. Evaluación del trabajo de grado. Todo lo anterior, traducido al sistema de evaluación cuantitativa, de acuerdo con la reglamentación existente en la Universidad Tecnológica de Pereira (Programa 34).

3.1.5. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

En los programas, cuando se encuentran argumentos coincidentes con la perspectiva de derechos, la evaluación del aprendizaje se propone para promover procesos tendientes a reconocer al estudiante como sujeto, de tal manera que el conocimiento que se tenga de él es un punto de partida fundamental para la evaluación (Programa 14). La evaluación a partir de la sensibilización, el diálogo, la socialización y la retroalimentación (Programa 32) se propicia en diversos espacios: 1) los de reflexión, discusión, producción, vivencia, apropiación colectiva y aplicación del conocimiento (Programas 4 y 32); 2) los estrictamente académicos como seminarios, asignaturas, campos y prácticas en los cuales se innova para que el ejercicio de dar cuenta del aprendizaje del alumno esté bien fundamentado y logre evidenciar capacidad creativa, investigativa, de conceptualización, de integración de saberes, de encuentro de vivencias (Programas 4, 13 y 32). 3) los vivenciales que propician compartir la experiencia de los estudiantes en torno a la evaluación (Programa 32).

Estas evaluaciones están acompañadas de instrumentos, guías y rejillas, elaboradas con base en criterios e indicadores (Programa 32). Sea para el caso de la evaluación escrita, oral o práctica, la evaluación permite *relacionar –no arbitraria sino sustancialmente- los nuevos conocimientos, enriqueciendo y consolidando la estructura*

¹³ La autoevaluación con los estudiantes muestra el sentido propuesto a este tipo de evaluación: *Asume una posición crítica frente al desarrollo e implementación de la propuesta pedagógica y redacta un informe donde identifica fortalezas y aspectos a mejorar de su desempeño (Programa 6)*

cognoscitiva, así como la vida experiencial, y a través de ellas, a toda la persona del niño y la niña y del educador (Programa 14). Los cine-foros, las evaluaciones escritas, la elaboración de ensayos, las mesas redondas, los quizzes, los trabajos, los parciales y la introducción reciente de formatos ECAES, y las competencias básicas definidas por el MEN también hacen parte de las estrategias de evaluación del aprendizaje (Programas 18 y 33). En particular, estrategias más de análisis que de repetición, que no sólo midan conocimiento sino aplicación y argumentación (Programa 11).

Acorde con lo planteado, los programas hablan de actividades, trabajos o ejercicios que posibilitan la evaluación integrada y articulada de los aprendizajes de los estudiantes: un trabajo integrador que se realiza durante el semestre (Programa 18), prácticas pedagógicas (Programa 31), dinámicas, talleres, debates y preguntas orientadoras, entre otras, contribuyen al fomento de procesos reflexivos y constructivos para los estudiantes (Programa 32).

Finalmente, uno de los programas cuenta con estrategias de recuperación entendidas *como la oportunidad que se le brinda al estudiante que no ha alcanzado los logros propuestos a través de los criterios establecidos en la evaluación integral para cada campo de formación... con el fin de mejorar y fortalecer los procesos formativos mediante las orientaciones específicas del profesor, en un tiempo determinado para que el estudiante desarrolle la guía de recuperación (Programa 32).*

3.1.6. MOMENTOS EN QUE SE EVALÚA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES:

Los programas establecen que la evaluación se hace al finalizar el semestre o el año (Programas 9, 13, 22 y 33) y a lo largo del proceso en forma secuencial (Programa 32). No obstante ya se ha dicho que algunos de los programas conciben la evaluación como un proceso continuo y permanente, hecho del que se desprenden momentos de evaluación que se distribuyen a lo largo del proceso formativo. Esta intención hace a la evaluación diversa, adecuada a distintos momentos de formación y avance del estudiante, lo que plantearía mayor acuerdo con una perspectiva de derechos.

En síntesis, las formulaciones sobre la evaluación del aprendizaje de los estudiantes revela supuestos, fundamentos, criterios y eventos de importante significado en cuanto a la superación de una evaluación tradicional que da paso a distintas miradas del aprendizaje en cuanto a: 1) inclusión de la investigación como parte de la evaluación; 2) papel de la integración (de saberes, instrumentos, espacios, conocimientos); 3) la evaluación en el horizonte de la construcción de conocimiento a partir de la reflexión, la discusión y la crítica; 4) amplia variedad de formas de evaluar: desde la evaluación oral más característica de la clase magistral, hasta la ponencia, la consulta con el profesor, la vivencia, la tutoría y el trabajo autónomo del estudiante, pasando por la evaluación escrita o la práctica; 5) evaluación cualitativa y cuantitativa, aunque su resultado siempre se traduce al sistema de evaluación cuantitativa, de acuerdo con la reglamentación universitaria nacional; 6) evaluación como elemento dinamizador que retroalimenta la acción educativa en todos sus aspectos; 7) esfuerzos por seleccionar la metodología apropiada para cada momento y finalidad educativa; 8) papel de la evaluación como ejercicio de auto-reconocimiento de fortalezas y debilidades con miras

a proponer estrategias de mejoramiento, visto desde la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, ya sea para las distintas asignaturas o espacios académicos.

3.2. LA EVALUACIÓN Y LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE QUE PROPICIA

El ejercicio evaluativo del aprendizaje del estudiante hace posible aprender de los errores, reflexionar sobre las maneras de conocer, caer en cuenta de lo que mejor puede contribuir al desarrollo de la infancia y de las mejores alternativas para su desarrollo. A través de la misma evaluación se generan aprendizajes de temas y contenidos que se ponen en escena cuando ella se realiza, entre los cuales es posible encontrar el desarrollo infantil y las maneras como se promueve así como las enseñanzas acerca de cómo evaluarlo. Adicionalmente, el proceso evaluativo en sí permite aprender de él, porque incluye criterios, estrategias y formas de relación que se vinculan con formas más o menos democráticas, críticas y argumentativas presentes en el aprendizaje, la formación y la construcción de conocimiento.

En los programas se encuentra la referencia a la evaluación como un proceso formativo que puede referirse a su carácter educador así como a la evaluación de proceso más que de resultados (29 y 32) aunque no se amplíe lo que ello significa y los tipos de aprendizaje logrados a través de ella. Los programas en que se explicita, remiten al aprendizaje de los estudiantes como sujetos críticos y reflexivos (Programas 5, 10 y 13), posibilitado por la evaluación así como a acciones evaluativas que no pueden reducirse a una prueba que restringe el aprovechamiento de la riqueza formativa que encierra la evaluación (Programa 32).

Por su parte, a través de la evaluación los futuros educadores aprenden a evaluar a los niños en el sentido en que estar expuesto a una determinada manera de evaluar sirve de marco de referencia y de ruta para orientar las acciones educativas que los estudiantes deben realizar con los niños y niñas en la práctica profesional, en cuanto a sus formas de valorarlo (Programa 14).

Puede concluirse, entonces, que el tema de las enseñanzas que genera la evaluación del aprendizaje de los estudiantes es poco considerado en los programas, dificultando desde este lugar explicitaciones sobre su tratamiento desde la perspectiva de derechos. No obstante se ha venido avanzado, como queda dicho. Estas enseñanzas tienden a contradecirse en términos teóricos y de las prácticas mismas de los estudiantes pues el estudiante al trabajar con un docente termina negociando concepciones y maneras de hacer (Programa 8). Ahora bien, ello no significa que la práctica no sea espacio de confrontación, de profundización, desde distintos lugares, de acuerdo a la manera en que se organiza curricularmente (Programa 18).

4. LA ACTUALIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES EN FUNCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE DERECHOS

La pregunta por la actualización de los programas y por las formas en que se lleva a cabo, está acompañada de la búsqueda de conocimiento acerca de la influencia que tiene en este proceso, la situación de la niñez en el país y los desarrollos teóricos sobre infancia, desde la perspectiva de derechos.

4.1. LOS CURRÍCULOS SE ACTUALIZAN

De los 34 documentos curriculares de formación en educación infantil, 12 no explicitan la realización de procesos de actualización. Ello no significa que no se viva o realice, como se evidencia en las entrevistas a los coordinadores, pues, como mínimo, todas las carreras en la educación superior están obligadas a revisar cada cierto tiempo sus programas, en el marco de los procesos de acreditación de alta calidad promovidos por el Ministerio de Educación Nacional. Esta revisión les ha implicado institucionalizar los procesos de evaluación que se han puesto a cargo de oficinas y profesionales dedicados especialmente a este fin, desarrollar un instrumental cuantitativo y cualitativo, disponer estrategias variadas y fundamentar las realizaciones de los proyectos propuestos y evaluados (Programas 24 y 22), aunque la reflexión o evaluación que media la puesta en marcha de la actualización de los programas no se reduce a la acreditación, ni para todas éstas es el principal ejercicio en torno al seguimiento de lo que hacen¹⁴.

En el marco de las políticas educativas actuales en Colombia, las facultades de educación se ven abocadas a reflexionar sobre la pertinencia de sus programas académicos, en términos de su respuesta a las necesidades del país. Adicionalmente, a partir de los procesos de revisión curricular y acreditación desarrollados por la Universidad, se hace imperativo cuestionarnos la pertinencia de nuestra propuesta educativa. Frente a este interrogante, se ha desarrollado un análisis con el fin de actualizar la propuesta de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (Programa 10).

Los 22 programas en los que se encuentran reportados los procesos conducentes a su actualización argumentan la necesidad de lograr una mayor fundamentación del mismo con información renovada para adecuarlo a la visión y misión de la universidad así como a las necesidades del contexto. No solamente se piensa en la renovación de los mismos sino en lograr una acreditación de alta calidad (Programa 6). El replanteamiento del programa también está sujeto a los cambios de la legislación educativa como sucede en los casos relacionados con la incorporación de la formación por competencias (Programa 34) o la introducción del sistema de créditos (Programa 29). Sin embargo, en algunos programas la revisión hecha entra a formar parte de un proceso más amplio –y de vieja data- de debate que no obedece a exigencias externas sino a la identificación de problemáticas que es necesario enfrentar (Programa 29).

¹⁴ Una de las universidades establece que el proceso de acreditación del programa se constituye en el principal ejercicio que lo transversaliza (Programa 16).

Cuando los cambios son pensados e introducidos a través de la acreditación puede decirse que los programas siguen al pie de la letra los lineamientos dados por el MEN para tal efecto, pero al mismo tiempo la acreditación se convierte en un pretexto para darle vida al proyecto educativo institucional que en ejercicio de su autonomía cada universidad ha formulado, y en cuyo marco se plantean los proyectos pedagógicos de los programas. La autoevaluación¹⁵, coevaluación¹⁶ y evaluación conducente a acreditación¹⁷ es una forma de aludir a un procedimiento que se repite en todos los programas con la singularidad propia del mismo y de la universidad a la que pertenece (11 de los programas lo explicitan).

La evaluación ha permeado de tal manera las prácticas universitarias que para los programas es un proceso continuo y progresivo, que da cuenta de la pertinencia del plan de estudios de acuerdo con el perfil profesional (los contenidos, la metodología), la administración, las finanzas, el bienestar, los recursos, la docencia, la relación con el PEI, los logros de los estudiantes y egresados, factores todos que deben converger en términos de sus supuestos y orientaciones básicas. Así mismo, son evaluados y son fuente de información los distintos actores educativos (directivos académicos, docentes, estudiantes, egresados, instituciones educativas receptoras de profesionales, oficinas administrativas que gestionan el programa (Programa 26). Los programas han aprendido a autoevaluarse en forma crítica y a renovarse curricularmente, con frecuencia, a partir de este proceso (Programa 32).

Para llegar a la toma de decisiones sobre la actualización de un programa se pasa por procesos bastante variados: debates académicos en reuniones de área y entre ellas, en sala de profesores, en comité curricular, examen de la práctica de formación, análisis de la experiencia de los egresados, cátedras (de infancias y pedagogía), encuentros de socialización (de vivencias y prácticas formativas), revisión del micro-currículo, encuentros, mesas de trabajo, investigaciones, diagnósticos, reflexión en distintos espacios académicos que sirven de organización al currículo, tales como bloque, proyecto, semestre, año, evaluación continua de los distintos actores, socialización de la práctica, búsqueda de adecuación teoría-práctica y la integración de actores, contenidos y saberes, reuniones y eventos distritales y nacionales (13 programas son evidencia).

¹⁵ La autoevaluación institucional es un proceso interno que se propone la búsqueda de información y establecimiento de juicios críticos sobre ella en relación con criterios e indicadores establecidos, dadas las funciones sustantivas de la universidad y la manera como se despliegan en las distintas actividades que desarrolla. La auto-evaluación produce como resultado una mirada interna del programa que incluye lo que requiere mejorar, para ser sometida al juicio de pares externos, en una segunda etapa.

¹⁶ La coevaluación de pares académicos implica la valoración del documento producido en la autoevaluación por parte de ellos, quienes realizan una mirada externa del programa contrastando los ofrecimientos con las realizaciones y haciendo sugerencias para su fortalecimiento y búsqueda de calidad con miras a la acreditación, de acuerdo con las políticas institucionales.

¹⁷ La evaluación conducente a la acreditación es el proceso a través del cual una vez el programa se ha dado el tiempo considerado necesario para implementar los cambios sugeridos por los pares académicos se postula para una nueva evaluación externa, esta vez por parte del Ministerio de Educación quien, a través de profesionales idóneos inscritos para este proceso, lleva a cabo la evaluación que finalmente conduce a la emisión de un decreto que avala la acreditación por un tiempo determinado de acuerdo con las recomendaciones de los evaluadores sobre su mirada del programa.

Los momentos de integración al final de cada semestre serán aprovechados para la evaluación curricular y los principales parámetros de evaluación serán los mismos fundamentos teóricos y estructurales de este proyecto (Programa 9).

Los procesos mencionados se caracterizan porque implican a la evaluación con distinto grado de sistematicidad y rigurosidad, intentando recuperar información valiosa que ayude a los replanteamientos que se pretenden en aras de la pertinencia, actualidad y calidad de la formación. Se propende, cada vez con más fuerza, por tareas colaborativas y participativas en la que intervienen los distintos actores del proceso educativo -docentes, estudiantes, egresados y administradores (Programas 18 y 30). Esta manera en que los programas proponen la evaluación con fines de acreditación se inscribe en procesos democráticos en los que predominan valores como los siguientes: *actitud de escucha y respeto a la palabra, apertura al debate, a la sana discusión, a la concertación y a la reflexión, para viabilizar la construcción conjunta de propuestas, la toma de decisiones y la búsqueda continua de la cualificación* (Programa 13).

También hace presencia la evaluación con fines de actualización en los espacios colegiados de toma de decisiones, propios de la universidad, en el que participan todos los actores bajo el sistema de representación, así como en espacios que los programas construyen (consejo curricular) también con presencia de docentes y estudiantes. La participación representativa tiene sus dificultades de legitimidad porque en el ejercicio de democracia del que hacen parte no queda claro hasta dónde un representante recoge la voz de todos aquellos a quienes representa. Por ello se reconoce que este es un tema que requiere avances para lograr que los mismos estudiantes vivan la responsabilidad con la vida universitaria y se comprometan más allá de la asistencia a clase (Programas 13 y 24). Así mismo, el programa puede conocer más y mejor al estudiante y así brindarles oportunidades de acuerdo con sus habilidades, destrezas, gustos, fortalezas, debilidades, entre otras (Programas 9, 19, 33 y 34).

En los procesos de reflexión y discusión conducentes a actualizar los programas participan todos los estamentos de la comunidad (Programas 4 y 29). En una de las universidades los estudiantes jalonan muchos procesos relacionados con el funcionamiento del programa porque están muy organizados, en su propio movimiento. Es pertinente señalar a propósito que por su iniciativa han reflexionado sobre la inclusión, la diversidad, el momento histórico en el que estamos, el papel del maestro, la evaluación (Programa 24). Los profesores, por su parte, evalúan el programa al finalizar cada semestre mediante la evaluación de su curso (Programa 33).

Diversidad de instrumentos y estrategias (Programas 7 y 26) median en el proceso evaluativo: formatos para evaluar programas, docentes, áreas, egresados, perfil de los estudiantes, participación de los estudiantes en los comités. De manera operativa se hace al inicio de cada semestre reuniones por áreas y reuniones por semestres e instrumentalmente a cada uno de los docentes se les entrega el programa específico de su asignatura pero él debe entregar al programa una guía de cátedra consistente en definir lo que se hará sesión por sesión, para garantizar la disciplina, la filosofía, la misión y la visión de la facultad y de la universidad. Se espera que en la guía el docente

diga cómo y cuándo va evaluar a los estudiantes y con qué porcentajes. En este marco se evalúa el programa, a través de las asignaturas y áreas, por parte el equipo de profesores, para mejorar (Programa 6).

4.2. LA FUENTE DE LA ACTUALIZACIÓN ESTÁ EN LA INFANCIA

Ahora bien, la atribución de la actualización a los avances y discusiones teóricos y prácticos sobre la infancia y el desarrollo infantil en la perspectiva de derechos es algo que solamente se encuentra en cinco programas (Programas 4, 11, 24, 33 y 34). Como ellos lo postulan, los procesos de cambio de los programas se fundamentan en la realidad de la niñez colombiana, lo que sucede en el país con los niños y las niñas, las necesidades de intervención de la política pública, la consideración al niño y la niña como sujetos de derechos. Quienes agencian los programas se preocupan por estar al día y participar activamente en debates contemporáneos, informes de instituciones oficiales y no oficiales, observatorios, redes, plataformas, macro proyectos sobre infancia y derechos humanos. Por tanto, como ya se dijo, para algunos programas esta evaluación es susceptible de aprovecharse para una renovación que incorpore las discusiones contemporáneas sobre los mejores escenarios para el desarrollo infantil, cómo promoverlos y cómo formar a los educadores en este marco.

La diversidad de contextos y espacios sociales en que se desarrollan el niño y la niña exige la formación renovada de profesionales idóneos que, con sus herramientas, sean capaces de intervenir esa realidad¹⁸, en el entendido que la realidad siempre supera las teorías. Algunos de estos cambios, por tanto se van introduciendo lentamente, a través de las asignaturas o del micro-currículo, en atención al interés del programa de incorporar nuevas miradas y conceptualizaciones de niña y niño (Programa 11).

En los restantes programas, aunque se evalúan y se modifican, la renovación no necesariamente está en función de la perspectiva de derechos. No queda explícito que la actualización se vincule a miradas renovadas de niñez y al planteamiento de alternativas para formar a los educadores de acuerdo con las concepciones y prácticas más adecuadas para promover el desarrollo infantil, dado el ciclo de vida y las condiciones culturales propias de las instituciones dedicadas a su cuidado en los primeros años¹⁹.

Uno de los programas (Programa 32) es bastante crítico de concepciones dominantes sobre el desarrollo infantil y su valoración y de la educación infantil y sus prioridades. Esta crítica plantea la necesidad de superar miradas unidimensionales, como por ejemplo, la que concibe a la educación inicial como preparatoria de la escolarización. A cambio de ella, promueve la renovación y actualización del programa en términos de

¹⁸ *Por eso, egresados del programa están trabajando en otros departamentos y les ha ido bien porque conocen bien las problemáticas de la infancia, sus procesos, y saben cómo actuar en un campo específico* (Programa 33).

¹⁹ Significa que la evaluación ha de conducir, como se señala en algunos programas no sólo a implantar el sistema de créditos, *atendiendo los criterios de la normatividad nacional e institucional* sino a renovar las orientaciones, principios, concepciones, epistemologías y metodologías de formación sobre el objeto en que recae: educadores para la infancia (Programas 24, 26 y 32).

tener en cuenta concepciones más amplias que guíen la construcción de nuevos escenarios de desarrollo infantil.

Los cambios a los que se alude en el párrafo anterior se hacen en contravía de las directivas ministeriales, según lo expresan otros dos de los programas indagados. Las orientaciones del Ministerio de Educación hacia la educación de los niños y niñas entre 0 y 6 años está influenciada por concepciones y prácticas características del sistema formal en el cual, según afirman dichos programas, deja de tener como centro al sujeto para desplazarse al énfasis sobre las áreas; ya el niño y la niña no son los protagonistas, sino el contenido curricular. Esta crítica evidencia las dificultades que tiene el sistema educativo para ser sistema en cuanto a un conjunto de instancias articuladas con centro en la constitución de la infancia (Programa 8). Yendo más allá, si esta es la concepción en la que se originan los replanteamientos curriculares, sin lugar a dudas que los programas deben tomar distancia crítica para formular sus propias actualizaciones, si se pretende un trabajo de formación de educadores infantiles desde la perspectiva de derechos.

Una dinámica muy propia del programa es que los maestros se reúnen, debaten, discuten, digamos que hay un trabajo colectivo que es muy rico, y se integraron los equipos como en torno a esos problemas. De ahí nació, de ahí surgieron documentos, de ahí surgieron diagnósticos del programa que en el momento de hacer el proceso de renovación curricular fueron un insumo fundamental, o sea, si nosotros no hubiéramos tenido ese insumo hubiera sido una cosa muy atropellada, el proceso de decir: esto sí, esto no, pero teníamos como abonado ese trabajo que había sido una iniciativa muy propia (Programa 29).

A su vez, algunos programas (Programas 19, 32 y 34) consideran que los criterios para evaluar están relacionados con las nuevas tendencias de la educación infantil, en correspondencia con lo que el sistema educativo está planteando, con la participación de los diferentes agentes que intervienen en los procesos educativos del niño y la niña, para analizar los efectos sociales del programa, en cuanto a su pertinencia y significado de los objetivos propuestos (Programa 34). El conocimiento del contexto al que aluden los programas, se ha convertido en lugar de mirada importante para analizar la pertinencia del currículo, que se revisa y reestructura en función de las necesidades y los cambios de cada época, región, cultura e historia, sus necesidades e intereses en términos del desarrollo inicial de los niños y niñas y de la intervención educativa que pueden realizar los educadores infantiles (Programas 19 y 32).

No resulta extraño, entonces, que los programas de formación de educadores infantiles se estén monitoreando de manera permanente (8 de los 34 programas) y que la evaluación como práctica reflexiva (Programa 14) y de construcción de conocimiento sea un aspecto relevante para algunos de ellos. Sin embargo, pocos programas consideran estos procesos en función de la perspectiva de derechos, la educación inicial, los conceptos de desarrollo y niñez, la búsqueda de pertinencia de la formación para contextos determinados.

En síntesis, en la mayoría de los programas se habla de evaluación del programa pero no se explicita como punto de partida para su cualificación, actualización y reforma la

perspectiva de derechos de la infancia ni en qué medida los criterios de calidad a que apuntan tienen relación con dicho enfoque, el desarrollo infantil, la respuesta de la formación a la situación de la primera infancia, los problemas de inclusión y vulnerabilidad que afecta las condiciones de desarrollo de los niños y niñas y la educación inicial del niño y la niña en el país.

4.3. PRODUCTOS DE LA ACTUALIZACIÓN

Los procesos de evaluación admiten, finalmente, distinto tipo de producto o resultado:

- Documento y resolución de acreditación de alta calidad, evaluación estructurada y programa renovado en el marco de una concepción de proyecto como algo en permanente construcción (Programa 29). Así, el programa es entendido de manera “viva” y dinámica y ello implica tomar en cuenta las voces de los distintos actores educativos (estudiantes, docentes y egresados) para detectar sus fortalezas y los aspectos por mejorar. y ha conducido a replantear el currículo conceptual y metodológicamente (Programa 24).
- Acciones puntuales de mejoramientos o cualificación (capacitación en competencias de preescolar para optimizar el desarrollo integral del niño e impulsar la puesta en marcha de las metas y estrategias de la política pública para la primera infancia en los planes de desarrollo, proyectos y programas municipales, departamentales, y la capacidad de producir las herramientas comunicativas necesarias que permitan comprender los principios del desarrollo infantil temprano y del trabajo con la primera infancia (Programas 3 y 33).
- Programas integrados, que cuestionan y superan los anteriores, teniendo en cuenta las necesidades de la región, las políticas y decretos, la situación y necesidades de los niños y las niñas del país y las nuevas miradas sobre niñez (Programas 32 y 33).
- Relaciones más estrechas entre teoría y práctica y, en consecuencia, una mirada más totalizadora e integradora del conocimiento y la experiencia (Programas 16 y 32).
- Planes de mejoramiento y planes de desarrollo de la facultad (Programas 4 y 34).
- Ajustes a las asignaturas (Programa 34).
- Incorporación del debate sobre la perspectiva de derechos y la infancia como categoría social, construcción histórica y cultural (Programa 29).

4.4. CONCLUSIÓN

En síntesis, los diagnósticos que se realizan como parte de los procesos de autoevaluación o las reflexiones en torno a los objetivos de los programas²⁰, postulan la necesidad de un amplio conocimiento del contexto, y de su complejidad, al cual ha de articularse la formación con el fin de que los estudiantes aprendan a intervenir en las instituciones y organizaciones para cualificar los procesos de desarrollo infantil. De esta manera puede decirse que los procesos de evaluación del programa han motivado mejores comprensiones del mismo y han puesto en cuestión su pertinencia en cuanto a necesidades de formación de maestros en el campo de la infancia, población infantil en la región, problemática y necesidades de la educación infantil, programas de proyección social y educativa que se ofrecen para la población en edad preescolar y otra información relevante para el diseño y ejecución del programa (Programas 9, 22, 28 y 32).

La flexibilidad²¹ que acompaña a este planteamiento (Programa 32) está justificada en la necesidad de una práctica profesional con conocimientos sólidos y mayor oportunidad para recrear, con soluciones novedosas, la formación recibida.

La referencia a la crítica como principio fundamental de los procesos evaluativos de los programas pone en consideración su posibilidad de cualificación con miras a ser cada vez más pertinentes para la niñez (Programa 29) y, muy posiblemente, mayores precisiones sobre las particularidades de los distintos momentos del ciclo de vida, el género, la cultura, como elementos diferenciadores del desarrollo infantil que aportan a una construcción de mayor calidad en su tratamiento para quienes se forman como educadores de niños y niñas (Programa 13).

²⁰ Para ilustrar lo dicho vale la pena mencionar cómo un programa se plantea entre sus metas *Impulsar la investigación de las problemáticas propias de la infancia*, lo que implica que al evaluarse en cuanto a cumplimiento de objetivos –como afirma que lo hace– podría evidenciar un esfuerzo por documentar una realidad y vincular a ella la formación de educadores infantiles (Programa 13)

²¹ No obstante, el proceso de flexibilización curricular no siempre también se basa en argumentos de orden económico y de cupos, como se desprende de la siguiente cita: *Por otra parte las Facultades de Educación en Colombia están atravesando una gran crisis debido entre otros factores a la situación económica del país, a la política del Ministerio de Educación de congelar el escalafón para docentes y permitir que otros profesionales puedan desempeñar la labor de docentes. Por lo anterior la Facultad de Educación..., al igual que otras Facultades del país, han sentido el impacto de estas circunstancias traduciéndose en la escasa demanda estudiantil. Para que la Facultad de Educación se siga proyectando a nivel nacional y se pueda lograr un incremento en la demanda estudiantil, el equipo de docentes de la Facultad diseñó la Propuesta de Reestructuración, basada en la Flexibilización Curricular mediante el sistema de créditos académicos* (Programa 32).

TERCERA PARTE
LOS ESTUDIOS DE CASO

CAPÍTULO SEXTO

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE INFANCIAS Y SUBJETIVIDADES EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA

El programa de licenciatura de Pedagogía Infantil, objeto de análisis en este caso, se orienta por una perspectiva de derechos que intenta destacar la complejidad del trabajo sobre la niñez, hecho que se reflexiona y discute en forma continua dentro del programa en aras de buscar una formación pertinente para los estudiantes, en relación con el contexto, las políticas educativas nacionales, las comprensiones teóricas más actualizadas y la recopilación de experiencias procedente de las vivencias de los distintos actores que se vinculan al mismo.

La información que sirve de base para el levantamiento de este caso es la siguiente:

- Grupo focal con 8 estudiantes, todas mujeres de último año de la carrera
- Entrevista al coordinador del programa
- Documento curricular del programa
- Entrevistas a 9 egresados de los cuales 8 son mujeres, 3 egresaron hace tres años, 3 hace dos años y 3 hace un año. Actualmente 7 se desempeñan como docentes de básica primaria, uno de ellos en colegio privado y los restantes 6 en el sector oficial. Los otros dos egresados trabajan uno en una institución de preescolar del sector privado y el otro en un jardín de educación inicial del Distrito Capital.

1. CONCEPCIÓN DE INFANCIA Y DE SU ABORDAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE DERECHOS

El programa pretende una formación basada en una visión de *infancias*, en tanto sujetos, constituidos por experiencias muy particulares, de acuerdo con los contextos socioculturales en los que se desarrollan, de su inserción en familias diversas con prácticas de crianza muy variadas y con una diversidad poblacional que caracteriza al país. A esta mirada se llega después de varios años a lo largo de los cuales se pasa por dos momentos diferenciados: desde su origen en el 2000 el punto de partida del programa es el concepto de vulnerabilidad pues se buscaba atender la infancia en condiciones especiales con una perspectiva de derechos; y a partir del 2006 el programa hace un giro y con base en la crítica a este enfoque homogeneizante y victimizado del niño y la niña, en que se venía moviendo, transita a otra manera de entender al niño y la niña desde la perspectiva de derechos en la lógica de las infancias -en plural- que se acaba de mencionar (Documento).

1.1. SIGNIFICADO CULTURAL CONCEDIDO AL CONSTRUCTO INFANCIAS

Según el coordinador del programa, referir el objeto de formación a los sujetos concretos que se integran en la categoría social *infancia*, es discutir el uso moderno de esta categoría que, con una concepción eurocéntrica, adopta, en el fondo, posturas que

tienden a hacer visible al niño desde la homogeneidad, como las que se encuentran en las propuestas de los organismos internacionales que impulsan programas para promover el desarrollo infantil (Coordinador). En esta misma línea el documento de programa aclara que las infancias, eje de reflexión del programa, se refiere a las *condiciones históricas y profundamente complejas y dinámicas*, en que crecen y se desarrollan los niños y niñas, así como a *los diversos contextos de formación y socialización* (Documento).

Muy posiblemente, afirma el coordinador, ésta no sea la concepción de todos los egresados, los estudiantes en formación y los docentes, pero en esa perspectiva se intenta trabajar y, en torno a ello, están estructurados no sólo los contenidos, temas y metodologías, sino los espacios de reflexión y discusión por parte de la comunidad académica. Efectivamente, las narrativas de estudiantes y egresados plantean un panorama de concepciones que si bien no suprimen las intenciones del programa si plantean las tensiones y contradicciones que se suscitan alrededor de la concepción de infancias en el sentido propuesto y, aún más, provocan dudas sobre el anclaje de algunas concepciones de niñez a la perspectiva de derechos. Lo que se plantea aquí es cómo lograr coherencia entre las propuestas teóricas, los dispositivos educativos y el conjunto de acciones y actividades formativas que se llevan a cabo para que las concepciones y prácticas de quienes son formados allí es un asunto bastante exigente, retador y siempre en construcción.

Acorde con una perspectiva de derechos, las estudiantes vinculan la concepción de múltiples infancias con la diversidad y particularidad del desarrollo de cada niño, en contextos sociales y culturales plurales, en oposición a una mirada homogénea que tiende a privilegiarse en el tratamiento a la infancia (Estudiante de último año).

... estaríamos hablando por ejemplo para no ir más lejos de niños indígenas, estamos hablando de infancias diferentes no podemos hablar de formas de asumir el mundo igual, porque sería un tanto absurdo, como lo decía Liliana. Es una construcción de los niños y las niñas en donde ellos hacen una construcción del mundo que los rodea como de sí mismos, de cómo se encuentran ellos dentro de ese mundo, cómo se desarrollan, cómo se desenvuelven, con quién se van a encontrar, cómo deben responder, cómo actuar frente a ciertas cosas y todo esto está mediado por muchas cosas, está la escuela, la casa, la cultura hasta los factores económicos, los medios de comunicación... muchas cosas (Estudiante de último año).

Los egresados, por su parte, no hablan de infancias en plural ni privilegian esta discusión en sus relatos.

1.2. RECONOCIMIENTO DE LAS INFANCIAS A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN

Tomar en cuenta la voz del niño y la niña es la idea que sobresale entre las estudiantes para quienes la legislación y las políticas actuales son cuestionables en tanto son los adultos quienes toman decisiones sobre los intereses y necesidades del niño y la niña, desconociendo la participación infantil y negando la consideración de la infancia como

sujeto de derechos²² (Estudiante de último año y Egresada 1 año). Esta apreciación no es del todo justa pues bien se sabe que en razón al proceso de desarrollo infantil y la construcción progresiva de su autonomía exigen la presencia del adulto. Los esfuerzos realizados tampoco merecen ser tildados de adultocéntricos²³, ni por ello detrás de la nueva legislación hay una concepción de niño y niña incapaz, que *no tiene un uso de sí, no tiene un raciocinio lo suficientemente adecuado y un desarrollo cognitivo para que efectivamente se pueda hacer valer* (Egresada 3 años).

La participación infantil como uno de los fundamentos de la perspectiva de derechos, como los señala una de las egresadas, parte de *reivindicar al niño en la sociedad, reconocerlo como sujeto de derechos, darle el valor que merece, reconocerlo como un ser, como una persona, tenerlo en cuenta en la sociedad. Es hacerlo valer, ...*(Egresada 2 años). Implica, además, leer a los niños y, de esta manera reconocerlos y darles vida en su particularidad y en la comunalidad que comparte con otros, dado el momento del ciclo vital por el que atraviesa. El programa tiene en cuenta al niño en esta perspectiva y viene haciéndose la pregunta por la participación, por la forma como los niños pueden agenciar procesos y tomar decisiones. Se habla de participación del niño y la niña desde muy temprana edad y así se reflexiona en distintos espacios de la formación propuesta (Coordinador)

1.3. LA PROGRESIVA CONSTRUCCIÓN DE AUTONOMÍA DE LAS INFANCIAS

Las estudiantes consideran que el niño y la niña están en proceso de construcción de su autonomía, y expresan lo complejo de este asunto (Estudiante de último año). Sin embargo, explicitan una falsa oposición entre autonomía y protección, la primera asimilada a ser considerado sujeto y la segunda a ser objeto. Con base en este argumento y apoyadas adicionalmente en las circunstancias en que se desarrollan los niños y las niñas en la actualidad, critican la ley de infancia²⁴ (Egresada 2 años y Egresada 1 año).

²² *Por ejemplo, cuando se dan esos problemas de adopción o separación del niño de su familia, muchas veces no se tiene en cuenta lo que siente el niño. Se dice que el niño tiene derecho a una familia, pero la familia que tiene no está respondiendo por sus otros derechos fundamentales, entonces tenemos que separarlos, pero algo pasa dentro del niño, en su pensamiento, en su sentimiento, entonces las leyes a veces también se contradicen* (Egresada 1 año).

²³ Desde el punto de vista de las estudiantes, la niñez, como categoría teórica, es una construcción social y cultural, y en esa medida, ha avanzado la mirada adultocéntrica, apoyada en las teorías del desarrollo infantil, pues ha pasado de considerarla un período de vida, un rango de edad, un conjunto de características, una etapa biológica de la vida a entenderla, como se hace actualmente, como un sujeto, integral, en proceso de desarrollo, que requiere la potenciación de sus capacidades de la niñez (Estudiante de último año). Así lo ratifica el coordinador para quien la concepción que pretende promoverse en la universidad, escapa a la lógica de las etapas de desarrollo o a los supuestos de corte psicogenético, o al constructo desarrollo humano ó al niño como sujeto de derechos, vulnerable y victimizado. Considera necesario reconocer al niño como sujeto ciudadano que agencia procesos desde diferentes lugares (Coordinador).

²⁴ En este sentido se afirma que la perspectiva de derechos es utópica e irrealizable y no funciona en el país dada su dificultad para llevarla a la práctica, que asume un niño ideal, perfecto, integral, parámetros bastante altos (Estudiantes de último año y Egresada 1 año,) y que a pesar de la obligación no existe la moral en la sociedad para su cumplimiento (Egresada 2 años).

Los egresados, por su parte, diferencian al niño como sujeto de derechos y como objeto de reconocimiento jurídico y, en este último sentido consideran que se ha visibilizado una niñez que estaba *relegada* y oculta, y que requiere protección como sujeto de derechos, en su integralidad, y ser puesta en el centro de la sociedad (Egresado 3 años). Desde el punto de vista social, se continúa mirando al niño como adulto en miniatura, invisibilizado por el adulto en la vida cotidiana y desconocido en su singularidad²⁵ (Egresada 2 años); su desarrollo no es atendido ni promovido, a pesar de la formulación de los derechos (Egresada 2 años).

1.4. EL SENTIDO DE VULNERABILIDAD QUE INVITA A LA PROTECCIÓN DEL NIÑO Y LA NIÑA

Los egresados sostienen un enfoque de derechos al considerar que la niñez es vulnerable *porque hasta ahora se está formando, no sabe lo que es bueno o lo que es malo* (Egresada 2 años); los niños y las niñas están indefensos e impotentes, no pueden valerse por sí solos, especialmente frente al maltrato y la violencia (Egresada 1 año, Egresada 2 años y Egresado 3 años). Por eso, los niños y las niñas necesitan garantes de sus derechos, ya que no los pueden exigir por sí solos (Egresada 1 año y Egresado 3 años). En la misma línea, critican la idea de vulnerabilidad asociada a los niños y niñas *como sujetos débiles, como sin importancia* (Egresada 1 año y Egresada 2 años).

No obstante, la crítica a la legislación actual sobre la infancia desde la perspectiva de derechos, según uno de los egresados, por asumir la vulnerabilidad del niño y la niña confunde la garantía de estos derechos con el derecho mismo que entiende la vulnerabilidad en el marco del desarrollo y no como menor condición en razón a su edad. Lo que lo hace vulnerable son las condiciones en que vive, no el ser sujeto en desarrollo (Egresada 2 años).

El coordinador del programa, por su parte pone una alerta sobre *los discursos tendientes a la protección, la vulnerabilidad, la victimización, pues inhiben la posibilidad de avanzar en las discusiones sobre el niño capaz de participar, agenciar, tomar decisiones y demás* (Coordinador).

1.5. LA IGUALDAD EN LA DIFERENCIA DEL NIÑO Y EL ADULTO

El hecho de que los niños y las niñas necesiten protección no significa una condición de minoría con relación al adulto (Egresada 1 año y Egresada 2 años), en contraposición al pensamiento de una de las egresadas (Egresada 3 años). Antes bien, la concepción de niños como sujetos de derecho, permite superar la idea de adulto pequeño y entenderlo como ser *en desarrollo que necesita mucho estímulo, en todas*

²⁵ *Por ejemplo, yo diría que en la educación básica inicial los grupos de niños, por ejemplo, no podrían sobrepasar de los 20 niños, pero si hablan de cobertura están hablando de un grupo de 35 niños o hasta 40 niños. Entonces ahí es donde tú ves que el niño es concebido como un agregado que sí hay que tenerlo en cuenta, que hay que incluirlo, pero no se tiene en cuenta como tal. Es decir, todavía no se tiene en cuenta esa concepción de la importancia de invertir en la calidad de la educación de la infancia. Estoy hablando de educación, pero si miramos en otros campos como salud vendría a ser casi lo mismo* (Egresada 1 año).

sus dimensiones (Egresada 1 año, Egresada 2 años, Egresada 3 años). Es *una persona, un ser, que merece cuidado, respeto, cariño, todo lo que una persona necesita para vivir* (Egresada 2 años) aunque no sea reconocido como sujeto en todas partes ni por todos los actores que se relacionan con él (Egresada 2 años). No es *el niño pobrecito, el adulto en miniatura, esas cosas que ya están mandadas a recoger...* (Egresada 2 años).

La necesidad que el niño tiene del adulto no es óbice para considerar la importancia de los derechos humanos, del hombre y de la mujer, del niño y del adulto, pero tampoco igualan el niño y la niña con el adulto, desconociendo sus singularidades, como se desprende de la siguiente concepción de uno de los egresados: *La diferencia es que ellos son pequeñitos de estatura, es lo que nos diferencia de ellos, que son pequeños de estatura, no más, porque piensan, razonan como cualquier otro* (Egresada 2 años).

1.6. EL NIÑO Y LA NIÑA COMO PRESENTE

Desde la perspectiva de derechos, la visibilidad del niño incluye entenderlo como presente, y así lo reconocen los estudiantes y los egresados, sin dejar de presentar contradicciones. Una de las egresadas afirma que *los niños son importantes ya. Si queremos que haya futuro tenemos que reconocer que los niños son importantes ya, en el presente* (Egresada 3 años). Esta concepción si bien tiene piso de realidad desde todo punto de vista y es compartida por más egresados (Egresada 2 años), corre el riesgo de desconocer o invisibilizar al niño con su capacidad presente para convertirlo en posibilidad y futuro como sucede con una de las egresadas para quien *los niños son el futuro. Si no empezamos a trabajar desde la infancia, si dejamos que la infancia se lleve sola, no va a haber nada que la proteja de aquí a mañana* (Egresada 3 años).

1.7. LA INOCENCIA INFANTIL Y SU PÉRDIDA

Los egresados hicieron referencia a un niño y una niña inocente, espontáneo, sincero, pudoroso, sin restricciones, prevenciones ni prejuicios, con capacidad para *ser sí mismo* sin atención al *qué dirán, poder hacer todo, sin pena...* *Es vivir la vida como venga, vivir el momento, cumplir responsabilidades pequeñas* (Egresadas 1 año, Egresada 2 años y Egresada 3 años). Sin embargo, gracias al contexto social, está puesta en duda esta inocencia pues actualmente los niños y las niñas son violentos, amenazan y maltratan a sus compañeros, van armados al colegio (Egresada 1 año).

1.8. DE RECIPIENTE VACÍO A SER COMPLEJO

Contrariando la perspectiva de derechos, una de las egresadas considera al niño y la niña como recipiente vacío al inicio de su vida, caracterizado por la receptividad, como llegara al mundo y a partir de cero se llenara con todo lo nuevo que recibe. Como ella lo expresa, al crecer, el niño y la niña pierden este carácter en el que todo lo *toma entero porque es nuevo... y va perdiendo esa niñez* (Egresada 1 año).

1.9. DEL LENGUAJE DE MINORÍA A UN LENGUAJE DE DERECHOS

Como el lenguaje contribuye a construir la realidad es importante destacar cómo mientras una de las egresadas critica el uso del término *personitas* para referirse a los niños y niñas, por indicar incompletad e insuficiencia para ser catalogados personas, otra lo usa al referirse al significado de la perspectiva de derechos: *Promulgar los derechos de un niño, de una niña es primero, saber qué es niñez, segundo, saber cómo puedo ayudar a esa personita, y partiendo de ahí yo sé qué derechos y qué deberes debo promulgar en esa personita* (Egresada 2 años).

Un uso contrario a la perspectiva de derechos también se revela al hablar de carencias y necesidades de los niños y niñas, que es necesario suplir (Egresada 2 años) mientras un uso a favor es el que aboga por hablar de niños y niñas, en aras de respetar la diferencia de género (Egresada 3 años).

1.10. ENTRE DERECHOS Y OBLIGACIONES

Desde la perspectiva de derechos no es del todo comprensible la insistencia de los adultos por equiparar derechos y deberes. Así lo considera una de las egresadas: *que no sólo se trabaje que los niños tienen derechos, sino que también tienen obligaciones con la sociedad. Sólo se está mirando desde el punto de vista que los niños tienen derecho a... tienen derecho a...* (Egresada 1 año). Así mismo se expresan otras dos egresadas para quienes, en particular, los niños y niñas mayores de seis años conocen sus derechos pero no saben dónde terminan, aunque la ley estipule que los derechos *terminan donde comienzan los del otro* (Egresado 3 años). Se necesita un trabajo arduo sobre los derechos y la manera de trabajarlos es empezar por los deberes (Egresada 3 años).

Se afirma que no es suficiente la existencia de los derechos, se necesita que los niñas y las niñas los apropien y no sólo quedarse en los derechos sino también tener en cuenta los deberes, pues sucede que los padres de familia sobreprotegen a sus niños y niñas y les reclaman a los docentes la violación de los derechos, sin consideración alguna a los deberes de los estudiantes (Egresada 1 año).

1.11. DE LA DIFICULTAD PARA ACEPTAR LA PERSPECTIVA DE DERECHOS

Para una de las egresadas el *docente distrital está cansado de los derechos, porque el derecho está limitando su labor, porque entonces ya a un niño no se le puede decir nada porque ya lo estoy violando, lo estoy maltratando, y en serio hay unas amenazas o unas demandas ante los docentes...* Añade:

Y he visto que eso se da simplemente porque el profesor cogió a un niño inquieto, y es normal que los niños sean inquietos, y lo cogió duro y lo sentó. Sé que eso no va a violar el derecho. Sólo el que es docente sabe cómo es el ámbito en la clase y que hay derechos que llegan hasta cierto límite, porque yo no puedo decir que estoy maltratando un niño, obviamente que un golpe duro pues sí, pero un sentarse, o ciertas instrucciones y normas que rigen el aula, eso no es violar derechos y los niños si lo asumen como tal... (Egresada 1 año).

De la anterior cita se desprende, entonces, una tesis equivocada sobre el manejo del poder del adulto sobre el niño, el cual se usa con imposición y violencia, lo que parece natural. En esta postura se pone en duda la perspectiva de derechos.

2. CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE DERECHOS

Una concepción de educación inicial que privilegie la promoción del desarrollo infantil en el que el niño sea entendido como sujeto activo en proceso de mayor autonomía, que participa la construcción de sus relaciones y vivencias, y que requiere la atención e inclusión acorde con su singularidad y diversidad está presente en el caso, expresado de muy distintas maneras.

2.1. FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN INICIAL

En primer lugar, se considera que la misión de la educación inicial es socializar al niño y la niña para su ingreso en la sociedad. La educación se entiende como un proceso orientado al desarrollo integral²⁶, centrado en lo humano, en los niños y niñas *como sujeto, como persona, como un ser viviente que está aquí y que hay que ofrecerle herramientas para que el pueda explorar todo su entorno, a sí mismo, el ambiente que lo rodea* (Egresada 1 año y Egresada 2 años).

En segundo lugar, la educación inicial reconoce la multiculturalidad: niños y niñas procedentes de distintos contextos, con diferentes prácticas y disposiciones (Estudiante de último año y Egresado 3 años).

En tercer lugar, la educación inicial promueve el desarrollo de los niños como sujetos de derechos, para ser autónomos, reflexivos y críticos.

... nosotros no los preparamos únicamente para que ingresen a una escuela para que se les llene de conocimientos, sino para que vivan la vida de otra forma ... sujetos de derechos y desde personas que pueden autoformarse, ser autónomos, reflexivos y críticos (Estudiante de último año).

Finalmente, la educación inicial promueve el desarrollo convivencial del niño y la niña, su integración con otros niños y niñas, su aprendizaje de la convivencia. Con este aprendizaje el niño y la niña *se va a poder desenvolver en cualquier entorno, no solamente convivir con sus padres sino también con adultos* (Egresado 3 años).

²⁶ Por desarrollo integral se entiende un desarrollo no sólo *a partir del conocimiento, sino que también se deben tener en cuenta otros aspectos del desarrollo en el proceso educativo: la afectividad, la autoestima, el entorno familiar, los valores, entonces el desarrollo integral tiene que ver con que el trabajo pedagógico con los niños no deje de lado estos aspectos por hacer énfasis en la adquisición del conocimiento* (Egresada 2 años).

2.2. ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Para uno de los egresados, la educación inicial en el país se divide en tres grandes bloques: 1) de los cero a los dos años centrado en la formación familiar; 2) de dos a cuatro años, tiempo durante el cual *necesariamente tiene que aprender a seguir una serie de normas y aprender conductas y comportamientos... de adaptación a un entorno social*; 3) de 4 a 6 años que comprende la formación académica dentro del sistema educativo (Egresado 3 años). Esta clasificación de la educación inicial exige que el niño y la niña entre los cuatro y los seis años presente unas competencias que se requieren para su ingreso a la educación formal, las cuales se sustentan en una mirada homogeneizante del desarrollo y del aprendizaje (Egresado 3 años).

2.3. LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL HORIZONTE DEL DESARROLLO CONTINUO

No existe una idea de educación inicial como proceso continuo desde que el niño nace hasta que ingresa a la enseñanza básica; el proceso se lleva a cabo con déficits importantes por la ausencia de articulación. Se plantea una ruptura entre una educación inicial que privilegia el juego como estrategia o método de promoción del desarrollo infantil y una educación primaria anclada en los dispositivos escolares (cuaderno, tareas, normas) (Estudiante de último año y Egresada 1 año). Por su parte, aún no se ha incorporado la diversa riqueza de la cultura, aspecto sobre el cual trabaja el programa al proponer contemplar *otras* infancias. Esta comprensión lleva consigo variedad de *formas de abordaje, tanto en los aspectos que conciernen a la práctica pedagógica como en los lugares teóricos e investigativos con los que se estudien* (las infancias) (Documento).

2.4. CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN INICIAL

Entre los egresados circulan dos concepciones:

- Una educación inicial que busca, según sus palabras, formar la personalidad de los niños y las niñas, el respeto a sí mismos, con la participación de la familia (Egresada 1 año y Egresada 2 años) y la atención a la diversidad. Esta concepción se aleja de la idea de homogeneizar al niño y la niña. Por tanto, los estudiantes en formación al tratar la educación inicial tienen que conocer cómo se van instalando las prácticas de crianza y el sentido de las mismas para la constitución del sujeto niño, tema que no se supedita a la escolarización o al debate sobre la edad a la se inicia el preescolar. Entonces, la apuesta del programa, está *más situada en la constitución del sujeto niño a partir de prácticas y procesos de socialización en donde familia e instituciones van a ser fundamentales...* (Coordinador).

- Una educación inicial que considera fundamental el desarrollo cognoscitivo (Egresada 3 años) pues en ella se construyen las bases a partir de las que el niño va a construir otros conocimientos en la primaria: *conocimientos previos, nociones y preconceptos que se deben construir en el preescolar para que el niño posteriormente pueda adquirir los conocimientos de la escuela*. De esta manera, la educación inicial, antes de los 6 años y después de los 4, trabaja el aprestamiento (*matemáticas, pensamiento lógico-*

matemático, pre-lectura y pre-escritura) (Egresada 2 años). Esta concepción de educación inicial es criticada por otros estudiantes y egresados por su carácter finalista (Estudiantes de último año).

3. INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD PARA PROMOVER EL DESARROLLO INFANTIL

Aunque en el documento del programa no apareció explícito el tema de la inclusión, fundamental en la perspectiva de derechos, ni estudiantes y egresados se refirieron a él, el coordinador del programa da buena cuenta de la manera como la diversidad de niños y niñas, familias y culturas en el trabajo en educación inicial y en la formación sobre desarrollo infantil se toma en cuenta.

- En cada una de las áreas (*ciencias, sociedad y cultura, artes, infancia, niño, lenguaje*) se desarrollan debates que ponen en cuestión planteamientos de orden teórico, metodológico y epistemológico, relacionados con los desafíos actuales para la carrera, entre los que se encuentra el tema de la diversidad cultural, lingüística y étnica. Los avances son diversos de acuerdo con el campo de reflexión pero se asume una orientación en los discursos que busca transitar de los discursos del multiculturalismo, al de la interculturalidad.

- El programa plantea una preocupación genuina frente a lo indígena, lo afro y los híbridos, en el momento que una población llega a la ciudad y asume unas formas de vida. La razón para hablar de interculturalidad y no de multiculturalismo es que en este último se reconoce la diferencia pero las relaciones de poder se mantienen intactas, en una óptica eurocéntrica. Por su parte, la interculturalidad, en *una perspectiva de diversidad epistémica*, reconoce al diferente en sí mismo (Coordinador).

- Este tema incorpora al currículo y se trabaja en varios semestres. La discusión referida en los párrafos anteriores se está articulando, por ejemplo, al semestre en el que se ven necesidades educativas especiales y al que trabaja el concepto de vulnerabilidad (Coordinador).

4. FORMACIÓN DE PEDAGOGOS INFANTILES DESDE LA PERSPECTIVA DE DERECHOS

La perspectiva de derechos recorre transversalmente el currículo como lo afirma el coordinador del programa. Tanto las prácticas formativas como las vivencias escolares que inician los estudiantes desde el primer semestre hacen de los derechos *un elemento problematizador de la práctica y del quehacer del pedagogo infantil*. No es posible evidenciar esta formación en los trabajos de grado, proyectos pedagógicos u otras situaciones en que se materializa el recorrido de los estudiantes, porque el programa no cuenta con muchos trabajos sobre primera infancia y la mayoría de los temas tratan sobre niños escolarizados o niños en otras experiencias (desplazamiento,

niños desvinculados de los grupos armados ilegales, temas relacionados con lo histórico, con las concepciones de infancia, bueno con temas incluso de la cognición y de la inteligencia) pero de seis o siete años en adelante (Coordinador).

Los fines perseguidos en el programa, el enfoque asumido y las formas como de ello se expresan el coordinador, los estudiantes y los egresados son los argumentos para hacer visible una formación orientada por la perspectiva de derechos y lo que ello significa.

4.1. FINES DE LA FORMACIÓN

La formación se orienta a conseguir que los estudiantes apropien una concepción de niño como sujeto activo de su desarrollo. Al tratar la infancia como infancias se supera la idea homogénea de una única infancia y una única posibilidad de concepción del niño y de su desarrollo (Documento). También *se trata de formar investigadores y gestores de experiencias que respondan a las necesidades de los distintos contextos de actuación de la infancia, tanto en la esfera de la educación formal como en la no formal* (Documento). Adicionalmente, los profesionales formados en el programa se consideran preparados para vincularse a proyectos de planificación y operacionalización de la política pública de la infancia en forma responsable y a tono con apuestas éticas y políticas en las que las infancias se asuman como actores políticos legítimos (Documento).

4.2. ENFOQUE DE LA FORMACIÓN

El programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil se fundamenta en un enfoque interdisciplinario (Documento), como lo confirman estudiantes y egresados, desde donde brinda pautas para entender al niño como sujeto de derechos (Egresado 3 años). La concepción de infancia acorde con la perspectiva de derechos está inspirada en teorías críticas que buscan distanciarse de las corrientes positivistas que por mucho tiempo han legitimado la construcción de conocimiento (Documento).

La anterior postura resulta menos clara para las estudiantes y los egresados. Su análisis de los docentes, por ejemplo, les permite afirmar que no había un único enfoque (experimental, crítico y tradicional) (Egresada 1 año). Pero, al parecer, como cada semestre enfatiza unos temas centrales (*tecnología, matemática, didáctica de las ciencias, didáctica del lenguaje, artes como danza, teatro, dibujo, y en los últimos semestres, derechos de los niños*) que exigen enfoques teóricos y prácticos distintos, se les diluye el enfoque articulador del programa y terminan por considerarse *un poquito eclécticos*, aunque valoran y reconocen que el sentido de su formación fue *muy constructivista* (Egresada 3 años).

Una de las egresadas rescata de la formación los principios reflexivos y críticos que le permitieron aprender a plantearse problemas, a resolver situaciones, a construir conocimiento a partir del conocimiento que se tiene y a pensar (Egresada 2 años).

Finalmente, de parte de una de las egresadas un enfoque social orientó su formación como pedagoga infantil. Con ello quiere dar a entender que el programa trascendió lo pedagógico escolar para entender los ámbitos en que se desenvuelve el niño y la niña con el fin de garantizarles una vida de mayor calidad en la sociedad, de acuerdo con los estratos sociales a los que pertenecen y a las diferencias contextuales (Egresado 3 años).

4.3. ESTRUCTURA CURRICULAR Y CONTENIDOS DE FORMACIÓN

Los estudiantes se han formado en la perspectiva de derechos a lo largo de su carrera como queda expresado en la forma en que se estructura el currículo y en los contenidos de formación, como se expone enseguida.

4.3.1. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA INFANTIL

El eje articulador de cada semestre permite contar con un énfasis al que convergen las asignaturas. Se cuenta con un ciclo de fundamentación, de primero a sexto semestre, y uno de profundización de séptimo a décimo. Ambos ciclos están articulados a través de la vivencia escolar y la práctica formativa, que tiene lugar en el segundo ciclo, pues las temáticas específicas se vinculan con el conocimiento adquirido hasta el momento al tiempo que les permite a las estudiantes allegar nuevo conocimiento proveniente de la innovación, la investigación y las mismas necesidades e inquietudes que perciben en los niños y las niñas (Documento y estudiante de último año).

Desde el tercer semestre se abre la posibilidad para que los estudiantes entren en contacto con los niños y las niñas, y en procesos de discusión y reflexión es posible trabajar en los seminarios interdisciplinarios sobre los problemas que suscitan estas prácticas. Esos seminarios hacen referencia a temas como: la perspectiva de derechos, la ciudad y los niños y arte (Egresadas 3 años).

Aunque el programa dedica, de manera especial, dos semestres a políticas para la infancia, durante toda la carrera se trabaja el tema. Esto genera satisfacción en una de las egresadas quien afirma sentirse muy a gusto con la formación recibida, pues a pesar de las falencias, la perspectiva de derechos, como eje transversal, le permitió afianzarse en el conocimiento y práctica sobre la infancia. A través de los espacios de interacción con la infancia pudo reconocer la situación de los derechos de los niños en Bogotá (Egresada 1 año).

4.3.2. CONTENIDOS DE FORMACIÓN

En los contenidos y asignaturas del currículo se evidencia la perspectiva de derechos. Para el coordinador, la estructura curricular posibilita esta orientación formativa para las estudiantes. Cada eje temático transversal que articula el semestre (*sujeto, comunicación y lenguaje, cognición, ciencia y tecnología, arte, ciudad y cultura*) cuenta con espacios académicos que le apuntan a la reflexión sobre la condición del sujeto y la constitución del sujeto niño desde cada tema (*comunicación, lenguaje, multiexpresividad, estética*) (Coordinador).

Los egresados reportan que fueron formados en conocimiento del niño, a través de temas como *infancia en la historia, cognición, etapas del desarrollo del niño, primera infancia*, los que les posibilitaron conocer un poco más la situación de los niños (Egresada 3 años). El debate propuesto en las asignaturas, la discusión sobre las políticas internacionales de niñez, el desarrollo infantil diferenciado de acuerdo con los contextos y las prácticas formativas aportaron al conocimiento de los niños como sujetos de derechos, de los derechos de la infancia, y del papel de las instituciones y los adultos como garantes de los derechos (Egresado 3 años).

La teoría se confrontaba con las prácticas y con las concepciones personales e institucionales, particularmente en los espacios de vivencias. Las egresadas cuentan que a partir de este semestre salieron hablando el mismo idioma respecto a los derechos de la infancia, con el apoyo de las lecturas que circularon para apoyar los discursos (Egresada 2 años). Así, el estudiante durante la carrera adquiere conciencia sobre la perspectiva de los derechos, deja de ser un discurso, para convertirse en objeto de análisis y discusión, que así esté en la cotidianidad, hasta que no se reflexiona no es posible asumirlo como *parte de su vida, de su formación* (Egresada 1 año).

Los cursos y temáticas que estudiantes y egresados destacan por el papel que desempeñaron en la comprensión de la perspectiva de derechos son: derechos humanos y derechos de los niños y las niñas, historia de la infancia, políticas públicas de infancia, políticas para la infancia y derecho, ciudad e infancias, trabajo infantil, didáctica de las ciencias sociales, la constitución y el significado de sujeto de derechos y la perspectiva de derechos que se profundizó más en los últimos semestres.

Si bien lo dicho no deja duda sobre el enfoque de derechos que permea la formación, algunos egresados expresan críticas al centramiento de los cursos en derechos humanos y derechos de la infancia dirigidos más a las leyes y regulaciones (Egresada 2 años) ó al énfasis en un curso sobre la visión del niño y la niña a lo largo de la historia dejando por fuera el momento actual (Egresada 2 años) ó al énfasis teórico sobre la práctica (Egresada 1 año) ó a una formación pedagógica limitada a lo básico en materia de modelos pedagógicos²⁷ (Egresada 1 año).

4.4. METODOLOGÍAS DE FORMACIÓN A LOS ESTUDIANTES

Al ser los derechos un eje transversal, recorren en forma estratégica los bloques de cátedra, seminarios y práctica. Para los egresados, esta organización metodológica facilita la interdisciplinariedad a través de la presencia de dos maestros y más en un espacio académico, sus distintas miradas, los contrastes y el diálogo entre las disciplinas que ellos enseñan (Egresada 2 años). Consideran la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad un valor agregado en la formación recibida (Egresado 3 años).

²⁷ *Piaget, diferentes pedagogos, pero como que tu manejes, o que puedas decir que tu enfoque pedagógico es tal... pues eso no está muy claro* (Egresada 1 año).

De igual manera piensa el coordinador, para quien el programa *tiene una oferta metodológica interesante* para la formación de los estudiantes. En primer lugar el plan de estudios presenta una lógica horizontal por ejes temáticos, que permiten articular todos los espacios académicos, semestre a semestre, teniendo en cuenta la teoría fundante que le da solidez al tema. Segundo, los tres últimos semestres se plantean en una lógica vertical, por módulos, en torno a una línea de trabajo (ya sea ética, política de infancia, infancia y vida cotidiana, multiexpresividad infantil o didácticas). Finalmente, las vivencias escolares y las prácticas formativas aportan las miradas de las instituciones donde los estudiantes se forman (Coordinador).

Las formas de trabajo en los distintos espacios académicos de formación se inscriben en metodologías activas, constructivas y reflexivas que permiten el desarrollo del estudiante, la metacognición sobre su proceso de conocimiento, la participación y el avance conceptual así como la transformen de concepciones y prácticas sobre infancia, diversidad, participación infantil y desarrollo infantil. Entre ellas vale la pena destacar:

- El taller multidisciplinar con varios docentes en los que se pone de presente la singularidad y las fronteras de las disciplinas.
- El seminario transdisciplinar a cargo de dos áreas que asumen una bibliografía común y generan reflexión sobre problemas y categorías comunes
- El grupo de trabajo
- La investigación formativa con variedad de espacios y experiencias teóricas y metodológicas
- Las prácticas pedagógicas formativas
- El análisis de casos
- Las discusiones
- Las clases magistrales
- Las consultas de investigación, la lectura de documentos, las relatorías y los grupos de discusión
- Las exposiciones de los estudiantes
- El diario de campo y las clases de vivencia escolar
- La teoría y la práctica en las didácticas (matemáticas, español, ciencias sociales y naturales).

Finalmente puede afirmarse con lo expuesto que las metodologías incluyen el aprovechamiento de la diversidad del grupo de estudiantes como es el caso de los grupos de trabajo.

La insistencia por incorporar formas de trabajo en grupo radica en la importancia que tiene en la organización de los grupos humanos, el tratamiento de conflictos, la asignación de roles y la construcción de acuerdos como aspectos esenciales para construir nuevas formas de ciudadanía, pero especialmente, porque es una lógica presente en los colectivos de trabajo de las comunidades académicas y científicas contemporáneas (Documento).

4.5. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Para el coordinador del programa la evaluación del aprendizaje se asume como un compromiso de todos los actores, en la lógica de democratización del conocimiento. Los estudiantes en formación, como sujetos de derechos –futuros docentes- participan en los procesos académicos de construcción de conocimiento, a través de mecanismos dialógicos horizontales (Coordinador).

Entre algunos egresados existe coincidencia en la apreciación de la evaluación como un evento académico que depende de cada docente (Egresada 2 años y Egresada 3 años) aunque concertada con los estudiantes. No alcanzan a percibir ni fueron explícitos para ellos los criterios comunes construidos en el programa para orientarla (Egresada 3 años).

La evaluación se aproxima a una perspectiva de derechos de la siguiente manera en cuanto se usa para hacer seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes y, al mismo tiempo, es un mecanismo de aprendizaje, en el que juega un papel central la escritura (Egresada 1 año).

Por su parte, la evaluación se distancia de una perspectiva de derechos con el siguiente argumento de otra de las egresadas: La evaluación del aprendizaje fue laxa y de baja exigencia lo que, a juicio de una egresada, hizo que el aprendizaje fuera mediocre (Egresada 1 año). Esta concepción hace énfasis en la exigencia externa al estudiante, idea que en va en contravía de concepciones más democráticas y autónomas sobre la evaluación y subraya la formación heterónoma del estudiante.

5. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA Y PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Los procesos de evaluación conducentes a cambios curriculares hacen parte de una dinámica de reflexión y discusión continua sobre el programa, su desarrollo, su confrontación con los avances teóricos, los desarrollos en la práctica y, en particular, el discurso sobre las infancias. Estos cambios pueden resultar imperceptibles para los estudiantes que no podrían estar monitoreando y cayendo en la cuenta de la actualización continua de los docentes y de sus apuestas teóricas, metodológicas y epistemológicas. Ahora bien, cuando los cambios se plasman en la modificación misma del programa implican procesos más drásticos que no demoran en ser vistos por ellos como *de laboratorio*, como si fueran *conejillos de indias*, por haber sido la primera promoción que los experimenta. Eso sucedió, en palabras de un egresado, al pasar de licenciatura en educación básica primaria a licenciatura en infancia y a licenciatura en pedagogía infantil (Egresado 3 años).

La evaluación y los cambios curriculares también tienen su origen en los procesos de acreditación de alta calidad promovidos por el Ministerio de Educación Nacional

(Estudiante de último año). En este marco todos los actores participan (Estudiante de último año, Egresadas 2 años, Egresada 3 años, Egresado 3 años).

Para el coordinador del programa la evaluación del programa no se limita a la acreditación y, en el marco de la democratización del conocimiento de la que ya se había hablado, se promueven evaluaciones del plan de desarrollo (Coordinador). Según uno de los estudiantes, falta un proyecto interesado en fomentar la participación desde el primer semestre, a través del cual se haga posible motivar a los estudiantes que tienden a ser apáticos frente a la participación (Estudiante de último año).

6. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN OTORGADA POR LA UNIVERSIDAD

Por parte de los egresados existe satisfacción con la formación recibida y los aportes hechos por la universidad a su vida profesional. Se valora la concepción sobre la infancia en la perspectiva de derechos que la universidad permitió asumir, al generar al mismo tiempo espacios de práctica y ámbitos de reflexión, discusión y teorización en los seminarios y cátedras (Egresada 3 años). Fue una buena, adecuada y competente formación desde el punto de vista académico y profesional para incidir en la educación de la población menos favorecida (Egresada 2 años y Egresado 3 años).

La satisfacción con la carrera no es óbice para reconocer sus falencias. Si bien se reconoce una excelente formación en materia de infancia y de derechos también se explicitan las debilidades y falencias en lo pedagógico (Egresada 2 años). Se sobredimensiona la teoría sobre la práctica, se critica el activismo y se plantean dificultades del proceso formativo en las prácticas al estar los estudiantes a cargo de docentes a quienes los estudiantes muchas veces cuestionan (Egresada 2 años). Según una de las egresadas, la universidad cuenta con *infinidad de proyectos (de derechos humanos, de abuso sexual...) que son excelentes, pero es débil en la formación para el trabajo escolar* (Egresada 1 año). Se exponen debilidades e torno a la constitución de sujetos críticos y reflexivos, debido a que el nivel de exigencia propuesto por la universidad fomenta la mediocridad, lo que debe llevar a mecanismos de evaluación más fuertes, a una formación más reflexiva y crítica para impactar la sociedad y lograr otro estatuto profesional y de remuneración económica para el egresado y el profesional (Egresada 1 año).

El libre derecho a la academia, la libertad de cátedra, hace que participen en los procesos de formación docentes sin idoneidad y que el aprendizaje dependa del esfuerzo del estudiante (Egresada 1 año). Una de las egresadas señala que a pesar del título y el perfil profesional ofrecidos, en la formación *no hay ningún énfasis y además al ser las didácticas muy teóricas, sentí vacíos en mi formación* (Egresada 3 años).

CAPÍTULO SÉPTIMO

FORMACIÓN DE EDUCADORES INICIALES DESDE LA PERSPECTIVA DE DERECHOS: UN ESTUDIO DE CASO

El programa de preescolar de la universidad privada que representa este caso existe desde 1979 y, desde este momento, hasta hoy forma educadores especiales; sin embargo, actualmente, y a partir de los replanteamientos hechos se cuenta con un programa que forma educadores infantiles con un énfasis especial en la integración y la diversidad, esta última ampliada a la atención de las *condiciones de vulnerabilidad, desplazamiento, reinserción, problemáticas sociales del país, y a lo que implica la vulnerabilidad en propuestas de educación infantil* (Coordinadora).

El análisis del caso está centrado en la perspectiva de derechos, intentando desentrañar las concepciones e intenciones en que se han venido formando los estudiantes y aquellas que el programa propone en su documento y a partir de la coordinadora del mismo. Estas voces permiten interrogar las propuestas sobre educación inicial y desarrollo infantil y su vinculación con la perspectiva de derechos. En consecuencia, el caso se expone en dos grandes apartados: el primero destinado a mostrar el proceso de formación de educadores infantiles y la manera como se ha incorporado a él la perspectiva de derechos; y el segundo orientado a exponer las concepciones que se develan en la formación en torno al niño, al desarrollo y a la educación inicial en términos de la perspectiva de derechos. Las fuentes que permitieron el levantamiento del caso se presentan a continuación:

- Grupo focal con 12 estudiantes, todas mujeres, de último año de la carrera
- Entrevista a la coordinadora del programa
- Documento de exposición del programa
- Entrevistas a 7 egresados con las siguientes características: todos de sexo femenino, tres de ellos egresaron hace 1 año, tres hace 2 años y uno hace 3 años. En cuanto a su desempeño laboral actual: tres de los egresados trabajan en preescolar, dos de ellos en el sector privado y uno en el oficial; otros 3 trabajan con ONG's en los campos de salud, educación sexual y vulnerabilidad social; la última egresada es coordinadora académica en una institución educativa de carácter privado.

1. FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES: LA COMPLEJIDAD DE LA PERSPECTIVA DE DERECHOS

Saber si los estudiantes se forman como educadores infantiles desde la perspectiva de derechos y cómo se logra, exige mirar las intencionalidades, los contenidos y las metodologías de formación. Como programa de formación de educadores las preguntas que se hacen quienes lo formulan dan cuenta de la preocupación por responder cuestiones vinculadas con la teleología y sentido del programa: a quién educa, para qué, en qué momento histórico, mediante qué procesos, con qué y en qué énfasis, y a

través de qué mediaciones. La respuesta a las mismas pone en el centro a la persona, al ser humano (Documento) y revela lo complejo y exigente de educar a educadores, responsables del niño y su desarrollo. En otras palabras se está ante un hecho educativo que tiene dos caras: compromete la formación de jóvenes, mediadores de la promoción del desarrollo infantil –en un futuro, como profesionales-; y enfrenta la discusión teórica y contextual sobre la promoción del desarrollo infantil para ponerla a circular en los procesos de formación. Esta compleja tarea es reconocida en el programa (Coordinadora).

1.1. FINES Y PRINCIPIOS DE LA FORMACIÓN

En las intenciones del programa se encuentra la de formar sujetos políticos, en el entendido de individuos comprometidos con la realidad diversa en la que se encuentran y de la cual son responsables, en cuanto a generar acciones conducentes al cambio y a la elevación de la calidad de vida del ser humano (Documento). Este propósito incluye la necesidad de promover en los estudiantes una concepción de *niño como sujeto de derechos*, acorde con *un concepto de infancia más adecuado a las necesidades nacionales y constitucionales*, asumido desde *una perspectiva integral* (Coordinadora). Los principios orientadores para cumplir tal cometido son: integralidad, diversidad, creatividad, flexibilidad y lúdica; ellos orientan el despliegue del programa, desde la perspectiva de derechos a todas las actividades y ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje, aunque algunas veces los estudiantes y los egresados consideren que dicha perspectiva está ausente o es incompleta pues el programa es “un revuelto”, un cruce de materias, no tiene prioridades, y en ningún caso se habla de ellos en términos de perspectiva (Egresada 2 años y Egresada 1 año).

1.2. ENFOQUES PRIVILEGIADOS EN LA FORMACIÓN

No obstante lo expresado en el párrafo anterior, el programa establece con claridad que los seminarios se enfocan desde la perspectiva de derechos: es un desarrollo curricular dinámico, promueve cambios importantes en las miradas de la pedagogía, las asignaturas incorporan procesos democráticos y participativos claves para la construcción de un concepto de infancia adecuado a las necesidades nacionales y constitucionales y se trabaja por una concepción más pertinente de educación, de niñez, de niño y niña, como sujeto de derechos (Documento).

Esta mirada que fundamenta el programa y orienta la construcción de las asignaturas actuales se enfoca por una pedagogía entendida como disciplina y basada en el enfoque crítico social, que articula, a su vez, el constructivismo y el enfoque crítico. También se reconoce el aprendizaje significativo como una perspectiva que orienta la enseñanza en el aula. De estas opciones resulta que Vygotsky, Ausubel y Freire, entre muchos otros, ocupen importante lugar en la construcción de las bases teóricas del programa, enfoque reconocido por todos los actores (documento²⁸, coordinadora,

²⁸ En el documento que explicita el programa de formación puede leerse que el enfoque que se maneja en el programa es crítico, humanista y mediacional (Documento).

estudiantes y egresados²⁹) (Documento y Egresada 1 año). Adicionalmente, estas definiciones son una fortaleza del programa en términos participativos y políticos pues conlleva concebir al maestro como transformador permanente de la realidad a partir de la reflexión y la investigación (Coordinadora).

Finalmente, el programa busca la contextualización a la realidad cultural de manera que *la diversidad y la marginación, los referentes locales y visiones universales* son, actualmente, aspectos contemplados en él (Documento, Egresado 1 año y Egresado 2 años). Por su parte, la búsqueda de una formación integral le exige *espacios de reflexión, discusión, producción y apropiación colectiva, y de aplicación del conocimiento humanista, científico y tecnológico* (Documento).

1.3. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

El currículo, como forma de organizar el conocimiento (Documento), *es la concreción del proyecto pedagógico* y busca ser pertinente con el entorno (Documento). Por su parte, *los contenidos curriculares se asumen de forma significativa y con una secuencialidad flexible como medios de formación y no como fines en sí mismos, la selección de dichos cuerpos temáticos está determinada por su importancia como fuentes de formación más que como fuente de información*, en tanto se busca *fomentar el desarrollo humano en términos de competencias integrales* (Documento). A manera de ejemplo, un seminario como el de Fundamentos pedagógicos, incorpora teorías y conceptos que los estudiantes han de profundizar, leer críticamente, actualizar para la realidad que conocen y, de ninguna manera, memorizar o mecanizar (Documento).

A la malla curricular actual se ha llegado a través de discusiones y reflexiones por parte de quienes participan en el programa, en especial, los estudiantes quienes a través de un representante forman parte del comité curricular y jalonan muchos procesos³⁰. Desde el semestre pasado viene dándose de parte de ellos una reflexión en mesas de trabajo sobre inclusión, diversidad, actual momento histórico, papel del maestro; y son estas experiencias las que se suman a su formación para hacer de ellos verdaderos agentes de cambio en la comunidad. Este semestre el tema de las mesas de trabajo ha sido evaluación, su significado para los estudiantes, el papel formativo de la misma, la nota como expresión de lo evaluado. Puede decirse que *ellos participan en toda la construcción de todos los procesos y son fuertes también en sus formas de asumir el trabajo* (Coordinadora). Sin embargo, no todos los estudiantes han vivido este proceso

²⁹ Las egresadas lo expresan así: *básicamente el currículo de la universidad, si sería aprendizaje significativo* (Egresada 1 año). *Ah bueno, aparte podría decir que el constructivismo es otro modelo que también nos afianzan mucho, que el niño sea quien construye su conocimiento. Que yo digo que sumado el constructivismo con el aprendizaje significativo podría sacarse un mejor modelo; mientras lo diseñamos, continuemos con los que tenemos, y sí, si marca, pienso que es la diferencia entre un egresado de una universidad y de otra, la concepción que uno tenga desde su formación, y de cómo la imparte con sus estudiantes* (Egresada 1 año). *Sí, el enfoque crítico y lo que tiene que ver, o sea, digamos la articulación es enfoque crítico y constructivismo desde la perspectiva de Vigotsky, ese es digamos como desde lo macro* (Estudiante último año).

³⁰ Según la coordinadora los estudiantes actualmente están organizados en un movimiento llamado Identidad Pedagógica y jalonan procesos de reflexión sobre lo que está pasando con los programas, su forma de funcionar, el sentido y los fines (Coordinadora).

de cambio curricular y por ello, consideran que no han participado para producir un mejor programa (Egresada 3 años).

Existe un proceso permanente de autoevaluación, inscrito en el horizonte de la calidad y el mejoramiento de la formación ofrecida, en el que la comunidad educativa está en proceso continuo de reflexión. Hay encuentros de estudiantes, maestros y administrativos, y después, encuentros de todos juntos para estudiar el proceso global. Los planes de mejoramiento y los planes de desarrollo de la facultad se hacen también participativamente, de acuerdo con los ejes marco propuestos por la universidad y los énfasis. Igualmente, el programa participa en la discusión que se lleva a cabo en el escenario de la política pública sobre infancia tanto a nivel de distrito como nacional, lo que les permite a los actores, estar pensando en forma permanente cómo se hace un mejor programa (Coordinadora, Egresada 3 años).

Según una de las egresadas ellas expresan sus opiniones sobre el programa, tanto relacionadas con satisfacciones como con insatisfacciones, y son tenidas en cuenta (Egresada 2 años). No obstante, algunas egresadas no recuerdan haber participado en estos procesos de evaluación curricular, aunque sí en la de los profesores (Egresada 2 años).

Lo expuesto confirma una preocupación del programa por *la formación a través de procesos democráticos y participativos* que contribuirán a fomentar *un concepto de infancia más adecuado a las necesidades nacionales y constitucionales* y una educación más pertinente ajustada a *la idea de niñez y de niño como sujeto de derechos* (Documento) lo que significa una comprensión de la formación orientada por la participación para que los jóvenes formados la asuman en su trabajo con la niñez.

1.4. LOS CONTENIDOS DE FORMACIÓN Y LA PERSPECTIVA DE DERECHOS

La definición de cada uno de los seminarios y ejes de formación evidencia un enfoque de derechos expresado en términos de: acercamiento reflexivo a distintas realidades educativas del entorno, conocimiento de formas de comunicación con el medio natural, familiar y social para potenciar el desarrollo humano, manejo pedagógico de las diferencias culturales y comunitarias, formación del estudiante como sujeto político que participa en escenarios democráticos y de poder, construcción crítica del conocimiento para formar un pedagogo responsable de la transformación social de la sociedad que incluye, aún, el desarrollo de proyectos productivos (Documento).

En cada uno de los seminarios sobre desarrollo del niño y la niña, que tomaron los estudiantes a lo largo de varios semestres, se prestó atención a diferentes momentos del ciclo de vida del niño y la niña, tratamiento compatible con el enfoque de derechos: *maternal, párvulos. Entonces ya hay como un seminario para cada etapa específica del niño, entonces nosotras las vimos no de una manera separada sino los vimos en distintas asignaturas conjuntamente* (estudiante de último año). Este nuevo tratamiento apunta a una profundización sobre el desarrollo infantil que puede favorecer la apropiación de un desarrollo y una educación infantil desde la perspectiva de derechos.

Así, los seminarios del programa de formación³¹ aportan elementos para adquirir una mirada desde la perspectiva de derechos y cubren la fundamentación disciplinar –área de formación pedagógica y de formación sobre el desarrollo humano- y el área de formación profesional específica (matemáticas, lengua materna, lectura y escritura, expresión literaria, construcción de texto, sociales, naturales, cuerpo y movimiento, expresión musical y danza, expresión plástica, expresión corporal) (Coordinadora).

El desarrollo humano se vincula con el proceso evolutivo, la diversidad, los procesos de socialización, la neuropsicología, y pensamiento y lenguaje.

Los contenidos sobre el enfoque de derechos y la educación inicial circulan en los siguientes seminarios: 1) *Cuerpo y movimiento*, 2) *Medios y mediaciones pedagógicas* y 3) *Educación inicial* (Documento).

Según egresadas y estudiantes, los derechos de niños y niñas, como contenido del programa de estudios, fueron trabajados *todos ... en todas las materias* o en una materia y ello fue suficiente para entregar las bases necesarias (Egresadas 2 años, Estudiantes de último año). Esta aseveración se pone en duda al analizar otras narrativas que señalan lo siguiente: 1) En general, los derechos no han sido trabajados ó el trabajo no ha sido claro ó no se acuerdan de él (Egresadas 1 año, egresada 2 años). 2) Fue realizado superficialmente, “por encima” o a manera de información (Egresada 2 años, Egresada 3 años, estudiante de último año). 3) Más que trabajar la idea de niño activo como sujeto de derechos, el énfasis se pone en promover la construcción del conocimiento (Cordinadora). 4) La universidad ha avanzado en este sentido aunque no puede considerarse satisfactoria la formación desde los derechos (Egresada 2 años). 5) No se requiere este esfuerzo de formación pues el problema de los derechos está en su realización en la práctica más que en su discusión en el aula (Estudiantes último año, Egresada 2 años). 6) Si bien, en la universidad se enseñan los derechos *no dicen cómo trabajarlo con los niños, hagan esto, hagan lo otro, no, nada, solo conózcanlos y ya, eso es lo que se hace generalmente* (Egresada 2 años).

1.5. FORMACIÓN EN/PARA LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN

La formación para la inclusión y la diversidad, según se encuentra en algunos registros, hace parte de una comprensión de la perspectiva de derechos y, en este sentido, se reporta la presencia de una formación para el trabajo sobre la discapacidad y su integración (Documento y Egresada 2 años), para enfrentar distintas culturas, aprender a vivir juntos y saber vivir con la diversidad humana, para adquirir un pensamiento divergente a partir de la experiencia con las diversas realidades de la sociedad y para potenciar el desarrollo integral en la diversidad (Documento). Considera necesario pensar las diferencias en términos de normalidad, pues lo normal es que el ser humano sea diferente y, de esta manera, contribuir a la búsqueda de mayor equidad (Documento).

³¹ *El currículo de manera general se estructura en dos grandes ciclos de formación: básico y profesional, entendidos como etapas que, ligadas al desarrollo por niveles de competencias de los estudiantes (capacidades), permiten avanzar en su formación integral* (Documento).

A través de la participación, se afirma, es posible hablar de una escuela inclusiva que *supone la aceptación de todos los alumnos, valorando sus diferencias; exige nuevos valores en la escuela; implica incrementar la participación activa (social y académica) de los alumnos y disminuir los procesos de exclusión; supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículo común; exige la reestructuración escolar y el abordar a ésta desde una perspectiva institucional; es un proceso inacabado, no un estado* (Documento).

Ahora bien trabajar la inclusión es más complejo y según una de las egresadas se trata también de atender las preguntas diversas de los niños y niñas (Egresadas 2 años), esto es el reconocimiento de cada uno de los niños y niñas en su singularidad.

1.6. FORMACIÓN EN/PARA LA PARTICIPACIÓN

En el programa se define una formación en contenidos de participación, fundamental para la perspectiva de derechos pues contribuye al fortalecimiento de la democracia y la ciudadanía, así como al reconocimiento y respeto por el otro (Documento). Entre los seminarios propuestos para ellos se encuentran: 1) Desarrollo humano y procesos evolutivos; 2) Desarrollo humano y diversidad; 3) Expresión musical y danza.

1.7. METODOLOGÍAS DE FORMACIÓN

Una diversidad metodológica conduce a vivenciar, en la formación de educadores infantiles, maneras distintas de comprender y tratar el fenómeno del desarrollo infantil y de la educación inicial desde la perspectiva de derechos (Egresada 1 año): guías de estudio, lecturas, exposiciones, videos, talleres, investigación, seminarios, salidas de campo (Egresada 1 año, Egresada 2 años, Estudiantes último año y Coordinadora).

No puede afirmarse que exista una metodología de formación privilegiada, ello depende del docente y su materia (Estudiantes de último año), pero existen unos principios guía que favorecen la perspectiva de derechos:

- Articular teoría y práctica a través de la reflexión.
- Involucrar en la formación los distintos espacios de desarrollo infantil: instituciones educativas oficiales y privadas, diferentes altos, ONGs (Estudiante de último año).
- Reconocer que el desarrollo infantil y la educación de los niños y niñas están conectados con la familia, la comunidad, el estado y la sociedad (Coordinadora, Egresada 1 año y Egresada 2 años).
- Diferenciar los distintos momentos del ciclo vital del desarrollo infantil (Estudiante último año).
- Proponer un trabajo para promover el desarrollo infantil, con base en los intereses de los niños y niñas (Egresada 2 años).

Las principales dificultades para poner en marcha estos principios se encuentran en los espacios de práctica pues los marcos institucionales en que se realizan no posibilitan,

en algunas ocasiones, que los estudiantes avancen teórica, metodológica y prácticamente en la reflexión sobre el desarrollo del niño y la niña desde la perspectiva de derechos (Egresada 2 años).

1.8. EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

La evaluación académica no solamente implica la valoración y promoción de los estudiantes sino aprendizajes para su desempeño profesional sobre cómo evaluar al niño y la niña. Aunque la evaluación del aprendizaje de los estudiantes depende del docente puede decirse que a ella concurren diversas estrategias (Egresada 1 año y Egresada 2 años). Así mismo la materia evaluación, incluida en el programa de estudios posibilitó un cambio de perspectiva para los estudiantes, en términos de procesos y de contar con estrategias diversas (no siempre escrita, también oral, un trabajo, una exposición, una maqueta, cosas que realmente el niño aprenda pero que también evidencien su proceso de aprendizaje) (Egresada 1 año).

1.9. VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA

En algunas valoraciones de estudiantes y egresados sobre su formación en la universidad se revela la perspectiva de derechos sin dejar de expresar, por ello, la necesidad de mejorar el currículo de formación en educación infantil desde la perspectiva de derechos (Egresada 2 años). No sólo encuentran que cada asignatura y cada profesor –considerado de excelencia- entregaron herramientas de formación muy buenas (Egresada 3 años) sino que aprendieron a *compartir con el otro*, lo que proporcionó más recursos de conocimiento y prácticos *que toda la parte teórica que nos repitieron* (Egresada 1 año). Este aspecto que se destaca es un indicio de la aproximación de la formación propuesta en la perspectiva de derechos.

2. CONCEPCIONES QUE CIRCULAN EN EL PROCESO DE FORMACIÓN Y EN LOS SUJETOS FORMADOS

Reconocer las concepciones que circulan en el programa lleva a analizar cómo expresan los actores su idea de desarrollo infantil, de niño y niña y de educación inicial en el momento actual, a partir de la formación recibida, y en qué medida en ellas se hace explícito un enfoque de derechos.

2.1. CONCEPCIÓN DE NIÑO Y NIÑA

En el programa se encuentra una concepción de niño y niña y de infancia compatibles con la perspectiva de derechos: el niño y la niña son sujetos de derechos, seres integrales con necesidades y capacidades particulares y propias de la primera infancia; *sujeto multidimensional, complejo, libre, autónomo, perfectible, gestor de su historia y su cultura*. Sujeto activo de su propio desarrollo

con capacidad de optar y de comprometerse en la construcción y transformación de su propio ethos; ser plenamente biológico y plenamente cultural (...); ser

individual, único e irrepetible, que vive en el tiempo, capaz de pensamiento, de reflexión; ser incompleto en constante evolución, insatisfecho y creativo, que necesita de los demás para lograr su propósito fundamental: la realización de su propio ser (...) ser que se hace a sí mismo al relacionarse con las demás personas y con el mundo en el que vive; ser diferente del adulto (Documento).

En el contexto de una amplia discusión teórica sobre el niño, la niña y la infancia en el marco de un Estado de derecho y de políticas pertinentes para promover estos procesos (Coordinadora), la Universidad se acoge a la concepción de niñez dada por la Convención Internacional de los Derechos del Niño: *sujeto de derecho, con estatus de persona y de ciudadano (Documento).*

Estas concepciones permean las de los estudiantes y egresados para quienes hablar de infancia es referirse al ser humano en su esencia, de tal manera que independientemente de la edad todos son iguales y están en condiciones de equidad (Estudiante de último año). *No sólo es un niño sino es un ser integral (Egresada 2 años).* El hecho de ser humano otorga al niño todos los derechos *y, desde pequeñitos, ellos tienen derecho a todo (Egresada 1 año).* No obstante esta igualdad, es admisible desde la perspectiva de derechos, la consideración a las particularidades del niño y la niña como sucede, no sólo con los que tienen alguna limitación física sino también con quienes pertenecen a otras culturas (Egresada 2 años). Ahora bien, el carácter de ser humano lo tienen el niño y la niña desde el vientre materno, *porque por más pequeño que sea, es una personita³², un niño digamos de un añito que ya siente (Egresada 2 años).*

Desde el punto de vista histórico-comparativo, el programa alude al avance que se ha hecho en la sociedad pues se ha pasado de un proceso invisibilizador, desconocedor y maltratador del niño y la niña que conllevaba una relación en condiciones de superioridad del adulto con él (Estudiante de último año), a uno en el que adultos y niños y niñas cuentan con igualdad de condiciones, y es el adulto, quien al reconocer al niño y la niña tiene que “bajarse a su estatura” metáfora que implica comprenderlo y reconocerlo como un ser humano integral, en constante transformación y crecimiento, desde el punto de vista afectivo, cognoscitivo, espiritual, en una *perspectiva pluridimensional (Egresada 2 años, estudiante de último año y Documento).*

Adicionalmente, egresados y estudiantes aluden a una concepción de niño y niña inocente, y en tanto tal, sincero, espontáneo, ávido de conocimiento y experimentación (Egresada 2 años, Estudiante de último año). Esta idea de inocencia del niño y la niña no es óbice para señalar que “no comen entero”, con lo que se quiere expresar su sagacidad, astucia, conocimiento y capacidad de exigencia (Egresada 2 años). Esta idea se contrapone a la de una estudiante para quien la idea de inocencia del niño y la niña es puesta en duda por cuanto él y ella desarrollan conductas y comportamientos manipuladores del adulto (Estudiante de último año).

³² Es importante destacar que esta referencia a personita no puede implicar que es un ser diferente y menos que la persona, pues ello entraría en contradicción con los argumentos expuestos que postulan la perspectiva de derechos.

Aunque no se amplía ni argumenta, se encuentra una concepción de niño y niña que desde temprana edad participa y aprende a tomar decisiones (Egresada 1 año y Estudiante de último año).

La visión sobre el niño y la niña, además no es independiente de los contextos en que transcurre su existencia. Por ello, se alude a un niño y una niña que dejan de ser reconocidos como sujetos de derechos en la medida en que no se respetan sus derechos ni se les protege para que su desarrollo sea realizado en ambientes y condiciones enriquecidos (Estudiante de último año).

A pesar de las concepciones reportadas en los anteriores registros, también prevalecen concepciones de niño y niña que van en contravía de la perspectiva de derechos. Es el caso de quienes consideran al niño y la niña como seres pasivos frente al medio ambiente que los rodea, receptores de lo que encuentran a su alrededor, como afirma una estudiante: *Como dice mi compañera el niño imita mucho a la demás gente, como se maltrata a la mamá, él llega a maltratar... en esa etapa el niño parece una esponjita y absorbe todo absolutamente todo lo que pase por su alrededor, por mínimo que sea* (Estudiantes de último año). También, cuando aparece la idea de niño y niña como futuro, lo que podría conducir a negarlo en su existencia real y total en el presente (Egresada 2 años).

2.2. CONCEPCIÓN DE DESARROLLO INFANTIL

El desarrollo infantil es concebido en el programa, acorde con una perspectiva de derechos, en forma integral, individual y social, orientado hacia la autonomía. El niño y la niña requieren que se les promueva un desarrollo *autónomo, libre, con poder de decisión y con una fuerte formación en ética y valores, incorporando además del desarrollo cognoscitivo, procesos de desarrollo armónico en las dimensiones psicomotriz, psicobiológica y socioafectiva* (Documento). Es un desarrollo que reconoce las particularidades y contextos de desarrollo del niño o niña menor de 7 años, *en el marco de la diversidad étnica, social, física y cognitiva, propias del entorno y en función de los contextos nacionales e internacionales* (Documento). En consecuencia se pretende que el educador infantil lo promueva a través del diseño e implementación de ambientes de aprendizaje, *que propicien el crecimiento de todas las dimensiones de niños(as) en primera infancia* (Documento).

Para los estudiantes el desarrollo integral implica contemplar al niño y la niña en todas sus dimensiones, desarrollar todos sus potenciales en lo cognitivo, lo comunicativo, lo social, en su corporalidad -que es muy importante para ellos en esta primera etapa-, así como hacer actividades pertinentes a su edad, teniendo en cuenta cómo es el niño o niña, cómo es su proceso familiar (Estudiante de último año). Esta visión probablemente se desprende de las concepciones del programa que entienden así el desarrollo integral:

el desarrollo de las capacidades del niño para que llegue a ser un miembro activo de la sociedad, esto es: su alimentación y estado de salud; el respaldo que su entorno le presta, el amor y los cuidados que recibe; las posibilidades de jugar, descubrir, aprender, relacionarse con el entorno, resolver problemas y participar en

la vida de la comunidad. En el contexto de toda una vida, es evidente que las capacidades para toda la vida se basan en los cimientos puestos durante los primeros años (Documento). Una de las egresadas enuncia el desarrollo en términos del ámbito social, el escolar y el familiar, cuya articulación posibilita potenciar el desarrollo infantil (Egresada 2 años).

En términos de la coordinadora, el desarrollo infantil se inscribe en el desarrollo humano y en esta medida se entiende anclado en la interacción y en la construcción social del conocimiento y el aprendizaje (Coordinadora). Su concepción de desarrollo humano hace parte integral del enfoque de derechos, desde el punto de vista individual y social, no en un sentido evolutivo, desarrollista, psicológico y los enfoques que lo desarrollan, sino en cuanto sujeto histórico y social permite entenderlo como sujeto activo ante su pasado, su presente y su futuro: Este enfoque social del desarrollo humano en contexto es más complejo pues tiene que ver con un enfoque sistémico y ecológico, dice la coordinadora (Coordinadora).

Dentro de las variantes que se introducen al desarrollo integral está la de una egresada para quien el desarrollo infantil es integral pero el desarrollo afectivo está a la base, pues el vínculo afectivo es la herramienta que le permite al niño y la niña encontrarse consigo mismos y con las personas que están a su alrededor, y otorgarle madurez a las demás dimensiones (sensorial, motriz, cognoscitiva, espiritual). En sus palabras *La afectividad es la base fundamental para que un sujeto se desarrolle plenamente* (Egresada 1 año). A su vez, se concibe que son cruciales para el desarrollo los primeros años de vida del niño y la niña, pues durante ellos *se sientan las bases para las capacidades y oportunidades que se tendrán a lo largo de la vida. La mayor parte del desarrollo del cerebro tiene lugar tempranamente en la vida de los niños, y características como la confianza, la curiosidad y la capacidad para relacionarse y comunicarse, dependen de los cuidados que reciban* (Documento).

Dentro de las concepciones de desarrollo vale la pena destacar las que enfatizan en las diferencias, expresadas como: 1) Cada niño y niña siguen y construyen un proceso propio de desarrollo, tienen diferentes ritmos de aprendizaje (Egresada 2 años). 2) Cada niño y niña se desarrolla en contextos sociales y culturales que contribuyen a diferenciar su desarrollo, por lo cual es muy difícil obviar el vínculo existente entre pobreza y desarrollo y la necesidad de mediación de la educación³³ (Documento). 3) Cada niño o niña se desarrolla de acuerdo con las interacciones, el diálogo y la comunicación en que se inscribe y que él aprende a construir (Documento).

³³ El contexto y la cultura se asocian a las condiciones socioeconómicas del país que inciden en un desarrollo diferencial de los niños considerado inequitativo (Egresada 2 años y Egresadas 1 año). Estos contextos resultan agresivos, piensa una de las estudiantes pues *siempre se ha vivido en una sociedad donde sobrevive el más fuerte*, donde cada cual lucha por lo suyo, generando rencor... *no solo es en este país, sino en todo el mundo, el adulto no sabe manejar sus propios problemas* y el que paga es el niño (Estudiantes de último año y Egresada 1 año).

2.3. CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL

Son diversas las concepciones de las egresadas acerca de la educación inicial: algunos la conciben como aquella que atiende niños y niñas divididos en cuatro grupos de edades: cero a un año, uno a dos, dos a tres y tres a seis (Egresada 1 año). Otros dan importancia a las necesidades que tienen el niño y la niña de interactuar con sus pares *para no ser un asocial más adelante* (Egresada 2 años). Unas más resaltan que la socialización posibilitada por la educación inicial permite *interactuar consigo mismo, con su entorno y con el otro* (Egresada 1 año).

El programa de formación de educadores infantiles se refiere a la educación inicial como aquella intencionalmente orientada al cambio y al desarrollo social, así como a la concepción *de* multidimensionalidad del desarrollo del niño y la niña expresada como *inteligencia, afectividad, ludicidad, historicidad, culturalidad y trascendencia* del ser humano. En esta medida la educación es integral, en tanto *condición necesaria para la plena realización de la dignidad del hombre, razón que la constituye en un derecho fundamental de la persona* (Documento). A través de la educación inicial se promueve el desarrollo integral del estudiante (Egresadas 1 año) aún en contextos de pobreza (Documento). En este sentido la educación inicial es transformadora y generadora de mejores condiciones de vida para los niños y niñas (Egresada 2 años).

De lo dicho podría pensarse que quienes han tenido una educación inicial en estas condiciones ven favorecido su desarrollo con respecto a los que no han pasado por esta experiencia. No existe suficiente evidencia sobre este hecho, dicen algunos egresados. Poder determinarlo con claridad exige observar y trabajar un período largo con el niño y la niña. Inicialmente sólo puede decirse que un niño o niña que llegue a la educación básica bien educado, con valores, con buen nivel de conceptos y conocimientos, es atribuido a la formación de la casa o de una institución educativa (Egresada 1 año). Por el contrario, para otra de las egresadas, las diferencias se hacen evidentes a lo largo de la escolaridad del niño y la niña pues quien no ha tenido educación inicial se retrasa más fácilmente y necesita refuerzos adicionales (Egresada 2 años) ó su desarrollo motriz, social y del lenguaje es más lento (Egresada 3 años y Egresada 2 años).

Son estas últimas diferencias las que hacen que se considere la educación inicial de las instituciones formales más importante que la educación impartida por la familia, afirma una egresada, más aún si a ello se añade la poca dedicación y cuidado que puede brindarle una madre que trabaja (Egresadas 2 años). La educación inicial es *importante porque van a desarrollar todos los diferentes procesos; en la casa no hay quien les guíe, allí van a estar con profesionales que los van a estar ayudando en los diferentes procesos* (Estudiante de último año).

Este debate pone de presente el sentido y significado de la educación inicial, por un lado como preparación para la vida escolar (Egresadas 2 años), pues gracias a ella se *desarrolla toda la parte de la motricidad fina y gruesa, donde se empieza también a trabajar mucho lo que es el aprestamiento, donde se maneja todo lo que tiene que ver el lenguaje de los niños, y porque si se desarrollan habilidades y destrezas desde*

temprana edad, así mismo pues van a tener buenas bases en su escolaridad, en su primaria y secundaria (Egresada 3 años). Por otro, la educación inicial como la relación del niño, en tanto sujetos de su propio desarrollo y constructores de su propio aprendizaje con los adultos encargados de su cuidado quienes se proponen contribuir a proporcionarle escenarios para construir a promover ese desarrollo (Coordinadora). Por tanto, la educación inicial parte de la familia (Egresada 1 año) y contempla otros actores y escenarios que contribuyen a promover el desarrollo infantil; no es un asunto de la escuela como único agente (Estudiante de último año, Coordinadora). Es así como se concibe que la comunidad ejerce un papel fundamental al propiciar espacios de desarrollo infantil (lúdicos, el policía que cuida a los niños y les ayuda a cruzar la calle por la cebra, el panadero); todas las personas que interactúan con los niños y los escenarios -más o menos enriquecidos- en que ello ocurre, inciden sobre su desarrollo (Egresadas 1 año, Egresada 2 años, Estudiantes de último año).

Por último, la promoción del desarrollo infantil, a través de la educación inicial, se concibe adecuada a las edades o fases del ciclo vital de los niños y niñas, y realizada sobre todas las dimensiones de ese desarrollo (Egresada 1 año). Sin lugar a dudas, la educación inicial así planteada beneficia el desarrollo posterior del niño y la niña (Estudiante último grado) aunque el fin futuro no deba instrumentalizar su sentido presente.

2.4. CONCEPCIÓN DE INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD

La cultura atraviesa las concepciones de niño y niña y la propuesta pedagógica del programa. El niño y la niña como seres *plenamente biológicos y culturales*, conformados por múltiples dimensiones (*inteligencia, afectividad, ludicidad, historicidad, culturalidad y trascendencia*) se articulan con una orientación de la formación en un sentido sociocultural cuya finalidad es, además, *ofrecer las más enriquecedoras y educativas propuestas hacia un cambio social y cultural en el país* (Documento). Así la cultura se entiende como una dimensión del ser humano y de su formación y aprendizaje, la base fundamental de su desarrollo y una forma de inscripción particular de los grupos humanos en la sociedad que permite configurar una cultura distinta.

Analizar distintas corrientes de pensamiento en torno a las diversas formas de comprensión del desarrollo humano, enfatizando la naturaleza de la primera infancia, sus características y requerimientos a nivel educativo, social y cultural y su importancia para el desarrollo futuro de los sujetos. La comprensión de estos procesos de desarrollo permitirá establecer un conjunto de relaciones significativas, que potenciará el entendimiento de la complejidad, importancia y necesidad de integralidad en la formación de los seres humanos (Documento).

A su vez, la diversidad cultural *como característica del mundo actual* también hace necesaria una enseñanza basada en *valores y aptitudes necesarias para “aprender a vivir juntos”; “saber vivir con la diversidad”* (Documento). Por tanto,

Es urgente armar al maestro en formación con espíritu de apertura y de comprensión de los demás, de sus diversas historias y de su humanidad esencial; rechazar la violencia y adoptar medios pacíficos para resolver los desacuerdos y conflictos

propios de las sociedades que evolucionan, pero lo más importante es tener capacidad de reconocer los muchos aspectos del ser humano en diversas culturas (Documento).

Una de las egresadas (3 años) opina: *sí trabajamos mucho en eso, en que sean respetados y tenidos en cuenta a diario, todos los derechos que tienen los niños, ser escuchados, respetar sus diferencias, aún culturalmente, respetar su credo también...*

Por otra parte, se concibe que la sociedad presenta fenómenos sociales y culturales que exigen una conciencia crítica a quienes se forman en el programa, la cual se proporciona en el campo de la investigación (Documento). De esta manera, *Todo contexto social y cultural provee elementos de expresión propios que aprovechados de manera pedagógica* ya sea para la enseñanza de la investigación, los seminarios o cátedras y las prácticas de los estudiantes. Ello conduce a identificar también las diferencias culturales con la manera diferencial como los estratos socioeconómicos aprovechan y disfrutan los bienes culturales de la sociedad y como ello beneficia a los que ostentan mejores posiciones (Egresada 2 años) y afecta negativamente el desarrollo de quienes se encuentran en los lugares más bajos (Egresada 2 años).

Expresado en términos de inclusión se establece que *Los principios de la escuela inclusiva están ideológicamente vinculados con las metas de la educación multicultural* (Documento). Por otra parte la inclusión está referida a los niños y niñas con discapacidad y su pleno derecho a la educación, mediante la integración o vinculación de los niños y niñas a la escuela regular.

Como puede notarse, no es muy explícita la idea de multiculturalidad e interculturalidad aunque, sin definirla, puede considerarse que el programa lleva a cabo una formación que intenta atender las diferencias culturales, el diverso que proviene de ellas, la aceptación y al tolerancia, y el diálogo intercultural. El principio de diversidad es el que permite hablar de una perspectiva inclusiva y el programa se propone hacerlo visible en la articulación de la teoría con la práctica, a lo largo de los espacios de formación de las prácticas pedagógicas, potenciando un *pensamiento divergente*, a partir de la experiencia con las diversas realidades de la sociedad y del *contacto con dos agentes educativos fundamentales: los niños y niñas y los y las docentes* (Documento).

2.5. CONCEPCIÓN DE TRABAJO CON FAMILIA Y COMUNIDAD

La referencia a una concepción y valoración del papel de la familia en la educación infantil y su inclusión como parte de la formación de educadores iniciales es escasa en el documento. Entre las estudiantes de último año la familia es el espacio de desarrollo del niño y la niña, lugar donde se desenvuelve lugar de modelamiento del niño pues *absorbe todo lo que ella le proporciona*. De esta manera, el educador inicial para hacer su trabajo necesita saber *cómo es el niño y la niña y cómo es su proceso familiar*.

Una situación que encuentran las estudiantes y egresadas con relación a la familia es la falta de compromiso de los padres de familia para colaborar con las instituciones en que se educan y con el desarrollo de los mismos niños y niñas. Una concepción tal revela

también la existencia de lógicas de culturas distintas (la familiar y la escolar) que no han encontrado aún los espacios de articulación.

De igual manera, en la actualidad vemos que se está asumiendo que la educación solamente le corresponde a la escuela, solo es el pedagogo el que tiene que formar y es que la formación no es lo que hace el docente de siete de la mañana a doce del día en la institución en ese tiempo lo forma el docente y en la tarde de una a ocho está con el televisor, libre, está con los amigos, en diferentes espacios, entonces es que la profesora es mala y punto por eso es que la educación no cambia porque se asumió con papeles (diferenciados) y que en el escenario (educativo) siempre debe estar el docente y eso no es cierto, debe haber siempre diferentes lazos de comunicación y un trabajo en equipo demasiado equilibrado y completo (Estudiante de último año).

No obstante la coordinadora del programa, concibe que los maestros *no solamente forman a los niños sino a todo el sistema familiar y ellos tienen que tener esa responsabilidad, incluso nosotros tenemos prácticas también de cómo hacer trabajo con padres,... yo creo que es una doble tarea, ellos como sujetos políticos y ellos como también digamos garantes de los derechos de los niños en las condiciones en las que se encuentren.*

Con relación a la comunidad, se hace referencia a ella en términos de espacio en el cual se inserción profesional de los estudiantes de tal manera que el programa debe prodigarles las herramientas para cambiarlo, en un compromiso ético y político con la sociedad (Documento). Por su parte, la formación ciudadana del estudiante se entiende como *un proceso permanente de construcción de comunidad, de reconocimiento de las responsabilidades y ejercicio de los derechos dentro de un marco de convivencia pacífica* (Documento). También aparece lo comunitario como ámbito de desarrollo y actuación del niño y la niña, espacio para su participación (Documento).

Los seminarios contribuyen a proporcionar conocimiento teórico y práctico sobre el trabajo con la comunidad desde un enfoque inclusivo. Ejemplo de ellos son: Ambientes de aprendizaje, Expresión plástica, Cátedra de Formación Política, Familia y Comunidad, Movimientos sociales y redes de discapacidad. En ellos se vincula el conocimiento que circula en la formación con argumentos que proponen a la comunidad como partícipe de la formación o como beneficiaria de la misma o como fuente de conocimiento y profundización o como espacio de comprensión por ser ámbito de socialización infantil (Documento y Coordinadora).

Para la coordinadora, los procesos de práctica implican el reconocimiento de la comunidad, como fuente de recursos para el desarrollo inicial por lo cual la educación en cualquier nivel está fuera del aula: *el aula es un encuentro, es un espacio de encuentro, pero que hay muchas otras posibilidades para el aprendizaje dentro del desarrollo de niños y niñas que ellos están abordando, y a veces son esos espacios en donde más se aprende* (Coordinador).

2.6. A MANERA DE CONCLUSIÓN

El caso elaborado permite afirmar que la formación de educadores iniciales no asume una definición especial y particular específica sino que se asume dentro de la educación

infantil. De esta manera pueden relevarse los siguientes aspectos: 1) La perspectiva de derechos en ocasiones se limita a informar y dar a conocer tanto a estudiantes como a los mismos niños y niñas el listado de derechos. 2) Se cree que los niños al conocer sus derechos los hacen valer, lo que si bien es cierto, debe primar la protección corresponsable de los adultos de la sociedad. 3) El desarrollo infantil es concebido en la perspectiva de derechos y en consecuencia contempla la singularidad del niño, las características de ciclo vital por las que atraviesa, el contexto socio-cultural en que ocurre, las relaciones con “el otro” y el buen trato. 4) Se concibe que el niño como sujeto social de derechos comparte con el adulto una igualdad en la diferencia. 5) Para el programa los derechos del niño y la niña son inherentes a su desarrollo, por tanto promover un desarrollo pleno es ya trabajar desde la perspectiva de derechos.

CAPÍTULO OCTAVO

EL ENFOQUE DE DERECHOS ESTÁ PRESENTE AUNQUE NO SE NOMINE: EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA

El proyecto curricular de licenciatura infantil de la Universidad pública objeto de este análisis, se inició en 2000 aunque el programa es de vieja data y siempre ha estado orientado a la educación inicial utilizando distintas nominaciones que en términos generales tenían que ver con la educación preescolar. Si bien, a lo largo de su existencia el programa ha sufrido muchos cambios y reestructuraciones, el análisis para este estudio de caso, se centrará en el currículo actual.

Se entrevistaron dos docentes que participaron en la creación del proyecto curricular analizado, una de quienes lo coordinó por varios años. Además se entrevistaron 10 estudiantes en un grupo focal y 9 egresadas, tres de la promoción que salió en 2005, tres que egresaron en 2006 y tres, que salieron en 2007. Cuatro de las egresadas trabajan con primera infancia en ambientes de educación formal, tres en educación primaria formal, una en nivel preescolar y básica primaria simultáneamente y una en educación no formal. Siete trabajan en instituciones privadas, una en una entidad pública distrital y una en un jardín que tiene convenio entre entidades públicas y privadas de Bogotá.

Es importante anotar que a lo largo de las entrevistas con las egresadas, se observó la influencia del sitio de trabajo en sus concepciones de niñez y pedagogía, la cual se evidencia no sólo en la explicitación que hacen las entrevistadas al respecto, sino en la diferencia observada en ellas con respecto a las diferentes categorías de investigación, siendo quienes están en ámbitos laborales más innovadores, quienes tienen más claro el enfoque de derechos. Esta influencia la explicita una egresada así: *Si yo si te quiero aportar que afortunadamente di con una institución en la que estoy haciendo lo que pensé que iba hacer en la universidad* (Egresada, 2 años)

El análisis del currículo y de la mirada que de él tienen las entrevistadas, se presentará a través las categorías relacionadas con las concepciones de niño y niña, la mirada de educación inicial y pedagogía infantil, la perspectiva de inclusión y diversidad para la educación inicial, las estrategias utilizadas por el programa en la formación de los futuros docentes y la evaluación del programa.

1. CONCEPCIÓN DE NIÑO Y NIÑA

Los fines del currículo analizado (objetivos, misión, visión, perfil profesional) se orientan a la formación de un educador cuyo actuar laboral se centrará en niños y niñas entre cero y ocho años. La fundamentación y justificación del proyecto curricular se orientan hacia lo pedagógico sin integrarlo muy explícitamente con una concepción de infancia y desarrollo infantil:

- *El Proyecto de Licenciatura en Educación Infantil busca formar maestros para la educación inicial de niños menores de 8 años, maestros con sentido reflexivo y crítico sobre su quehacer docente en general y los procesos pedagógicos en particular, constructores permanentes de propuestas pedagógicas, políticas, sociales y culturales en favor de la infancia y con un compromiso social que los identifica como agentes transformadores de la realidad educativa del país* (Documento curricular, Visión).

- *La misión del Proyecto de Educación Infantil se caracteriza por su compromiso con la formación de licenciados de alta calidad académica y profesional [...] dicha formación gira en torno a los núcleos del saber pedagógico tales como la enseñabilidad y la educabilidad y a los ambientes de formación pedagógica y didáctica, lingüística, disciplinar y científica e investigativa.* (Documento curricular, Misión)

Las docentes entrevistadas, corroboran esta situación, explicando que es generalizada a la mayoría de los currículos en educación inicial porque se piensa que la pedagogía lleva implícita la concepción de niño y niña:

Porque a uno le llama la atención que todos los currículos de formación de licenciados están muy centrados en la pedagogía, en todas las corrientes pedagógicas, pero cuando va a mirar cómo se sustentan y cómo enmarcan el objeto mismo del trabajo de la educación inicial, el niño, el niño y su cultura, hay mucha debilidad [...] es como si por ser la formación de licenciados, y por dar cuenta de la pedagogía se estuviera dando cuenta del objeto de trabajo. (Entrevista coordinadoras).

Y explican la importancia que tiene la explicitación de un enfoque sobre la concepción de infancia y desarrollo infantil, porque reconocen que no ha habido articulación al respecto de modo que cada docente trabaja sobre su mirada particular. Esto no implica que en la mirada pedagógica, no haya una concepción sobre los niños y las niñas. En el documento, ellos y ellas son vistos como sujetos integrales, activos en la construcción del conocimiento, participantes en la producción de saberes, que deciden y adoptan posiciones dentro de la sociedad, asignándole significados:

Los enfoques pedagógicos [...] se refieren a la construcción del conocimiento, que implica reconocer al niño como sujeto que participa en la producción de saberes, que posee una mirada particular de dicha construcción y que se representa, ante la sociedad, también, como ser particular que decide y adopta posiciones que lo representan dentro de dicha sociedad. (Documento curricular, Formación docente, con respecto a los niños, p.17).

La perspectiva de niño y niña como sujeto constructor de conocimiento, activo, capaz, participante, interactivo, multidimensional, es apropiada por los estudiantes y en términos generales parece permanecer en los egresados, sobre todo cuando laboran en ámbitos educativos coherentes con estas perspectivas:

- *Considero a la niñez como una etapa en la que esos sujetos que se encuentran ahí, no son vacíos, [...] que como toda etapa que se respeta, como la adolescencia, la juventud, tiene unas características propias que necesitan ser comprendidas ...* (Egresada, un año).

- ... esa concepción de niño que tengo ahora la he adquirido a lo largo de estos diez semestres que he estado en la carrera, porque antes uno tenía una concepción muy diferente, de ver al niño como un objeto o un sujeto en dónde solo él se llenara y ya. [...] Entonces ahora yo pienso que el niño es un sujeto activo, un sujeto capaz de actuar, de participar, de tomar sus propias decisiones o mas bien de elegir respecto a lo que el quiere; es un sujeto integral en cuanto a todas sus dimensiones del desarrollo, y además de esto es un sujeto crítico, propositivo, reflexivo y en este caso el papel del docente es de mediador, de orientador, de guía y un propiciador de espacios de aprendizaje para el niño. (Estudiante último semestre)

Y algunas estudiantes plantean la idea de que el niño y la niña son importantes en su presente y no sólo como base de la sociedad para el futuro:

...pensar que los niños no solamente son el futuro sino que también pueden actuar desde el presente, transformar desde el presente, desde su entorno, [...] porque ya no es una infancia para el futuro y para que luego sea adulto, se prepare para la adultez (Estudiante último semestre)

Si bien el programa no plantea una concepción explícita sobre participación infantil ni desarrollo de la autonomía, de estas citas de egresadas y estudiantes, se colige también la importancia que le asignan tanto a la participación infantil como a la construcción de sujetos sociales y democráticos desde la primera infancia. Con frecuencia, esta perspectiva se asocia de manera pertinente con los procesos de creciente autonomía que plantea la perspectiva de derechos. Algunas otras citas complementan esta visión desde el quehacer práctico de estudiantes y egresadas:

- Ahorita donde estoy trabajando hay toda una estructura sobre la participación activa de los niños, entonces se supone que el docente no es el único que tiene el conocimiento, que lo imparte y lo que yo digo se hace. (Egresada, 1 año).

- Pues lo que pasa es que en la institución donde trabajo, la idea es hacer que los niños sean autónomos y se autorregulen, [...] Entonces es darle al niño el sentido del por qué lo está desarrollando...(Egresada, 2 años)

Pero también se encuentran algunas pocas concepciones que van en contravía de la perspectiva de derechos. En ellas, la infancia es una etapa “bonita”, de base para el futuro y los niños y niñas son pasivos, “como esponjitas”. Estas miradas las expresan quienes trabajan en instituciones de corte más tradicional y romántico:

- La niñez yo la defino como una etapa que tiene el ser humano y que es el inicio de su vida donde se desarrollan pues capacidades, [...] es pues la base de lo que es el ser humano en sí, entonces si uno...esa etapa es esa esponjita, que es cuando se reciben muchas cosas sí y eso es lo que le permite a uno ser pues un sujeto capaz de desenvolverse en la sociedad.(Egresada, 2 años).

- Yo pienso que la niñez es la etapa más bonita de la vida de uno, es la que lo deja a uno marcado y pienso que la niñez hay que disfrutarla al máximo (Egresada 3 años).

Y en particular se presenta confusión en relación con lo participativo y las normas, pues si bien la mayoría considera que con los niños y niñas se puede conversar y llegar a

acuerdos sobre normas de convivencia, se presentan confusiones en relación con el alcance de la participación infantil, la edad en la que se puede promover, llegándose a posiciones en las cuales el adulto es quien tiene la razón e impone los límites y con los niños y niñas se entra en procesos de negociación, más que de participación y búsqueda de acuerdos:

- ... el niño siempre sabe lo que quiere, [...] porque no por el hecho de que el niño quiera las cosas, entonces todo está bien, o se le debe dar gusto en todo lo que él quiera, porque de alguna manera el papel del adulto es el de mostrarle al niño hasta que punto puede llegar. [...] es como el mediador y como el de hacerle ver las cosas, como digamos que hasta donde puede elegir y decidir lo que él quiere. (Estudiante último semestre)

- Pero si hablamos de una edad y un desarrollo neurológico [...] si los niños son de tres años, de dos años, pues es como muy difícil ponerlos a negociar, cuando no han tenido esa inmersión en la cultura, cuando no han tenido una total experiencia, a un niño de cinco o de seis años, cuando ya tienen un mayor nivel de lenguaje, por ende de pensamiento. (Estudiante último semestre)

- Las primeras semanas se fijan unos acuerdos contruidos con ellas y unas reglas que yo impongo, o sea, hay unas cosas que yo negocio y hay otras cosas que no negocio. [...] pero yo no negocio el respeto por la palabra. Entonces cuando alguien esta hablando, estamos escuchando... (Egresada, 3 años)

Es llamativo, entonces que si bien el programa no tiene en su planteamiento original la intención expresa de formar desde una concepción de infancia en la perspectiva de derechos, las estudiantes y egresadas, en términos generales, poseen esta mirada. Quizás como consecuencia de la falta de intención explícita al respecto, surge entonces una paradoja: muchas egresadas y estudiantes, tienen confusión conceptual cuando intentan explicar cuál es el enfoque de derechos, confusión que también se evidencia en la entrevista de las coordinadoras. Esta situación se expresa en elementos como:

- Se restringe el enfoque de derechos con la “lista” de derechos que tiene la Convención:

- Para mí lo que considero de los derechos de la infancia son como todos esos requerimientos, no sólo estatutos que quedan en un papel, sino como todas esas concepciones o parámetros que uno debe tener en cuenta y que no se pueden violarí... (Egresada, 1 año)

- Se mira el enfoque de derechos a la luz de la dificultad que tiene la sociedad para garantizar los derechos expresados en la Convención:

- Uno no puede negar la situación real de nuestra infancia. Entonces cuando habla de perspectiva de derecho dice: qué condiciones garantizan que los derechos se cumplan, [...] a mí si me preocupa eso que termine siendo un discurso [...] pienso que vale la pena profundizar en lo que implican los derechos, hasta dónde son viables, qué se necesita [...]. (Coordinadoras)

- ... pues se ve si al niño como un sujeto al que hay que darle protección, pero que se cumpla, se cumpla así a cabalidad, no. (Egresada, 2 años)

- Se llega incluso a confundir el derecho con su garante y las posibilidades sociales y económicas de las familias para asegurar el cumplimiento de los derechos, como si el derecho estuviera en las posibilidades del garante y no en el sujeto mismo. No se tiene una mirada social que permita entender que la garantía de los derechos debe ser asumida de manera integrada y coordinada por los distintos sistemas sociales en los que se enmarca la vida infantil: *...porque si se puede pedir derechos de alimentos, de una vivienda, de un estudio, pero cuando por ejemplo el papá no tiene como darlos, no tiene un trabajo, pues se están violando los derechos de los padres....(Egresada, 3 años)*

- Se nombran los derechos asociados a los deberes en el temor implícito que los derechos supongan un poder de los niños y niñas sobre el resto de las personas:

- hacerles ver... no los derechos como “yo tengo derechos a hacer lo que quiera”, porque de pronto unos lo pueden interpretar así, [...] entonces yo tengo toda la libertad. No, es como crearles conciencia a los niños, de que ustedes tienen unos derechos, pero también tienen como unas cosas que cumplir y es como construir todo ese pensamiento en ellos,(Egresada, 3 años)

- ... hablar de los derechos de los demás, es hablar de mis deberes ante los demás, [...] se ha empoderado tanto al sujeto, a algunos sujetos,[...] que también a veces abusamos de algunos derechos, que no están garantizando que realmente vivamos en un ambiente armónico... (Egresada, 3 años)

No obstante lo anterior, unas pocas egresadas integran la perspectiva que tienen sobre los niños y las niñas, anotada arriba, con el enfoque de derechos:

- Yo creo que al hablar de una perspectiva de derechos, yo creo que se está entendiendo al niño como un sujeto, o sea yo digo, es un sujeto que tiene y debe cumplir como con ciertas cosas, como que también la sociedad o el resto de las personas tienen ciertos compromisos como para con ellos,(Egresada, 1 año)

- Sobre la perspectiva de derechos, pues yo diría que es como darle el lugar a ese niño como persona, como individuo. Entonces no porque es un niño no tiene derecho a opinar, no sabe, no entiende, no conoce, entonces es darle ese lugar[...] no por el hecho de ser pequeño, entonces el adulto tiene todas las de ganar o toda la razón, sino darle su espacio y darle su lugar como individuo.(Estudiante último semestre).

Sobre la forma como el currículo desarrolla la perspectiva de derechos, el documento curricular lo menciona de manera tangencial. Por ello, la gran mayoría de egresadas y de estudiantes perciben que no tuvieron formación específica sobre esta perspectiva en seminarios, asignaturas o prácticas. Mencionan que quizás al abordar la materia de “Familia, escuela y contexto” se estudiaron temas legislativos y de políticas alrededor de los derechos de la infancia. Una egresada considera que al tomar el énfasis de práctica en espacios distintos a la educación formal, tuvo la oportunidad de conocer ámbitos donde se vulneran los derechos de la infancia y por tanto pudo entender más esta perspectiva. Una más, considera que no se trabajó la perspectiva como contenido puntual, pero durante su formación los docentes siempre tuvieron la mirada del niño sujeto activo, crítico y participativo.

Podría decirse entonces, que la apropiación de la concepción de niño y niña desde la perspectiva de derechos, aunque no se explicita en el currículo, es apropiada por estudiantes y egresadas, aunque persisten algunas confusiones. Quizás por no ser expresa, es reforzada o reflexionada en espacios laborales que también la tienen pero genera confusiones cuando se trabaja en ámbitos institucionales tradicionales.

2. CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL Y PEDAGOGÍA INFANTIL

El proyecto curricular analizado en este caso plantea no solamente formación de docentes para educación inicial, sino también para los tres primeros años de básica primaria, fundamentándose en varios argumentos entre los cuales está el de cerrar la brecha entre estos dos niveles de educación. Quizás, por esta opción de formación, el documento curricular no expresa una mirada de educación inicial, salvo por lo siguiente:

En ese sentido, no se pretende la escolarización del niño a más temprana edad sino una flexibilización de los grados iniciales de la básica primaria que permita atender a formas y ritmos de aprendizaje diferentes. (Documento curricular, Formación docente, con respecto a los niños, p.17).

Como consecuencia de esta posición, se encuentran dos tipos de espacios de práctica, uno institucional en el cual se trabaja sobre proyectos de aula, y otro que originalmente no tiene una intención educativa formal, pero en la cual se puede realizar una acción pedagógica intencionada (ONG, museos, casas de la cultura). Las estudiantes y egresadas perciben, en términos generales, esta perspectiva aunque unas pocas consideran que las formaron solamente para docencia en educación formal.

De otra parte, al preguntar a egresadas y estudiantes sobre su concepción de educación inicial, se encuentran diversas posiciones:

- La educación inicial tiene un papel crítico en la promoción del desarrollo, por ser la primera infancia una etapa fundamental para el desarrollo de la persona:

... es la etapa donde el niño se desarrolla mucho, [...] y que esta comprobado que solamente hasta los ocho años, lo que no se hizo antes, lo que no se pudo potenciar y favorecer es mucho más difícil [...]es la etapa en la que tu estas enseñándole a crecer en todas sus áreas y todas sus dimensiones[...] para poder favorecer y poder tener niños que de verdad estén educados de calidad y la educación como ese proceso de crecimiento de desarrollo.(Egresada, un año)

- Educación inicial para promover distintas dimensiones del desarrollo: *Una buena educación inicial desde el concepto de la universidad, es potencializar y lograr el desarrollo integral del niño... (Egresada, 3 años)*

- Educación inicial entendida como educación formal en primera infancia que continúa la labor de la familia: *Es como un complemento a como el inicio de ese proceso de complementación de la socialización primaria que se da en la familia. (Estudiante último semestre)*

- Educación inicial para preparar para la vida y no sólo para la escuela: *Es preparar para la vida, preparar para ya, para el momento, para esa etapa de la vida, del momento en que se está desarrollando el niño; no para el futuro, no para una etapa o para la entrada a la vida escolar* (Estudiante último semestre).

- Educación inicial da las bases para el futuro: *Yo lo veo como «herramientas» que le van a permitir al niño establecerse de ahí en adelante.* (Estudiante último semestre)

Podría decirse que egresadas y estudiantes piensan la educación inicial más desde la perspectiva de la educación formal y que si bien, consideran su propósito de promover el desarrollo, tienen el énfasis de preparación para el futuro, lo cual se contradice un poco con la concepción de niño y niña anotada arriba.

En relación con las acciones pedagógicas que desarrollan en la educación inicial y particularmente, con las posibilidades de promover el desarrollo a través de pedagogías interaccionistas que valoren la actividad del niño y la niña, la relación con sus pares y la acción de guía, acompañamiento y andamiaje del adulto, el documento curricular señala la importancia de esta mirada:

- Lo anterior implica una exigencia diferente para el docente, que apunta a buscar una integración del proceso del trabajo con el niño asumiendo una mirada proyectiva en el que reconozca su interaccionar con el niño como determinante en el desarrollo (Documento curricular, Formación docente, con respecto a la formación docente, p.18).

Por lo anterior consideramos que el interaccionismo como concepción de aprendizaje aporta importantes elementos a los maestros en su proceso de formación personal [...] El interaccionismo como concepción de aprendizaje, parte de reconocer al sujeto como ser activo y social, que construye su saber en interacción con el otro dentro de un contexto sociocultural específico. (Documento curricular – Fundamentación de Comunicación y lenguaje)

Las estudiantes y egresadas, por su parte, identifican el rol del docente como guía y acompañante y valoran las interacciones entre pares, la promoción del conflicto cognitivo, denotando que han apropiado esta perspectiva propuesta por la Universidad, aunque no la asocian a la perspectiva de derechos.

- El papel del maestro es fundamental, en el sentido de que el maestro es un guía, es un moderador, es un facilitador [...] uno es el que ayuda, el que propicia, el que favorece que los chicos vayan creando toda esa autonomía.(Egresada, 1 año)

- ...más que todo somos como el andamiaje ahí, que estamos ahí, el apoyo constante que tenemos con ellos,[...] yo creo que somos como mediadores de ese conocimiento.(Egresada, 2 años)

Varias egresadas señalan también la importancia de tener en cuenta los intereses de niños y niñas y otras resaltan las pedagogías activas como valiosas. Unas más, hablan de ser mediadoras en la resolución de conflictos entre pares y de la importancia de la escucha y el trato suave con niños y niñas. Además, la mayoría utiliza el proyecto de aula como estrategia de educación inicial. Algunos ejemplos:

- Entonces considero que es importante buscar las estrategias metodológicas que hagan que el estudiante se encante por el estudio,[...]. Me gusta buscar alternativas, me gusta mucho trabajar con el juego (Egresada, 3 años)

- ... a través de la participación que se la da a las niñas en clase, porque por ejemplo, en los proyectos de aulas, o sea, el colegio trabaja en lo de los proyectos, entonces al iniciar el año se les hace una indagación de interés o de problemáticas que tengan o que se les pueda dar solución. (Egresada, 3 años)

3. EDUCACIÓN INICIAL, INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD

La postura del documento curricular sobre el tema de la inclusión y la diversidad no es muy explícita, aunque se nombran temas como equidad, el respeto por las diferencias, ambientes de convivencia en un marco democrático y pluralista. Y se presentan contradicciones como hablar de “contribuir a la unidad nacional”, lo cual es un concepto más cercano a la necesidad de identidades culturales semejantes que unan a los pobladores del país:

- La equidad, entendida como la no discriminación en todos los órdenes, el reconocimiento y respeto a las diferencias, la comprensión de las diferentes culturas y sus respectivas manifestaciones. (Documento curricular, retoma los criterios de Sistema de acreditación. P 11)

- "sea un espacio [...] que debe desenvolverse en un ambiente de convivencia, de paz, y de libertad, dentro de un marco democrático, participativo y pluralista", que contribuya a la unidad nacional (Documento curricular, formación de docentes P 20)

De otra parte, como el currículo plantea una perspectiva constructivista – culturalista, da importancia a la cultura y a los contextos en que se desarrollan los niños y las niñas:

- La educabilidad general del ser humano, y en particular la de los alumnos(as) del Programa de Preescolar, teniendo en cuenta los respectivos contextos culturales, sociales, económicos y políticos. (Documento curricular, Fundamentación, p.20).

- ... y permita comprender al ser humano como un ser que se construye a través de las relaciones que establece con los demás y con su entorno. (Documento curricular, espacio de socialización: p 31)

Muchas de las posiciones con respecto a este tema son desarrolladas de manera un poco más específica en el área Formación Deontológica y en valores que señala la importancia de la vinculación de la educación a la vida cotidiana de niños y niñas, de sus familias y sus contextos. Además expresa la importancia del trabajo con poblaciones en situación de vulnerabilidad y de la protección de los derechos humanos y el respeto por la identidad cultural.

- La educación esta condicionada por las grandes desigualdades sociales de nuestro país.[...] El proyecto de licenciatura en educación infantil consciente de esta situación, está llamado a contribuir con la educación de los niños y niñas

afectados por los problemas de violencia, inseguridad, pobreza, maltrato que afecta la población infantil. (Documento curricular, Área deontológica y en valores P 41)

- Igualmente, este ambiente propende por dar a conocer los diferentes mecanismos de protección de los derechos humanos, su aplicación e importancia en el contexto social del ejercicio de la profesión y formar en el estudiante una conciencia sobre la identidad cultural, el compromiso ético-social y la participación con su entorno. (Documento curricular, Área deontológica y en valores P 41)

En coherencia con la perspectiva del documento curricular, las coordinadoras señalan que la formación de docentes posee elementos importantes relacionados con la perspectiva de diversidad e inclusión. Por ejemplo, hablan de la existencia de varias infancias y del surgimiento de las etapas de desarrollo psicológico en el marco de una cultura occidental, denotando una posición que aboga por una mirada más amplia e intercultural del niño y la niña y de su desarrollo:

No podría hablar de una sola infancia sino de las muchas infancias [...] desde primeros semestres estamos intentando que los estudiantes tengan esa amplitud de mirada, si bien es cierto que desde el discurso de la psicología se ha hablado de unas etapas del desarrollo y unos procesos es necesario también digamos que cuestionar eso. [...]...Además porque uno no puede desconocer en un país como el nuestro las condiciones de tierra, las condiciones económicas, políticas, las estructurales.. (Coordinadoras)

Esto llevó a pensar la educación inicial en espacios no escolarizados e incluir a niños y niñas que no tenían acceso a instituciones educativas pero sí estaban presentes en otros espacios en los cuales se podía llevar a cabo una labor educativa:

...la práctica de primero y segundo se transformó un poco pensando en eso, o sea si los estudiantes en primero van a ver Socialización, van a ver Cultura, educación y sociedad, Infancias, nociones y perspectivas, la práctica tendría que apuntarle de alguna manera a que también, de entrada el estudiante entienda que la infancia tiene una amplitud mucho mayor a la de la infancia institucionalizada, pero ese es como un trabajo que está como por hacerse (Coordinadoras)

No obstante lo anterior, las estudiantes y egresadas, no identifican una posición clara con respecto a posiciones interculturales para el trabajo con diversidad y la inclusión del contexto de manera participativa y el trabajo con comunidad es visto como la ubicación laboral en espacios no escolares. La diversidad es mencionada por algunas egresadas como diversidad individual, como diferencias existentes entre niños y niñas. Muchas de estas posiciones se derivan de la influencia del contexto laboral:

- Primero que se tenga en cuenta, el ritmo y el desarrollo cognitivo y emocional del niño.[...] pero también teniendo en cuenta esos intereses y necesidades que cada uno. [...] Pues la verdad es que es difícil, porque mira así como hay críticos, hay reflexivos, hay niños totalmente dispersos, hay niños discretos con sus saberes, con sus pensamientos, entonces más que catalogarlos o estandarizarlos...(Egresada, 2 años)

- Hay algo muy bonito que hay en el colegio en el que yo trabajo es que tiene en cuenta como la situación social de cada uno de los niños y su situación familiar y dependiendo de ello se hace intervención en conjunto desde pastoral, desde de psicología y el maestro,,, (Egresada, 3 años)

Y algunas estudiantes revelan su mirada sobre las diferentes infancias:

Hay que hablar no solamente de una clase de niños en particular, si no simplemente que ellos se desarrollan en contextos diversos [...] que no se puede tender a homogeneizarlos, ni a decir “todos los niños son así” o “todos los niños son de determinada manera” incluso porque el desarrollo... o sea, los desarrollos van pues particularmente hacia cada niño... (Estudiantes últimos semestres).

Por otra parte, el trabajo con familias, es abordado a través de una asignatura, pero no es muy nombrado por las egresadas y cuando lo es, tiene una mirada muy puntual relacionada con asesorarlas, apoyarlas e incluso con hablar con los padres de familia con sumo cuidado para no herir susceptibilidades que hagan que retiren a sus hijos o hijas del jardín infantil.

Por política del sitio de trabajo, dos egresadas hacen trabajo con familias con una perspectiva más social para buscar la manera de apoyar las familias respetando la diversidad de situaciones que se pueden encontrar, y otras dos involucran a las familias en su trabajo de manera puntual como participación en algunos proyectos en los que aportan sus habilidades o conocimientos específicos y se los involucra en la reflexión y evaluación de los mismos.

4. ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DE FORMADORES

En consonancia con la posición constructivista culturalista, la formación de docentes se basa en metodologías activas e interaccionistas. En este sentido, el estudiante es concebido como sujeto constructor de conocimiento con capacidad crítica:

La Universidad ha planteado una serie de criterios pedagógicos [...] Estos criterios parten del reconocimiento e involucramiento en la cotidianidad de la naturaleza activa de los sujetos, de la importancia de las elaboraciones intersubjetivas, del desarrollo de nuevas competencias cognoscitivas y del establecimiento de relaciones intra, ínter y transdisciplinarias (Documento curricular, Fundamentación, p.21).

Y lo pedagógico es mirado como espacio de interacción, de negociación de significados, de confrontación, de búsqueda y de síntesis de conocimientos. Esto lleva al uso de estrategias metodológicas centradas en la pregunta, en la confrontación de experiencias personales y experiencias de prácticas, en la investigación y en procesos escriturales, entre otras:

- *Este espacio es un ambiente interactivo de formación, que conjuga los intereses y preguntas de estudiantes y maestros. [...] el ambiente se sustenta en un modelo comunicativo de negociación de significados, en donde la pregunta*

como elemento fundamental de la investigación formativa, es el motor del trabajo, bajo los principios de andamiaje y conflicto socio cognitivo. (Documento curricular, Espacio de comunicación y lenguaje: p 29)

Como consecuencia de esta metodología, se espera el desarrollo de capacidad reflexiva sobre las prácticas. No obstante, dado que en el currículo no se explicita la infancia como objeto de conocimiento, la capacidad reflexiva no se orienta (por lo menos de manera expresa) hacia la transformación de concepciones relacionadas con el concepto de niño y niña, desarrollo infantil, participación infantil y diversidad e inclusión en la educación inicial. Sin embargo, los logros evidenciados al respecto por las egresadas y estudiantes de último semestre, demuestran que el enfoque pedagógico, promueve reflexiones sobre algunos de estos aspectos. El que quizás tiene menos evidencias es el de diversidad e inclusión desde una perspectiva intercultural.

La propuesta curricular, es percibida por las estudiantes y egresados de manera más sencilla. Expresan que se han desarrollado metodologías de enseñanza de distinto estilo: magistrales, seminarios, espacios en donde varios docentes confrontaban sus opiniones delante de los estudiantes (sobre todo con los egresados de hace tres años), integración de teoría y práctica. Algunas consideran que la metodología depende del docente pues así como algunos son más tradicionales otros son muy activos y comprometidos con el proceso de la estudiante. La mayoría identifica el enfoque constructivista como el orientador del currículo en el que participaron, pero ninguna observa la presencia del enfoque culturalista interaccionista.

Con respecto a la evaluación del aprendizaje, las propuestas del documento curricular, se siguen por los planteamientos de la Universidad, sin que haya un mayor desarrollo al respecto por parte del programa en el documento:

La evaluación del aprendizaje es un proceso formativo continuo que permite apreciar los desarrollos, actitudes, conocimientos y competencias adquiridos [...] debe constituir un acompañamiento permanente para establecer el cumplimiento de los objetivos [...] se practicará mediante el sistema de comprobación de logros.[...] En ningún caso existirá escala numérica de valoración, ni pruebas de tipo exclusivamente memorísticos (Documento curricular, Evaluación del aprendizaje, p.61).

Las docentes entrevistadas sienten que efectivamente la evaluación es diversa: ensayos, trabajos, exposiciones, trabajo en equipo, lecturas. Sin embargo perciben que los docentes asocian evaluar con calificar, o sea, evaluar es calificar. No evaluación como retroalimentación, como proceso formativo, como proceso permanente. (Coordinadoras)

Una de las docentes considera que hay una tendencia a exigir con los procesos escriturales de los estudiantes, no se sí de que porcentaje sea, pero ahí hay bastante énfasis, hay un ensayo que presentan pero sobre ese ensayo hay una retroalimentación..., se hace mucho trabajo de auditoría con el estudiante, yo me siento sobre tú escrito y revisamos y leemos y volvemos a presentarlo y creo. Aunque son pocos los que realizan esa coevaluación.

Las egresadas y las estudiantes de último semestre tienen una percepción semejante: coinciden en que no son evaluadas a través de exámenes parciales ni finales sino con

trabajos, participación en clase, ensayos, trabajos en equipo, propuestas prácticas, entre otras. Al igual que las dos docentes entrevistadas, no sienten que se lleven a cabo muchas acciones de coevaluación pero reconocen su existencia en la participación en las actividades.

Podría decirse que las estudiantes, a través de la propuesta de formación, son consideradas como sujetos activos en la construcción del conocimiento, en una mirada de derechos no explícita, lo cual se evidencia en el tipo de metodologías usadas y con algunas estrategias evaluativas que incluyen la participación del estudiante.

5. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EN FUNCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE DERECHOS DE LA INFANCIA

La evaluación del programa se realiza constantemente con participación de docentes, estudiantes, sitios de práctica, egresados y empleadores (Entrevista a coordinadores). Llama la atención que aunque todas las estudiantes y egresadas dicen haber participado todos los semestres en esta evaluación, las docentes afirman que sólo consultan a los estudiantes del ciclo de profundización es decir a los que están de sexto semestre en adelante porque *tienen más criterio para decir esto nos parece, esto no nos parece*. Esto revela ligeramente la mirada de que sólo quien tiene más conocimientos puede ser sujeto participante de la evaluación de un programa que cursa.

Las estudiantes y egresadas asocian la evaluación del programa a la de docentes, la cual realizaban a través de formatos que llenaban al final de cada semestre. Con la egresadas de hace tres años se tuvieron además, frecuentes reuniones para que pudieran dar sus opiniones, quizás por ser la primera promoción con la que se desarrollaba el currículo analizado. Las entrevistadas afirman que no tuvieron retroalimentación sobre estas evaluaciones y que no siempre los docentes cambiaban las prácticas criticadas negativamente, sobre todo si eran profesoras de planta.

Por último, ninguna fuente explicita que la perspectiva de derechos o las situaciones de la infancia en el país o el mundo, hayan sido criterios importantes dentro de la evaluación del currículo.

CAPÍTULO NOVENO

ESTUDIO DE CASO: UN PROGRAMA DE FORMACIÓN INSCRITO EN UNA PERSPECTIVA CLASICA DE EDUCACIÓN PRESCOLAR

Para el diseño de este caso se contó con las siguientes fuentes de información:

- Documento curricular enviado por el programa
- Entrevista a Coordinador académico del programa.
- Entrevista focal a 10 estudiantes de último semestre.
- Entrevista individual a nueve egresados del programa: 3 con un año de egreso, 3 de dos años de egreso y tres con 3 años de egreso.

El perfil de las egresadas cuenta con profesionales con menos de un año de experiencia de trabajo y 27 años. Cuatro de ellas se encuentran vinculadas con instituciones de educación inicial del gobierno y cinco con jardines privados. Sus cargos dentro de la institución cuentan con nominaciones tales como docentes de aula, docentes de pre-kinder y docentes de preescolar.

1. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN³⁴.

Se trata de una universidad privada, de carácter laico, que cuenta con un programa de “*Licenciatura en Educación preescolar*”, con 8 años de funcionamiento desde su aprobación por parte del Ministerio de Educación Nacional –MEN-, adscrito a la Facultad de Educación; el programa se desarrolla a través de diez semestres y otorga el título de Licenciado en Educación Preescolar.

El currículo actual es producto de varias evaluaciones e investigaciones (tesis de grado) que han servido para sus ajustes, teniendo como criterio adicional los lineamientos normativos exigidos en el campo educativo en el país.

Este programa de formación centra sus objetivos en torno al fortalecimiento de las capacidades y habilidades de los estudiantes para el ejercicio de la docencia en general, más que en la formación de profesionales que atiendan a las especificidades de los procesos de formación propios de la primera infancia

En su inicio, el plan de formación fue pensado para el ejercicio profesional casi de manera exclusiva en contextos institucionales, esto es, en jardines infantiles públicos ó privados, y aunque en la actualidad se están realizando convenios para la realización

³⁴ Esta caracterización se realizó con base en la información suministrada por escrito por parte de la Universidad y complementada con datos obtenidos a través de las entrevistas realizadas en el marco de esta investigación.

de prácticas en otros lugares como hospitales, aún priman las prácticas en los jardines infantiles.

2. CONCEPCIONES DE NIÑEZ Y DESARROLLO INFANTIL

2.1. EL DISCURSO EN TORNO A UN DESARROLLO, MÁS QUE MÚLTIPLES DESARROLLOS.

De acuerdo con la coordinación del programa, el desarrollo infantil está concebido principalmente desde las teorías del desarrollo formuladas desde la psicología como la de Piaget, y se complementa con la de otros autores como Bruner y Vygotsky. La concreción de estas posturas se plantea en el plan de estudios bajo el área de aprendizaje y desarrollo, y se desagrega en asignaturas que abordan el desarrollo por periodos de edad. Según esta fuente, la concepción de desarrollo que se maneja ahora busca tener una visión más flexible de las maneras en que se presenta el desarrollo infantil, intentando que no sea lo cronológico lo que determine su entendimiento sino una mirada más amplia y global del mismo:

“de pronto el mismo naturalismo de Rosseau, ellos nos decían que el niño era el centro de interés o de la didáctica, entonces esas corrientes desde la pedagogía nos decían que de acuerdo con la edad del niño, el niño aprendía algo pero entonces esas corrientes fusionadas con las corrientes de psicología nos dice el niño de ahora es diferente con el niño de antes [...]ahora si el niño en una edad cronológica aprende muchas mas cosas que las que antes podría aprender, ahora el niño habla más y se le permite más, está en mas contacto con los objetos, tiene un sentido y en ese se relaciona con el mundo[...], entonces por eso esas áreas de las cuales antes nosotros pensábamos que solamente a una edad el niño aprendía ciertas cosas o sea eran como cajoncitos, ahora aprende desde el hipertexto o sea aprende desde el contexto, desde la pedagogía, desde las intencionalidades de formación entonces eso hace que nosotros tengamos unas prácticas de pedagogía mucho mas amplias” (Coordinador de programa)

Quizá por la forma en que se enseñan los contenidos de las asignaturas en esta área, o por las metodologías empleadas, los estudiantes en general asocian que el desarrollo de las mismas, está relacionado con la promoción de aspectos que se enmarcan en la aspectos tradicionales tales como: el movimiento motriz, el desarrollo del lenguaje, el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero en pocos casos se mencionó la promoción de la autonomía, la participación, la nominación de desarrollos, más que un desarrollo infantil, lo que estaría indicando una formación en la concepción de niño y niña enmarcada dentro de un enfoque evolutivo tradicional. Así se registró en la entrevista con estudiantes y egresados:

*“- Para ti ¿de qué depende que un niño tenga un desarrollo adecuado?
Yo creo que dándole unas buenas bases, o sea en la edad de cero a cinco años, dándoles ese proceso motor, o sea desarrollándoles toda esa motricidad fina y gruesa, yo creo que desde ahí se partiría”. (Egresada dos años).*

Así, los contenidos del programa parecen estar aún permeados por una mirada evolutiva del desarrollo, en la cual los aprendizajes de los niños están sujetos de manera exclusiva a la edad o etapa cronológica en la que se encuentren. Esto conlleva a prácticas estudiantiles y profesionales, que se ciñen a esta mirada, y que se evidencian en la planeación de actividades para estimular los aprendizajes puntuales esperados de acuerdo a esta visión.

Lo anterior parece relativizarse en la medida en que se va adquiriendo más años de práctica y de experiencia profesional. Aquellos egresados del programa que cuentan con mayor experiencia profesional y que además han trabajado en jardines públicos, tienen en general, una mirada más flexible acerca de lo que se espera de niños y niñas en distintos momentos de su desarrollo.

Pues las dimensiones casi que el desarrollo lo promueve es el docente, por lo menos en la institución, es el docente el que lo promueve mediante las actividades que proponga, ¿sí? Yo puedo proponer una actividad y no necesariamente me tiene que desarrollar, me tiene que llevar a desarrollar una sola dimensión, me puede desarrollar varias. Yo creo que eso viene en el conocimiento que tenga el docente del desarrollo del niño, en la creatividad que tenga, en las necesidades que tenga el grupo y el niño específico, pues porque todos los niños son diferentes. Entonces, depende como de varios factores para promover ese desarrollo de las dimensiones (Egresada dos años)

En esta concepción de desarrollo, se atiende a las condiciones, expectativas y necesidades de los niños y de las niñas, y ello incide en la manera en que se planean y desarrollan sus actividades en los centros de educación inicial y a la flexibilidad con que asumen los resultados que se han propuesto para las mismas.

2.2. LA NIÑEZ: ETAPA CRÍTICA PARA LA VIDA FUTURA.

Para los estudiantes de último semestre, la niñez es concebida como la primera etapa de la vida en la que se adquieren o no conocimientos para la vida futura. En este sentido, la niñez se piensa como una etapa preparatoria, no como una etapa que tiene un lugar y tiempo propio en el presente:

... pues la niñez es, como lo decía la compañera, sí es la primera etapa de la vida donde el niño va adquiriendo toda una clase de conocimientos, o sea del mundo que lo rodea, de su contexto, él va aprendiendo los conocimientos que él más adelante irá a desarrollar y fortalecerá también tanto en la casa como en el colegio y en la sociedad (Estudiante último semestre)

Para los estudiantes y egresados que tienen esa mirada de formación para el futuro implica, transiciones que conllevan para niños y niñas el cambio de un estatus privilegiado que tienen en sus hogares, a otro distinto en el jardín:

... simplemente que en el jardín vas y conoces las crayolas, y algo muy importante que es compartir con otros niños, que dejan de ser los reyes; dejan de ser los reyes para pasar a ser uno más de la comunidad educativa (egresada 2 años).

Parecería entonces que en esta concepción de niñez, el ingreso a la educación inicial institucional configurara una especie de castigo frente al trato deferente que reciben niños y niñas en sus hogares y como una forma de homogeneizarlos perdiendo el derecho a esa condición de ser tratado de manera especial.

2.3. NIÑOS Y NIÑAS INVISIBLES COMO SUJETOS ACTIVOS EN SU DESARROLLO.

Toda vez que las representaciones en torno a la educación inicial y al desarrollo infantil giran principalmente en torno a la preparación del niño y la niña para su ingreso en el sistema educativo formal, y que el papel de los formadores está ubicado principalmente en el desarrollo de didácticas que favorezcan dicha preparación, niños y niñas no son percibidos como sujetos activos dentro de su propio desarrollo.

De esta manera la relación pedagógica se da en sentido unidireccional, esto es, el formador asume que la responsabilidad del aprendizaje y del desarrollo depende de lo que él, en algunas ocasiones con el apoyo de la familia, haga en el contexto institucional:

*- ¿Y de qué depende que esa educación sea buena?
- Eso depende de...yo digo que depende del docente, del docente porque no puedo decir de los recursos que le brinden a uno porque uno como docente se supone que debe tener la creatividad para enseñarle al niño sin tener mayores recursos, por eso te digo que uno como docente a veces comete errores en la educación de los niños, que a los niños más adelante los afecta en su vida adulta. (Egresada dos años)*

El niño y la niña se perciben como receptores de su entorno, pero no se visibiliza la capacidad de ellos para influir en el devenir de las relaciones que emprenden entre los distintos actores y con dicho entorno. Tan sólo en dos casos se pudo apreciar el reconocimiento del saber del niño y la niña, de la importancia de reconocer su contexto cultural para desde allí, planear y ajustar las actividades pedagógicas:

Es como mas repetitivo, por lo menos en el caso de iniciar al niño en la pintura, en la lectoescritura, en las matemáticas, como normalmente le enseñaron a uno ma, me, mi, mo, mu; el cambio está en llevar al aula nuevas estrategias, nuevas herramientas, como dice mi compañera Martha, emplear en el aula un modelo pedagógico que se habitúe a las situaciones, a las características de la población, la necesidad que los niños tengan referente, a eso plantear actividades que ayuden a desarrollar y estimular en los niños sus habilidades, el amor hacia el aprendizaje, explorar, conocer cosas nuevas pero siempre teniéndolo a él como a un sujeto activo en el proceso educativo de aprendizaje y como una persona autónoma. (Estudiante último semestre)

Si bien tener en cuenta las opiniones de los niños y las niñas corresponde a un primer nivel de comprensión de la participación infantil, que aparezca en el discurso, sugiere el inicio de un cambio de percepción frente al tener en cuenta sus opiniones, gustos e intereses

Lo que pasa es que los niños tienen una etapa muy exploratoria y sobre todo en la primera infancia, entonces a raíz de esto puede que, como están explorando, lleguen a un juicio y digan 'quiero saber por qué vuelan las mariposas', tiene la posibilidad de salir a un parque y llegar a su casa e investigar, o pedir ayuda de ¿por qué una mariposa vuela?, ¿cuáles son las características de las mariposas? Entonces está tomando su propio conocimiento, está siendo autónomo por saber lo que a él le interesa saber. (Estudiante último semestre).

La consulta es una de las estrategias que dicen usar los egresados para el fomento de la autonomía y sus resultados son la base para la concertación de tareas:

*- ¿Cómo promueves que los niños de tu salón sean autónomos?
- Pues preguntándoles, pues más que todo yo siempre llego es decirles ¿qué quieres tú?, entonces yo siempre es preguntándoles cuáles son sus intereses? O uno les pone a escoger, digamos cuando hay digamos una pelea entre los niños, pues entre los niños siempre hay peleas, entonces como hacerle ver cómo si está bien hecho o está mal hecho, igual el niño siempre decide, uno no tiene que imponerle porque igual así no va aprender, entonces digamos que en conversación con el niño". (Egresada tres años).*

En este caso, la interacción comunicativa juega un papel importante en tanto que podría subyacer a ella la idea de un niño activo, que tiene unas particularidades e intereses que pueden no coincidir con los planes que se tienen para la actividad académica y que en ese mismo sentido es necesario tener en cuenta.

Sumado a lo anterior, algunos estudiantes consideran que ese proceso de toma de decisiones por parte de los niños y las niñas se requiere de la orientación de los adultos en términos del aprendizaje de los límites que establece la existencia de los intereses, necesidades y condiciones de los otros:

... igual tampoco autonomía es hacer lo que él quiera, sino como decía Y. es guiarlo a que tome sus decisiones siempre y cuando él sea consciente de que esas decisiones lo pueden afectar a él, como a sus compañeros, puede ser tanto contraproducente como pueden ser beneficio. (Estudiante último semestre)

Se encontraron también reportes que asocian el desarrollo de la autonomía de los niños y niñas con procesos sujetos a las determinaciones y orientaciones sólo de los maestros, esto es, algunos formadores consideran que el desarrollo de la autonomía se logra asignando tareas o actividades específicas, que si bien pueden lograr una mayor seguridad en los niños y niñas, no implican un proceso de consulta, de observación de las capacidades y potencialidades, de la definición conjunta y reflexiva sobre los procesos sobre los cuales se toman ciertas decisiones, tal como lo refleja el siguiente testimonio:

*- ¿Cómo fomentas el desarrollo de la autonomía?
- "Delegando funciones principalmente, por ejemplo sin ser egoísta, haciendo que todos participen, por ejemplo, hoy Edward va a cumplir tal función va a ser el secretario de tal cosa, va a repartir tal cosa, Andrea es encargada hoy de tal cosa y a la siguiente semana cambiamos y ya pasa a ser otros dos, y así se fomenta la autonomía y que haya respeto. (Egresada 1 año).*

Por otro lado, la niñez es percibida como un periodo en el que es necesario *proteger* los derechos de los niños y niñas,

La niñez es todo, es el respetar los derechos del niño principalmente; psicológicamente no maltratándolos con malas palabras, ni diciéndoles cosas que a ellos les va a afectar su autoestima, respetarle esos derechos, a la alimentación, el respeto a una protección, el respeto a tener un hogar, a no dejarlos tirados como lo han hecho mucho hoy en día, que nacen y ya con dos días de nacidos están en un basurero envueltos en una bolsa, darles mucho amor mucho afecto, brindarles un hogar sano, una educación, en general respetar los derechos de ellos y no maltratarlos, porque se ha visto mucho el maltrato infantil y para mi eso no es niñez, hay que respetar los derechos del niño principalmente. (Egresada un año).

3. CONCEPCIÓN EDUCACIÓN INICIAL Y PEDAGOGÍA

Si bien se reconoce que existe diferencia en cuanto a que los procesos educativos de la básica primaria están orientados hacia el desarrollo de competencias, mientras que los de la educación inicial al desarrollo de dimensiones, los argumentos dados por estudiantes y egresados parecen señalar que, para el caso del desarrollo infantil en relación con el papel de educación inicial en él, se orienta sí al desarrollo de esas dimensiones, pero pensadas de forma tal, que lo que se haga a través de las actividades pedagógicas “prepare” a los niños y las niñas para las exigencias que afrontarán una vez ingresen en el sistema formal.

En este sentido, la educación inicial para este programa, se asocia con el ámbito institucional y a las dinámicas que se dan en su interior para la promoción del aprendizaje de los grupos infantiles. En este contexto se evidencian las siguientes concepciones de educación inicial

3.1. LA EDUCACIÓN INICIAL COMO PROCESO QUE PREPARA PARA LA ESCUELA.

Se observa que para este programa, el fin último de la educación inicial es la preparación de ellos y ellas para su ingreso en el sistema formal de la educación básica primaria.

En general, los argumentos que se usan para definirla, están matizados por aspectos tales como enseñar a los niños y las niñas el desarrollo de destrezas motrices, el desarrollo de competencias para la identificación de números, letras, colores, lo que de manera general fue asociado con la idea de que los niños salgan bien “formados” para lo que se les exigirá en otros niveles de educación:

- Exacto, hasta por ejemplo primero o segundo, para prepararlo ya a lo que de verdad es enfrentarse a una educación, por ejemplo tercero, que ya definitivamente tiene que tener todas sus habilidades desarrolladas, como por ejemplo su movimiento psicomotriz, porque es imposible que un niño entrara a un primero o segundo sin estar en preescolar, sin saber cómo colorear, no saber

nada del aprendizaje esencial, digamos que se necesita. (Estudiante último semestre).

- Porque es como la transición a la primaria, o sea, es como la base que uno les da como herramientas a los niños para que se defiendan más adelante, en su futuro, como en su escritura, su matemática. (Egresada dos años).

Esta concepción parece relativizarse en aquellos casos en los que se cuenta con una doble condición: tener varios años de experiencia de trabajo con niños y niñas de primera infancia, y estar trabajando con instituciones de gobierno de carácter distrital o nacional, condiciones en las que existe una concepción de la educación inicial más distante de aquella escolarizante, y que se encuentra más cercana a una mirada orientada al desarrollo de habilidades y competencias para que los niños y niñas aprendan más de sí mismos y de las relaciones con los otros y con el entorno:

es que el niño se desenvuelva bien con los compañeros, con la sociedad, que aprenda hábitos, que aprenda a valorarse a sí mismo y a los demás, no tanto lo pedagógico, no tanto que sepa letras y números, no, sino que se desarrolle a sí mismo, que se sepa pues, desenvolverse en otras situaciones, en otros lugares. (Egresada 3 años)

3.2. UNA EDUCACIÓN INICIAL SIN EL REFERENTE DE LA PERSPECTIVA DE DERECHOS DE LA INFANCIA.

Por otra parte, el programa reconoce que carece de una línea de formación que enfatice en la perspectiva de derechos y que los contenidos que se imparten en torno a este tema, se abordan desde los marcos jurídicos y normativos, tales como la Ley de Educación, La Ley de Infancia y Adolescencia, y algunos contenidos sobre el marco normativo internacional, que si bien están relacionados con la perspectiva de derechos, no puede pensarse que sean suficientes de una manera amplia, comprensiva y crítica.

[la perspectiva de derechos] es un eje que particularmente la decanatura ha liderado y ha incentivado para que se incluya de forma significativa. Si nosotros miramos en el plan y en el currículo un área de derechos ó un área legal de forma explícita no está, pero sin embargo, lo que tenemos es tres materias - que eso si va hacer un cambio significativo- si miramos el de 2000 y el de 2007 ya el cambio está. Entonces nosotros tenemos en el 2007 tres asignaturas que hacen referencia y que son: administración, lineamientos y legislación de políticas educativas, que de alguna manera ahí estamos. El área de derechos no es explícita en el plan de estudios pero es absolutamente importante introducirla(Coordinador de programa)

Lo anterior puede explicar la variedad de representaciones encontradas en torno a la comprensión de lo que es, y la manera como se aborda en el ejercicio profesional la perspectiva de derechos por parte de estudiantes y egresados.

Ubicar la perspectiva de derechos como contenido y ligado de manera exclusiva al marco normativo, deja abierta la posibilidad de que sus interpretaciones, instauren imaginarios cuyos contenidos están más relacionados con las consecuencias que acarrearía para el docente el incumplimiento de una norma, más que de las

implicaciones para el desarrollo de los niños y las niñas. Lo anterior se evidencia en los siguientes testimonios:

Claro, como que más se veía la responsabilidad, porque es algo que se implementa aquí en el país, sea quien sea que lo haya implementado, de pronto la directora de un Bienestar Familiar; claro hay que tenerlo en cuenta y darse uno cuenta que es más la responsabilidad porque, por que si yo maltrato a un niño, terrible.., y si yo no conozco las leyes que hay en este país, grave, porque se me va a armar, porque como se dice vulgarmente en este país, se me va hondo, se me va hondo porque yo no tengo ningún conocimiento, cuáles leyes, cuáles derechos de los niños, si yo no tengo ese conocimiento, se me va hondo porque estoy maltratando un niño y ni siquiera sabía que eso no debía hacerse, porque había una ley que los protege en cuanto a eso, entonces uno tiene que mantener muy, muy informado. (Egresada 1 año).

Asociado a lo anterior, puede decirse también que prima en general, la tendencia a asociar la perspectiva de derechos desde su interpretación negativa: no maltratar, no castigar, no dejar de estudiar, entre otras, pero en muy pocos casos se encontró un discurso que indicara una interpretación en el sentido positivo de la promoción y de la garantía:

*-:¿Cómo entiende la perspectiva de derechos de la infancia?
- Como algo muy vulnerable, los derechos de los niños ahorita, se están viendo muy, pero muy afectados, tanto como parte en la casa, ya sea por el maltrato directo de sus padres o también en la institución, porque los últimos casos que hemos visto, es que en las instituciones se ha visto el maltrato hacia los niños, obviamente eso los padres lo han notado inmediatamente, pero también ha sido, o se ha visto el maltrato por parte de la casa, que nosotras como docentes también nos hemos estado dando cuenta y nosotras sí está en manos de nosotras proteger los derechos de los niños, porque ahorita se han visto muy, pero muy vulnerados, expuestos al maltrato, a la explotación infantil desde muy pequeños, entonces es bueno tanto nosotras como docentes que estemos más atentas y estar pilas. (Egresada 3 años.)*

Parecería entonces, que el programa abordando la formación de derechos como un contenido con énfasis en lo legal, incide en que las prácticas de la vida cotidiana se ubiquen prioritariamente en torno a la defensa de esos derechos, más que en la garantía de los mismos por vía de la interacción y de la acción pedagógica.

Así, las prácticas pedagógicas en torno a los derechos quedan restringidas generalmente a un contenido de enseñanza a través de proyectos de aula, puntuales y no transversales a toda la formación.

De manera complementaria a lo anterior, asumir que la educación inicial está orientada a la formación, más que al cuidado de niños y niñas, y reconocer sus capacidades son, quizá, dos factores que favorecen prácticas a través de las cuales se promueve la participación de los niños y niñas en las cuestiones de su entorno inmediato.

Si bien estas prácticas corresponden aún a niveles básicos para la promoción del ejercicio de la participación de los niños y niñas, están sugiriendo el inicio de un cambio de percepción frente al tener en cuenta sus opiniones, gustos e intereses:

Lo que pasa es que los niños tienen una etapa muy exploratoria y sobre todo en la primera infancia, entonces a raíz de esto puede que, como están explorando, lleguen a un juicio y digan quiero saber por qué vuelan las mariposas, tiene la posibilidad de salir a un parque y llegar a su casa e investigar, o pedir ayuda de ¿por qué una mariposa vuela?, ¿cuáles son las características de las mariposas?, entonces está tomando su propio conocimiento, está siendo autónomo por saber lo que a él le interesa saber. (Estudiante último semestre).

3.3. LOS ADULTOS: UN ACTOR NECESARIO EN LOS PROCESOS DE DESARROLLO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS.

En el anterior discurso se esboza la idea del papel de los adultos en términos de dos aspectos: un reconocimiento de la auto-orientación en el proceso de desarrollo de los niños y las niñas, y el andamiaje que se espera sea brindado por los adultos para favorecerlo, idea que además se reafirma en las prácticas de una de las egresadas:

Debe participar, además uno como docente debe hacer eso, tratar de lograr que el niño se integre, que participe, que haga parte de ese proceso. Un ejemplo: uno está dentro del aula, uno como docente prepara un proyecto de aula, ese proyecto lleva un objetivo y el objetivo principal es hacer que el niño se integre, que el niño participe, que sea como motivador de su propio conocimiento, de su propio desarrollo. Que él brinde también cosas, él tiene mucho, pero mucho derecho de participar, yo digo que ese es el mayor objetivo, que él participe, porque uno no puede ser un maestro que lleve al niño así como una reglita y que el niño callado y no tenga derecho a opinar y a integrarse, el objetivo es que él opine, integre, exprese sus emociones, exprese sus sentimientos y así mismo le contribuye a uno el niño para uno llevar un proceso adecuado para el bienestar de ellos o ellas. (Egresada un año)

También se reconoce que ese proceso de toma de decisiones en relación con los intereses de niños y niñas, debe estar mediado por los adultos, como guías y apoyos que les permitan acceder a más y mejor información en relación con eso que les interesa:

Pero de todas formas, el proceso es muy bueno y súper si es autónomo, pero es necesario que el niño tenga al lado una guía, sea el padre, la madre, el maestro o el hermano mayor, porque retomando el ejemplo de Vanesa, si lo de las mariposas, si “yo también quiero volar”, y va en muchas ocasiones... lo que se ve con los Spiderman, ¿qué hacen? ¿y qué pasó?. Que un niño se murió porque él era Spiderman y se subió a una ventana, no tuvo ese apoyo, el niño sólo se disfrazó y empezó a jugar, pero no tuvo ese apoyo esa guía del padre o del maestro y que le dijera hasta aquí va esto. (Estudiante último semestre).

4. LA AUSENCIA DE LA INTERCULTURALIDAD, LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN

El programa reconoce que en su proceso actual de formación, no se trabaja de una manera explícita el tema de la interculturalidad, la diversidad y la inclusión.

En este momento no, se supone que a futuro sí, porque ahorita estamos trabajando es en el marco de educación especial, pero por ejemplo multiculturalidad no se trabaja, rurales no se trabaja, población desplazada no se trabaja. Se trabaja es las cuatro necesidades educativas en un marco de una educación especial porque estaba concebida de otra manera (Coordinador de programa)

Esto en las prácticas profesionales resulta en una tendencia a la homogenización de los niños y niñas, al desconocimiento y manejo de sus particularidades e individualidades:

*- ¿Cómo haces para entender y atender a la diversidad que tienes en el aula?
- Pues uno sabe que un niño viene de tal parte y que la niña viene de tal otra, que él es de aquí de Bogotá y hay que tener muy en cuenta eso, conocer su historial, de donde es y todo eso, pero yo pienso que digamos ese niño o esa niña puede ser bogotano, el otro puede ser pastuso y el otro...y viven acá y de diferentes regiones y viven acá en Bogotá, pero de pronto dentro del aula somos uno solo, si, teniendo en cuenta eso, pero en el aula somos uno solo, entonces yo pienso que lo manejo así, como de integrarlos a todos en un solo componente, tomar de todos y hacer uno solo, porque o si no ahí me complico, si yo lo trato a él con cosas que aprendió en su región, pueden contribuir y nos pueden enseñar, que tal niño puede expresar, "¡ay no! yo en el campo tal cosa", por ejemplo. Eso es chévere y lo podemos poner en práctica y nos contribuye como a la enseñanza, pero tampoco puedo encerrarme y encasillarme en que él se crió así y es mejor tratar que seamos uno sólo, seamos uno y aquí tenemos tales reglamentos o tenemos tales normas o tenemos tales rutinas, si...como uno sólo o si no eso se vuelve un alboroto, y eso nos contribuye a la formación, pero hay que planear pensando en que somos uno sólo. (Egresada un año)*

Y también, estaría explicando el papel en el que se ubica la participación de la familia y la comunidad en los procesos de la educación inicial, bajo el supuesto de que si no hay lineamientos, contenidos ni apuestas metodológicas para formación intencionada sobre la importancia de la inclusión, y el manejo de la diversidad, se asume a estos actores en un papel subsidiario y tradicional dentro de los procesos de desarrollo infantil en función de la educación inicial.

En el programa actual se abordan algunos contenidos y prácticas que tocan con el trabajo con familias, pero ésta no es asumida como objeto mismo de estudio:

*¿Cómo se ve la familia dentro de este plan de formación?
- Tú díste con uno de nuestros problemas, aunque la intencionalidad en el marco constitucional y en la misma ley, la principal responsabilidad de la formación de los niños recae en la familia, fíjate que de forma explícita el plan no lo contempla, no lo contempla, adolece ese elemento, ese es un golpe que nos tenemos que dar a nosotros mismos, porque de hecho y también es importante reconocerlo, es uno de los aspectos que tenemos que fortalecer, [...], pero no de una forma puntual, una asignatura, que uno diga no sé, pedagogía familiar algo así, no la tenemos. (Coordinador de programa).*

Y en un sentido similar, el papel de la comunidad en los procesos de educación inicial es el gran ausente. No se refiere como un agente educativo dentro del proceso, ni de manera específica se realizan intencionalmente acciones que la vinculen en el proceso pedagógico:

Pues la verdad, en los colegios que yo he estado, involucra más a familiares, pero ya a particulares, no intervienen mucho. A ellos se les hace son talleres, a los vecinos, si ellos quieren participar en diferentes actividades que hacemos en el colegio, pero en verdad en el proceso del niño, no se involucra mucho la comunidad, en los colegios donde he estado, no.(Egresada dos años)

5. CONCEPCIÓN DE FORMACIÓN DE FORMADORES

El currículo se organiza en torno a seis áreas básicas de conocimiento que tienen un mayor énfasis en las asignaturas que componen las áreas de práctica pedagógica, pedagogía y sociedad y aprendizaje y desarrollo.

Las metodologías que se emplean son de carácter mixto: clases magistrales, ejercicios de investigación, prácticas pedagógicas, debates, ensayos, en la perspectiva de desarrollar en el grupo de estudiantes una actitud reflexiva en torno a la realidad tanto de los niños y niñas como de sus contextos inmediatos. Teoría y práctica buscan ser integradas desde la combinación de estas estrategias. Desde este contexto se identifican las siguientes concepciones.

5.1. EL ÉNFASIS EN LAS DIDÁCTICAS MÁS QUE EN LAS REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

Sujeta a la concepción de niñez que subyace al programa, la formación de formadores se entiende como un proceso educativo en el que se forman personas adultas para facilitar los procesos de aprendizaje en los niños y niñas. De acuerdo con esta mirada, si el objetivo de la educación inicial es “*que los niños aprendan*”, entonces los maestros deben saber cómo enseñar eso que niños y niñas deben aprender:

...entonces, de acuerdo con eso, y creo que a nivel institucional y particularmente para la Facultad de Educación, y para los programas de pregrado en educación, ha existido desde la creación, una conciencia clara de lo que significa formar profesionales y formar para la profesión [...] y eso lo da es el plan de estudios, es decir tener una concepción propia de lo que significa la didáctica, pero no didáctica como arte solamente, sino didáctica como ciencia, y qué didácticas tenía que tener el programa para que el niño finalmente aprendiera, pero para que el niño finalmente aprendiera, debía estar internalizado en los docentes que iban hacer sus profesores, entonces también eso le dio un norte al plan de estudios: hay varias materias de la pedagogía de la lectoescritura, pedagogía de las matemáticas, pedagogía de la ciencia, es decir ese enfoque didáctico tenía que traducirse en unas asignaturas para que ellas aprendieran ese arte investigativo, acompañado con una formación práctica pedagógica. (Coordinador de Programa).

El programa de formación está centrado en el desarrollo de competencias didácticas en los educandos más que en los factores, condiciones y variables que afectan positiva o negativamente, los procesos de desarrollo y por lo tanto de los aprendizajes, de los niños y las niñas.

En este sentido, si bien el programa contempla asignaturas acerca del desarrollo infantil, el agenciamiento del currículo parece estar guiado por mecanismos que parecen no favorecer la reflexión en torno a las complejidades y exigencias para la educación inicial, en términos de las características de los contextos, grupos poblacionales y especificidades del trabajo educativo con los niños y las niñas.

5.2. TEORÍA Y REALIDAD: LA VIVENCIA DE UNA GRAN DISTANCIA

Lo anterior se respalda en los argumentos de los egresados del programa al afirmar que, si bien la universidad les brindó unos marcos de referencia conceptuales con los cuales orientar su ejercicio profesional, no les han sido suficientes para afrontar las múltiples realidades a las que se han visto avocados ó consideran que hay una distancia importante entre los contenidos de esa formación teórica y la vivencia real de las dinámicas sociales.

“La universidad si dio buena información, tenía buenas cátedras sobre eso, lo que pasa es que en la realidad, la realidad es otra, y hay muchas cosas que a ti te pintan en la universidad, que cuando tú vas a trabajar, tú te estrellas porque las realidades son otras. A ti te enseñaban allá muchas cosas, que cómo enseñarle al niño tal concepto, tal concepto, tal concepto, y tú llegas a un colegio de estrato 1, de estrato 2, al niño no le interesa aprender porque lo que el niño tiene es hambre, entonces es complicado, entonces si, no digo que no hayan hecho un buen trabajo, porque hay docentes muy buenos en la universidad, los que yo tuve son muy buenos, pero le enseñan a uno una cosa y no son muy consecuentes con la realidad (Egresada 2 años).

Al menos cuatro elementos parecen estar dificultando que la formación sea pertinente con el desarrollo de las habilidades y destrezas que requieren los egresados en su práctica profesional. El primero de ellos se refiere a que las prácticas están circunscritas a actividades puntuales, diseñadas y apoyadas por los docentes, pero no planeadas y vividas como experiencias dentro de los tiempos y demandas de la jornada educativa real.

Un segundo elemento relacionado con el anterior, alude a que esas prácticas, al ser puntuales y fragmentadas, no facilitan la vivencia de las condiciones cotidianas y que si bien pueden guardar relación con los aspectos pedagógicos, se inscriben más en aspectos operativos del ejercicio profesional:

pero en el sentido de la organización, de cómo funciona un jardín, un colegio, en eso si no...cómo tiene uno que saber cómo manejar al grupo durante todo el día, que no se les vaya a perder las cosas a los niños, uno le toca como ¡defiéndose como pueda!, porque uno el colegio no...y como uno en la práctica llega es como a ayudar a la profe no más, pero uno nunca coge un grupo, uno claro, llega como a mirar a ver cómo hace. (Egresada dos años).

Un tercer factor, está referido al desaprovechamiento de las circunstancias que están presentes en los sitios de práctica para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, lo que está condicionado por el rol con el que se asume y se les otorga a las estudiantes en sus lugares de práctica:

- Ustedes tiene prácticas desde primer semestre, ¿eso que veían en esa materia, lo llevaban a la práctica y analizaban eso en la práctica?

- De pronto era no tanto, era sobre todo dentro del aula de la universidad ya que no se presentaban esos casos en la institución en la que nosotras estábamos realizando la práctica, primero de pronto porque nosotras como estudiantes de práctica y pues bueno podíamos ver de pronto algún chiquito que estaba siendo maltratado, pero no podíamos tomar parte de decisión en eso, porque hasta ahora éramos estudiantes y estábamos realizando una práctica, no éramos docentes como tal, pero si obviamente teníamos nuestros puntos de vista y los podíamos hablar de hecho, pero en realidad era solamente dentro del aula de clases que veíamos ese marco". (Egresada tres años)

Y el cuarto factor, se relaciona con la finalidad y uso de la investigación como estrategia formativa. La percepción que se tiene de ésta una vez se está en el ejercicio profesional, es que ésta sería más útil si sus resultados se integraran como elementos de comprensión en torno a los contextos y realidades de los niños y de las posibilidades de la educación inicial en ellos:

Bueno, nosotros...pues yo puedo decir que uno investigó mucho, o sea, uno mantenía en esas, investigando, leyendo mucho, pero yo pienso que faltó, faltó más, faltó mucho que nos dieran la oportunidad de presentar trabajos más formales. [...] por ejemplo creo que ahí faltó que nos exigieran más, como más trabajos de investigación, pero como más reales, en donde uno pudiera dar cuenta realmente de lo que estuviera investigando porque por ejemplo nosotros investigamos para la investigación del trabajo de grado, yo creo que ni un semestre alcanzamos a comprobar lo que queríamos saber entonces como que faltó mucho, faltó en ese sentido, como que dieran de pronto la posibilidad de que uno pudiera vincular esa investigación como con una práctica, que uno pudiera realmente comprobar algo, lo que estaba investigando. (Egresada dos años)

Por último, llama la atención que en general se evidencia que las dinámicas de los jardines infantiles son una barrera importante para la puesta en marcha de las iniciativas que tanto estudiantes como egresados pueden hacer en las actividades pedagógicas. En este sentido, lo que reportan estudiantes tanto como egresadas, es que se encuentran con dinámicas y estructuras rígidas que poco tienen en cuenta los saberes e iniciativas con las que ellas cuentan:

- Pues tanto como lo que hay que hacer no, digamos los contextualizan general como el objetivo de la práctica es éste, pero uno llega a la institución, y uno tiene que acoplarse a lo que la institución le exige a lo que la institución trabaje, a lo que la profesora trabaja con los niños en el aula de clases.

- Uno tiene la autonomía digamos, de implantar una metodología de trabajo para la institución pero por lo general, uno tiene que acoplarse al ritmo y a la forma de trabajo de la institución. (Estudiante último semestre)

En el caso de los egresados, algunos consideran que si bien la universidad les da bases para recrear las actividades y hacer planeaciones flexibles y con base en las características de los niños y niñas, la imposición de formatos, rutas, y formas de trabajo les son impuestas desde las instituciones con carácter de obligatoriedad.

5.3. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EN FUNCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE DERECHOS

Los procesos de evaluación que usa el programa son también de diversa índole. Para la evaluación del aprendizaje y desarrollo de habilidades en los estudiantes, se emplean metodologías tradicionales, tales como exámenes escritos y elaboración de trabajos, exposiciones y las ejecuciones de las prácticas que hacen los estudiantes en los distintos espacios. La metodología de evaluación depende básicamente de cada uno de los profesores.

Se emplea además, evaluación de profesores a través de encuestas escritas, y así mismo evaluación de contenidos y metodologías empleadas por el programa. Si bien desde la coordinación del programa se evidencia que existe la intención de contar con un sistema de evaluación completo y sistematizado, el uso de sus resultados no es percibido por los estudiantes y egresados como un elemento que se tenga en cuenta para los cambios y sugerencias brindados por ellos.

CUARTA PARTE

CONCLUSIONES Y LINEAMIENTOS

CAPÍTULO DÉCIMO

CONCLUSIONES

1. CONCEPCIÓN DE NIÑO Y NIÑA Y DE DESARROLLO INFANTIL

Existen pocos programas curriculares que evidencian una concepción de niñez como sujetos integrales, activos en la construcción de su desarrollo, participantes en la producción de saberes y de decisiones de la vida cotidiana, que deciden y adoptan posiciones dentro de la sociedad. Estos programas reconocen también a la primera infancia como una etapa fundamental del desarrollo humano donde se sientan bases importantes tanto para la vida presente como para el futuro como sujetos individuales y sociales. Los egresados y estudiantes programas con esta mirada, tienden a una semejanza y sus prácticas en términos generales se llevan a cabo respondiendo a estas concepciones, aunque también se marca la influencia de los ámbitos laborales, pues en espacios más tradicionales, los egresados tienden a acoplarse a perspectivas en las cuales el niño y la niña son considerados más pasivos y receptivos que activos y participativos.

Existe por otra parte, una tendencia que visibiliza la niñez temprana como una etapa de la vida destinada a la adquisición de competencias, que serán provechosas para posteriores procesos de la vida, invisibilizando así su carácter de sujeto activo en el presente y con un desarrollo progresivo propio de la interacción de factores biológicos y culturales que configuran a la infancia. Estos programas reconocen también la primera infancia como una etapa fundamental del desarrollo humano donde se sientan bases importantes para la vida presente y futura de los niños y niñas como sujetos individuales y sociales.

En la mirada de la niñez y del desarrollo infantil, son muchos los programas en los cuales estos temas se abordan desde las necesidades y no desde las capacidades y potencialidades propias de los niños y niñas, de manera que los procesos que se pretende adelantar con la infancia están orientados hacia el asistencialismo y la educación como estrategia de solución a tales carencias. En este sentido, se tiende a concebir la niñez temprana como una época para la adquisición de competencias que serán provechosas para posteriores procesos de la vida, lo cual lleva a que la mayoría de programas tengan una mirada importante de los niños y niñas como sujetos escolares.

De otra parte, en varios de los programas el desarrollo infantil está concebido, principalmente como un proceso lineal marcado por periodos de edad los cuales deben presentarse una serie de destrezas y habilidades relacionadas con la motricidad, el pensamiento, la percepción, entre otras. No se explicita el papel de las interacciones sociales ni el rol mediador de adultos y pares dentro de las distintas culturas. De esta manera, se evidencia que algunos programas curriculares aún se centran en una concepción de niño y niña enmarcada dentro de un enfoque evolutivo tradicional. Los

estudiantes egresados de este tipo programas tienden a mantener y poner en práctica esta visión, desarrollando acciones en las cuales se plantean tareas paulatinamente más complejas que aseguran el abordaje escalonado de las dificultades para facilitar el desarrollo lineal de los niños y niñas.

Ligado a lo anterior, se encuentra que los programas que tienen una concepción de desarrollo integral enmarcado en la perspectiva de derechos, lo asocian de manera directa al desarrollo social y humano, lo cual marca también una diferencia importante en relación con aquellos programas que lo hacen desde otras miradas. De esta manera la integralidad del desarrollo infantil adquiere unos contenidos específicos que tienen lugar en la historicidad del ser humano, en la complejidad de las relaciones sociales y en las particularidades de lo individual.

Varios currículos visibilizan la niñez desde su propia capacidad de agencia y transformación, es decir de los niveles y posibilidades de participación. Reconocen el desarrollo de la autonomía, la libertad y el poder de decisión, pero con niños y niñas que posean las capacidades de participar en este tipo de procesos democráticos, para lo cual estas acciones y propuestas pedagógicas se proponen fundamentalmente para poblaciones de cuatro años de edad en adelante. Esta evidencia deja de lado a los que se encuentran entre los cero y tres años de edad, que por supuesto deberían hacer parte importante de los procesos de educación inicial ya que las dinámicas sociales hacen que estos grupos ingresen a temprana edad a las instituciones de educación infantil.

En este tema, los egresados y estudiantes se enfrentan también a la disyuntiva de saber que los niños y niñas pueden opinar y participar pero temen que eso conduzca a posiciones en las cuales el adulto les otorgue todo el poder de decisión. Algunos los resuelven al plantear el papel de adulto como guía y orientador para favorecer la creciente autonomía infantil, mientras otros optan por establecer áreas sencillas en las cuales permiten las decisiones de niños y niñas y otras en las cuales el adulto impone su autoridad. Los egresados y estudiantes de programas que no plantean el tema de la promoción de la autonomía y la participación infantil, tienen una posición semejante, y describen prácticas en las cuales hay pocas decisiones de los niños y las niñas, y el docente es quien dirige el proceso pedagógico ante un niño pasivo y receptivo.

La ausencia de una intencionalidad explícita de muchos programas, para trabajar desde una perspectiva de derechos, quizá sea el factor que permita explicar que en algunos de ellos, dicha perspectiva sea referida, por estudiantes, egresados e incluso por algunos coordinadores, como un lista de categorías de derechos, sin que en las alusiones de aplicación práctica se pueda evidenciar la manera en que ésta se hace real en el trabajo pedagógico cotidiano con los niños y las niñas. A lo anterior se suma también la limitada comprensión de las interacciones y mecanismos existentes que hay entre los garantes de los derechos de la infancia y la búsqueda de articulaciones que favorezcan mejores condiciones para el ejercicio, promoción y protección de los mismos en la primera infancia. En algunos casos incluso, se confunden los derechos, con las condiciones para su garantía.

Este tipo de confusiones lleva a concluir que pareciera considerarse la perspectiva de derechos de la infancia como una mirada jurídica y no como una concepción en la cual el niño y la niña son sujetos plenos de derechos, es decir, ciudadanos en el presente, activos, interactuantes, plurales, participantes y en creciente autonomía.

2. CONCEPCIONES EDUCACIÓN INICIAL

Los programas que trabajan sus procesos de formación con una clara intención de fomentar prácticas profesionales basadas en la perspectiva de derechos, tienen sustentadas sus concepciones de educación inicial, en los contenidos y orientaciones de las políticas públicas de primera infancia, así como en los debates actuales en torno al tema, a diferencia de aquellos programas que se distancian de este enfoque, en los cuales la mirada está sujeta sí, a las políticas públicas educativas y de niñez, pero no de manera específica en primera infancia.

Se encontró que para la mayoría de los programas analizados, el fin último de la educación inicial está asociado al desarrollo de competencias, que les permita a los niños y a las niñas, contar con los requerimientos que el sistema de educación básica primaria les demandará. En este sentido, sus concepciones están matizadas por procesos que preparan para el ingreso a la escuela, y no se orientan hacia los niños y niñas como sujetos y a los procesos que apunten a la promoción de sus capacidades y potenciales.

Así, muchos programas consideran que uno de los principales papeles que se realizan a través de la educación inicial, es la estimulación del desarrollo de competencias matemáticas, lectoras y escriturales, que les permitirá a los niños y niñas estar adecuadamente preparados para las demandas del sistema de la educación formal básica, por lo que el sentido que orienta la formación de profesionales busca que estos sean competentes en el desarrollo de procesos de aprestamiento.

El desarrollo integral de la primera infancia como fin último de la educación inicial, es referido por casi todos los programas, pero agrupados en dos grandes tendencias: unos muy pocos currículos de formación que enuncian de manera explícita el sentido pedagógico a través del cual se promueve el mismo, y un grupo mayoritario que aunque mencionan esta finalidad, lo hacen de una manera vaga, lo que a su vez hace que no se evidencie la forma en que los procesos enmarcados dentro de la educación inicial propenden por él.

Para aquellos pocos programas que lo refieren, se vinculan elementos tales como la promoción simultánea y sinérgica de áreas del desarrollo infantil, más que a una de ellas en particular. En este sentido se mencionan áreas o dimensiones del desarrollo tales como la afectiva, la lúdica, la moral, por mencionar tan sólo algunas. Y desde allí dan cuenta de las razones por las cuales, atenderlas en forma simultánea y con la misma prioridad, aporta, no sólo en la generación de mejores condiciones de desarrollo individual para los niños y las niñas, sino que construye bases para un mejor desarrollo social.

Por su parte, aquellos currículos de formación que hacen una nominación genérica de esta finalidad, tienden a concentrarse o a dar una mayor prioridad, a la dimensión cognitiva, y si bien mencionan otras áreas como la bio-psico-social, no dan cuenta con suficiencia, de la manera en que ella se interpreta y es desarrollada en los procesos de formación profesional. En otras palabras, no evidencian el papel que juega la educación inicial en la promoción del desarrollo integral.

Teniendo en cuenta estas diferencias, el fomento de dicha integralidad desde la educación inicial, se asume como un trabajo pedagógico de intervención sobre áreas de desarrollo, actores y escenarios.

En general, los currículos de formación reconocen que la educación inicial es un asunto de corresponsabilidad compartida entre distintos actores. Sin embargo, el nivel con el que se describe la participación de cada uno de ellos en los procesos pedagógicos se precisa poco en los documentos que soportan los programas.

Al primar la mirada de preparación para la escuela, se tiende a concebir el papel de los formadores casi de manera protagónica, lo que hace menos visible el sentido de la vinculación activa de otros actores sociales que son igualmente relevantes en sus procesos.

Quizá lo anterior pueda estar vinculado a la idea de que la educación inicial se asocie al ejercicio profesional que se desarrolla en el medio institucional, esto es, en los jardines infantiles. Son pocos los programas que refieren la educación inicial como proceso inscrito de manera específica por ejemplo en el contexto comunitario, o en otros escenarios distintos a las aulas de clase. El estudio de casos permitió evidenciar que la asociación entre educación inicial y diversidad de ámbitos para su ejercicio pedagógico, está básicamente vinculada al reconocimiento de la diversidad e interculturalidad.

Y si bien la familia se refiere en todos los programas como un actor social relevante, en pocos casos se le asume como portadora de saberes y de conocimientos, que en el espacio propio de sus interacciones, contribuye a la generación de procesos educativos. Más bien, en la perspectiva de sus concepciones, la familia sigue ocupando un lugar tradicional, en el sentido de apoyos o participaciones puntuales en los procesos que se realizan en el marco de las instituciones educativas.

En este orden de ideas, los hallazgos señalan que cuando se concibe un papel protagónico y de relaciones horizontales entre formadores y otros actores sociales como familia y comunidad, la educación inicial se orienta hacia un proceso que contribuye al desarrollo social y humano.

En este tipo de programas existe una clara concepción de que la formación de profesionales para el trabajo con primera infancia, está orientada para el ejercicio crítico de la profesión, de tal manera que por vía de la intervención con distintos actores y contextos, se generen mejores condiciones para el desarrollo de los potenciales no sólo del niño y la niña, sino además de sus familias y entornos inmediatos. Se trata así, de una mirada de la educación inicial que viabiliza el desarrollo social en cuanto estrategia de superación de las dificultades de distinto orden (social, económico, cultural).

Se encontró que algunos programas de formación reconocen que los niños y niñas son libres y activos, pero con perspectiva de futuro. Implica una mirada de niños y niñas que los desconoce como seres que son en el presente. En este sentido, la educación inicial es una forma de preparación para ese futuro, lo que estaría sugiriendo una concepción de educación inicial que desconoce que la primera infancia es un periodo que cuenta con dinámicas, procesos y características propias.

Desde los estudios de caso, es posible establecer que aquellos programas que han adelantado un proceso permanente y crítico, frente al ajuste de los procesos de formación para la educación inicial, ésta se comprende, no como un proceso de formación para la escuela, sino como uno que prepara para el ingreso a la sociedad, de tal manera que el matiz que adquiere la educación inicial es mucho más centrado en los niños y las niñas como sujetos humanos y en tanto ello, reivindica el papel de los procesos pedagógicos en la promoción y visibilización de niños y niñas desde su capacidad participativa y la estimulación de una progresiva autonomía.

Si bien son pocos los programas que explicitan el papel de la formación profesional en la promoción de la participación infantil, es posible inferir que en algunos pocos, concebir la educación inicial como un medio que coadyuva para la formación ciudadana, pasa por un trabajo pedagógico en el que el desarrollo de la autonomía se hace real sólo si hay una relación dialógica con los niños y las niñas, en la cual se les apoye en la búsqueda de comprensiones en torno a las razones que sustentan un determinado hecho o acción.

Así, el papel pedagógico del formador se orienta hacia prácticas en donde se da valor al conflicto cognitivo, el papel de los pares y la necesidad de constante generación de interacciones en donde el andamiaje es clave para lograr mejores condiciones de desarrollo y de aprendizaje para los niños y las niñas, lo que se opone de manera tangencial a las concepciones en las cuales los procesos pedagógicos están centrados en aspectos funcionales y básicamente cognitivos.

Por último, parece importante señalar que los resultados muestran como un número importante de los programas de formación no refieren de manera específica, cómo en la educación inicial se generan pedagogías que estén acordes a las características de los primeros años de desarrollo, es decir a una pedagogía específica de la primera infancia, lo que se acentúa aún más si se considera que en general también se hace poca alusión a cómo se adelanta la formación de profesionales para la educación desde el nacimiento hasta los tres años de edad.

3. EDUCACIÓN INICIAL, DIVERSIDAD E INCLUSIÓN

El análisis de los programas a la luz de las categorías relacionadas con la mirada de inclusión y de diversidad, revela posturas variadas según la explicitación que hacen en relación con el tema.

Unos pocos programas tienen una posición explícita de reconocimiento y valoración de la diversidad como elemento importante de la educación inicial abordándolo desde una

perspectiva de interculturalidad e inclusión, al evidenciar aprecio y aprovechamiento de la diversidad y el pluralismo cultural y al abogar por la inclusión de todos los niños y niñas, sus familias y comunidades con equidad y participación.

Otro pequeño grupo de programas aborda el tema del desarrollo infantil en un contexto social y por lo tanto valoran el entorno externo a la institución educativa, particularmente la familia y la comunidad. Son programas que aluden tangencialmente al tema de la diversidad entendiéndola generalmente desde la perspectiva de las diferencias individuales. Lo cultural es reconocido como importante por las diferencias que existen entre los diversos grupos, pero su abordaje no se acerca al enfoque de interculturalidad. La inclusión es mirada como un asunto relacionado con niños y niñas en situación de discapacidad o de excepción aunque algunos aluden a otras situaciones de vulnerabilidad.

Por último, existe un tercer grupo de programas, la mitad de los analizados, en los cuales los temas de inclusión, diversidad, multi o interculturalidad no son muy relevantes dentro del currículo. Son programas que incluyen menos información sobre el tema de diversidad e inclusión, o hacen las alusiones al mismo de carácter genérico y los enfoques no responden a una mirada de diversidad e interculturalidad.

Los principales aspectos relacionados con el tema de diversidad e inclusión se pueden caracterizar así:

Unos pocos programas dan importancia a la valoración y el respeto por **la diversidad y el pluralismo** al resaltar por un lado, las diversas características de niños y niñas y de las culturas en las cuales están socializándose y por el otro, las actitudes de reconocimiento y respeto hacia esta pluralidad, actitudes que incluyen elementos de apertura, tolerancia activa, equidad, justicia. Como aspecto importante de la valoración de la diversidad se plantea la necesidad de no homogenizar ni idealizar a los niños y las niñas y algunos de los programas explicitan esta posición al hablar de la existencia de distintas infancias por cuanto no sólo debe pensarse en los niños y niñas escolarizados, ni en una mirada única del desarrollo que caracterice la infancia, ni en los niños y niñas que pertenecen a culturas ni a condiciones sociales homogéneas. Esta posición sobre las diversas infancias parece haber sido apropiada por algunos estudiantes y egresados de dos programas que explicitan esta posición a través de los documentos y los coordinadores.

Sin embargo esta posición no se encuentra en los demás programas. Hay unos pocos que plantean el tema a través de elementos relacionados con el respeto por las diferencias individuales y con la mirada de la multiculturalidad en las poblaciones con las que se trabaja. No obstante, estos programas, a diferencia de los anteriores, no expresan posiciones relacionadas con el enfoque de interculturalidad por cuanto no tratan los asuntos del poder y la discriminación. El reconocimiento y tolerancia de las diferencias individuales alude a las características individuales de los niños y las niñas tales como intereses, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje, inteligencias múltiples. La mirada multicultural reconoce la existencia de la diversidad de culturas, etnias y situaciones políticas y económicas del país y de las comunidades concretas,

además de identificar la existencia de situaciones de violencia, maltrato, injusticia que afectan la realidad. No obstante, son posiciones de tolerancia y comprensión, pero no de aprovechamiento pedagógico y social de la diversidad y eliminación de la discriminación a causa de las diferencias.

Por último, la mitad de los programas sólo menciona la importancia de la diversidad aludiendo a la valoración de la diferencia, los ritmos de aprendizaje, las situaciones excepcionales, sin hacer mayores desarrollos sobre el tema.

Los egresados y estudiantes entrevistados en el marco de los estudios de caso, reconocen casi en su totalidad la importancia de las diferencias individuales, las cuales son valoradas y tenidas en cuenta en la acción docente. Sin embargo, en el caso en que el programa no tiene una postura sobre este aspecto, tienden a tener una visión más homogenizadora de la educación. La perspectiva de aprovechar pedagógicamente las diferencias culturales no es nombrada ni siquiera en los egresados y estudiantes de programas que asumen explícitamente esta posición en su currículo.

De otra parte, unos pocos programas proponen una **perspectiva de inclusión** de todos los niños y niñas sin discriminación por sus diversas características y con modelos educativos que respondan activamente a la pluralidad dentro de la educación inicial. Esta perspectiva alude por una parte, y en un primer nivel básico, a la igualdad de oportunidades y la equidad en el acceso. En segundo lugar plantea que la inclusión debe significar más que la integración de quienes tienen necesidades educativas especiales en el aula regular, al no restringirse únicamente a estos niños y niñas, sino responder a una mirada de educación no estandarizada que trabaje con las distintas características y condiciones de todos los niños y niñas. En tercer lugar, plantean la inclusión de todos los niños y niñas, focalizada en quienes están en situación de mayor vulnerabilidad. Todo lo anterior lleva a un cuarto y último aspecto que implica una posición de la institución educativa y la pedagogía que trabaje activamente con la diversidad, sin discriminar, sin homogenizar y procurando el desarrollo integral de niños y niñas, cambiando los esquemas escolares, incrementando la participación y aceptando a todos los alumnos en sus diversidades. Vale la pena resaltar la posición de un programa que valora la inclusión en las relaciones interpersonales acercándose a una mirada de interculturalidad por cuanto expresa que las interacciones sociales deben estar permeadas por la no exclusión ni la discriminación.

Para otros pocos programas la inclusión de las poblaciones en mayor situación de vulnerabilidad es un tema, que a diferencia de los programas anteriores, se menciona de manera puntual sin que haga parte de una opción importante y reiterativa dentro sus planteamientos. Las alusiones sobre el tema, tienen relación con la eliminación de las desigualdades sociales y la promoción de la equidad, con la atención de sectores en mayor situación de vulnerabilidad como grupos menos favorecidos y niños y niñas expuestos a “deprivación múltiple”, con la cobertura de la población infantil por los servicios de educación y con la atención e integración de niños y niñas en situación de excepcionalidad.

Y en la mitad de los programas, el tema de inclusión y equidad es poco señalado y cuando lo es, se refiere a cobertura o atención de necesidades educativas especiales.

En relación con la mirada que se hace del **entorno**, la mitad de los programas plantean los niños y las niñas crecen en ambientes culturales que influyen en su desarrollo de distintas maneras. Conciben al niño y la niña, como seres sociales se construyen como sujetos en un entorno social y la cultura es un elemento valioso de ese contexto. Ello lleva a valorar los procesos de socialización que van creando significados sociales apropiados por las personas de una comunidad. De esta mirada se derivan intenciones de formación de docentes orientadas tanto a la investigación y comprensión de los contextos, como a la importancia de tenerlos en cuenta en su acción pedagógica y aún más, a transformarlos. Sin embargo en unos pocos programas se propone que es necesario comprender críticamente, valorar, aprovechar y trabajar con estos contextos, mientras otros no aluden al aprovechamiento de las características de esos contextos ni a la comprensión de las fortalezas de los mismos.

De otra parte, en la otra mitad de los programas, o no se menciona el tema, o la cultura es valorada por algunos, pero con menciones genéricas y el entorno de los niños y las niñas es también nombrado y valorado aunque sin mucha especificidad y sin señalar su función en el desarrollo infantil.

Por último, con respecto al tópico de **familia y comunidad**, para unos pocos programas la inclusión estos dos ámbitos debe darse desde una perspectiva de respeto por su cultura y a través de un trabajo interactivo con ellas, fundamentado en el reconocimiento de que estos contextos además de ser influyentes en el desarrollo infantil, se enmarcan en culturas particulares que tienen valores y creencias que el educador debe apreciar, dejando de lado la idea de ser poseedor de saberes y conocimientos únicos y verdaderos. En tal sentido el trabajo con familias y comunidades se caracteriza en estos programas por el conocimiento, la comprensión y valoración de los contextos comunitario y familiar a través del acercamiento a las prácticas diarias de las personas y las familias. Un segundo aspecto que caracteriza esta posición es la valoración de la familia desde una perspectiva abierta y no prejuiciosa por lo cual los programas plantean la importancia de reconstruir las miradas de la familia, evitando descalificaciones y clasificaciones que la pongan en desventaja, le atribuyan culpabilidad en los dificultades de los niños y niñas y eviten el abordaje de la diversidad que se enriquece con una perspectiva de la pluralidad. En tercer lugar se plantea la necesidad de trabajar con familias y comunidades a través de interacciones en los cuales todos los actores construyen nuevos sentidos a la acción lo cual implica una manera distinta de relacionarse distinta con ellas y con la comunidad de forma tal que el docente más que pensarse como una persona que ayuda a quien tiene un déficit, entra en interacción real con comunidad y familia para comprenderlas y para construir con ellas las distintas acciones. Es una posición de respeto y de aprovechamiento de la diversidad que implica además, la integración de la institución escolar, la comunidad y la familia en un trabajo intercultural intencional.

En otros pocos programas, al igual que en los anteriores, aluden al reconocimiento de la familia y la comunidad como parte del entorno que debe valorarse para lograr el

desarrollo infantil pero lo hacen de manera general sin incluir posiciones claras de respecto a la mirada de inclusión y de valoración y aprovechamiento de la diversidad cultural de familias y comunidades. Algunos currículos mencionan específicamente el trabajo que debe hacer el educador infantil en estos dos ámbitos o en uno de ellos. No obstante, tampoco hay una posición explícita en relación con el abordaje de este trabajo desde un enfoque de respeto por la diversidad cultural o por una pedagogía intercultural. Se asume más bien desde la mirada de la solución de problemas, el mejoramiento de la calidad de vida y del bienestar o se concreta en acciones puntuales como apoyo en tareas o actividades de recreación.

Por último, un tercer grupo de programas mencionan el tener en cuenta a la familia y la comunidad como ámbitos de intervención o educación. Algunos lo hacen sin especificar mucho su sentido, otros consideran que debe haber un trabajo mancomunado entre institución educativa y estos ámbitos, y unos más, consideran que deben intervenirlos por ser disfuncionales.

Los estudiantes y egresados entrevistados en el marco de los estudios de caso, en su inmensa mayoría plantean la importancia de la familia en el trabajo aludiendo más a una posición en la cual la familia debe ser educada, intervenida o apoyada los educadores iniciales o las instituciones donde laboran, de manera que mejoren sus prácticas de crianza o puedan solucionar los problemas que afectan a los niños y las niñas. Es, en general, una mirada desde las deficiencias más que desde la diversidad que debe ser aprovechada para fortalecer el desarrollo infantil. Las familias, no son vistas como sistemas participantes en las decisiones institucionales y, en el caso de las instituciones de carácter privado, el único poder que se les concede tiene relación con la posibilidad de que retiren al hijo o hija de la institución privada cuando no están de acuerdo con el actuar docente o de la institución.

La comunidad al contrario que la familia, no es nombrada por egresados ni estudiantes como si no fuera parte del desarrollo de los niños y las niñas, ni un ámbito con el que tuviera que interactuar el docente.

4. PERSPECTIVAS Y ENFOQUES CURRICULARES

Los currículos analizados en este proyecto son favorecedores de una formación crítico-reflexiva en la que se releva el papel del docente como investigador. Los programas proponen que los futuros formadores tomen conciencia de las problemáticas que aquejan sus contextos, revisen sus prácticas y propongan soluciones para los problemas identificados. Se le apuesta contundentemente a refinar la capacidad reflexiva y al desarrollo de habilidades investigativas. Sin embargo, las propuestas se plantean de forma general con poca referencia al trabajo directo con niños y niñas, sus familias y sus comunidades. La reflexión parece centrarse en la cotidianidad de las prácticas pedagógicas, sin referentes concretos a la perspectiva de derechos de la niñez.

Un número reducido de currículos tienden a insertarse en la perspectiva crítico-social. En estos currículos la formulación de programas se extiende más allá de la concepción de “plan de estudios”. Son propuestas en las que, además de valorar el papel del maestro como crítico de la realidad y transformador de escenarios, se incluye la visión de currículo como construcción histórica y social que involucra las vivencias de maestros y estudiantes. La visión crítico-social rechaza la idea del maestro como reproductor de conocimientos y por el contrario lo invita a la movilización de saberes, al cuestionamiento sobre teorías y prácticas y a la participación concensuada que toma en cuenta la alteridad del otro. A pesar de explicitar estos propósitos, los currículos analizados no especifican como se llevan a buen término con los niños y niñas.

Las propuestas investigativas en los currículos práctico-reflexivos y socio-críticos se consolidan a partir de núcleos problémicos, con lo que se espera gestar una actitud de indagación permanente e integrar diferentes ejes temáticos o núcleos del saber. Son currículos marcados por características como la flexibilidad, transversalidad e integralidad. No obstante, estos elementos no se puntualizan directamente en lo concerniente a la niñez.

Las propuestas curriculares examinadas responden a los planteamientos modernos de lo que se le exige a la educación. Empero, se observan grandes ausencias como el estudio de la singularidad de los contextos, la valoración e integración de los saberes y formas de conocimiento que se desarrollan al interior de la familia o en la comunidad en la que vive el niño y la niña, y el reconocimiento del niño como gestor de su propio desarrollo y como agente transformador.

5. METODOLOGÍAS DE FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE

En general, los programas ofrecen variedad de espacios de enseñanza y aprendizaje caracterizados por una concepción activa y constructiva en la que el sujeto es partícipe de su propio proceso de desarrollo y de aprendizaje; para que ello se realice se considera fundamental la interacción con el medio, con los demás y consigo mismo. La búsqueda de integración teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la investigación, la pregunta como eje dinamizador, la asesoría, los seminarios, los talleres y una variedad de estrategias y metodologías para formar son mediaciones adecuadas para la enseñanza del desarrollo infantil y las mejores maneras de promoverlo en los distintos escenarios en que ocurre y con la diversidad de actores sociales que participan en él. En los casos, tanto estudiantes como egresados y coordinador, se refieren a esta diversidad metodológica que conduce a vivenciar maneras distintas de comprender y tratar el fenómeno del desarrollo infantil y de la educación inicial desde la perspectiva de derechos, en la formación como educadores infantiles.

Por su parte, pocos programas proponen metodologías reflexivas. Los que lo hacen, se formulan en el horizonte de las perspectivas activas y constructivistas, las que circulan en los diferentes espacios de formación y a través de las cuales el estudiante apropia un conocimiento pedagógico crítico sobre la infancia. A través de la reflexión los

estudiantes aprenden a conocer y a intervenir los contextos de desarrollo de los niños y niñas.

Si bien en uno de los casos no se privilegia una metodología específica de formación, ambos se orientan por principios que favorecen la perspectiva de derechos como los siguientes: articulación teoría y práctica a través de la reflexión, formación de los estudiantes a través de distintos espacios de desarrollo del niño y la niña: instituciones educativas oficiales y privadas u ONGs que atienden diferentes estadios del desarrollo infantil, reconocimiento del papel que desempeñan la familia, la comunidad, el estado y la sociedad en el desarrollo y la educación de los niños y niñas, diferenciación de los distintos momentos del ciclo vital del desarrollo infantil y promoción del desarrollo infantil con metodologías y estrategias que tengan en cuenta los intereses de los niños y niñas.

Finalmente, y en general, los programas no explicitan metodologías que aprovechan la diversidad del grupo de estudiantes. Algunos que lo hacen, entre ellos dos de los casos, privilegian el trabajo en grupo, y a través suyo el aprendizaje proveniente de las miradas diversas de sus integrantes, así como la construcción de participación, democracia, deliberación, discusión y construcción colectiva dentro de estos grupos. No obstante, vale la pena subrayar que la educación inicial y el desarrollo infantil temprano son poco tenidos en cuenta como referentes para definir, de acuerdo con ellos, las metodologías, constructivas e incluyentes. Los casos conforman este resultado, según la visión de egresados y estudiantes.

6. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

La mayoría de los documentos no hacen explícita una evaluación del aprendizaje de los estudiantes en formación como educadores iniciales desde la perspectiva de derechos. No obstante, quienes sí lo hacen destacan el sentido democratizador de la evaluación para reconocer a través de ella la pluralidad e integralidad de aprendizajes de los estudiantes, así como la flexibilidad y heterogeneidad de la misma evaluación. Se pretende que la evaluación sea un mecanismo potenciador del desarrollo del estudiante desde las singularidades y ritmos propios de aprendizaje que plantean como grupo humano y desde sus posibilidades de participación en ella.

En los casos en que los programas plantean una evaluación acorde con la perspectiva de derechos, ella busca promover procesos que contribuyan a construir al estudiante como sujeto y, en esta forma, que el conocimiento sobre él, y lo que él mismo es y ha desarrollado hasta el momento sea punto de partida necesario para la evaluación.

No obstante lo anterior, todos los programas se esfuerzan por mostrar que su evaluación supera el llamado enfoque tradicional, cuyas formulaciones llevan a la exclusión, la homogeneización, la desintegración o fragmentación del conocimiento, el uso del premio o castigo como apoyo para el acercamiento al conocimiento y el predominio de la heteroevaluación, no así de la coevaluación o la autoevaluación. Por tanto, plantean una evaluación que se realiza de manera diversa, aunque no siempre diferencien evaluar de calificar, no con retroalimentación, como lo explicita la

coordinadora en uno de los casos.

Las enseñanzas que genera la evaluación del aprendizaje de los estudiantes es un tema de baja consideración en los programas. Unos pocos que lo mencionan, entienden la evaluación y su forma de llevarla a cabo como un ejercicio que permite a los futuros educadores vivir experiencias que posteriormente podrán servirles cuando se enfrenten a los procesos de evaluación de niños y niñas; esto sucede en uno de los casos estudiados, en opinión de los egresados. De la misma manera, convierten la evaluación en un ejercicio formativo y de aprendizaje, donde el error, la reflexión sobre cómo conocen, estudian y aprenden los estudiantes, el énfasis sobre lo aprendido en términos de infancia y desarrollo del niño y la niña, son referentes obligados. Por su parte, la práctica evaluativa enseña principios, valores y criterios vinculados con la democracia, la crítica y la argumentación, de inmenso valor al tratarse de la perspectiva de derechos. Ello sucede mediante el uso de diversas estrategias de evaluación, aunque, como se muestra en dos de los casos, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes depende del docente.

7. ACTUALIZACIÓN DEL CURRÍCULO A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN

Si bien y muy recientemente, con motivo de la acreditación de alta calidad todos los currículos y programas de estudio tiende a renovarse o actualizarse, esta situación se ha aprovechado en algunos de los programas, más bien pocos, para una revisión concienzuda, participativa, sistemática y rigurosa sobre las teorías relacionadas con la infancia y el desarrollo del niño y la niña así como sobre los desarrollos de la infancia en contextos particulares desde la perspectiva de derechos. O sea, la actualización en estos programas tiene como fuente los avances y discusiones teóricos y prácticos sobre la infancia y el desarrollo infantil en la perspectiva de derechos porque se plantean en el horizonte del conocimiento sobre la realidad de la niñez del país, las políticas de infancia, las necesidades de proyectos y programas de desarrollo que promuevan la consideración al niño y la niña como sujetos de derechos. Así lo evidencian dos de los casos a través de las opiniones de estudiantes, egresados y coordinador.

Puede decirse a manera de síntesis final que los programas están inmersos en una lógica de cualificación que les permitiría buscar su pertinencia en términos de la infancia y el desarrollo infantil y en cuanto a la formación de maestros que contribuirán a la promoción de dicho desarrollo.

CAPÍTULO UNDÉCIMO

LINEAMIENTOS

1. LINEAMIENTOS DE POLÍTICA Y NORMATIVIDAD

Los marcos de referencia empleados por los programas, si bien incluyen de manera general las políticas educativas nacionales como contexto, no están del todo permeados por la especificidad de las orientaciones, sentidos y contenidos en cuanto a primera infancia se refiere pues parecieran guiarse por la normatividad del Ministerio de Educación (MEN) para lograr su acreditación.

La política educativa del MEN regula los procesos de formación superior en el país, a través de los que se han denominado procesos de acreditación de alta calidad. A través de ellos se ha vuelto la mirada sobre los programas de formación y se han establecido reglamentaciones sobre su funcionamiento, tendientes a proporcionar a los jóvenes una educación cada vez más cualificada. Aunque los criterios construidos son homogéneos, de forma tal que todos los programas deben acatarlos para llevar a cabo la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación inherentes a la acreditación de un programa, la manera general en que se formulan abre espacios a las particularidades de los programas de acuerdo con las características locales en que se inscriben. La acreditación ha conducido a los programas de educación inicial por los caminos de la reflexión de su proyecto educativo y, en consecuencia, a proponer reformas, cambios o ajustes, más acordes al mundo contemporáneo. Sin embargo, debería ser más claro que el propósito no es acreditarse (en el sentido de lograr una aprobación formal) sino ofrecer una educación para los futuros educadores infantiles a tono con los avances teóricos, epistemológicos y prácticos en el que generar condiciones para un desarrollo infantil de calidad así como promover la construcción de sujetos activos de derechos sean aspectos nodales de la formación de educadores iniciales.

De otra parte, en la actualidad el país se encuentra en proceso de construcción de la política para la educación inicial a través el Ministerio del Educación Nacional, lo cual puede ser un factor que, a futuro inmediato, permita mejorar los lineamientos a seguir por parte de los programas e instituciones que forman personas para trabajar con la primera infancia, de tal manera que puedan incorporar la especificidad del tema y los elementos mínimos para una adecuada educación inicial.

Así, parecería importante que los procesos de acreditación a los que se encuentran sujetos los programas de formación profesional, incluyan criterios que refieran a la necesidad de actualizar los currículos de formación en el marco de los desarrollos, teóricos, investigativos y prácticos, para fomentar una educación de calidad en la primera infancia desde un enfoque de derechos. Por tanto, podría sugerirse a estos procesos de acreditación de la calidad, promovidos desde el MEN, incorporar criterios, características, dimensiones e indicadores que den cuenta de la perspectiva de derechos en términos de garantizar una formación centrada en el desarrollo infantil y la

educación inicial en los cuales el niño y la niña como sujetos activos de su propio desarrollo van construyéndose y alcanzando niveles superiores de autonomía a medida que avanzan por su ciclo vital, con la colaboración de medios, estrategias, condiciones y personas que le favorecen esta construcción desde la singularidad y propician su inserción en un mundo diverso y complejo desde el punto de vista económico, social, político y cultural.

De otra parte, dada la complejidad del desarrollo infantil durante los primeros años de vida y la multiplicidad de factores, actores y condiciones que lo afectan, sería necesario que los lineamientos de la política pública educativa para esta franja poblacional, los reflejaran a través de miradas flexibles pero integrales, de lo que constituiría procesos educativos de calidad en la educación inicial.

En este mismo sentido, es fundamental que en estas políticas también que se incluyan directrices claras en relación con el imperativo de formar personas capaces de dirigir y trabajar en programas que no sólo sean respetuosos de la diversidad étnica, cultural, sexual y personal de los niños, las niñas y sus comunidades, sino que sean capaces de aprovechar pedagógicamente esta pluralidad para promover el desarrollo humano y social convirtiéndose así en un proceso de inclusión activa que permite la participación de todos los directamente interesados en la niñez temprana y su desarrollo.

De la misma manera es importante señalar que la lectura de los sentidos otorgados a los currículos en este trabajo investigativo permite vislumbrar el trabajo adelantado por algunas universidades y su esfuerzo por incorporar formulaciones alrededor de la perspectiva de derechos en sus programas de formación. Sería injusto criticar la ausencia de un discurso sobre esta temática cuando no se han dado pautas claras por parte de los entes gubernamentales para direccionar la discusión. Podría más bien pensarse que los lineamientos desde los marcos normativos y de política, se sirvan de estas experiencias para estimular la planeación curricular con base en los aprendizajes y caminos ya recorridos desde estos programas.

2. LINEAMIENTOS SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO DE LOS CURRÍCULOS

2.1. LA NIÑEZ TEMPRANA Y SU RELACIÓN CON LA PEDAGOGÍA COMO OBJETO DE ESTUDIO

Si la educación inicial tiene como finalidad contribuir a desarrollar las capacidades de la infancia, y específicamente en sus primeros años de desarrollo, ello demanda profesionales que sean formados en la particularidad, no sólo de los procesos que atañen a este periodo de la vida, sino de manera principal, sobre las implicaciones pedagógicas que en ellos se encuentran inscritas.

La construcción del conocimiento pedagógico que funda la formación de educadores se ha elaborado hasta el momento y primordialmente con conocimiento que proviene del niño escolarizado de básica primaria y secundaria. Como la discusión sobre la primera

infancia es más reciente, y asumirla desde la perspectiva de derechos implica reconocerle las particularidades de su desarrollo para potenciar sus capacidades, la pedagogía escolar no puede transferir directa y linealmente ese conocimiento al trabajo con los niños y niñas durante su etapa inicial. Si bien este conocimiento es útil, ello no significa que tenga sentido en sí mismo y no parece pertinente pensar que los procesos pedagógicos puedan realizarse con el mismo horizonte de sentido, con independencia del grupo poblacional sobre el cual se realizarán las intervenciones educativas.

En este sentido, así como se ha avanzado en la construcción teórica y pedagógica de las implicaciones que tiene, por mencionar tan sólo un ejemplo, la educación para adultos, el país debe abrir los espacios académicos e investigativos para ubicar el papel de la pedagogía en función de la primera infancia, esto es, en el escenario de la educación inicial. Es así como propuestas generalistas no pueden cobrar fuerza en perjuicio del conocimiento y comprensión de momentos claves del desarrollo infantil que, en contextos y culturas determinados, requieren intervenciones muy centradas. De la misma manera, las metodologías han de perfilarse como mediaciones para el doble logro de la formación de educadores iniciales: su formación como pedagogos y su aprendizaje sobre el niño y la niña, cuyo desarrollo se propone. Los lineamientos del MEN deben incorporar perspectivas inclusivas que entiendan el desarrollo infantil en los diversos contextos en que ocurre: la familia, los hogares infantiles, los pares, la escuela y orientaciones para una evaluación acorde con ello y con la diversidad humana y cultural.

Entonces la ruta de construcción de dicha propuesta pedagógica, podría tener como punto de partida la articulación entre el desarrollo infantil con perspectiva de desarrollo humano y social. En este sentido, el eje articulador podría estar en el papel de la perspectiva de derechos de la infancia, que más que un abordaje con pretensión homogenizante, posibilita una mirada crítica sobre las condiciones particulares de los niños y las niñas en sus contextos, y se torna en concepciones y prácticas pedagógicas que posibiliten el giro de aquellas que se orientan a suplir carencias, a otras que transiten hacia la promoción de las potencialidades aprovechando la diversidad y pluralidad de contextos en los cuales crecen los niños y las niñas.

Se buscaría de esta manera que el objeto de estudio de la educación inicial fuera el pleno desarrollo infantil por medio de la generación de las mejores condiciones para el ejercicio, promoción y protección de sus derechos, por medio de la creación de ambientes favorables para ello. El país necesita avanzar en la construcción de una pedagogía propia de la primera infancia (educación inicial), construida con base en el desarrollo infantil, con perspectiva de desarrollo humano y social.

También es necesario hacer un llamamiento para la inclusión del trabajo con niños de cero a tres años, tema que aún permanece bastante al margen en los programas de formación y que en consecuencia no se ha desarrollado concienzudamente, pese a que los avances teóricos e investigativos muestran que es una etapa crucial en el desarrollo integral de un individuo. Un análisis sobre las razones del disminuido énfasis en esta temática lleva a suponer que la concepción de educación inicial está muy ligada a las oportunidades laborales del futuro formador, los esquemas de ofertas de los

empleadores, que consisten en vinculaciones para el trabajo en básica primaria, y a los imaginarios de los docentes que conciben que la educación sólo se da en los espacios cerrados de las aulas de clase, es decir en los espacios escolarizados, lo cual implica que aún hay una gran necesidad de identificar otros escenarios de desarrollo y gestión profesional. En consecuencia, la inclusión de la educación inicial para niños y niñas en estas edades, debe suponer un abordaje diferente al de la preparación para el ingreso a la educación básica y debe ampliarse en una mirada más flexible y abierta de la promoción del desarrollo infantil, a través de acciones ligadas a comunidades y familias y en el caso de los ámbitos institucionales, a espacios lúdicos y significativos para este grupo etario.

2.2. ALERTAR QUE LA PERSPECTIVA DE DERECHOS NO SE QUEDE SOLO EN LA NOMINACIÓN

La perspectiva de derechos no puede concebirse como un discurso para ser llevado a la práctica sino como una concepción de niño particular y una manera de entender su desarrollo. Vista como discurso, se requiere superar una concepción jurídica asociada a la perspectiva de derechos que para la academia y los procesos de formación que se promueven puede quedar reducida a un listado de derechos que se aprenden o a un conjunto de derechos que es necesario inculcar a los niños, las niñas y sus familias.

La perspectiva de derechos involucra una visión compleja de una realidad que muy recientemente empieza a visibilizar a la niñez y, al hacerlo, destaca los problemas asociados a la violación de sus derechos. En consecuencia, es necesario reconocer aquí un importante avance, pero también se requiere que la formación proponga conocimiento muy profundo sobre la dinámica social para dar cuerpo a esa visibilización y recorrer el camino de las explicaciones fáciles, las estigmatizaciones y las culpabilizaciones. No puede olvidarse que estos fenómenos hacen parte de la cultura y que y transformarla exige saber intervenir las representaciones y los imaginarios que se tienen de la infancia y del trato que se tiene con los niños y las niñas.

Para que la perspectiva de derechos se arraigue a una concepción de desarrollo infantil enriquecida es necesario considerar que como conocimiento no está construida ni finalizada. La compleja reconstrucción del enfoque de derechos necesita seguir reflexionado sobre las coordenadas que le dan vida así como sobre los procesos pedagógicos que permiten agenciarla. Por supuesto que un monitoreo y seguimiento permanente de esta construcción posibilitará el avance teórico y práctico en beneficio de la calidad de vida de los niños y las niñas. La formación de educadores infantiles tiene que encontrar lugares de construcción colectiva permanente de la realidad social y cultural que acompaña a la infancia y a los procesos de promoción de su desarrollo.

En relación con lo anterior, y de manera más particular, se sugiere a los programas introducir la perspectiva de derechos de forma clara, abierta y explícita en los contenidos curriculares, en primera instancia para evitar interpretaciones que desvían la atención del infante y que se centran en garantizar que los maestros cumplan con ciertos requisitos y normas, y en segundo lugar, para abrir el espacio a una visión más positiva de lo que implica la promoción y aplicación de una perspectiva de derechos para la niñez. La integración explícita de esta perspectiva en los contenidos y prácticas

curriculares debe hacerse de manera transversal para que incida en todas las aplicaciones que haga el estudiante y para que permee otros contextos además del institucional. Incluir de forma contundente y explícita la perspectiva de derechos implicaría además que los procesos de reflexión docente, que de hecho la gran mayoría de programas enfatizan, se focalicen en conexiones entre teoría y práctica que permitan analizar de forma crítica aquellos aspectos que inciden en el desarrollo integral de los niños y niñas.

De la misma manera los programas deben direccionar la reflexión hacia el análisis de las potencialidades de los contextos y los individuos que rodean a los niños y niñas para integrarlos en las soluciones que formulen los estudiantes. Así, la reflexión estaría matizada por análisis más concretos y con un énfasis más propositivo. Esto podría ser una alternativa para que las propuestas de formación abandonaran las tendencias a visiones deficitarias y poco valorativas de los entornos de los niños y niñas y de sus familias y comunidades. Si se quiere lograr transformaciones de fondo, entonces los currículos deberán enfatizar la reflexión sobre las singularidades de los contextos y reconocer la naturaleza dialógica entre los diversos actores en la formación infantil.

De otra parte los currículos deben hacer un reconocimiento al papel activo que desempeñan los niños y niñas en su desarrollo. Aunque se evidencia una tendencia hacia el estímulo de la criticidad en los futuros formadores y el empleo de pedagogías críticas para sus prácticas, los programas no reconocen el papel del niño y niña como agentes transformadores de sus contextos, y en consecuencia poco se considera su aporte en las propuestas de los futuros formadores. Se debe propender por visiones menos escolarizantes y que conceptualicen a los niños y niñas como *tabulas rasas*, carentes de saberes y experiencias. Para ello se requiere que los programas de formación lleven a cabo revisiones al interior de sus propios procesos con el ánimo de examinar si se está incluyendo el bagaje del estudiante en el programa, y que esto sirva de pauta para el futuro docente en la vinculación de las experiencias y saberes de los niños y sus comunidades.

Y de manera particular es necesario que los programas hagan un reconocimiento sobre las formas de comunicación y participación de la primera infancia, lo cual se traduce en promover la toma de decisiones de los niños y niñas para poder expresar sus opiniones, aptitudes sobre las situaciones cotidianas que los afectan. De esta manera, es importante hacer un proceso de reconocimiento de las formas de comunicación de los niños y niñas desde el momento mismo en el que nacen, pues por su condición de sujetos activos tiene sus formas propias de expresión, tales como el llanto, la sonrisa, el balbuceo, procesos que se cualifican progresivamente, pero que dejan como precedente formas de comunicación existentes que corresponden a su edad y momento de desarrollo.

2.3. LA TRANSFORMACIÓN DE IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES DE NIÑEZ E INFANCIA

Los imaginarios y representaciones sobre niñez e infancia determinan en gran medida el trabajo pedagógico que adelanta el maestro, además del tipo de relación que

establezca con los niños y las niñas, con sus familias y con sus comunidades. Enfatizar una perspectiva de derechos de la niñez implica, en primer lugar, propender por la deconstrucción de conceptos que apuntan a la pasividad, el déficit y la participación menguada de los actores educativos. Por lo tanto, los programas de formación de talento humano deben reconfigurar sus marcos teóricos y prácticos para incorporar nuevas visiones y comprensiones sobre infancia, para lo cual se requiere, como punto de partida, una reflexión sobre las historias de los estudiantes-maestros y sobre la interiorización de las imágenes que ellos tienen de su papel y su incidencia en los procesos que se adelantan con los infantes.

En segundo lugar, los programas deben potenciar la idea del futuro maestro como gestor de acciones que incorporen procesos reflexivos y participativos. La promoción del desarrollo infantil no es trabajo exclusivo de la escuela y la academia sino un cometido colectivo. Ello conduce a pensar que los distintos lugares y actores educativos deben confluir en el diálogo de saberes y en la configuración de alternativas para mejorar las condiciones de niños y niñas y potenciar su desarrollo.

2.4. ORIENTAR LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES PARA SER GESTORES QUE DINAMIZAN CAMBIOS SOCIALES

Concebir a los niños y niñas como objeto de estudio crítico y reflexivo de los programas de formación en la primera infancia, supone también examinar las necesidades y potencialidades de la diversidad de contextos en la que se realizan los procesos de su desarrollo durante sus primeros años de vida.

En este orden de ideas, la formación del talento humano para el trabajo en educación inicial debe atender al desarrollo de habilidades, competencias y experticias en la lectura comprensiva y analítica de los contextos, de tal manera que las acciones pedagógicas puedan adelantarse con pertinencia y relevancia social.

Lo anterior sugiere que los programas de formación, deben promover con mayor énfasis la generación de perfiles profesionales, caracterizados por una contundente habilidad para gestionar transformaciones sociales y para estimular y guiar a los miembros de las comunidades en las que viven los niños y niñas. Esto implica además de asignar nuevos sentidos a las concepciones y prácticas en torno al desarrollo infantil, resignificar los imaginarios y representaciones sociales sobre la niñez y los primeros años de vida.

Se trata entonces de trascender la concepción de formar profesionales que tienen una mayor inscripción en los ámbitos educativos tradicionales a otros en los que se convierten en catalizadores de cambios sociales, que promueven desde distintos escenarios y de una manera participativa un acercamiento distinto a los niños y niñas, sus familias y sus entornos, desde propuestas innovadoras que respeten, reconozcan, valoren y aprovechen su rico caudal de saberes y experiencias. Ello implica un abordaje intercultural del trabajo con los distintos contextos de los niños y las niñas y la apertura a la posibilidad de la participación genuina de los distintos actores en la toma de decisiones sobre las acciones de promoción del desarrollo infantil, superando la mirada

que se ha tenido sobre familias y comunidades como ambientes carentes y deficitarios con poca incidencia en el desarrollo infantil.

Concebir al futuro docente como un gestor de acciones sociales supone también hacer cambios en la valoración de su trabajo. Lamentablemente aún prevalece una mirada desvalorizada del quehacer docente, y particularmente del docente de educación inicial, y esto conlleva a que los maestros no cuenten con un estatus propio. El trabajo en este sentido es a concebir al educador como un profesional de la educación inicial más que como a un formador.

3. ESTRATEGIAS DE ACTUALIZACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LOS PROGRAMAS

3.1. LA CONFORMACIÓN DE REDES O GRUPOS DE PROGRAMAS

Unos programas más avanzados en los procesos de reflexión pueden contribuir al desarrollo de otros si se construyen las relaciones propicias entre ellos para discutir los problemas de la infancia y las coordenadas que los atraviesan, sin cuya comprensión se torna difícil realizar la perspectiva de derechos en los procesos de formación y hacer de los educadores infantiles garantes de los mismos. Los programas que polemizan sobre la manera de entender los derechos se constituyen en aporte para avanzar sobre propuestas más pertinentes y ajustadas para la infancia colombiana. Aquellos programas que cuestionan los contenidos, desde ámbitos de diversidad como la cultura, los contextos y la inserción institucional y entonces hablan de “infancias” como lugar de construcción de sujetos de derechos diversos, críticos y autónomos tienen mucho que decir en interlocución con otros para así avanzar en planteamientos enriquecidos por la experiencia, el conocimiento, las múltiples visiones y horizontes de construcción.

Pero no solamente los programas más avanzados tienen un papel a desempeñar en la construcción colectiva implicada en la formación de educadores infantiles. Todos entre sí, a través de redes, asociaciones, grupos de trabajo, foros y debates, podrán encontrar un lugar de trabajo acorde con las necesidades y requerimientos del país en materia de una formación desde la perspectiva de derechos que garantice la institucionalización de la reflexión sobre las maneras en que está desarrollándose la formación y la manera como está respondiendo a las demandas de desarrollo de la infancia contemporánea.

Además de los grupos y redes de programas de educación superior en educación inicial, es deseable que se generen estrategias de socialización que vinculen las experiencias de maestros en diferentes instituciones (públicas, privadas) que desplieguen formas de innovación y aplicación de la perspectiva de derechos en su labor educativa con niños y niñas. El propósito de estos espacios de socialización es abrir campo al cuestionamiento y revisión de las teorías y prácticas que se llevan a cabo en la institución de educación superior y enriquecer las propuestas pedagógicas para el

trabajo con niños y niñas a partir de ejemplos, vivencias y puntos de vista de otros educadores.

3.2. LA ACTUALIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN

La formación de educadores iniciales exige un proceso difícil de llevar a cabo por su complejidad, pero necesario para el logro de un desarrollo infantil promovido por los educadores que se forman para ello, cual es la integración de las estrategias de formación en torno a los fines y sentidos de la infancia, el desarrollo infantil y la educación inicial. Los programas requieren actualizarse en términos de estrategias variadas e integradas de formación que consideren lo teórico, lo epistemológico, lo práctico, lo vivencial y lo metodológico. Hablar de estrategias integradas exige reconocer las posibilidades y límites que cada estrategia posibilita en términos del desarrollo académico de los programas así como articularlas entre sí para que todas converjan a dar sentido de la vida académica en cuanto a lo que se propone misionalmente y en el largo plazo. Las estrategias de formación, se deben caracterizar por la incorporación de espacios en los que se desarrollan los contenidos, espacios en los que se indaga y busca conocimiento nuevo y espacios en los que se aprende de la lógica de las distintas instituciones que participan en la promoción del desarrollo infantil y a cuya experiencia están expuestos los estudiantes. Estos espacios de teoría, investigación y práctica han de concordar con las posturas teóricas y debates que sirven de base a la actualización de los programas.

En este contexto, el papel del estudiante como agente activo del desarrollo del programa y de su proceso de formación es fundamental. Su concepción del mundo y de sí mismo, a medida que las experiencias se producen, se convierten en móviles de reflexión y cambio pues a su paso por el proceso formativo va consolidando sus posturas y al contrastarlas con la realidad a la que se enfrenta en los espacios académicos de formación requiere ser oído, apoyado y estimulado para que la perspectiva de derechos que acompaña al desarrollo infantil logre sus resultados. Promover la sensibilidad del estudiante a la dinámica del contexto, concederle el puesto que merece y apoyarlo en los escenarios de práctica es, sin duda, una tarea valiosa que un programa puede realizar, teniendo en cuenta las posibilidades creativas, enriquecedoras y cuestionadoras del conocimiento resultantes de la experiencia y vivencia en los escenarios de práctica.

El currículo requiere ser objeto de reflexión continua por parte de los actores del programa con el fin, como ya se esbozó, de monitorear la puesta en escena de la perspectiva de derechos en los escenarios de formación así como la realización de los derechos de la infancia a partir de las acciones promovidas por los educadores en formación en los espacios de práctica. Es necesario abrir la crítica a la rutinización de las prácticas formativas, a la subordinación de los estudiantes a prácticas instituidas que desconocen o no toman en cuenta en forma pertinente la perspectiva de derechos, a la consideración de los estudiantes como ayudantes pasivos de aquellos con quienes se relacionan en los distintos campos de las prácticas formativas. Por abrir la crítica se entiende cierta sensibilidad de los programas a las experiencias y vivencias de los estudiantes, para que las prácticas sean espacios de formación enriquecidos y que

incentiven la innovación. Por su parte, la práctica también puede iluminar procesos, metodologías, contenidos y herramientas alternativas para la promoción del desarrollo por parte de los educadores infantiles e iluminar al programa para renovarse en cuanto puede develar ausencias o debilidades en la formación de los estudiantes.

De manera complementaria, se sugiere que los programas de formación profesional, fomenten al interior de sus instituciones y de manera participativa, no sólo la actualización de sus marcos de fundamentación en este tema, sino además, la reflexión crítica de las implicaciones pedagógicas y metodológicas que ello trae consigo para el proceso de formación de estudiantes, así como de los resultados de los mismos evidenciados en el ejercicio profesional, en el marco específico de la educación inicial abordada desde una perspectiva de derechos.

3.3. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN EL MANEJO DE LA OFERTA Y LA DEMANDA DE LOS PROGRAMAS

Debido a las dificultades de los programas de formación de docentes para educación inicial, para contar con un gran número de estudiantes que se interesen por el trabajo docente con población infantil, han ampliado la oferta de las posibilidades educativas del programa, abarcando muchos aspectos pedagógicos, didácticos, teóricos y metodológicos, que no se centran específicamente en la primera infancia sino que son planteamientos amplios con aplicación al ciclo educativo de la básica primaria o a poblaciones en situación de discapacidad, en aras de acceder a mayor demanda hacia el programa.

En consecuencia, los programas de formación de educadores infantiles tienen un reto inaplazable, cual es la conjugación de un modelo que resulte atractivo para ser ofrecido a los jóvenes bachilleres y así poder contar con una demanda de los mismos que los haga sostenibles con los requerimientos del país en materia de desarrollo infantil y de educadores que se preparen para promoverlo. Es así como se reconoce que la oferta y la demanda no pueden asumirse sin la debida responsabilidad social implicada en el desarrollo de los niños y las niñas en el contexto colombiano, con las problemáticas que lo caracterizan. Es por ello que las estrategias de actualización y transformación de los programas deben partir del desarrollo infantil y la educación inicial como centro y no sólo de la acreditación, como un mandato externo que obliga a ser mejores y que genera aprendizajes para demostrar que se mejora y se es mejor.

3.4. La transformación de factores del contexto universitario que afectan la formación

La supervivencia de los programas de formación, depende de su sostenibilidad económica, la cual en muchas ocasiones está asociada con factores de calidad, pero también depende de políticas y criterios administrativos de las entidades universitarias. Con frecuencia, estos criterios implican la presencia de pocos docentes de planta y la restricción de inversión económica en procesos pedagógicos y espacios de discusión que promoverían un desarrollo más pertinente del currículo. Esto limita, por ejemplo, la dinámicas de autoevaluación del programa y de su objeto de estudio así como la

utilización de procesos de diagnóstico e investigación que enriquezcan las discusiones y transformaciones del programa y la búsqueda de criterios consensuados sobre niñez, educación inicial y pedagogía, entre otros aspectos.

En tal sentido, las universidades y programas, dentro de su autoevaluación, deben tener presente que su labor en la formación de formadores tiene una responsabilidad social que debe ser asumida con todo lo que ello implica. En consecuencia, debe pensarse en la dinámica educativa que debe desarrollarse dentro de los programas, aumentando la asignación económica que garantice una mayor dedicación de los maestros al desarrollo del currículo, a través de actividades que impliquen no sólo la enseñanza en el salón de clase, sino la construcción conjunta del proceso de reflexión y actualización curricular y la evaluación permanente de su ejecución teniendo como criterios, entre otros, la situación de la niñez temprana y de la educación inicial así como los avances teóricos y prácticos en esos campos. En esto, la participación de los docentes en procesos de investigación y construcción de líneas que generen conocimiento, son un aporte invaluable, que las universidades deben apoyar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, A. (2005). Desafíos actuales de la educación en la infancia. En: Retos de la Universidad Contemporánea. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Amar, J. (2000) La Participación de los niños. EN: Espacio para la Infancia. N° 14. Bernard Van Leer Foundation.

Alianza Internacional de Save the Children (2002). Programación de los derechos del Niño: Cómo aplicar un enfoque de derechos del niño en la programación. Manual para los miembros de Save the Children.

Aramburu Oyarbide, M; Bruner, J. (2008). De la percepción al lenguaje: En Revista Iberoamericana de Educación. Sin más datos de edición. Consultado en <http://www.rieoei.org/deloslectores/749Aramburu258.PDF> el 10 de julio de 2008

Ariés, P. (1987). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid. Ediciones Taurus, Colección Ensayistas, No.284.

Barnett, W. S. (1993). Benefit-Cost Analysis of Preschool Education: Findings From a 25-Year Follow-up." American Journal of Orthopsychiatry, Vol. 63(4): 500-508

Barrow, C. (2004). La participación infantil, ¿mito o realidad?: Perspectivas del Caribe. Universidad de West Indies, Barbados. En: Espacio para la infancia. Bernard van Leer Foundation. Número 22.

Bruner, J.S., (1975) From communication to language: A psychological perspective, Cognition 3, págs. 255-287, 1975.

Bruner, J. (1984) .Acción Pensamiento y Lenguaje. Compilación de J. Linaza. Madrid, Alianza Editorial,

Bruner, J. y Haste., H. (Compiladores) (1990) La elaboración del sentido. Barcelona, Ediciones Paidós.

Camargo, M. (2003). Desarrollo infantil y educación inicial. Avances del proyecto pedagógico del DABS. Bogotá, Departamento Administrativo de Bienestar Social, Serie Proyectos.

Camargo Abello, M. (2007). Un sentido renovado para la educación inicial. En: Camargo Abello, M; Alarcón Párraga, C. y otros. La calidad en la educación inicial: un compromiso de ciudad. Bogotá, Secretaría de Integración Social de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., pp.13-73.

Carrasco, J. B. y Calderero, J. F. (2000). Aprendo a Investigar en Educación. Madrid: Ediciones Rialp.

Cillero, M. (1999) Infancia, Autonomía y Derechos: Una Cuestión de Principios. EN: Derecho a Tener Derecho. UNICEF - Instituto Interamericano del Niño - Instituto Ayrton Senna. Tomo 4. Montevideo

Código de la infancia y la adolescencia (Ley 1098 de 2006). Colombia

Colombia - Ministerio de Educación Nacional (MEN); Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito (DABS); Universidad Nacional de Colombia (UN) e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2005). Lineamientos para una política educativa de la primera infancia, Bogotá, MEN, DABS, UN (Observatorio de Infancia) e ICBF, Documento borrador, Versión 07-11.

Comité de los Derechos del Niño (2006). Examen de los informes presentados por los estados partes con arreglo al artículo 44 de la Convención. Observaciones finales - Colombia. Naciones Unidas, Convención de los Derechos del Niño.

Comité de los derechos del niño (2007) Guía a la Observación General N° 7: "Realización de los derechos del niño en la primera infancia". UNICEF - Fundación Bernard Van Leer.

Creswell, J. (2007). Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among the Five Approaches. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2005). El Proyecto Estocolmo: construir una Pedagogía con la voz del niño, del pedagogo y de los padres. Más allá de la calidad en educación infantil. Colección de biblioteca de infantil.

De Mause, L. (1982). Historia de la infancia. Madrid, Alianza Editorial S.A. Alianza Universidad.

Dean Brown, J. (1999). Using Surveys in Language Programs. Cambridge, Cambridge University Press.

Denzin, N. y Lincoln, Y. The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Egido Gálvez, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. En: Revista Iberoamericana de Educación. Madrid, OEI, No.22, pp.119-154. www.rieoei.org/rie22a06.htm - 58k.

Elliott, J. (2005). Using Narrative in Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches. California, Thousand Oaks: Sage Publications.

Elvir P. (2007). Conferencia en el Encuentro de formadoras Atención al Desarrollo Infantil, un eslabón más para la construcción de la Paz. Ponencia: Razones para invertir en la primera infancia. San Salvador, El Salvador. 27 de Junio de 2007

Fanlo, I (2004). Los Derechos de los Niños ante las Teorías de los Derechos. Algunas Notas Introdutorias. En: Derecho de los Niños: Una Contribución Teórica. Distribuciones Fontamara México

Fonagy, P. (2000) Apegos patológicos y acción terapéutica. EN: Revista de Psicoanálisis. Abril 2000 - No. 4 Consultado en <http://www.aperturas.org/4fonagy.html> el 25 de enero de 2007.

Freeman, D. (1998). Doing Teacher Research : from Inquiry to Understanding. Boston: Heinle and Heinle Publishers

Friendly, M. (2007) Los programas para la primera infancia: Su contribución a la inclusión social en sociedades diversas EN: Espacio para la Infancia. Nº 27. Febrero de 2007 pag 11 a 15

Fundación Bernard Van Leer (2007). La promoción de la inclusión social y el respeto por la diversidad en los entornos de la primera infancia. EN: Revista Espacio para la Infancia. Nº 27. Febrero de 2007

García Hoz, V. (1996). Problemas y Métodos de Investigación en Educación personalizada. Madrid: Ediciones Rialp.

Garzón, J.C.; Pineda, N.; Camargo, M. y cols. Revisión Teórica sobre Desarrollo Infantil. Documento no publicado, elaborado por el equipo del Cinde dentro del Convenio 2530 de 2007 "Por la Atención a la Primera Infancia" suscrito entre otros por Secretaría Distrital de Integración, Cinde, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Bogotá, marzo de 2008.

Geelan, D. (2003). Weaving Narrative Nets to Capture Classrooms: Multimethod Qualitative Approaches for Educational Research. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Guerrero, L. (1999). Educación Inicial: a la búsqueda del tesoro escondido. ¿Cómo reenfocar la misión de la educación infantil hacia la emergencia y el florecimiento del inmenso potencial humano? Número 22 Monográfico: Educación inicial / Enero - Abril 1999. pp 75 -92

Hernández, E. Vera, M.H. y Quiroga, J. (2008) Migración, formación docente y diversidad cultural. México, Universidad Pedagógica Nacional. Sin año. Consultado en: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/edgar2.pdf> el 21 de julio de 2008

Hopenhayn, M. (2006) La educación en la actual inflexión epocal: Una perspectiva Latinoamericana. En: Revista Prelac, Nº 2 Febrero de 2006. Pag 12 a 25

Isaza, L. (2006) Familia, primera infancia y política pública en Colombia. EN: Movilización por la primera infancia. Segundo Foro Internancional de primera infancia. Memorias. Bogotá, Fondo para la Acción ambiental y la niñez, ICBF y Cinde

Janesick, V. (1998). *Stretching Exercises for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lansdown, G. (2004). *La participación y los niños más pequeños*. Espacio para la infancia. Número 22 Bernard van Leer Foundation

Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? . El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Número 22. Bernard van Leer Foundation

Lee, P. y Van Keulen, A. (2007). *Experiencias en la Red Europea Diversidad en la Educación y la Formación para la Primera Infancia*. EN: Espacio para la Infancia. N° 27. Febrero de 2007 pag 32 a 37.

Martínez, S. (2003). *Estudio de Casos: Crónica de Un Proceso de Investigación Con Perspectiva de Género*. Editorial Colima

Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mony, M. y Malleval, D. (2004) *Posibilitar la formación Organizar y estructurar el contexto de la formación Organizaci3n contextual: el proyecto "Respeto por la diversidad" de ESSSE*. EN: Van Keulen, A.; Malleval, D.; Mony, M.; Murray, C. Y Vandembroeck, M. (2004) (Editores) *Diversidad y equidad en la formaci3n para la primera infancia en Europa. Ejemplos de pr3cticas de formaci3n en la red DECET*. Red DECET con el apoyo de la Fundaci3n Bernard Van Leer. pp 41 a 51

Mustard, J. Fraser (2006) *Desarrollo infantil inicial y pol3tica p3blica*. EN: *Movilizaci3n por la primera infancia*. Segundo Foro Internancional de primera infancia. Memorias. Bogotá, Fondo para la Acci3n ambiental y la niñez, ICBF y Cinde

Mustard, J. Fraser. (2003) *Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida*. En: *Primer Foro Internacional Primera Infancia y Desarrollo: el desaf3o de la d3cada*. Bogotá, Centro de Convenciones Gonzalo Jim3nez de Quesada, Febrero 12 -14 de 2003. Memorias. Bogotá, Cinde, Diciembre.

Narodowski, M. (2007). *Infancia y poder. La conformaci3n de la pedagog3a moderna*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor S.A., Biblioteca Esencial.

Orozco Hormaza, M. (2008). *El Desarrollo Infantil en los Pa3ses Subdesarrollados*. Conferencia del Centro de Investigaciones en Psicolog3a, Cognici3n y Cultura, Universidad del Valle, Cali, Colombia en el Doctorado de Psicologia de la Educaci3n, Barcelona, España. Consultado el 4 de julio de 2008 en: <http://seneca.uab.es/psicoeducacio/dpt/conferencias%20realitzades.htm>.

Palacios, J. (1989). *La cuesti3n escolar. Cr3ticas y alternativas*. Barcelona, Editorial Laia, Cuadernos de Pedagog3a, 2ª edici3n.

Peralta, M.V. (2003). Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos. En memorias del Foro Internacional Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Bogotá, Septiembre de 2003

Pérez, J.F. (2007) Aspectos psicobiológicos de la conducta violenta. En: Interpsiquis Consultado en http://www.psiquiatria.com/articulos/urgencias_psiq/29405/ el 16 de febrero de 2007

PREAL (2006) Informe del progreso educativo en Colombia. Consultado en <http://www.preal.org> el 26 de abril de 2007.

Rajani, R. (2000). Discussion paper for partners on promoting strategic adolescent participation. New York, Unicef.

Ramírez C. (2006) El impacto del maltrato en los niños y las niñas en Colombia. En: Revista Infancia, Adolescencia y Familia. Volumen 1, N° 2. Bogotá.

Red por los derechos de la infancia (2006) Niñez como Descubrimiento del Siglo XX. EN: http://www.derechosinfancia.org.mx/Derechos/conv_2.htm. Consultada en abril de 2006

Repetto, E. (2001). La Orientación Inter-cultural: problemas y perspectivas EN: Décima Conferencia Mundial Triannual Pedagogía de la diversidad. Creando una cultura de paz. Septiembre, 9-15, 2001 Madrid, España. Consultado en <http://www.aulainterultural.org/IMG/pdf/elvira.pdf> el 10 de agosto de 2008

Rincón, C (2002) Historia e Imaginarios de la Infancia. En: Heurística. Revista Digital de Historia de la Educación. Segundo semestre de 2001. Consultado en: http://www.tach.ula.ve/heuris/2do_semestre_2001/4_colombia.htm (abril 18 de 2005)

Rogoff B. (1993). aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós. Barcelona.

Rubin, H. y Rubin, I. (2004). Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Saldarriaga, Ó. y Sáenz, J. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. En: Rodríguez, Pablo y Mannarelli, María Emma (Coordinadores). (2007). Historia de la infancia en América Latina. Bogotá, Universidad Externado de Colombia, páginas 389-415.

Sánchez, F; Simpson, M; Rodríguez, C. y Cols. (2006). Balance del Plan Decenal de Educación 1996- 2005: La educación un compromiso de todos. Ministerio de Educación Nacional, Corpoeducación, Fundación Compartir, Fundación Corona, Fundación Empresarios por la Educación, Fundación Luker, Fundación Promigas, Fundación

Restrepo Barco, Fundación Terpel y Centro de Estudios para el Desarrollo Económico CEDE de la Universidad de los Andes.

Saul, A. M. ; Franci Cappelletti, I. y Vericat Núñez, I. (2004). Evaluación Educativa: Fundamentos y Prácticas. Buenos Aires: Editorial XXI

Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., & Weikart, D. P. (1993). Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27. (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 10). Ypsilanti, MI: High/Scope Press. PS021 998

Tedesco, J.C. (1998). Reformas educativas en América latina: discusiones sobre equidad, mercado y políticas públicas. Santiago de Chile, Universidad de Talca.

Tedesco, J.C. (1999). Reformas educativas en América Latina: Discusiones sobre equidad, mercado y políticas públicas. Universidad de Talca. Chile, 1998. (Citado por Guerrero Luis, 1999).

Tedesco, J.C. (2004) Igualdad de oportunidades y política educativa. EN. Beyer, Harald y Cols. Políticas educativas y equidad. Reflexiones del seminario internacional. Santiago de Chile

Tizard, B. y Hughes, M. (1984) Young children learning. Londres,Fontana.

Tobin, J., Arzubíaga, A. y Mantovani, S. (2007) La iniciación del diálogo con los padres inmigrantes. EN: Espacio para la Infancia. N° 27. Febrero de 2007 pag 32 a 42

UNESCO (2000) Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar Senegal), 26-28 de abril de 2000 Con los seis Marcos de Acción Regionales.

UNICEF y Cinde. Experiencia significativas de desarrollo infantil temprano en América Latina y Caribe. Bogotá.

Van Keulen, A. (2004). Curso de formación de formadores. "Yo soy yo y tú eres tú". Agencia MUTANT, Utrecht, Pa.ses Bajos EN: Van Keulen, A.; Malleval, D.; Mony, M.; Murray, C. Y Vandembroeck, M. (2004) (Editores) Diversidad y equidad en la formación para la primera infancia en Europa. Ejemplos de prácticas de formación en la red DECET. Red DECET con el apoyo de la Fundación Bernard Van Leer. pp 77 a 83

Van Keulen, A.; Malleval, D.; Mony, M.; Murray, C. Y Vandembroeck, M. (2004) (Editores) Diversidad y equidad en la formación para la primera infancia en Europa. Ejemplos de prácticas de formación en la red DECET. Red DECET con el apoyo de la Fundación Bernard Van Leer.

Vandembroeck, M (2004). Reclamar la infancia: Cuestionar las construcciones educacionales de la primera infancia. EN: Van Keulen, A.; Malleval, D.; Mony, M.; Murray, C. y Vandembroeck, M. (2004) (Editores) Diversidad y equidad en la formación

para la primera infancia en Europa. Ejemplos de prácticas de formación en la red DECET. Red DECET con el apoyo de la Fundación Bernard Van Leer. pp.19 a 24

Vandenbroeck, M. (2007) La política importa la desculturación de la inclusión social y la reculturación de los resultados EN: Espacio para la Infancia. N° 27. Febrero de 2007 pag 7 a 10

Vila, I. (1999) Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas EN: Revista Iberoamericana de Educación. Número 22 Monográfico: Educación inicial / Enero - Abril 1999. pp 41-60. www.rieoei.org/rie22a02.htm

Wengraf, Tom (2001). "Qualitative Research Interviewing: Biographic Narrative and Semi-Structured Method". Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Young, M. E. (Editores) (2000). From early child development to human development. Washington, World Bank.

Zapata, Oscar, (2005). "La Aventura del Pensamiento Crítico: Herramientas para Elaborar Tesis e Investigaciones". México: Editorial Pax México.

ANEXOS

ANEXO Nº 1

INDICADORES CUALITATIVOS – GUIA PARA EL ANÁLISIS DE LOS CURRÍCULOS

Fines del currículo (¿Para qué enseñamos?): El currículo establece que los estudiantes se formarán para:	
CATEGORÍA	INDICADOR CUALITATIVO (Pistas para el análisis de los documentos)
Apropiar una concepción de niño como sujeto activo de su desarrollo.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender, reconocer y valorar positivamente las capacidades de los niños y las niñas. (no son “tabula rasa”, niño independiente del adulto) • Comprender y reconocer la capacidad de los niños y las niñas para afectar su entorno y particularmente a los adultos y a sus pares a través de las interacciones. • Comprender que los niños y las niñas apropian el mundo por sí mismos a través de la exploración y la interacción con el mundo físico y social. • Comprender que los niños y las niñas no son adultos en miniatura. • Comprender que los niños y las niñas son importantes en el presente y no como futuros adultos.
Concebir la educación inicial y/o la pedagogía infantil en forma tal que privilegien la promoción del desarrollo infantil (sujeto activo, autonomía, participación, diversidad e inclusión)	<ul style="list-style-type: none"> •
Fomentar el desarrollo de los niños y niñas en procura de estimular sus procesos de autonomía a través de la educación inicial.	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el desarrollo infantil (promover, estimular, fomentar, impulsar, generar, procurar Vs enseñar, dirigir, direccionar) • Promover capacidades de los niños y las niñas de acuerdo con su momento de desarrollo • Promover la toma de decisiones progresiva en los niños y las niñas, sobre asuntos de su cotidianidad. • Reconocer al niño y la niña como sujetos independientes del adulto (el adulto es guía y garante de derechos, pero no su dueño) • Estimular la capacidad creativa y las iniciativas infantiles de apropiación y exploración del mundo por sus propios medios. • Promover en los niños y las niñas el desarrollo de la conciencia de sus propias capacidades y posibilidades. • Estimular la capacidad comunicativa de los niños y las niñas para transmitir información y comunicar lo que quiere y necesita • Proponer alternativas para que los niños y las niñas reconozcan las características de su contexto e identifiquen por su cuenta formas de cooperación con otros,
Identificar el papel de “andamiaje” del adulto en la estimulación de las capacidades infantiles.	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad de acciones de los adultos para facilitar paulatinamente el avance de los niños y las niñas en acciones van más allá de sus capacidades consideradas de modo independiente de la interacción. Esto implica entre otras cosas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Apoyar ante las dificultades, proponer actividades que estimulen el conflicto cognitivo, dar pistas para que alcancen nuevos logros, dar ejemplos, subir el nivel de dificultad de las actividades, dar instrucciones, plantear actividades de aprendizaje colaborativo. ○ Valorar y aplicar el potencial de las actividades rutinarias como

Fines del currículo (¿Para qué enseñamos?): El currículo establece que los estudiantes se formarán para:	
CATEGORÍA	INDICADOR CUALITATIVO (Pistas para el análisis de los documentos)
	<p>escenario para el jalonamiento de los potenciales de desarrollo de los niños y niñas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocer la importancia de brindar apoyo a los niños y niñas en la organización de su propio esfuerzo. ○ Reconocer el valor de la transferencia de responsabilidades desde un actuar conjunto y con base en el reconocimiento de las destrezas que van desarrollando los niños y niñas. ○ Tener en cuenta el contexto en las acciones que realizan los adultos para facilitar el avance de los niños y las niñas. <ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer el papel de la comunicación (verbal y no verbal) en los procesos de interacción
Dar sentido y promover la participación infantil y su papel en los procesos de educación inicial.	<ul style="list-style-type: none"> ● Promover de manera intencional la participación infantil en los procesos educativos ● Dar espacio para la toma de decisiones en la vida cotidiana y construir acuerdos. ● Valorar las preguntas y opiniones de niños y niñas y escuchar sus puntos de vista - Valorar los sentidos y significados que niños y niñas otorgan a las acciones cotidianas. ● Involucrar activamente en la planeación y desarrollo de actividades a los niños y niñas.
Atender la diversidad de niños y niñas, familias y culturas en el trabajo en educación inicial.	<ul style="list-style-type: none"> ● Valorar las diversidades y particularidades de cada niño y cada niña. ● Entender la cultura como un elemento clave en la promoción del desarrollo de los niños y en sus procesos educativos. ● Tener en cuenta las diversidades culturales de los entornos de los niños y las niñas (familia, comunidad, contextos geográficos.) ● Aprovechar pedagógicamente la diversidad para favorecer el desarrollo infantil
Valorar el papel de las familias de los niños y niñas de primera infancia y desarrollar estrategias de trabajo con ellas.	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer y valorar los saberes y capacidades de las familias ● Vincular la familia como un actor clave en los procesos educativos y pedagógicos que adelantará como profesional. ● Fomentar la incorporación y la participación de las familias en los procesos de educación inicial.
Valorar el papel de la comunidad de los niños y niñas y desarrollar estrategias de trabajo con ella	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer y valorar positivamente los saberes y capacidades de las comunidades en relación con el desarrollo infantil. ● Vincular la comunidad como un actor clave en los procesos educativos y pedagógicos que adelantará como profesional.

Contenidos (¿Qué enseñamos?): Los contenidos de formación giran en torno a:	
CATEGORÍA	INDICADOR CUALITATIVO (Pistas para el análisis de los documentos)
- Niño y niña sujeto activo de su propio desarrollo en interacción con otros.	<ul style="list-style-type: none"> ● Los enfoques de desarrollo constructivistas culturalista e interaccionista (Piaget, Vygotsky, Bruner, Rogof...) ● Contenidos para contrastar posturas teóricas del desarrollo infantil y evidenciar el papel del niño en su propio desarrollo: niños y niñas con capacidades; afectan su mundo y a otros en las interacciones; no son adultos en miniatura; plantean hipótesis válidas y exploran el mundo por iniciativa propia.
Promoción del desarrollo teniendo en cuenta la participación infantil y las diversas capacidades de los	<ul style="list-style-type: none"> ● El concepto y los enfoques de participación infantil y particularmente de la participación en la primera infancia. ● El papel de la participación de niños y niñas dentro de los procesos de planeación, ejecución y evaluación de las actividades

Contenidos (¿Qué enseñamos?): Los contenidos de formación giran en torno a:	
CATEGORÍA	INDICADOR CUALITATIVO (Pistas para el análisis de los documentos)
niños y las niñas.	<p>curriculares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La importancia de la formación de niños y niñas para la participación infantil.
Pedagogías y metodologías constructivistas, interaccionistas – culturalistas, activas y participativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Las pedagogías centradas en la interacción tales como Vygotsky y Bruner, Rogoff... • Teorías que han trabajado el tema de la influencia de la cultura en el desarrollo infantil como Vygotsky y Bruner. • Estrategias para la promoción de la participación infantil en la educación inicial. • Teorías y estrategias sobre diversidad tales como los enfoques interculturalistas, de inclusión social, de no discriminación, de manejo pedagógico de la diversidad. • Metodologías para trabajo con niños y niñas que revelen la importancia del “andamiaje”, de la interacción entre pares.
Trabajo con familia y comunidad desde un enfoque inclusivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Los debates actuales en torno a los cambios en las estructuras y sentidos sociales de la familia y la comunidad. • La relación cultura- familia - comunidad • El papel de la familia y la comunidad en el desarrollo infantil.y en la educación inicial. • La inclusión de las familias en la educación inicial aprovechando la diversidad cultural de las mismas. • El trabajo con familias y comunidades desde un enfoque de interculturalidad e inclusión: estrategias y dificultades
Enfoques de derechos y educación inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoques de educación inicial que superen las miradas asistencialistas y escolarizantes para privilegiar la promoción del desarrollo infantil (sujeto activo, autonomía, participación, diversidad). • Enfoques de derechos
Evaluación y seguimiento de niños y niñas con base en derechos.	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologías, enfoques, criterios y/o técnicas para la valoración del desarrollo infantil con base en la situación de derechos tales como: enfoques que no buscan la “normalización” de niños y niñas; metodologías y criterios que buscan la comprensión de los procesos de los niños y las niñas; evaluación que procura información sobre garantía de los derechos; evaluación que orienta la toma de decisiones sobre garantía de derechos; evaluación inclusiva que tiene en cuenta las diversidades de los niños y las niñas, sus familias y sus culturas. • Evaluación de programas de educación inicial o de los currículos de formación en educación inicial con perspectiva de derechos: se aborda el tema de los criterios que tienen en cuenta la perspectiva de derechos y su cumplimiento en los programas y currículos (ejemplos: criterios que evalúen si los objetivos tienen en cuenta la estimulación de autonomía progresiva, el reconocimiento del sujeto activo en su desarrollo. Criterios relacionados que evalúen si se está dando la inclusión de los niños y las niñas y sus familias, si hay respeto por las diversidades de los niños y las niñas, sus familias y sus comunidades.)
Formación en teorías curriculares con perspectiva de derechos.	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación curricular en educación inicial con perspectiva de derechos: currículos flexibles, inclusivos, que tienen en cuenta la diversidad, que trabajan con familias y comunidades de manera inclusiva y participativa.

Metodologías (¿Cómo se enseña?): El currículo propone metodologías de enseñanza a través de:	
CATEGORÍA	INDICADOR CUALITATIVO (Pistas para el análisis de los documentos)
Metodologías activas y constructivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias metodológicas que estimulan la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante: (no transmisionistas, promueven participación, estrategias grupales y participativas, estrategias de aprendizaje colaborativo, etc). • Metodologías que estimulan una mirada crítica y participativa y la construcción de propuestas y alternativas sobre los temas tratados. • Estrategias metodológicas que combinan abordajes teóricos y prácticos. • Estrategias metodológicas que incluyen procesos de investigación acción dentro del proceso de formación. • Promoción de la investigación y la evaluación como estrategia de comprensión, innovación y transformación. • Estrategias metodológicas que involucran diversos escenarios y grupos poblacionales para las prácticas de los estudiantes.
Metodologías reflexivas que transformen concepciones y prácticas sobre infancia, diversidad, participación infantil y desarrollo infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades y estrategias que confronten las ideas de estudiantes sobre infancia, diversidad social, participación infantil, desarrollo infantil, educación inicial entre otras. • Actividades y estrategias que ayuden a confrontar las ideas personales con la realidad observada.
Metodologías que aprovechen la diversidad del grupo de estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologías que tienen en cuenta las diversas experiencias, miradas conocimientos del grupo de estudiantes para las discusiones y trabajos y propuestas.

Evaluación de objetivos del currículo en función de la perspectiva de derechos de la niñez: El currículo propone y lleva a cabo:	
CATEGORÍA	INDICADOR CUALITATIVO (Pistas para el análisis de los documentos)
Evaluación de los objetivos del currículo en función de la perspectiva de derechos, como parte de la evaluación del programa	<ul style="list-style-type: none"> • Existen criterios de evaluación de los objetivos del programa que tienen en cuenta la perspectiva de derechos de la niñez • Existen prácticas de evaluación de los objetivos del currículo teniendo en cuenta la perspectiva de derechos de la niñez • Todos los actores participan e interactúan en la evaluación y seguimiento de los objetivos del programa. • Existe retroalimentación de resultados de la evaluación para la toma de decisiones orientada el ajuste y toma de decisiones del programa teniendo en cuenta la perspectiva de derechos.
Evaluación del aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva de derechos	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes son evaluados de manera participativa (coevaluación, autoevaluación), teniendo en cuenta la diversidad de sus características y contextos.

ANEXO N° 2

FICHA DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS CURRICULARES

UNIVERSIDAD:

Fines del currículo (¿Para qué enseñamos?): El currículo establece que los estudiantes se formarán para:

CATEGORÍA	PRESENTE EN DOCUMENTO CURRICULAR	NO PRESENTE EN DOCUMENTO O MUESTRA ENFOQUE CONTRARIO – COMENTARIOS
<p>1. Apropiar una concepción de niño como sujeto activo de su desarrollo.</p>		
<p>2. Concebir la educación inicial y/o la pedagogía infantil en forma tal que privilegien la promoción del desarrollo infantil (sujeto activo, autonomía, participación, diversidad e inclusión)</p> <p>Esta categoría debe centrarse en la mirada de la educación inicial y no el enfoque pedagógico de la formación del maestro. El centro es la pedagogía infantil y no la pedagogía de los jóvenes que están aprendiendo a ser maestros.</p>		
<p>3. Fomentar el desarrollo de los niños y niñas en procura de estimular sus procesos de autonomía a</p>		

CATEGORÍA	PRESENTE EN DOCUMENTO CURRICULAR	NO PRESENTE EN DOCUMENTO O MUESTRA ENFOQUE CONTRARIO – COMENTARIOS
través de la educación inicial.		
4. Identificar el papel de “andamiaje” del adulto en la estimulación de las capacidades infantiles.		
5. Dar sentido y promover la participación infantil y su papel en los procesos de educación inicial.		
6. Atender, desde una perspectiva de inclusión, la diversidad de niños y niñas, familias y culturas en el trabajo en educación inicial.		
7. Valorar el papel de las familias de los niños y niñas de primera infancia y desarrollar estrategias de trabajo con ellas.		
8. Valorar el papel de la comunidad de los niños y niñas y desarrollar estrategias de trabajo con ella		
OBSERVACIONES		

UNIVERSIDAD:

Contenidos (¿Qué enseñamos?): Los contenidos de formación giran en torno a:
--

CATEGORÍA	PRESENTE EN DOCUMENTO CURRICULAR	NO PRESENTE EN DOCUMENTO O MUESTRA ENFOQUE CONTRARIO – COMENTARIOS
9. Niño y niña sujeto activo de su propio desarrollo en interacción con otros.		
10. Promoción del desarrollo teniendo en cuenta la participación infantil y las diversas capacidades de los niños y las niñas.		
11. Pedagogías y metodologías constructivistas, interaccionistas – culturalistas, activas y participativas.		
12. Trabajo con familia y comunidad desde un enfoque inclusivo.		
13. Enfoques de derechos y educación inicial		
14. Evaluación y seguimiento de niños y niñas con base en derechos.		
15. Formación en teorías curriculares con perspectiva de derechos.		
OBSERVACIONES		

UNIVERSIDAD:

Metodologías (¿Cómo se enseña?): El currículo propone metodologías de enseñanza a través de:

CATEGORÍA	PRESENTE EN DOCUMENTO CURRICULAR	NO PRESENTE EN DOCUMENTO O MUESTRA ENFOQUE CONTRARIO – COMENTARIOS
16. Metodologías activas y constructivas.		

CATEGORÍA	PRESENTE EN DOCUMENTO CURRICULAR	NO PRESENTE EN DOCUMENTO O MUESTRA ENFOQUE CONTRARIO – COMENTARIOS
17. Metodologías reflexivas que transformen concepciones y prácticas sobre infancia, diversidad, participación infantil y desarrollo infantil		
18. Metodologías que aprovechen la diversidad del grupo de estudiantes.		
Observaciones		

UNIVERSIDAD:

Evaluación de objetivos del currículo en función de la perspectiva de derechos de la niñez: El currículo propone y lleva a cabo:

CATEGORÍA	PRESENTE EN DOCUMENTO CURRICULAR	NO PRESENTE EN DOCUMENTO O MUESTRA ENFOQUE CONTRARIO – COMENTARIOS
19. Evaluación de los objetivos del currículo en función de la perspectiva de derechos, como parte de la evaluación del programa		
20. Evaluación del aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva de derechos		
Observaciones		

ANEXO N° 3

GUÍA DE ENTREVISTA DE GRUPOS FOCALES PARA ESTUDIANTES DE ÚLTIMO SEMESTRE Y CONSENTIMIENTO INFORMADO - UNIVERSIDADES ESTUDIO DE CASO

OBJETIVOS

1. Identificar las comprensiones que tienen los estudiantes de último año de los programas de formación profesional acerca del desarrollo infantil con perspectiva de derechos y de las formas como puede incidir en él
2. Conocer las percepciones y sentidos otorgados por los estudiantes de último año de los programas de educación inicial, en cuanto a la perspectiva de derechos en su práctica de formación profesional.
3. Identificar las percepciones de los estudiantes de último año en relación con la pertinencia de la formación que reciben para la apropiación de una perspectiva derechos de la infancia.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN.

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	
NOMBRE DEL PROGRAMA:	
NÚMERO DE HOMBRES <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	NÚMERO DE MUJERES <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
JORNADA: diurna <input type="checkbox"/>	nocturna <input type="checkbox"/>
TIPO DE INSTITUCIÓN: pública <input type="checkbox"/>	privada <input type="checkbox"/>

PRESENTACIÓN

“En primer lugar queremos agradecer su asistencia a esta cita. Les hemos convocado para hablar acerca de algunos aspectos del programa de formación que se encuentran cursando, con el fin de contar con información acerca de sus concepciones acerca de la educación inicial, la perspectiva de derechos y las relaciones de ellas en torno al desarrollo infantil durante la primera infancia. En este momento CINDE con el apoyo de COLCIENCIAS adelanta esta investigación con el objeto de tener mayores elementos de comprensión acerca de la manera en que los programas de formación del talento humano que trabajarán con niños y niñas tienen estructurados sus planes de formación, de tal manera que con esta y otras fuentes de información se puedan derivar elementos para la cualificación de los mismos en pro de mejores condiciones para la educación de la infancia durante sus primeros años de desarrollo. La información que ustedes brinden será de carácter estrictamente confidencial. La forma como se realizará la dinámica es similar a una mesa redonda, en la cual ustedes puedan expresar abiertamente sus opiniones. Es posible que existan diferencias entre sus intervenciones, pero eso no debe preocuparlos pues no se trata de llegar a consensos sino precisamente de permitir la expresión de lo que cada uno de ustedes piensa”.

ORIENTADORES DE LA DISCUSIÓN

Con base en las categorías establecidas, se plantearán las siguientes afirmaciones para la generación de la discusión:

CATEGORÍA	Orientadores de la discusión
<p>Perspectiva de derechos en las concepciones de niñez y educación inicial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hay quienes afirman que el fin último de la educación inicial es formar para que los niños y niñas tengan una mejor preparación para el ingreso a la escuela ¿ustedes qué opinan frente a esta afirmación? • En general se encuentran muchas maneras de entender la niñez. Si les hicieran esta pregunta a ustedes ¿cómo la entenderían? • ¿Es diferente un niño o niña en la primera infancia que en la edad escolar? • ¿Qué es la perspectiva de derechos? ¿qué han escuchado ustedes al respecto durante su formación? ¿qué relación guarda ese tema con su próximo ejercicio profesional?
<p>Comprensiones acerca del desarrollo infantil con perspectiva de derechos y de las formas en que pueden incidir en él.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Con base en lo que acaban de plantear –en relación con la perspectiva de derechos, ¿cómo se imaginan ustedes que puedan afectar/influir en el desarrollo de los niños y niñas en los primeros años de vida, en sus prácticas pedagógicas futuras? ¿Nos podrían dar algunos ejemplos?
<p>Percepciones y sentidos otorgados por los estudiantes en cuanto a la perspectiva de derechos en su práctica de formación profesional.</p>	<p>Ustedes dentro de este programa de formación</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿cómo han realizado sus prácticas pedagógicas? • ¿qué tipo de énfasis tienen? • ¿cómo ha sido esa vivencia en los escenarios en donde les ha tocado realizar las prácticas? • ¿Creen que en esas prácticas se hizo énfasis en la perspectiva de derechos de la infancia? ¿cómo?
<p>Percepciones de los estudiantes de últimos semestres en relación con la pertinencia de la formación que reciben para la apropiación de una perspectiva de derechos de la infancia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las orientaciones teóricas abordadas en el programa. • Las estrategias de actualización de los planes de formación con base en los perfiles y necesidades de la población infantil. • Los enfoques pedagógicos y las estrategias de formación práctica • Las estrategias seguimiento y evaluación de los objetivos de formación <p>En función de la perspectiva de derechos de la niñez.</p>	<p>¿Qué opinión tienen ustedes en relación con la formación que el programa les ha brindado en cuanto a la perspectiva de derechos desde:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los contenidos. Asignaturas específicas o estrategias de actualización y debates en el tema de desarrollo infantil, pedagogía infantil con perspectiva de derechos... <ul style="list-style-type: none"> • ¿En cuáles temas/contenidos se focalizaban esas asignaturas? • ¿Qué temas se debatían? • ¿Cómo creen ustedes que la selección y manejo de esos temas haya incidido en su visión de sobre educación inicial (con perspectiva de derechos)? 2. El enfoque: ¿cuál cree que ha sido el enfoque pedagógico en el que el programa lo ha formado para su ejercicio profesional? 3. Las metodologías: ¿qué tipo de metodologías se emplearon en su formación profesional? 4. La evaluación: ¿Saben ustedes como se realiza la evaluación del programa y de los estudiantes? ¿Participaron en la evaluación del programa?

CONSENTIMIENTO INFORMADO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Programas de Formación del Talento Humano en Educación Inicial: perspectivas para el Cambio

ENTIDADES RESPONSABLES DEL PROYECTO: Cinde con el apoyo de Colciencias

FECHA:

TÉCNICA UTILIZADA: Grupo Focal

UNIVERSIDAD DONDE SE REALIZA EL GRUPO FOCAL

He sido informado(a) sobre el objetivo de la actividad de grupo de discusión organizado por Cinde en el marco de la investigación arriba referenciada. Conozco el procedimiento que se va a realizar y me han informado acerca la confidencialidad de la información que se suministre durante el proceso de discusión.

Acepto participar libremente en el grupo de discusión:

NOMBRE	FIRMA Y CÉDULA

ANEXO N° 4

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA EGRESADOS Y CONSENTIMIENTO INFORMADO - UNIVERSIDADES ESTUDIO DE CASO

OBJETIVOS

1. Identificar las comprensiones que tienen los egresados de los programas de formación profesional acerca del desarrollo infantil con perspectiva de derechos y de las formas como puede incidir en él.
2. Conocer las percepciones y sentidos otorgados por los egresados de los programas de educación inicial, en cuanto a la perspectiva de derechos en su práctica profesional.
3. Identificar las percepciones de los egresados en relación con la pertinencia de la formación recibida, para la apropiación de una perspectiva derechos de la infancia.

INTRODUCCIÓN

Estamos haciendo una investigación sobre los currículos de educación inicial de las diferentes universidades del país y parte de la información que estamos recogiendo se basa en entrevistas a egresados de algunos programas. Usted ha sido seleccionado(a) como egresado de la universidad _____. Quisiéramos contar con su colaboración.

La entrevista tiene una duración aproximada de una hora y tratará sobre algunos aspectos relacionados con sus percepciones acerca de los niños y las niñas, la pedagogía y su práctica profesional. La información que usted nos brinde será confidencial y sólo será usada para efectos de la investigación. Su nombre no aparecerá en ningún registro, y ni la universidad ni la institución en la cual está trabajando conocerán sus respuestas.

DATOS DEL EGRESADO

Fecha de la entrevista / /

Entrevistador: _____

Nombre de la institución de la que egresó:

Nombre del programa

Fecha de grado: año

Tipo de institución en la cual trabaja:

- Jardín infantil o centro de educación inicial privado _____
- Jardín infantil o centro de educación inicial de SDIS _____
- Jardín infantil o centro de educación inicial del ICBF _____
- Hogar comunitario de ICBF _____

- Entidad de trabajo comunitario _____
 - Entidad de trabajo con familias _____
 - Otro tipo de entidad _____ ¿cuál?
- Cargo que desempeña: _____
- Experiencias de trabajos anteriores: funciones

GUÍA DE PREGUNTAS

I. Perspectiva de derechos en las concepciones de niñez y educación inicial

Con base en el proceso de formación que tuvo y su experiencia hasta el momento:

1. ¿Cuáles cree que son las principales características de una buena educación inicial? (sentidos, metodologías, fines)
2. En general se encuentran muchas maneras de entender la niñez. Si le hicieran esta pregunta a usted ¿cómo la entiende?
3. ¿Cómo entiende usted la perspectiva de derechos de la infancia?
4. ¿Cómo considera que se define o entiende a los niños y niñas dentro de esa perspectiva? (tener en cuenta las comprensiones de niños y niñas como sujetos autónomos, activos dentro de su desarrollo, participativos, inmersos en ambientes y contextos particulares, diversidades).

II. Pertinencia del programa en la formación de la perspectiva de derechos

¿Qué opinión tiene usted en relación con la formación que el programa le brindó en cuanto a la perspectiva de derechos? Cuénteme sobre:

5. Los contenidos. Asignaturas específicas o estrategias de actualización y debates en el tema de desarrollo infantil, pedagogía infantil con perspectiva de derechos...
 - ¿En cuáles temas/contenidos se focalizaban esas asignaturas?
 - ¿Qué temas se debatían?
 - ¿Cómo cree usted que la selección y manejo de esos temas haya incidido en su visión de sobre educación inicial (con perspectiva de derechos)?
6. El enfoque: ¿cuál cree que ha sido el enfoque pedagógico en el que el programa lo formó para su ejercicio profesional?
7. Las metodologías: ¿qué tipo de metodologías se emplearon en su formación profesional?
8. La evaluación: Sabe usted como se realizaba la evaluación del programa y de los estudiantes? ¿Participó en la evaluación del programa?

III. Formas/estrategias de aplicación de la perspectiva de derechos

Para quienes en la pregunta 3 y 4, respondieron algo sobre la perspectiva de derechos hacer la siguiente pregunta. En caso contrario terminar:

9. Cuéntenos cómo ha puesto en práctica la perspectiva de derechos en su ejercicio profesional? Profundizar sobre la aplicación de:

- Fomento de la autonomía
- Estimulación de la participación infantil
- Rol de andamiaje estimulado por el docente
- Manejo de las diversidades
- Trabajo de familias y comunidad

CONSENTIMIENTO INFORMADO EGRESADOS

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Programas de Formación del Talento Humano en Educación Inicial: perspectivas para el Cambio

ENTIDADES RESPONSABLES DEL PROYECTO: Cinde con el apoyo de Colciencias

FECHA:

TÉCNICA UTILIZADA: Entrevista a egresados de los programas de formación en educación inicial

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN DE LA QUE EGRESÓ

NOMBRE DEL ENTREVISTADOR:

CERTIFICO que he sido informado(a) sobre el objetivo de esta entrevista organizada por Cinde en el marco de la investigación arriba referenciada. Conozco el procedimiento que se va a realizar y me han informado acerca la confidencialidad y uso que se dará a la información que se suministre durante el proceso de la entrevista.

Acepto participar libremente en la entrevista:

FIRMAS

NOMBRE	# DE CÉDULA
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	