

Sistematización del proceso formativo de maestros y maestras de la Secretaría de Educación que participaron en la Línea de Investigación de Educación Inicial y Primera Infancia de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social UPN - CINDE

Luz Adriana Betancourt López

Aurora Alexandra López Cardona

**Universidad Pedagógica Nacional. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE. Programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Bogotá, DC Colombia**

Agosto, 2016

Sistematización del proceso formativo de maestros y maestras de la Secretaría de Educación que participaron en la Línea de Investigación de Educación Inicial y Primera Infancia de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social UPN - CINDE

Luz Adriana Betancourt López

Aurora Alexandra López Cardona

Tesis presentada para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Directora:

Yazmín Andrea Patiño Castañeda

**Universidad Pedagógica Nacional. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE. Programa De Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Bogotá, DC Colombia**

Agosto, 2016

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado de Maestría de Investigación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Sistematización del proceso formativo de maestros y maestras de la Secretaría de Educación que participaron en la Línea de Investigación de Educación Inicial y Primera Infancia de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social UPN – CINDE.
Autor(es)	Betancourt López, Luz Adriana; López Cardona, Aurora Alexandra.
Director	Patño Castañeda Yasmín Andrea.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2016, 136.p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional, UPN; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE.
Palabras Claves	FORMACIÓN DOCENTE; SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS; PRÁCTICA PEDAGÓGICA; CALIDAD EN EDUCACIÓN INICIAL; EXPERIENCIA; PRIMERA INFANCIA,

2. Descripción
<p>Esta tesis de grado es el resultado de la Sistematización de la experiencia de formación de los participantes de la línea de investigación en Educación Inicial y Primera Infancia, de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social UPN – CINDE. A través de ella, se evidencian los saberes construidos y la dinámica de construcción de conocimiento pedagógico en el contexto de la línea para visibilizar las transformaciones que los participantes consideran inciden en sus prácticas profesionales y que posibilita educar a la infancia en un ambiente que reconoce y potencia el desarrollo humano, a través de la reflexión y el mejoramiento continuo de la práctica de los docentes del Distrito Capital.</p>

3. Fuentes
<p>-Bustelo, E. (2007). <i>El Recreo de la Infancia: Argumentos para otro comienzo</i>. (1ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina S.A.</p> <p>-CINDE (2016). <i>Guía Introductoria Cohorte 44.enero de 2016</i>. Bogotá</p> <p>-Colombia. MEN. <i>Referentes Técnicos para la cualificación del talento humano que Trabaja con Primera Infancia</i>. (2014). Bogotá: Panamericana Formas e Impresiones S.A.</p> <p>-Dahlberg, G. (2005). <i>Más allá de la Calidad en Educación Infantil</i>. Barcelona: Graó.</p> <p>-IDEP. (2015). <i>El lugar de la investigación en la formación posgradual de los docentes del Distrito de la Bogotá Humana</i>. Bogotá. DC (2005). Tomado de: http://biblioteca.idep.edu.co/multimedia/1000569.pdf</p> <p>-Freire, P. (2004). <i>Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la Práctica Educativa</i>. Sao Paulo: Paz y Tierra.</p>

- Ghiso, A. (2006) Prácticas generadoras de saber: Reflexiones Freirianas en torno a las Claves de sistematización. En: La Piragua N° 23. *Sistematización de experiencias: Caminos recorridos y nuevos horizontes*. CEAAL. Primer semestre 2006, pp 39 – 49.
- Jara, O. (2006) Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. En: La Piragua N° 23. *Sistematización de experiencias: caminos recorridos y nuevos horizontes*. CEAAL. Primer semestre 2006, pp 7 – 16.
- Larrosa, J. (2003). *Experiencia y Pasión*. Amalgama. Recuperado de http://media.wix.com/ugd/d3a8b3_72395165de554a398008678154bcefa0.pdf
- Torres, A. (Octubre de 1998). *La sistematización de Experiencias Educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente*. Ponencia llevada a cabo en Tercer Congreso Iberoamericano y caribeño de Agentes de Desarrollo Sociocultural y comunitario. Congreso llevado a cabo en La Habana, Cuba.

4. Contenidos

La tesis de grado está organizada en tres partes. La primera parte, describe el contexto de la experiencia; los estudios avalados desde organizaciones internacionales que son acogidos por Colombia para la construcción de políticas públicas, con el fin de estipular leyes que resaltan la relevancia de la Educación Inicial y de los formadores para el sistema educativo colombiano; luego, considera los antecedentes de estudios técnicos y la implementación de estrategias administrativas que apoyan la formación desde la investigación; posteriormente, determina el contexto de la pregunta, los objetivos que orientan la investigación hacia la sistematización de experiencias y presenta un acercamiento al diseño metodológico. Finalmente justifica la decisión de sistematizar y la incidencia que tendrá en el plano personal, institucional y de construcción de conocimiento.

La segunda parte corresponde a los referentes teóricos, se realiza un recorrido histórico preciso que permite visualizar el lugar social de los niños hasta que son reconocidos como sujetos; esto da lugar a que los diferentes Estados identifiquen la necesidad de una Educación Inicial para la Primera Infancia. Derivado de ello, surge la reflexión por el trabajo pedagógico y la formación para los niños y para los agentes educativos lo cual permite establecer diálogos y generar tensiones, que permitan desde de la propia reflexión y formación pensar la práctica pedagógica para la Primera Infancia, el currículo y el rol del maestro en el aula desde la perspectiva del desarrollo humano. Para ello se toma como una posibilidad de referente el modelo pedagógico que CINDE ofrece en su programa de Maestría.

La tercera parte, socializa los resultados del análisis de la información: El primer momento presenta la construcción de la línea del tiempo de la experiencia en la cual se rescatan los hitos significativos. El segundo momento denominado Metalectura de la experiencia, compara el proceso de formación con un relato pedagógico escrito por Alejandro Medellín Becerra, titulado *Las dudas de Adriana*, con el que se logra situar a los participantes como los niños del relato y se visualizan las intencionalidades pedagógicas y las acciones que se llevaron a cabo durante el proceso. Por último, se dialoga con la experiencia y se presentan los análisis que tienen en cuenta las voces de los maestros participantes y con base en los objetivos planteados para la sistematización, se presentan unas categorías de análisis que son ampliadas desde los saberes y las dinámicas de los participantes que convergen con el modelo pedagógico de CINDE y los postulados de diversos autores expertos en el tema. Para finalizar el documento, presenta las conclusiones a las que se llegó después del análisis y plantea algunas recomendaciones para el enriquecimiento y la continuidad del proceso.

5. Metodología

El enfoque metodológico se construye a partir de un enfoque cualitativo, se emplea la sistematización de experiencias educativas como propuesta metodológica que permite retomar la experiencia de los autores como elemento válido para la transformación de realidades sociales; utilizando los contenidos de lo vivido para configurar narrativas de la realidad; de manera tal que es posible organizarlas, decantarlas y articularlas, para lograr en los sujetos una comprensión consciente de sus contextos.

La sistematización tuvo en cuenta, a los 22 participantes de la Maestría que hacen parte de la línea de investigación en Educación Inicial y Primera Infancia, además participaron las dos profesoras que orientaron la línea de investigación y el director de la Maestría. La ruta metodológica se desarrolló teniendo en cuenta los cinco pasos que plantea Jara (2006). La información se recolectó a través de grupos focales, entrevistas semiestructuradas, taller de la memoria, para que, desde lo oral dialéctico y escrito se cumpla el propósito de confrontar el análisis con respecto a la incorporación de nuevos saberes con la práctica profesional, reflejados en la reflexión del nuevo saber y de la propia práctica lo que constituye una actitud modificada hacia la práctica docente que se evidenció a través de categorías que precisaron cualitativamente la variación entre el inicio y el final del programa de maestría.

6. Conclusiones

El objetivo general de esta investigación expresado en lograr la sistematización de la experiencia del proceso de formación de los participantes de la línea de investigación en Educación Inicial y Primera Infancia de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social para visibilizar el impacto en sus prácticas profesionales, se cumplió y se evidencia en las conclusiones precedidas de mapas y gráficos que revelan cambios en las comprensiones que los participantes tienen frente a la Educación Inicial y Primera Infancia; en donde otorgan una mayor relevancia a la reflexión de la práctica pedagógica como elemento que contribuye al enriquecimiento de su experiencia, además de reconocer en el saber teórico y el saber pedagógico las herramientas para aportar en sus instituciones los elementos que permitan ofrecer una educación de calidad que tenga en cuenta el desarrollo humano. Además, los participantes adquirieron las competencias investigativas requeridas para hacer de la sistematización de experiencias una forma de reflexionar la práctica docente.

La resignificación del concepto de Educación Inicial por parte de los participantes permite cuestionar la estructura del sistema educativo, reconociendo al niño no solo como sujeto de derechos, sino también como parte fundamental en los procesos educativos y en los cambios sociales.

La construcción de conocimiento, desde la línea de investigación y los seminarios, a partir del diálogo entre la práctica y la teoría hizo posible la reflexión y el repensar el quehacer desde otro lugar. El reconocimiento del maestro de educación inicial como un investigador, con la capacidad de leer su práctica desde los diferentes contextos, sistemática, metódica, analítica, en constante aprendizaje y abierta a escuchar las voces y sentires de los niños.

Los participantes lograron configurar una nueva mirada del ser docente, en términos del lugar de los maestros de educación inicial en relación con los otros niveles educativos, desde el reconocimiento de la riqueza pedagógica a partir de las relaciones sociales que allí confluyen y que son la base del desarrollo humano. Además, se reconocieron como sujetos éticos y políticos, con una gran incidencia en las transformaciones sociales, cercanas a los diferentes contextos, a sus costumbres, culturas, sueños, necesidades, entre otros, de los niños y sus familias, como parte fundamental de los procesos educativos.

A partir de las experiencias compartidas en la línea de investigación, se logró evidenciar, el gran potencial que existe en las instituciones educativas del Distrito, en cuanto a la construcción de conocimiento, a partir de las prácticas pedagógicas, que en la mayoría de los casos no son publicadas. La construcción de nuevos saberes por parte de los participantes de la línea de investigación en Educación

Inicial y Primera Infancia, conlleva a la transformación de las prácticas pedagógicas en la medida en que los docentes reconocen en ellos mismo y en los otros (niños, niñas, colegas, padres) interlocutores válidos.

Desde este lugar, la comprensión del maestro sobre la realidad pasa a ser observada de forma crítica, para reflexionarla y en consecuencia crea las estrategias para atender de forma efectiva y afectiva las situaciones de la escuela. La mirada crítica y reflexiva de los participantes frente a la práctica pedagógica en educación inicial conlleva a asumir un rol investigativo en el aula.

Se reconoce la importancia que tienen los diferentes contextos en los que se desenvuelven los niños, para que se encuentre sentido al qué, cómo y para qué enseñar, a partir de la reflexión sobre las acciones educativas encaminadas a constituir aprendizajes para la vida, que día a día se retroalimentan con la experiencia misma.

La crítica, la reflexión y la transformación de dicha realidad, también se ven permeadas por programas de formación continua (cualificación) que permiten fortalecer la mirada integral de los procesos de desarrollo humano, otorgando una nueva identidad al rol del maestro de educación inicial, direccionando su labor en la formación para la participación y autonomía desde la Primera Infancia.

En este sentido, el desarrollo de la experiencia, ha permitido que los participantes se empoderen de su propio desarrollo, haciendo que se sientan protagonistas del sistema educativo al cual pertenecen y al que pueden aportar, a través del diseño, planeación de diversas experiencias intencionadas que tenga en cuenta los intereses y necesidades de los niños de Primera Infancia y que permitan el potenciamiento de sus capacidades y por supuesto su desarrollo integral.

La construcción de nuevos saberes por parte de los participantes de la línea de investigación en Educación Inicial y Primera Infancia, conlleva a la transformación de las prácticas pedagógicas en la medida en que los colegas, padres) interlocutores válidos. Desde este lugar, la comprensión del maestro sobre la realidad pasa a ser observada de forma crítica, para reflexionarla y en consecuencia crea las estrategias para atender de forma efectiva y afectiva las situaciones de la escuela.

La mirada crítica y reflexiva de los participantes frente a la práctica pedagógica en educación inicial conlleva a asumir un rol investigativo en el aula, por medio del cual se reconoce la importancia que tienen los diferentes contextos en los que se desenvuelven los niños, para que se encuentre sentido al qué, cómo y para qué enseñar, a partir del análisis de las acciones educativas encaminadas a constituir aprendizajes para la vida, que día a día se retroalimentan con la experiencia misma.

Elaborado por:	Betancourt López, Luz Adriana; López Cardona, Aurora Alexandra.
Revisado por:	Patiño Castañeda Yazmín Andrea

Fecha de elaboración del Resumen:	13	08	2016
--	----	----	------

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, DC Agosto de 2016

Agradecimientos

Las investigadoras expresan su agradecimiento a sus familias, a Yazmín Andrea Patiño Castañeda, tutora del proyecto de investigación, a CINDE, a los participantes de la línea de investigación de Educación Inicial y Primera Infancia en especial a Mary Luz Roa, Marcela Bogotá, Andrea Coral, Sonia González , Edwin Benavides, Deisy Rodríguez , Andrés Cárdenas, Claudia Pontón, Johana Betancur, Erika, Fabián Tello, María Teresa, Diana, y además a los docentes Juan Carlos Garzón y Marina Camargo por su apoyo en el desarrollo de esta investigación.

Tabla de contenido

Introducción	13
1. Contexto de la experiencia	17
Contexto Latinoamericano, nacional y local. Orientaciones desde la política pública.....	17
La educación inicial y primera infancia en Colombia, el lugar de la formación de los maestros y maestras desde la normatividad y desde los estudios técnicos y de investigación	18
Contexto de la pregunta de investigación	26
Participación de CINDE en el proceso de formación pos gradual	31
Planteamiento de la pregunta problema	34
Objetivos	36
Objetivo General	36
Objetivos específicos.....	36
Justificación.....	36
Diseño metodológico.....	38
Caracterización de la línea de investigación.....	41
Caracterización de los participantes de la sistematización.....	41
2. Referentes teóricos.....	47
Recorrido por el lugar de la infancia hasta el inicio de la modernidad.....	47
Intervención de las naciones y estados a favor de la primera infancia.....	50
La Educación Inicial y primera Infancia.....	52
El sentido de la Educación Inicial.....	55
Formación Docente.....	57
Práctica pedagógica en Educación inicial.....	61

Currículo en Educación Inicial.....	62
Experiencia.....	62
Desarrollo Humano en la Primera Infancia.....	64
Tensiones en el marco de la educación inicial.....	65
Calidad en la Educación Inicial y Primera Infancia.....	70
Perfil del participante al finalizar el programa.....	71
3. Resultados de la investigación.....	72
Construcción de la línea del tiempo de la Línea de Educación Inicial y Primera Infancia.....	72
Metalectura de la experiencia.....	74
La preocupación (Primer semestre – Febrero a junio de 2014).....	74
La Confrontación (Segundo semestre – Julio a noviembre de 2014).....	78
La decisión (Tercer Semestre – Febrero a junio de 2015).....	80
La conclusión (Cuarto Semestre julio a noviembre de 2015).....	83
Diálogo de la experiencia.....	85
Saberes construidos durante el proceso de formación en el contexto de la línea de investigación de Educación Inicial y Primera Infancia.....	86
Educación inicial.....	88
Calidad.....	91
Reflexión sobre la práctica.....	92
Dinámicas de construcción de conocimiento pedagógico y su incidencia en la práctica profesional.....	96
Conclusiones.....	106
Frente a la construcción de saberes de los participantes de la línea de educación inicial y primera infancia.....	106

Frente a la dinámica de construcción de conocimiento pedagógico y su incidencia en la práctica pedagógica.....	107
Recomendaciones.....	110
Referencias.....	112
Apéndices.....	120
Apéndice A Instrumentos utilizados para la recolección de la información.....	120
Apéndice B Relato Pedagógico Las dudas de Adriana.....	123

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Estructura de la línea del tiempo del proceso de formación en la línea de educación inicial y primera infancia.....	73
Gráfico 2: Ruta de la sistematización de experiencias.....	87

Lista de Tablas

Tabla 1: Recorrido normativo en cuanto a Educación Inicial y formación docente.....	20
Tabla 2: Impacto de la formación docente en la ejecución de programas en Bogotá durante el periodo 2004 -2015	27
Tabla 3: Instrumentos de recolección de información utilizados para la sistematización.....	40
Tabla 4: Caracterización de los participantes de la sistematización.....	42
Tabla 5: Clasificación de los códigos de análisis.....	44
Tabla 6: Tensiones en el marco de la educación Inicial	67

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1: Momentos de la sistematización de experiencias – La preocupación.....	77
Ilustración 2: Momentos de la sistematización de experiencias – La confrontación.....	80
Ilustración 3: Momentos de la sistematización de experiencias – La decisión.....	83
Ilustración 4: Momentos de la sistematización de experiencia – La conclusión.....	85

Introducción

Tal vez, reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma. (Larrosa. 2003, p. 111)

Desde el año 2013, la Secretaría de Educación del Distrito Capital (SED), en el marco del nuevo Plan Sectorial de Educación 2012 – 2016 *Bogotá Humana* puso en marcha el proyecto *Maestros empoderados con bienestar y mejor formación* con el objetivo de promover procesos de mejoramiento profesional de los docentes¹ y directivos docentes a través de programas de formación de excelencia. Teniendo en cuenta que la estrategia de formación posgradual ha sido una de las prioridades de la política educativa de este período administrativo, la Dirección de formación de docentes e innovaciones pedagógicas priorizó en su trabajo el apoyo a 5.499 docentes y directivos docentes de todos los ciclos formativos nombrados en propiedad, de tal forma que pudieran realizar estudios de especialización, maestría o doctorado con la finalidad

¹Las investigadoras reconocen respetuosamente los dos géneros sin ignorar el rol femenino, pero nos limitaremos a la norma gramatical de concordancia con la RAE “La coordinación de dos o más sustantivos o pronombres de diferente género gramatical forma un grupo que concuerda en masculino con el adjetivo o con el pronombre: «Se frien las rajitas junto con la cebolla y el ajo PICADOS» (Ramos Platillos [Méx. 1976]); «Ahora la casa y el jardín eran OTROS» (Mendoza Verdad [Esp. 1975]).

de potenciar a los docentes como agentes educativos de calidad, que acompañen con pertinencia a los niños y los adolescentes en su proceso formativo. (SED. 2015).

La iniciativa se orientó a fortalecer estudios disciplinarios de los maestros que hacen parte de la SED, con el fin de mejorar su desempeño profesional y generar acciones de innovación e investigación educativa que impacten los contextos específicos donde se realiza la práctica pedagógica. A partir de esta puesta en marcha, en el año 2013 la SED firmó convenios con 17 universidades del país y definió la oferta de 105 programas académicos para el proceso. Por lo tanto, para el primer semestre de 2014, el primer grupo de docentes seleccionado ingresó a los programas de posgrado aprobados. En este contexto, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), fue una de las 17 Universidades incluidas en la convocatoria y participó con la oferta de 17 programas de posgrado (7 especializaciones, 9 maestrías y un doctorado), entre ellos el Programa en Maestría en Desarrollo Educativo y Social, que realiza en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

La participación de CINDE a través de la convocatoria ha sido una manera de incidir en el campo educativo, desde lo social; a través, de la formación de los maestros participantes desde una perspectiva que plantea que “la educación es un fenómeno social que promueve el desarrollo humano y la escuela es sin duda un contexto en el que se puede potenciar dicha visión” (CINDE: 2014), Por tanto, desde el programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social, se busca posibilitar la reflexión de los maestros sobre la práctica docente en términos del desarrollo propio y del de sus estudiantes, de modo que a partir de la investigación se contribuya al mejoramiento de la calidad educativa para que ellos puedan plantear las situaciones que se viven en la escuela teniendo en cuenta que son los niños el centro de la acción pedagógica y que el currículo, las relaciones sociales y el conocimiento deben girar en torno a ellos.

La línea de investigación de Educación Inicial y Primera Infancia se constituye en un espacio que busca construir conocimiento a partir de la práctica y el saber pedagógico que tienen los maestros, propiciar la reflexión, el estudio de políticas, lineamientos, documentos, planes y proyectos para atender a la población infantil con edades entre cero y cinco años desde los intereses de cada participante y en este sentido generar nuevas comprensiones sobre el papel de la escuela y la incidencia de los maestros en el desarrollo de los niños.

A la luz de este panorama, en este informe se presentan los resultados de la sistematización de la experiencia de formación de los maestros que participaron en la línea de Educación Inicial y Primera Infancia, se recopilan los saberes y las comprensiones teóricas que permiten visibilizar elementos pedagógicos estructurales que hacen parte de la práctica profesional y se proponen como un aporte a la construcción de un perfil del educador inicial y de primera infancia que pueda incidir en la política pública y aporte elementos para asumir los nuevos retos que, en materia de educación, tienen los maestros del Distrito Capital.

El documento se divide en tres partes a fin de presentar cómo se orientó la intención investigativa, los presupuestos teóricos y las voces de los actores sobre la manera en que contribuyeron al enriquecimiento personal y profesional de las investigadoras. En la primera parte, se describe el contexto de la experiencia que parte de estudios avalados desde organizaciones internacionales que son acogidas en el país en la construcción de políticas públicas, para luego materializarlos en leyes que tienen en cuenta la relevancia de la Educación Inicial de los formadores del sistema educativo colombiano; luego se centra en los antecedentes de estudios técnicos y en la implementación de estrategias administrativas que apoyan la formación desde la investigación; tras el rastreo que se realiza para identificar los hallazgos que giran en torno a la formación y posteriormente, se determina el contexto de la pregunta, los objetivos que orientan la investigación hacia la sistematización de experiencias, se justifica la decisión de sistematizar y la incidencia que tendrá en el plano personal, institucional y de construcción de conocimiento. Finalmente se describe el diseño metodológico. En primer lugar se presenta el acercamiento conceptual sobre la sistematización de experiencias, los elementos que articulan la experiencia con su registro, el rol del investigador y las habilidades que se requieren para el análisis, comprensión y transformación de realidades. Se retoman los cinco momentos descritos por Óscar Jara (2006) para la sistematización y las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de información.

La segunda parte, corresponde a los referentes teóricos. Se hace un recorrido histórico hasta la modernidad que permite visualizar el lugar social de los niños que son lamentablemente reconocidos como fuerza barata de trabajo y así permanecerán hasta cuando son reconocidos como sujetos merecedores de atención en un proceso lento, descrito con una sucinta reseña histórica, que da lugar a la Educación Inicial, para la Primera Infancia, a la reflexión pedagógica

y a la formación, hechos que tienden a establecer diálogos y generar tensiones, que permitan desde de la reflexión y la formación pensar la práctica pedagógica para la Primera Infancia, el currículo y el rol del maestro en el aula desde la perspectiva del desarrollo humano. Para ello se toma como referente el modelo pedagógico que CINDE ofrece en su programa de Maestría.

En la tercera parte, se socializan los resultados del análisis de la información: El primer momento presenta la construcción de la línea del tiempo de la experiencia en la cual se rescatan los hitos significativos. El segundo momento denominado *Metalectura de la experiencia* compara el proceso de formación con un relato pedagógico escrito por Alejandro Medellín Becerra, titulado *Las dudas de Adriana*, con el que se logra situar a los participantes como los niños del relato y se visualizan las intencionalidades pedagógicas y las acciones que se llevaron a cabo durante el proceso. Por último, se dialoga con la experiencia y se presentan los análisis que tienen en cuenta las voces de los maestros participantes y con base en los objetivos planteados para la sistematización, se señalan unas categorías de análisis que son ampliadas desde los saberes y las dinámicas de los participantes que convergen con el modelo pedagógico de CINDE y los postulados de diversos autores expertos en el tema.

Para finalizar el documento, se presentan las conclusiones a las que se llegó después del análisis y se plantean algunas recomendaciones para el enriquecimiento y la continuidad del proceso.

1. Contexto de la experiencia

Para referirse a la formación docente y su impacto en la práctica profesional de los participantes de la Línea de Investigación de Educación Inicial y Primera Infancia de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Cohorte 37, Convenio SED – UPN- CINDE, se considera pertinente presentar algunos estudios que se han realizado en torno a la formación de maestros y maestras en primera infancia a nivel de Latinoamérica, para luego hacer seguimiento desde los referentes de la ley colombiana, situar la educación inicial y la formación docente y de manera específica los antecedentes que en términos de sistematización de experiencias se convierten en un referente para la pregunta de investigación.

Contexto Latinoamericano, nacional y local. Orientaciones desde la política pública

El Informe Final *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2012*, de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), presenta nueve prácticas en torno a diez metas educativas 2021, que hacen evidentes los avances en el diseño y refuerzo de políticas públicas; incluye también, las iniciativas que desde una mirada particular pueden contribuir al cumplimiento de los compromisos asumidos por los estados adscritos a esta organización.

El informe señala que entre las iniciativas particulares hay un interés por el Desarrollo Profesional Docente (DPD) para mejorar la calidad educativa en América Latina, ya que si se considerara como la oportunidad para que los maestros desarrollen habilidades, conocimientos y actitudes de acuerdo con las exigencias cambiantes del contexto social, se podrían mejorar los rendimientos académicos de los estudiantes y por tanto su participación ciudadana y su desarrollo social,

El informe también hace alusión a las iniciativas que han surgido en cinco países incluido Colombia en torno a aumentar la oferta de educación inicial e impulsar su carácter educativo. Esta apuesta se constituye en una ventana de oportunidad para el desarrollo social y económico, pues es fundamental para lograr un mejor desempeño en las fases posteriores de la educación y, por tanto, una disminución del fracaso escolar y una reducción de la deserción académica.

En ese mismo sentido, el Informe para el debate en el foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la Primera Infancia, elaborado por la Organización

Internacional del Trabajo (OIT - 2012), ratificó la pertinencia de la inversión en la Educación Inicial y Primera Infancia para el desarrollo, el crecimiento y el fortalecimiento de los países, y manifestó la importancia de la creación y ejecución de planes, proyectos y políticas públicas que contribuyan a la atención y educación de los niños de 0 a 6 años y a la formación y desarrollo profesional de los agentes educativos que redundan en el acceso y la calidad de la educación.

Del mismo modo, la *Estrategia Regional Sobre Docentes: Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*, Oficina regional de Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ORELAC, UNESCO. 2013) presenta un estado del arte sobre las políticas docentes en la región. Inicialmente, describe las características sociodemográficas de los maestros, sus representaciones sindicales y su relación con la política pública. Describe la formación inicial docente en cuanto a propósitos, tiempos, oferta y demanda en el área rural y en la urbana y visibiliza las dificultades en torno a la calidad de la formación docentes, así como las regulaciones públicas para la formación pedagógica. Posteriormente, estudia la formación continua y sentencia la necesidad ineludible de que la actividad docente sea incluida de manera relevante en la política educativa articulada con la formación inicial. También analiza el tema de la carrera docente y sus condiciones laborales, las remuneraciones, los incentivos y la evaluación de desempeño docente que propendan por atraer a los buenos docentes y a los jóvenes con aptitudes y, por último, identifica las tendencias de las instituciones y las políticas relacionadas con los factores y procesos que afectan su formulación e implementación.

Por lo descrito anteriormente, se sustentan ampliamente los procesos de formación docente como una necesidad para contribuir a la calidad educativa en pro de los niños y de los adolescentes y del desarrollo económico, social y cultural de Latinoamérica.

La educación inicial y primera infancia en Colombia, el lugar de la formación de los maestros y maestras desde la normatividad y desde los estudios técnicos y de investigación

El estado Colombiano, a través del Congreso de la República, consciente de los acuerdos internacionales suscritos para el cumplimiento de los derechos de los niños, entendido en todo el texto como niños y niñas, desde la gestación hasta los seis años dispone aprobar la Convención

Internacional sobre los Derechos de los Niños mediante la Ley 12 del 22 de enero de 1991, con lo cual la concepción social de la infancia tiene un cambio pues se reconoce a los niños como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos, con la sociedad y el Estado como garantes y responsables de la vigilancia y el cumplimiento de los derechos de los niños, su desarrollo entendido como todo lo relacionado con los aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales, cognitivos, espirituales y éticos independientemente de la condición personal o familiar.

Esta nueva visión concibe al niño como sujeto social desde la gestación, al cual le otorga un estatus social como ciudadano y le confiere derechos que se le deben garantizar. Por tanto, compromete a la sociedad y al Estado para efectuar los cambios necesarios para garantizar los derechos a los niños. La tabla 1, muestra el recorrido normativo que en materia de Educación Inicial y formación docente se ha generado en el país en aras de visibilizar la relevancia de los agentes educativos en el proceso de desarrollo integral de los niños, de acuerdo con lo establecido por la Convención anteriormente mencionada.

Tabla 1 Recorrido normativo en cuanto a educación inicial y formación docente

Año	Decreto, Ley o Constitución	Descripción
1886	Constitución Política de Colombia 1886. Art. 12	La Educación Pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica. La instrucción primaria costeada con fondos públicos
1976	Decreto 088 de enero 22 de 1976	Se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. Se crea el nivel de preescolar como el primero de la estructura del sistema educativo.
1979	Decreto 2277 del 14 de septiembre de 1979	Normas sobre el ejercicio de la profesión docente
		Son derechos fundamentales de los niños: La vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad. (Art. 44).
		Artículo 67:
1991	Constitución Política de Colombia de Julio 6 de 1991.	<ul style="list-style-type: none"> • La Educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. • La educación formará al colombiano en el respeto a los Derechos Humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. • El Estado, la sociedad y a familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo un año de un año de preescolar y nueve de educación básica. • La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. • Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. • La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y

		<p>administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.</p> <p>La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente. (Art. 68).</p> <p>Los empleos en las entidades del estado son de carrera. Se exceptúan los de elección popular, los de libre nombramiento y remoción, los de trabajadores oficiales y los demás que determinen la ley. (Art. 125)</p>
1994	Ley 115 de febrero 8 de 1994	<p>Se expide la Ley General de Educación para Colombia. Se establecen objetivos para el nivel de preescolar</p> <p>La formación permanente o en servicio está dirigida a la actualización y el mejoramiento profesional de los educadores vinculados al servicio público educativo.</p> <p>Los programas estarán relacionados con el área de formación de los docentes, constituirán complementación pedagógica, investigativa y disciplinar, y facilitarán la construcción y ejecución de Proyecto Educativo Institucional. Estos programas serán válidos para el otorgamiento de créditos exigidos como requisito de capacitación para el ingreso y el ascenso en el Escalafón Nacional Docente, si cumplen con lo dispuesto en el Capítulo IV del presente Decreto y son ofrecidos por las universidades u otras instituciones de educación superior, directamente por su facultad de educación o su unidad académica dedicada a la educación o, en general, a través de los demás programas académicos que en ellas se ofrezcan.</p> <p>Los organismos o instituciones de carácter académico y científicos dedicados a la investigación educativa, legalmente reconocidos, podrán ofrecer programas de formación permanente o en servicio, previo convenio o mecanismo semejante con las instituciones de educación superior que reúnan los requisitos mencionados en los incisos inmediatamente anteriores, para la correspondiente tutoría.</p> <p>Las escuelas normales superiores podrán igualmente ofrecer programas de formación permanente o en servicio dirigidos a los educadores que se desempeñan en el nivel de preescolar y en el ciclo de</p>
1996	Decreto 709 de abril 17 de 1996. Art. 7	

		<p>educación básica primaria, cuando así lo disponga el respectivo convenio suscrito con la institución de educación superior, de conformidad con lo establecido en el Decreto 2903 de 1994.</p> <p>Constituyen igualmente formación permanente o en servicio, los cursos ofrecidos por instituciones y organismos internacionales o los realizados por instituciones de educación superior del exterior, reconocidas de acuerdo con las normas que rigen en cada país, cuya finalidad sea la actualización y perfeccionamiento de educadores.</p>
1997	Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997	Se establecen normas relativas a la prestación del servicio del nivel preescolar
2001	Ley 715 de 21 de diciembre de 2001	Disposiciones para recursos y competencias para la prestación de los servicios educativos.
2002	Decreto 1278 de 19 de junio de 2002	Estatuto de profesionalización docente
2002	Decreto 3020 de 10 de diciembre de 2002	Organización de planta docente y administrativa del servicio educativo estatal.
2008	Decreto 4791 del 19 de diciembre de 2008	Reglamenta disposiciones para los recursos y competencias para la prestación del servicio educativo
2009	Decreto 366 de febrero 9 de 2009	Organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de estudiantes con discapacidad o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

Fuente: Elaboración propia

Con este recorrido normativo, se establece que el sistema educativo colombiano está permeado por dos Constituciones y por varias leyes y decretos que buscan dar claridad al marco legal establecido por las constituciones y sus reformas. Esto permite inferir la complejidad tanto de la ruta normativa como de las acciones que se pretendan implementar.

Para hacer claridad en esta ruta, se puede señalar la vigencia de artículos y decretos expedidos a tenor de la Constitución de 1886 que están vigentes en la actualidad; un ejemplo de ellos es que para el caso de la educación inicial y la primera infancia, el Decreto 088 de 1976, reestructuró el sistema educativo colombiano e incluyó a la educación preescolar como parte del sistema educativo y la definió como la educación para los niños menores de 6 años cuyo objetivo es promover y estimular el desarrollo físico, afectivo, social, espiritual del niño, su integración social, percepción sensible y aprestamiento para las actividades escolares en acción coordinada con los padres de familia y la comunidad. (Art. 6).

Este artículo del Decreto 088 de 1976 posteriormente fue retomado en la Constitución Política (CP) de 1991, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 2247 de 1997. Estas normas ratifican la educación preescolar como un derecho, un servicio público que tiene una función social y uno de los cuatro niveles de la educación formal en Colombia, hacen énfasis en que el currículo para la educación preescolar es un proyecto en permanente construcción e investigación pedagógica que integra los objetivos de este nivel (art. 16 Ley 115) y permiten la continuidad y articulación con los procesos de estrategias pedagógicas de la educación básica primaria, con miras a garantizar el tránsito, la articulación y la continuidad de los educandos en las instituciones públicas de básica primaria.

En este sentido, se deduce una articulación armoniosa entre ambas Constituciones, que sin desestimar los cambios que pudieron generarse en la ejecución, contribuyeron a evidenciar la importancia de la educación para los niños entre 0 y 6 años. Sin embargo, para el caso de la normatividad de la carrera docente de los maestros que hacen parte del sistema educativo colombiano, es necesario hacer varias aclaraciones en torno a lo que establece cada Constitución: Un primer punto consiste en resaltar que en la actualidad existe un grupo de docentes nombrado bajo la Constitución de 1886 con el Decreto 2277 de 1979 y otro grupo nombrados bajo la Constitución de 1991 con el Decreto 1278 de 2002. Cada uno de estos decretos regula las

relaciones del Estado con los educadores a su servicio, determina los parámetros para la profesionalización de su labor, el ejercicio de sus funciones, y los mecanismos de inscripción, permanencia y promoción en la carrera docente; existen diferencias estructurales que imposibilitaron un único estatuto docente y por tanto a cada grupo de docentes la ley les establece diferentes condiciones para reconocer y validar las funciones, profesionalización de la labor, inserción, permanencia y promoción entendidas como la formación y/o actualización docente. La creación de un nuevo estatuto docente definió con claridad las funciones de los maestros en su función pública y la responsabilidad del Estado con estos servidores públicos pero generó distancia entre los docentes de ambos estatutos y la formación.

Es por esto, que en el año 2008 el Ministerio de Educación Nacional (MEN), decide iniciar la construcción del documento *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*, en donde se evidencia una intención de armonizar la formación docente teniendo en cuenta los dos estatutos vigentes en aras de posibilitar una educación de calidad. La iniciativa convoca la participación de los actores del sistema educativo representados en: la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), Asociación de Escuelas Normales Superiores (ASONEN), Secretarías de Educación certificadas, Centros de investigación educativa, Federación Colombiana de Educadores (FECODE), universidades, docentes y directivos docentes, quienes a través del portal *Colombia Aprende* concluyen que el sistema colombiano de formación de educadores es complejo debido a la diversidad normativa y hacen una propuesta con la que conceptualiza y categoriza la formación en tres subsistemas: formación inicial, formación en servicio y formación avanzada. Los describe y presenta algunos avances en lineamientos de política que proponen rutas de articulación entre los diferentes subsistemas.

Teniendo en cuenta el lugar y la relevancia de los maestros en el sistema educativo, es pertinente evidenciar el aporte que desde los estudios técnicos e investigaciones promueven la diversidad de programas que favorezcan la formación de talento humano.

En este sentido, en el año 2010, con el apoyo del programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Centro Regional para el fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLAC), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Equidad para la

Infancia de América Latina, se publicaron los resultados del proyecto de *Conectividad de carreras de posgrado en infancia, derechos y política pública, análisis de la oferta de formación y capacitación en América Latina*, el cual pretende impulsar la difusión regional del enfoque de políticas públicas basadas en derechos de infancia, así como fortalecer y articular el alcance de las investigaciones desarrolladas desde el ámbito académico para contribuir a la gestión del conocimiento experto en la temática.

Desarrollar la creación de plataformas institucionales que permitan el seguimiento a los diferentes programas de formación posgradual, para dinamizar el diálogo entre los actores relevantes en la construcción de conocimiento a través de nodos o redes, que fortalezcan a las comunidades internacionales de investigadores en torno a la niñez y juventud como sector determinante de incidencia para mejorar el impacto de las políticas públicas en la región y en la agenda social sobre infancia y adolescencia, es una posibilidad que se tiene para formar talento humano en investigación social capaz de diseñar estrategias sólidas que fomenten el desarrollo humano a través de proyectos pertinentes.

Del mismo modo, En Colombia, el Informe Final del Componente de Formación del Talento Humano que se Desarrolla y Acompaña Experiencias de Educación para la Primera Infancia, (CINDE, 2014), muestra como resultado en un análisis cualitativo la relevancia que tiene la formación en un proceso y su incidencia en el reconocimiento de la historia de vida personal y laboral de los protagonistas y cómo éstos dan sentido a la práctica del ejercicio laboral. El proceso que tiene en cuenta el reconocimiento e intercambio de saberes y experiencias, e incide en los protagonistas y los convierte en elementos de reflexión y cambio, en donde la seguridad adquirida en las capacidades propias conlleva a que propongan y realicen cambios en la práctica pedagógica.

Por su parte, el Distrito Capital con la colaboración del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), contribuye al debate en torno al tema de la formación y cualificación de los docentes de Bogotá y del país con la publicación *Maestros: Enseñantes y aprendices a lo largo de la vida* (IDEP, 2014). En él da cuenta de dos estudios realizados durante los años 2012 y 2013, en los cuales se hace una aproximación a la realidad de la escuela, los maestros, sus necesidades y contextos y la relación con la política pública

Latinoamericana para plantear una perspectiva de formación asociada con el enfoque del desarrollo de capacidades propuesto por Martha Nussbaum (IDEP, 2014), de manera que, se puedan relacionar el desarrollo profesional docente con los cambios que a lo largo de la vida de los maestros, son asociados con el bienestar personal y laboral desde el hacer y la transformación de la práctica.

Del mismo modo, en el informe final *El lugar de la investigación en la formación posgradual de los docentes del Distrito de la Bogotá Humana*, (IDEP, 2015), se indica que la investigación pretende colaborar para que la formación permanente de docentes propicie la comprensión del papel de la política pública distrital y la razón para orientar la oferta de formación posgradual hacia la articulación con las necesidades y prioridades que desde el plan de gobierno se identifican.

Dentro de las prioridades del plan de gobierno se tuvo en cuenta la formación a docentes de Educación Inicial y Primera Infancia, se revisó la base de información de la biblioteca digital del IDEP y se encontraron diecinueve informes que dan cuenta de sistematizaciones en diferentes procesos; entre ellos, está el documento final elaborado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, sobre 24 experiencias significativas en colegios de Bogotá (IDEP - UDFJC 2009). Sin embargo, las contribuciones que sistematizan las experiencias o los procesos de formación docente de los maestros en Educación Inicial o Primera Infancia son limitadas. Las referencias que desde la sistematización dan cuenta del sentir de los docentes son “El estudio exploratorio sobre las creencias de los profesores frente al uso y sentido de las tareas escolares en los grados jardín y transición (Ñungo y Fandiño, 2013) y El saber docente en educación infantil *Recuperación de la experiencia pedagógica del jardín infantil La carreta* (UPN, 2010), rescata las construcciones que los maestros posibilitan en los niños.

Contexto de la pregunta de investigación

Teniendo en cuenta que, para la SED, el contexto se configura en el proceso descrito, se hace necesario resaltar la incidencia de la Política Distrital para la educación y formación de docentes en Bogotá y las iniciativas y las apuestas construidas desde CINDE como centro de investigación comprometida con la primera infancia para una educación de calidad desde el apoyo a la formación docente.

Apostar por una educación de calidad implica una inversión que se revierta en una mejor escuela para los niños. En ese sentido, las diferentes administraciones de la ciudad de Bogotá a través de la Secretaría de Educación, han generado diversas estrategias para alcanzar dicha meta, en el período comprendido entre el 2004 – 2015. Es la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia de la SED la que orienta su gestión hacia la formación docente y delega a la Dirección de Formación Docente e Innovaciones Pedagógicas la responsabilidad de contribuir a mejorar la calidad. Desde este lugar, se visibilizan el seguimiento y mejoramiento para que los programas y estrategias que se implementaron fueran ajustados de acuerdo con las necesidades referentes a la calidad, sin desconocer que el sistema educativo colombiano tiene dos estatutos docentes y por tanto diversidad normativa para su ascenso y formación. La tabla 2, reseña las acciones y transformaciones que impactaron y rescataron el lugar de la formación y la formación docente.

Tabla 2: Impacto de la formación docente en la ejecución de programas en Bogotá durante el período 2004 - 2015



Año	Alcaldía	Programa	Objetivo	Impacto
2007	Bogotá Indiferencia. - Acuerdo No. 27 del 16 de febrero del 2007	sin Maestros que aprenden de maestros	Transformar la calidad educativa a partir del fortalecimiento de los saberes, experiencias, estrategias pedagógicas o proyectos presentados por los maestros a través de capacitaciones para los docentes.	A pesar de que el programa no cumple los requerimientos que establece el Decreto 1278 para la profesionalización docente, fue posible capacitar a 7.500 maestros que participaron en la semana institucional de manera voluntaria. (Informe veeduría 2007)
2008 2012	Bogotá positiva Convenio 079 2009, SED – IDEP – UNAL - CES (Universidad Nacional de Colombia – Centro de estudios Sociales)	Desarrollo Profesional y Cultural de los Docentes y Directivos Docentes	Caracterizar integralmente a los docentes públicos de Bogotá para sugerir al IDEP líneas de investigación y criterios a tener en cuenta en las políticas de formación y actualización de los docentes.	Se hace un diagnóstico sociodemográfico, perfil académico profesional, percepción sobre la práctica, la convivencia escolar y la educación pública, así como los valores cultura cívica, cultura política y autoimagen. Se hacen las recomendaciones y sugerencias que solicita el convenio (http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121190_archivo.pdf)
2012 - 2016	Bogotá Humana – Resolución 4465 de 2007	Maestros empoderados con su bienestar y mejor formación	Promover procesos de mejoramiento profesional de los docentes y directivos docentes, a través de programas de formación de excelencia	El programa apoya a 5.499 docentes quienes realizan sus estudios de especialización, maestría y doctorado para que profundicen en sus estudios disciplinarios, en aras de que puedan realizar trabajos de innovación e investigación educativa que impacten los contextos específicos donde se realizan dichas experiencias. (balance preliminar 2012 – 2015)

Fuente: Elaboración propia



La información que presenta la tabla 2, da cuenta de que durante los tres períodos administrativos se presentó cierta continuidad y mejoramiento de programas para la formación docente; quizás, porque a la cabeza de la SED estuvo el mismo funcionario administrativo que con una política de inversión similar apoyó la educación de calidad. Una muestra de ello es la transformación de la estrategia *maestros que aprenden de maestros*. Su balance, permite visualizar que la estrategia no tuvo la acogida esperada, ya que en su planeación no se consideraron de igual manera los mecanismos de ascenso para los docentes del 2277 y del 1278, puesto que la formación que ofrecía esta estrategia sólo les permitía el ascenso a los maestros que están regidos bajo el Decreto 2277.

Ello invitó a la Secretaría de Educación en la segunda administración de Abel Rodríguez a buscar estrategias que motivaran a los docentes de los dos estatutos para participar en los programas de formación. Derivada de ello surge la necesidad de conocer cuántos docentes hay de cada estatuto y conocer también sus necesidades y percepciones. Para ello, la secretaria optó por la realización de una caracterización docente como lo dice el Convenio 079 de 2009.

La caracterización permitió concluir que como los maestros que ingresen a carrera docente a partir del 2002 estarán regidos por el Decreto Ley 1278 su número va en incremento, mientras que el grupo docente regido por el Decreto 2277 ya no tendrá docentes nuevos, por tanto, el número de docentes regidos bajo este decreto está sufriendo una disminución debido a los retiros naturales que se dan en el mundo laboral.

En este marco, la formación docente que permite el ascenso en cada uno de decretos debe tener en cuenta las condiciones de los dos grupos de docentes. La mencionada caracterización generó la condición de posibilidad de incrementar el número de docentes que reciben apoyo del distrito para los estudios de posgrado.

El ejercicio de revisión aportó también para que la estrategia de maestros que aprenden de maestros no se cerrara, sino que por el contrario les permitió a las instituciones educativas participar en el apoyo formativo de los docentes a través de la creación de redes de conocimiento específico. Todo ello con el fin de que fuese vista como una oportunidad para los docentes de los dos decretos de compartir experiencias innovadoras a la formación docente y posibilitó la evaluación y ajustes a las estrategias desarrolladas, y, aunque en la tercera administración no se

contó con Abel Rodríguez como Secretario de Educación, el trabajo llevado a cabo por Oscar Sánchez y su equipo tuvo en cuenta lo realizado por sus antecesores para reestructurar lo implementado de manera que pueda tener un mayor impacto.

La continuidad de programas se evidencia con la financiación a maestros para su formación posgradual, que para el año 2007, busca la manera de cofinanciar los estudios de los maestros. Es así, que mediante el Convenio Interadministrativo entre la Secretaría de Educación de Bogotá (SED) y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), mediante el proyecto 273 de 2004, fue posible que desde 2004 hasta 2012, un total de 1155 docentes adelantarán procesos de formación en programas de especialización, maestría, y doctorado. En la tercera administración estudiada y después de hacer un balance de los resultados de la estrategia, para el año 2012, la propuesta prioriza la política educativa; se realizan ajustes para incrementar la cobertura y se crean alianzas que permitan implementar un proceso de seguimiento y acompañamiento a la calidad. En consecuencia el convenio SED – ICETEX del 13 de diciembre de 2012 fue ampliado para que 5.499 maestros pudieran adelantar programas de formación posgradual de excelencia en programas educativos prioritarios de la política pública (primera infancia, grado 12, formación para la ciudadanía y convivencia, jornada semanal de 40 horas) y de acuerdo con dicho convenio se firma con 17 universidades del país, para que los docentes de la SED ingresen a los programas de posgrado avalados por el Ministerio de Educación Nacional. (SED, 2014).

En el marco de la administración 2012 – 2016, la SED convoca a las instituciones de educación superior, con una propuesta reestructurada que posibilita a los maestros de la SED, la oportunidad de hacer estudios de formación posgradual de alto nivel a través de convenios interinstitucionales público-privados. Entre las instituciones convocadas está la Universidad Pedagógica Nacional y el CINDE con un programa de formación actualizado por la experiencia de 31 años, denominado: Maestría en Desarrollo Educativo y Social cuya última aprobación por parte del MEN, corresponde a la Renovación de Registro Calificado mediante resolución 7761 del 6 de Septiembre de 2010 del Ministerio de Educación Nacional e incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el 22 de Agosto de 2001, con código 1105637030311100111101. (CINDE, 2016, p.5).

Participación de CINDE en el proceso de formación posgradual

La influencia de CINDE trasciende la intervención formal con programas de formación e investigación puesto que la incidencia de sus valores se percibe en un cambio de actitud radical de los maestros en su forma de interpretar el ejercicio docente inmerso en la realidad social y pautado por las necesidades de los estudiantes, por cuanto su Eje Transversal se basa según nuestro punto de vista en el respeto por la identidad del escolar en oposición con la rigidez de los programas que le imponen aprender una serie de contenidos sin considerar sus intereses; tal hecho tradicionalmente pernicioso ha logrado en la mayoría de instituciones educativas que la escuela sea una pesadilla especialmente para los más pequeños que son rudamente separados de las actividades que les gustan para ser forzados a horas tediosas de aprendizajes mal planteados y poco interesantes. Observación personal inspirada en los fundamentos del CINDE que propenden por un ambiente óptimo de aprendizaje.

Con esto no se pretende llegar a la extrema libertad Rousseauiana en tanto que el niño asiste a la escuela para tener una guía que lo oriente en su aprendizaje que en modo alguno es la uniformidad de contenidos y el desprecio por sus reales intereses. En este sentido es atinado afirmar que la educación tradicional ha logrado ahogar las genialidades de aspirantes a artistas en un fallido empeño por convertirlos en lo que un maestro podría considerar apropiado para su futuro laboral.

Por otra parte, tanto la motivación punitiva como los alicientes de premio estarían reforzando que soportar el aprendizaje que plantea la norma solo es posible con estímulos externos al ejercicio legítimo de descubrir el mundo. Se ha limitado el tiempo de diversión de los niños a unos espacios pensados para no reventarlos de fatiga pero sin considerar que el juego es su ambiente natural con el que simbolizan, recrean, analizan, deducen, aprenden y comprenden.

Lo anterior no obsta para incentivar prácticas de disciplina inherentes a la formación de hábitos útiles para el crecimiento personal; lo que se pide es que la educación sea lo suficientemente creativa y diseñe planes de estudio que partan de la comprensión de la idiosincrasia de los niños y que dichos planes sean trabajados por unos maestros que comprendan que a sus estudiantes no los fabricaron en serie, con el fin de que no los torturen con la prisa de

cumplir con las normas que a ellos les impusieron y con los contenidos que pretenden insuflarles a la fuerza.

En este marco el CINDE, propende por la creación de ambientes adecuados para el sano desarrollo físico, psicosocial de los niños, niñas y jóvenes, en condición de vulnerabilidad en Colombia, Latinoamérica y el mundo, a través del trabajo con la familia, la comunidad y las instituciones educativas. Su campo de acción se desarrolla en tres rutas, la primera es la investigación y el desarrollo de programas y proyectos alternativos sostenibles que impacten socialmente y que sirvan para dar solución a los problemas actuales nacionales e internacionales y que propendan por la calidad de vida dentro de un enfoque de derechos, ciclo de vida, diversidad y género. La segunda ruta es la formación de talento humano que permita promover nuevos enfoques de investigación y alternativas innovadoras en programas que involucren a la niñez, a los padres y cuidadores, a los agentes institucionales y a los profesionales responsables de la generación de políticas con programas de Maestría, Doctorado y Posdoctorado y la tercera ruta es la de la Diseminación y redes que permiten fortalecer las capacidades de la sociedad civil y los Estados en la construcción y desarrollo en las políticas que fortalezcan el tejido social.

La trayectoria y reconocimiento a nivel mundial le ha permitido a CINDE, ser designado como sede latinoamericana del grupo consultivo sobre el cuidado y desarrollo de la niñez temprana y centro cooperador de la UNESCO para trabajo con infancia y familia, secretaria técnica de la red de primera infancia del grupo consultivo para América Latina. (CINDE, 2016)

Siendo la investigación y el desarrollo de alternativas de soluciones innovadoras, la formación de talento humano, la diseminación de experiencias, la participación en redes y la incidencia en políticas públicas las estrategias para alcanzar sus objetivos institucionales, para el 2013, la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, define dentro del eje de educación un énfasis en Educación Inicial y Primera Infancia como apuesta del CINDE para el alcance de sus objetivos institucionales y como apoyo al proceso formativo de los docentes de la SED.

Por tanto, en el primer semestre del 2014, Son 50 maestros vinculados con la SED, los que inician el proceso de formación en la Maestría en Desarrollo Educativo y Social y 20 de ellos deciden participar en la línea de investigación de Educación Inicial y Primera Infancia, con intereses investigativos relacionados con: I) innovación, II) inclusión, III) práctica pedagógica,

iv) socioafectividad, V) convivencia, VI) política pública, VII) vinculación de la familia como parte de la educación inicial, VIII) participación y autonomía.

En el marco de la línea de investigación ya mencionada, estos maestros tienen la posibilidad de intercambiar argumentos, ideas o teorías con otros profesionales interesados en la Educación Inicial y Primera Infancia, entre ellos abogados, psicólogos, educadores especiales, pedagogo musical y educador físico. Aun cuando tres de estos profesionales no pertenecen al grupo de la SED, su campo laboral tiene relación con la educación, con un interés por la Primera Infancia, y esto se constituyó en una oportunidad para percibir el interés por estos temas, por la formación de docentes, y también para que surgiera la necesidad y el deseo de compartir la experiencia profesional para construir conocimiento que favorezca el desarrollo de los niños.

Desde esta perspectiva CINDE pretende responder desde su modelo pedagógico a las necesidades de los educandos y basados en las Pedagogías Interactivas e Interestructurantes, esperan enfatizar en la creación y construcción de ambientes y de condiciones que permitan el descubrimiento y el trabajo autodirigido, de modo tal que se favorezcan los aprendizajes significativos. Por tal razón, los problemas educativos y las necesidades que proponen los participantes deben ser planteados desde un contexto particular, en aras de generar las respuestas y alternativas de solución desde el mismo escenario. Ello posibilita la interdisciplinariedad entre participantes y del mismo modo la diversidad de perspectivas teóricas y prácticas, con el fin de ampliar el ejercicio profesional y complementar el proceso de cada participante y del programa. Es decir, el programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social orienta el desarrollo de las potencialidades de los participantes y favorece las competencias de comprensión, aplicación y comunicación desde los principios pedagógicos de diferentes perspectivas, productividad, autotélico, de relevancia, reflexivo, de negociación y comunicación.

Al iniciar el proceso de formación, cada participante reconoce la existencia de un saber y de una práctica, que ha construido con creatividad y compromiso y además el proceso en la línea de investigación lo invita a reconocer que la práctica necesita ser reflexionada permanentemente para generar nuevas formas que permitan potenciar mejores desarrollos tanto en los niños como en los docentes, y así comprender el sentido de su profesión y el

impacto de su práctica en los niños con quienes interactúan y que son el eje del quehacer pedagógico. Ya lo dice Larrosa cuando afirma:

De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. De ahí que el sujeto de la experiencia del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación. De ahí que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje (por lo menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (por lo menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia. (2003, p. 90).

Y si de una experiencia queremos hablar, la sistematización es la forma de hacer evidente la experiencia como tal, el sentir, el saber, la construcción de procesos, las reflexiones, así es como lo explica Alfredo Ghiso:

Se necesita entonces, pensar en sistematizaciones que se resistan a la formalización, estandarización y transferencia – extensión- de los saberes que se tienen sobre el quehacer pedagógico o social. Se precisa un conocimiento sobre la práctica que deje de hacer transparentes – invisibles- los mecanismos por los que el modelo social se enquista y parásita nuestro quehacer, asfixiándolo, haciendo que pierda coherencia y fuerza transformadora. Urgen sistematizaciones que devuelvan el pensamiento, restableciendo el protagonismo de los sujetos en sus modos de emocionar, pensar, expresarse y actuar. (2011, p.5).

Por ello en esta investigación se asume que dar voz a los maestros protagonistas de un proceso permite no solo escuchar al actor, sino también comprenderlo, entenderlo, validarlo, justificarlo, darle un lugar en el mundo que habitamos, darle sentido a su sentido. Es decir, recordar que los maestros también son sujetos y no objetos en el proceso investigativo.

Planteamiento de la pregunta problema

Para plantear la pregunta de investigación es necesario considerar las reflexiones de los maestros participantes en la línea de educación inicial y primera infancia que hacen parte del proceso de formación posgradual que financia la Secretaría de Educación de Bogotá a través del programa “Maestros empoderados con su bienestar y mejor formación, mediante el programa

de Maestría en Desarrollo Educativo y Social, que lidera el CINDE, como Centro comprometido con la niñez y la primera infancia a través de la formación de talento humano.

La investigación surge, como camino para reflejar un proceso formativo que mostró a través de diferentes encuentros transformaciones en cada uno de los sujetos adultos interesados en la infancia y en la educación inicial, que optaron por participar en la línea de Educación inicial y primera infancia. Se acude a la sistematización como una forma de evidenciar cómo se problematiza, analiza y construye una experiencia, un nuevo conocimiento y se posibilita una forma de dar respuesta a la apuesta que hace la SED en términos de la calidad. Derivado de ello, se propone como pregunta de investigación:

¿Cómo se han transformado las prácticas profesionales de los educadores, hombres y mujeres, de la SED que participaron en la línea de investigación de educación inicial y primera infancia del programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social UPN CINDE?

Objetivos

Objetivo General.

- Sistematizar la experiencia del proceso de formación de los participantes de la línea de investigación en Educación Inicial y Primera Infancia de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social para visibilizar su impacto en sus prácticas profesionales.

Objetivos específicos.

- Identificar los saberes construidos por los participantes durante el proceso de formación en el contexto de la Línea de investigación de Educación Inicial y Primera Infancia.

- Reconocer la dinámica de construcción de conocimiento pedagógico y su incidencia en las prácticas profesionales

Justificación

Teniendo en cuenta la apuesta política y económica que ha realizado la Alcaldía de Bogotá a través de la SED para hacer de sus docentes agentes educativos de calidad que puedan acompañar con pertinencia a los niños y a los adolescentes en su proceso educativo, es necesario generar investigaciones que permitan dar cuenta de la incidencia de estos procesos de formación en las prácticas pedagógicas y visibilizar la importancia de la reflexión y de los saberes en torno a la transformación educativa. Es por esta razón que, en el marco de la política de formación docente de la SED, esta sistematización constituye un aporte dado que pretende:

Demostrar cómo una estrategia de inversión planeada, organizada y en continua evaluación, conduce a que los docentes puedan continuar sus procesos de formación y cualificación en instituciones como la UPN, con programas de Maestría como el de CINDE, quienes hacen aportes en el cumplimiento de los objetivos de la política nacional en lo que refiere a la Calidad Educativa para la Educación Inicial y Primera Infancia.

La reflexión a partir de la indagación teórica, permite observar y valorar la evolución que ha tenido el Distrito en su experiencia con el programa de formación de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social con los agentes educativos; lo cual evidencia los avances

realizados que permiten acercarse a los objetivos de calidad y a la materialización de las políticas en Educación Inicial y Primera Infancia, de manera que sea un referente para los otros entes territoriales que aún no se sienten seguros frente a la inversión en este tipo de programas.

Así mismo, esta sistematización pretende ser una oportunidad para la autorreflexión sobre el impacto y pertinencia del programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social en la práctica profesional de los participantes. Esta es, la retribución por parte de las investigadoras, dado que, permite reconstruir la ruta de reflexión y construcción de conocimiento seguida durante los cuatro semestres académicos, visibilizar el lugar de la gestión académica del programa en el cual se articulan los objetivos propuestos en cada uno de los espacios curriculares, su incidencia en la configuración de la línea de investigación y su contribución a las transformaciones de las prácticas profesionales de los participantes.

Además, los resultados de la sistematización pueden servir como insumo para los procesos de investigación y consultoría que hace el CINDE si le permiten dar cuenta de los elementos y las dinámicas internas de las instituciones en la formación de la Primera Infancia que están incidiendo en las prácticas de aula. Debido a que la sistematización recoge experiencias de docentes cuyo desempeño produce impacto en instituciones educativas, pueden contribuir también a las reflexiones de los directivos de las instituciones educativas del Distrito Capital, en cuanto a la importancia de la formación docente para el mejoramiento de la calidad educativa de las mismas.

Y aporta también un espacio de reflexión que permite a los maestros en general y especialmente a los maestros de Primera Infancia reconocer y comprender los alcances, posibilidades y oportunidades de su profesión. Con el fin de que se les permita replantear su compromiso ético que le apueste a la calidad de su quehacer y a consolidar el perfil que demandan los niños de las instituciones.

Cabe resaltar la importancia de realizar una sistematización que permita escribir la experiencia, contrastarlas con diferentes autores, recuperar los saberes propios de las prácticas profesionales, contribuir a la comprensión, reflexión e interpretación del quehacer docente a través de las percepciones y significados producidos por la experiencia.

Diseño metodológico

De acuerdo con Jara (2006), la sistematización de experiencias es entendida en algunas disciplinas como el proceso de clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones *ponerlos en el sistema*. Sin embargo, como lo señala el mismo autor, en el ámbito de la educación y de los proyectos sociales, el término es utilizado para referirse no solo a datos e informaciones, sino a experiencias, entendidas como procesos sociohistóricos, dinámicos y complejos, individuales y colectivos.

La sistematización de experiencias se constituye en una estrategia para comprender más profundamente las prácticas de intervención y acción social, para recuperar los saberes que allí se producen y para generar conocimientos sistemáticos sobre ellas (Torres, 1998). En este sentido puede ser entendida de manera general como una estrategia de producción de conocimientos, a partir de la reflexión crítica sobre las prácticas de carácter educativo y social. Se constituye, por tanto, en un importante recurso, en el marco del proyecto de investigación.

Sistematizar una experiencia es el resultado de una decisión voluntaria de unos sujetos que llegan a reconocerla como una necesidad por diversas razones; se asume como una responsabilidad colectiva y un desafío formativo. Dicha necesidad, Paulo Freire (2004) la denomina *curiosidad epistemológica* y Hugo Zemelman (2001) la plantea como *pensamiento epistémico una manera de pensar capaz de situarse frente a la realidad*, que se caracteriza por construir una relación de conocimiento, desde la que se plantean los problemas susceptibles de reflexionarse.

La ruta metodológica de la presente investigación se desarrolló teniendo en cuenta los cinco pasos que plantea Jara (2006)

- *Punto de Partida*: Inicialmente nuestro interés investigativo estaba enfocado en realizar un análisis de la Política Pública de Primera Infancia y su incidencia en la práctica pedagógica de las maestras del grado jardín de una Institución Educativa Distrital. Sin embargo, en el transcurso de nuestra formación se consideró que más allá de la política pública para educación inicial, quienes realmente hacen la materialización de dicha política son los maestros en el aula, pero no cualquier maestro sino aquellos que se forman con la intención de reflexionar sobre su propia

práctica y de vivir en un continuo diálogo entre los postulados teóricos y la realidad de la escuela como una manera de ser unos investigadores en el aula de clase.

Por lo tanto, fue en el presimposio, una de las actividades de la socialización de las líneas de investigación, en donde se hicieron relevantes las reflexiones que se venían desarrollando en el interior de las mismas y cómo la formación estaba teniendo incidencia tanto en la práctica profesional como en el aspecto de crecimiento personal, lo que pudimos constatar como un proceso de formación significativo para los participantes en el mismo. La presente sistematización surgió como una necesidad de reconstruir el proceso de dos años de formación de la Línea de Investigación Inicial y de Primera Infancia para recoger los sentires, reflexiones, saberes construidos, entre otros, como una forma de observar las transformaciones tanto personales como profesionales, que contribuyeron a enriquecer y brindar nuevos elementos a los programas de formación docente especialmente a los relacionados con Educación Inicial.

- *Preguntas iniciales*: ¿Para qué queremos sistematizar?, ¿para qué nos va a servir esta sistematización?, ¿qué experiencia queremos sistematizar?, ¿qué aspectos centrales de esa experiencia nos interesa sistematizar? Estas preguntas permitieron establecer la ruta de la sistematización y definir los objetivos generales y específicos del proyecto de investigación.

- *Recuperación del proceso vivido*: La reconstrucción histórica se realizó a partir de diferentes técnicas utilizadas en la investigación social como fueron: tres grupos focales, tres entrevistas, un taller de la memoria, coloquios de la SED protocolos de la Línea de Investigación de Educación Inicial y Primera Infancia y audios que permitieron la recolección de la información para identificar los hitos y los momentos más significativos de las reflexiones y construcciones que determinaron los elementos pedagógicos estructurales que contribuyen a la práctica pedagógica.

Para la recolección de información, esta sistematización utilizó las técnicas mencionadas anteriormente y cuya caracterización se presenta en la tabla 3.

Tabla 3: Técnicas de recolección de información utilizadas para la sistematización

Técnica	Participantes	Objetivo
Primer Grupo Focal	Línea de Investigación Inicial y Primera Infancia - Marina Camargo	Identificar los sentires e intereses de los participantes por el proceso de formación para visibilizar las dinámicas de construcción de conocimiento y su incidencia en la práctica profesional.
Segundo Grupo Focal	Línea de Investigación Educación inicial y Primera Infancia – Andrea Patiño	Identificar los sentires e intereses de los participantes por el proceso de formación para visibilizar las dinámicas de construcción de conocimiento y su incidencia en la práctica profesional.
Tercer Grupo Focal	Línea de Investigación Educación inicial y Primera Infancia – Andrea Patiño	Identificar los sentires e intereses de los participantes por el proceso de formación para visibilizar los saberes construidos en el proceso de formación de la Maestría.
Taller De La Memoria	Línea de Investigación Educación inicial y Primera Infancia – Andrea Patiño	Construir la Línea del Tiempo para identificar los hitos del proceso de formación.
Entrevista Semiestructurada	Juan Carlos Garzón	Identificar las dinámicas institucionales y del proceso de formación para visibilizar el modelo pedagógico de Maestría.
Entrevista Semiestructurada	Marina Camargo	Identificar las dinámicas institucionales y del proceso de formación para visibilizar el impacto de la Línea de Investigación en los participantes.
Entrevista Semiestructurada	Andrea Patiño	Identificar las dinámicas institucionales y del proceso de formación para visibilizar el impacto de la Línea de investigación en los participantes.
Protocolos, Audios, Escritos	Línea de Investigación Educación inicial y Primera Infancia – Andrea Patiño	Recolectar los Insumos para la construcción de la Línea del tiempo en la Línea de Investigación en Educación Inicial y Primera Infancia.

Fuente: Elaboración propia

Caracterización de la línea de investigación

Las líneas de investigación son estructuras de trabajo conceptual y operativo que direccionan y aglutinan la producción científica en un campo del conocimiento, buscando la progresiva configuración y comprensión de un objeto de estudio. Una línea define problemas de tipo referido al objeto, métodos de abordaje y referentes que sustentan los modos de pensar y producir conocimiento sobre el objeto. (CINDE, 2014, p. 62)

De acuerdo con lo anterior, la línea de investigación orienta su actividad a generar proyectos de investigación que sean fundamento para proyectos de desarrollo social. La producción de conocimiento debe estar relacionada con los objetos de estudio del desarrollo social, comunitario y de la educación para el desarrollo humano. Esta es la clave de la formación de los participantes como investigadores que permite además la integración de comunidades académicas con capacidad de interacción.

La línea construye su propio marco metodológico teniendo en cuenta los antecedentes y propósito de la línea y los intereses de cada participante. Entre las estrategias a las que se recurre están, en primera instancia, las indagaciones teóricas en torno a los núcleos temáticos, lo cual posibilita la construcción teórica y sustenta la producción en la línea para los trabajos de investigación realizada por los participantes. En segundo lugar, está la investigación, cuyo tema ha de estar dentro de los núcleos temáticos propuestos por el director de línea para que sea tutorado por éste, de manera tal que se articulen el desarrollo de trabajo de tesis con la producción investigativa de la línea. En tercer nivel, se espera que la vinculación a las redes nacionales, locales y mundiales permita a los estudiantes la búsqueda de información y el desarrollo de contactos. Y, por último, se espera que a partir del conocimiento adquirido los estudiantes preparen y presenten sus avances y construcciones en los simposios creados por el programa y den muestra de sus reflexiones y profundizaciones en el tema elegido.

Caracterización de los participantes de la sistematización

Los profesionales que participaron en la presente sistematización formaban parte de las dos Líneas de investigación de Educación Inicial y de Primera Infancia, 11 del grupo de la docente Andrea Patiño y cinco participantes del grupo de la docente Marina Camargo, docentes

directoras de las dos Línea de Investigación y el director de la Maestría, a continuación, se realiza una breve descripción de los mismos.

Tabla 4: Caracterización de los participantes de la sistematización

No.	Participante	Rol (es)	Formación Profesional
1	Mary Luz Roa	Docente preescolar SED – Localidad 4	Lic. en preescolar
2	Marcela Bogotá	Docente preescolar SED – Localidad 4	Lic. educación infantil
3	Andrea Coral	Docente preescolar SED – Localidad 4	Lic. en pedagogía infantil
4	Sonia González	Docente preescolar SED – Localidad 4	Lic. en preescolar
5	Edwin Benavides	Coordinador de voluntariado e inclusión	Lic. en educación especial
6	Deisy Rodríguez	Docente en Educación Física, bachillerato – Localidad 4	Lic. en Educación Física
7	Andrés Cárdenas	Coordinador primario. Institución Educativa en Mosquera	Lic. en Educación Física
8	Johanna Betancourt	Coordinadora – CDI, ICBF	Lic. en Preescolar
9	Claudia Pontón	Docente preescolar SED – Localidad 7	Lic. en preescolar
10	Alexandra López C.	Docente preescolar SED – Localidad 7	Lic. en educación infantil y preescolar
11	Adriana Betancourt L.	Docente Básica Primaria – Localidad 5	Lic. en preescolar y básica primaria
12	Sonia Barbosa	Docente Orientadora SED – Localidad 4	Lic. Psicología y pedagogía
13	Erika Forero	Docente preescolar SED – Localidad 7	Lic. en pedagogía infantil
14	Fabián Tello	Funcionario Secretaría de Integración	
15	María Teresa Martínez	Docente facultad de Educación Musical – UPN	Artes y Humanidades
16	Diana Acosta	Profesional especializado, colegio UPN	Abogada
17	Yazmín A. Patiño	Coordinadora Cohorte 37 – CINDE Docente línea de investigación de educación inicial y primera infancia – CINDE	Lic. Biología
18	Marina Camargo	Docente línea de investigación de educación y primera infancia – CINDE	Socióloga
19	Juan Carlos Garzón	Director de la maestría en Desarrollo Educativo y Social – CINDE	

Fuente: Elaboración propia

- *La reflexión de fondo*: En este paso se ordenó, clasificó, analizó e interpretó la información de la experiencia recolectada en las diferentes técnicas teniendo en cuenta para ello los tres niveles de lectura, expresados por Alfredo Ghiso (2005): superficial, analítica e interpretativa. Las investigadoras decidieron organizar la información para su análisis a través de códigos teniendo en cuenta los objetivos específicos (saberes y dinámicas).

La tabla 5, muestra la clasificación de los códigos que surgieron después del análisis y que concuerdan con los objetivos específicos de la investigación.

Tabla 5: Clasificación de códigos para el análisis

Saberes	Dinámicas
Experiencia - interés en Educación Inicial y Primera Infancia	Interés por continuar formación posgradual
Línea como espacio de reconocimiento y escucha	Interés por la Maestría que ofrece CINDE
Línea como espacio de construcción teórica y de investigación	Forma de acceso a la información del programa de CINDE
Metodología de trabajo en línea de investigación	Tensión oferta programa – intereses
Resultados del proceso de construcción de línea	Pertinencia formación – intereses
Aportes a la construcción de la línea desde la diversidad de saberes	Pertinencia de la inversión en formación posgradual y del programa maestros comprometidos con su formación - SED
Incidencia de los seminarios y la línea en la forma de relacionarme con el otro	Pertinencia - inducción CINDE
Pertinencia de la formación posgradual de los docentes de Educación Inicial y de Primera Infancia	Incidencia de lo virtual en el proceso de formación
Incidencia de la línea en la relevancia que tiene la Educación Inicial para la vida	Conformación de la línea de investigación de Educación Inicial y Primera Infancia
Línea como oportunidad de asumir retos	Organización de la línea de investigación
Aporte de la línea a la construcción del proyecto de investigación	Metodología de trabajo en línea de investigación
Necesidad de reflexionar sobre las prácticas y la participación para aportar a los estudiantes y a la institución educativa	Dinámicas del trabajo en equipo
Tensión objetivos educación inicial vs. educación básica	Pertinencia de la gestión CINDE

Autoevaluación como proceso de reflexión y reconocimiento del quehacer pedagógico

Tensiones entre el sentido de la educación vs estandarización , dinámicas institucionales vs lugar del niño y el aprendizaje

Apropiación de lineamientos teóricos para el trabajo con Educación Inicial y Primera Infancia

El trabajo en Educación Inicial como un proceso organizado, sistemático, flexible y particular a las necesidades de los estudiantes

Investigación como aporte para la comprensión de las dinámicas escolares y como elemento que contribuye a la calidad

Autoevaluación como proceso de reflexión y reconocimiento del quehacer pedagógico

Línea como espacio de participación, reflexión y seguridad

Pertinencia del programa

Fuente: Elaboración propia

Luego de hacer dicha clasificación se elaboraron unas gráficas en forma de triángulo, las cuales nos permitieron organizar y relacionar desde diferentes miradas la triangulación de los códigos, con el propósito de crear un diálogo entre cada sus partes. Los triángulos tienen dos componentes: lados y vértices. Los lados son cada una de las líneas rectas que componen la figura, y los vértices son los puntos de conexión de dos lados. En los triángulos se quiere representar: Diálogos entre los vértices, diálogos entre los lados y diálogos entre vértices y lados. (Ver la gráfica 2)

-Los puntos de llegada: Finalmente la Investigación permitió dar cuenta de los aprendizajes construidos a lo largo de los cuatro semestres de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social y las transformaciones surgidas a partir de las reflexiones hechas en la Línea de Investigación en Educación Inicial y Primera Infancia que posibilitaron un diálogo permanente entre la práctica y los referentes teóricos, develando elementos que otorgaron sentido a la práctica profesional y al reconocimiento de un perfil acorde con las construcciones teóricas y prácticas elaboradas durante el proceso formativo.

2. Referentes teóricos

En este capítulo se relacionan los referentes teóricos que forman parte fundamental de la sistematización, los cuales surgen en el proceso de investigación y se convierten en la ruta para analizar las construcciones y reflexiones que se han dado en el desarrollo de las líneas de investigación de Educación Inicial y Primera Infancia.

Inicialmente, se realiza una reconstrucción histórica sobre la niñez desde el siglo IV, hasta el comienzo de la modernidad, tiempo durante el cual se han dado diferentes intervenciones de los estados a favor de la Primera Infancia, que le ofrecen un lugar protagónico al niño hasta ser considerado como sujeto de derechos, para darle paso a la Educación inicial y Primera Infancia, resaltan los elementos que le dan sentido y le confieren una identidad propia a este ciclo de vida, hecho que convoca a pensar en una formación docente y un perfil que sean acordes con a las necesidades de los niños y que le den un sentido a la práctica.

Para esta sistematización se consideró también importante conceptualizar Currículo en Educación Inicial, desde la posibilidad de pensar la escuela con el fin de permitir la percepción de las tensiones que emergen entre los Lineamientos y las prácticas surgidas en el ámbito del marco de la Educación Inicial y Primera Infancia en torno a la calidad de la educación, todo ello desde la perspectiva de Desarrollo Humano. Finalmente y no menos importante aparece como parte fundamental de esta investigación el Modelo Pedagógico de CINDE, como eje dinamizador de la experiencia.

Recorrido por el lugar de la infancia hasta el inicio de la modernidad

Reconocer a los niños como sujetos de derecho no fue una condición inherente a la sociedad humana; ya que las situaciones que acontecían dentro de los ámbitos familiares e institucionales los hacían poco visibles, por tanto, poca es la información que se tiene en cuanto a su crianza y proceso educativo. Es por esto, que los aportes de la investigación realizada por Lloyd de Mause (1991), hacen evidente principalmente la no existencia de la historia de la infancia como tal, las relaciones y los comportamientos paternos filiales y el lugar social de los niños a través del tiempo. En este contexto, se pretende situar los sucesos que hicieron posible que la infancia ocupe actualmente un lugar diferente en la estructura social y en la organización económica y política de las naciones. En este sentido, este autor se constituye en un referente

para contextualizar el lugar desde el cual se inicia la transición hacia otra comprensión de los niños. Para De Mause (1991), a lo largo de la historia se han configurado tres formas de ver y concebir la infancia: En primer lugar, como seres demoníacos, temibles, llenos de pura maldad, visión que justificó acciones y sentimientos hostiles, violentos y de maltrato; esta forma de verlos es categorizada como reacción proyectiva. En segundo lugar, como seres que satisfacen el deseo y las necesidades del adulto, llamada reacción inversión, pues según el historiador, eran los niños quienes tenían el deber de cuidar, servir y complacer a sus padres; esto pone en evidencia una inversión de roles y en tercer lugar, se concibe a los niños como seres que tienen necesidades y que requieren un adulto empático que sea capaz de ponerse en su lugar y actúe para satisfacerlo sin caer en las propias proyecciones del adulto, es llamada *reacción empática*. (De Mause, 1991).

Las anteriores formas de concebir a los niños, lo mismo que los comportamientos validados en relación con los adultos, se siguen configurado a lo largo del tiempo y aún se encuentran comunidades o culturas que legitiman dichas concepciones. En su investigación, de Mause, logra con un relato dar muestra de la manera como desde la antigüedad, se justifica el asesinato de los niños o infanticidio para que no se cumplieran las profecías de los oráculos, en donde anunciaban que el mesías sería un niño quién quitaría el trono y el poder al rey, faraón o gobernador de turno. El relato de la matanza de niños en tiempo de Moisés y el rey Herodes permite deducir que era el adulto quien disponía de la vida del niño y en casos de escasez de alimentos, crisis económica o dificultades sanitarias, quienes definitivamente llevaban la peor parte eran las niñas.

Fue Europa, entre los siglos IV y XVIII, el continente que permitió en su práctica social, el abandono de niños como estrategia para solucionar el brete ante las dificultades económicas o crisis alimentarias representadas en condiciones de precariedad y marginalidad, con lo cual un sin número de niños quedó abandonado. Los niños ilegítimos eran reconocidos con el calificativo de *expósitos*²

² Al no tener este niño padres conocidos, se les ponían apellidos que delataban su condición de niños abandonados: el más cruel era ponerles directamente “expósitos” de apellido. Todavía en 1921 la

La ambivalencia en los sentimientos y pensamientos del adulto frente al niño, hizo que durante los siglos XIV al XVII el niño fuera considerado como un rebelde; por tanto, se hizo necesario castigarlo para controlarlo; los golpes y la agresión física y psíquica hacían que el niño sintiera miedo sobre los sucesos, lugares, personas o animales que lo rodeaban.

En el siglo XVIII, el niño es considerado como un adulto incompleto y el maltrato psicológico es la herramienta utilizada para generar disciplina. La intención del adulto es dominar la mente a fin de controlar su interior, es decir, el adulto pretendía que las necesidades, rabietas, y voluntad del niño estuvieran a su mando. Para alcanzar tal fin, los adultos acompañaban varios procesos del niño en especial la higiene y los rezos, pero no el juego.

Fue la industrialización de los siglos XVIII y XIX, la que ofreció a los niños de la época una posibilidad para sobrevivir. La atribución que dieron los dueños de las fábricas a las habilidades físicas de los niños, los hizo ver como indispensables en los trabajos que se llevaban a cabo en las fábricas y las minas. Los niños trabajadores se transformaron en obreros de bajo costo que a cambio de comida podían realizar cualquier tipo de oficio aún a costa de su integridad física.

Según De Mause (1991), el siglo XX o período de socialización, trajo una responsabilidad pública por los hijos ajenos, ya que según los economistas y los militares la población joven posee atributos especiales que permitirían la prosperidad y la seguridad nacional, pero para ello los ciudadanos jóvenes deberían estar sanos. Por tal razón, empiezan los programas de escolaridad gratuita y obligatoria. El parlamento inglés aprueba en 1889 una ley para proteger a los niños de los tratos crueles ante las constantes quejas que recibe la sociedad protectora de animales por los maltratos a los niños.

En este sentido, el aporte de este historiador posibilita la reflexión y el debate sobre el lugar que ocupan los niños y la primera infancia, su reconocimiento y las prácticas sociales en uso para concebir a la primera infancia dentro de un proceso educativo.

Ley establecía en España que los expedientes para cambiarse el apellido de expósito por cualquier otro, serían gratuitos.” (Arnal, 2005)

Intervención de las naciones y estados a favor de la primera infancia

Es la revolución industrial europea como proceso de transformación económica, social y tecnológica la que considera a los niños y los tiene en cuenta para ejecutar duros trabajos durante largos períodos de tiempo. El capitalismo como sistema económico basado en la propiedad privada, los reconoce como mano de obra de poco valor y los desconoce, una vez más como niños.

Sin embargo, son las consecuencias de la primera guerra mundial y el tratado de Versalles, firmado el 28 de junio de 1919, las que hacen evidente el maltrato a los niños y conllevan a la preocupación de 42 países, 26 de los cuales no eran europeos, por la solución pacífica de los problemas, el maltrato y el papel de los niños en la guerra y en la sociedad.

Siendo el tratado de Versalles un acuerdo de paz que busca la reparación económica y territorial de las naciones vencedoras sobre Alemania, el arreglo también muestra una preocupación por las condiciones laborales de los obreros, establece la supresión de los niños en actividades laborales y conviene crear la Sociedad de Naciones como un organismo internacional que media para solventar conflictos y restablecer relaciones internacionales. (Sociedad de las Naciones, 1919)

Por tal razón, es solo hasta 1924, cuando la Sociedad de Naciones (SND), aprueba en la declaración de Ginebra, un documento con el que se establece un punto de partida para el reconocimiento social de la infancia, se reviste la protección de sus derechos y se afirma el principio de que a los niños se les deben proporcionar todos los medios necesarios para su desarrollo material y espiritual con carácter vinculante para las naciones.

Este avance en favor de la infancia, se consolida en el año 1945 con la creación de las Naciones Unidas (ONU), para la cual la protección de la infancia es uno de sus objetivos principales; un año después se asegura su progreso con la creación de la (UNICEF) al cual se le encarga la tarea de promocionar y proteger los derechos de la infancia en todos los ámbitos.

Aunque en los derechos humanos promulgados en 1949, se hace mención a derechos específicos para los niños, esta declaración no constituye un sistema de protección de la

infancia, por tal razón, la comisión de derechos humanos de la ONU, en noviembre de 1959 incluye en su trabajo un documento dirigido a los derechos de los niños y expresa que :

El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente de forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. (ONU, 1959)

Esta consideración es importante, porque establece que en adelante, es el bien del niño un criterio esencial a la hora de adoptar cualquier medida a su favor; sin embargo era necesario consolidar una convención que permitiera a los diferentes países comprometerse en pro de la reivindicación de los derechos fundamentales de la infancia para disminuir la inequidad, la desigualdad y la pobreza, entre otras, que la afectan; es entonces, en el año de 1989, que se proclama la Convención Sobre los Derechos del niño, con la cual, se obliga a los países que firmaron a garantizar el cumplimiento de las disposiciones que se encuentran consignadas en dicho documento, siendo éste un avance significativo para la niñez mundial.

En aras de contribuir al desarrollo y crecimiento de las naciones, la atención por la infancia se consolida como un tema que requiere mostrar avances, ya que, para 1990 en Jomtien, Tailandia se llevó a cabo la Declaración Mundial sobre Educación para Todos *Satisfacción de la necesidades básicas del aprendizaje*.(UNESCO, 1990). Esta declaración surge como una preocupación de los países por el derecho a la educación, ya que es evidente que los esfuerzos no son suficientes para garantizar este derecho. Es por esta razón, que dicha declaración se convierte en una ruta para que los estados generen estrategias y acciones concretas en cuanto a educación se refiere, considerando la Primera Infancia y la Educación Inicial como parte fundamental de la educación básica. Por lo tanto, en el marco de esta Declaración, la Primera Infancia, es reconocida como base primordial del ciclo de vida, en el cual inicia el aprendizaje. Los gobiernos son garantes del cuidado y el bienestar en esta etapa, como parte integral del desarrollo y en pro de la calidad de vida.

Diez años después, en el Foro Mundial sobre la Educación, realizado en Dakar, Senegal, 2000, se evalúa la materialización de la *Declaración Mundial de Educación para todos*, de Jomtien, se concluye que el derecho a la educación se ha convertido en realidad, puesto que los países participantes dan cuenta de la gestión, y en el balance se evidencia la reivindicación de

este derecho y los avances obtenidos desde 1990 hasta el 2000. De igual manera, se ratifica lo expresado en Jomtien, en cuanto a que el aprendizaje comienza desde el nacimiento y no con el ingreso a la escuela primaria y se establece como primer objetivo básico extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desprotegidos. (UNESCO, 1990)

Grandes han sido los esfuerzos por darle a la primera infancia su lugar en el ciclo vital. Acuerdos regionales como *Marco de Acción regional realizado en Santo Domingo* en abril de 2000 plantea desafíos tales como la inversión social, el acceso a programas y la cobertura en educación inicial. Pero es en Chile, en la Declaración del Simposio Mundial sobre educación parvularia: Una educación Inicial para el siglo XXI, donde se considera que la educación inicial es una etapa educativa, con identidad propia y que hace efectivo el derecho a la educación. (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000)

Es evidente, la urgencia mundial por el bienestar de los niños de la primera infancia, pues la UNICEF, el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), reconocen la importancia de este ciclo vital para el desarrollo de las naciones y la disminución de la pobreza. En consecuencia, para garantizar una educación inicial acorde con las necesidades y características de este grupo etario, se hace necesario pensar en el perfil profesional idóneo de los maestros, los agentes educativos y los profesionales que trabajan en la primera infancia para atender de manera adecuada e integral a la población infantil.

La Educación Inicial y Primera Infancia

Conforme con lo anterior, fueron necesarias varias décadas para cambiar el concepto de infancia. Esto derivó en: reconocer a los niños como ciudadanos con derechos y deberes al igual que los otros actores sociales, pensar en una educación para los niños más pequeños y darles un lugar privilegiado. Es decir, el niño fue concebido como sujeto protagonista y constructor de su propia historia.

Sin embargo, concebir desde la práctica al niño con esta nueva mirada no ha sido tarea sencilla. Aún se cree que es mejor tratar al niño como objeto a moldear, frágil y dependiente, este

es un concepto que aún tiene influencia en algunos modelos de educación. Esta mirada enmarca las relaciones de dependencia y subordinación, tal como lo denomina Eduardo Bustelo (2012, p. 3) *Asimetría Adultocéntrica*, no son más que las formas de desigualdad que se han generado entre adultez y niñez a través del tiempo y toman otro significado a partir del reconocimiento de los niños como sujetos de derecho, afirmación esta que modifica radicalmente la relación que existe entre el niño y el adulto, *La infancia des-brutaliza y des-arma el mundo. Por lo tanto, sin cambio social la infancia pierde su sentido de promesa, de alumbramiento de lo nuevo.* (Bustelo, 2007, p. 143) Este autor, propone la idea de ver la infancia como lo nuevo, como la posibilidad de un nuevo comienzo, no como la reproducción sin sentido del mundo de la adultez; esta mirada le confiere una posición protagónica a la infancia, y la presenta como la posibilidad de generar cambios sociales.

Por tal razón, *la infancia es una categoría intercultural y de fuerte contenido contra el paternalismo adulto. La infancia no es principalmente una teoría protectora, pues mientras mayor protección hay menos autonomía y menos actoralidad* (Bustelo, 2012, p. 14). Se debe privilegiar la construcción de nuevas formas de relación entre el adulto y los niños posibilitar una apuesta política en pro de la infancia a través de la cual se pretende reconocer a los niños como sujetos con derechos que hacen parte de la democracia de los países. Así se encuentra consignado en el capítulo 2, Artículo 29 de la Ley 1098 de Infancia y Adolescencia del 2006:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código.

El reconocimiento que Colombia le otorga a la Primera Infancia es un avance significativo; dado que, concede a estos temas, un lugar en la agenda política y social para que se pongan de manifiesto la articulación de procesos entre las entidades encargadas de la infancia y las rutas de atención integral a las mismas. Y de acuerdo con lo que señala Bustelo, emprende las acciones que los reconocen desde la Primera Infancia como sujetos de derechos, por lo tanto se reivindica su carácter social, sus capacidades para formar parte de una comunidad, desarrollarse y crecer en una constante relación con el otro, consigo mismo y con el medio cultural que los rodea. Es por esta razón que todas las entidades encargadas de la primera infancia deben

adquirir un real compromiso con los niños y proveer las condiciones que les permitan desarrollarse de una manera integral y acorde con este ciclo de vida.

En este sentido, se hace necesaria la construcción de la Política Pública para la Primera Infancia, como se afirma en la introducción del Documento Conpes, en el cual se pone a consideración del mismo dicha política, *siendo esta el resultado de un proceso de movilización social, generado a partir de la necesidad de retomar y dar un nuevo significado a la temática de oportunidades efectivas de desarrollo de la Primera Infancia en Colombia* (Conpes 109, 2007).

Además, en el marco de la política Pública de la Atención Integral a la Primera Infancia, el MEN ha planteado en su estrategia de Cero a Siempre cinco objetivos desde los cuales pretende: garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños, definir una política a largo plazo, garantizar la pertinencia y calidad en la atención integral, sensibilizar y movilizar en cuanto al concepto y las relaciones con los niños, fortalecer e identificar a la familia como actor fundamental en el desarrollo infantil (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia, 2013). Ello implica un alto compromiso no solo de las instituciones educativas, las cuales deben pensar una Educación Inicial que reconozca el verdadero sentido de esta etapa vital, sino también por parte del Estado, las familias y los demás entes encargados del bienestar de los niños.

Para precisar qué es la Educación Inicial, es necesario distinguir algunos conceptos que han sido utilizados como sinónimos, pero que poseen diferencias marcadas por la visión que se tiene del niño y por lo cual se hace necesario esclarecerlos. Dichos conceptos son: educación preescolar, estimulación temprana y crianza.

En el contexto colombiano, la educación preescolar según el Artículo 15, Ley General de Educación de 1994, corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socializaciones pedagógicas y recreativas. Este concepto de educación, centra su quehacer en brindar las bases necesarias, para el paso a la Educación Básica Primaria, razón por la cual, prima la dimensión cognitiva sobre las otras. A diferencia de la Educación Inicial que se concibe como una educación para potenciar los procesos de desarrollo integral, respetando los ritmos, las características individuales, las capacidades, los contextos, la cultura, entre otros.

A diferencia del anterior concepto, la estimulación temprana se entiende como un *conjunto de medios, técnicas, y actividades con base científica y aplicada en forma sistémica y secuencial que se emplea en niños desde su nacimiento hasta los seis años, con el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades cognitivas, físicas y psíquicas.* (Terré, O., 2002). Sin embargo, la estimulación temprana parece no considerar los tiempos naturales del niño, ni la etapa del desarrollo en el que debe ocurrir la evolución. Como muy bien lo explica Alfredo Hoyuelos, citando a Loris Malaguzzi, quien afirma *que esto es algo peligrosísimo porque roba los tiempos que la naturaleza ha dado a la infancia, empujándola hacia una serie de aprendizajes meramente instrumentales.* (Hoyuelos, 2009, p. 174). En este punto difiere de la educación Inicial, que propone que la educación que se ofrece en este período sea acorde a las etapas de desarrollo de los niños que reconozca las particularidades y respete los ritmos de los mismos. Finalmente,

la crianza ha sido entendida como un proceso educativo característico de los primeros años a cargo de padres, madres y/o adultos cuidadores que desempeñen en el seno familiar las funciones del cuidado, la socialización y la adquisición de la identidad y el cubrimiento de las necesidades básicas (Soto y Violante, 2008, p. 20)

Potenciar los procesos derivados de la crianza en la familia hace parte de la labor de la Educación Inicial. Sin embargo, vale la pena aclarar que las instituciones educativas no suplen los procesos que se llevan a cabo en el núcleo familiar. Puesto que, es este grupo el responsable de instaurar y transmitir la herencia cultural de la familia y crear los vínculos afectivos que le permitan al niño relacionarse armónicamente consigo mismo, con los otros y con el entorno, en pro de un desarrollo integral.

El sentido de la Educación Inicial

Luego de aclarar los conceptos que han sido vinculados a la Educación Inicial, cabe resaltar que, en Colombia fueron estas concepciones las que permitieron pensar y plantear las características que le confieren su identidad. La Educación Inicial tiene sentido en sí misma; esto quiere decir, que no se constituye como la preparación para, sino que por el contrario se centra en el desarrollo de los niños de acuerdo con el tiempo, las etapas y los ritmos individuales de los mismos. Por lo tanto:

Se asume como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos. (Conpes 109, 2007).

En este sentido, algunos elementos fundamentales para la comprensión de la educación en los primeros años de vida corresponden a:

- La educación inicial se caracteriza por la intencionalidad de las actividades pedagógicas que buscan optimizar el desarrollo integral desde el nacimiento hasta los 6 años, respetar la individualidad, el contexto social y cultural en que vive cada niño y las diferentes formas de aprender, como lo expresa Loris Malaguzzi, (como se citó en Hoyuelos, 2014) al referirse a los Cien Lenguajes del niño cuando cuestiona las formas como la escuela coarta la libertad, sin tener en cuenta su individualidad y capacidad creadora.

- Favorece interacciones no solo con sus compañeros, sino con los diferentes contextos que proporcionan experiencias significativas y amplían el mundo de aprendizaje de los niños. Por lo tanto:

El desarrollo cognitivo de los niños es un aprendizaje que tiene lugar a través de la participación guiada en la actividad social con compañeros que apoyan y estimulan su comprensión y su destreza para utilizar los instrumentos de la cultura (Rogoff, 1993, p. 50).

- Reconoce que en el aprendizaje no se parte de cero. Pues cada niño trae consigo un sin número de intereses, gustos, sentimientos, experiencias, capacidades, habilidades entre otras que se constituyen en el punto de partida en el quehacer del docente.

- Integra a la familia y la comunidad en dos sentidos; el primero asume al niño como parte de una historia familiar, social, histórica que lo hace único y enriquecido y por otra parte lo integra como corresponsable y aliados en los procesos de su formación integral.

- La Educación Inicial transforma los roles tradicionales de educador y educando, hacia una relación de horizontalidad y de doble vía para el aprendizaje y promueve experiencias significativas, irrepetibles y singulares que enriquecen este período en la vida del niño. Por lo tanto, requiere docentes con capacidad para escuchar, comprensivos, facilitadores de los

procesos de comunicación y aprendizaje mutuo que permitan al niño desplegar todo su potencial y capacidad creadora

Formación Docente

Asumiendo la Educación Inicial según planteamiento que busca garantizar los derechos y potenciar el desarrollo de los niños, desde lo individual, lo colectivo, lo histórico y lo cultural; se hace necesaria una formación que le permita a los agentes educativos comprender la importancia de este ciclo vital.

Para abordar la formación docente, es necesario asumirla en primer lugar como un proceso de permanente cambio e interdependiente del contexto social, político e ideológico que rodea a la Primera Infancia. Por lo tanto, los conceptos de: Infancia, Educación Inicial, Desarrollo Humano, Calidad, Sujeto de Derechos, entre otros, se transforman. En este sentido, los procesos de formación docente deben ser reevaluados constantemente de manera que cumplan también su papel transformador en cada uno de estos conceptos.

Mariano Narodowsky (2011), retomando la teoría de Margaret Mead, hace una comparación entre la relación niño - adulto, los procesos educativos y los cambios que se deben generar en cuanto a la formación docente, para permitir entender la importancia de la construcción de un perfil que sea acorde con los retos actuales que exige la sociedad y superar las diferentes asimetrías que se han presentado a lo largo de la historia, con el propósito de disminuir la brecha entre adultos y niños. Un ejemplo, de lo anterior se enfatiza cuando *el docente ocupaba el lugar del adulto que sabe y el alumno era definido en forma infantilizada: obediente, dependiente, heterónimo y ocupante del lugar del no-saber.* (p. 12). Esta situación configura los procesos educativos tradicionales, ya que aún se mantienen las relaciones desde el punto de vista jerarquizante sin tener en cuenta que el niño es un sujeto de participación, que tiene unos saberes y que con el acompañamiento pertinente puede ser capaz de proponer y socializar los saberes construidos. Por tal razón el autor propone:

En el proceso de formación de los futuros docentes se tendrá que apuntar al hecho de que estas asimetrías no son necesarias ni permanentes: su legitimidad es situacional y varía en función de la capacidad de los Educadores y de las escuelas de construir escenarios de necesidad de aprendizaje en los que la acción adulta del educador se hace indispensable. (p. 14).

El proceso de formación docente debe proporcionar elementos que les permitan a los maestros comprender el nuevo concepto de niño como sujeto de derechos, participativo y político; a través, del desarrollo de competencias que den lugar a que los maestros construyan ambientes propicios para el desarrollo integral de los niños y sus aprendizajes. Es por esto, que una competencia básica en la formación docente es la que tiene que ver con la investigación: *No hay enseñanza sin investigación, ni hay investigación sin enseñanza. Mientras enseño continuo buscando, indagando, enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago, investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo.* (Freire, 2004, p. 14).

El docente y especialmente quienes trabajan en Educación Inicial requieren ser formados como investigadores, que puedan establecer un vínculo entre la reflexión, la práctica, la formación y la investigación que posibilite la construcción de un saber pertinente y cada vez más cercano a la realidad y a la necesidad de los estudiantes. De igual manera Hoyuelos (2009) plantea que los maestros deben ir a la escuela a aprender con los niños, lo cual los convierte en investigadores permanentes, con capacidad de observación y con facilidad para entender lo que sucede en el aula y en los diferentes contextos en los cuales se desarrolla su práctica. Alfredo Hoyuelos lo expresa de una manera muy clara cuando describe lo que se presenta en las escuelas de la experiencia de Reggio Emilia:

Vemos cómo las maestras han reinventado su rol profesional, transformadas en permanentes investigadoras que documentan la vida cotidiana de la infancia para rescatar interpretativamente su cultura, sus ideas, su forma de ver el mundo. Profesionales que se dejan contaminar por las ideas e iniciativas de los pequeños para transformar la propia organización de la escuela y hacerla flexible. (Hoyuelos, 2009, p. 174).

La formación docente debe ser continua y actualizada, acorde con los tiempos y consciente del sentido y su influencia transformadora. *La cualificación del talento humano que trabaja por y con la Primera Infancia tiene como objetivo el fortalecimiento y transformación de las prácticas y saberes de los diferentes actores que tienen responsabilidad en la promoción del desarrollo integral en los primeros años de vida.* (MEN, 2014).

Para la elaboración del documento No. 19, se tuvo en cuenta el documento base para la construcción del Lineamiento técnico para la formación del talento humano que trabaja con la

Primera Infancia, preparado por CINDE, el cual resalta la importancia y el papel que juegan los procesos de formación en la transformación de las prácticas docentes en Educación Inicial. Como lo expresa Arango (Citado por el MEN, 2014), se plantea que:

El problema de formación de personal para atender los programas de atención a la niñez está íntimamente relacionado con el problema de cambio social y económico del país. Por ello cuando reflexionemos sobre lo que debe ser la formación de personal para atención a la niñez en programas a distancia, no debemos perder la perspectiva de que estamos formando el personal que influenciará los cambios socioeconómicos más importantes del país en la próxima década.

Desde este lugar se plantea la necesidad de formar a los docentes para que tengan la capacidad de contextualizar socioeconómica y culturalmente el entorno próximo de los niños, en aras de tener en cuenta su experiencia de manera pertinente. Esto le permite a los docentes generar una interacción permanente que llena de sentido al educando para convertirse en un transformador activo de su propio contexto. Resulta apropiado retomar a Eduardo Bustelo cuando afirma que: *La infancia y la adolescencia como nacimiento y comienzo de la vida implican que en este campo se juegue el gran partido cuyo resultado tendrá un impacto directo sobre una política emancipadora* (Bustelo, 2007, p. 182). De ahí que la formación docente debe ser permeada por un alta conciencia política y ética que reconozca la importancia de la práctica pedagógica en los cambios sociales.

A sí mismo: Se debe tener en cuenta que la formación de docentes y del personal que trabaja con la primera infancia debe distanciarse de los enfoques tradicionales de la educación, los cuales centran su quehacer en la transmisión de la información, estrategias de enseñanza, entre otros. Por el contrario, se deben tener en cuenta las nuevas miradas que se tienen en cuanto a los niños como sujetos de derechos y reconocer sus propias dinámicas de Desarrollo. (MEN, 2014).

Los procesos de formación deben empeñarse en que los docentes reconozcan y respeten los procesos, ritmos e individualidad de cada niño, como un compromiso en la reivindicación de sus derechos, sus diferentes formas de participación y el tipo de sujeto que la sociedad necesita. Adicionalmente, debe formarse al docente con la capacidad de debatir, cuestionar, argumentar, entre otras competencias, para ser crítico, como lo expresa (Hoyuelos, 2009) citando a Loris Malaguzzi, para quien:

Educar significa confrontar y discutir públicamente interpretaciones sobre la manera de hacer educación. Implica coincidir en el deseo de respetar la cultura infantil, pero no en la forma unívoca de ver al niño. Educar comporta abrirse a la crítica, estar dispuesto a exponerse públicamente a las consideraciones de los demás, y aprender a realizar apreciaciones y estimaciones sobre el abajo de los profesionales, y a distinguir éste de las críticas personales (Hoyuelos, 2009, p. 177).

Formar un maestro crítico implica posibilitar de opciones teóricas y prácticas que permitan al participante de un proceso formativo identificar diferentes versiones sobre el conocimiento y diversos medios para acceder a él de manera que la comprensión de la diversidad le permita actuar de modo flexible y con una actitud constructora del conocimiento. Esta forma de aprender, posibilita que los docentes adquieran seguridad en sí mismos y capacidad de reconocer sus debilidades en pro de potenciarlas para ponerlas al servicio del entorno. Además como lo menciona Mariano Narodowsky: *Es necesario dotar a estos futuros docentes de instrumentos conceptuales y metodológicos que les permitan actuar frente a la crisis, sin diagnosticarlas como una irregularidad sino como un contexto específico de aprendizaje (2011, p.14)*. Por lo tanto en medio de tantos cambios políticos, sociales, culturales, es inevitable pensar en la importancia de la pertinencia de los procesos de formación docente. Por cuanto, permite comprender la responsabilidad ética que se tiene frente a dichos procesos. Es decir, *Los docentes hoy en formación son ellos mismos protagonistas de los cambios que a las generaciones anteriores les generaban perplejidad (Narodowsky, 2011, p. 13)*. Por tal razón, es necesario formar docentes capaces de contextualizar, leer situaciones desde diferentes perspectivas, autocríticos, autodirigidos, conscientes de las implicaciones de su labor y comprometidas con ellas.

Teniendo en cuenta, las definiciones planteadas anteriormente con respecto a formación docente, se hace necesario construir perfiles que sean acordes con el sentido de la educación inicial y el desarrollo humano en la primera infancia. Un aspecto importante a tener en cuenta es el que tiene que ver con la subjetividad, ya que como lo menciona Freire, nace del concepto que se tiene de sí mismo, de su formación, de la capacidad que tiene el docente de verse de una manera crítica y reflexiva y del fundamento político y ético que lo conforma: *No es posible ejercer la tarea educativa sin preguntarnos como educadores cuál es nuestra concepción del hombre y de la mujer. Toda práctica educativa implica esta indagación: que pienso de mí mismo*

y de los otros” (Freire, 2010, p. 27), lo anterior permite la posibilidad de reconocerse como un ser humano inacabado, en construcción, en constante formación, reflexivo y consciente de la importancia de su quehacer en las transformaciones sociales.

El perfil docente que se propone desde estas perspectivas va más allá de ser un transmisor de conocimiento, incluye como lo expresa Loris Malaguzzi, (citado por Hoyuelos, 2014) la capacidad de reconocer los Cien Lenguajes del niño como las diferentes posibilidades que se tienen para comunicarse, pero también de respetar sus procesos, ritmos, intereses, individualidades, entre otros Por esta razón:

Toda práctica educativa presume siempre la existencia de sujetos, aquel o aquella que enseña y aprende, y aquel o aquella que, en situación de aprendiz, enseña también; la existencia del objeto que ha de ser enseñado y aprendido–reconocido y conocido-, por último el contenido. (Freire, 2009, p.104).

Práctica pedagógica en Educación inicial

La práctica pedagógica en Educación Inicial necesita ser pensada desde una pedagogía pertinente, que involucre las interacciones pedagógicas con sentido y que realiza el ciclo de enseñanza (planificar, interactuar con su grupo, evaluar lo realizado volviendo nuevamente a la planeación y reflexionar sobre el proceso), como aparece en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito Capital. Reflexionar sobre la propia práctica debe ser un ejercicio constante y consciente, que garantice a los estudiantes el desarrollo de las potencialidades y capacidades. Esto permite reconocer a los niños como sujetos únicos, autónomos, participativos y con una enorme diversidad cultural y social. Es por esta razón que los Lineamientos Curriculares de la Educación Inicial son una invitación a repensar la práctica pedagógica y a enriquecerla por medio de los pilares (el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio), partiendo siempre desde los intereses, necesidades y expectativas de los niños, su familia y en general la comunidad educativa.

Currículo en Educación Inicial

Para el contexto colombiano, en la Ley General de Educación, ley 115 de 1994, en el artículo 76 aparece el concepto currículo como:

El conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Este concepto se ha constituido en la ruta que posibilita la organización y planificación en el ámbito académico de las instituciones educativas tanto públicas como privadas. En cuanto a la Educación Inicial *El currículo es entendido como la especificación de los porqués y para qué van los niños a los jardines infantiles y colegios, así como los qué y los cómo de lo que se hace en ellos.* (SED, 2013, p. 37). Es importante reconocer que uno de los avances significativos que ha tenido la Educación Inicial, es el pensar un currículo acorde con las características, contextos y necesidades de la Primera Infancia. Así como lo menciona Zabalza quien considera necesario que las acciones que se realizan en Educación Infantil sean intencionadas, con objetivos claros, vivenciales, motivantes, que desarrollen la creatividad y sobre todo que favorezcan las capacidades e individualidades del niño. (Zabalza, 1996).

Por lo tanto, la práctica pedagógica y el currículo tienen su punto de convergencia en que la práctica debe materializar la intencionalidad del currículo y este a su vez debe estar pensado en relación con las necesidades e intereses del niño, de su contexto, de las familias y las instituciones y la sociedad; sin embargo existen varios factores que dificultan esta sincronía entre lineamientos curriculares y práctica pedagógica. En primer lugar en algunas ocasiones los lineamientos no responden ni al contexto real ni a las necesidades de las instituciones educativas, que son de carácter muy diverso. En segundo lugar está el interés y la capacidad de las instituciones para apropiarse de estos lineamientos y en tercer lugar la visión del agente educativo frente a los mismos.

Experiencia

Para esta sistematización, la experiencia se convierte en un elemento estructural para la investigación, puesto que permite reivindicar el saber que nace de lo que acontece en lo

cotidiano, en lo profundo del ser, como un acto individual, propio y el cual al reflexionar y contrastar con la teoría contribuye profundamente a la realización de los procesos de transformación social.

El sujeto de experiencia es un sujeto expuesto, desde el punto de vista de la experiencia (...) es incapaz de experiencia aquel a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le llega, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le hiere (...) De ahí, que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje (por lo menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (por lo menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia. (Larrosa, 2003, p. 175).

El modelo pedagógico de CINDE apunta más allá de la formación y la educación a la experiencia, en ese sentido, la intencionalidad del modelo es exponer a los participantes de la maestría a los diferentes principios, los cuales se definen a continuación:

- *Principio de Integración:* Enriquecer la teoría con los saberes y experiencias de las comunidades y contrastarlas.
- *El principio de las diferentes perspectivas:* asumir diferentes roles, desarrollar diversas miradas.
- *El principio productivo:* Se consideran los conocimientos y experiencias previas del alumno al abordar un nuevo conocimiento.
- *El principio autotélico:* Propicia la autoestima personal que le permita ganar autoconfianza y seguridad.
- *El principio de relevancia o personalización:* Ejercer cierto control sobre su intervención en el ambiente y seleccionar los aprendizajes que realmente sean para él.
- *El principio Reflexivo:* desarrollar la capacidad reflexiva de los participantes sobre lo que hacen y la forma como generan conocimiento.
- *El principio de negociación cultural y de comunicación:* Reconocimiento y aceptación de las diversas culturas, grupos, formas de expresión, entre otros.

Este modelo le da una base sólida a lo que acontece en la maestría y en la línea de investigación de Educación Inicial y Primera Infancia, en cuanto a que los principios rescatan el ser, el saber y la práctica propia y la del otro, poniéndola en un diálogo reflexivo frente a la teoría, reconociendo que la experiencia de los participantes es individual y única. Por lo tanto, el modelo pedagógico que se propone desde CINDE brinda las condiciones que permiten que la experiencia tenga un espacio, un tiempo, un alto, entre otros la cual se concreta, en los diferentes seminarios, grupos de estudio, talleres, simposios y líneas de investigación. Así como lo resalta Larrosa:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos ,charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio (Larrosa,2003 p.174)

El concepto de experiencia en la presente sistematización se fundamenta en la perspectiva de Jorge Larrosa, quien hace un aporte valorando lo que le sucede a cada ser humano, develando la riqueza del acontecer de los estudiantes que cursaron la Maestría y en el caso específico a los participantes de la Línea de Investigación y Primera infancia, en este sentido la sistematización permite dar cuenta de este acontecer.

Desarrollo Humano en la Primera Infancia

Otra de las implicaciones de concebir al niño como sujeto de derechos tiene que ver con el concepto de desarrollo, el cual según Amartya Sen:

Exige la eliminación de las principales fuentes de privación: la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los Estados represivos (2000, p. 57).

El autor centra su obra en el desarrollo basado en las libertades de los seres humanos como una opción para elegir su estilo de vida y no como una imposición por parte de las

diferentes políticas que conforman un Estado. Esta nueva propuesta de Desarrollo Humano que propone Amartya Sen, va más allá de la visión económica que se tenía, en cuanto la relación entre desarrollo humano y la obtención de riquezas. En este sentido: *La justicia debe valorarse por las libertades reales que gozan los seres humanos para poder elegir su destino en función de sus propios valores personales y de ninguna manera por los bienes materiales o recursos que puedan disponer.* (Sen, 1992, p. 81).

Cuando las personas tienen la posibilidad de elegir es porque conocen una cosa que después están en la libertad o no de llevarla a la práctica. Por ello, los derechos para la realización de la vida en la propuesta de Igualdad, Equidad y Libertad según Rawls y Sen, citados por Delgado (2001).

De ahí la importancia de que los procesos educativos consideren el desarrollo humano como la base para reflexionar acerca de la clase de sujeto que se quiere formar, teniendo en cuenta la sociedad a la cual se pertenece. Por consiguiente, la educación debe tener como objetivo principal, la formación de estudiantes críticos, participativos, responsables, capaces de tomar decisiones y con un alto sentido de respeto por la opinión del otro, como lo expresa Martha Nussbaum un interés genuino por las demás personas es detonado mediante esa capacidad de imaginar la experiencia de los demás y con un interés de carácter ético por los otros (Nussbaum, 2010).

O, en otras palabras: *El constante deseo de que la institución educativa sea una ocasión y un medio para ensalzar los valores democráticos de la participación, del diálogo, del consenso y de la confrontación.* (Hoyuelos, 2014, p. 58).

No ser capaz de leer, escribir, contar o comunicarse es una tremenda privación y constituye un caso extremo de inseguridad, ya que el individuo tiene la certeza de la privación y la ausencia de cualquier chance de evitar ese destino (Sen, 2003).

Tensiones en el marco de la Educación Inicial

Como se ha observado son múltiples los elementos que le dan un sentido particular y enriquecido a la Educación Inicial; es una apuesta política para repensar la infancia y el papel de las instituciones educativas, hecho que plantea una transformación de fondo que lleva consigo

algunas tensiones y desafíos para los diferentes actores encargados de la cristalización de la misma.

Tabla 6: Tensiones en el marco de la educación inicial

Tensión	Descripción	Mirada desde la Educación Inicial	Fundamento Teórico	Desafíos
Asistir, cuidar vs Educar	Esta tensión parte de la idea de la infancia como desprotegida y débil por lo que necesita la intervención del adulto; esta manera de concebir al niño desde una mirada asistencialista ha generado confusiones y desacuerdos en cuanto a la función de la escuela y sus procesos educativos.	La educación Inicial implica mucho más que la satisfacción de las necesidades básicas, dado que permite potenciar el desarrollo del niño, reconocerlo como un ser individual, autónomo, con capacidades, entre otros.	Asistir y cuidar son labores muy importantes para el desarrollo integral del niño como lo afirma... (Violante, 2008) que se circunscriben al ámbito familiar que debe ser el responsable directo de dicha labor y no se debe pretender delegar toda su responsabilidad en la escuela; adicionalmente se debe reconocer al Estado como garante de las necesidades básicas de los niños, y sus familias	Fortalecer los lazos de vínculo y comunicación entre la familia y la escuela.
Bienestar vs Educación	Esta tensión radica en que las familias consideran que la escuela debe atender las necesidades básicas de los niños, desconociendo en algunos casos la responsabilidad que deben asumir como agentes educativos.	Pretende garantizar a los niños un ambiente propicio con docentes bien calificados y una infraestructura acorde con sus necesidades, con el propósito de fortalecer y potenciar sus procesos de desarrollo.	El entorno educativo debe conjugar acciones relacionadas con la salud, la alimentación y la nutrición, con el cuidado y la crianza a cargo de familias y personas cuidadoras, con la recreación, la protección y la participación de las niñas y los niños en primera infancia. (Estrategia de atención integral a la primera infancia)	El estado debe garantizar los recursos necesarios para invertir no solo en la parte educativa sino también en lo referente a la inversión social que favorezca el bienestar de los niños y el de sus familias.
Educación formal vs Educación no formal	Se considera en esta tensión que la educación formal por tener un currículo definido, garantiza un proceso educativo, desconociendo que la educación no formal genera otros espacios de aprendizaje	Ambas hacen parte de la educación inicial, ya que el aprendizaje no se reduce al espacio institucional, sino que por el contrario se reconocen los diferentes contextos en los que se relacionan los niños como lugares de		La educación formal al ser institucionalizada, no debe pretender homogenizar el aprendizaje, sino por el contrario debe propender por integrar

	que favorecen el desarrollo integral de los niños.	aprendizaje		los diferentes contextos que permitan potenciar el progreso y el desarrollo de la identidad de los niños.
Preparar para la Básica Primaria vs Desarrollo Infantil	Esta es una de las tensiones que está muy relacionada con la comprensión que se tiene sobre el sentido de la educación inicial y que se hace visible en la transición a básica primaria	Los procesos que se viven en esta etapa de la vida, son condicionados por diversos factores que forman parte de los diferentes ritmos de la primera infancia y los cuales se presentan naturalmente. Esto implica que no se debe privilegiar la parte cognitiva de los niños y mucho menos que su función sea la de preparar para la básica primaria, o la de centrarse en desarrollar los procesos escriturales, sino que por el contrario la educación inicial debe potenciar el desarrollo integral de la primera infancia, desde el reconocimiento de su individualidad, autonomía, potencia.	<i>El desarrollo infantil es multidimensional y multidireccional y está determinado por los factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos.</i> (MEN, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar prácticas pedagógicas intencionadas. • Favorecer no solamente la parte cognitiva sino la integralidad de las diferentes dimensiones del desarrollo.
Cobertura vs Calidad	Esta tensión surge de la creencia de que garantizar el acceso a los procesos educativos es suficiente para mejorar la calidad educativa.	La calidad en educación inicial va mucho más allá del aumento de la cobertura, ya que es necesario garantizar otros elementos como la infraestructura, los recursos, la satisfacción de las necesidades básicas, entre otros, que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida.	Lewkowicz,(2012) utilizaba la palabra <i>supuesto</i> para referirse a las creencias que tienen las instituciones, las cuales diferían bastante de la realidad, esta tensión se convierte en un supuesto al considerar que, al aumentar la cobertura, relacionada con el acceso, automáticamente mejora la calidad en la educación, lo que no es cierto ya que son varios los elementos que se requieren para mejorar los procesos de	Procurar que las políticas encargadas de la primera infancia se preocupen no solamente por la cobertura, entendida como la cantidad de niños en el aula, sino que contribuya a mejorar los estándares de calidad pensando en el

			calidad en las instituciones	desarrollo integral.
Público vs Privado	<p>Esta tensión ha generado un distanciamiento entre lo público y lo privado; es segregadora en cuanto a que no todos los niños tienen acceso a las instituciones privadas, por otra parte, se considera que lo privado es de mayor calidad que lo público y que por lo tanto, la formación es mejor.</p>	<p>Finalmente es necesario tener presente que la Educación Inicial pertinente y de calidad contribuye al cierre de las brechas existentes en el país y promueve efectivamente la equidad en las oportunidades de desarrollo para la Primera Infancia.</p>		<p>Promover ambientes enriquecidos que ayuden a consolidar el sentido de la educación inicial, con maestros calificados y comprometidos a contribuir a que la educación pública sea reconocida por su calidad.</p>
Familia vs Instituciones Educadoras	<p>Esta tensión se acentúa ante las confusiones que surgen a partir del verdadero sentido de la educación inicial, en cuanto a que se considera que los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan únicamente en las instituciones educativas, desconociendo a la familia como el primer ente encargado de la formación de los y las niñas.</p>	<p>La educación inicial no sustituye a la familia, sino que por el contrario la complementa al reconocerla como aquella que brinda los soportes afectivos que sirven de base para un adecuado desarrollo integral.</p>		<p>Promover ambientes enriquecidos para la educación Inicial</p>

Calidad en la Educación Inicial y Primera Infancia

La definición de un concepto como el de calidad no se refiere a una única posibilidad, sino que nos remite a una diversidad de elementos, tales como el tiempo y el ambiente en el cual se desenvuelve el proceso educativo, los conceptos y diferencias que se tienen entre enseñanza y aprendizaje, las demandas en las necesidades de los diferentes contextos.

Se cuenta con criterios que hacen posible la evaluación de los estándares de calidad, los cuales se dividen en tres: Estructural que se refiere a dimensiones organizativas y de recursos de las instituciones, el criterio de proceso se refiere a lo que sucede en la institución, en las actividades de los niños, el comportamiento, entre otros y los criterios de resultado como el desarrollo infantil, rendimiento escolar etc. (Dahlberg, 2005, p.157)

Otro discurso sobre Calidad que prevalece es el de las instituciones educativas que como lo menciona Gunilla:

El lenguaje de la calidad es también el de la institución para la primera infancia como productora de resultados preespecíficos y el del niño o la niña como recipientes vacíos a los que hay que preparar para el aprendizaje y para la escuela, y a los que hay que ayudar en su viaje de desarrollo (Dahlberg, 2005, p. 24).

Este discurso se ha apropiado de la mayoría de las instituciones que pretenden enfocar su práctica hacia el desarrollo de contenidos favoreciendo únicamente los procesos cognitivos, dejando de lado la calidad pensada desde una perspectiva de derechos, que contribuya a generar procesos de participación, igualdad de oportunidad, equidad, entre otros. Con la intención de hacer operativo el concepto de calidad que se propone, como proceso de mejoramiento continuo, y de organizar la prestación del servicio de Educación Inicial en el marco de una atención integral, se hace necesario dividir en seis componentes las condiciones de calidad para las modalidades, los cuales se describen a continuación. Componente familia, comunidad y redes sociales, componente salud y nutrición, componente proceso pedagógico y educativo, componente talento humano, componente ambiente educativos y protectores, componente proceso administrativo y de gestión (MEN, 2014).

Nos hallamos en un punto de inflexión fundamental en el pensamiento social, un cambio de los que hacen época, marcado por el hecho de pensar de una manera distinta sobre nuestro modo de pensar (Dahlberg, 2005, p. 22). En esta época de transformaciones sociales, la

educación debe reflexionar sobre la gran responsabilidad política que tiene en cuanto a dichas transformaciones, en buscar alianzas con todos los entes encargados de la infancia, como el estado, la familia, la comunidad, entre otros, para ver, como lo dice Gunilla Dahlberg *más allá de la calidad*, más allá de pensar la educación como una empresa que produce productos para el campo laboral, sumisos, dóciles, poco reflexivos, etc. O en palabras de Freire: *La calidad total, el control de calidad, los círculos de calidad: expresiones que dan vuelta en la órbita de la sociedad neoliberal y que se convierten en trampas mortales para los desheredados de la tierra* (Freire, 1997, p.128).

Es importante reconocer las brechas que existen entre la educación que se ofrece en los diferentes contextos, como por ejemplo el campo y la ciudad, o lo público y lo privado, que hacen mayores las desigualdades sociales, la falta de oportunidades, la pésima repartición de los recursos, el poco interés del estado, los cuales se deben tener en cuenta para pensar en Calidad Educativa.

Perfil del participante al finalizar el programa

Al finalizar el programa se espera tener profesionales:

- Críticos, autodirigidos, con una visión amplia e integral de los diferentes enfoques, herramientas y técnicas investigativas.
- Con una comprensión clara e interdisciplinaria del contexto social, político y educativo del país y de los diferentes modelos de desarrollo que les permita diseñar, implementar y evaluar programas innovadores de educación formal o no formal y de desarrollo comunitario en sus propios contextos laborales, como alternativas de solución a los problemas socio educativos del medio, constituyéndose así en verdaderos agentes de cambio social.
- Con capacidad de identificar problemas relevantes en sus contextos en las áreas ejes del programa y de generar alternativas innovadoras como solución a dichos problemas.
- Interesados en el desarrollo de sus disciplinas y vinculados a redes que les permitan la confrontación de sus producciones con otras comunidades académicas.
- Con capacidad para publicar y con contactos adquiridos a través de participación en líneas de investigación.

3. Resultados de la investigación

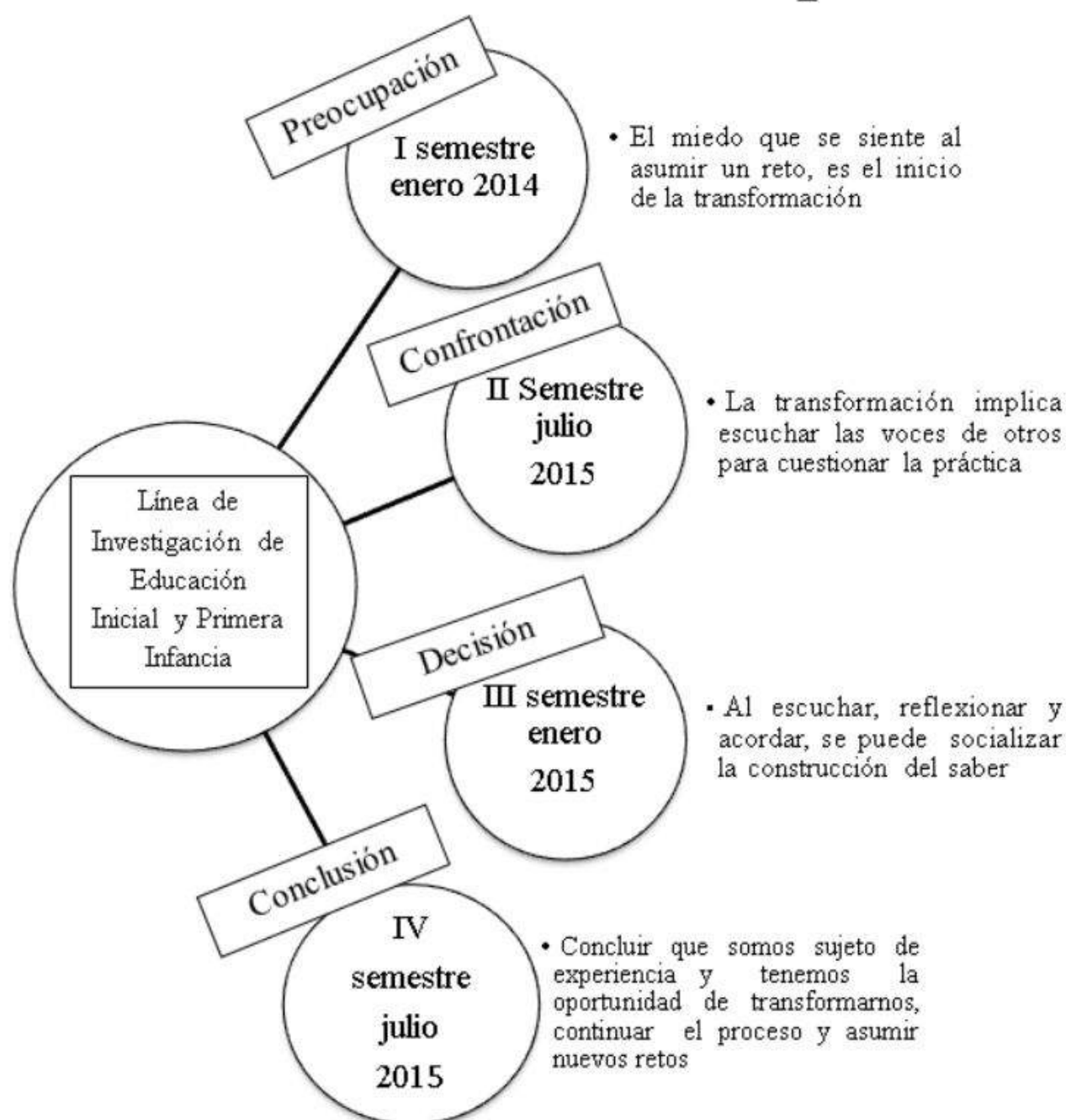
Los resultados de la sistematización de la experiencia de formación de los participantes de la línea de Educación Inicial y Primera Infancia, de la Cohorte 37 de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social convenio UPN - CINDE - SED, se organizan en tres momentos: 1. Construcción de la Línea de Tiempo de la experiencia 2. Metalectura de la experiencia y 3. Diálogo de la experiencia.

Construcción de la línea del tiempo de la Línea de Educación Inicial y Primera Infancia

La gráfica 1, muestra la estructura de la experiencia que se llevó a cabo desde enero de 2014 hasta diciembre de 2015. Cada uno de los cuatro semestres del programa de Maestría, representa un período en la línea del tiempo. Cada periodo presenta según los maestros participantes de la línea de Educación Inicial y Primera Infancia un hito y se resalta a través de una acción significativa que se llevó a cabo en algún momento de la etapa y se contextualiza desde lo que significó e implicó para los maestros participantes.

Gráfico 1: Estructura de la línea del tiempo del proceso de formación en la línea de educación inicial y primera infancia

Línea del Tiempo



Metalectura de la experiencia

En aras de recrear y hacer diálogos con la línea del tiempo construida por los maestros participantes de la línea en investigación de Educación Inicial y Primera Infancia, se tuvo en cuenta el relato pedagógico *Las dudas de Adriana*, elaborado por Alejandro Medellín Becerra (IDEP – AULA URBANA, 2013 p.23)³

Las dudas de Adriana, muestran aquello que sucede en la cotidianidad del trabajo de aula con los maestros. Al leer este relato, es posible recrear el quehacer de ellos y de los niños en la escuela. Por tal razón, el texto permite recordar los hitos más importantes que se desarrollaron a lo largo de los dos años de trabajo de la línea de investigación de Educación Inicial y Primera Infancia, en donde el interés de las investigadoras es la formación, la comprensión de las tensiones y la influencia de estas en el proceso formativo dentro de un contexto educativo. Con *Las Dudas de Adriana* las investigadoras procuraron hacer tangibles los cuatro momentos que tuvo el proceso de formación de la línea de educación inicial y primera infancia: La preocupación, la confrontación, la decisión y la conclusión.

La preocupación (Primer semestre – Febrero a junio de 2014)

Adriana, la profesora de Transición, había terminado la lectura del memorando con preocupación. Y no tanto por su propia suerte, porque se había ya resignado a la inestabilidad de la profesión docente -muy marcada en el sector privado- sino por dos asuntos que le venían quitando el sueño desde hacía varios días.

Por una parte, la terminación de los programas. Sabía que estaba retrasada, que le había dedicado más tiempo del permitido a los intereses de los niños, a observar y corregir posturas y hábitos, a promover el trabajo en equipo con las familias, razón por la cual los textos escolares estaban a medio camino y el cumplimiento de los propósitos expresamente señalados en los programadores académicos, los mismos que ocupan una porción desmedida del tiempo escolar y del tiempo libre de profesores y coordinadores, se encontraba en un 60 o 70%. Se había prometido no caer en la trampa del afán de fin de año, del famoso ‘síndrome de octubre’ bajo

³ Las investigadoras tienen en cuenta el relato pedagógico *las dudas de Adriana* porque permite ubicar a los maestros participantes en el rol de estudiante, y destacar las características que debe tener un maestro en un proceso formativo.

cuyos efectos los profesores saturan de temas y datos a los niños independientemente de sus diferencias, sus problemas y sus posibilidades.

(...) Daniela y Juan Felipe eran, entonces, los posibles repitentes, el porcentaje esperado de fracasos anuales de Transición, la neblina pedagógica que por contraste hacía más visible y más brillante el triunfo de los otros 23 niños. La confirmación social del alto nivel académico de la institución y del exigente y cuidadoso trabajo de profesores, coordinadores y directivos. Pero al escuchar la pregunta del coordinador, la profesora Adriana experimentó lo que el diccionario de la Real Academia define como una suspensión voluntaria y transitoria del juicio para dar espacio y tiempo al espíritu a fin de coordinar todas sus ideas y conocimientos: se quedó callada y dudó.

- ¿Cuántos niños deben repetir el año? Volvió a preguntar el coordinador académico, lo que llevó a concentrar todas las miradas sobre la profesora Adriana en un ambiente mezclado de crecientes murmullos y callados desconciertos. Ella entrelazó las manos y las puso frente a su boca como disponiéndose a rezar. Por unos instantes cerró los ojos y encontró una fuerza interior pocas veces aplicada en sus asuntos privados y menos aún en los profesionales. Una tibia certeza empezó a invadirla, sacando de la escena las dudas que no la dejaban hablar y mirando de frente al coordinador con gran serenidad, contestó:

-Ninguno.

Así como la profesora Adriana se sintió preocupada porque el tiempo había pasado y ella no había ejecutado el programa académico de transición y, además, no se sentía segura frente a la reprobación de dos de sus estudiantes, los participantes de la línea de Educación Inicial y Primera Infancia también sintieron que habían dejado pasar mucho tiempo para participar en un proceso de formación posgradual. Dado que la mayoría, hizo a un lado la formación después de terminada la licenciatura o la especialización debido a las dificultades para costear un posgrado o por los escasos de programas que generaran interés en los participantes. Los maestros participaban ocasionalmente en talleres, cursos y seminarios que les permitían actualizarse y mantenerse en un curso formativo. El reto por asumir una fase de formación posgradual forjó gran expectativa, puesto que el desarrollo implicaba dedicación, disciplina y constancia.

Cada participante emprendió esta nueva etapa con optimismo y actitud positiva. Hablar era sin duda lo que se quería hacer, generar un espacio para contar qué es la escuela, cómo se vive en ella, cuáles son las dificultades que se viven en las instituciones educativas, qué estudiantes tienen y cómo son sus padres, qué exigen los directivos locales y nacionales, cómo hacer mejor el trabajo, etc... Al igual que los niños pueden llevar la delantera en la curiosidad por compartir lo aprendido, son los participantes de la línea quienes quieren contar y esperan ser escuchados.

También, como la profesora Adriana, las directoras de línea como acompañantes activas de este primer momento del proceso, escucharon y a través de diferentes estrategias pedagógicas posibilitaron en el grupo un espacio de participación y escucha, que permitió hacer visible al otro, para pensar otras formas de relación que permitieran construir lo teórico desde los intereses que suscitaban en los participantes, además de reconocer los procesos de lectura, escritura y oralidad de cada uno de ellos para orientarlos y fortalecerlos.

Y al igual que Daniela y Juan Felipe, los participantes de la línea de investigación hicieron visibles sus dificultades y aunque había metas académicas por cumplir, se hacía evidente una situación socioafectiva que era necesario afrontar: “el temor al reto”. Este temor aparece en un primer momento cuando se presentan a los participantes, las preguntas que desde el programa se esperan ellos respondan:

¿Cuáles son los elementos que confieren a la educación inicial su identidad pedagógica? ¿Cómo se articulan la Educación Inicial y la Educación Básica? y ¿Cómo se articulan entre sí los diferentes ámbitos de la educación inicial para promover el desarrollo de los niños? Cada uno de los participantes sentía dudas frente a un desafío aceptado y del cual habría muchas pruebas que superar. La preocupación se evidencia, cuando los participantes dan cuenta con argumentos de lo que hacen en su práctica basados en lo que saben y en contraste con lo que no saben. Esto le permite a los participantes cuestionar su propia práctica y experiencia; a partir, del encuentro con otros que también tienen un saber y una experiencia; por tanto, exigen, cuestionan, piensan, reflexionan y argumentan.

Frente a estos temores, escuchar es el primer elemento clave para superar la preocupación, ya que al escuchar se reconocen la historia de vida, las características, las cualidades de cada participante y se evidencia su interés investigativo. Los documentos y textos

propuestos para generar el diálogo entre los maestros participantes fueron en esta etapa, la excusa para caracterizarlos en su ser y su quehacer. Cada participante fue reconocido por pensar desde lo que es como persona y como profesional su práctica pedagógica; por tanto, surgen en el grupo el principio pedagógico de las diferentes perspectivas.

Así pues, el temor pierde legitimidad en cada participante, ya que al reconocer las capacidades propias *principio autotélico* y las de los compañeros, se establecen diálogos entre los maestros participantes que conllevan a la comprensión. Aquí emerge un segundo elemento importante para el desarrollo del proceso de formación: El acuerdo, como una forma de participación que reconoce las diferentes perspectivas, la diferencia de los ritmos en la comprensión; por tanto, cada participante se hace responsable por sus avances y acciones que le implica la convivencia con otros para alcanzar las metas propuestas para el proceso formativo *principio de relevancia*.

Ilustración 1: Momentos de la sistematización de experiencias - La preocupación



La Confrontación (Segundo semestre – Julio a noviembre de 2014)

(...) Adriana había tratado de armar una solución a todas las interrogaciones públicas de ese momento, desde cuando previamente ella misma se las había planteado. Leyó y releó sin mayor suceso teorías antiguas y modernas sobre la evaluación, normas oficiales, lineamientos curriculares, comentó los casos con dos o tres compañeros de trabajo y uno o dos profesores de la universidad con la intención fallida de encontrar aliados para su arriesgado propósito, hasta que en una de sus calladas reflexiones fue interrumpida por su abuela, quien terminaba una cálida sesión dominical dedicada a su pequeño jardín y entró a su cuarto diciendo:

-Tarde o temprano todas florecen.

- ¿Quiénes? - Preguntó confundida Adriana.

-Las flores -contestó la abuela. –Si se cuidan con amor y paciencia, todas florecen.

Y eso sonó para Adriana como una revelación. Comprendió que las flores brotan cuando están listas y no cuando el jardinero lo disponga. Que las instrucciones para sembrar y cultivar se relacionan con la tierra, las podas, las fumigaciones, pero no establecen un día preciso para el florecimiento.

Se preguntó entonces por qué los niños se organizan por grados y por qué cada grado dura tan solo un año y si eso responde a las necesidades propias del desarrollo humano o más bien a las necesidades propias del desarrollo de los programas académicos y también preguntó, en consecuencia, qué podía pasar si Daniela no aprendía a leer un párrafo de corrido a los seis sino a los siete y si Juan Felipe lograba contar hasta 100 no a los siete sino a los ocho años.

La profesora Adriana necesita argumentar las dudas que tiene para la promoción o reprobación de sus dos estudiantes, sus argumentos deben superar lo empático, por tal razón, es necesario acudir a la consulta e indagación de postulados teóricos y encontrar la relación con lo que le sucede a Juan Felipe y Daniela para explicar que las dificultades de aquellos dos niños hacen parte del proceso y que solo el tiempo les permitirá superarlas.

En ese mismo sentido, en la nueva etapa del proceso de formación de los participantes de la línea de Educación Inicial y Primera Infancia se generaron situaciones de tensión, en tanto se

hacían evidentes la diversidad de perspectivas y de ritmos en la comprensión; por lo cual, los participantes hicieron gala de toda su creatividad y sentido del humor para validar estos momentos como un espacio de reconocimiento y de escucha, tendiente a fortalecer las capacidades sociales y afectivas que dieron lugar a reconocer en ellos mismos y en el otro sus capacidades para establecer diálogos mediados por el acuerdo, que los acercara a sus metas académicas *principio de negociación cultural y de comunicación*.

Sin embargo, para ese segundo momento, también era necesario darle mayor relevancia al acercamiento teórico, como un referente para reflexionar sobre la práctica y generar nuevas comprensiones. Se tuvo en cuenta que en el semestre anterior se hizo la revisión del concepto de infancia a través del tiempo y que esto marcó significativamente a los participantes, pues permitió visibilizar el proceso que tuvo que darse para reconocer a los niños como sujetos de derecho; por tanto, sujetos políticos y de participación. Las prácticas socialmente aprobadas desde el siglo IV al XVIII para relacionarse con los niños y su influencia en la práctica actual. El papel de la escuela en este proceso generó la necesidad de acercarse a los planteamientos que autores tales como: Eduardo Bustelo, Gunilla Dahlberg, Loris Malaguzzi, Rosa Violante, Bárbara Rogoff, Urie Bronfenbrenner, Ignacio Lewkowicz, Mariano Narodowski, Kohan, Jorge La rosa, entre otros, en relación con el desarrollo humano, las nuevas formas de ver a los niños, el papel de los maestros y el sentido de la calidad en los procesos educativos, contribuyó para que los participantes hicieran posible en su construcción aquellas otras formas de comprender la acción educativa y sus alcances.

En esta búsqueda de argumentos la intención es encontrar aquellos elementos que le confieren a la educación inicial su identidad pedagógica, para darle sentido a la labor como docentes y Reconocer la importancia de la Primera Infancia en el desarrollo humano. Para esto, se estudiaron los lineamientos pedagógicos, la estrategia de Cero a Siempre y los decretos reglamentarios que inciden directamente con la Educación Inicial. El proceso de lectura y de comprensión permitió desde la particularidad de cada participante establecer relaciones entre los autores estudiados y las políticas públicas que validan esas nuevas formas de ver a los niños, para suscitar discusiones que conlleven a poner en tensión el quehacer y la práctica pedagógica, lo cual permite vislumbrar cambios en las formas de pensar de los participantes que dan cuenta de la amplitud en las comprensiones, lo cual permitiría suponer la posibilidad de un cambio en la

práctica profesional. Derivado de este momento, se cotejaron nuevamente los intereses investigativos y fue necesario en algunos grupos ajustar la pregunta que enmarcaría el trabajo de investigación.

Ilustración 2: Momentos de la sistematización de experiencias - La confrontación



La decisión (Tercer Semestre – Febrero a junio de 2015)

(...)- Por eso solicito mi propia promoción –insistió- y la de ellos, al siguiente grado.

- ¿Qué les decimos a los padres? –arremetió el coordinador con un renovado impulso en la voz- ¿Que no están en el nivel del grupo, que no pasaron los exámenes pero que pueden pasar a la brava a Primero? ¿Nos inventamos los resultados? ¿Dónde queda el prestigio de la institución, sus directivas y profesores?

(...) El coordinador académico mostraba en cada milímetro de su expresión facial total desaprobación sobre la propuesta de Adriana y se estaba poniendo de pie para negarla y desautorizarla con nuevos argumentos cocinados de afán en el horno microondas de su propia

ira, cuando el rector se tomó la palabra con la simple y silenciosa combinación de su dedo índice señalando hacia arriba, la cabeza ligeramente inclinada y su mirada sobre las gafas dirigiéndose hacia todos y hacia nadie para decir:

-Estoy de acuerdo –y cogió del brazo al coordinador para sentarlo con una enérgica amabilidad antes de sentenciar: -Los niños pasan, pero usted, profesora, no-. Un énfasis inusual sobre el brazo del coordinador que aún no había soltado le permitió suponer a éste que en la insólita decisión se escondía una estrategia contra la altanería y la experimentación de la docente y que le fue revelada minutos después de terminada la reunión, en la privacidad de la rectoría:

-Van a fracasar –le dijo. Y cuando lo hagan, ella también fracasará y tendrá que irse. Tengamos paciencia.

La profesora Adriana toma una decisión, se arriesga ante sus compañeros docentes y directivos docentes cuando propone ser promovida junto a los estudiantes para comprender el proceso que lleva a cabo y así ofrecerles lo que ellos requieren para su formación y paso del preescolar a la primaria. Acepta que necesita aprender, que, aunque tiene un saber, puede encontrar otra manera de hacer su trabajo y está dispuesta a hacerlo a favor propio y del de sus estudiantes.

Para este momento del proceso de formación, los maestros participantes fueron convocados a hacer parte de un evento académico institucional denominado *Presimposio*. En donde cada una de las líneas de investigación de la cohorte 37, socializan las construcciones teóricas estudiadas y las comprensiones que desde la línea se han constituido después de ponerlas en diálogo con los saberes previos y las prácticas de los participantes, en torno a las siguientes preguntas: ¿cuál es la idea de sujeto que subyace al desarrollo de la línea y de los proyectos?, ¿A qué sujeto le apuntamos desde las prácticas pedagógicas favorecidas en cada línea?, ¿Cómo lo están intentando hacer en sus contextos y por qué? Este evento era visto también, como una oportunidad de compartir los intereses investigativos que surgen de las líneas de investigación, y que dan cuenta de las características metodológicas del programa en los procesos de diseño, ejecución y evaluación curricular; a partir, de la flexibilidad del currículo, la contextualización socioeconómica y cultural, la relación teórico - práctica y la autodirección del

educando. El ejercicio de convocar a las diferentes líneas de investigación del programa para socializar a partir de preguntas orientadoras las pregunta de investigación, los objetivos, los argumentos teóricos y las rutas metodológicas de cada investigación; permitió por una parte, visibilizar las diversas formas de plantearse las situaciones que se viven en la escuela desde la perspectiva del desarrollo humano y social y también evaluar de forma crítica el programa de formación por parte de los diferentes estamentos que conforman el programa de Maestría.

Para hacer posible la participación de la línea en este evento, los maestros participantes junto a la directora de grupo, decidieron organizar una línea del tiempo, a partir de la reconstrucción de la memoria, lo que permitió organizar y evidenciar la ruta de construcción teórica que se desarrolló a lo largo de tres semestres en donde se identificaron los hitos que tuvo este proceso. Sin duda, este momento fue clave para cada participante porque cada uno de ellos observó sus propias construcciones y avances. Esto significó el aporte en las evidencias que el grupo decidió para la actividad y que posteriormente sería denominado por unanimidad en el Presimposio como transformación.

En el Presimposio fue posible escuchar diversas formas de ver y atender una situación que hace parte del quehacer de la escuela. *No hay situaciones problemas, hay diferentes maneras para abordar las situaciones, hay oportunidades, muchas posibilidades y nuevos caminos.* La forma de comprender el quehacer en la escuela es diferente, los participantes vislumbran que la escuela va más allá de los contenidos, que los postulados de Freire, Montessori, Claparede y otros, propenden por el desarrollo físico, social, cognitivo, afectivo de las personas desde el respeto por el tiempo para alcanzar dichos desarrollos y legitiman el contexto y las oportunidades que el medio le ofrece como aquellos elementos que facilitan o retardan la adquisición de habilidades, talentos, destrezas y condiciones para configurar calidad de vida.

Ilustración 3: Momentos de la sistematización de experiencias - La decisión



La conclusión (Cuarto Semestre Julio a noviembre de 2015)

Mientras la profesora de primero hacía estas y otras explicaciones, la profesora Adriana – quien repetía Transición por tercera vez- recordó el jardín de su abuela. Se sintió bien por haber ido más allá del cumplimiento de unos objetivos académicos, por haber incursionado sin guía en el terreno del desarrollo humano, por haber puesto en duda la repitencia de los niños, y mal por no haber tenido los mismos recursos de su compañera de primero, acumulados más en virtud de su mayor edad, de su condición de madre y de haber tenido numerosas experiencias con varias edades y grados.

Adriana pudo concluir que el paso del tiempo es un recurso pedagógico de extraordinario nivel que obra milagros tanto en los niños como en los maestros; que existe - como en los jardines- una gran diferencia entre el tiempo requerido y el tiempo permitido, que existen objetivos pedagógicos de corto, mediano y largo plazo y por último, que quizás el rector tenía algo de razón cuando al terminar el primer periodo de ese nuevo año la apartó de la

institución, a lo cual le restó trascendencia porque la vida le había colgado para siempre sobre el cuello sus dos primeros y hermosos trofeos.

Daniela y Juan Felipe lograron superar lo que era visto como una dificultad en menos tiempo de lo esperado, la promoción a primero que sugería la profesora Adriana fue válida. La satisfacción que sentía la profesora por pensar la situación de los estudiantes desde otro lugar, le hizo sentir que valió la pena el riesgo que tomó, aunque ella se llevaría la parte no agradable de las consecuencias. Adriana encontró su valor como maestra en un proceso educativo y reconoció a necesidad de reflexionar su quehacer continuamente para que su práctica se constituya como una experiencia significativa.

Así como Daniela y Juan Felipe llevaron a cabo múltiples compromisos que posibilitaron su continuidad en grado primero, los participantes en esta etapa, también ejecutaron muchas acciones que se evidencian en la construcción escrita del proyecto de investigación, en donde se hacen visibles los intereses investigativos particulares, las construcciones teóricas estudiadas, las reflexiones que se generaron en el grupo y las comprensiones que emergen al contrastar todas las anteriores, que sin importar el tema confluyen en que somos sujetos de experiencia y en constante construcción.

Los maestros de la línea participaron en un encuentro temático convocado por la SED, denominado: Coloquio en Educación Inicial y Primera Infancia, con el cual se pretendía generar diálogos y discutir entre los maestros de los programas y universidades que generaron sus preguntas de investigación, en torno a la Educación Inicial y Primera Infancia y que hacen parte del programa *Maestros comprometidos con formación y bienestar*, los avances en las comprensiones en torno a la educación para los niños entre 0 y 6 años y el papel de la investigación a partir de los proyectos diseñados y construidos por los maestros para determinar el impacto del programa creado por la calidad en la educación desde de la SED en el proceso formativo y de cualificación de los maestros.

Y al igual que Adriana, los maestros se sintieron orgullosos por los avances y logros alcanzados, no solo en lo académico, sino también en la comprensión de lo que significa e implica ser maestro, la relevancia de las decisiones y la participación en el proceso educativo para la calidad de vida propia y del entorno. La única diferencia con la profesora Adriana. Es que

los maestros tendremos otra oportunidad para terminar la historia. Esta vez, con un final feliz para todos.

Ilustración 4: Momento de la sistematización de experiencias - La conclusión



Diálogo de la experiencia

El análisis de la información recopilada en el marco de la presente sistematización, se realizó teniendo en cuenta dos aspectos de acuerdo con los objetivos específicos planteados para la investigación. En primer lugar, se identificaron los saberes construidos por los participantes durante el proceso de formación y en segundo lugar se da cuenta de la dinámica de construcción de conocimiento pedagógico; finalmente se presenta la incidencia de este proceso en las prácticas profesionales de los participantes en el contexto de la Línea de Investigación de Educación Inicial y Primera Infancia, cohorte 37 convenio SED – UPN – CINDE.

Saberes construidos por los participantes durante el proceso de formación en el contexto de la línea de investigación de Educación Inicial y Primera Infancia.

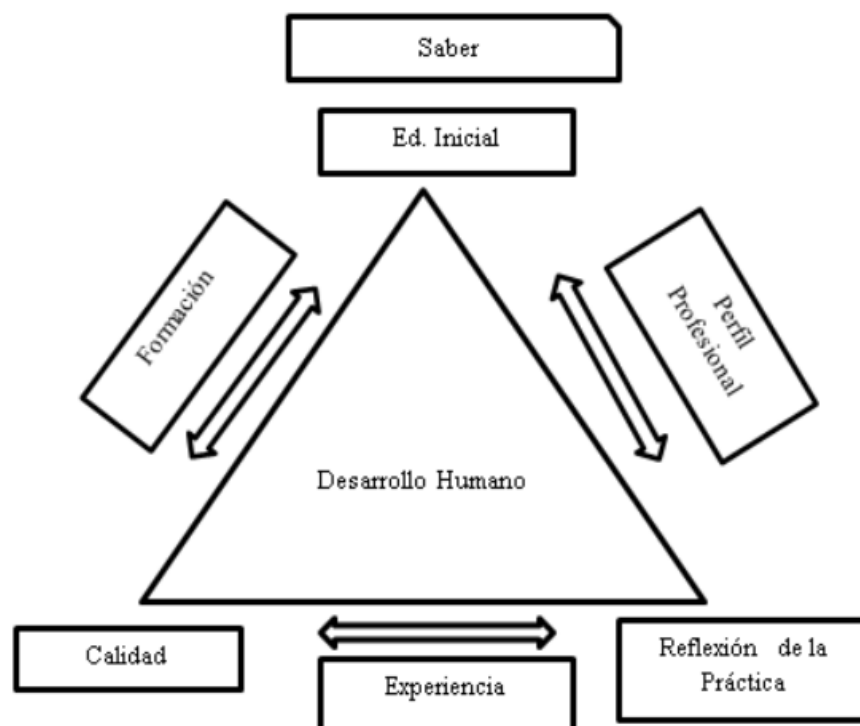
Una vez analizada la información y habiendo entendido que los saberes que surgen en la presente sistematización se encuentran relacionados con: Educación Inicial y Primera Infancia, formación docente, práctica pedagógica, currículo, experiencia, desarrollo humano y calidad, se observa que los saberes construidos desde la experiencia de los participantes de la Línea, giran en torno al desarrollo humano, como lo muestra la gráfica 2, en la cual, desde esta perspectiva, se realizó el análisis en relación con la educación inicial, la reflexión de la práctica pedagógica y la calidad constituyéndose esto en un nuevo saber. En la medida en que generan nuevas experiencias y esas experiencias y nuevas prácticas pedagógicas posibilitan un nuevo perfil docente del educador de Educación Inicial y de Primera Infancia.

Grafico 2: Ruta de la sistematización de experiencias

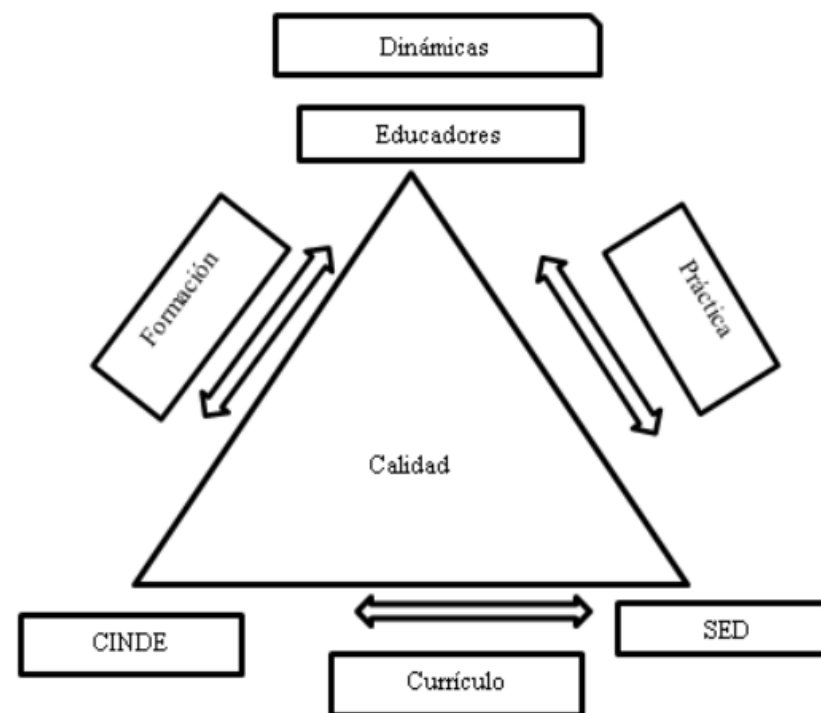
¿Cómo se han transformado las prácticas profesionales de los educadores y educadoras de la SED que participan en la Línea de Investigación de Educación Inicial y primera Infancia del programa de maestría en Desarrollo Educativo y Social UPN – CINDE?

Objetivo: Sistematizar la experiencia del proceso de formación de los participantes de la línea de investigación en educación inicial y primera infancia de la maestría en desarrollo educativo y social para visibilizar su impacto en las prácticas profesionales.

Específico 1: Identificar los saberes construidos por los participantes durante su proceso de formación en el contexto de la línea de investigación de educación inicial y primera infancia.



Específico 2: Reconocer la dinámica de construcción de conocimiento pedagógico y su incidencia en las prácticas profesionales



Educación Inicial

El reflexionar y teorizar, sobre la historia de la infancia y las transformaciones que han contribuido a consolidar el concepto de niño, ha sido estructural en las construcciones que se han elaborado por parte de los participantes de la línea de investigación, ya que la mayoría coinciden en que a partir de este momento la Educación Inicial adquiere otro sentido desde una nueva mirada del niño.

Yo creo que en la medida que cambian las concepciones de los sujetos los cuales se están educando, cambia también la percepción de lo que es la educación para ese tipo de población. Entonces, todo lo que hemos trabajado desde los seminarios, como en la línea desde el desarrollo humano, por ejemplo la teoría de Bronfenbrenner trabajada tanto en los seminarios como en la línea, nos ha permitido evidenciar que si el niño es un sujeto que está en constante desarrollo, que si el niño es una potencia, que si el niño necesita esos espacios para desarrollar sus capacidades, pues en esa medida, cambia mi visión de lo que es educación inicial porque entonces yo ya voy a responder a eso que pues ahora sé y en esa medida ahora voy a planear la educación y voy a apostar por una educación que sea diferente para lograr cosas diferentes. Entonces, cuando cambia mi concepción de niño cambia mi concepción de educación inicial. (Marcela Bogotá, Grupo Focal 3).

De igual manera, los participantes llegan a la comprensión, de que, si bien se parte de un conocimiento previo, fueron el diálogo entre el saber propio y el que presentaban los diferentes autores en la línea de investigación, lo que permitió situarse desde una perspectiva de desarrollo humano, en el lugar de la práctica y hacer lectura de ella desde otro lugar.

Para mí ha sido muy enriquecedor, yo personalmente no conocía la historia de la infancia, entonces a partir de ese conocimiento, dije: ¡De razón que estamos tan mal socialmente, pues si al niño lo hemos maltratado desde hace cuánto tiempo! pues con razón los seres humanos que hay en la actualidad. Para mí ha sido muy favorable estar acá, me ha gustado mucho, he aprendido mucho y esto también me ha generado a mí volver a retomar, Reflexionar muchísimo más en mi quehacer con los chicos y con los muchachos porque ellos igual siguen siendo también niños, están aprendiendo. (Deisy Rodríguez, Grupo Focal 2).

En este mismo sentido se expresa Sonia González:

Yo considero que los referentes teóricos que hemos reconocido en la línea nos han dado un amplio conocimiento de la primera infancia, de pronto, algunos comentaban que uno manejaba algo como muy empírico, pero ya tiene estructuras mentales que han cambiado, hay

unas concepciones teóricas que nos lleva a pensar más allá y a ver a la primera infancia de una manera diferente. (Grupo Focal 3).

Otro elemento que fue muy fuerte y que marcó las nuevas concepciones de los participantes, en cuanto a educación inicial, fue el reconocer al niño como sujeto de derechos, participativo, autónomo, protagonista, entre otros, es decir darle un lugar en la sociedad desde los diferentes contextos:

Es verlo como sujeto político, con capacidad de participación y transformación, incluso desde antes de su nacimiento aquí y ahora. Posibilidad de contribuir al desarrollo de los niños. Reflexión que lleva a la transformación de la práctica y generar espacios diferentes en donde ellos puedan potenciar todas sus dimensiones de desarrollo. (Mary Luz Roa, taller de la memoria).

Por otro lado, se hace evidente, que, a partir de las comprensiones elaboradas en cuanto al niño como sujeto de derechos, cada uno de los participantes comenzó a reconocer el valor que hay en su quehacer y por lo tanto las relaciones con los niños sufrieron una transformación, en cuanto al lugar del niño en los procesos educativos:

La niñez no es la preparación para. Un presente es la posibilidad de una transformación. El niño sujeto activo del ahora, protagonista de su propio desarrollo y por ende del de la sociedad. Posibilidad de contribuir al desarrollo de los niños: En la medida que se ha transformado, mi concepción y visión frente al niño, así mismo permite abordar mi relación con ellos desde otro lugar, permitiendo más posibilidades, escenarios para lograr ese desarrollo a partir de su propia actividad. Pensar en los niños como potencia me permite ver sus capacidades y valorar los avances que como sujetos inmersos en una cultura llevan a cabo en su desarrollo integral. (Marcela Bogotá, taller de la memoria).

Además de que los participantes de la línea configuraran su saber desde la nueva mirada del niño, permitió de igual manera vislumbrar la política de educación inicial desde otro lugar, es decir darle un sentido permeado por el desarrollo humano y el niño visto como potencia y sujeto de derechos: *Nos marcó el acercamiento a los lineamientos y a los documentos planeados para la Primera Infancia, porque fueron abordados desde un lugar diferente al que nosotras los habíamos abordado para nuestro trabajo.* (Andrea Coral, Taller de la memoria).

Es importante resaltar que además del acercamiento a la parte teórica que se proponía desde la línea de investigación el compartir los saberes a partir de las experiencias entre los

participantes permitió, no solo consolidarlos, sino que además se constituyó en fuente de nuevos aprendizajes y de razones para darle un valor significativo a los procesos que se venían construyendo desde la línea:

Pero mi participación es importante porque es vista desde otro lado porque todos trabajan con educación formal y yo soy la única que no trabaja con educación formal entonces hemos visto la primera infancia y los procesos de primera infancia desde otra perspectiva, desde otra voz, desde otra mirada la cual no es esa educación formal, entonces he ahí que esa experiencia tanto he aprendido de ustedes que si trabajan con Educación Formal como siento que ustedes han tenido un acercamiento con esos que son los procesos de educación no formal y que propone la estrategia de cero a siempre. (Johanna Betancourt, Grupo Focal 2).

En la medida en que se avanza en el análisis de la información, es evidente que los participantes de la línea de investigación, en lo referente a Educación Inicial, han elaborado otras formas de comprender al niño, desde una perspectiva de derechos, siendo esta entendida como el niño como sujeto político, con capacidad de participación y transformación, protagonista de su propio desarrollo, lo cual ha permitido construir desde esta nueva mirada otras formas de relaciones, que amplían el panorama en cuanto al sentido de la Educación Inicial, como un nuevo orden social. Estas nuevas formas son muy acordes con lo que expresa Eduardo Bustelo (2012), Cuando propone la idea de niño como un nuevo comienzo, el cual debe ser protagonista en la construcción de los cambios que requiere la sociedad, no desde la manera que se concibe al niño como una extensión del adulto, sino desde el reconocimiento de su individualidad, autonomía y potencia.

De acuerdo con esta nueva mirada que se ha construido desde los participantes y que han permitido por medio de una reflexión profunda, darle un lugar a la educación inicial, es pertinente cerrar este apartado citando a Juan Carlos Garzón, director de la Maestría, quien con sus palabras enriquece el sentido de la educación inicial:

Para mí como director de la maestría que sería clave que aprendieran en primera infancia y educación inicial. ¿Primero que la educación inicial no es el nivel más bajo del sistema, porque esa es una mirada que se ha venido construyendo, entonces... en educación inicial no pasa nada, haya solo hay que limpiar pañales y no más sí? Creo que poder entender que en educación inicial se salvaguarda la infancia, es fundamental y que educación inicial podría ser un motor para que la infancia empiece a estar más presente en todos los aspectos del sistema. (Juan Carlos Garzón, Director de la Maestría – CINDE, Entrevista).

Calidad

Siendo calidad una palabra que en muchas ocasiones se utiliza de una manera indiscriminada en los diferentes contextos, aparece en los análisis como un tema muy sensible, que ha generado en los participantes, cuestionamientos sobre las implicaciones de este concepto visto principalmente desde las instituciones educativas y especialmente desde las encargadas de la Educación Inicial. Es así que al hacer la pregunta sobre la temática que más recuerdan en la línea de investigación, aparece la referente al texto que se trabajó de Gunilla Dahlberg (2005): *más allá de la calidad*, sobre la cual se dice:

Pienso en La lectura que hicimos de calidad de Gunilla, yo decía: claro es que la calidad. Empieza uno a reflexionar, entonces uno empieza a decir calidad, si claro calidad, tenemos que hacer calidad, pero uno no se da cuenta que ese discurso de calidad de donde viene, para qué, cuál es su intención y cómo la calidad debe ir más allá y debe convertirse en esa construcción de sentidos. (Marcela Bogotá, Grupo Focal 3).

Esa construcción de sentidos, a la cual se refiere Marcela en el anterior fragmento, tiene que ver con lo que Dahlberg (2005) cuestiona sobre las instituciones educativas encargadas de la primera infancia, acerca de considerar a los niños como recipientes vacíos, a los que hay que preparar para la escuela, por lo tanto cuando se habla de calidad, también responsabiliza a las instituciones educativas que no tienen claro el sentido de la Educación Inicial, la cual busca potenciar el desarrollo de los niños y respetar la individualidad, el contexto social y cultural, las diferentes formas de aprender, y como lo expresa Loris Malaguzzi, reconociendo los cien lenguajes del niño, en pro de calidad:

Entonces, en la medida en que tú generes sentido y significado a lo que estás haciendo con los niños, eso es calidad. La calidad no es medirlos allá en los estándares y en ese tipo de cosas que nos pide la OCDE, sino en esa construcción que hacemos. (Marcela Bogotá, Grupo Focal 3).

Al entender la calidad más allá de los estándares establecidos en el sistema educativo, se abrió un debate importante en la línea de investigación, sobre la diversidad de la escuela, en todo lo que implica, incluso entendida también desde los niños en condición de discapacidad, esta mirada hizo posible ampliar el panorama en cuanto a la diferencia:

La calidad es: ¿que el niño haga lo que yo quiero que haga?, o ¿lo que el niño quiera? o ¿lo que yo quiera que alcance? siempre uno lo hace mecánicamente, por ejemplo, qué debería ser, hasta dónde tiene que llegar, cuáles son los estándares, pero eso lo pone uno por algún motivo, no sé si eso es lo que el niño quiere o lo que el niño no puede; en el tema de las relaciones con los niños en condición de discapacidad que se ven muy marcados con lo que no pueden hacer, pero es algo que yo le puse en un estándar que también le puse a los otros y es un tema que son de relaciones de poder hasta dónde puedo yo dominar el sistema y en ese dominar el sistema no caben muchos otros, de hecho casi todos los niños están enfrentados a eso actualmente, entre lo que pueden y no pueden hacer y que no han logrado cambiar por algún motivo, creo yo que es por el tema del poder que está inmerso en las prácticas pedagógicas y en la postura como docente. (Edwin Benavides, taller de la memoria).

Estas reflexiones que se hacen en torno a la calidad, permiten mostrar un panorama más amplio sobre las implicaciones que se tienen al generar procesos de calidad, ya que son diversos los factores que la componen: por un lado, se debe involucrar todos los estamentos de la sociedad encargados de la educación inicial y primera infancia: estado, comunidad, escuela y familia en torno a la calidad desde la perspectiva de desarrollo humano, y por otro lado, la educación no se puede limitar a mostrar resultados en estándares que poco dan cuenta de los procesos que se llevan en las instituciones y que por el contrario pretenden homogenizar a los estudiantes, para que de esta manera se pueda ver *más allá de la calidad*, como lo denomina Dahlberg (2005).

Reflexión sobre la Práctica

Otro elemento de análisis, que hizo posible percibir los saberes construidos por parte de los participantes de la línea de investigación, fue lo relacionado con la reflexión sobre la práctica, puesto que se consideró que desde allí, se generaron procesos que permitieron a los participantes situar ese saber práctico que traían consigo desde las instituciones, descentrarlo y resignificarlo a través del diálogo con los autores, el reconocimiento del otro, el respeto por la diversidad de opiniones, el compartir experiencias, etc., en relación con las categorías que surgieron en la Línea de Investigación, en cuanto a infancia, desarrollo humano y calidad los cuales constituyeron un hito que acompañó a lo largo el proceso de formación de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, lo cual se evidencia en los siguientes relatos de los participantes en los grupos focales :

Yo creo que el aporte más importante, la construcción más grande la damos desde ese saber de cada uno, ese compartir de saberes, el escuchar al otro, el respetarlo y el tomar de cada quien lo que le sirva a uno para su práctica, lo lleva a uno a repensarse diariamente, porque lo que decías tu (Mary Luz) nosotros nos enfrentamos a una diversidad de estudiantes y muchas veces la mayoría de docentes no miran la particularidad sino la generalidad, entonces ese compartir, ese escuchar, entender y extraer lo que nos sirva yo pienso que es lo que cada uno de nosotros ha aportado. (Claudia Pontón, Grupo Focal 2).

Pues bueno yo considero que la línea si me ha aportado mucho ese espacio para uno contar un poco lo que ha podido construir y es un espacio como para confrontar eso de tu experiencia con el tema teórico, con el tema práctico y además que encuentra uno unos interlocutores que son tus compañeros que le permiten justamente hacer ese ejercicio de una manera más adecuada, entonces, eso es lo principal que le rescato, como ese espacio de diálogo, pues aquí hemos un poco procurado acercarnos a la escucha y al diálogo desde esas diferentes ideas que finalmente se permiten construir unos acuerdos en común. (Fabián Tello, Grupo Focal 1).

Es decir que el escuchar la experiencia del otro, posibilitó volver sobre la propia práctica, lo que generó cambiar las relaciones del docente con el niño tanto en forma individual como grupal, a partir de las diferentes miradas de infancia y otorgarle un nuevo lugar a los autores,

Ahora, desde la investigación, el volver a preguntarme sobre el niño, sobre el trabajo con las familia, me llevó a descubrir un sin fin de maravillas que no había visto a pesar de los años que llevaba con mi proyecto o mejor aún como docente. Recordé lo delicioso que es leer y mirar a otros, escucharlos y aprender. Desde ahí, claro, mi rol mi práctica se afectó positivamente, pues me apropié de los conocimientos de otros y los llevo a mi aula. Ahora el niño que tengo en mis manos es y hace parte del mundo de hoy, no está alejado de él, no lo preparo para el futuro sino para hoy y de ahí se va formando y preparando para vivir en su mundo y en nuestro mundo hoy y mañana. (Claudia Pontón, Grupo Focal 2).

Otro elemento dinamizador que surge a partir de la reflexión de la práctica, es la capacidad de escucha, que se convierte en escucha activa, en el momento en que se apropia del saber del otro, y lo traslada a su propia práctica.

A partir del siguiente relato, se hace visible que los procesos de reflexión y las construcciones de saberes que se generaron en el interior de la línea de investigación, no se quedaron ahí como un proceso de análisis y compartir de experiencias entre los participantes de la sistematización, sino que por el contrario trascendieron no solo a los contextos de la escuela

transformando la práctica, sino que permitieron repensar desde otro lugar su quehacer docente, como se expresa a continuación:

Yo creo que el hecho de que la práctica pedagógica parte de la reflexión, y el hecho de que nos sentemos aquí a reflexionarnos, a pensarnos nosotros mismos hace que nos pensemos también lo que estamos haciendo allí, cuando uno se encuentra aquí con cuarenta personas que son completamente diferentes y que te empiezan a aportar uno se da cuenta, estoy fallando también en una cantidad de cosas que uno no se da cuenta, entonces escuchar a otros, asistir a los seminarios, empezar a leer, empezar a teorizar acerca de lo que estás haciendo eso te permite cuestionarte lo que estás haciendo digamos cuestionarse como ser humano, como persona, como profesional y bueno obviamente eso tiene que moverte algo para que allá cambien las cosas, entonces me parece que eso también ha sido valiosísimo. (Marcela Bogotá, Grupo Focal 2).

Complementando al aporte anterior, es importante reconocer que más allá de los saberes que se lograron configurar a partir de reflexionar sobre su práctica, del diálogo con los demás compañeros y de la contrastación con la teoría, aparecen nuevos conocimientos a partir de los cambios en la forma de relacionarse con los niños, de leer los diferentes contextos, de pensar las prácticas desde otro lugar como se expresa a continuación:

La línea de investigación me ha dado las herramientas para hacer de mi crisis profesional un reto, un motivo para investigar, una razón para descubrir que mi trabajo es valioso e importante no solo para mí sino para los niños que me dan la oportunidad de construir con ellos nuevo conocimiento. (Adriana Betancourt, taller de la memoria).

A su vez, se reconoce no solamente la construcción desde la línea de investigación, sino el aporte de los seminarios, en las transformaciones de los participantes que surgieron en el proceso de formación. A propósito el siguiente concepto:

Considero que si cambió la práctica no sólo profesional sino la personal porque generó nuevos interrogantes y nuevas crisis es pensarse no solo ya como mamá, no solamente es pensarse como profesora, sino en todo, todo lo que nos han dado los seminarios y la Línea de Investigación y todos los saberes que los compañeros nos dan generan nuevas inquietudes en donde empieza el ejercicio ético a verse en la práctica y en la cotidianidad, entonces cada cosa que empiezo a hacer la empiezo a pensar cómo la voy a afectar, a qué le voy a apuntar, hacia que transformación estoy dirigiendo mi trabajo, mi hacer con el otro, qué es lo que quiero lograr; o sea, uno vuelve a establecerse nuevas metas, nuevas preguntas; se van generando nuevos desafíos, nuevas crisis, me parece que eso es importante para uno como persona porque le permite avanzar, conocer nuevos mundos y nuevas expectativas nuevas formas de ver el colegio. (Adriana Betancourt, Grupo Focal 2).

En aras de fortalecer el análisis realizado anteriormente, se considera importante, darle un lugar a las voces del director de la Maestría y las dos docentes que estuvieron a cargo de las líneas de investigación para que ilustren desde su rol de maestros acompañantes del proceso de la Maestría. A continuación, se describen sus percepciones en cuanto a la reflexión, la construcción de espacios de reflexión y escucha y la comprensión de las instituciones educativas:

Yo creo que en la reflexión de saberes que tienen los participantes, la línea es el espacio para decir lo que uno sabe, pero para que eso que uno sabe empiece a matizarse de lo que uno espera construir, digamos que el saber se naturaliza, el saber no se reflexiona de manera natural, en las instituciones en las que ustedes se encuentran la reflexión no sucede de manera espontánea, la reflexión necesita una intencionalidad, Entonces yo creo que la línea le da la intencionalidad a la reflexión, cuando les dicen: vamos a construir conjuntamente esto, eso de inmediato genera una reflexión sobre los saberes, permiten que se pongan en juego, permite que se reconozcan los diferentes saberes que hay ahí, pero también los cuestiona y los tematiza. (Juan Carlos Garzón, Director de la maestría – CINDE, Entrevista).

Por otro lado, los procesos que se generaron en torno a la línea en cuanto al reconocimiento como espacio de reflexión y escucha, evidencia que es un proceso que necesita tiempo y disposición, puesto que no es un ejercicio fácil, como se expresa a continuación:

Yo podría decir que hay un tema muy importante y es reconocer el saber de todos y a eso hay que darle tiempo y darle tiempo es encontrar que uno puede sentir molestias por las opiniones de uno o de otro, o sentirse en lugares diferentes, o querer discutir, o terminar muy cansado y muy tenso por toda la diferencia que se da allí, y a todo eso hay que darle paciencia digamos en el sentido de los grupos se van acomodando y ese acomodo implica empezar a mirar que si es posible y que si es posible construir entre todos. (Marina Camargo, docente Línea de Investigación, Entrevista)

Indiscutiblemente, en estos procesos de construcción colectiva de saberes, las experiencias son diversas e individuales, puesto que no es un proceso que se pueda homogenizar, hecho que puede ocasionar algunas tensiones al interior del grupo como lo expresa Erika a continuación:

Pienso que en este momento si se han logrado muchas cosas que somos un grupo compacto que hemos aprendido a escuchar, hemos aprendido a respetar los tiempos, los espacios, hemos aprendido como a entender las dinámicas del otro, a no lo que dices tú a no juzgar, sino a construir y las construcciones que se han hecho pues han sido buenas con las dificultades que se nos presentan porque es una línea diferente, o sea yo pienso que esta línea es fuera de lo

común, esta línea es diferente a todas las demás precisamente por eso, por la docente, por el grupo como está constituido. (Erika Forero, Grupo Focal 1).

Un elemento importante que marca la construcción de saberes en la línea de investigación, es lo que tiene que ver con la práctica y reconocer el rol docente en las instituciones educativas:

Yo creo que hay un elemento muy importante y unas de las discusiones que se tuvieron en la Línea y era pensar cómo la educación trasciende a eso que se acaba en el currículo; precisamente yo recuerdo que uno de los elementos más importantes que marcó la historia de la Línea fue una reflexión que se hizo precisamente desde Ignacio Lewkowicz sobre la institución educativa como un galpón, eso fue un ejercicio muy fuerte porque aun cuando muchos estaban con la expectativa de creer que estaban apostándole, que estaban haciendo, la reflexión sobre esa metáfora les permitió a ellos entender que las instituciones educativas no eran ellos solos, que la mirada tenía que relacionarse con incidir de tal forma que los sujetos que participan en la institución educativa se movilizaran y que se pudieran transformar esas fibras de aquello que en algún momento se había fosilizado en algunas instituciones, pero que estaba como una esperanza al mismo tiempo, entonces como que tenían el blanco y el negro. (Jazmín Andrea Patiño, Coordinadora Cohorte 37, directora de línea de Educación Inicial y Primera Infancia CINDE, Entrevista).

Dinámicas de construcción de conocimiento pedagógico y su incidencia en la práctica profesional

La calidad se constituye como un eje que lleva a comprender que la dinámica de construcción de conocimiento estuvo definida por la formación, la práctica y el currículo y son los maestros desde la experiencia, los que dan cuenta de sus comprensiones y pueden emitir apreciaciones tanto del programa de Maestría que ofrece CINDE, como de la estrategia *maestros comprometidos con formación y bienestar* de la SED.

Desde este lugar, un aspecto que fue determinante para los maestros de la línea, fue el concepto de calidad para la Educación Inicial y Primera Infancia, entendida ésta como aquella que concibe al niño como su razón de ser y por tanto se deben tener en cuenta su voz y las contribuciones que ofrezca para satisfacer sus necesidades y las expectativas de la escuela. Con ese nuevo saber los maestros comprendieron que la SED, tuvo una administración con disposición para pensar la calidad educativa desde un lugar diferente al convencional (resultados de pruebas nacionales e internacionales), y estableció las conexiones necesarias para hacer una

propuesta por la calidad, en torno a la formación docente, que generara un trabajo entre instituciones a partir de convenios interadministrativos públicos o privados y otorgó a las universidades de la ciudad y a los maestros un lugar en el sistema educativo de Bogotá, lo cual favoreció la construcción de programas de formación continua entrelazados con la escuela pública del Distrito para visibilizar las necesidades, intereses y expectativas que tienen los maestros en torno a las realidades que viven en su labor. Lo anterior se ratifica en el siguiente fragmento:

Yo creo que eso está pensado precisamente desde la Secretaría, o sea lo tienen supremamente claro en la medida en que nos dieron las facilidades a los profes para estudiar, para formarse, para capacitarse y esto va a impactar y lo acabamos de conversar, cómo desde aquí, cada uno de nuestros espacios los estamos pensando, los estamos reflexionando, les estamos haciendo aportes, estamos construyendo conocimiento, estamos transformando prácticas, vidas. (Mary Luz Roa, Grupo focal 2).

En ese sentido, desde la línea de Educación Inicial y Primera Infancia de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, cohorte 37, convenio SED–UPN–CINDE, los maestros valoran la posibilidad de participar en un programa de formación posgradual, no solo porque el programa posibilita la reubicación en escalafón docente a los maestros del Estatuto 1278 y ascenso para los docentes del estatuto 2277, sino en sí, por la oportunidad de hacer estudios complementarios que les permite pensar de otra manera el quehacer en la escuela.

Además de esto, los participantes consideran que la convocatoria propuesta desde la SED permitió a las universidades ofrecer sus currículos, en donde incluyeron programas formativos diferentes a la profundización de saberes disciplinares. Como es el caso de CINDE que tiene un programa de Maestría en la que participan profesionales en diferentes áreas (Salud, educación, psicología, trabajo social, artes, Ciencias humanas) que posibilita la construcción de un conocimiento común que se amplía mediante el intercambio de saberes, el cual que se espera se integre a la práctica pedagógica. En atención a esto refiere el siguiente comentario:

Pues bueno yo considero que la línea si me ha aportado mucho porque lo principal que aporta es ese espacio para uno contar un poco lo que ha podido construir, no, y es un espacio como para confrontar eso de tu experiencia con el tema teórico, con el tema práctico y además que encuentra unos interlocutores que son tus compañeros que le permite justamente hacer ese ejercicio de una manera más adecuada, no, entonces, eso es lo principal que le rescato, como

ese espacio de diálogo, pues no sé cómo sean las otras, pero pues aquí hemos un poco procurado acercarnos a la escucha y al diálogo desde esas diferentes ideas y saberes que finalmente se permiten construir unos acuerdos en común. (Fabián Tello, Grupo focal 1).

En ese sentido, los maestros, aprecian la destinación de recursos que hicieron posible el acceso a los programas de formación posgradual, pues de otra manera habría sido más difícil tomar la decisión de continuar la formación. Describen elementos de CINDE, que hacen de la gestión una buena propuesta, que permitió a los maestros participantes sentir que eran el centro del proceso formativo de CINDE, tal como lo dice su modelo pedagógico. Y del cual se espera que los maestros participantes reflejen con su participación en acciones pedagógicas que se constatan en la práctica y que aportan a la calidad de las instituciones educativas para que desde el gobierno escolar (consejo directivo, consejo académico y comité de convivencia), y el currículo se considere el buen trato con los estudiantes no solo desde las reflexiones sino desde las vivencias, en donde el contexto social, las situaciones cotidianas y las particularidades de los niños y los adolescentes que hacen parte de la dinámica escolar sean vistos como oportunidades que tiene la escuela para construir calidad de vida con la comunidad. En concordancia, se presenta el siguiente aporte:

Y empecé a averiguar sobre CINDE, me metí a la página, y me llamó mucho la atención el hecho de que el día que vinimos a la inducción nos plantearon el horario del viernes, yo dije no ese horario no nos sirve, y me encantó que hubiesen tenido eso en cuenta, que nos trataron con preferencia, que fueron muy cálidos, que la entrevista fue una cosa del otro mundo, porque yo venía toda nerviosa, (...) pero cuando llegué acá y tuve la entrevista con Patricia Briceño, me encantó porque fue una charla muy acogedora, nosotras vinimos con Deisy ese día, (...) no hubo la presión de la pregunta y del contexto y (...) cuando supimos que nos habían arreglado el horario que nos estaban tratando con esa digamos con esa especialidad me encantó, yo dije no yo tengo que pasar, porque donde te tratan a ti como ser humano, donde te respetan como persona, donde te dicen ven que tú nos importas a esos sitios es los que toca ir porque te va a ayudar a crecer y donde te van a ayudar a dar todo lo que tú tienes, es un aprendizaje mutuo, eso me encantó. (Claudia Pontón. Grupo focal 1).

También los participantes comprendieron el reto que asumió CINDE para cumplir lo acordado con la SED y rescatan la gestión realizada al pensar su programa considerando los resultados de la caracterización de la planta docente de la SED. Al hacer los ajustes pertinentes en su currículo sin perder su identidad institucional, lo anterior, da muestra de la flexibilidad y apertura que desde lo metodológico promueve el currículo de CINDE, al conocer el talento

humano que ingresó al programa y al orientar los planes de mejoramiento en beneficio del diseño, ejecución y evaluación curricular y administrativa se aporta a la calidad institucional y se refleja una mejor formación para los maestros de los niños que están en las instituciones públicas del Distrito. Lo anterior se ve reflejado en la voz de los participantes en expresiones como:

Porque creo que la apuesta que tiene CINDE tiene una pregunta por la Calidad de la Educación y porque para nosotros se ha resignificado en clave del modelo pedagógico y en clave de lo misional entender que la Calidad no se reduce a los aprendizajes, sino que la Calidad es consecuencia de una apuesta que vincula a la familia y que vincula a lo educativo, que la calidad no es el fin sino que es parte de ese proceso educativo que se configura... entonces yo creo que en miradas y programas de formación como este son pertinentes y son necesarios para esta apuesta que tiene la Secretaría de Educación de incidir en las prácticas de los maestros y de las maestras. (Jazmín Andrea Patiño, Coordinadora Cohorte 37, directora de línea de Educación Inicial y Primera Infancia CINDE. Entrevista).

Además, el programa de formación de CINDE, contextualiza a los participantes para que sean capaces de analizar los espacios locales, nacionales y regionales; así como, las características sociales y culturales que les permitan identificar la incidencia de estos en la cotidianidad escolar, la relevancia de la Educación Inicial en la comprensión de dichos contextos y la preparación del niño para afrontar su propia realidad. Al respecto la profesora Andrea Coral dice:

Pienso que también, con los elementos de los seminarios en general de educación y con toda la parte de desarrollo humano y vuelvo también con los del profesor Rendón, el ver, por ejemplo, ese contexto nacional, regional, local que fue muy impactante y en algunos momentos muy desolador... nosotros decíamos... ¿o sea, no hay esperanza?... pero al final decir bueno, sí... sí se puede y son nuestros niños vistos como una potencia los que en verdad pueden como salvar. (Andrea Coral, Grupo focal 3).

La línea de Educación Inicial y Primera Infancia, llevó a comprender la importancia de este proceso en la formación integral del ser humano, dado que, en los primeros años de vida se potencian las habilidades, destrezas, aptitudes y capacidades de los niños como sujetos pensantes, participantes y políticos de una sociedad, puesto que el niño es capaz de aprender y apropiarse los aprendizajes en su cotidianidad y en un futuro reflejarlos en actos justos y equitativos. Es por esto que la tarea de la escuela es posibilitar los espacios y brindar las

herramientas al niño para desenvolverse dentro de un contexto social y transformar su realidad. El siguiente fragmento apoya esta afirmación:

Todo eso confirma lo que hablábamos esta mañana que es darnos cuenta que no estamos formando seres para el futuro, sino que los tenemos hoy, que existen hoy y que tienen voz, tiene sentir, que tienen deberes y tiene derechos y no solamente eso de proyectarnos a que mañana van a contribuir... no.... ¡Ya!!... desde ya están dando y están necesitando. (Claudia Pontón, Taller de la memoria).

Otro de los aportes que hace el programa de CINDE, es el de potenciar las capacidades investigativas de los participantes para que encuentren en sus escenarios cercanos preguntas que los lleven al desarrollo de nuevas perspectivas que le permitan comprender su práctica y su realidad, que los convierte en transformadores activos de su propio contexto, *principio productivo*. Para el caso de los maestros participantes de la Línea de Investigación de Educación Inicial y Primera Infancia es reflexionar sobre su práctica pedagógica y controvertir con la misma, para encontrar otra manera de estructurar su quehacer *principio reflexivo*, en aras de contribuir con su labor al desarrollo de sus estudiantes. Como se ve reflejado en el siguiente comentario:

Las preguntas de los estudiantes de CINDE son distintas, o sea: Son preguntas que tienen más contexto, son preguntas más críticas. Es posible que las otras maestrías hagan énfasis en la investigación como proceso metodológico y no como proceso crítico reflexivo, yo sí creo que con ustedes lo enfocaron más desde ese lugar, es la reflexión no tanto la muestra (...) A veces creemos que es la metodología la que produce el conocimiento ¡no!, es el sujeto. Yo creo que nosotros hacemos más énfasis en el reposicionamiento que conoce y en ese contexto, pues el sujeto que conoce toma decisiones metodológicas, epistemológicas, (...) Entonces creo que ahí hay toda una construcción que ustedes han hecho, que no es solo lo que ha hecho CINDE sino todo lo que ustedes han construido desde las prácticas pedagógicas que han hecho que entremos en un contexto compartido de conocimiento; si no estuvieran las preguntas de ustedes descentradas de las metodologías, descentradas de las disciplinas, porque muchas de las preguntas de ustedes están centradas en el sujeto, la escuela por ejemplo, si esas preguntas no estuvieran nosotros no podríamos hacer mucho tampoco. Entonces yo creo que parte de lo que es CINDE es por el tipo de preguntas que ustedes movilizan. (Juan Carlos Garzón, Director de la maestría – CINDE, Entrevista).

Pensar la investigación como un proceso crítico reflexivo, permite a los maestros hacerla parte de su cotidianidad para comprender y transformar su práctica. Esto lleva al cambio en la

concepción investigativa de la Educación Inicial, puesto que el maestro se encuentra en contacto directo con el niño, sus necesidades y expectativas y puede plantear la forma de satisfacerlas en su quehacer pedagógico.

Con respecto a la pertinencia en la creación de programas de posgrado en educación inicial, se encuentran opiniones divididas. Como se evidencia a continuación:

Yo considero que si es importantes que existan posgrados. ¿Por qué? De pronto la educación inicial necesita un cambio, porque uno en la práctica se da cuenta que muchas docentes consideran que el niño de primera infancia es un adulto en miniatura, o un adolescente en miniatura, entonces no está pensando en potenciarlo desde su edad, sino que... simplemente absorba y absorba contenidos entonces si es importante como que se llegue a la reflexión en un posgrado o que se den las herramientas para saber manejar los procesos en educación inicial. (Sonia González, grupo focal 3).

Yo digo que no, seguiríamos fraccionando todo esto y entonces el de educación inicial nunca va poder hablar con el de un adolescente... Yo tuve la oportunidad de estudiar educación física y lo que más me gustó fue que en todas las clases íbamos hablando de algo, o sea nos podían enseñar un deporte específico pero nos tocaba en la otra clase relacionarlo para los niños de preescolar, en la siguiente nos tocaba hacer una clase para los adolescentes, en la siguiente clase teníamos que hacer clase para adultos mayores, o sea, siempre estamos relacionando la pedagogía y nuestro perfil de educadores físicos en cualquier momento, pero decir ahora que tú eres el especialista en pedagogía infantil, nos separa más como docentes en una institución, o sea, yo soy el de pedagogía infantil aquí no se meta nadie más, o sea, cómo vamos a hablar?, todos tenemos un saber que es la pedagogía y a través de ese saber creo que podemos integrarnos y hacer transversal el conocimiento, que ya después... si tú te especializas pero simplemente hablar ahí de especializaciones... no, digo que no. (Andrés Cárdenas, grupo focal 3).

A pesar de que varios de los participantes están de acuerdo con un programa de posgrado exclusivo en Educación Inicial y Primera Infancia, el aporte de Andrés ratifica la importancia del intercambio de saberes en la construcción de conocimiento, en donde el saber específico constituye un aporte para el desarrollo de los estudiantes de primera infancia. De esos saberes surgen alternativas que le dan la relevancia a la educación inicial dentro de un proceso de formación integral. A continuación, un ejemplo de ello:

La pregunta va enfocada si es solamente para primera infancia... Yo diría que sería bueno es para toda el parte educativa porque solamente no es la primera infancia es lo primordial,

obviamente ahí se generan las bases, pero lo que habíamos hablado esta mañana el niño sigue en construcción, el adulto sigue en construcción, el adolescente sigue en construcción, entonces lo que veo que es importante es que uno como docente tenga, reconozca su compromiso y responsabilidad frente a que uno tiene que estar constantemente reflexionando sobre lo que está aportando a la sociedad, lo que tiene que hacer es Bueno que me interesó voy a estudiar esto, voy a estudiar eso y todo lo que yo he apropiado lo puedo empezar a aplicar a la población que sea. (Deisy Rodríguez. Grupo focal 3).

A su vez, este proceso de formación, profundización e investigación, evidenció una transformación del pensamiento de los participantes, partiendo de una preocupación por un desarrollo personal y pedagógico y llegando a una confrontación y puesta en escena de diferentes saberes a partir de un proceso de socialización. También evidenció el desarrollo de habilidades de sistematización y análisis de situaciones escolares y su transformación en textos en escritos que puedan ser socializados dentro de una labor cotidiana e investigativa. La etapa de la preocupación, se refleja en el siguiente comentario:

Yo creo lo manifesté alguna vez, que, en algunos seminarios, ya digamos que a esta altura ya no es tan, no es tan tenso porque es que en los primeros seminarios era un susto terrible y más cuando empezaron a hablar de Foucault, el círculo hermenéutico, ¿qué es eso?, si como lo manifesté... yo dije: estoy en el lugar equivocado, están hablando de filosofía, historia, ¿qué les pasa? Entonces al principio como esa angustia, ese temor, además porque los de Ciencias Sociales eran como peces en el agua, no, ellos levantaban la mano, ellos participaban, no se escuchaban sino las voces por allá de Andrés, de Rafael, Mauricio por allá hacia sus aportes así todos elaborados, Samuel, bueno todos ellos estaban ahí como pilosos y nosotros allá como parecía que nos hablaran en un idioma distinto. (Mary Luz Roa, Taller de la memoria).

Acá se demuestra la inexperiencia frente a conocimientos de tipo epistemológico y filosófico y su temor inicial al enfrentarse a ellos. Lo que la llevó a pensar que no podría afrontar el reto de la maestría y pues lo llegó a considerar como una meta muy alta.

Después de este primer choque, los participantes optaron por dos formas para cumplir y salir adelante con el reto académico asumido. Algunos participantes manifestaron en sus grupos de trabajo sus dificultades y es el grupo de trabajo quien apoya y genera acciones concretas que le permite a los participantes avanzar y superar los inconvenientes o miedos. Otra manera de asumir la preocupación, es a partir de los mecanismos de retroalimentación que le permite a los participantes la comprensión de sus acciones, de manera que puedan evaluarlas. Esto en el modelo pedagógico se denomina *principio reflexivo*. Estas acciones generaron cambios de

actitud, que permiten a los participantes afrontar de otra manera la situación, pensar en sus fortalezas, aptitudes, capacidades y habilidades para ponerlas en sintonía con su proceso formativo, *principio autotélico*, de manera tal que se sintieron identificados con su nuevo rol de estudiantes y se dieron la oportunidad de escuchar y de generar acuerdos para realizar el trabajo en equipo *principio de negociación cultural y de comunicación*. Esto demuestra que el modelo pedagógico planteado por CINDE, contribuye al proceso formativo y de desarrollo profesional. Esto se ejemplifica a continuación:

No tanto el apoyo sino mi cambio de actitud, de pronto yo nunca les dije eso: *no me siento bien*, de pronto algún día si les compartí, les dije yo doy opiniones, pues me gustaría que de pronto que las tuvieran en cuenta, me dijeron comente, díganos lo que piensa, lo que sienta, no se guarde todo, entonces yo creo que es un cambio de actitud mío, de pronto yo venía muy sobrada, yo sé, entonces me tocó un cambio de actitud y considero que después de ese cambio con mi grupo de trabajo y pues ahí vamos, no tengo la facilidad del discurso, yo puedo pensar muchas cosas pero otro habló y dijo lo que yo pensaba. Soy muy tímida, es eso. (Sonia González, Taller de la memoria).

La confrontación en este proceso se evidencia al enfrentarse con las habilidades que requiere un investigador y que dan cuenta de las capacidades que se han ido adquiriendo desde el choque inicial y a lo largo del proceso. Los temores empiezan a transformarse a partir de las exigencias que demandan la Maestría, el *principio autotélico trae como consecuencia que los participantes afronten el fracaso, la frustración y el rechazo de otros a partir del interés intrínseco por el conocimiento, el cual no le permite depender de las presiones externas para alcanzar sus metas*. A ello hace referencia el siguiente comentario:

Yo comparto con Mary Luz, las dinámicas, cuando empezamos con los seminarios, cuando uno sale de su elemento y tiene que enfrentarse a otras cosas que ni siquiera sabía que de pronto se iba a encontrar de esa manera, personas que tienen un discurso súper elaborado, donde uno no lo comparte, porque no lo conoce, entonces eso como que lo minimiza a uno, uno se minimiza con eso un poquito. (Edwin Benavides, grupo focal 1).

Sentir frustración en un primer momento al sentirme en el limbo y con una guerra interior si podría con este reto. Luego un reto que cambiaría estructuras. El poder compartir mi experiencia con las experiencias de otros. (Sonia González, taller de la memoria).

Posteriormente, se pasa a un período de decisión el cual exige a los participantes expresar sus comprensiones mediante la escritura, las reflexiones y los diálogos que generan o afianzan

nuevas habilidades y destrezas aplicables al proceso investigativo. El temor ya descrito, nuevamente se transforma en perspectivas, habilidades y auto reconocimiento. Así lo expresa Claudia Pontón cuando afirma:

Y como que antes de la maestría uno se sentía única, como que todo lo sabía... tanto tiempo trabajando y llegaba uno y como que uno ya sabía más o menos ...qué era lo que uno hacía y lo validaba desde alguna teoría, desde las tradicionales, las que siempre han estado ahí ... lo que uno había visto en los diplomados. Uno trataba de actualizarse, pero realmente uno no había hecho ese trabajo de verdad de observar de preguntarse, de investigar qué está pasando, en cambio ahora uno utiliza más la investigación, por ejemplo mi proyecto ha servido muchísimo, porque a pesar de que uno hacía muchas cosas y la gente estaba feliz, pues la gente dice ella sabe, pero en realidad no sabía nada, ahora puedo validar mi proyecto desde ciertas teorías y con ciertos gurús que digamos hablan del tema, entonces eso me ha servido para que mi proyecto crezca, sea más válido y también yo como docente haya crecido con ese interés que tengo yo sobre el niño y sus familias. (Claudia Pontón, Grupo focal 3).

Y yo creería que en tercer lugar es también la adquisición de una manera de pensar estructurada que le permite a uno asombrarse, cuestionarse, intentar buscar resolver problemas, ya sea haciendo el proceso de investigación como lo vimos ahorita en el segundo punto que señalaba o ya sea en el trabajo con los niños, o sea propiciando procesos investigativos porque esa estructura y esa lógica la tiene uno y es adecuada y apropiada para el proceso de enseñanza. (Marina Camargo, Entrevista).

El proceso de formación en maestría concluye, pero deja las puertas abiertas a la aplicación de las destrezas y habilidades adquiridas en el aula de clase, en donde ahora los participantes como maestros investigadores pueden proponer metodologías, didácticas alternativas que impacten en la calidad de la educación de los niños de la Primera Infancia. El discurso que los maestros dan, denota este cambio a pesar de no haber presenciado su labor en el aula:

Como ha influido positivamente al menos por este lado el proyecto que nosotras estamos sistematizando. Se llama "Abra palabra", es una experiencia que se viene trabajando en el colegio hace cuatro años, digamos que la gente conocía algo de eso que las profesoras de preescolar hacen un montón de cosas y los niños como que pasan bueno, esa es la concepción, ha servido para qué, para que la gente conozca cuál es la experiencia, para documentarla, para darle un orden, para que se le dé importancia y se le de peso, para que nosotras mismas como que digamos de verdad realmente lo que hacemos es una cosa importante. (Andrea Coral Grupo focal 3).

Yo organizaba teniendo en cuenta los contenidos de la malla curricular, pensándome experiencias significativas que acercaran a los niños al concepto (el contenido tenía gran relevancia para mí), pero siempre me pensaba experiencias que permitieran interactuar con los espacios y desarrollar los sentidos. Ahora, organizo mi trabajo de acuerdo a las asambleas que tenemos con los niños, permitiendo que ellos provoquen las experiencias e hilándolo con la construcción de valores (responsabilidad, autoestima, compromiso) e involucrando los contenidos que la experiencia permita (aquí el protagonista es el niño). Reconociendo habilidades individuales. (Marcela Bogotá, Taller de la memoria).

En conclusión, partiendo de un interés de la SED por mejorar la calidad de la educación en Bogotá, se abre la posibilidad a los maestros del Distrito de ingresar al programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social UPN- CINDE, el cual brinda herramientas pedagógicas y de desarrollo personal que al final impactan la labor de los maestros en las aulas de clase.

Conclusiones

De la sistematización del proceso de formación de los participantes de la Línea de Educación Inicial y Primera Infancia, de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Cohorte 37, convenio SED - UPN - CINDE, que visibilizó los saberes construidos durante el proceso de formación y la dinámica de construcción de conocimiento pedagógico por parte de los participantes y su incidencia en su práctica profesional, se derivan las siguientes conclusiones:

Este proceso de formación permitió a los participantes, de acuerdo con los datos de la investigación, enfocar su práctica pedagógica hacia la comprensión del niño como individuo con características propias que se han de tener en cuenta en el momento de orientar su desarrollo, con el objeto de fortalecer sus aptitudes y talentos sin coartarlos sujetándolos a un programa de estudios rígido. Por otra parte les proporcionaron herramientas para diversificar la práctica pedagógica a partir de sus propias transformaciones personales, en cuanto se amplió la comprensión con respecto a la importancia vital que tiene la Educación Inicial en el desarrollo humano.

Las investigadoras trabajaron una cronología del desarrollo de la Maestría y los consecuentes avances a través de la observación crítica y valorativa de los participantes como sujetos activos que se cuestionaron su accionar pedagógico. Con los datos recolectados se analizó la información para establecer categorías determinantes de la calidad de la práctica profesional de los maestros de Educación Inicial y Primera Infancia. Se enfatizó la sistematización de las experiencias como insumo para esta investigación y como una práctica deseable para ser incorporada en el quehacer diario ya que de la observación, análisis y sistematización, depende, en parte, la eficacia del trabajo en el aula de clase.

Frente a la construcción de saberes de los participantes de la línea de Educación Inicial y Primera Infancia

La resignificación por parte de los participantes de la sistematización, del concepto de Educación Inicial, en cuanto a que posee una identidad propia, que permite cuestionar la estructura del sistema educativo, reconociendo al niño no solo como sujeto de derechos, sino también como parte fundamental en los procesos educativos y en los cambios sociales.

La construcción de conocimiento, desde la línea de investigación y los seminarios, a partir del diálogo entre la práctica y la teoría que posibilitó la reflexión y el repensar el quehacer desde otro lugar.

El reconocimiento del maestro de Educación Inicial como un investigador, con la capacidad de leer su práctica desde los diferentes contextos, sistemática, metódica, analítica, en constante aprendizaje y abierta a escuchar las voces y sentires de los niños.

Los participantes lograron configurar una nueva mirada del ser docente, en términos del lugar de los maestros de Educación Inicial y en clave del desarrollo humano.

Los participantes reconocieron la Línea de Investigación Inicial y de Primera Infancia, como el espacio que aportó a la comprensión del niño no solamente desde la mirada participativa que cuestiona la práctica pedagógica, sino que brindó elementos que posibilitaron pensar las prácticas desde otro lugar en clave de la construcción de nuevos saberes.

Además, los participantes se reconocieron como sujetos éticos y políticos, con una gran incidencia en las transformaciones sociales; cercanas a los diferentes contextos, a sus costumbres, culturas, sueños, necesidades, entre otros, de los niños y sus familias, como parte fundamental de los procesos educativos.

A partir de las experiencias compartidas en la línea de investigación, se logró evidenciar, el gran potencial que existe en las instituciones educativas del Distrito, en cuanto a la construcción de conocimiento, a partir de las prácticas pedagógicas, que en la mayoría de los casos no son visibilizadas.

Frente a la dinámica de construcción de conocimiento pedagógico y su incidencia en la práctica pedagógica:

La construcción de nuevos saberes por parte de los participantes de la línea de investigación en Educación Inicial y Primera Infancia, conlleva a la transformación de las prácticas pedagógicas en la medida en que los docentes reconocen en ellos mismos y en los otros (niños, niñas, colegas, padres) interlocutores válidos. Desde este lugar, la comprensión del maestro sobre la realidad pasa a ser observada en forma crítica, para reflexionarla y en

consecuencia crear las estrategias para atender en forma efectiva y afectiva las situaciones de la escuela.

La mirada crítica y reflexiva de los participantes frente a la práctica pedagógica en Educación Inicial conlleva a asumir un rol investigativo en el aula. En donde se reconoce la importancia que tienen los diferentes contextos en los que se desenvuelven los niños, para que se encuentre sentido al qué, cómo y para qué enseñar, a partir de la reflexión sobre las acciones educativas encaminadas a constituir aprendizajes para la vida, que día a día se retroalimentan con la experiencia misma.

La crítica, la reflexión y la transformación de dicha realidad, también se ven permeadas por programas de formación continua (cualificación) que permiten fortalecer la mirada integral de los procesos de desarrollo humano, otorgando una nueva identidad al rol del maestro de Educación Inicial, direccionando su labor en la formación para la participación y autonomía desde la primera infancia.

En este sentido, el desarrollo de la experiencia, ha permitido que los participantes se empoderen de su propio desarrollo, que se sientan protagonistas del sistema educativo al cual pertenecen y al que pueden aportar, a través del diseño, planeación de diversas experiencias intencionadas que tengan en cuenta los intereses y necesidades de los niños de primera infancia y que permitan el potenciamiento de sus capacidades y por supuesto su desarrollo integral.

Es importante facilitar escenarios a los maestros de Educación Inicial y Primera Infancia para la configuración de comprensiones, a partir de experiencias diversas donde se presenten desde la subjetividad aquellas comprensiones que resaltan al niño como sujeto político y de participación para que el juego y el arte como lenguajes propios de la Primera Infancia se vinculen en forma efectiva en aras de que los niños puedan construir sus propios saberes, frente a la forma de verse, sentirse y actuar, y fortalecer la seguridad y confianza en sí mismos, la capacidad de negociación y la construcción de reglas para llegar a acuerdos. Así como lo hicieron los maestros participantes durante su proceso formativo.

La experiencia vivida, fortalece las capacidades, habilidades y destrezas que poseen los maestros de Educación Inicial para que sean transformadas en oportunidades que potencien a

la escuela como un espacio que genera experiencias significativas. Con esto se transforma la idea de centrar el quehacer en el aula teniendo en cuenta las debilidades que deben ser superadas para en su lugar fortalecer las aptitudes, talentos e intereses de cada niño.

Recomendaciones

A manera de recomendaciones se enuncian algunas ideas que devienen de la sistematización y que se consideran claves para fortalecer la línea de Educación Inicial y Primera Infancia:

Desde la voz de los actores se considera que el proceso de formación en la línea de Educación Inicial y Primera Infancia permitió transformar la mirada que por tradición social se tiene en torno a la educación y a la infancia, por lo cual, se valora el programa de maestría de CINDE que reconfigura estas concepciones sociales. Por tal razón, es necesario que los diferentes programas de formación en educación y líneas de investigación contemplen en su diseño curricular el recorrido histórico y la reflexión de la práctica para que se genere un verdadero reconocimiento a los niños como sujetos integrales, en proceso de desarrollo humano, que configuran subjetividades a partir de las relaciones que establecen consigo mismos, con los demás y con el entorno.

La Secretaría de Educación Distrital, debe continuar generando estrategias para la formación posgradual, así como el Programa *Maestros comprometidos con su formación y bienestar*, que permitan la cualificación de los docentes a través de programas de formación como el que desarrolla el CINDE, que reviertan en la reflexión sobre quehacer pedagógico de los maestros y que contribuyan al mejoramiento de las instituciones educativas.

Así mismo, se recomienda hacer un seguimiento a las investigaciones realizadas por los docentes con el objetivo de llevar a cabo los respectivos acompañamientos que promuevan la socialización y divulgación de las mismas, y motiven a los docentes a diseñar propuestas innovadoras y alternativas que les permitan trascender a otros espacios y que posibiliten bienestar y reconocimiento a los docentes.

Las Instituciones Educativas Distritales que hacen parte de la SED, debe apoyar el diálogo de saberes entre docentes y la difusión de innovaciones para que surjan propuestas innovadoras y alternativas que respondan a los intereses de la comunidad educativa. Debe disponer los espacios para la reflexión, debate, construcción y socialización de la práctica y el quehacer de la escuela. Así mismo, se recomienda continuar la búsqueda de alternativas que

posibiliten la articulación entre los niveles de educación (ciclos) y la superación de brechas y el empeño para hablar los mismos lenguajes.

Se invita a los docentes a sistematizar su práctica con el objetivo de generar reflexiones que los lleven a mejorar y retroalimentar su quehacer en el aula y participar en forma autónoma, con su experiencia en las instancias del gobierno escolar para que forjen diálogos de saberes con sus colegas y construcción de conocimiento que les permita aportar en la toma de decisiones y en el ámbito pedagógico.

Referencias

- Bernal, C. & Tellez, S. 2013. *Saber Docente en Educación Inicial: Recuperación de la Experiencia Pedagógica de Jardín Infantil La carreta*, (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia).
<http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/viewFile/192/177>
- Bustelo, E. (2007). *El Recreo de la Infancia: Argumentos para otro comienzo*. (1ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina S.A.
- Bustelo, E. (Septiembre – Diciembre, 2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque Latinoamericano. *Salud Colectiva*, 8 (3), 287 – 298
- Bustelo, E. (Octubre 2012). *La infancia o cómo se comienza a comenzar*. Ponencia Presentada en el V congreso Mundial por los derechos de la infancia y la adolescencia, San Juan República Argentina.
- Cinde (2014). *Guía Introductoria Cohorte 37*. enero de 2014
- Cinde (2016). *Guía Introductoria Cohorte 44*. enero de 2016
- Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, Constitución Política de Colombia, 1991 (4 Julio 1991)
- Colombia, Congreso de la República. (1991). Ley 12 de 1991. Convención Internacional sobre los derechos del niño. Recuperado de www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?!=
- Colombia, Congreso de la República, Ley 115, Ley General de Educación, (8 febrero 1994).
- Colombia, Congreso de la República, Ley 1098, de Infancia y Adolescencia, (8 Noviembre 2006).

Colombia, Consejo Nacional de Política Económica y Social, Documento Conpes 109,
(3 diciembre 2007)

Colombia, Comisión Intersectorial de Primera Infancia, *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión,
(2013)

Colombia. MEN. *Sistema Colombiano de formación de Educadores y Lineamiento de Política*. (2013)

Colombia, MEN, *Referentes técnicos para la cualificación del talento Humano que trabaja con primera infancia* (2014) Bogotá: Panamericana Formas e Impresiones S.A.

Consulta de norma, Decreto 2277 de 1979. Radicación 20 de 1986 Consejo de Estado – Sala de Consulta y Servicio Civil.
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=3620>

Dahlberg, G. (2005). *Más allá de la Calidad en Educación Infantil*. Barcelona: Graó

Decreto 1278 de 2002 o Estatuto Profesional Docente.
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

De Mouse, L. (1991). *Historia de Infancia*. Madrid: Alianza

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

Freire, P. (2001). *Política y Educación*. (5ta Ed.), México: Siglo XXI editores. S.A.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la Práctica Educativa*. Sao Paulo: Paz y Tierra

Freire, P. *Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*.
PDF. <https://drive.google.com/file/d/0B28R252zbtKMZ0tlaWJLM1BpTmM/view>

- Ghiso, A. (2006) Prácticas generadoras de saber: Reflexiones Freirianas en torno a las claves de sistematización. En: La Piragua N° 23. *Sistematización de experiencias: caminos recorridos y nuevos horizontes*. CEAAL. Primer semestre 2006, pp 39 – 49
- Ghiso, A. (Enero - Abril, 2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Decisio*. No. 28, 3 - 8.
- Hoyuelos, A. (Noviembre, 2009). Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *CEE Participación Educativa*. 12, Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n12-hoyuelos-planillo.pdf>
- Hoyuelos, A. (2014). *Pedagogía y Política en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Recuperado de <http://www.redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/download/128/112> (Informe veeduría 2007) <http://www.veedurriadistrital.gov.co/?q=content/informes-de-gesti%C3%B3n-a%C3%B1os-anteriores>
- Hoyuelos, A. (2014, noviembre 9). Entrevista a Alfredo Hoyuelos. Recuperado de <https://equipajeviaje.appspot.com/assets/lib/textos/adosvoces/adosvoces.html>
- IDEP. (2006). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá. Recuperado de: www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/perfiles%20los%20Docentes.pdf
- IDEP. UDFJC. (2009) Sistematización de 24 experiencias pedagógicas: Informe final. Bogotá. Recuperado de: http://biblioteca.idep.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=4549&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias
- IDEP.(2013). *Recuperación de la experiencia pedagógica del Jardín Infantil La carreta*. Bogotá. Recuperado de: www.idep.edu.co/revistas/index.php.educacion-y-ciudad/article/viewFile/192/177

- IDEP, (2013). Revista Aula Urbana. Cualificación docente. Relatos pedagógicos. Las dudas de Adriana. No. 98, p.23 – 26. Bogotá, 2013
- IDEP. (2014). *Maestros enseñantes y aprendices a lo largo de la vida. Relevancia y pertinencia del desarrollo profesional docente en Bogotá*. Bogotá: Editorial Magisterio
- IDEP. (2015). *El lugar de la investigación en la formación posgradual de los docentes del Distrito de la Bogotá Humana*. Bogotá.
- Jara, O. (2006) Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento Latinoamericano. Una aproximación histórica. En: La Piragua N° 23. Sistematización de experiencias: caminos recorridos y nuevos horizontes. CEAAL. Primer semestre 2006, pp 7 - 16
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y Pasión. Amalgama. Recuperado de http://media.wix.com/ugd/d3a8b3_72395165de554a398008678154bcefa0.pdf
- Lewkowick, I. (septiembre, 2002). *¿Qué es la infancia?*. Conferencia en el Hospital Posadas. Buenos Aires
- Malaguzzi, L. (2001). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro
- MEN. (1976). *Decreto 088 de 1976*. Bogotá. Recuperado de: www.mineducaion.gov.co/1621/article-102584.html.
- MEN. (1996). *Decreto 709 de 1996*. Bogotá. Tomado de: www.alcaldiadebogota.gov.co/sisjur/normas/Normal1.jsp?=1344
- MEN. (1997). *Decreto 2247 de 1997*. Bogotá. Tomado de: www.mineducación.gov.co/1621/articles-104840_archivo.pdf.pdf.

- MEN. (2001). *Ley 715 de 2001*. Bogotá. Tomado de:
www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2002). *Decreto 3020 de 2002*. Bogotá. Tomado de:
www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104848_archivos_pdf.pdf
- MEN. (2008). *Decreto 4791 de 2008*. Bogotá. Tomado de:
www.mineduccion.gov.co/1621/articles-179247_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2009). *Decreto 366 de 2009*. Bogotá. Tomado de:
www.mineduccion.gov.co/1621/article-182816.html.
- Mundo Negro, (2005). *Benin: Lucha contra el infanticidio ritual*. No. 499, Septiembre 2005.
- Narodowsky, M. (enero – Junio 2011). Formar Docentes en tiempos de equivalencias Generalizadas. *Educación y Ciudad*, 20, 8-15
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de Lucro. Por qué la Democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Ñungo, O., Fandiño, G. (enero – junio 2013). Tareas con – sentido: Creencias de las docentes de jardín y transición. *Educación y Ciudad*. No. 24, 21-32.
- OEI. (2012). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Organización de los Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. Madrid:Bravo Murillo.
- OEI. (2000). Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o inicial: una Educación Inicial para el siglo XXI. Santiago de Chile 2000
- OIT. (2012). Un buen comienzo: La Educación y los Educadores de la Primera Infancia.

Informe para el debate en el foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la Primera Infancia. Ginebra 22 – 23 de febrero de 2012. Oficina Internacional de trabajo. Departamento actividades sociales. Ginebra, OIT, 2013

ONU, *Declaración de los Derechos del Niño. 1959* (20 de noviembre de 1959) Ginebra

ORELAC – UNESCO. (2013) Estrategia regional sobre docentes: Antecedentes y criterios para la elaboración de Políticas docentes en América Latina y el Caribe. Chile

República de Colombia. (1992). Nueva Constitución Política de Colombia. Editora Lesi. Bogotá, Colombia

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo Cognitivo en el contexto Social*. Barcelona: Paidós Ibérica.

SED. ICETEX (2004). Proyecto 273. Cualificación profesional y ampliación del horizonte *Cultural de los docentes, coordinadores y rectores de los colegios distritales*.

Bogotá. Recuperado de:

www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/INFORME_GESTION/2011/CBN%20201013%Informe%20Plan%20Indicativo%20de Gestion%20SED%202008.pdf

SED. (2007). *Maestros que aprenden de maestros. Construyendo juntos una educación de calidad*. Bogotá. Recuperado de :

www.repositoriosed.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/139

SED. ICETEX. (2012). Reglamento operativo fondo de formación avanzada para docentes

Directivos docentes del sector oficial del distrito capital. Bogotá. Recuperado de www.redacademica.edu.co/archivos/redacademico/maestros/formacion_docente/lineamiento_operativo_convenio_No_344_d_2012.pdf.

SED. (2015). Balance preliminar 2012 – 2015. Bogotá: Bogotá

SED. (2013). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Bogotá, 2013. Recuperado de: www.educacion_bogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_pedagogico.pdf.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. (1ª ed.). Buenos Aires: Editorial Planeta.

Soto, C., Violante, R. (2008). *Pedagogía de la Crianza*. Buenos Aires: Paidós

Terré, O (2002). *¿Qué es la estimulación Temprana?*. Recuperado de:

<http://www.cosasdelainfancia.com/biblioteca-esti-t-g.htm>

Torres, A. (Octubre de 1998). *La sistematización de Experiencias Educativas: Reflexiones Sobre una práctica reciente*. Tercer Congreso Iberoamericano y caribeño de agentes de Desarrollo Sociocultural y comunitario. La Habana

UNESCO. *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de Aprendizaje*. 1990 (5 al 9 de marzo de 1990). Jomtien

UNESCO.(2000). Foro Mundial sobre la Educación. Informe Final. Dakar, Senegal, 26 al 28 de abril de 2000. Recuperado de: www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf.

Veeduría Distrital (2007). Informe Veeduría 2007. Recuperado de:

<http://www.veedurriadistrital.gov.co/?q=content/informes-de-gesti%C3%B3n-a%C3%B1os-anteriores>.

Versalles. Sociedad de las Naciones. *Tratado de Versalles*. 1919 (28 de junio 1919).

Zabalza. M.A. (1996). *Los diez aspectos claves de una Educación Infantil de Calidad*.

Recuperado de <http://maguared.gov.co/la-educacion-inicial-debe-ser-un-proyecto-planeado>

Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las Ciencias*

Sociales Latinoamericanas. <http://es.notices-pdf.com/pensar-teorico-y-pensar-epistemico-pdf.html>

Apéndice A

Instrumentos utilizados para la recolección de la información

Preguntas grupo focal No. 1. Participantes de la Línea de Investigación en Educación Inicial y Primera Infancia a cargo de la Profesora Marina Camargo realizado el 25 de Julio de 2015, Participantes de la Línea de Investigación en Educación Inicial y Primera Infancia a cargo de la Profesora Andrea Patiño realizado el 29 de agosto de 2015

1. ¿Cuáles fueron sus intereses para presentarse a un programa de maestría?
2. ¿Cómo llegaron a CINDE y por qué decidieron presentarse al programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social?
3. ¿Por qué decidieron participar en la línea de Educación Inicial y Primera Infancia?
4. ¿Qué recuerdan del proceso de inducción? ¿consideran que este espacio fue importante para el proceso que han realizado en la Maestría? ¿Por qué?
5. ¿Cómo ha sido la experiencia de participación en la Línea de Investigación durante estos 3 semestres?
6. ¿Cómo creen que han aportado a la construcción de la Línea de Investigación?
7. ¿Consideran que su proceso formativo en la Maestría ha incidido en sus prácticas profesionales? ¿Por qué?
8. ¿Creen que la participación de maestros de la SED en el programa de Maestría tiene algún impacto en los contextos educativos? ¿Por qué?

Preguntas grupo focal No. 2 Participantes de la Línea de Investigación en Educación Inicial y Primera Infancia a cargo de la Profesora Andrea Patiño realizado el 7 de octubre de 2015

1. ¿Consideran que la participación en la Maestría ha contribuido a la comprensión de las dinámicas existentes en las instituciones donde trabajan?
2. ¿De qué manera han incidido los seminarios y la Línea de Investigación en su comprensión sobre la Educación Inicial y la Primera Infancia?
3. ¿La Línea de Investigación les ha permitido generar reflexiones en torno a su forma de trabajar con los niños y las niñas?

4. Si tuvieran la posibilidad de contar a otras personas su experiencia de participación en la Línea, ¿Cuáles serían los aspectos más significativos en los cuales se centraría?

5. ¿Considera que es importante que existan programas de posgrados intencionados para maestros y maestras en Educación inicial, ¿por qué?

6. ¿Qué debería caracterizar a un programa de formación pos gradual dirigido para educadoras en Educación Inicial?

Grupo focal No. 3. Taller de la memoria. Participantes de la línea de Educación Inicial y Primera Infancia a cargo de la profesora Jazmín Andrea Patiño, realizado el 1 de noviembre de 2015.

En este espacio fue posible reconstruir la historia a través de la activación de la memoria colectiva de los participantes, encontrando en sus relatos los hitos que han marcado la historia y han permitido la construcción del proceso de formación. La conversación y reflexión se contribuyó a la reconstrucción de la experiencia de formación de la línea de educación inicial y primera infancia.

Preguntas taller de la Memoria Participantes de la Línea de Investigación en Educación Inicial y Primera Infancia a cargo de la Profesora Andrea Patiño realizado el 17 de octubre de 2015

1. ¿Qué caracterizaba el trabajo antes de la maestría?

2. ¿Qué ha representado la línea en términos de Investigación, rol docente, lugar de los niños en la sociedad, posibilidad de contribuir al desarrollo de los niños, retos para trabajar con la infancia?

3. ¿Qué fue lo más significativo que impactó cada semestre de la línea de investigación?

Entrevistas semiestructuradas: Juan Carlos Garzón, 12 de noviembre de 2015, Marina Camargo 18 de noviembre de 2015, Andrea Patiño 24 de noviembre de 2015

1. ¿Considera pertinente la participación de la maestría en el programa de formación de docentes de la SED? ¿Por qué?

2. ¿Qué ha significado para CINDE recibir una cohorte que sea específicamente de maestros del Distrito?
3. ¿Qué aspectos se tuvieron en cuenta para la definición de la línea de investigación en Educación Inicial y primera infancia?
4. ¿De qué manera se visibiliza el Modelo Pedagógico de CINDE en el proceso realizado en la Línea de Investigación?
5. ¿De qué manera aporta la Línea de Investigación a la formación de investigadores?
6. ¿Qué conocimientos se espera que construyan los participantes en el marco de una Línea de Investigación en Educación Inicial y Primera Infancia?
7. ¿Desde qué lugar se espera que las investigaciones realizadas por los participantes incidan en las instituciones educativas?
8. ¿Qué aspectos fueron determinantes en la construcción de las preguntas de Investigación por parte de los participantes?
9. ¿cuál fue el lugar de los saberes de los participantes en el proceso realizado en la Línea de Investigación?
10. ¿Considera que la Línea de investigación incidió en las prácticas pedagógicas de los participantes? ¿de qué manera?
11. ¿Cree que es importante que existan estudios de posgrado para Maestros en Educación Inicial?
12. ¿Cómo fue la experiencia de participar en la Línea de Investigación Inicial y Primera Infancia?

Apéndice B

Relato Pedagógico Las dudas de Adriana

Cuando empezó la reunión de profesores y el coordinador académico preguntó *¿cuántos niños debían repetir el año?*, los laterales, los pectorales, el esternocleidomastoideo y otros 70 músculos que intervienen cuando hablamos recibieron la orden cerebral de activarse para contestar, pero la profesora Adriana se quedó callada.

La reunión había sido convocada por memorando con varias semanas de antelación para el tercer lunes de octubre ‘con el propósito de revisar los casos de posible repitencia y los listados de alumnos que deben hacer cursos de nivelación’. El memorando hizo énfasis en la posible asistencia del rector.

A pocas semanas de terminar el año, esa reunión se relacionaba no solo con la promoción de los alumnos, sino también con la de algunos profesores. Era de sobra conocido por todos que cuando el rector asistía a una reunión, algo malo podía pasar.

Adriana, la profesora de Transición, había terminado la lectura del memorando con preocupación. Y no tanto por su propia suerte, porque se había ya resignado a la inestabilidad de la profesión docente -muy marcada en el sector privado- sino por dos asuntos que le venían quitando el sueño desde hacía varios días.

Por una parte, la terminación de los programas. Sabía que estaba retrasada, que le había dedicado más tiempo del permitido a los intereses de los niños, a observar y corregir posturas y hábitos, a promover el trabajo en equipo con las familias, razón por la cual los textos escolares estaban a medio camino y el cumplimiento de los propósitos expresamente señalados en los programadores académicos los mismos que ocupan una porción desmedida del tiempo escolar y del tiempo libre de profesores y coordinadores, se encontraba en un 60 o 70%. Se había prometido no caer en la trampa del afán de fin de año, del famoso ‘síndrome de octubre’ bajo cuyos efectos los profesores saturan de temas y datos a los niños con independencia de sus diferencias, sus problemas y sus posibilidades.

Pero por otra parte le preocupaban de manera especial dos niños de su grupo: Daniela y Juan Felipe. La terminación del año se acercaba como un camión sin frenos en bajada y en su camino por lo general quedaban varios alumnos agonizantes sobre el pavimento. En un sistema escolar apoyado en los programas académicos -y no en los niños- era de esperar por esa época del año un porcentaje de fracasos entre un 5% y un 10% en cada grado. De alguna perversa manera, el prestigio social de esa y otras muchas instituciones se había apoyado en ello y los buenos resultados se veían más que por sí mismos, por contraste con los malos. Como bien lo expuso el pedagogo francés Philippe Meirieu “en la representación tradicional de la institución escolar una escuela tiene valor cuando existen resultados negativos. En realidad, no es necesario el fracaso de unos para justificar el éxito de otros. No es una cuestión de que unos tengan el mérito de tener éxito. Todos pueden tener éxito. Nadie está condenado.”

Daniela, por ejemplo, no podía leer de corrido un párrafo, como los demás. A mitad de camino se cansaba, se distraía, se aburría. Dejaba el texto abandonado y contra las expectativas de padres y maestros se ponía a jugar, aunque en ocasiones terminaba llorando. Y era ese precisamente uno de los objetivos predefinidos por el colegio al finalizar el grado de Transición: leer de corrido un párrafo. Daniela, en sus seis años, era sociable, inquieta, líder, pero sus dificultades en la lectura empezaban a generarle problemas de comprensión, extensivos a muchas otras áreas donde la lectura ocupa un lugar destacado. Con el agravante de concluir las lecturas tanto al hacerlo en voz alta, como al hacerlo para ella misma, ‘mentalmente’, en silencio.

La profesora Adriana había ya hablado varias veces con los padres de Daniela, indicando los problemas que empezaban a manifestarse cada vez con mayor frecuencia. Indagó acerca de las circunstancias del embarazo y el parto, de la salud y los eventuales tratamientos que hubiera podido tener la niña en sus primeros años, de las relaciones con sus padres y entre sus padres, del uso de su tiempo libre y de cómo había recibido la noticia del futuro nacimiento de su primer hermanito. Buscaba a tientas en la niña no escolarizada algo que pudiera explicar su bajo desempeño en la niña escolarizada.

La sospecha de relacionar a Daniela con el síndrome de déficit de atención e hiperactividad llevó a la profesora a conversar en más de una ocasión con la psicóloga de la institución y a documentarse con estudios antiguos que encontró en la biblioteca del colegio y con estudios

recientes, comentarios, nuevas hipótesis y chismes que encontró en internet. Supo así que el famoso síndrome no tiene una causa única comprobada, que se pueden distinguir factores biológicos y factores psicosociales-ambientales como posibles agentes desencadenantes, que cuando el padre o la madre tienen o han tenido el síndrome multiplica por 8,2 el riesgo, circunstancia que no obliga, sino que determina apenas una mayor probabilidad de padecerlo. También supo que afecta entre un 5 y un 10% de la población infantil, que en el 60% de los casos llega hasta la edad adulta y que se da con mayor frecuencia en los niños que en las niñas en una proporción de 4:1.

Al comprobar estos datos con el comportamiento y las circunstancias familiares de Daniela, sólo alcanzó a verificar que el padre había sido retirado de varios colegios por indisciplina, ‘por mamón’ tal como lo definió su esposa, pero había tenido un rendimiento sobresaliente en la universidad y se trataba de un excelente profesional en el mundo de los negocios; que la madre había sido una estudiante promedio con marcada vocación y destreza para los idiomas y las artes pero había seguido los consejos paternos y las tendencias del momento matriculándose en una facultad de finanzas y relaciones internacionales sin mayor suceso y se encontraba por el momento auxiliando en parte los negocios de su marido y en parte las necesidades de su hija, todo lo cual había sido puesto entre paréntesis desde que se confirmó su nuevo embarazo.

De tal manera, la familia de Daniela acogió la hipótesis del impacto por el nacimiento de su hermanito -difícil de rebatir- pero la profesora Adriana no terminó de digerirla. Para ella el hecho de que sólo se manifestara cuando la niña leía y no cuando jugaba o hacía otras labores de grupo y además que en otras áreas y actividades académicas su desempeño fuera normal y a veces notable, no cuadraba con las posibles consecuencias derivadas del impacto de no seguir siendo la pequeña y única dictadora de su hogar.

Y para efectos de informes, evaluaciones y promociones había sobre la mesa un hecho objetivo: la niña no cumplía uno de los objetivos fundamentales de su grado, empezaba a retrasarse en relación con su grupo y era una candidata de fácil justificación para repetir Transición. Eso significaba que en relación con la reunión de profesores que se avecinaba, difícilmente alguien podría debatir la repetencia.

Pero Adriana no estaba segura. En su interior sentía que algo no estaba bien, como una pieza de rompecabezas que da la falsa impresión de ser la correcta y a partir de ella otras terminan cuadrando, pero el rompecabezas no se deja terminar, hasta que se devela la verdadera identidad y posición de la impostora y, de paso, la torpeza o falta de experiencia del jugador.

Y tal vez por eso en el preciso momento en que el coordinador académico le preguntó el número de repitentes, ella descartó a Daniela y en lugar de dos, quiso decir uno, pero se quedó callada. Alcanzó a repasar en pocos segundos numerosas escenas del año escolar y entendió que, si en ese momento había unas razones para poner en duda la repitencia de Daniela, había otras para poner en duda la de Juan Felipe, de 7 años, quien ya leía un párrafo de corrido. Lo hacía incluso con agrado, porque se había acondicionado a recibir elogios por parte de los adultos. No siempre entendía lo que estaba leyendo, pero ante la ausencia de preguntas sobre la comprensión, pudo concluir que eso no era tan importante como la lectura en sí misma, como el proceso de mostrar en voz alta el misterio de que alguien organice 27 letras en grupitos y él en su temprana edad pueda saber qué dicen, haciéndolas sonar para coleccionar caritas felices de padres y maestros.

Pero en cuanto a su desempeño en matemáticas los adultos por lo general hacían mala cara. Su padre empezó a exhibir una notable creatividad para humillarlo con variadas expresiones entre las cuales la más común y menos hiriente era: ‘eso lo puede hacer cualquiera’, lo que le generó a Juan Felipe una prematura confusión en el momento en que alguien menospreció al novio de una prima con el calificativo de que “*ese es un cualquiera*”. Su mamá, mientras tanto, guardaba un prudente silencio que se desbarató para siempre el día que delante de la profesora Adriana y de Juan Felipe dijo sin el menor asomo de vergüenza: “*pobrecito, salió a mí, yo era igualita...*”

A partir de ese momento a Juan Felipe se le creó un complejo perenne frente a las matemáticas, su autoestima sufrió un golpe bajo y su motivación por los números una herida mortal. Su actitud frente al área cambiaría para siempre, poniendo en permanente riesgo su aptitud. Y fue tal vez por eso que frente al logro de ‘leer, ordenar y escribir números hasta 100’ – el primero en la lista de evaluación y promoción al siguiente grado- no sólo no era capaz, como sus compañeros, sino que terminaba llorando.

La profesora Adriana había cuestionado oportunamente ese logro curricular de la institución, con el argumento de que no tenía sentido ponerle límite inferior o superior, pues lo importante era la comprensión del concepto de número a partir de su aplicación, usar cardinales y ordinales para contar objetos y ordenar secuencias y además porque los niños de preescolar no incorporan en su vida cotidiana cifras más allá del 40 o el 50, a lo cual el coordinador académico le contestó que, en primer lugar, los logros no estaban en discusión y en segundo lugar, que si los logros del grado primero incluían leer, escribir y ordenar números hasta 999, mal haría la institución en promover a ese grado niños que no llegaran por lo menos a 100.

Las clases de matemáticas empezaron a convertirse en un tormento para Juan Felipe, un deshonor para su familia y una escena de viacrucis para la profesora Adriana, quien veía al niño arrastrando solitario hacia adelante mientras sus compañeros arrastraban hacia atrás una cruz de hierro con el peso su mamá balanceándose en el centro. Adriana vio en Juan Felipe los mismos ojos de súplica y derrota de cientos de niños de muchas edades y épocas y hasta llegó a verse en ellos cuando de pequeña sufrió la tortura de creerse menos que los demás, de no saber por qué los otros podían hacer rápido y sin esfuerzo lo que ella no entendía y asumió el caso como un asunto personal.

Fue así como sugirió para Juan Felipe clases particulares, algo que las familias no siempre atienden con buena voluntad. Para el padre eso significaba una especie de estafa: el colegio estaba obligado a enseñar con eficiencia todos los programas y no veía por qué debía pagarle a otro profesor para que lograra en las tardes o los fines de semana lo que la profesora no lograba hacer de lunes a viernes. En su interior aplicaba una fórmula infalible: si a su hijo le va bien es porque es su hijo; si le va mal es culpa del colegio. Su madre, mientras tanto, miró a la profesora con una mezcla de compasión y agradecimiento. Reconocía su esfuerzo, pero le parecía inútil intentar superar una deficiencia que encontraba más en la transmisión de sus propios genes y menos en complejidades pedagógicas.

Juan Felipe inició clases los sábados en la mañana con un tío paterno que estaba estudiando primer semestre de ingeniería. Compartían la pasión por el fútbol y lo que empezaba con una mesa y un tablero portátil terminaba frente al televisor en un clásico de la Premier Ligue. En su condición de tío preferido la atención de Juan Felipe estaba garantizada y en pocas sesiones le

enseñó a contar hasta 100 usando las monas del álbum de la liga nacional. Por su cuenta, Juan Felipe siguió aprendiendo primero equipo por equipo y luego de manera continua hasta llegar a las 320 monas de todo el álbum. Para su tío la tarea estaba hecha. Por eso se sorprendieron todos al confirmar que en el colegio los resultados no cambiaban y el niño seguía muy por debajo del nivel del grupo.

Los padres acusaron a la profesora de inepta y para demostrarlo llevaron al tío con el álbum al colegio. Juan Felipe, en efecto, podía hacer un conteo pausado mona por mona, pero, por una parte, sabía que una mona era por ejemplo la 71 pero eso no le llevaba a comprender que hasta ahí había 71 monas sino, como él mismo decía ‘muchas’. Y, por otra parte, tampoco podía decir y menos escribir los números hasta 100 sin tener una referencia concreta en las manos.

La profesora Adriana se dio cuenta por primera vez que cuando preguntaba los números Juan Felipe podía decir rápido 1,2,3,4,5,6,7,8,9..., pero no los identificaba aún, es decir, no sabía cuánto es 6 o 9 y que sólo llegaba hasta 100 con la ayuda del álbum. En su corta experiencia como maestra -no mayor a dos años- no supo qué hacer ni pudo concluir si Juan Felipe, como otros niños, podía contar hasta 100 con el álbum o sin él, configurando una duda clara frente al cumplimiento de un objetivo básico del programa.

Daniela y Juan Felipe eran, entonces, los posibles repitentes, el porcentaje esperado de fracasos anuales de Transición, la neblina pedagógica que por contraste hacía más visible y más brillante el triunfo de los otros 23 niños. La confirmación social del alto nivel académico de la institución y del exigente y cuidadoso trabajo de profesores, coordinadores y directivos. Pero al escuchar la pregunta del coordinador, la profesora Adriana experimentó lo que el diccionario de la Real Academia define como una suspensión voluntaria y transitoria del juicio para dar espacio y tiempo al espíritu a fin coordinar todas sus ideas y conocimientos: se quedó callada y dudó.

“*¿Cuántos niños deben repetir el año?*” Volvió a preguntar el coordinador académico, lo que llevó a concentrar todas las miradas sobre la profesora Adriana en un ambiente mezclado de crecientes murmullos y callados desconciertos. Ella entrelazó las manos y las puso frente a su boca como disponiéndose a rezar. Por unos instantes cerró los ojos y encontró una fuerza interior pocas veces aplicada en sus asuntos privados y menos aún en los profesionales. Una tibia certeza

empezó a invadirla, sacando de la escena las dudas que no la dejaban hablar y mirando de frente al coordinador con gran serenidad, contestó:

“Ninguno.”

El recinto se llenó de asombro y un intenso silencio estuvo a punto de explotar. Las directivas se miraron perplejas como intentando visualizar las probables consecuencias de esa respuesta en el ordenamiento institucional y con celeridad asumieron una censura común a partir de sus gestos y su lenguaje corporal y cuando estaban a punto de expresar públicamente su desaprobación, la psicóloga se atravesó sin permiso para formular la pregunta obligada que nadie se atrevía a hacer:

“¿Por qué?”

“Porque no estoy segura” –dijo Adriana. Y en un acto inédito de sinceridad incrementó el estupor colectivo con una insólita petición:

“Tengo dos niños que no cumplen hoy objetivos fundamentales del programa, pero por diferentes razones creo que con el tiempo lograrán hacerlo. Y no me refiero sólo a los cursos de recuperación, sino a un proceso más continuo y prolongado. Propongo que sean promovidos a Primero, a pesar de no estar en el nivel de los compañeros, y que yo misma sea también promovida con ellos y con todo el grupo”

“Pero usted es licenciada sólo en preescolar” –interrumpió el coordinador- *“y no tiene la formación ni la experiencia necesarias y suficientes para asumir un grado tan complejo como Primero, y menos para entender el cambio de preescolar a la primaria, que funcionan con procedimientos, lineamientos y propósitos diferentes”*

“Precisamente por eso” – replicó Adriana. *“Mientras no conozca y comprenda los cambios a los que se enfrentan los niños cuando no estén conmigo, no seré capaz de contribuir en su formación presente y futura de manera adecuada. –No creo –agregó sin perturbarse- que la diferencia entre uno y otro grado me obliguen a renegar de mi formación o regresar a la universidad.”*

“Usted está poniendo en duda la coherencia de los programas entre niveles y, de paso, la idoneidad de las profesoras y la directora de la primaria” –dijo el coordinador asumiendo una actitud prepotente que él mismo le atribuyó a Adriana y que le resultaba insoportable.

“Yo no he dicho eso” –contestó con una calma contenida que le permitía en ese momento tener a la vez al coordinador y a la situación bajo control *“Lo que estoy tratando de explicar -y me disculpan si no soy tan clara- es que, a pesar de tener una niña y un niño con rendimientos por debajo del nivel del grupo, y de haber probado recursos propios y prestados, no estoy segura de impedir su promoción al siguiente grado”*

Por razones que no podía explicar con claridad, y que se relacionaban más con palpitos, intuiciones y percepciones, Adriana estaba experimentando una indecisión, un titubeo frente al cual no se sentía cómoda y que, en su interior, pensaba, no debía resolverse en perjuicio del desarrollo de los niños.

Lo más fácil –pensaba- lo tradicional, lo comúnmente aceptado era presentarlos como casos de repitencia, junto con las debidas pruebas y justificaciones, y ya. Miles de antecedentes similares en esa y otras instituciones de Bogotá y muchas ciudades de Colombia y el mundo en variadas épocas apoyaban esa posibilidad. Pero no estaba segura y entonces se le ocurrió suponer que un mayor y mejor acompañamiento de los niños podría aclarar el panorama y sacar mejores conclusiones. Sabía, recordaba perfectamente que palabra pedagogo significa etimológicamente ‘acompañante de niños’, pero no se atrevió a decirlo.

“Por eso solicito mi propia promoción” –insistió- *“y la de ellos, al siguiente grado”*

“¿Qué les decimos a los padres?” –arremetió el coordinador con un renovado impulso en la voz- *“¿Que no están en el nivel del grupo, que no pasaron los exámenes pero que pueden pasar a la brava a Primero? ¿Nos inventamos los resultados? ¿Dónde queda el prestigio de la institución, sus directivas y profesores?”*

Adriana había tratado de armar una solución a todas las interrogaciones públicas de ese momento, desde cuando previamente ella misma se las había planteado. Leyó y releyó sin mayor uceso teorías antiguas y modernas sobre la evaluación, normas oficiales, lineamientos curriculares, comentó los casos con dos o tres compañeros de trabajo y uno o dos profesores de

la universidad con la intención fallida de encontrar aliados para su arriesgado propósito, hasta que en una de sus calladas reflexiones fue interrumpida por su abuela, quien terminaba una cálida sesión dominical dedicada a su pequeño jardín y entró a su cuarto diciendo:

“Tarde o temprano todas florecen”

“¿Quiénes?” Preguntó confundida Adriana.

“Las flores” -contestó la abuela. *“Si se cuidan con amor y paciencia, todas florecen”*

Y eso sonó para Adriana como una revelación. Comprendió que las flores brotan cuando están listas y no cuando el jardinero lo disponga. Que las instrucciones para sembrar y cultivar se relacionan con la tierra, las podas, las fumigaciones, pero no establecen un día preciso para el florecimiento.

Se preguntó entonces por qué los niños se organizan por grados y por qué cada grado dura tan solo un año y si eso responde a las necesidades propias del desarrollo humano o más bien a las necesidades propias del desarrollo de los programas académicos y también preguntó, en consecuencia, qué podía pasar si Daniela no aprendía a leer un párrafo de corrido a los seis sino a los siete y si Juan Felipe lograba contar hasta 100 no a los siete sino a los ocho años.

Ella misma no se acordaba cuántos años tenía cuando aprendió a leer y si había logrado contar hasta 1.000 o 10.000 en segundo o tercero, pero sí recordaba el momento en que aprendió tempranamente a amarrarse los zapatos como un acontecimiento trascendental muy celebrado en su esfera personal y un poco en la familiar, pero del todo desapercibido en el ámbito escolar. Había intentado hacer una lista de los aprendizajes indispensables de su época preescolar y sin saber se aproximó a algunos de los puntos que el autor norteamericano Robert Fulghum señala en su célebre texto ‘Todo lo que necesito saber lo aprendí en la escuela infantil’ entre ellos: “compartirlo todo, jugar sin hacer trampas, no pegar a la gente, arreglar mis propios líos, no coger las cosas de otros, lavarme las manos antes de comer, tirar de la cadena, las galletas y la leche son buenas, vivir una vida equilibrada: aprender algo, pensar algo, dibujar, pintar, bailar, jugar y trabajar algo todos los días, recordar la pequeña semilla en el vaso: las raíces van para abajo y las plantas crecen hacia arriba y realmente nadie sabe cómo ni por qué, pero nosotros somos igual que eso...”.

El coordinador académico mostraba en cada milímetro de su expresión facial total desaprobarción sobre la propuesta de Adriana y se estaba poniendo de pie para negarla y desautorizarla con nuevos argumentos cocinados de afán en el horno microondas de su propia ira, cuando el rector se tomó la palabra con la simple y silenciosa combinación de su dedo índice señalando hacia arriba, la cabeza ligeramente inclinada y su mirada sobre las gafas dirigiéndose hacia todos y hacia nadie para decir:

“Estoy de acuerdo” –y cogió del brazo al coordinador para sentarlo con una enérgica amabilidad antes de sentenciar: *“Los niños pasan, pero usted, profesora, no”*. Un énfasis inusual sobre el brazo del coordinador que aún no había soltado le permitió suponer a éste que en la insólita decisión se escondía una estrategia contra la altanería y la experimentación de la docente y que le fue revelada minutos después de terminada la reunión, en la privacidad de la rectoría:

“Van a fracasar” –le dijo. *“Y cuando lo hagan, ella también fracasará y tendrá que irse. Tengamos paciencia”*

Las dudas de Adriana se habían extendido como un aroma nuevo sobre el cuerpo docente. La decisión del rector, saturada en lo salomónico, pretendía engañar al público con un falso escalón entre el cuerpo docente y las directivas, de tal manera que todos entendieran que la había respaldado a ella respaldando al coordinador también.

Daniela y Juan Felipe fueron promovidos a primero, con recomendaciones académicas para desarrollar hasta en el baño de la casa y ese compromiso familiar a prueba de balas que en momentos de crisis brilla como un carro nuevo y se va opacando y ensuciando progresivamente hasta perder su vigencia a los dos meses o 50 tareas, lo que suceda primero.

Sin embargo, ocurrió lo impensable. A los tres meses del año siguiente la profesora de primero, quien había recibido los niños con la doble expectativa de administrar la ilusión de las familias y el desgano de las directivas, reportó que la desnivelación esperada no era tan visible. Que en matemáticas numeraron 100 trozos de cartulina del uno al cien, los mezclaron y desordenaron, le dieron a cada uno de los niños tres o cuatro números para que los decoraran y escogieron un lugar en la pared donde, en grupos, pegaron los 100 números en orden, visualizando paso a paso el concepto de cantidad. Que también jugaron a la búsqueda del tesoro

para lo cual la profesora escribió los números del 1 al 100 en pequeños trozos de papel y los escondió en el salón y sus alrededores, pidiéndoles a los niños que los buscaran para acumularlos y ordenarlos sobre una mesa diciendo en voz alta cada vez el número encontrado y también lo hicieron con muchos niños de varios grados, numerados del 1 al 100, quienes debían correr hacia un punto de encuentro a medida que fueran nombrados a gritos para ubicarse de acuerdo con su número a veces en orden y a veces en desorden y que en esas y otras actividades Juan Felipe no solo estuvo en el nivel esperado sino que pudo destacarse por su entusiasmo y dedicación.

La profesora de primero también reportó que Daniela en efecto se cansaba mucho en la lectura de párrafos y que Adriana en su momento había acertado en descartar problemas de visión porque la niña ya usaba gafas por una precoz combinación de astigmatismo e hipermetropía y por eso el problema se había desviado hacia falta de concordancia entre su edad cronológica y su edad mental, o bien hacia una discrepancia entre el potencial de aprendizaje y el nivel de rendimiento debido a un impactante menú de posibilidades descritas por los psicólogos del colegio y de la EPS, pero también por profesionales de diversas reputaciones ampliamente recomendados por familiares, vecinos y amigos, entre las cuales se destacaban factores hereditarios, dificultades en el embarazo o en el parto, lesiones cerebrales, conflictos emocionales, déficits espacio-temporales, deficiente conexión inter hemisférica o diferencias entre las velocidades de funcionamiento entre hemisferios del cerebro, pero también se habló de dislexia adquirida y dislexia evolutiva y hasta de una baja conciencia fonológica y de otras barbaridades impertinentes que germinaron como monstruos conceptuales en los pantanos de la ignorancia pedagógica y la ligereza científica.

Lo curioso -pensaba la profesora de primero- era que la niña sólo se cansaba al leer párrafos enteros, pero no contando números o cortando y pegando materiales y menos cuando jugaba con pequeños juguetes dentro o fuera del salón. Por eso pidió una actualización del examen visual que reveló una insuficiencia de convergencia superada con unas cuantas sesiones de terapia ocular.

Mientras la profesora de primero hacía estas y otras explicaciones, la profesora Adriana – quien repetía Transición por tercera vez- recordó el jardín de su abuela. Se sintió bien por haber ido más allá del cumplimiento de unos objetivos académicos, por haber incursionado sin guía en

el terreno del desarrollo humano, por haber puesto en duda la repitencia de los niños, y mal por no haber tenido los mismos recursos de su compañera de primero, acumulados más en virtud de su mayor edad, de su condición de madre y de haber tenido numerosas experiencias con varias edades y grados.

Adriana pudo concluir que el paso del tiempo es un recurso pedagógico de extraordinario nivel que obra milagros tanto en los niños como en los maestros; que existe -como en los jardines- una gran diferencia entre el tiempo requerido y el tiempo permitido, que existen objetivos pedagógicos de corto, mediano y largo plazo y por último, que quizás el rector tenía algo de razón cuando al terminar el primer periodo de ese nuevo año la apartó de la institución, a lo cual le restó trascendencia porque la vida le había colgado para siempre sobre el cuello sus dos primeros y hermosos trofeos.