

Concepciones sobre educación inicial de los agentes educativos de
dos centros de desarrollo infantil de la ciudad de Cali.

Presentado por:

Sandra Vidal Pulgarin

Rodrigo García Mejía

Asesor:

Gloria del Carmen Tobón Velázquez

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales
Maestría en educación desde la diversidad
Manizales
2018

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo describir las concepciones sobre educación inicial que tienen los agentes educativos de dos centros de desarrollo infantil de la ciudad de Cali. Se utilizó una metodología cualitativa con un diseño hermenéutico, tomando la interpretación, como medio para describir las concepciones sobre educación inicial que tienen los agentes educativos. Los datos fueron obtenidos a partir de un grupo focal que permitió la interacción de siete docentes en un ambiente informal. Los hallazgos encontrados, permiten identificar que la comunicación y el diálogo son factores determinantes e importantes en el desarrollo de los niños en la educación inicial. El rol del maestro en la educación inicial, ha evolucionado para sobre pasar el límite de relacionamiento niño – maestro, para empezar a forjar relaciones más estrechas y comprometidas en el desarrollo de los niños. Los agentes educativos participantes de esta investigación evidencian y otorgan al niño y a la niña un lugar, un saber, una capacidad de dialogar, de ser creativos e imaginativos. La tensión se presenta al entrar en el territorio de la educación inicial, la cual enmarca concepciones de los niños, las que sin duda alguna han previsto una educación desde acciones enmarcadas en el “hacer” sin considerar a los niños como referentes para pensar-se en co-participación de la educación.

Palabras Claves: Concepción, educación inicial y agentes educativos.

ABSTRACT

The objective of this research was to describe the conceptions on initial education that educational agents have of two child development centers in the city of Cali. We used a qualitative methodology with a hermeneutic design, taking the interpretation, as a means to describe the conceptions about initial education have the educational agents. The data was obtained from a focus group that allowed the interaction of seven teachers in an informal environment. The findings found allow us to identify that communication and dialogue are important and determining factors in the development of children in early childhood education. The teacher's role in early childhood education has evolved to overpass the child-teacher relationship limit to begin forging closer and more committed relationships in the development of children. The educational agents participating in this investigation show and give the child a place, a knowledge, a capacity to dialogue, to be creative and imaginative. Tension occurs when entering the territory of initial education, which frames children's conceptions, which undoubtedly have provided an education from actions framed in the "doing" without considering children as referents for thinking-se in co-participation of education.

Key words: Conceptions, early childhood education and childhood.

Dedicatoria

El presente trabajo de investigación está dedicado primeramente a Dios, A GILBERTO GARCIA CARDENAS Q.E.D. padre y amigo, que desde el cielo nos acompañó, lo recordamos con mucho cariño y alegría, siempre con una actitud positiva y una sonrisa en su rostro, dándonos animo todo el tiempo para continuar y no desfallecer en el camino. A mi madre Aida Mejía de García gracias por su permanente apoyo y voces de aliento en todo momento, a mi hermano Alejandro García Mejía a quien deseo serle un ejemplo a seguir, a mi esposa Ivette Eliana Villanueva por su apoyo y acompañamiento en todo momento, a mi compañera de tesis Sandra Vidal por el trabajo arduo y la lucha constante, a su esposo Juan Esteban Maya, quienes me recibieron con mucho cariño y amor en su hogar. A mi asesora Gloria del Carmen Tobón Vásquez por todos sus concejos y valiosísimos aportes, a mis compañeros de la Maestría y al equipo de la Universidad Manizales muchas gracias, muchas gracias.

Rodrigo García Mejía

Contenido

Introducción.....	1
Planteamiento del problema	2
Objetivos.....	5
Objetivo General	5
Objetivos Específicos	5
Justificación	6
El Contexto.....	8
Descripción de los Centros de Desarrollo Infantil	8
Modalidad institucional Centros de Desarrollo Infantil CDI	9
Marco referencial.....	10
Marco legal.....	10
De cero a siempre	13
Antecedentes investigativos	14
Referente Teórico	16
El estudio de las concepciones	16
Las concepciones docentes.....	18
La Educación Inicial.....	21
Primera infancia.....	25
Implicaciones de la imagen del niño	27
El niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura.	27
El niño como un ser inocente	27
El niño como naturaleza	27
El niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura	28
Metodología.....	28
Tipo de estudio	28
Unidad de análisis.....	29
Unidad de trabajo	29
Técnicas e Instrumentos	29
Grupo focal.....	29
Características de los grupos focales:.....	30
Consideraciones Éticas.....	31
Procedimiento.....	31

Fases del estudio.....	31
Hallazgos de la investigación	32
La Educación a partir de la concepción de niño como reproductor de conocimiento	42
La educación a partir de la concepción de niño como ser inocente	44
Concepción de niño como un proceso de la naturaleza.....	46
La educación a partir de la concepción del niño como co-constructor de cultura.....	47
Conclusiones.....	49
Recomendaciones	51
Referencias	53
Apéndices	58
Apéndice 1. Consentimiento informado.....	58
Apéndice 2. Entrevista a utilizar en el grupo focal	59
Apéndice 3. Codificación de entrevista con grupo focal.....	60
Apéndice 4. Codificación y frecuencia	72

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Características de las docentes.....	32
Tabla 2. Codificación el niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura	33
Tabla 3. El niño como un ser inocente.....	35
Tabla 4. El niño como un proceso de la naturaleza	36
Tabla 5. El niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura	36
Tabla 6. Categorización final de la entrevista.....	39

Introducción

La presente investigación surgió a partir de la observación de diferentes grupos de agentes educativos que hacen parte de los programas del ICBF de la modalidad institucional y familiar de la ciudad de Cali en su ejercicio cotidiano en el trabajo con los niños y niñas. Esta observación se centró en la manera como los agentes educativos entraban en la relación y el trato hacia los niños y niñas de estos programas. Se evidencia una acogida afectiva de los agentes hacia estos sus prácticas educativas, sin embargo, se centran en propuestas enmarcadas en tener a los niños sentados por periodos largos, colocar la televisión para entretenerlos con videos de canciones infantiles, dar largas explicaciones a los niños de lo que se va a realizar en el día a día, durante esos momentos la pregunta no tiene lugar, las maestras dice frases como: *quédate quieto, no te subas, siéntate, no es la hora de jugar, no es el momento de pintar, no es la hora de correr*, es decir, maestras que hablan mucho y escuchan poco a lo que ellos proponen, realizan preguntas a los niños o nombran situaciones como: *porque lloras, no tienes motivo para llorar, cálmate*. Las estrategias pedagógicas o metodológicas no son acordes a las edades, sus planeaciones tienen indicadores u objetivos no afines a las necesidades ni a la edad de los niños, rellenando imágenes en una hoja, todos pintando con el mismo color el mismo dibujo, agentes que usan pitos para silenciarlos cuando sienten que hablan mucho.

Cada una de estas acciones como otras más llevó a identificar que estas distan mucho de la concepción de niño y niña que se está proponiendo desde el Ministerio de Educación Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2018). Dentro de estas realidades cotidianas encontramos también que se tiende a escolarizar a los niños o a curricularizar para el paso a la escuela formal. Se piensa que hay que cognitivizar a los niños desde los modelos convencionales de la escuela, realidad formativa que lleva a perder el sentido natural y cultural de la infancia.

Las maneras y formas de relacionarse de las maestras con los niños y niñas lleva a estudiar las concepciones que tienen de la educación inicial, puesto que son ellas y ellos los actores fundamentales del proceso de formación de los niños y niñas, como esto puede influir o incidir en las formas en que enseñan, teniendo en cuenta que el pensamiento del maestro, sus creencias, ideas, representaciones que tienen sobre la educación inicial va hacer determinantes y son las que van a incidir en sus prácticas, por ello al indagar sobre ellas se podrá analizar cuáles serían las vías para lograr transformaciones significativas en su ser y hacer pedagógico.

Para el abordaje de este estudio se realizó un rastreo de la literatura para identificar el conocimiento generado en investigaciones de orden internacional y nacional sobre las concepciones que tienen los agentes educativos sobre educación inicial, frente a lo cual se encuentran numerosos estudios de concepciones sobre escenarios de la educación en infancia, primaria o secundaria, lo que permitió evidenciar la ausencia de investigaciones con relación a este tópico, por lo que se hace pertinente realizar este estudio para comprender el sentido que le asignan los agentes educativos a la educación inicial y la forma como estas inciden en sus prácticas educativas, desde un marco no solo pedagógico sino también social, político y cultural.

Planteamiento del problema

La educación inicial ha ido cobrando cada vez más importancia no solo en el ámbito internacional sino también nacional. En Colombia desde el año 2009 el gobierno ha establecido para los niños y las niñas menores de seis años una educación inicial de calidad, concebida en una serie de orientaciones pedagógicas que son guía en los procesos de desarrollo de los más pequeños.

Esta construcción política y pedagógica busca enmarcar a todas las instituciones relacionadas con la crianza, atención y educación en una visión global del niño como un sujeto de derechos, potente y competente, con relación a los maestro y cuidadores, responsables de establecer relaciones sensibles, éticas y estéticas con el fin de estructurar y acompañar los procesos que acompañan el desarrollo en pro de los niños y niñas en edades iniciales en una educación inicial pensada en los tiempos y ritmos de la infancia.

Desde esta perspectiva cabe señalar la importancia que los agentes educativos tienen en la educación inicial, dado que, es en sus prácticas es necesario “observar a las niñas y niños para valorar sus capacidades, identificar dificultades y acompañar sensible e intencionalmente su proceso de crecimiento, aprendizaje y desarrollo” (Ministerio de Educación, 2010, p. 15), construyendo procesos educativos independientemente del contexto en el que se encuentren, con el fin de consolidar espacios y ambientes educativos enriquecidos, a partir del acompañamiento afectuoso, inteligente y con sentido en los cuales los agentes educativos comparten el día a día en su cotidianidad.

Es por esto que actualmente instituciones como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud, Col deportes entre otros, han realizado esfuerzos interinstitucionales en pro de la educación inicial, encaminados a mejorar y estructurar las prácticas educativas concebidas desde el ser, valorando las experiencias cotidianas y consolidando espacios y ambientes de conocimiento y aprendizaje, teniendo diferentes propósitos, entre los cuales se resalta la búsqueda en mejorar la calidad en la participación de los agentes educativos, necesidad que surge dado que los requisitos de cualificación que existían anteriormente eran muy escasos, por lo que actualmente se implementan nuevos lineamientos encaminados a exigir experiencia y acreditación profesional mediante evaluaciones más sólidas y a favor de una transformación en la educación inicial. (Ministerio de Educación Nacional, 2016) Es así como la transformación de esta, se encuentra relacionada con la capacitación y preparación conceptual e investigativa de los procesos de desarrollo que puedan garantizar un acompañamiento y orientación pedagógica, basadas en la singularidad de los niños y las niñas en sus procesos de aprendizaje y conocimiento, tal como lo afirma Guzman Rodriguez & Bernal (2007)

De esta manera, en las instituciones de formación inicial, puede haber prácticas y comportamientos hacia la infancia que son parte de su manera espontánea y natural de concebir la relación con los niños, concepción que pertenece a una tradición y que se asienta como practica cultural. (p 176)

Estos aspectos permiten establecer que existe una brecha bastante amplia respecto a lo que la política establece y lo que el Ministerio de Educación implementa, estableciendo un versus entre las practicas empíricas dadas por las experiencias que los agentes educativos han vivido en el trascurso de sus vidas, consolidando saberes desde los cuales estructuran sus acompañamientos enmarcados y permeados por sus contextos culturales, alejado muchas veces, de los preceptos y objetivos pedagógicos como los que el ministerio de educación de busca consolidar con el fin de hacer visible a los niños y a las niñas en sus procesos de educación.

En las últimas décadas la investigación educativa ha mostrado que la manera cómo piensan los maestros y en particular sus concepciones, influyen de manera significativa en lo que enseña y cómo lo enseña (Pozo J. I., 2006), es decir que la concepción que el maestro tiene, por ejemplo, sobre la educación va a ser determinante en la manera en cómo se relaciona y educa a un grupo de niños, es así como actualmente el Ministerio de Educación Nacional concibe a los agentes

educativos para la educación inicial enmarcándolos desde la posibilidad de proporcionar a los niños y niñas experiencias significativas en su desarrollo presente y no solamente para su futuro inmediato dotando de valor las experiencias cotidianas, como motor de aprendizaje y conocimiento; provocando, cuidando y acompañando en pro del desarrollo de los niños y las niñas mediante la creación de ambientes de socialización seguros, promoviendo interacciones y relaciones transculturales, ecológicas, democráticas e investigativas oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida en función de un desarrollo pleno que propicie su construcción como ser y sujeto de derecho, entonces ¿qué concepción de educación inicial debe tener un agente educativo para lograr articular esta visión de educación?

Sin embargo este propósito es directamente proporcional a las concepciones que de niño y niña se construyen, ya que “las concepciones orientan la acción, comportamiento y práctica de los individuos y grupos, que expresan practicas sedimentadas que dan cabida a las interpretaciones del mundo por parte de los actores educativos” (Guzman Rodriguez & Bernal, 2007, p. 178) de esta manera podemos señalar que los agentes educativos al igual que el resto de las personas, poseen un conjunto de concepciones sobre el medio escolar.

A lo largo de este documento se presentara como una de las referencias, el estudio realizado por Rosa Julia Guzman y Gloria Bernal en las “Concepciones de infancia de las Educadoras de Nivel inicial”, ya que a pesar de ser un estudio comparativo un poco antiguo, resulta ser contemporáneo y muy relevante para la presente investigación, ya que no difiere en mucho de las concepciones que en la actualidad encontramos.

Todo lo anterior nos remite a la pregunta que orienta esta investigación ¿Cuáles son las concepciones sobre educación inicial de agentes educativos de dos centros de desarrollo infantil de la ciudad de Cali?

De esta manera poder establecer que concepciones son las predominantes en las relaciones y prácticas con el fin de encontrar estrategias para responder a las nuevas demandas de la llamada sociedad de conocimiento como afirma (Pozo J. I., 2006) en pro de pensar y repensar las concepciones implícitas que subyacen a esas prácticas y que transforman la educación inicial.

El describir las concepciones de los agentes educativos puede significar el punto de partida para el eventual cambio de las mismas, es aquí donde estará la atención de esta investigación, ya que el cambio de estas puede propiciar transformaciones importantes en la práctica pedagógica y en los contenidos y destrezas que el agente educativo pretende enseñar en el aula. La renovación o evolución de la práctica no es una tarea fácil porque las concepciones se encuentran muy ligadas a las experiencias personales y por qué no todas ellas pueden ser transformadas con la misma flexibilidad.

Objetivos

Objetivo General

Describir las concepciones sobre Educación Inicial de agentes educativos de dos centros de desarrollo infantil de la ciudad de Cali.

Objetivos Específicos

- Identificar las concepciones sobre educación inicial en agentes educativos de dos centros de Desarrollo Infantil de la ciudad de Cali.
- Analizar las concepciones docentes sobre educación inicial desde las imágenes que de niño y niña proyectan en sus prácticas pedagógicas.
- Interpretar las concepciones sobre educación inicial y de infancia de los agentes educativos de educación inicial.

Justificación

Existen concepciones bajo las cuales hemos sido formados y en las cuales el maestro se ve apoyado por las vivencias personales, creencias, representaciones que ha venido construyendo a lo largo de su ejercicio educativo. De tal forma, estas concepciones son el medio en que los agentes educativos afrontan los cambios que no son visibles en el momento de observar las dinámicas que realizan al trabajar con niños y niñas de primera infancia, en las cuales aún se observan cuerpos quietos, pasivos, sujetos a la indicación y el mandato, niños a la espera que el maestro autorice y permita el momento del juego, de pintar y rellenar figuras, de aprender las formas y los colores, donde no se reconoce aun al niño como sujeto sino al niño como objeto, en contravía a una política pública en la cual se viene estructurando unas concepciones de niño y niña sujeto de derechos, con el fin de reconocerlos desde la comunidad escolar, construyendo procesos de aprendizaje desde la concepción de niños diversos, singulares, políticos, democráticos, ecológicos, potentes y competentes, validando las interacciones desde tiempos y ritmos propios de la infancia, todo esto es posible según Alarcón (2013)

Si se parte de reconocer a los niños y las niñas como seres singulares y diversos, que viven en contextos particulares y con múltiples factores que intervienen en su crecimiento, maduración y desarrollo, se asume una postura educativa que se aleja de la homogenización (p. 79).

Por esta razón el maestro de educación inicial debe reflexionar acerca del ¿por qué?, el ¿para qué? y ¿el cómo? De su labor, y al mismo tiempo enfrentarse al deber hacer y deber ser de su quehacer pedagógico, en un compromiso ético, político y de responsabilidad histórica, de potencializar y desarrollar competencias para la vida.

Este proceso de construcción es de doble vía: del reconocimiento y la reflexión de las prácticas a la conceptualización y construcción de conocimiento; del conocimiento existente hacia la promoción y orientación de prácticas cada vez más significativas y cualificadas, pensar en estas nuevas propuestas, implica para el maestro cambios en su ejercicio docente, en su forma relacional, en sus concepciones de niño, de escuela y educación. De acuerdo con Porlan & Rivero, (1998)

El conocimiento profesional en los docentes no resulta de decisiones autónomas y conscientes, sino que es la consecuencia del proceso de adaptación y socialización de los

profesores a la cultura tradicional escolar, la estructura del puesto de trabajo, del currículo, de los modelos de formación inicial y permanente y, en definitiva de los estereotipos sociales dominantes sobre la educación y sobre la escuela (p. 48).

El ser humano, se enfrenta a una demanda de cambio educativo movidos por la inercia de concepciones o creencias implícitas nunca articuladas en las que fuimos formados y que no se puede cambiar fácilmente, (Pozo J. I., 2006) viviendo disociados entre lo que se es y lo que se fue, entre lo que se hace y lo que se siente, entre las ideas y las acciones, que no siempre apuntan a la misma dirección, de forma que si se quiere cambiar la prácticas, la formas de hacer, se debe necesariamente repensar las concepciones implícitas que subyacen en esas prácticas. De aquí la importancia de conocerlas ya que detonan formas, métodos y acciones que orientan el trabajo en la educación inicial, lo que permite confrontar una realidad desde las influencias de las experiencias personales, sociales y culturales, en pro de un crecimiento profesional.

Respecto a las concepciones, Zimmerman (2000) plantea que estas se entienden como un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra sus conocimientos, este se elabora durante un periodo amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir, de la acción cultural parental, de la práctica social, del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y, más tarde, de la actividad profesional y social del adulto. En este sentido conocer las concepciones personales de los docentes puede permitir replantear muchas de las acciones por mejorar en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Zimmerman & Gerstenhaber, 2000). Entonces ¿cuáles concepciones tienen los maestros de educación Inicial? Ya que estas implican una serie de acciones que permean los procesos educativos cotidianos desde razones, motivos creencias y supuestos que orientan los procesos formativos.

En diferentes investigaciones sobre concepciones de infancia y creatividad (Guzman Rodriguez & Bernal, 2007), develan que las concepciones influyen significativamente en los comportamientos, acciones y rutinas de clase, incidiendo en la forma como desarrollan sus prácticas de aula. Estas concepciones están permeadas por su formación, prácticas culturales y por las tensiones que se mueven el espacio escolar. Es por esto, que conocer las concepciones de los docentes sobre la educación inicial permite comprender las interacciones de los agentes educativos con los niños y niñas y de esta manera poder generar estrategias para re-significar y significar su quehacer como docentes, centrándose en el análisis del proceso formativo en general y de la

práctica en particular, teniendo como propósito conocer desde sus contextos culturales y personales las comprensiones de la educación inicial y como desde ella, se consolidan prácticas y formas en el trabajo con los niños y niñas fundando comprensiones articuladas con las concepciones actuales de educación inicial en pro de promover nuevas interacciones tanto emocionales como sociales con el fin potencializar significativamente el desarrollo integral de los niños.

El Contexto

Descripción de los Centros de Desarrollo Infantil

A partir de la información suministrada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2018), se puede decir que en los Centros de Desarrollo infantil o CDI

se presta un servicio institucional que busca garantizar la educación inicial, cuidado y nutrición de los niños y niñas menores de 5 años, en el marco de la Atención integral y Diferencial, a través de acciones pedagógicas, de cuidado calificado y nutrición, así como la realización de gestiones para promover los derechos de la salud, protección y participación, que permitan favorecer su desarrollo integral (p.20)

Los CDI, tienen cobertura en todo el país, y operan especialmente en zonas urbanas; para acceder a los estos, primero se debe consultar con la disponibilidad de cupo para hacer una inscripción, la cual es sometida a estudios por parte del ICBF en conjunto con la entidad administradora del servicio, dicho estudio valida que se cumplan los requisitos bajo unos criterios ya establecidos (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2018):

- Que sean víctimas de hechos violentos asociados con el conflicto armado
- Que sean egresados de modalidades de recuperación nutricional de los Centros de Recuperación Nutricional CRN, entornos saludables y recuperación nutricional para los primeros mil días remitidos por el Centro Zonal
- Que se encuentren en Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos – PARD
- Que sean remitidos por las entidades del SNBF que se encuentren en situación de vulnerabilidad o riesgo de vulneración de derechos
- Con discapacidad

- Que pertenezcan a hogares cuyo puntaje SISBEN III (Sistema de Información de Potenciales Beneficiarios) sea igual o inferior a los nuevos puntos de corte definidos para Primera Infancia

Modalidad institucional Centros de Desarrollo Infantil CDI

La Comisión Intersectorial de Primera Infancia CIPI, de la cual hace parte el Ministerio de Educación Nacional, definió las modalidades de atención para lograr coherencia al reorganizar los servicios y unificar criterios que permitan garantizar la atención a los niños y niñas que requieren en su desarrollo integral; las modalidades de atención definidas son:

- I. El reconocimiento de la familia como el primer escenario donde inicia la atención integral de los niños y niñas.
- II. Los escenarios de salud y de participación pública, que a su vez cuentan con dos modalidades:
 - Familiar e institucional
 - CDI Centros de Desarrollo infantil

“Ambas modalidades están orientadas a garantizar el derecho de una atención integral y una educación inicial de calidad de los niños y las niñas desde la gestación hasta su ingreso al sistema educativo en el grado preescolar” (Ministerio de Educación, 2013)

Marco referencial

Marco legal

El concepto de Educación Inicial es relativamente reciente tanto a nivel mundial como en Colombia, por lo que es necesario realizar un recorrido histórico que permita comprender la evolución de dicho constructo, cabe aclarar que antes de la aparición del término de Educación Inicial ya se atendían los procesos de formación de los niños y niñas menores de seis años.

La educación para los niños y niñas pequeños estaba concebida como educación preescolar, y su propósito estaba centrado en preparación para la vida escolar y el ingreso a la educación básica, hoy en día la educación para los más pequeños no solo a nivel internacional sino también en Colombia va más allá de la preparación para la escolaridad.

En Colombia la Educación Inicial ha sufrido cambios significativos; en la época de la colonia solo existían asilos y hospicios los cuales eran orientados por religiosos y solo proporcionaban cuidado y protección a niños abandonados y muy pobres. El modelo asistencial solo pretendía realizar formación de hábitos. A partir de la segunda mitad del siglo XX se presentó una expansión de instituciones que contribuyen a salvaguardar la salud de la población y la sociedad. (Ministerio de Educación Nacional, 2018)

En 1968 se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), quien hasta la actualidad es la principal entidad del estado responsable por velar por la prevención y protección de la primera infancia, niñez, adolescencia y el bienestar de las familias, con el objetivo de promover la protección del niño y procurar la estabilidad de la familia, posteriormente nace los hogares comunitarios para brindar atención en afecto, nutrición, salud, protección, desarrollo social en niños niñas hasta los cinco años.

En 1976 se reestructura el sistema educativo colombiano y se reorganiza el ministerio de educación nacional, se plantea la educación preescolar como el primer nivel educativo como una ruta de preparación para la vida escolar y el ingreso a la básica primaria.

A partir de los ochenta existe una preocupación creciente de la política hacia la atención de la familia y los niños y las niñas, lo que genera especial interés en los procesos de crianza,

educación maternal a cargo de los madres y/o adultos cuidadores, lo cual propone una educación donde se adquieran valores, características y tradiciones que fundamentan su desarrollo.

Solo hasta 1988 el Ministerio de Educación Nacional reestructura la División de Educación Preescolar, creando el grupo de Educación Inicial orientado a desarrollar estrategias y programas con el fin de ofrecer a las niñas y a los niños mejores condiciones para su desarrollo integral, hecho que concuerda con la aparición formal del termino en el sistema educativo Colombiano. El propósito del grupo de Educación Inicial era desarrollar y promover, a nivel nacional programas que permitieran favorecer el desarrollo integral de los niños menores de 7 años y la participación de la familia en la escuela. Entre los programas se encuentran los no convencionales como: programa de educación para el desarrollo infantil para las zonas rurales del país, Supervivir programa orientado para las zonas urbanas, apoya el componente pedagógico de los hogares comunitarios.

Durante ese mismo año de 1988, el ICBF implementan programas para la atención integral a los niños menores de 6 años y para ello formula el Proyecto pedagógico educativo comunitario y establece la educación preescolar como “una estrategia de humanización de la vida, donde sea posible el desarrollo de todas las potencialidades que tenemos como seres humanos: el amor, la comprensión, la solidaridad, el respeto mutuo, la libertad y la autonomía” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018, p.17)

El código de la infancia y la adolescencia, Ley 1098 de 2006 (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2006)

Reconoce a los niños y niñas como sujetos de derecho, para que crezcan en el seno de su familia y de la comunidad en un ambiente de felicidad, amor, respeto y comprensión. Los derechos de la niñez prevalecen sobre todos los demás. Igualmente es deber de la familia, la sociedad y el estado velar por su atención, cuidado y protección contra toda forma de maltrato y abuso cometido por cualquier persona

El concepto en sí de Educación Inicial, empieza a construirse a partir de la formulación de la Política Pública Nacional de Primera Infancia, que se concretó en CONPES¹ 109 año 2007, igualmente retoma el código de infancia de adolescencia y demás políticas internacionales.

A nivel mundial, en las últimas décadas, a la luz de las investigaciones se ha ido abordando la educación inicial como tema prioritario, el consenso ve a la educación en primera infancia como una oportunidad para compensar lo más tempranamente posible las desventajas de los niños y niñas que se encuentran en situación de vulnerabilidad y así mejorar resultados al insertarse posteriormente al sistema escolar. En 1990 la gran mayoría de países firman la Declaración Mundial de Educación para todos, que da la apertura a la discusión sobre aspectos que orientan las políticas educativas en Educación Inicial, su propósito es desarrollar y mejorar bajo todos los aspectos la protección y educación de la primera infancia, incluyendo programas educativos no formales.

El marco de la acción Regional para las Américas, se propone eliminar las inequidades que subsisten en la educación y contribuir a que todos y todas cuenten con educación básica para que puedan ser partícipes del desarrollo. Durante este periodo se analizaron los logros pendientes en América Latina y el Caribe en relación a la educación en primera infancia, durante los logros se destaca que durante los años 90 hubo un aumento importante en el cuidado de la primera infancia y su educación, en particular en el periodo de 4 a 6 años, pero sigue siendo en ese momento insuficiente puesto que las etapas a las que deseaban llegar era a los menos de 4 años. Entonces el desafío es incrementar la inversión social, aumentar el acceso a programas de desarrollo infantil y mejorar la cobertura de la educación inicial (UNESCO, 2018).

A partir de allí se puede afirmar que la educación inicial se conceptúa como la primera etapa del sistema educativo que se dirige a los niños y niñas en la primera infancia. Si bien en la idea de primera infancia se incluyen los niños y las niñas menores de 6 años, ya en la política educativa, el rango que de 5 a 6 que desde la constitución del 91 es el único grado obligatorio de la educación preescolar, denominado grado de transición, el cual queda dentro del sistema obligatorio y la Educación Inicial pasa a ser la educación para los niños y las niñas menores de 5 años.

¹ Consejo Nacional de Política Económica y Social, creado por la Ley 19 de 1958

El Ministerio de Educación Nacional, en su decreto 057 del 2.009 conceptualiza la educación inicial como:

un derecho impostergable de la primera infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas desde su gestación y menores de 6 años. Se concibe como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño y niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales y en todo caso será corresponsables la familia, la sociedad y el estado

De cero a siempre

La Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre” (CONPES 162, 2013) es un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de los niños y las niñas de primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición.

La estrategia de Cero a Siempre está dirigida a los 5.132.000 niños y niñas de 0 a 5 años del país. El propósito del actual Plan Nacional de Desarrollo es atender de forma integral y con calidad como mínimo a 1.200.000 niños y niñas en todo el territorio nacional, empezando por quienes se encuentran en mayor condición de vulnerabilidad y de pobreza, pero con el compromiso de avanzar progresivamente hacia la universalización de la atención (CONPES 162, 2013).

La estrategia de Cero a Siempre fue aprobada como Ley de la Republica y sancionada por el Presidente de la Republica, el 2 de agosto de 2016. En consecuencia la atención integral a la primera infancia deberá ser implementada en todo el País, logrando avanzar en condiciones reales en favor del desarrollo integral de las niñas y niños.

La Política de Cero a Siempre demandará una mayor preparación de cada uno de los actores involucrados haciendo inaplazable el establecimiento de compromisos locales y regionales para avanzar coordinadamente en el cumplimiento de la cobertura, así como en la adecuación de las instituciones para el cumplir los parámetros de atención integral establecidos por la estrategia.

Antecedentes investigativos

El estudio de las concepciones sobre educación inicial por parte de los agentes educativos en los centros de desarrollo infantil, ha sido un tema de gran importancia para la educación inicial en el ámbito nacional e internacional. Por ello como investigadores, fue importante consultar diferentes investigaciones realizados sobre el tema.

La investigación realizada (Guzman Rodriguez & Bernal, 2007) , “Concepciones de infancia de las educadoras de nivel inicial un estudio comparativo de la facultad de educación de la Universidad de la Sabana”, Bogotá Colombia, cuyo objetivo es reconocer los cambios importantes en la configuración de las concepciones de infancia de las estudiantes a lo largo de sus estudios de formación como educadores, este estudio se centró en indagar las concepciones de infancia de las estudiantes de primero y último semestre del programa de pedagogía infantil. Es un estudio de tipo cualitativo y lograron afirmar que el recorrido académico que hacen las estudiantes a lo largo de su formación inicial si contribuyen a modificar las concepciones de infancia, desplazándolas de un reconocimiento de los niños y niñas como objeto de cuidado a su reconocimiento como sujetos de derecho. Este estudio es relevante porque nos ayuda a entender que tipo de concepciones se pueden formar en los agentes educativos que estarán a cargo de los niños.

En Colombia, el estudio realizado por estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (Rea Rubiano, Iquira Ariza, & Lasso Buenaventura, 2014), “Comprendiendo las prácticas en educación inicial: Una mirada desde el quehacer docente con niños niñas menores de 2 años”, con el objetivo de comprender las prácticas de las maestras que acompañan procesos de educación inicial con niños y niñas menores de 2 años, se orientó con un diseño metodológico histórico hermenéutico.

La investigación realizada por (Munevar Rojas, 2013), “Concepciones sobre la primera infancia de un agente educativo responsable de sala cuna, vinculado al ICBF”, Cali Colombia,

cuyo objetivo busca poder caracterizar las diferentes concepciones de primera infancia en una maestra y cómo estas guían su quehacer cotidiano en el hogar infantil, estudio de tipo exploratorio-descriptivo, realizado a los agentes educativos de una Sala cuna, en un hogar infantil vinculado al ICBF, ubicado en un corregimiento del Valle del Cauca.

La contribución del presente trabajo se centra en la caracterización de las concepciones construidas sobre la primera infancia por los agentes educadores responsables de “sala cuna”, en un hogar infantil vinculado al ICBF y el recorrido que realiza la investigación sobre cuáles han sido los abordajes de la educación inicial, desde sus dilemas y cómo se configuraría el rol de un docente en el nivel maternal.

Por otro lado, el estudio realizado por (Orozco Tobar, Valladares Ruiz, Cajibío y Gironza, López Ordóñez, & Sevilla Guzman, 2018) que, aunque no está directamente relacionado el objeto de estudio la educación inicial, lo que nos compete de él, es la metodología de selección y análisis empleada para su comprensión, la cual es totalmente pertinente para este trabajo de investigación. “Concepciones sobre diversidad de docentes de básica primaria”, nos presentan un estudio que indaga sobre las concepciones sobre diversidad que tienen los docentes de básica primaria de algunas Instituciones del sector rural y urbano del Municipio de Popayán.

El grupo de investigación empleó la investigación cualitativa, con un alcance descriptivo interpretativo y con el propósito de recoger, describir e interpretar la información encontrada en los maestros respecto a las condiciones propias de los contextos rural y urbano. Para la realización de este estudio, se escogieron siete docentes de básica primaria del sector rural del Municipio de Popayán. El aporte de este estudio para la investigación es el de ayudar a comprender que piensa un docente de primaria con respecto a la diversidad y confrontar la realidad en las aulas, con la teoría encontrada.

Cabe resaltar el aporte de la investigación realizada por (García Castaño, Moreno Oviedo, & Restrepo Restrepo, 2012), “Análisis de las concepciones de infancia que tienen los docentes de preescolar y primaria en la I.E Concejo de Medellín. Una aproximación al análisis del discurso”, Medellín Colombia. La metodología utilizada en esta investigación se realizó con los parámetros del análisis de discurso, y de carácter cualitativo. Los sujetos de la investigación fueron los maestros de los grados transición (niños de 5 a 6 años), primero (niños de 6 a 7 años),

segundo (niños de 7 a 8 años) y tercero (niños de 8 a 9 años) de básica primaria. Se seleccionaron de manera aleatoria 17 observadores de los maestros de primera infancia de la IECM. La relevancia de este estudio es brindar ideas, como organizar la información.

Con esta investigación se identificó y analizó las concepciones de infancia de los maestros de primera infancia de la Institución Educativa Concejo de Medellín. Su metodología cualitativa, y su carácter indagatorio permitió utilizar una la técnica de análisis crítico del discurso. Finalmente esta investigación concluye que las concepciones de infancia de los maestros de primera infancia de la I.E Concejo de Medellín se caracterizan por cuatro elementos: el niño descrito como: un ser sin voz, un cuerpo para aquietar, quien no obedece, y el niño asumido desde la postura pedagógica.

De esta investigación tomamos como punto de partida que han existido diferentes concepciones de infancia a lo largo de los tiempos, por lo que es de mucha relevancia para el desarrollo del presente documento, por cuanto la metodología aplicada y el análisis crítico, son de apoyo en el análisis resultante en nuestra investigación.

Referente Teórico

El estudio de las concepciones

Para empezar a abordar el tema de investigación de las concepciones, se describirán definiciones a través de los autores más representativos frente al tema; tales como Rodríguez Marrero, Pozo, Zimmerman y Porlán, que han tratado de explicarlas. Estas han sido definidas de diversas formas y a pesar de lo ambiguo que puede resultar el uso de estas definiciones, guardan puntos de convergencia, y como veremos resulta complejo demarcar un límite exacto entre ellos. A continuación, se presentarán las diferentes posturas de los autores de forma cronológica.

Para Rodrigo, Rodríguez, & Marrero (1992), las concepciones son expresiones que aluden a un tipo de conocimiento, experiencia, representado en imágenes y vivencias de índole subjetiva, personal y situacional. Es decir que una buena parte de estas estarían enmarcadas por muchas de las vivencias personales de la persona. Rodrigo en este mismo año introduce el concepto de las teorías implícitas, las cuales define como esas “representaciones individuales que han sido construidas en la interacción con lo colectivo”, basadas en la acumulación de

experiencias personales; de lo que se deriva que el contenido de estas teorías está naturalizado por las prácticas que se dan en el seno de los distintos grupos sociales.

En este sentido las concepciones no solo estarían enmarcadas por las vivencias personales de la persona sino que estarían permeadas por interacción de la persona y de los grupos sociales y culturales con los cuales se interactúa. Esta construcción es semejante a la de otros autores como (Porlan & Rivero, 1998), seguidor de las teorías de Rodrigo, quien representa las concepciones como un marco organizativo y de naturaleza meta cognitiva, implícito en el pensamiento del sujeto y difícilmente observable, que incide sobre sus creencias y determinan su toma de decisiones en la vida práctica.

Ambos autores Rodrigo y Porlán concuerdan en las que las concepciones estarían enmarcadas por las vivencias, experiencias y decisiones tomadas por las personas en la vida práctica; sin embargo a veces las personas piensan una cosa y deciden otra, pareciera que vivimos en buena medida disociados entre lo que somos y lo que fuimos, entre lo que hacemos y lo que sentimos, en nuestras vidas y nuestras acciones que no siempre apuntan en la misma dirección, como lo habíamos descrito anteriormente; de que dependerán esas acciones, ideas tal vez. (Porlan & Rivero, 1998) (Rodrigo, Rodríguez, & Marrero, 1992)

Se trata de Ortega y Gasset (1923), donde definen las concepciones como todas aquellas ideas adquiridas por los sujetos, a través de su vida que han sido construidas desde las vivencias y experiencias e sus diferentes contextos familiar, social, político y educativo, preestablecidas en forma de creencias, prejuicios, expectativas, interpretaciones y supuestos, que cada uno se ha formado y con los cuales ha enfrentado el mundo y sus realidades; este mundo que “ nos proporciona creencias que conforman nuestra realidad y con ella a nosotros mismos”

A esta discusión queremos por (Zimmerman & Gerstenhaber, 2000), dado que este autor ha realizado estudios de las concepciones desde un enfoque social, para que nos ayude a desenredar los conceptos de concepciones que hemos planteado hasta el momento. La concepción se entiende como un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra sus conocimientos. Este saber se elabora, en la mayoría de los casos, durante un periodo bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir, de la acción cultural parental de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de

comunicación y, más tarde, de la actividad profesional y social del adulto. Las concepciones personales son la única trama de lectura a las que se puede apelar cuando se confronta con la realidad una demanda específica, en ese orden de ideas, las actuaciones de los sujetos estarían permeados por las representaciones como lo explica Pozo (2016) donde menciona que

Un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social... articula unas representaciones muy básicas, de carácter principalmente implícito, por lo tanto inconsciente, acerca de cómo funcionan las personas: qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso, cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias (p. 64).

Las concepciones docentes

Para empezar a ilustrar esta categoría, podemos inferir que el conocimiento profesional en los agentes educativos no resulta de decisiones autónomas y conscientes, sino que es la consecuencia del proceso de adaptación y socialización de los profesores a la cultura tradicional escolar, la estructura del puesto de trabajo, del currículo, de los modelos de formación inicial y permanente y, en definitiva de los estereotipos sociales dominantes sobre la educación y sobre la escuela (Porlan, 1987).

En ese orden de ideas el maestro estaría influenciado por el tipo de escuela a la que pertenece y su teorías personales igualmente, estableciendo una práctica docente en particular, propia de cada estilo; como lo define Marrero en 1993, al hablar de las teorías implícitas de los maestros como “teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimiento pedagógico históricamente elaborado y transmitido a través de la formación y en la práctica pedagógica” (p.24), esto significa que la práctica del maestro no se da al azar o al libre albedrío, tiene un fundamento de tipo pedagógico que se ha ido construyendo históricamente, a esta discusión hemos querido invitar a Porlán, ya que este hace un aporte desde lo social.

Para autores como Porlan (1993), las teorías y concepciones implícitas más comunes, suelen resultar de estereotipos sociales dominantes sobre la educación y sobre la escuela, que

por su carácter imperante, perviven sin necesidad de tener que apoyarse en justificaciones y argumentaciones conscientes y exhaustivas, camufladas en el peso de la tradición y de las evidencias aparentes de sentido común, es decir, que la actuación del agente educativo estará enmarcada e influenciada por el grupo social, al cual pertenece el maestro.

Si bien es cierto que para Rodrigo, Rodríguez, & Marrero, (1992) las teorías implícitas estarían basadas en lo pedagógico personal y para Porlán estarían basadas en los estereotipos sociales dominantes, ambos autores concuerdan en que estas se basan en saberes, Martín & Porlán, (1994), hace una descripción de estos saberes basándose en los planteamientos de Marrero J. en ese mismo año. Este establece que las concepciones o conocimiento profesional suelen ser el resultado de interponer cuatro tipos de saberes, entre los que se encuentran las teorías implícitas, aclarando que estas se refieren a un no-saber más que a un saber, en cuanto que son teorías que pueden dar cuenta de los por qué de las creencias y actuaciones de los profesores respondiendo a categorías externas, mientras que, con frecuencia, los propios docentes no suelen saber de la existencia de estas posibles tres relaciones entre sus ideas e intervenciones y determinadas posturas conceptuales (Marrero, 1993). Lo anterior quiere decir que la actuación o desempeño del agente educativo estaría determinada además de su relación social y experiencia como un conjunto de saberes.

En una primera instancia Porlan & Rivero, (1998) habla de saberes académicos, vinculados a las disciplinas que emergen los contenidos escolares a las ciencias de la educación, se caracterizan por su organización y su carácter explícito y suelen adquirirse en la formación inicial. En una segunda instancia describe que los saberes que provienen de la experiencia, son ideas conscientes que desarrollan los profesores en las acciones de enseñanza. De acuerdo con el autor, éstas se pueden expresar como creencias explícitas, principios de actuación, metáforas, imágenes y son el tipo de concepciones que se comparten habitual y cotidianamente entre los compañeros de trabajo no sólo porque tienen un fuerte poder socializador sino porque, paralelamente, orientan la conducta profesional.

Como un tercer elemento de las concepciones explica que se encuentran las rutinas y guiones de acción, que son para el autor (un conjunto de esquemas tácitos) a través de los cuales se puede predecir el curso de un acontecimiento, señalando la forma de abordarlo. Son esos

conocimientos prácticos que permiten resolver situaciones cotidianas de forma automática. Resultan más fáciles de analizar, son los que los profesores manifiestan verbalmente, responden más a lo que creen que deberían hacer a lo que realmente hacen.

De lo anterior, se concluye que las teorías implícitas serían un tipo de concepciones que solo pueden ponerse en evidencia con la ayuda de otras personas: Compañeros de trabajo, formadores de profesores, investigadores, estudiantes, puesto que no son formulaciones teóricas conscientes, ni aprendizajes académicos que se hayan convertido en creencias y pautas de actuación concreta, sino interpretaciones a posteriori acerca de lo que creemos y de lo que hacemos, aunque lo creamos y lo hagamos sin saberlo (Porlán, Rivero García, & Martín del Pozo, 1998).

Hasta el momento solo hemos intentado explicar los diferentes tipos de concepciones o ideas que se pueden presentar en el maestro o agente educativo, pero si fueran más ambiciosos y los agentes educativos no solo conocieran sus prácticas pedagógicas, sino que además reflexionaran acerca de dichas prácticas. Siguiendo a (Pozo & Rodrigo, 2001), para que se produzcan las reestructuraciones mentales en los docentes se requiere explicitar, reconstruir o reescribir representacionalmente los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que dan identidad. El educador transforma sus creencias en conocimientos; pasa de tener un punto de vista personal sobre el mundo pedagógico, a negociar su realidad con la de otros; se traslada de pensar con teorías a pensar en teorías (Pozo & Sheuer, 1999).

Lo anteriormente expuesto por Pozo sería una situación ideal en donde el agente educativo además de reconocer las concepciones que dirigen su práctica educativa, reflexionara en su propio quehacer académico de una forma proposicional y crítica, que le permitiera adoptar nuevas y mejores formas de actuación en el CDI, para lo que Pozo (2006), también plantea que nos enfrentamos a unas demandas de cambio educativo movidos por la inercia de concepciones o creencias implícitas nunca articuladas en las que fuimos formados y que no podemos cambiar fácilmente.

De acuerdo con (Pozo 2006), las concepciones de los docentes poseen raíces socioculturales y son, así mismo, producto de la acción y del intercambio cotidiano. En este

sentido, el profesor tiene una trayectoria cultural gracias a sus múltiples interacciones, no solo con otros seres humanos, sino con otros mecanismos socioculturales mediante los cuales construye sus propias percepciones, sus visiones del mundo, factores que configuran su identidad personal y profesional.

Estas creencias que heredamos, sin siquiera conocerlas, sin saber que las tenemos, nos proporcionan representaciones bastantes eficaces sobre el mundo físico y social, que están en el origen de las famosas concepciones previstas que poseen los alumnos” (p.34)

Las personas emplean las teorías implícitas para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos y para tomar decisiones. Son producto de la construcción del mundo a través del cuerpo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo; pero también tienen un origen cultural en tanto se forjan en formatos de interacción social y comunicativa (Pozo & Rodrigo, 2001). Sin embargo, es necesario enfatizar en que los principios que estructuran las teorías implícitas, son más estables y rígidos, por ende, resistentes a las transformaciones.

El agente educativo al igual todas las personas tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa.

La Educación Inicial

Definir educación inicial no es una tarea sencilla, ya que al hacer referencia de ella precisa expresiones cercanas como educación pre-escolar, escuela maternal o educación infantil, conceptos relacionados susceptibles a diversas interpretaciones, pues requiere acudir y relacionar conceptos imbricados como el de infancia, familia y educación enmarcadas por contextos de época, políticos, sociales y culturales. Este concepto conduce a la consideración de diversas modalidades de educación y aprendizaje destinadas a los niños-niñas desde sus primeros años de vida hasta el ingreso a la escuela formal, incluyendo en la práctica una mezcla de guarderías, preescolares, Nidos, Jardines infantiles, Modalidades de atención y programas asistenciales, etc., así que aunque exista una terminología más o menos común para referirse a

este ámbito de educación, en realidad viene a enmascarar una gran diversidad de prácticas y sistemas de atención a la infancia.

Para ello es importante delimitar nuestro campo de interés considerando la educación inicial como un periodo de cuidado, enseñanza y educación en los primeros años de vida que se produce fuera del contexto familiar, lo que nos remite a tener en cuenta el marco institucional escolar y las modalidades establecidas desde la política pública para los niños desde antes de nacer hasta los 6 años.

Uno de los aspectos a considerar para poder definir la educación inicial es que esta no responde, ni en sus comienzos ni en su evolución, a los mismos factores que otros niveles educativos demandan en sus procesos de enseñanza. Su vertiente institucional tiene su génesis como respuesta al abandono infantil, por lo que durante mucho tiempo las instituciones destinadas para ello tuvieron una función de custodia, cuidado y asistencia con el fin de alejarlos del peligro y el pecado, pero alejando de una verdadera intensión educativa. Este entramado institucional fue desarrollándose progresivamente a partir del siglo pasado, incrementándose como respuesta a los cambios económicos y sociales, gracias a la vinculación laboral de la mujer a la fuerza productiva del país, el crecimiento de las ciudades y los convenios y tratados internacionales respecto a la infancia.

Esta transformación y demanda social llevó al desarrollo de programas asistenciales, desarrollando programas cada vez más enfocados a la población infantil, impulsando cada vez más la idea que la atención educativa potencializa los procesos de desarrollo, influido de manera significativa por los enfoques de Froebel, Montessori y Decroly. A pesar de ello, la educación y el cuidado antes de los tres años siguió considerándose en buena medida como un asunto exclusivo del ámbito familiar, en el que la intervención solo era justificada desde una respuesta del estado ante la vulnerabilidad, la carencia o el abandono.

Esta función originaria de la educación inicial desde el asistencialismo, ha influido notablemente en el desarrollo de la misma, hasta el punto de afirmarse que continua vigente en casi todos los procesos escolares en paralelo con otra función más reciente de orientación propiamente educativa consolidada desde las concepciones de infancia como cultura que

derivan formas de interacción, intervención y acción en los procesos de enseñanza aprendizaje con los niños. Lo que la ubica en una dualidad en función del objetivo asistencial o educativo.

La declaración universal de los derechos del niño (ONU, 1959), define al niño como sujeto ciudadano y de derechos y ubica la educación como un derecho gratuito y obligatorio sin discriminación de ningún tipo siendo responsabilidad del estado el cumplimiento y ejecución del mismo, lo que implica la necesidad de transformaciones enfocadas desde los procesos de enseñanza y aprendizaje para todos los niños y niñas en edades iniciales.

Entendiendo que existen aspectos importantes del desarrollo infantil que se realizan en entornos diferentes al familiar, y por lo tanto, es necesario crear y pensar entornos que en su organización y puesta en práctica, estén pensados para garantizar el desarrollo de manera armónica y acorde a las necesidades de los niños y niñas, consolidando la educación inicial como una estrategia y proyecto estatal con el fin de educar, atender y visibilizar a los niños y niñas desde antes de nacer, hasta los cinco años, representando un marco situacional, de sistema, institución, saber y poder en la actualidad, ubicándolos en una relación integral con lo social, la cultura, el barrio y la ciudad (Quiceno Castrillón, 2015).

Este concepto lleva a reivindicar formas de atención en detrimento del asistencialismo, en pro de una intencionalidad educativa. Sin embargo, la concepción de educación desde dicha intencionalidad no deriva en la instrucción, es comprendida como la fuente más importante del desarrollo infantil, hacer educación del cuidado infantil, en los nidos, las salas cunas, los jardines, y por medio de las interacciones e intencionalidades hacer explícitos propósitos educativos que promuevan las diferentes capacidades del ser humano, es decir que independientemente del nacimiento de la educación inicial, primaran aspectos netamente asistenciales relativos al cuidado de los niños y niñas, para desarrollar una práctica educativa intencional, con sentido, cuidado y significado que se convierta en fuente importante para el desarrollo de los niños.

En este trayecto la educación inicial a reconocido a los niños-niñas como emisores, y no como receptores del deber hacer, en un proceso educativo para ser, gracias al reconocimiento de los niños como sujetos portadores de derechos, por lo que la educación infantil, entendida como un derecho, debe de responder a las necesidades educativas propias de la infancia,

integrando a las familias, adoptando formas diversas caracterizadas por la flexibilidad y la educación desde los requerimientos reales de los niños y niñas.

Las prácticas educativas como contextos de desarrollo son de gran importancia para los niños y niñas, ya que fundamentan aspectos como lo relacional, ambiental y afectivo en los procesos educativos (Brofenbrenner, 1987) (Coll, 1988) (Solé, 1997) (Vila, 1998). De esta manera la educación inicial se consolida como un proceso pedagógico, permanente, planeado, estructurado e intencionado buscando proponer situaciones y experiencias en que los niños y las niñas aprendan y promuevan su desarrollo conforme a unas intenciones y propósitos precisando medios, recursos y estrategias para realizar prácticas pedagógicas incidiendo de manera integral en el desarrollo de los niños y niñas, convirtiendo la educación inicial en una práctica diversa, singular en la cual se conjugan experiencias de los maestros, familias, institución y niños provenientes de saberes y elaboraciones conceptuales que producen encuentros para cuidar, acompañar y provocar, consolidándose como acciones que sustenten las interacciones e intencionalidades con los niños-niñas.

En este sentido la educación inicial sin importar sus expresiones cercanas que la definan, ha buscado solucionar de una forma u otra una problemática social de la población infantil obviamente enmarcada por las construcciones conceptuales, políticas, culturales y sociales que en cada periodo histórico ha prevalecido y evolucionando en su construcción epistémica desde concepciones de infancia, niño, familia y educación. De esta manera la educación inicial trasciende los muros de la escuela, aunque ubica la educación en ella prioritariamente situándola como uno de los escenarios más importantes con el fin de consolidar y validar dichos propósitos, buscando desde las diferentes instituciones educativas, centros de desarrollo infantil y sus diferentes modalidades existentes en país como: la modalidad familiar, hogares infantiles, madres tradicionales, madres de familia, modalidades propias e interculturales y preescolares integrales, construir procesos de aprendizaje desde las intencionalidades con sentido, visibilizando a los niños desde la concepción de niños sujetos de derechos, diversos, singulares, políticos, ecológicos, potentes y competentes validando interacciones desde tiempos y ritmos propios de la infancia, “reconociendo el entorno educativo como un espacio que propicia de manera intencionada acciones pedagógicas que permitan a los niños niñas ejercer su ciudadanía

desde la participación, ser transformadores de sí mismos y de la realidad, creadores de cultura y conocimiento” (Alarcón Párraga, 2013. p. 20)

La educación inicial plantea un paradigma en la escuela ya que esta potencializa, acoge, explora y provoca acciones cotidianas como motor de aprendizaje y apropiación de conocimiento, mientras que la función de la escolaridad formal es restringirlas al máximo en pro de unos objetivos curriculares, lo que plantea la concepción de maestros capaces de asumir el reto de organizar sus prácticas pedagógicas dotando de sentidos las acciones que realizan tomando decisiones sobre su práctica, observando las singularidades de los niños, sus familia y comunidades, proyectos institucionales y estatales convirtiéndolos en insumos para construir alternativas educativas.

El rol del docente en la educación inicial estaba más enfocado en la relación que se construyera entre ellos y los niños, sin embargo el permanente cambio en el que se encuentra enmarcada la sociedad, ha ocasionado que el rol del maestro también haya evolucionado en su alcance, exigiendo cada vez una formación más certificada y responsable, en pocas palabras con mayor preparación para afrontar la realidad social.

Los niveles de calidad formativa son más exigentes para lograr que los educadores asuman una buena preparación de la educación, lo que requiere de mayor responsabilidad para transmitir conocimientos básicos en la edad preescolar y el compromiso de afianzar los valores y actitudes necesarios para que los niños alcancen un desarrollo pleno que los lleve a mejorar su calidad de vida y a tomar decisiones fundamentales. (Universia Colombia, 2017)

Primera infancia

La UNESCO² define la primera Infancia como un periodo que va desde el nacimiento a los ocho años y constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla notablemente, durante esta etapa los niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos, respecto a lo cual se viene asumiendo la primera infancia como una fase decisiva en el ciclo de la vida del ser humano y su atención integral permite enfrentar los retos de la pobreza, la inequidad y la exclusión social (OEA, 2007).

² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Acudir a la memoria histórica de la educación en primera infancia es importante, porque permite reconocer los antecedentes que han puesto marcas a la educación, para así ampliar el marco de comprensión de las situaciones que enfrentan, las apuestas que plantean y los retos que encaran actualmente la política del Ministerio de Educación Nacional, las cuales posibilitan una acción que integra lo social, cultural e histórico que lleva consigo construcciones y concepciones diferentes de infancia.

Dentro de esta concepción amplia de niño, la primera infancia es considerada como la etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños desde su gestación hasta los 6 años de vida. Es una etapa crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos, biológico, psicológico, cultural y social. Además, de ser decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social.

Educación en la primera infancia significa proponer por parte de los distintos miembros de la sociedad, acciones conducentes a lograr la inmersión de nuevas generaciones en la cultura, que contribuyan a su estructuración como seres sociales que aprenden a convivir con otros, en la medida que adquieren y hacen propias las reglas y normas de la sociedad, y en tanto cuenta con las condiciones de bienestar que les permiten tener una vida digna. Al mismo tiempo, es un proceso que responde a las apuestas sociales, culturales y políticas de una sociedad en relación con el sujeto que se desea formar.

Conceptualmente el niño desde sus primeros años, sin importar las diferencias de edad, género, raza, etnia o estrato social, es definitivo como ser social activo y sujeto pleno de derechos, es concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión. Asumir esta perspectiva conceptual de niño tiene varias implicaciones en el momento de diseñar políticas públicas con y para ellos, dado que al ser reconocido como ser en permanente evolución, posee una identidad específica que debe ser valorada y respetada como parte esencial de su desarrollo psíquico cultural. Así como también, el reconocer en el niño su papel activo en su proceso de desarrollo, se reconoce que es un sujeto que interactúa con sus capacidades actuales para que en la interacción, se consoliden y construyan otras nuevas. Por su parte, al reconocer al niño como sujeto en desarrollo, biológico y socioculturalmente, debe aceptarse la incidencia de factores como el aporte nutricional y la salud como fundamentos biológicos, sin perder de vista los contextos de socialización (familia,

instituciones, comunidad) como fundamentos sociales y culturales esenciales para su desarrollo. Por tanto, el desarrollo no puede dissociarse de procesos biológico como la maduración y el crecimiento, ni de las dinámicas socioculturales donde se dan las interacciones con otras personas y con el mundo social y cultural, propias del proceso de socialización.

Implicaciones de la imagen del niño

Es importante conocer de cerca las implicaciones que tiene la imagen de los niños frente a la sociedad, como eje central de la misma, sin embargo esta posición ejerce importancia y relevancia cuando logramos entender lo que los niños realmente representan, “la imagen es el factor principal en determinar los valores que la sociedad pone en el niño y en su rol en la sociedad, así como en la definición de sus derechos” (Malaguzzi, 2006. p. 15)

Para el presente estudio se realiza una codificación que permite analizar esta imagen desde lo que las maestras piensan actualmente, por lo que se en este apartado hace referencia a las cuatro imágenes predominantes de Malaguzzi (2006).

El niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura.

En esta imagen, el niño representa una vida que comienza, el cual se encuentra en un proceso de convertirse en adulto, en este aspecto, el niño requiere de entrenamiento y orientación en ese viaje hacia la adultez, ya que el niño necesita adquirir conocimiento y habilidades que les permita ser útiles en la sociedad.

El niño como un ser inocente

La imagen del niño como ser inocente hace referencia a la capacidad con que cuenta para autorregularse y buscar la verdad de manera natural, es en esta etapa en la que se cree que el niño está más expuesto a la corrupción del mundo que le rodea; aquí el aprendizaje continúa siendo un proceso, sin embargo la transmisión del aprendizaje se puede ver contaminado por el ambiente.

El niño como naturaleza

Esta tercera imagen muestra el niño como un ser esencial, se considera al niño individualmente sin consideraciones adicionales y en un proceso de ascenso hacia la madurez. Es en esta imagen, donde las instituciones educativas toman fuerza y se observan como lugares

donde el proceso y su progreso pueden ser medidos y ajustado según como corresponda o en el área que corresponda.

El niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura

Esta imagen ve al niño como un ser complejo e individual que existe a través de sus relaciones con los demás dentro de un contexto en particular, a partir de ahí, el niño se convierte en co-constructor y desarrolla su propia identidad y por consiguiente se convierte en un miembro activo de la sociedad.

“En esta imagen el niño está deseoso de comunicarse y es capaz de crear mapas para la orientación personal, social, cognitiva, afectiva y simbólica.” (Malaguzzi, 2006 p.18). Y es con base en esta imagen que la infancia se considera como un componente básico de la estructura de la sociedad y en este orden de ideas la infancia es vista con construcción social para los niños y por ellos dentro del conjunto de relaciones sociales.

Metodología

Tipo de estudio

La investigación a realizar corresponde a un enfoque de carácter cualitativo, permitirá trabajar con las cualidades de los seres humanos e identificar esas capacidades independientemente del nivel educativo, de su condición socioeconómica, considerando a los sujetos capaces de pensar, de reflexionar y de construir conocimiento con otros, teniendo en cuenta que este enfoque “busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (Sampiere, Fernandez, & Baptista, 2010, p. 364)

Su diseño es hermenéutico, por cuanto se fundamenta principalmente en la observación resultante de la interpretación. La hermenéutica “es el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación” (Dilthey, 1944, p. 334), se orienta hacia la identificación de los significados ocultos de las cosas, interpretando de mejor manera las palabras, los escritos, los gestos al igual que cualquier acto u obra humana pero sin perder su singularidad en el contexto en el que forma parte.

Unidad de análisis

Concepciones de los agentes educativos sobre educación inicial en centros de desarrollo infantil en la ciudad de Cali.

Unidad de trabajo

Docentes mujeres que trabajan en los Centros de Desarrollo Infantil y participen en programas de primera infancia con el ICBF. Participaron 7 docentes, quienes tienen a cargo niños entre los 0 y 5 años de edad, las docentes tienen diferente formación, algunas de ellas son licenciadas, técnicas y otras son normalistas.

Técnicas e Instrumentos

La complejidad en el estudio de las concepciones, demanda que la investigación se apoye en diferentes métodos e instrumentos (Pozo J. I., 2006). Es así como atendiendo a estos aportes se empleó en el estudio de las concepciones por parte de los agentes de centros de desarrollo infantil, el grupo focal.

Grupo focal

Se optó por la técnica de grupo focal dado que permite la interacción de varios participantes en un ambiente informal para dialogar en torno a uno o varios temas definidos en planteamiento de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2011). Los grupos focales permitirían abordar la subjetividad presente en las experiencias de los agentes educativos con relación a la construcción de significados grupales en relación con la Educación Inicial.

Para el desarrollo del grupo focal para la presente investigación se citaron 7 maestras que se desempeñan como educadoras de dos C.D.I. (Centros de desarrollo infantil) de la ciudad de Cali. Se citaron en una casa de familia, en un ambiente cómodo, tranquilo, donde las maestras podían expresar libremente sus puntos de vista. La sesión tuvo una duración de dos horas, el ambiente fue preparado con previa anticipación, disposición de sillas en círculo para favorecer la comunicación entre los moderadores y el grupo. La sesión fue realizada por dos personas, un entrevistador que hacía las preguntas y otra persona grababa en audio las respuestas y tomaba nota de los aspectos más relevantes, las preguntas se iban respondiendo en orden y en la medida que resultaban aportes frente al tema los participantes o tenían alguna pregunta, levantaban la mano para participar.

En este primer encuentro se realizó la apertura con la bienvenida de los mismos por los maestrantes, fue propuesta una dinámica de presentación personal, en donde las maestras mencionaban su tiempo, su trayectoria en la educación y la labor desempeñada en el C.D.I (Centro de desarrollo Infantil). Una vez finalizada la presentación se les explicaron los objetivos de estudio y la colecta de datos mediante el grupo focal, resaltando la figura del moderador como facilitador del proceso de discusión. Es importante mencionar que el moderador les explico a los participantes que esta dinámica, no era un test de conocimiento y que todas las respuestas tenían igual de importancia y que las maestras eran libres de expresar sus diferentes posturas, destacaríamos la importancia de la importancia de participación de cada una. A las maestras participantes les fueron aclarados los aspectos éticos y previamente firmados los consentimientos libres y esclarecidos (Apéndice 1).

Características de los grupos focales:

- Esta técnica permite a los participantes la discusión libre y espontánea sobre los temas que conciernen a la investigación sobre las concepciones sobre Educación Inicial de agentes educativos de dos centros de desarrollo infantil de la ciudad de Cali.
- La selección de los participantes es al azar y se realiza una entrevista para determinar si califican para el propósito del grupo.
- Los grupos focales deben contar con un moderador que mantenga el enfoque de la reunión y el control del grupo.
- Aunque normalmente un grupo focal se conforma grupos de 8 a 10 integrantes, en este caso se seleccionaron solo 7 maestros pensando en profundizar más en el tema.

Preparación del grupo focal:

Se definieron etapas para el grupo focal:

- Definición de objetivos: Estos son los objetivos ya definidos para el trabajo de investigación
- Establecer cronograma: Se realizó una programación del grupo, con el fin de lograr el 100% de la participación y el cumplimiento de los tiempos en el desarrollo del grupo focal.
- Diseño de la guía de preguntas:
- Grabación de audio durante la sesión.
- Selección de los participantes: Mujeres con experiencia y trayectoria en centro de desarrollo infantil, que hayan participado en programas de primera infancia con el ICBF

- Reunión del grupo focal:
 - Apertura:
 - a. En la apertura se realiza una descripción de lo que constituye este grupo focal.
 - b. Se realiza una breve explicación de los objetivos.
 - c. Se firma el acta de consentimiento informado.
 - d. Se informa el procedimiento y el uso de la grabadora.
 - e. Se realiza una presentación de cada participante.
 - f. Se da inicio a la sesión.

Consideraciones Éticas

En cumplimiento de las consideraciones éticas propuestas para el estudio en el campo de las concepciones de los agentes educativos en los centros de desarrollo infantil se convocó a un grupo focal conformado por ocho maestras de educación inicial y se presentó un consentimiento informado para que cada uno expresara de manera autónoma su deseo de participar, se explicó que para efectos de aprovechar al máximo los datos recolectados, se realizaría grabación de los grupos focales. (Apéndice 1)

Procedimiento

Fases del estudio

Plan de análisis

Para el análisis de datos se realizó la transcripción de la grabación tomada durante el desarrollo del grupo focal, se etiquetaron y codificaron los datos (apéndice 3), con base en los elementos definidos previamente como referencia, asignándoles códigos (nombres de las categorías emergentes) a los fragmentos (intervenciones completas o frases de los agentes educativos) de las respuestas o aportes realizados por las maestras. No obstante, en el análisis surgieron nuevos elementos no establecidos inicialmente y agrupados teniendo en cuenta la frecuencia de su aparición en las respuestas (apéndice 4), una vez agrupados los resultados, se organizaron en categorías emergentes a partir de los conceptos claves.

Hallazgos de la investigación

En este estudio participaron 7 docentes de educación inicial profundizando en sus pensamientos para develar sus concepciones sobre educación inicial. En la tabla que se muestra a continuación se presentan los respectivos códigos que se asignaron, así como la edad, formación académica, experiencia docente y lugar de procedencia.

Tabla 1. Características de las docentes

Código	Edad	Formación académica	Experiencia docente	Procedencia
D1	38	Normalista superior	15 años	Cali
D2	45	Lic. Educación preescolar	20 años	Cali
D3	48	Lic. Educación preescolar	18 años	Cali
D4	54	Lic. Educación preescolar	22 años	Antioquia
D5	52	Lic. Educación preescolar	21 años	Choco
D6	53	Lic. Educación preescolar	22 años	Cali
D7	47	Lic. Educación preescolar	18 años	Cali

Fuente: Archivo Institución Educativa

La edad de las docentes que participaron en la investigación oscila entre los 38 y los 53 años, cuentan con formación académica de pregrado en licenciatura en educación preescolar y una es normalista superior. El promedio de tiempo dedicado a la labor docente es de 19 años. El 71% de las maestras proceden del departamento del Valle del Cauca, especialmente de la ciudad de Cali.

De acuerdo con las imágenes de niño se realiza una codificación de las respuestas dadas por las maestras; la cual se ilustra en las siguientes, que se presenta a continuación de acuerdo a cada una de las imágenes de niño descritas anteriormente.

Tabla 2. Codificación el niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura

El niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura		
D2 Los niños son el futuro, es el amor, la ternura, la paciencia.	D3 mí los niños y las niñas son el fundamento de la sociedad	D7 Los niños son el futuro del mañana y la mayor alegría para todos nosotros los seres humanos
D1 la falta de dialogo pues como algunas lo mencionaron ahorita se decía que la comunicación se ha perdido, si por ejemplo la comunicación en la familia ahora vemos las familias muy dispersas si anteriormente nosotros nos sentábamos en la mesa a compartir cuando íbamos a comer ahora ya no cada uno es por su lado si el uno por allá viendo televisión el otro por allá con el celular entonces desde allí, desde allí yo creo que la comunicación tiene mucho que ver y mucho la aceptación por el otro	D5 Todos convivimos en una sociedad y cada niño aporta desde su ser a esa convivencia porque todos están allí desde pequeños todos están allí en un grupito digamos que en este caso de los institucional pues aun también en la familiar los niños comparten en grupo aun en el barrio están en un grupo siempre son parte de un grupo y entonces esos grupos humanos son parte de la sociedad entonces por eso decía yo que son el potencial de toda sociedad y cultura	
	D4 Estamos formando niños que aporten a la sociedad que sean autónomos, que puedan decidir, que puedan como tener sus propias decisiones que puedan ser niños lectores porque ahorita le estamos colocando en los espacios siempre libros que sean niños que no solamente se rijan con la parte nueva cómo va la ciencia, como te dijo la parte de la informática sino que también vean la parte lectora no de ello vean la importancia de leer que no sean solo máquinas, que sean niños con arte creativos que puedan solucionar un problemas ver más allá eso se adquiere es en la primera infancia.	
D6 libertad que el niño tiene de explorar todo su medio porque nosotros los maestros casi tendemos como a coartar cierta libertad que ese niño tiene, cuando él va a salir hay no haga tal cosa no salga él debe ser libre para hacer lo que él quiera ser crear, si yo limito al niño entonces el niño va a...porque uno prácticamente lo está condicionando a ser ciertas cosas entonces el niño no va a tener esa libertad de crear lo que él quiere.	D7 si los niños son el futuro del mañana, porque, nosotras como docentes y madres de familia vamos a dar una educación a nuestros niños para que ellos ejerzan su misma personalidad su profesión	D7 el internet que eso es lo que más a desfallecido ahora el dialogo en la familia ya no lo hay por qué en la familia se sientan en el comedor y ya lo que cogen si no la mama el celular el papa el tablet o el niño el computador y no hay dialogo no hay ni unión en familia por lo que ya no comparten los alimentos bien compartidos por estar entregado con el sistema.

D7 a mí me tocó el año pasado de tener los niños que teníamos y de ver que no querían irse ni con sus abuelas algunos, ni con sus madres de familia por el afecto que Ellos han recibido de sus docentes, al contrario de sus madres o de sus familiares, entonces yo veo que hay que tener mucho amor, trabajar con mucho amor para los niños.

D1 yo creo que una de las cosas que más nos están perjudicando a nosotros es la falta de diálogo y comunicación es ser receptivo, entonces creo que ese sería uno de los enfoques donde deberíamos trabajar con ellos para que así ellos sean capaces de dialogar con el otro porque creo que esa es una de las cosas fundamentales que nos están fallando ahora en día en nuestra sociedad

D2 es allí donde hay que empezar a trabajar para que los niños tengan el dialogo. D2 paciencia porque es que como están diciendo la libertad nosotros como padres como maestros siempre estamos diciéndole al niño no lo hagas, si lo hagas, porque lo haces, no lo vayas hacer, ten cuidado, por eso decía que el niño es libertad paciencia

D1 Entonces creo que los niños debemos de empezar como a trabajar eso y si lo vemos es un problema que se va yendo cuando seamos adultos, porque cuando niños eso no se nos ha trabajado en el adulto nos cuesta mucho. Si el relacionarnos con los otros hasta el aceptar al otro.

D7 si nosotras no vamos a dialogar con los niños entonces allí que vamos a esperar nosotros de nuestros pequeños, porque para todo para sus problemas sus dificultades en todo hay que tener un dialogo con ellos.

D7 amor, porque nosotras como docentes debemos de trabajar con los niños con mucho amor, darles todo ese amor que nosotras tengamos para brindarles a ellos, porque hay muchos niños que les falta amor

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. El niño como un ser inocente

El niño como un ser inocente		
D1 Para mí los Niños y las niñas son libertad, son amor, comprensión.	D3 Yo lo resumiría en una sola palabra libertad.	D7 Pues yo creo que con mucho amor y comprensión
D4 La educación desde la primera infancia tiene mucho de libertad, donde nosotros podemos intervenir desde el juego, tiene esencia en ese juego la cultura, la toma de decisiones, cantidad de valores que se fortalecen en el juego.	D5 con mi grupo de niños yo estoy educando para una sociedad humanizadora más humana porque pues hoy en día lo que es la tecnología bombardea diario todo el día constantemente nuestro el celular, la Tablet, los video juegos constantemente bombardean los niños, que pasa nuestros niños en la sociedad Colombiana se ha transformado el modelo de familia ya casi siempre son hijos únicos están muy solos entonces esa parte humanizadora desde la socio afectividad donde los niños se puedan comunicar tengan la tolerancia con el otro el respeto al otro que era lo que hablaba ahora D3 y D4 también lo mencionó como esa parte humana de ser capaz de recibir y expresar a nivel de los sentidos y a nivel de la sensibilidad de lo que siento y de lo que pienso.	
D7 Un niño por tener libertad de ser autónomo e independiente, cierto que un niño sea independiente también hace que uno haga que un niño sea libre, libre en expresión	D1 el niño en el juego debe ser libre...sí... Porque de esa manera les permitimos a ellos ser. Y así les estamos permitiendo ser algo para el futuro social un ser autónomo, que sea libre de poder pues de tomar sus propias decisiones si	D1 creo que debe ser una educación más autónoma, donde se le permita al niño ser y sacar toda la creatividad que ellos tienen.
D5 cuando hablamos de educación me preocupa niños de primaria y niños de bachillerato, hay un total desfase en la educación, porque mira en el jardín cuando yo tuve a mi hijo nosotros tratamos que de que los niños tuvieran todos esos espacios provocadores, donde pudieran pintar, ellos tenían empapelado todo el salón, ellos pintaban, ellos bailaban, que tuvieran ese espacio, ese espacio provocador donde pudieran ser ellos, donde pudieran ser libres, pero después estos niños llegan a la primaria y se encasillan en un modelo tradicional, en el modelo educativo que tenemos en Colombia y muchas cosas lindas se pierdan		D6 nosotros como maestros debemos desde la escuela desde los encuentros que estemos debemos proporcionar esa parte al niño que el niño lo ve como ejemplo a uno y de allí el obtiene un aprendizaje, digamos que sería el aprendizaje social

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. El niño como un proceso de la naturaleza

El niño como un proceso de la naturaleza	
D5 los niños y niñas son la semilla de toda cultura de toda comunidad de toda población es a partir de los niños que se origina cualquier comunidad humana....son el potencial de esa sociedad	D5 todas nacen con unas capacidades valores particulares únicos e irrepetibles cada ser humano es único, tienen su propia identidad tiene sus propios genes tiene sus propias características físicas morales.
Fuente: elaboración propia	

Tabla 5. El niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura

El niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura		
D4 Para mí los niños son personas creativas imaginativas que exploran que le enseñan al adulto. Como entender como ese proceso de ir madurando poco a poco.	D4 de niña yo tomé como esa libertad en los juegos, en los juegos que hacía en mi casa, como comitivas, jugamos en la calle, me subía a un árbol a pelar naranjas era una niña de 6 o 7 años, entonces ¿esa libertad qué me dio? Me dio autonomía	D3 Yo creo que nosotros somos protagonistas de esa transición que se está viviendo en el país. Nosotros tenemos que ser unos rebeldes. Ahí es donde uno se tiene que evaluar, que uno al menos lo tiene que intentar.
D3 Yo creo que nosotros en este momento estamos trabajando con los niños desde el ser, más que en el producto que ellos puedan, más que en el conocimiento que nosotros podamos imponerle sino en su ser, si trabajamos en esas personitas en el mañana el futuro va a ser prometedor para Colombia	D3 La verdad es que ustedes cuando hablan de libertad y allí yo escuchándolas es verdad o sea...cuando un niño puede ser libre no de lo que nosotros le enseñemos sino yo en esta etapa de todo el trabajo que hemos hecho es que ese niño me enseñe a mí, o que el simplemente viene con un conocimiento el cual él le pone el significado a cada cosa como lo es cuando pinta un árbol de color morado con sus ramas amarillas, ya. Entonces es cómo la ve y como yo lo veo y como dejar libre esa expresión de él es allí donde es libertad.	

D5 los niños llegan al jardín, al C.D.I. con esas ganas de contar de lo que te paso de lo que te duele y es que me paso y es que me compraron, ávidos de esa escucha y de sentirse valorados, a partir de que a uno lo escuchan con ese interés uno ya se siente valorado, porque a partir de que a uno lo escuchan con ese interés el niño ya se siente valorado. Entonces los niños de hoy estas ávidos de que lo escuchan.

D1 hay en ciertas instituciones, en ciertas partes donde tu trabajas que tienes que cumplir con ciertas cosas que a veces a uno le parecen como tan tan , pero donde está el niño, donde te obligan a tantas cosas que tú también te olvidas de ser maestra, entonces creo que no es tanto la culpa del docente , muchas veces me cuestiona con lo que uno hace y lo que verdaderamente lo apasiona, eso es lo que a veces vemos que esta una persona simplemente allí por estar mas no porque sea su esencia..

D5 nuestro sistema educativo tradicional no da para más, entonces hay tenemos un desfase totalmente grande, los referentes cada vez nos van a alejar cada vez mas de eso, y nosotros estimulamos y hacemos estimulación temprana y los niños están felices y no sé qué y podemos hacer cosas maravillosas y los niños van y entran a una escuela llamase como se llame, publica, privada y se van de narices. ¿DONDE ESTA EL SER?

D4 si es un sujeto de derecho ya desde las leyes y está ya fortalecido, es una persona que viene a aportar a través de ese juego, a través de esas diversidades familiares desde su ser como tú dices es una persona como decía yo creadora imaginativa y entraría esa paciencia de dejar ser nosotros como adultos y aprender de allí y sacar de allí, herramientas para uno mejorar no a él, sino mejorarnos nosotros mismos para dejarlo ser.

D3 escuchar y dar la oportunidad de dialogar con ese niño que aunque no pueda que diga muchas palabras estamos hablando de la primera infancia y es como yo leerlo y como él me puede leer, no, a veces uno hace el acompañamiento con ellos porque ellos lo invitan a uno a jugar y a veces uno no alcanza a tener esa lectura de lo que quiere el, entonces yo veo el dialogo por ese lado ya....

D5 la libertad empieza por uno mismo, si yo como docente quiero, estoy en ese proceso de coger esos referentes, de apropiarse esa libertad, de querer trabajarla pero yo tengo un paradigma o tengo una estructura desde mi educación, porque yo también fui educada, soy fruto de esa estructura que tuvo mi maestra en primaria, ya desde preescolar, bachillerato, yo creo que eso es un poco lo que frena la libertad a la hora de trabajar, mi propia falta de libertad porque aunque yo quiera y yo lo he experimentado como docente

D3 escuchar y dar la oportunidad de dialogar con ese niño que aunque no pueda que diga muchas palabras estamos hablando de la primera infancia y es como yo leerlo y como él me puede leer, no, a veces uno hace el acompañamiento con ellos porque ellos lo invitan a uno a jugar y a veces uno no alcanza a tener esa lectura de lo que quiere el, entonces yo veo el dialogo por ese lado ya....el que yo pueda hacer esa conexión con el por qué lo experimente hace días con un niño y el me invito a jugar pero si efectivamente yo me pare a jugar pero no estaba involucrada no estaba hablando el mismo lenguaje. yo estaba acompañándolo desde mi lenguaje de adulto y e l desde su lenguaje de niño y cuando ya pude o sea gracias a Dios pude porque uno piensa que lo tiene y no y pude desarrollarlo un poco solo un poquito porque me falta mucho y sentarme con él y empezar ese dialogo (el niño no tiene mucha palabra) pero empezamos ese dialogo los dos del agua y como él me pasaba algo y volvía...entonces trataba de sentarme como una niña quitándome todos esos paradigmas y me voy a mojar y sentarme con él a chapotear el agua y hacerlo entonces es un dialogo de los dos. Entonces en eso estoy trabajando

D3 Cuando los niños no querían ver pintura entonces ahí no están siendo libres sino que atados a que tienen que cumplir, pero pues entonces no le demos tan duro a la maestra que realmente es la institución donde está que necesita tener esa predicción de Ellos, es la directora que está en ese momento encima dele y dele entonces a la profesora se le olvida ser maestra, se le quita la sensibilidad porque tiene que cumplir con ese proyecto que tiene que sacarlo adelante a como dé lugar porque si no esta señora la insulta o se queda sin trabajo.

D5 Un día un niño estaba jugando con un control remoto y vi que este es un juego, y al otro día yo cogí el control remoto y les dije... ¡bueno...apagado! Y todos los niños se quedaron quietos...¡ajajaja... ¡bueno vamos a seguir canal tal...! Entonces ya los niños se expresaban y querían cierto... y vi que era una idea que surgió a partir de los mismos niños, entonces eso es lo que un poco yo, yo a nivel personal me cohibe esa libertad personal en mi espacio pedagógico es porque yo todavía tengo muchas estructuras que no me dejan ser libre.

Fuente: elaboración propia

Este apartado refiere al análisis de los datos obtenidos a partir del instrumento instaurado para esta investigación, a través de ellos las subcategorías que emerjan dotaran de cuerpo y sentido las categorías propuestas para el estudio. Así se establecerán parámetros que permitan identificar las concepciones sobre educación inicial de agentes educativos de dos centros de desarrollo infantil de la ciudad de Cali, a partir de las concepciones que de niños y niña han creado. Para ello identificar el problema como primera fase del método hermenéutico se estableció los referentes conceptuales desde los cuales se consolidó un conjunto de teorías desde donde se desarrolla educación inicial e infancia enmarcados por contextos sociales, políticos, culturales y pedagógicos, para así y a partir del instrumento realizado generar teorías de carácter interpretativo desde la cual se abordaron e identificaron las concepciones sobre educación

inicial en agentes educativos analizados a la luz de las concepciones que de niño y niña se han establecido en su tránsito histórico, respondiendo de esta manera el objetivo que orienta esta investigación para así comprender las concepciones sobre educación inicial de agentes educativos de dos centros de desarrollo infantil de la ciudad de Cali.

Desde siempre la sociedad en sus distintos ámbitos, ha enmarcado el dialogo como un proceso incluyente dentro las relaciones familiares e interpersonales, con resultados muy positivos en procesos de reconciliación, incluso ha sido un factor importante en Colombia, considerado una de las bases en la resolución del pos-conflicto. El dialogo en sí mismo requiere un poco de auto-reflexión y disposición en partes iguales, sin embargo, para que haya dialogo debe existir un entorno con condiciones básica, las cuales deberían propiciarse desde la educación inicial en los hogares.

Durante el desarrollo de esta investigación y de acuerdo con los resultados arrojados por la entrevista, se identificó la comunicación y el dialogo como el factor más determinante e importante en el desarrollo de los niños en la educación inicial. Sin embargo, es importante mencionar que, durante el proceso de las entrevistas, las maestras manifestaron emocionalidad al hablar de los niños. Lo anterior nos ratifica como el rol del maestro en la educación inicial, ha evolucionado para sobre pasar el límite de relacionamiento niño – maestro, para empezar a forjar relaciones más estrechas y comprometidas en el desarrollo de estos niños. Los resultados arrojados por el estudio indican que el dialogo y la comunicación forman parte esencial de las concepciones o ideas que tiene los agentes educativos sobre la educación inicial de los niños.

Tabla 6. Categorización final de la entrevista

ITEM	Frecuencia
Dialogo y Comunicación	18
Educación Inicial	11
Libertad	10
Educación Tradicional	7
Creatividad	6
Sujeto de derecho	4
Educado con Amor	4
Diversidad	2
Política de Primera Infancia	1

Fuente: elaboración propia

En este orden de ideas, observamos cómo lograr el diálogo y la comunicación abierta con los niños, se constituye hoy por hoy como una herramienta determinante en la libre expresión y autonomía de los niños para que ellos den la definición de su propia personalidad. Es en este punto que las maestras entrevistadas, nos demuestran una vez más como la comunicación es lo que más se debe reforzar en los niños para que se comuniquen libremente y sean igualmente receptivos a lo que los educadores desean transferir a través de sus conocimientos científicos, de orden y hacia la búsqueda de un mejor futuro.

Mediante las respuestas de las maestras, se puede observar cómo se hacen una autoevaluación como si fuera parte de un compromiso implícito dentro de sus actividades como docentes, confrontar su responsabilidad frente a lo que se considera un proceso de enseñanza-aprendizaje constante, es un elemento evidente cuando se habla de los niños.

Vivir, analizar y conceptualizar, son quizás algunas de las características más presentes en las respuestas que recibimos durante la entrevista, se pudo evidenciar cómo los maestros consideran importante la sensibilización del ser, ya que algunos piensan que hay un desfase en la educación, cuando en la primera infancia se pretende respetar libertades y espacios a los niños para su desarrollo normal, en su llegada al bachillerato, se encuentran con todo un modelo tradicional en el que deben cumplir tantas reglas como sea posible y es cuando se enfrentan a una dualidad social.

Uno de los grandes cambios que se observan en la sociedad actual, es que los niños viven con mayor frecuencia la soledad en sus hogares, y así lo plantea (Tonucci, págs. 48 - 49) , en el que infiere que el niño está cada vez más afectado por la soledad, ya que cada vez con más frecuencia los hijos son hijos únicos, situación que limita la compañía de los niños, al igual que los “modelos intermedios entre sí mismos y los adultos”; lo que consideramos que incide claramente en el desarrollo normal de los niños, ya que se evidencia una excesiva atención sobre el niño, quitándole autonomía, aquella de la que las maestras hablan durante la entrevista, y que permite que el niño tenga libertad y capacidad de comunicarse con su entorno.

La falta de compañía en casa ha agudizado la problemática educativa en los niños, ya que llegan a la escuela y centros de desarrollo con hábitos adoptados en su entorno familiar que

imposibilitan su adaptación al exterior, es por ello que los maestros se enfrentan a actitudes de defensa y rebeldía aun desde muy chicos.

En la consolidación de las respuestas de las maestras durante el grupo focal, se logró percibir la importancia que los docentes otorgan al proceso de enseñanza y a la orientación que le dan al aprendizaje en cuando al respeto de géneros y diversidad, si bien cuando se habla de niños se incluyen ambos géneros (hombre y mujer), también es cierto que las personalidades y el desarrollo del ser, como individuo, están enmarcadas en la manera como la combinación de las variables de aprendizaje internas (familia) y externas (escuelas) se han divorciado, ocasionando en muchas ocasiones controversias por la discordia de conceptos sobre lo que debe ser garantía para la vida de los niños, y son aspectos como el dialogo, la comunicación, la libertad de expresión, la creatividad, el amor, el respeto y la diversidad entre otros, los que nos llevan a la concepción de que el desempeño docente por parte de los maestros, juega un papel muy importante en el desarrollo de los niños desde su primera infancia.

El trabajo investigativo nos permite entender cuál es la práctica de las maestras que acompañan procesos de educación inicial, con niños y niñas menores de dos años de edad, y a comprender cómo se configuran dichas prácticas, a partir de la identificación de que elementos presentes en la historia de vida de las maestras rigen estas prácticas.

Este análisis de la información se establece a partir de las categorías que enmarcan nuestro proceso de interpretación sobre ¿Cuáles son las concepciones sobre educación inicial de agentes educativos de dos centro de desarrollo infantil?, para ello y con el fin de comprender las concepciones de infancia es imperativo comprender que las practicas vividas en la educación inicial son construcciones históricas hechas y consolidadas de manera permanente y habitual, transmitidas a nivel generacional, acumuladas en forma de capital cultural convirtiéndose en estructuras que orientan el hacer, por lo que la práctica se convierte en una serie de “regularidades que dan origen al habitus, entendido como un orden impersonal que dirige acciones futuras” (Sacristan, 2005, p. 12)

Este habitus es entiendo entonces como un sistema de disposiciones que configuran el hacer, siendo producto de la historia y de un cumulo de experiencias que se originan por la

posición que se tenga en un contexto o estructura social. Es por ello y retomando a De Mause, (1982) es importante poder comprender la infancia desde sus relaciones, ya que a partir de ella se consolidan interacciones, acciones y habitus que determinan formas de relación y acción. Por lo que comprender las imágenes y representaciones de infancia permitirá abstraer las concepciones que de educación inicial tienen las maestras en la actualidad. Es por ello que las categorías de análisis que guían esta investigación se encuentran agrupadas en 4 imágenes predominantes que de niño y niña se ha establecido a través de la historia (Dahlberg Gunilla, Moss Peter, Pence Alan, Mas allá de la Educación Infantil, 2005).

- El niño como reproductor de conocimiento
- El niño como ser inocente
- El niño como un proceso de la naturaleza
- El niño como co-constructor de cultura.

A partir del análisis de carácter inductivo del grupo focal se pueden establecer los siguientes resultados:

La Educación a partir de la concepción de niño como reproductor de conocimiento

Frente a las preguntas ¿qué es para usted un niño y una niña? y ¿cómo debe ser la educación para los niños y niñas en la actualidad, las docentes responden:

[...] Los niños son el futuro, es el amor, la ternura, la paciencia. D2

[...] Los niños y las niñas son el fundamento de la sociedad. D3

[...] Los niños son el futuro del mañana y la mayor alegría para todos nosotros los seres humanos. D7

[...] Si los niños son el futuro del mañana, porque, nosotras como docentes y madres de familia vamos a dar una educación a nuestros niños para que ellos ejerzan su misma personalidad. D7

[...] como ese proceso de ir madurando poco a poco. D4

[...] Estamos formando niños que aporten a la sociedad que sean autónomos, que puedan decidir, que puedan como tener sus propias decisiones. D4

Al identificar una frecuencia recurrente en mencionar e incluir el tópico de las interacciones y prácticas que tienen las docentes con los niños, quienes se encuentran inmersas en unas concepciones de niño y niña ubicadas históricamente en modelos educativos que se centraban más en un asistencialismo y un adoctrinamiento que en una intensión pedagógica, por lo que las concepciones de infancia se instauran en un niño como un “ser vacío”, alguien importante para el futuro por lo que pueden dar, y alguien que debe de madurar para ser autónomo en una concepción de educación para el “aprestamiento”.

En esta realidad consiente e histórica la cual se replica en las interacciones, el MEN (2014) nos plantea que

las maneras de nombrar y definir a los niños y a las niñas, las formas de atenderlos, cuidarlos y educarlos, son cambiantes e históricas, de tal forma que lo que se entiende actualmente por educación para la primera infancia no es lo mismo que lo que se entendía hace uno o dos siglos atrás (p.13).

Este precepto invita a establecer y entender que las formas en la educación son cambiantes y que tienen una relación directa con las concepciones, representaciones o imágenes que de infancia se tienen, lo que hace visible que a pesar de las intencionalidades pedagógicas instauradas en el hoy, las docentes desde sus concepciones de infancia se instauran en procesos formativos y educativos arraigados culturalmente en un discurso que se replica y es reproducido, cimentado en la instrucción y el control.

Se debe de tener en cuenta que en la actualidad la educación inicial demanda unas interacciones de niño como sujeto, lo cual implica nuevas concepciones educativas, y por ende el reconocimiento del niño como un sujeto diverso singular, potente, competente, activo de su propio desarrollo y cultura, siendo interlocutor válido e integral, co-participativo y no reproductor en la escuela y la cultura.

En el tránsito histórico educativo, el MEN desde 1976, mediante el artículo 6, decreto 088, pensando en la infancia, estableció la educación preescolar, concibiéndola como el primer nivel de educación formal, enmarcándola en unos objetivos de promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, en una integración social, desde una percepción sensible para el aprestamiento para las actividades escolares. Sin embargo, aunque se pensaba

en la infancia, no se consideró institucionalizar a los niños en edades iniciales en la escolaridad, heredando de la escolaridad su forma reproductiva entendida como “aprestamiento” adaptada como una fase preparatoria, de apropiación de conceptos y actitudes base para la escolaridad formal. En el 2016 el MEN, en sus construcciones para la educación inicial devela una imagen de niño co-constructor de conocimiento y cultura, en un proceso desde el cual busca desde la educación el reconocimiento de unos tiempos y unos ritmos, potencializando la riqueza que las experiencias cotidianas se generan al interior de la escuela.

La educación a partir de la concepción de niño como ser inocente

Esta categoría emerge a partir de las respuestas que dieron las docentes con relación a la concepción de niño y de niña resaltando algunas de ellas como:

[...] Para mí los Niños y las niñas son libertad, son amor, comprensión”. (D1)

[...] El niño en el juego debe ser libre...sí... Porque de esa manera les permitimos a ellos ser. Y así les estamos permitiendo ser algo para el futuro social un ser autónomo, que sea libre de poder, pues de tomar sus propias decisiones sí. (D1)

[...] Un niño por tener libertad de ser autónomo e independiente, cierto que un niño sea independiente también hace que uno haga que un niño sea libre, libre en expresión. (D7)

[...] con mi grupo de niños yo estoy educando para una sociedad humanizadora más humana porque pues hoy en día lo que es la tecnología bombardea a diario todo el día constantemente el celular, la tablet, los video juegos constantemente bombardean los niños, que pasa nuestros niños en la sociedad Colombiana se ha transformado el modelo de familia ya casi siempre son hijos únicos están muy solos entonces esa parte humanizadora desde la socio afectividad donde los niños se puedan comunicar tengan la tolerancia con el otro el respeto al otro que era lo que hablaba ahora D3 y D4 también lo mencionó como esa parte humana de ser capaz de recibir y expresar a nivel de los sentidos y a nivel de la sensibilidad de lo que siento y de lo que pienso. (D5)

[...] creo que debe ser una educación más autónoma, donde se le permita al niño ser. (D1)

[...] Yo lo resumiría en una sola palabra libertad. (D3)

[...] Pues yo creo que con mucho amor y comprensión. (D7)

Esta mirada de una educación desde la libertad del hacer, da respuesta a las demandas validadas de una emocionalidad y sensibilidad arraigado por la cultura, desde las cuales los niños son libertad, amor, comprensión permitiendo ver a un agente educativo en sus concepciones de educación inicial este centrado no solo en “libertad de un hacer” sino también

desde las ideas de la seguridad y el cuidado, alejando la posibilidad de “ser” en libertad a los niños en sus interacciones, acciones y exploraciones ya que se anteponen intereses que están inscritos por la institución y la familia..

En el análisis de la información, se pudo determinar que con menor frecuencia se evidenciaron concepciones de niño enmarcado como un ser inocente, esta imagen de niño nos deja ver una imagen de la felicidad en una infancia, reflejo de una concepción que hace parte de un periodo inocente de la vida de una persona como postulara Rosseau, (1971), quien imprime en la educación una creencia en la capacidad del niño por autorregularse y su voluntad innata de buscar la virtud y la belleza; sus propuestas se centraban en instaurar en la infancia el propósito de libertad mediante la actividad “el hacer”, aprendiendo por la propia experiencia y no por lo que le enseñen los demás, para ello el educador debe esperar con confianza la marcha natural de la educación e intervenir lo menos posible en el proceso de formación.

Estos procesos consolidan una base desde una emocionalidad y una sensibilidad que se instaure y rodee la infancia a nivel social y cultural. En 1988 el ICBF implementa con la bandera de la atención integral pensado para los niños menores de 6 años un proyecto educativo comunitario estableciendo la educación preescolar como: “Una estrategia de humanización de la vida, donde sea posible el desarrollo de todas las potencialidades que tenemos los seres humanos: el amor, la comprensión, la solidaridad, el respeto mutuo, la libertad y la autonomía” validando de esta manera una sensibilidad emocional instaurada por la cultura e institucionalizada en la educación, adoptando una imagen de niños y niña inscrita en unos pensamientos de Rousseau.

El pensamiento del niño como libertad son unas de las recurrencias más fuertes en los discursos de los agentes educativos de la investigación, instaurados en una libertad para el “hacer” y no para la construcción y posibilidad de un “ser”. Esta postura del “hacer en libertad, consolida una percepción del hacer por hacer desconociendo al sujeto que la ejecuta, ya que ser libre no significa hacer lo que se quiera, sino querer lo que hace, (Calmels, 2002), lo que implica dialogar, escuchar y provocar desde las acciones en una intencionalidad construida desde y con los niños en sus cotidianidades y experiencias. Sin duda, esta libertad del hacer, instaure al niño como objeto, ya que solo priman sus acciones en el espacio, pero sin estructuras de un dialogo

que lo haga visible. Esta educación desde el hacer arraiga desde sus acciones una naturaleza que es propia del ser humano, pero que se instaura en la infancia como el ser libre para un “hacer”.

Estas concepciones que de niño y niña se distancian de lo establecido actualmente por el MEN (2017), dado que actualmente es concebido como

Un sujeto único, capaz de incidir y transformar el mundo que le rodea, activo y con tiempo distinto para construir aprendizajes, perteneciente a una cultura, constructor de sus propios caminos, participe y con autonomía y seguridad para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta, asumiendo en forma responsable, de acuerdo con su desarrollo, decisiones compartidas con otros en asuntos que afectan sus vidas y la de la comunidad

Esto imprime una libertad reconocida desde el ser, en donde las interacciones, adultos-niños reconocen unos tiempos y unas intencionalidades desde las cuales se consolidan y construyen aprendizajes, por lo que la educación valida de nuevo una necesidad de escuchar, observar, provocar y conocer co-participando en los procesos con los niños, aceptando una diversidad que es propia de su edad y sus etapas de desarrollo conduciendo al reconocimiento de unos tiempos y unos ritmos que son propios de la infancia.

Concepción de niño como un proceso de la naturaleza

El niño como un fenómeno natural consolida la infancia es un estadio biológicamente determinado en el camino hacia el estatus pleno (Prout y James, 1990, p.10), concepción, aunque con una frecuencia baja, aún se encuentra presente en las representaciones de los agentes, el niño como un ser de la naturaleza, permite identificar una imagen de niño y niña instaurada en el desarrollo el cual está determinado biológicamente y que sigue las reglas generales, aunque se debe reconocer que la educación tiene un ingrediente biológico en los procesos de aprendizaje, este no puede darse sin la posibilidad relacional que consolida los andamiajes psicológicos y emocionales de su ser, este reconocimiento como sujeto implica un distanciamiento de ver al niño desde un organismo (Calmels, 2002)

Las concepciones de niño como proceso natural personifica al niño como objeto, el cual puede ser tratado por separado tanto física y emocionalmente dada su naturaleza incompleta biológicamente, por ello el niño es un ser débil, pasivo, incapaz y dependiente, por lo que son invisibles y ni la influencia de la cultura ni la acción de los propios niños son incluidas en el

proceso de enseñanza – aprendizaje, son adultos en miniatura en proceso de crecimiento y formación.

Este momento histórico desde el cual el niño se instaure como un adulto incompleto deriva en la escuela procesos a través del control biológico, anatómico y médico, para ello se consolidaron prácticas educativas desde la higiene, el moldeamiento del cuerpo y la disciplina, en donde la valoración cuantitativa de los procesos de desarrollo solo daba cuenta de un cuerpo en crecimiento, en buen estado de la salud conforme a una curva de crecimiento, institucionalizando una educación, por la urbanidad y la obediencia primando muchas veces sobre una verdadera intencionalidad pedagógica.

Esta concepción reduccionista de la infancia aun domina en los programas del ICBF, en donde las escalas de valoración cualitativa del desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los 6 años, consolidan una base para la participación en los procesos educativos. Tanto el MEN como el ICBF instauran procesos los cuales ubican a la infancia desde una posición en donde su desarrollo biológico consolida la posibilidad de participar en los diferentes programas educativos.

La concepción de niño como naturaleza también valida la intervención adulto centrada en pro de su crecimiento también en la cultura y lo social, moldeando sus relaciones y acciones por un futuro por venir así las agentes educativas en sus respuestas, dan cuenta que

[...] los niños son la semilla de toda cultura, de toda comunidad, de toda población, es a partir de los niños que se origina cualquier comunidad humana, son el potencial de esa sociedad (D5).

[...] todas nacen con unas capacidades valores particulares únicos e irrepetibles cada ser humano es único, tienen su propia identidad tiene sus propios genes tiene sus propias características físicas morales". (D5)

La educación a partir de la concepción del niño como co-constructor de cultura

Este marco referencial de infancia vislumbra una construcción de sujeto desde el mismo inicio de la vida del niño-niña haciéndolos participes activos de la cultura y la sociedad, lo cual implica que es co-constructor de su propia identidad, reconocido como sujeto en pleno desarrollo de una subjetividad, desde la cual existe a través de sus relaciones con los otros, el espacio, los ambientes y la cultura, el comienzo su vida en una participación activa con el

mundo, los niños nacen equipados para aprender y no piden ni solicitan el permiso de los adultos para empezar a hacerlo. En este recorrer el niño corre el riesgo de empobrecerse producto de interacciones desde las cuales la reproducción de una cultura los ve como seres incompletos, por lo que los niños buscan emanciparse en sus acciones, vivencias y experiencias.

Los hallazgos encontrados dan cuenta que aunque la política actual establece parámetros, acciones y criterios para la educación desde la concepción de niño como co-constructor de cultura MEN (2017), las docentes en una frecuencia mucho menor hacen referencia a ello, y sin embargo, al referenciarlo desde el valor de la cultura, su competencia y su potencia se observa que solo se toman como discursos, ya que en sus acciones se consolidan en la inocencia y la reproducción. Consolidando una tensión en significar realmente que es la educación inicial.

[...] Para mí los niños son personas creativas imaginativas que exploran que le enseñan al adulto...como entender como ese proceso de ir madurando poco a poco. (D4)

[...] La verdad es que ustedes cuando hablan de libertad y allí yo escuchándolas es verdad o sea...cuando un niño puede ser libre no de lo que nosotros le enseñemos sino yo en esta etapa de todo el trabajo que hemos hecho es que ese niño me enseñe a mí, o que el simplemente viene con un conocimiento el cual él le pone el significado a cada cosa como lo es cuando pinta un árbol de color morado con sus ramas amarillas, ya. Entonces es cómo la ve y como yo lo veo y como dejar libre esa expresión de él es allí donde es libertad. (D3)

[...] Yo creo que nosotros en este momento estamos trabajando con los niños desde el ser, más que en el producto que ellos puedan, más que en el conocimiento que nosotros podamos imponerle sino en su ser, si trabajamos en esas personitas en el mañana el futuro va a ser prometedor para Colombia. (D3)

[...] los niños llegan al jardín, al C.D.I. con esas ganas de contar de lo que te paso de lo que te duele y es que me paso y es que me compraron, ávidos de esa escucha y de sentirse valorados, a partir de que a uno lo escuchan con ese interés uno ya se siente valorado, porque a partir de que a uno lo escuchan con ese interés el niño ya se siente valorado. Entonces los niños de hoy estas ávidos de que los escuchan. (D5)

En ese sentido los agentes educativos se encuentran entre concepciones arraigadas en una historia consolidada de manera permanente y habitual, transmitida y acumulada estructurando un capital cultural alrededor de la educación inicial, impregnando desde sus propios sentires, emociones y sensibilidades las nuevas concepciones que se instauran de los niños y niñas en nuestro contexto actual.

Frente a ello, la construcción de concepciones vistas desde Ortega y Gasset, (1923) permiten reconocer como ideas adquiridas por los sujetos, a través de la vida se van

construyendo desde las vivencias y experiencias en sus diferentes contextos, ya sean familiares, sociales, políticos o educativos, preestableciendo formas de creencias, interpretaciones y supuestos, con los cuales enfrenta el mundo y sus realidades. Respecto a la reestructuración que ha vivido la educación inicial, se hace necesario consolidar aspectos de interpretación, vivencias que permitan transformar creencias con el fin de transformar las concepciones en educación desde las cuales los niños son inocentes, futuro de un país, amor, ternura, paciencia, libertad, comprensión, en la posibilidad de construir una realidad desde la realidad de la infancia, con sus tiempos y ritmos, potentes y competentes, con capacidad de relacionarse e interactuar con el mundo que transforma, promoviendo una educación en donde la experiencia, el diálogo, la interacción, la participación, la escucha, la democracia y la creación ubique al niño en relación con la escuela, la cultura, la ciudad, el barrio o la calle. (Quiceno Castrillón, 2015)

Aunque los agentes educativos participantes de esta investigación evidencian y otorgan al niño y a la niña un lugar, un saber, una capacidad de dialogar, de ser creativos e imaginativos. La tensión se presenta al entrar en el territorio de la educación inicial enmarca concepciones de los niños desde la premisa que la educación es una inversión sobre el futuro, un largo y paciente trabajo, cuyos frutos se podrán ver y valorar solo en un mañana, por lo que preparar a los niños para el ingreso a una escolaridad formal es objetivo y razón. Estas concepciones sin duda alguna han previsto una educación desde acciones enmarcadas en el “hacer” no considerando a los niños como referentes para pensar-se en co-participación de la educación.

Conclusiones

Este proceso permitió comprender que concepciones sobre Educación Inicial tienen las agentes educativas enmarcadas por las 4 imágenes que de niño y niña ha prevalecido históricamente. Es por ello que la base en la interacción e interpretación con el mundo de la infancia se estructura desde la imagen que de niño-niña se tenga (De Mause, 1982), por tal motivo se establece una correspondencia a las acciones que alrededor de los niños se ejecutan.

Se puede apreciar a partir de los datos obtenidos que existe diversidad de concepciones que coexisten y aunque incongruentes y contradictorias entre ellas, encuentran formas de coexistir en las cotidianidades vividas en la educación inicial, con la consecuencia de ubicar muchas veces a los niños como el objeto social y cultural a formar, para un futuro, en una

libertad para el hacer lo que necesite y quiera, enmarcados en una realidad desde la emocionalidad y el sentimiento que valida aspectos dentro de la educación inicial como el cuidado y la protección alejándola muchas veces una intencionalidad realmente pedagógica impidiendo ver al niños en una realidad desde la posibilidad, la capacidad, la creación y por ende como sujeto.

Cada maestra tiene una concepción de la educación inicial, debido a que cada una de ellas ha construido desde sus experiencias un recorrido, una interacción y una forma de entablar relación con los niños, este recorrido además de basarse en las diferentes experiencias positivas o negativas ha sido permeado por la interacción social y cultural lo que deja ver una imagen de niño centrada en el niño como reproductor, el niño del mañana, del futuro imposibilitadas para verlos en lo que son, representan y son en el ahora de sus acciones y relaciones. Por lo que la recurrencia en tratar de definir educación inicial está dada en la “relación”, concepto que es punto de unión en la diversidad de conceptos que alrededor de la educación se consolidan.

Históricamente se ha reconocido diferentes concepciones de niño y niña y la aparición no ha implicado necesariamente la desaparición de las anteriores, los resultados del grupo focal muestran como oscilan las respuestas de las maestras entre una imagen de niño y otra, siendo complejidad para ellas definir el significado de la educación inicial, y que sin dudas las alejan de las intencionalidades pedagógicas que en la actualidad se entretreje para la escuela y la educación. Sin embargo, la emocionalidad es otro concepto recurrente en la unión de concepciones validadas solo desde lo bello y lo positivo instaurada muchas veces en una “sensiblería”, por lo que desconocen por completo la otra cara de lo emocional, refiere que los que los niños, no son, y por consiguiente no deben y siendo coherentes con la correspondencia de Malaguzzi (1975), estar tristes, enojados, bravos, etc.

En este entretrejo de conceptos, vividos entre “las relaciones” y “ las emocionalidades” se evidencia que el niño en la educación inicial sigue siendo un proyecto adulto centrista, develando unas concepciones de educación inicial centrada en el “hacer” y no en desde “ser” por lo que la imagen como sujeto co-constructor de cultura y aprendizaje se consolida como un discurso alejado de las acciones cotidianas, a pesar de la implantación y consolidación pedagógica existente en la actualidad MEN (2014). Ya que a pesar de validar la importancia de las relaciones con los niños-niñas esta solo se valida en la medida en que pueda instaurarse un

fortalecimiento de capacidades ya sean cognitivas, físicas o sociales por lo que la educación inicial también recibe como herencia y legado de la educación pre-escolar su concepción de una fase “preparatoria para una escolaridad convirtiéndose en un periodo entonces de los “pre”: pre escuela, pre matemática, pre escritura, pre lenguaje y pre-social.

Esta herencia consolida en la educación de los niños procesos preparativos que son validados por la cultura para lo que vendrá, y no para lo que se es, por lo que no se valora una realidad propia del niño en el ahora, ya que al fin de cuentas la modernidad ha instaurado una visión reduccionista en la que el niño no se visibiliza por lo que es “sujeto”, sino por aquello que se da “Un producto”

Los maestros en la educación inicial han construido una imagen para la cual se prepara para una escolaridad, es una concepción “preparatoria” que no reconoce particularidades diversas en sus procesos de aprendizaje, lo que implica no detenerse a ver a los niños en sus realidades como sujetos en sus deseos por descubrir el mundo desde su mirada, de poder explorar, oler, tocar, correr, danzar.

La educación debe de comprender que los niños en sus particulares formas de construir sus aprendizajes no están atados a ninguna forma de interpretación sacando de contexto la concepción de educación inicial consolidada en un “pre” en la que se subordina a la infancia a un mundo adulto centrista.

Estas concepciones dadas como una “fase preparatoria” un mundo de “relaciones” y un mundo de “emocionalidades” buscan consolidar desde unos discursos actuales propuestos por una política nacional para la primera infancia MEN (2014), encontrar un camino que articule una realidad de la educación inicial y desde la cual pueda romper con su génesis asistencial y de cuidado, enmarcada en la experiencia de lo cotidiano como base de todo su potencial de aprendizaje en pro de los niños y las niñas.

Recomendaciones

Es de crucial importancia invitar a las maestras a reflexionar, acerca de sus concepciones de educación inicial, haciéndolas visibles en su rol de docentes en espacios de escucha y de

dialogo, permitiéndoles re-significar no solo en sus práctica pedagógica, sino también en sus procesos y formas de relacionarse y ver la infancia.

Para lograr que las maestras transformen sus concepciones se debe partir de su ser, de verse a sí misma como una persona competente, potente, reflexiva, democrática, dispuesta a crear posibilidades en la posibilidad de gestar un pensamiento crítico y reflexivo en relación con los estándares preestablecidos; para de esta manera aventurarse y despojarse de la imagen del niño reproductor, inocente, vacío, lo que determina formas particulares de ver, sentir y actuar en la educación inicial las cuales han sido inscritas y heredadas a través de la historia y la cultura. Para que los maestros sean agentes de cambio es importante visibilizarlo, construir espacios que permitan escuchar y pensar-se de todo lo que le acontece en su cotidianidad, espacios que posibilite al maestro re-significar su rol con los niños, de esta manera descubrir-se en sus gustos, gestos, saberes y propias potencialidades. En la medida que un maestro se vea así mismo tendrá la posibilidad de ver a un otro y reconocerlo.

La educación inicial vista desde el Ministerio de educación nacional ve al niño en la actualidad como sujeto co-constructor de cultura, conocimiento y desarrollo. Alcanzar dicha visión, no solo será posible en la búsqueda política de hacer visible la infancia, sino, en reconocer a las agentes como promotoras y agenciadoras de ello con el fin de gestar un cambio cultural que afecte las concepciones desde la escuela y la formación profesional que se tienen de la infancia. De lo contrario solo primara una reproducción de una imagen basada en la experiencia empírica, aspecto que aleja la intencionalidad pedagógica en la educación inicial y no permiten acercar a la praxis pedagógica unos conceptos desde los cuales los niños son sujetos de derechos competentes y potentes, los cuales tienen derecho a una educación desde la cual sean reconocidos, validados por lo que son y no por lo que deberían llegar a ser.

Referencias

Alarcón Párraga, C. L. (2013). *Sentido de la Educación Inicial*.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (16 de Septiembre de 2018). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Obtenido de Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito: www.educacionbogota.edu.co

Brofenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Camels, D (2002) *El juego corporal*. Editorial Paidós: Buenos Aires

Coll, C. (1988). Introducción a las relaciones entre psicología y educación. En *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona: Barcanova.

CONPES 162. (2013). *De cero a Siempre*. Bogotá: Gobierno de Colombia.

Dahlberg, G., Moss P & Pence A, (2005) *Más allá de la Educación Infantil*. Barcelona: Editorial

Grao

De Mause. (1982). Historia de la infancia. En H. d. infancia, *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.

- Dilthey, W. (1944). En W. Dilthey, *El Ascenso de la Hermenautica Vol VIII* (pág. 334). México: E. Imaz.
- García Castaño, M. N., Moreno Oviedo, M., & Restrepo Restrepo, L. E. (23 de septiembre de 2012). *Análisis de las concepciones de infancia que tienen los docentes de preescolar y primaria en la I.E. Concejo de Medellín*. Obtenido de Universidad San Buenaventura: bibliotecadigital.usb.edu.co
- Guzmán Rodríguez & Bernal, R. J. (2007). Concepciones de infancia de las Educadoras de Nivel inicial, Un estudio comparativo. *Revista Colombiana de Educación*, 178.
- Hernández Sampiere, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (8 de Noviembre de 2006). *LEY 1098 DE 2006*. Obtenido de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (14 de Septiembre de 2018). *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. Obtenido de www.icbf.gov.co
- Malaguzzi, L. (1975). *La educación infantil en Regio Emilia*. España: Octaedro s.I.
- Malaguzzi, L. (2006). Nidos y Escuelas de la infancia. En L. Malaguzzi, *Los cien lenguajes de la infancia*. Madrid: Rosa Sensat.
- Marrero, J. (1993). En *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. Madrid: Visor.
- Martín, & Porlán, R. (1994). En *El conocimiento practivo de maestros especializados* (págs. 49-60). Aster.
- Ministerio de Educación Nacional. (12 de Octubre de 2018). *Revolución educativa - Desarrollo infantil y educación inicial*. Obtenido de www.mineducacion.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional. (16 de Septiembre de 2018). *Sentido de la educación inicial*. Obtenido de Sentido de la educación inicial: www.educacionbogota.edu.com

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación en Colombia. En Ministerio de Educación Nacional, *La Educación en Colombia* (pág. 95). Bogotá: OECD, MINEDUCACION.
- Ministerio de Educación. (Marzo de 2014). Serie de Orientaciones pedagógicas para la educación inicial. Bogotá: Revolución Educativa.
- Ministerio de Educación. (27 de Diciembre de 2013). *Desarrollo de la Primera Infancia*. Obtenido de www.mineduacion.gov.co
- Munevar Rojas, M. (23 de septiembre de 2013). *Concepciones sobre la primera infancia de un agente educativo responsable de Salacuna , vinculado al ICBF*. Obtenido de Universidad ICESI: repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital
- ONU. (20 de Noviembre de 1959). Declaración de los derechos del niño. Ginebra, Suiza: ONU.
- Orozco Tobar, A. M., Valladares Ruiz, A. Y., Cajibío y Gironza, I., López Ordóñez, J. G., & Sevilla Guzman, E. F. (23 de septiembre de 2018). *Concepciones sobre diversidad de docentes de básica primaria*. Obtenido de Universidad de Manizales: ridum.umanizales.edu.co
- Ortega y Gasset, J. (1923). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Revista de Occidente.
- Porlan, R. (1987). *El maestro como investigador en el aula*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Porlan, R., & Rivero, A. (1998). El conocimiento de los profesores. Sevilla: Díada Editorial.
- Porlán, R., Rivero García, A., & Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores. En *Enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Prout, A & James, A (1990). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problem”, en Alan Prout y Allison James (eds.): *Constructing and Reconstructing Childhood*. Londres: Falmer, 7-31.
- Pozo, J. I. (2006). Introducción: cambiando las mentes par cambiar la educación. En J. I. Pozo, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. España: GRAO.

- Pozo, J., & Rodrigo, M. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. En *Infancia y Aprendizaje* (págs. 407-423). Madrid: Santillana.
- Pozo, J., & Sheuer, N. (1999). En *Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas*. Madrid: Santillana.
- Quiceno Castrillón, H. (2015). La educación inicial como cultura pedagógica. En *Anuario Colombiano de Educación y Pedagogía*. Cali: Universidad del Valle.
- Rea Rubiano, E., Iquirá Ariza, J. P., & Lasso Buenaventura, J. (2014). *Comprendiendo las prácticas en educación inicial*. Obtenido de repository.cinde.org.co
- Rodrigo, M., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1992). *Las Teorías Implícitas una aproximación al Conocimiento Cotidiano*. España: Visor.
- Rousseau, J. (1971). Emilio o la Educación. En *Emilio o la Educación*. Bruguera.
- Sacristan, J. (2005). regularidades que dan origen al habitus, entendido como un orden impersonal que dirige acciones futuras. En J. G. Sacristan, *Educación y Convivir en la Cultura Global* (pág. 12). Madrid: Morata.
- Solé, I. (1997). Las prácticas educativas como contextos de desarrollo. En *Psicología de Educación*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.
- UNESCO. (28 de Septiembre de 2018). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Obtenido de <https://es.unesco.org/>
- Universia Colombia. (08 de Septiembre de 2017). Obtenido de <http://noticias.universia.net.co/tiempo-libre/noticia/2006/12/04/253787/rol-docente-infantil.html>
- Tonucci, F. (s.f.). *La ciudad de los niños*. Buenos Aires: Losada S.A.
- Vila, I. (1998). En *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.

Zimmerman, M., & Gerstenhaber, C. (2000). Acerca del enseñar y del aprender: una aproximación a las concepciones docentes en el nivel inicial. En *Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos Aires: Manantial.

Apéndices
Apéndice 1. Consentimiento informado

Anexo N°1 Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de este consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por estudiantes de Maestría en Educación Desde la Diversidad, de la Universidad de Manizales. El propósito de este estudio es Comprender las concepciones que tienen de Educación Inicial los agentes educativos de Centros de Desarrollo Infantil de la ciudad de Cali.

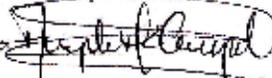
Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en un cuestionario que tomará aproximadamente 120 minutos de su tiempo.

Para la recolección de datos se aplicarán entrevistas individuales y grupales (grupo focal), a una muestra representativa de agentes educativos de la Ciudad de Cali. Con el fin de recolectar información relacionada con las concepciones que tienen de la Educación Inicial desde las dimensiones políticas, sociales y pedagógicas.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, si lo requiero y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Nombre del Participante: Angélica Concejel Firma del Participante: 
N° de Cédula: 29110647
Fecha: 03/04/2017

Agradecemos su participación

Investigadores

Sandra Cristina Vidal
Estudiante de IV semestre
Maestría en Educación Desde la Diversidad
Universidad de Manizales

Rodrigo García
Estudiante de IV semestre
Maestría en Educación Desde la Diversidad
Universidad de Manizales

Apéndice 2. Entrevista a utilizar en el grupo focal



Entrevista: Conocer las concepciones que tienen los agentes de un C.D.I. de la ciudad de Cali acerca de los niños y las niñas.

Objetivo: Indagar y conocer cuáles son las concepciones o ideas que tiene los agentes educativos de un C.D.I. de la ciudad de Cali acerca de los niños y la educación inicial. *El concepto niño o niños no hace distinción de género, incluye los niños y las niñas.

Entrevista Docente: Dirigida a 7 docentes a los cuales se les designara una letra así; D1, D2, D3, D4, D5, D6 y D7, los interlocutores serán Sandra Vidal y Rodrigo García.

Preguntas:

1. ¿Para usted que representan los niños y las niñas?
2. ¿Quisiera preguntar ahora sobre dos compañeras que coinciden en sus respuestas y hablan de la palabra libertad, a que te refieres con libertad?
3. ¿Alguien más diría algo sobre esto o le gustaría opinar?
4. Hay otra pregunta que deseo hacer a Martha D2 el niño es amor, ternura, paciencia. Cuando hablas de paciencia ¿qué te suscita esa palabra?
5. D5 decía que los niños son el potencial de la sociedad
6. ¿Si dices son semillas de toda cultura y potencial de la sociedad?
7. ¿D4 Hablaba de un niño ser persona?
8. D7 hablabas son el futuro del mañana? ¿A qué te refieres con ello?
9. ¿Para qué tipo de sociedad estamos formando los niños y niñas hoy en día?
10. ¿Podrías ampliarme D1 cuando hablabas sobre el dialogo?
11. ¿A mí me parece muy linda esa palabra del Dialogo, que piensa D7 cuando hablabas como todos los demás, pero cuando se habla de Dialogo que te surge a ti, porque asientes, como si estuvieras de acuerdo pero que piensas de eso?
12. INTERLOCUTOR: D3 ¿cómo debe ser la educación para los niños y las niñas en la actualidad?

13. ¿Para qué tipo de sociedad estamos formando los niños y niñas hoy en día?
14. Interlocutora menciona: PREGUNTA PARA D7: ¿Educación, amor y comprensión...explíqueme un poquito lo de amor?

Apéndice 3. Codificación de entrevista con grupo focal

Pregunta	Respuesta
1	<p>D1: Para mí Los niños son libertad, son amor, comprensión. No tengo más para decir.</p> <p>D2: Los niños es el futuro es el amor la ternura la paciencia</p> <p>D3: Para mí los niños y las niñas son el fundamento de la sociedad y ellos son unos actores que pues no tenemos involucrados y que tienen tanto que dar son maravillosos no, nos enseñan cada día de que ahora uno la sociedad como tal los ve distinto y aun uno mismo en su mirada cambia por que para uno es un mundo nuevo ellos</p> <p>D4: Para mí los niños son personas creativas imaginativas que exploran que le enseñan al adulto como entender como ese proceso de ir madurando poco a poco</p> <p>D5: Para mis los niños y niñas son la semilla de toda cultura de toda comunidad de toda población es a partir de los niños que se origina cualquier comunidad humana son el potencial de esa sociedad y también pues la razón de ser de mi trabajo</p> <p>D6: Los niños son libertad amor ternura habidos del mensaje de ese mundo que circula alrededor de ellos valga la redundancia, están ellos allí esperando de ese mundo aprender muchísimas cosas para ellos crear en libertad</p> <p>D7: los niños son el futuro del mañana y la mayor alegría para todos nosotros.</p>
2	<p>D1: pues de que los niños, o sea lo hablo desde la parte...me voy a enfocar más como de la parte al juego si sea que Los niños son libertad...sí... Porque de esa manera les permitimos a ellos ser. Y así les estamos permitiendo ser algo para el futuro social un ser autónomo, que sea libre de poder pues de tomar sus propias decisiones si...sin que nosotros no tengamos que ver de pronto mucho en esto porque nosotros los adultos tendemos mucho como a manejar esa parte. Y los educadores más todavía asea queremos que el niño haga lo que nosotros queremos y eso es lo que no debemos hacer, siempre hay que permitirle al niño ser el mismo.</p> <p>D6: bueno en la palabra cuando hable de libertad como esa libertad que el niño tiene de explorar todo su medio porque nosotros los maestros casi tendemos como a coartar cierta libertad que ese niño tiene, cuando él va a salir hay no haga tal cosa no salga él debe ser libre para hacer lo que él quiera ser crear, si yo limito al niño entonces el niño va a...porque uno prácticamente lo está condicionando a ser ciertas cosas entonces el niño no va a tener esa libertad de crear lo que él quiere.</p> <p>D1: no sé si estoy equivocada y hace parte del juego simbólico cierto no sé si estoy equivocada por que el juego simbólico tiene que ver mucho con la parte del ser, o sea de ¿quién soy yo? como me identifico? como me relaciono con el otro?</p> <p>D7: Un niño por tener libertad de ser autónomo e independiente, cierto que un niño sea independiente también hace que uno haga que un niño sea libre, libre en expresión.</p>
3	<p>D3: La verdad es que ustedes cuando hablan de libertad y allí yo escuchándolas es verdad o sea...cuando un niño puede ser libre no de lo que nosotros le enseñemos</p>

	<p>sino yo en esta etapa de todo el trabajo que hemos hecho es que ese niño me enseñe a mí, o que el simplemente viene con un conocimiento el cual él le pone el significado a cada cosa como lo es cuando pinta un árbol de color morado con sus ramas amarillas, ya. Entonces es cómo la ve y como yo lo veo y como dejar libre esa expresión de él es allí donde es libertad.</p>
4	<p>D2:paciencia porque es que como están diciendo la libertad nosotros como padres como maestros siempre estamos diciéndole al niño no lo hagas, si lo hagas, porque lo haces, no lo vayas hacer, ten cuidado, por eso decía que el niño es libertad paciencia. Entonces muchas veces es donde el niño comienza hacer las pataletas que nosotros llamamos, yo quiero hacerlo porque yo lo quiero hacer, hay que tener como la paciencia. Uno como ser humano tiene que tener tiene que enseñar a tener la paciencia, en estos días hablaba con alguien como se enseña uno a tener la paciencia a ser tolerante, entonces al niño desde chiquito hay que enseñarle a ser tolerante hoy en día.</p>
5	<p>D5: Porque cada ser humano y en este caso los niños y las niñas todas nacen con unas capacidades valores particulares únicos e irrepitibles cada ser humano es único, tienen su propia identidad tiene sus propios genes tiene sus propias características físicas morales, entonces que pasa que todos convivimos en una sociedad y cada niño aporta desde su ser a esa convivencia porque todos están allí desde pequeños todos están allí en un grupito digamos que en este caso de los institucional pues aun también en la familiar los niños comparten en grupo aun en el barrio están en un grupo siempre son parte de un grupo y entonces esos grupos humanos son parte de la sociedad entonces por eso decía yo que son el potencial de toda sociedad y cultura porque cada uno aporta desde su ser desde sus valores desde sus capacidades desde sus destrezas de sus competencias, bueno es que es demasiado pero es que es todo eso es demasiado extenso y desde allí entonces por ejemplo el compartir que hicimos compartimos de todo lo que somos y es desde allí que nos enriquecemos y es lo que forma sociedad.</p>
6	<p>D4: porque antes el niño no era como valorado como persona ahora sí, el niño crea D5: es un Sujeto de derecho D4: si es un sujeto de derecho ya desde las leyes y está ya fortalecido, es una persona que viene a aportar a través de ese juego, a través de esas diversidades familiares desde su ser como tú dices es una persona como decía yo creadora imaginativa y entraría esa paciencia de dejar ser nosotros como adultos y aprender de allí y sacar de allí, herramientas para uno mejorar no a él, sino mejorarnos nosotros mismos para dejarlo ser.</p>
7	<p>D7 si los niños son el futuro del mañana, porque, nosotras como docentes y madres de familia vamos a dar una educación a nuestros niños para que ellos ejerzan su misma personalidad su profesión para no permitir que los niños estén allí estancados sin ilusión de pronto de salir adelante porque a mí me ha tocado vivir muchas experiencias con niños que no quieren como ejercer una profesión debido a que de pronto a un hogar mal conformado debido también a padres de familia de ver que los niños estén es una situación difícil en los colegios y no quieran estudiar y los mismos padres de familia digan no, no estudien si yo como padre no fui a estudiar entonces tampoco estudie usted. Nosotras como docentes vemos y no permitimos que los niños lleven esa misma mentalidad de los padres de familia</p>

	<p>les dan a los niños, entonces que vamos hacer nosotros para la educación de los niños. Como de todas maneras hacer que los niños tengan ese conocimiento de que deben salir adelante y tener su propia personalidad y profesión.</p>
<p>8</p>	<p>D4: Estamos formando niños que aporten a la sociedad que sean he autónomos que puedan decidir que puedan como tener sus propias decisiones que puedan ser niños lectores porque ahorita le estamos colocando en los espacios siempre libros que sean niños que no solamente se rijan con la parte nueva cómo va la ciencia, como te dijo la parte de la informática sino que también vean la parte lectora no de ello vean la importancia de leer que no sean solo máquina, que sean niños con arte creativos que puedan solucionar un problemas ver más allá eso se adquiere es en la primera infancia.</p> <p>D3: Yo creo que nosotros en este momento estamos trabajando con los niños desde el ser, más que en el producto que ellos puedan, más que en el conocimiento que nosotros podamos imponerle sino en su ser, si trabajamos en esas personitas en el mañana el futuro va a ser prometedor para Colombia, donde si desde allí desde ellos sean unos niños que dan sus hipótesis le damos la condición o le damos la importancia como esos niños y esas personitas sujetos de derechos se van a sentir importantes y es donde D7 habla de esa autoestima donde dicen no cuando crecen y tú los escuchas más grandes no yo no voy a poder estudiar porque venía esto desde el hogar y desde uno como profesor no porque hay unos niños que entienden de una manera piensan otros que endienten de otra y ahora hablando desde el ser, es como tú ves las cosas y validando el pensamiento de cada niño ninguno es más importante que otro sino que todos estamos al mismo nivel.</p> <p>D1: Pues creo que viendo desde la sociedad que estamos viviendo en este momento y que creo que con muchas que estamos viviendo no queremos que en un futuro se siga pasando lo mismo, yo creo que una de las cosas que más nos están perjudicando a nosotros es la falta de diálogo y comunicación es ser receptivo, entonces creo que ese sería uno de los enfoques donde deberíamos trabajar con ellos para que así ellos sean capaces de dialogar con el otro porque creo que esa es una de las cosas fundamentales que nos están fallando ahora en día en nuestra sociedad.</p> <p>D5: pues yo pienso que pues en mi experiencia en mi espacio pedagógico con mi grupo de niños yo estoy educando para una sociedad humanizadora más humana porque pues hoy en día lo que es la tecnología bombardea diario todo el día constantemente nuestro el celular, la tablet, los video juegos constantemente bombardean los niños, que pasa nuestros niños en la sociedad Colombiana se ha transformado el modelo de familia ya casi siempre son hijos únicos están muy solos entonces esa parte humanizadora desde la socio afectividad donde los niños se puedan comunicar tengan la tolerancia con el otro el respeto al otro que era lo que hablaba ahora D3 y D4 también lo mencionó como esa parte humana de ser capaz de recibir y expresar a nivel de los sentidos y a nivel de la sensibilidad de lo que siento y de lo que pienso.</p> <p>D6: yo pienso que para una sociedad el proceso de cambio, por que como hoy por hoy se está hablando de la paz, pero sucede que a veces en los hogares no hay esa paz y nosotros como maestros debemos desde la escuela desde los encuentros que estemos debemos proporcionar esa parte al niño que el niño lo ve como ejemplo a uno y de allí el obtiene un aprendizaje, digamos que sería el aprendizaje social</p>

	<p>vemos muchas dificultades en esa parte. Entonces yo pienso que si es por esa parte que debemos ir fortaleciendo toda esa parte que dicen compañeras.</p> <p>D7: Todo lo que las compañeras han dicho es la realidad por tanto por el internet que eso es lo que más a desfallecido ahora el dialogo en la familia ya no lo hay por qué en la familia se sientan en el comedor y ya lo que cogen si no la mama el celular el papa el tablet o el niño el computador y no hay dialogo no hay ni unión en familia por lo que ya no comparten los alimentos bien compartidos por estar entregado con el sistema. Y es muy importante lo que dicen nuestra compañera que es muy bueno que Nosotras como docentes tengamos como que este tipo de dialogo diálogos con la familia para ver si así por medio de todos estos encuentros con las familias podamos salir adelante con nuestros pequeños.</p> <p>D2: Todo lo que han dicho tienen mucha razón y es por eso esos programas con los que trabajamos damos la información al padre de familia para ese padre de familia que ayude a su familia en sí, nosotros como docentes hay que estamos vinculados a estos programas debemos que las mamas así tengan la educación que tengan despertarle que los niños de hoy en día sean grandes para un mejor vivir.</p> <p>D1: puedo hablar otra vez, creo que algo de pronto que no lo dijimos y que también creo que es muy importante es el trabajo hacia la diversidad es hacia la aceptación por el otro, porque creo que también es uno de los grandes problemas que tenemos en este momento en nuestra sociedad y que por eso se ven involucradas muchísimas cosas que estamos viviendo entonces creo que ese trabajo de la diversidad asea que yo acepte al otro indiferentemente de sus diferencias de lo que él tenga yo lo acepte como es.</p>
9	<p>D1: si la falta de dialogo pues como algunas lo mencionaron ahorita se decía que la comunicación se ha perdido, si por ejemplo la comunicación en la familia ahora vemos las familias muy dispersas si anteriormente nosotros nos sentábamos en la mesa a compartir cuando íbamos a comer ahora ya no cada uno es por su lado si el uno por allá viendo televisión el otro por allá con el celular entonces desde allí, desde allí yo creo que la comunicación tiene mucho que ver y mucho la aceptación por el otro si eso mismo está influyendo para que nosotros no aceptemos porque cada uno está viviendo su mundo por si solo y no le esté importando el otro si entonces solo importo yo lo que yo haga o como me sienta yo el resto si me da igual. Entonces creo que los niños debemos de empezar como a trabajar eso y si lo vemos es un problema que se va yendo cuando seamos adultos, porque cuando niños eso no se nos ha trabajado en el adulto nos cuesta mucho. Si el relacionarnos con los otros hasta el aceptar al otro.</p> <p>D3: yo lo veo también por otro lado como cuando yo como profesora me valoro con los niños y es escuchar y darla la oportunidad de dialogar con ese niño que aunque no pueda que diga muchas palabras estamos hablando de la primera infancia y es como yo leerlo y como él me puede leer, no, a veces uno hace el acompañamiento con ellos porque ellos lo invitan a uno a jugar y a veces uno no alcanza a tener esa lectura de lo que quiere el entonces yo veo el dialogo por ese lado ya...el que yo pueda hacer esa conexión con el por qué lo experimente hace días con un niño y el me invito a jugar pero si efectivamente yo me pare a jugar pero no estaba involucrada no estaba hablando el mismo lenguaje yo estaba acompañándolo desde mi lenguaje de adulto y e l desde su lenguaje de niño y cuando ya pude o sea gracias a Dios pude porque uno piensa que lo tiene y no y</p>

	<p>pude desarrollarlo un poco solo un poquito porque me falta mucho y sentarme con él y empezar ese dialogo (el niño no tiene mucha palabra) pero empezamos ese dialogo los dos del agua y como él me pasaba algo y volvía... entonces trataba de sentarme como una niña quitándome todos esos paradigmas y me voy a mojar y sentarme con él a chapotear el agua y hacerlo entonces es un dialogo de los dos. Entonces en eso estoy trabajando.</p>
<p>10</p>	<p>D7: a mí me parece muy importante el diálogo, tener un dialogo con las personas por que si uno no tiene dialogo con el otro entonces uno no tiene esa confianza ese acercamiento con la otra persona y si nosotras no vamos a dialogar con los niños entonces allí que vamos a esperar nosotros de nuestros pequeños, porque para todo para sus problemas sus dificultades en todo hay que tener un dialogo con ellos</p> <p>D2: allí influye mucho si uno no tiene dialogo, yo te puedo mirar a ti y puedo decir me cae mal, o me quede callada, pero si yo me siento y hablo contigo ojo tiene muchas cualidades, hay que tener un dialogo es lo mismo que los niños en el aula de clases sino tienen ese contacto de esa mordida de ese arañón hoy en día es muy difícil porque si el niño te llega arañado, los papas, mejor dicho</p> <p>D7: los adultos pelean y los niños ya están jugando tranquilos, porque los niños después de la pelea dialogan hay tú me pegaste me arañaste o me mordiste y el otro le dice me disculpas o me perdonas</p> <p>D2: pero los padres llegan y le dicen a su hijo y tu porque no le pegaste, es allí donde hay que empezar a trabajar para que los niños tengan el dialogo</p> <p>D5: yo pienso que una de las partes de la comunicación en lengua castellana es la escucha y los niños de hoy están ávidos de escucha de que los escuchen porque ellos llegan a casa están solos con la mama pero igual hoy en día en los hogares no hay papa están solos con la mama, la mama está súper cansada entonces ¿quién los escucha?, los niños llegan al jardín, al C.D.I. con esas ganas de contar de lo que te paso de lo que te duele y es que me paso y es que me compraron, ávidos de esa escucha y de sentirse valorados, a partir de que a uno lo escuchan con ese interés uno ya se siente valorado, porque a partir de que a uno lo escuchen con ese interés el niño ya se siente valorado. Entonces los niños de hoy estas ávidos de que lo escuchen.</p> <p>D7: por eso es que a los niños sienten ese temor al hablar, ellos pueden tener un problema grande y mayor y de ese miedo de ver que en la familia no hay ese dialogo ya el niño teme y no cuenta nada allí, y así va pasando va pasando hasta que ya el niño no haya solución de nada</p> <p>D3: a mí me parece que el dialogo es tan profundo y tan serio, que hoy que estaba en un jardín al que fui, yo trato de ir a lo que voy para no estar desviándome de lo que estaba haciendo un cartel que debía de entregar y los niños de una año entraron en una comunicación que las profesoras no pudo las dos que estaban no pudieron entrar en ese dialogo ni siquiera se explicaron que será lo que quieren decir, estaban en la hora del arte para los niños fue una pesadilla los niños lloraban y no querían untarse, y las maestras lo que hacían era quejarse, y tremendo porque me pregunto listo de pronto no sé qué me quieren estar diciendo en ese momento pero pregúnteselo él no va estar llorando por nada pero pregúnteselo el llanto es su manera de comunicación no quiere decir que les duela algo sino que quieren decir algo. Entonces yo como me doy a la tarea de entrar en ese dialogo con él y empezar, yo creo que estamos un poco lejos y apenas estamos en esa introducción, yo dijo</p>

de una gotica en donde uno pueda realmente poder escuchar a esos niños y preocuparse uno como maestro y decir necesito escuchar las voces de ellos y no hablar tanto y tener los oídos más grandes como siempre lo hemos hablado y escuchado entonces no esa es mi parte y la inquietud que me dejo hoy lo que vi y estamos hablando en este momento para mí el dialogo están profundo y mejor dicho me voy a leer sobre el dialogo, jajajajajajajaj si porque es algo que hay que profundizar mejor dicho uno se va entre ramas.

D7: de pronto la dificultad que usted vio en el CDI hemos pasado por mucho nosotros como docentes, no sé ustedes yo si lo he pasado en el sentido cuando trabajamos con las familias en muchas de las actividades que es el arte donde el niño ya se va a untar de sus temperas si el niño está con la mama ella evita que su hijo se ensucie, eso es algo ustedes no ven que las mamas no quieren que sus hijos se unten de las pinturas de la ega por la ropa porque se van a volver nada, eso es algo que las mamas hacen que las mamas hacen que un niño.....

D3: saben cuál es la interpretación mía la maestra de arte está esperando tener un producto, porque citando un ejemplo en la institución donde yo trabajo la profe de arte necesitaba sacar un conejo de pascua, pero los chicos no querían, frente a esta situación donde los chicos no quieren, paro la actividad, dejo que los niños caminen en el pasto, que quieren y ya cuando se calmen, volvamos otra vez a la actividad y hacemos la provocación. La lectura que yo hago es que los papas no ponían problema porque los niños se untaran de ega o algo por el estilo, más bien es que los niños querían o manifestaban hacer otra cosa.

D1: Pues referente a lo que dice D3 (Beatriz) pues yo creo que no es culpa de los docentes, es más el problema que yo hablaba cuando nos presentamos que tenía que ver con esa parte donde a veces hay en ciertas instituciones, en ciertas partes donde tu trabajas que tienes que cumplir con ciertas cosas que a veces a uno le parecen como tan tan , pero donde está el niño, donde te obligan a tantas cosas que tú también te olvidas de ser maestra, entonces creo que no es tanto la culpa del docente , muchas veces me cuestiona con lo que uno hace y lo que verdaderamente lo apasiona, eso es lo que a veces vemos que esta una persona simplemente allí por estar mas no porque sea su esencia, eso es lo que veo que pasa en la mayoría de docentes. Y es un trabajo que hay que hacer y es bastante, bastante, bastante.....

D7:No mira yo me refiere a que cuando los niños son ya grandecitos 4, 5 añitos y cuando van a realizar la actividad con la mama y van a realizar una actividad grupal, y yo miro cuando el niño va a hacer una actividad, él se retrocede y mira a la mama.

D3 Con lo que tu estás diciendo traigo a memoria el año pasado en una conferencia acerca de los niños y las voces de los niños hablan de paz , una conferencista nos decía que no podíamos estar sujetos a la institución donde estuviéremos sino que ser unos rebeldes, que a veces el desconocimiento de la ley es la que nos, como sustentar esto e ir y decir donde el director con argumentos y responderle frente a la pregunta y: -“Que paso, donde está el producto”; -“no mire el producto no lo saque en este momento pero si lo voy a sacar.” Yo creo que nosotros somos protagonistas de esa transición que se está viviendo en el país. Eeeee Nosotros tenemos que ser unos rebeldes. Ahí es donde uno se tiene que evaluar, que uno al menos lo tiene que intentar, jejejejej bueno otra pregunta

11	<p>D7: Pues yo creo que con mucho amor y comprensión.</p> <p>D1: Pues es como de alguna manera todos hemos hablado, que quisiéramos, creo que debe ser una educación más autónoma, donde se le permita al niño ser y sacar toda la creatividad que ellos tienen.</p> <p>D3: Yo lo resumiría en una sola palabra libertad.</p> <p>D5: Estoy muy de acuerdo con D3 en cuanto a la libertad, pero me surge un interrogante muy puntual cuando D1 habla de educación, yo creo que ahora nosotros tenemos una tarea grandiosa grandísima con los referentes técnicos y una oportunidad gigante con primera infancia, sin embargo cuando hablamos de educación me preocupa niños de primaria y niños de bachillerato, hay un total desfase en la educación, porque mira en el jardín cuando yo tuve a mi hijo nosotros tratamos que de que los niños tuvieran todos esos espacios provocadores, donde pudieran pintar, ellos tenían empapelado todo el salón, ellos pintaban, ellos bailaban, que tuvieran ese espacio, ese espacio provocador donde pudieran ser ellos, donde pudieran ser libres, pero después estos niños llegan a la primaria y se encasillan en un modelo tradicional, en el modelo educativo que tenemos en Colombia y muchas cosas lindas se pierdan, luego llega mi hijo que está en bachillerato que continua con esa tradición y me dice que mi profesor no me escucha y le quise hablar a mi profesor y me grito y muchas cosas lindas que a lo mejor había cultivado en la infancia es posible que ya no las tiene, porque hay cumplir al colegio. Nosotros somos privilegiados en trabajar en la primera infancia y de echo D1 está a gusto con los niños de primaria, más que con los niños de bachillerato, nuestro sistema educativo tradicional no da para más, entonces hay tenemos un desfase totalmente grande, los referentes cada vez nos van a alejar cada vez mas de eso, y nosotros estimulamos y hacemos estimulación temprana y los niños están felices y no sé qué y podemos hacer cosas maravillosas y los niños van y entran a una escuela llamase como se llame, publica, privada y se van de narices.</p> <p>D?: Muy de acuerdo con D5 tengo un vacío, porque lo vengo masticando desde hace rato porque tengo un niño de 10 años y lo veo cuando se encuentra conmigo, en ese choque, me encuentro con que va al colegio y ese mismo lenguaje y es ¡TREMENDO!! ¡LO QUE NOSOTROS ESTAMOS HACIENDO EN PRIMERA INFANCIA! Y ahora en primaria y al joven lo que le espera en bachillerato, pero hay algo tremendo estos cambios.</p> <p>D3: Ya dimos el primer paso, en primera infancia, en Colombia, para mí y va subiendo de primaria a bachillerato. Ya dimos el primer paso desde la política. Ya Colombia está cambiando la mente, como renovando, de pronto esta generación no lo van a vivir, pero los referentes van a ir a subir de primaria hacia bachillerato. Y no solamente en el campo privado y si quiero tener a mi hijo en un colegio bien pago un millón de pesos o hasta más. Pero mire que ya dimos el primer paso desde la política, ¡PORQUE AQUÍ HAY QUE HABLAR DE POLITICA PARA QUE HAYA CAMBIOS!! El país necesita un político que entre con fuerza, entonces ya dimos el primer paso en primera infancia.</p> <p>D5: Por más que sea un colegio estrato 6, tiene que cumplir con unos estándares de calidad, entonces donde queda el ser, yo me voy al ser, así yo le pague una buena educación supuestamente, ¡DONDE ESTA EL SER ¡! yo a mi hijo de bachillerato en la casa le compro cuadernos, para dibujar lo que él quiera, porque es una forma de el de expresarse, mira que a la hora de hablar de educación es</p>
----	---

	<p>D6: Los maestros hoy día en primaria deben ;APRENDER A SENSIBILIZARSE A LA PARTE DEL SER Y EL HACER!. Debemos meternos en la sensibilización del ser. Miren una anécdota en estos días en la Universidad del Valle me inscribí en un curso de inglés y me encontré un amigo y le conté que me estaba capacitando y me amigo me dijo - “Huyyyyy vos tan vieja y estudiando”. Me dio tanta tristeza que me haya dicho eso y un maestro de la parte oficial. - “Que tristeza”. Y le dije cambiemos de tema, hay Dios mío.</p> <p>D2: La educación debe ser muy investigativa, con todo lo que han dicho en los colegios estratos 6, por experiencia que conozco hay un colegio que desde transición lleva un proceso</p> <p>D4: La educación desde la primera infancia tiene mucho de libertad, donde nosotros podemos intervenir desde el juego, tiene esencia en ese juego la cultura, la toma de decisiones, cantidad de valores que se fortalecen en el juego.</p>
12	<p>D1: Pues creo que viendo desde la sociedad que estamos viviendo en este momento una de las cosas que más nos están perjudicando a nosotros es la falta de diálogo y comunicación es ser receptivo, debemos trabajar con ellos para que sean capaces de dialogar con el otro es una de las cosas fundamentales que nos están fallando en nuestra sociedad</p> <p>D2: Todo lo que han dicho tienen mucha razón y es por eso esos programas con los que trabajamos damos la información al padre de familia para que ayude a su familia en si, como docentes vinculados a estos programas debemos que las mamás tengan la educación que tengan despertarles que los niños de hoy en día sean grandes para un mejor vivir.</p> <p>D3: Yo creo que nosotros en este momento estamos trabajando con los niños desde el ser, más que en el producto más que en el conocimiento, si trabajamos en esas personitas el futuro de Colombia va a ser prometedor. Desde ellos que sean unos niños que dan sus hipótesis le damos la importancia le damos la condición la importancia como niños con derechos. Es validando el pensamiento de cada niño ninguno es más importante que otro todos estamos al mismo nivel</p> <p>D4: Estamos formando niños que aporten a la sociedad que sean he autónomos que puedan decidir que puedan como tener sus propias decisiones que puedan ser niños lectores porque ahora le estamos colocando en los espacios siempre libros que sean niños que no solamente se rijan con la parte nueva cómo va la ciencia la parte de la informática sino que también vean la parte lectora no de ello vean la importancia de leer que no sean solo máquina, que sean niños con arte creativos que puedan ver más allá eso se adquiere en la primera infancia.</p> <p>D5: En mi experiencia yo estoy educando para una sociedad más humana por que la tecnología constantemente bombardea nuestros niños con el celular, la tablet, los videojuegos teniendo en cuenta que se ha transformado el modelo de familia casi siempre son hijos únicos están muy solos entonces esa parte desde la socio afectividad donde los niños se puedan comunicar tengan la tolerancia con el otro la comunicación con el otro, Ser capaz de recibir y expresar a nivel de los sentidos y a nivel de la sensibilidad de lo que siento y de lo que pienso.</p> <p>D6: yo pienso que para una sociedad el proceso de cambio, por que como hoy por hoy se está hablando de la paz, pero sucede que en los hogares no hay esa paz y nosotros como maestros debemos desde la escuela proporcionar esa parte al niño</p>

	<p>que el niño lo ve como ejemplo a uno y de allí el obtiene un aprendizaje, digamos que sería el aprendizaje social vemos muchas dificultades en esa parte.</p> <p>D7: Todo lo que las compañeras han dicho es la realidad tanto por tanto internet que eso es lo que más a desfallecido ahora el dialogo en la familia ya no lo hay por qué en la familia se sientan en el comedor y ya lo que cogen si no la mama el celular el papa el tablet o el niño el computador y no hay dialogo ni unión en familia por lo que ya no comparten los alimentos bien compartidos por estar entregados con el sistema. Nosotras como docentes es muy importante tener estos diálogos con la familia para que podamos salir adelante con nuestros pequeños</p> <p>D2: Mis sobrinos, ellos empiezan desde muy chiquitos, desde preescolar hasta 11, tienen la misma metodología la misma línea, todo eso es un proceso, de pronto en las escuelas públicas no se ve todavía pero pienso que vamos por muy buen camino.</p> <p>D4: pues yo pienso que en la educación actual es en la parte de la primera infancia es una educación que nos favorece desde la niñez, tiene mucho entra ahí una palabra como libertad, libertad en la cual nosotros podemos intervenir en formar en esos valores, a través por ejemplo del juego, un simple juego en un niño tiene todo: tiene aceptación en el otro, tiene la parte de la diversidad, tiene esencia en la cultura de hacer el bien, en ese juego también está la toma de decisiones, bueno cantidad de valores que se fortalecen allí en esa esencia del juego, entonces esa educación de libertad que nos hemos beneficiado para esta primera infancia me parece pues súper importante.</p>
13	<p>D7: amor, porque nosotras como docentes debemos de trabajar con los niños con mucho amor, darles todo ese amor que nosotras tengamos para brindarles a ellos, porque hay muchos niños que les falta amor en la casa, uno ve cuando está con los niños en el equipo de trabajo, el equipo de niños, cuando uno no se quiere retirar de la unidad de servicios por estar apegados a la docente y de no querer irse con sus padres de familia, yo he visto mucho eso porque a mí me tocó el año pasado de tener los niños que teníamos y de ver que no querían irse ni con sus abuelas algunos, ni con sus madres de familia por el afecto que Ellos han recibido de sus docentes, al contrario de sus madres o de sus familiares, entonces yo veo que hay que tener mucho amor, trabajar con mucho amor para los niños y comprenderlos; y muchas situaciones que uno ha visto así en los colegios como se dice en cuanto a la libertad como decían las compañeras hace un mes me tocó ir a un colegio donde me tocó retirar unos papeles de mi hija y me tocó presenciar cuando una niña llegó y era de 11 años cuando llegó donde el coordinador y le dijo: “¡coordinador necesito hablar con usted!” ¿Y qué dijo el coordinador? “Sí dígame ligero lo que me va a decir que estoy muy ocupado, estoy muy ocupado”, de una manera tan alterada, me pareció como tan mal, tan inhumano en El, que la niña se fue y no contó nada y El quedó tranquilo como si nada. Entonces ¿usted cree que ahí hay amor para trabajar con niños y hay comprensión? Yo digo que no, no está trabajando con amor, y no está entendiendo a ese alumno que en ese momento quería una ayuda o un consejo o dialogar con Él y Él no lo aceptó, por la manera cómo Él se expresó con Ella y la niña sintió ese temor y se retiró, no hubo confianza no hubo comprensión y yo digo que tampoco amor, para nosotras como docentes si vamos a trabajar con los niños o con los jóvenes hacerlo con amor y mucha comprensión.</p>

Interlocutor menciona: D3, D4, D5 y D7 hablan de libertad... ¿por qué no ha sido posible ese espacio de libertad o que lo ha frenado ese concepto que ustedes mencionaban de libertad...qué será lo que frena ese espacio de libertad?

D3: Pues una de las cosas que decía D1, cuando uno es sensible a los niños y a revisar el ejemplo de los niños de un año cuando los niños no querían ver pintura entonces ahí no están siendo libres sino que atados a que tienen que cumplir, pero pues entonces no le demos tan duro a la maestra que realmente es la institución donde está que necesita tener esa predicción de Ellos, es la directora que está en ese momento encima dele y dele entonces a la profesora se le olvida ser maestra, se le quita la sensibilidad porque tiene que cumplir con ese proyecto que tiene que sacarlo adelante a como dé lugar porque si no esta señora la insulta o se queda sin trabajo; entonces es ahí donde volvemos otra vez a hablar de trabajar con los niños con esa libertad, hablamos también de amor y comprensión, si yo amo y comprendo puedo dejar ser a otra persona, ser libre, si yo a vos te amo, te comprendo y te puedo dejar ser libre, ¿por qué te tengo que poner atajos? Y eso está en todas las relaciones nooo, amigos, novios, esposos, sentimentales bueno de todo...entonces tenemos el llamado de ser rebeldes sin justa causa jajajaja

D5: honestamente siendo sinceros somos producto de una educación tradicional entonces la libertad empieza por uno mismo, si yo como docente quiero, estoy en ese proceso de coger esos referentes, de apropiarse esa libertad, de querer trabajarlo pero yo tengo un paradigma o tengo una estructura desde mi educación, porque yo también fui educada, soy fruto de esa estructura que tuvo mi maestra en primaria, ya desde preescolar, bachillerato, yo creo que eso es un poco lo que frena la libertad a la hora de trabajar, mi propia falta de libertad porque aunque yo quiera y yo lo he experimentado como docente que bueno que rico que estos niños darles...y uno como que sueña mucho pero a la hora de la verdad de aterrizar uno se queda corto, o sea, uno quiere buscar pero a veces se queda como que quiere pero no puede porque en la universidad no nos enseñaron eso, estamos en esa búsqueda, en ese aprendizaje, entonces muchas de las ideas que a lo mejor a mí en el espacio de convenciones estaba con los niños y vi que ese niño hacía tal maroma y qué chévere hacer eso con todos.

Un día un niño estaba jugando con un control remoto y vi que este es un juego, y al otro día yo cogí el control remoto y les dije... ¡bueno...apagado! Y todos los niños se quedaron quietos...jajajaja... ¡bueno vamos a seguir canal tal...! Entonces ya los niños se expresaban y querían cierto... y vi que era una idea que surgió a partir de los mismos niños, entonces eso es lo que un poco yo, yo a nivel personal me cohibe esa libertad personal en mi espacio pedagógico es porque yo todavía tengo muchas estructuras que no me dejan ser libre. Por lo tanto, en mi práctica pedagógica digámoslo así no lo puedo ser.

D4: bueno yo tomaría como una experiencia de mi vida cuando niña y como una experiencia de ahora de todas estas partes que nos da la educación inicial, de niña yo tomé como esa libertad en los juegos, en los juegos que hacía en mi casa, como comitivas, jugamos en la calle, me subía a un árbol a pelar naranjas era una niña de 6 o 7 años, entonces ¿esa libertad qué me dio? Me dio autonomía, yo como de allá tomo como ese referente y trato de aplicarlo porque son muchas cosas que coartan, tenemos muchos paradigmas, trato de aplicarlo acá a mi experiencia ya como docente, de modo que no tenga esa provocación allí y que pueda a partir de

	<p>ahí si realmente tener un poco de libertad que no sea tan coartada de la madre y de los docentes que estamos ahí presentes, entonces si se lograra esa libertad ganaríamos cantidades nooo, jajajajaja</p> <p>D7: como dice la compañera, si nosotras tuviéramos esa libertad pues de cómo le digo yo, nosotros tenemos la libertad pues como dice la compañera de pequeñita y no somos perfectas tampoco, pero queremos que nosotras, como le digo yo a ustedes, aplicarlo como que en las mismas mamás porque me impacienta tanto ver algunas mamás que como que sobreprotegen tanto el bebé que yo digo que tampoco eso es bueno. Lo digo por experiencia tengo una sobrinita de 7 meses, 8 meses, y la niña ya empieza a coger cositas, Ella coge sus peluches, se los chupa, sus muñecos se los chupa, sus vestidos, y la mamá es como tan sobre protectora, yo no sé qué será eso, como...ser como cismática, no le da esa libertad a la niña de coger sus cosas, ve para Ella es muy horrible que la niña se chupe ese peluche, para Ella es muy horrible que la niña se chupe un dedo, para Ella es muy horrible que se chupe su vestido su florecita, eso es como que a mí me impacienta tanto que yo digo que eso no es darle libertad a un bebé, lo está cohibiendo como que de muchas cosas, de expresar lo que el niño siente o va a saborear o va a tocar, ayer por ejemplo le di una bolsita para que tocara y como que mirara la textura y todo eso para Ella fue horrible, porque le di esa bolsita.</p> <p>Entonces qué libertad le están brindando a ese bebé ahí, ahí tendría su mente encarcelada jajajaja</p> <p>D: yo creo que no nos tenemos que dar tan duro en esa parte de la libertad porque creo que nosotras las que estamos aquí, creo que ya estamos colocando un granito de arena para que eso se haga realidad, ese sueño porque desde el entorno en el que nosotras estamos creo que es el ideal, sí, estamos hablando de que los padres, que viven y todo eso y nosotros trabajamos con Ellos, sí, entonces creo que es desde ahí que tenemos que empezar y tener la herramienta para poder empezar a hacer ese cambio, porque muchas veces lo que yo decía ahorita referente a las docentes era que no le echáramos tanto la culpa a Ellas porque o sea lo digo desde la parte institucional sino también desde la parte del conocimiento, si, cuando nosotros estamos metidos como en ese cuento, nos volvemos tan prácticos que nos olvidamos de ese niño, si, y nos olvidamos de eso tan bonito que nos hizo llegar ahí, pero en cambio acá es totalmente diferente y acá es donde nosotras podemos empezar a hacer ese cambio, entonces empecemos a hacerlo, que yo sé que cada una está colocando su granito de arena para poder hacer ese cambio.</p>
14	<p>D1: La Educación Tradicional es más como una Educación cerrada donde el docente es el docente es lo que diga el profesor. Nosotros ahora estamos tratando de cambiar eso donde el Docente no sea el que se las sepa todas sino el que hace el acompañamiento.</p> <p>D5: la educación tradicional la enfoco desde un punto de vista que es una educación controladora, que solamente se basa en llenar unos planes académicos o querer que los niños aprendan los números del 1 al 10, y que sepan los colores, que tengan todas las formas geométricas, unas nociones que tengan pero entonces yo me baso es en eso, en que se le da más importancia en algunos sectores pero nosotros en la parte de la educación inicial ya estamos quitándole la importancia tanto a esas nociones o esos pre saberes que a lo mejor en su momento fue tan importante y dándole como más importancia a las habilidades y a las competencias</p>

del niño y me hago educación tradicional ya en cuanto a la básica primaria y básica secundaria, porque de hecho pues ahora se quiere hacer lo que son las transiciones es una nota que en Cartagena y en Medellín yo sé que llevan la delantera en el programa, pues se ha dicho que Ellos van más adelante en ese sentido, pero es eso, que eso que se quiere implementar de las transiciones pues que rico poderlo llevar a la primaria, o sea, yo trabajé en Juvenilia hace muchos años en el año 2000, trabajé con básica primaria y me tocaba dar Arte y para mí es increíble que un niño pueda ver matemáticas desde el juego y en básica primaria y aprenden a sumar jugando, pueden aprender con muchos otros elementos, pero entonces a eso hago referencia y pues que rico uno poder decir, poder intervenir un poco más allá en este hummmm paradigma tradicional que tenemos en Colombia con respecto a la educación no solamente por eso digo, somos privilegiados en la educación inicial pero que rico que muchas de esas cosas de la educación inicial se pudiesen dar en la educación formal, pues yo diría más de esa educación tradicional es más como una educación cerrada donde el docente es el docente, es lo que dice el profesor, el profesor enseña mientras que nosotros ahorita estamos tratando de cambiar eso, o sea, que el docente no sea el que se las sabe todas sino que el docente es el que hace ese acompañamiento en ese proceso del niño.

D: Inclusive hay me corrigen si estoy equivocada pues quiero decirlo pero no sé bien, no puedo citar bien quien lo dijo ehhhh que la educación inicial es hasta los 8 años, una ponencia que habla no solamente de la educación inicial hasta los 6 sino hasta los 8 y pienso que no está alejada de la realidad como cuando yo o tú de 5 o siendo profesora de arte yo también decido y como los profesores le manifiestan a uno que el niño que se portaba mal en el salón...ahhh no es que es la profesora de Arte todos se le portan bien...entonces como jajajaja tenaz como que a mí se me portan bien y a los demás se le portaban mal ¿por qué? Nadie se da como a... y cuando hay una reunión de maestros la coordinadora también es por la línea del arte y lanza una propuesta para todas las materias en arte y todo el mundo se queja, ¡Ahí, pero es que yo profesor de arte no soy! ¡Esta señora porque entonces pero luego nos estamos quejando entonces nos vemos por otro lado...por eso le dije nos van a dar las once jajajaja!

Apéndice 4. Codificación y frecuencia

 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD 								
2018								
LIBERTAD =10	CREATIVIDAD =6	SUJETO DE DERECHOS =4	DIALOGO Y COMUNICACIÓN =18	DIVERSIDAD =2	EDUCACIÓN INICIAL =11	EDUCACIÓN TRADICIONAL =7	EDUCACIÓN CON AMOR =4	POLÍTICA DE PRIMERA INFANCIA =1
Los niños son libertad	Los niños son personas creativas	-Niños y sujetos de derecho	-Dialogo y comunicación	-Diversidad	-Educación Inicial	-Educación Tradicional	-Trabajar con amor	-Política de primera infancia