

**Diagnóstico del Proyecto Pedagógico de atención a la primera infancia en el Colegio INEM
Francisco De Paula Santander I.E.D. , como propuesta de intervención social desde el
ámbito escolar**

Autora:

Ivonne Magnolia Blanco Camargo

Magister en Análisis y Gestión de La Intervención Social



UNIVERSIDAD DEL ROSARIO

Escuela de Ciencias Humanas

Maestría en Estudios Sociales

Bogotá, 2016

Dedicatoria

A mi hija Manuela,

por acompañarme desde el vientre en este proceso

y haberle tomado su tiempo durante estos dos primeros años de su vida.

Agradecimientos

A mis padres por su infinito apoyo y confianza; a mi esposo y mi hija por sacrificar su tiempo; a mis compañeros Janeth Cárdenas y Jhon Ángel por la fortaleza que me dieron para continuar; a los excelentes docentes que tuve en el transcurso de la maestría por sus grandes aportes, Luisa Sánchez, Carlos del Cairo, Jefferson Jaramillo, Bastien Bossa, Laura Ordoñez, Francisco Quiróz, Wilson Herrera; a los jurados Absalón Jiménez y Oscar Saldarriaga, quienes apoyaron la producción de un documento de calidad con sus valiosas observaciones y orientaciones; y finalmente a las familias, docentes y directivos participantes en el proyecto de Primera Infancia del colegio INEM Francisco de Paula Santander por su tiempo, disposición y aportes a este estudio.

Diagnóstico del Proyecto Pedagógico de atención a la primera infancia en el Colegio INEM Francisco De Paula Santander I.E.D. , como propuesta de intervención social desde el ámbito escolar.

Resumen:

En la actualidad existe una latente preocupación por intervenir en la primera infancia como un grupo social en el cual se pueden generar acciones específicas que modifican potencialmente la sociedad, sin embargo ese potencial está dado por las condiciones que sus entornos le proporcionen. Por esta razón, el principal objeto de este informe de intervención es exponer el diagnóstico realizado en la práctica, a las condiciones dadas en el Colegio INEM Francisco De Paula Santander para atender de manera integral a niños y niñas de tres a cinco años, en el marco de un reciente proyecto pedagógico, planteado como producto de uno de los programas propuestos por el gobierno distrital (2012-2016) para intervenir en la primera infancia. Esto implica desde la intervención social, una aproximación a la cuestión social desde el análisis de aspectos sociodemográficos de la población (Niños, familias, docentes), hacer visible los marcos de interpretación y acción que los actores han construido alrededor del tema de la primera infancia como un campo de intervención social, describir e interpretar la acción pedagógica y sus efectos en lo social y finalmente identificar los requerimientos del proyecto para optimizar resultados de la intervención social, específicamente en la atención a la primera infancia.

Palabras clave:

Primera infancia, educación inicial, atención integral, intervención social.

Tabla de contenido

Presentación	10
Capítulo 1. Planteamiento del problema	12
Contextualización.....	14
Localización geográfica.	14
Población objetivo.....	14
Situación actual.	15
Objetivo general	20
Objetivos específicos	20
Justificación.....	21
Capítulo 2. Referentes conceptuales y normativos	24
Referentes Conceptuales	24
Primera Infancia	25
Atención Integral.....	26
Educación Para la Primera Infancia: Educación Preescolar/Educación Inicial	27
Políticas Públicas para la primera infancia	32
La Intervención Social	33
Práctica pedagógica.....	35
Marco normativo.....	37
Constitución Política de Colombia.....	37
Ley General de Educación	37
Código de Infancia y Adolescencia.....	38
Política pública de Atención Integral a la Primera Infancia	38
Plan de desarrollo Bogotá 2012-2016.....	40
Proyecto Pedagógico Primera Infancia INEM.....	40
Capítulo 3. Metodología	41
Tipo de estudio, enfoque y método	41
Población y muestra seleccionada.....	43
Técnicas e instrumentos utilizados en el proceso de recolección de datos	44

Fase I:	44
Fase II:	45
Descripción del proceso realizado	45
Capítulo 4. Resultados y análisis	49
Perfil socio-demográfico de los niños y niñas participantes en el proyecto pedagógico primera infancia INEM	50
Características personales.	50
Características familiares.	53
Características socio-económicas.....	57
Condiciones del desarrollo.....	60
Perfil social y profesional de los docentes participantes en el proyecto pedagógico de primera infancia INEM.	63
Condiciones socio-personales.	64
Características académicas.....	66
Características de la práctica pedagógica.....	68
Características de las prácticas pedagógicas del proyecto pedagógico primera infancia INEM.	71
El proyecto de aula.....	72
Los contenidos y temas.	74
Las metodologías.	75
Los recursos.	77
La evaluación.	78
La participación de los niños.....	79
El rol de las docentes.....	80
Respecto a las Dimensiones del desarrollo infantil.....	81
Aportes claves de las entrevistas con actores estratégicos de la institución educativa. 87	
Concepciones sobre primera infancia y educación inicial de los actores involucrados 94	
Primera Infancia.	97
Educación inicial.....	99
Articulación del proyecto pedagógico de primera infancia INEM con la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia.	103
Requerimientos para optimizar la intervención social desde el ámbito escolar.....	105
Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones	107
Conclusiones	107

Recomendaciones.....	110
Bibliografía	114
ANEXOS	117
ANEXO N° 1	117
Ficha de caracterización socio-demográfica de niños y niñas del proyecto pedagógico primera infancia INEM Francisco de Paula Santander.....	117
ANEXO N° 2	122
Ficha de caracterización del perfil social y profesional de los y las docentes del proyecto pedagógico primera infancia INEM Francisco de Paula Santander.	122
ANEXO N° 3	127
Entrevista a la docente directiva coordinadora de Primera Infancia.....	127
ANEXO N° 4	135
Entrevista al rector del Colegio INEM Francisco De Paula Santander	135
ANEXO N° 5	142
Entrevista a la funcionaria de la SED Bogotá.....	142
ANEXO N° 6	151
Fichas de Registro de Observación de la Práctica Pedagógica	151
ANEXO N° 7	160
Encuesta de percepción de padres de familia sobre su experiencia en el proyecto pedagógico primera infancia INEM Francisco de Paula Santander	160

Tablas

Tabla 1.- Metodología.....	49
Tabla 2.- Concepciones de Primera Infancia y Educación Inicial..	96

Gráficos

Gráfica 1.- Género.....	51
Gráfica 2.- Edad.	51
Gráfica 3.- Responsables del Niño(a).	52
Gráfica 4.- Ocupación del responsable del Niño (a).....	53
Gráfica 5.- Persona que más acompaña al menor.	53
Gráfica 6.- Número de hermanos.....	54
Gráfica 7.- Edad de la madre.	54

Gráfica 8.- Máximo nivel de estudios de la madre.	55
Gráfica 9.- Edad del padre.	55
Gráfica 10.- Máximo nivel de estudios del padre.	56
Gráfica 11.- Tipo de afiliación al sistema de salud.....	58
Gráfica 12.- Estrato en el que viven.....	58
Gráfica 13.- Ingresos mensuales familiares.	59
Gráfica 14.- Fuentes de Ingreso.	59
Gráfica 15.- Complicaciones en el nacimiento.	60
Gráfica 16.- Meses de consumo de lactancia materna.	60
Gráfica 17.- Claridad en el lenguaje.	61
Gráfica 18.- Dificultades de audición.	61
Gráfica 19.- Crisis agresivas o aislamiento ocasional.....	62
Gráfica 20.- Toma decisiones sobre sí mismo.	62
Gráfica 21.- Seguimiento de normas en la familia.	62
Gráfica 22.- Edad de las docentes. Fuente: Elaboración propia	64
Gráfica 23. Lugar de nacimiento de las docentes.	64
Gráfica 24.- Estrato en el que viven las docentes	65
Gráfica 25.- Localidad donde residen las docentes.....	65
Gráfica 26.- Título de bachiller de las docentes:	66
Gráfica 27.- Tipo de institución donde cursó el bachillerato.	67
Gráfica 28.- Años de experiencia docente.	67
Gráfica 29.- Número ideal de estudiantes en una clase.	69
Gráfica 30.- Recursos más usados en las clases.....	69
Gráfica 31.- Modelo pedagógico en el que se inscriben las docentes.....	69
Gráfica 32.- Estrategia pedagógica usada de mayor éxito.	69

Gráfica 33.- Obstáculos para mejorar la práctica pedagógica.	70
--	----

Ilustraciones

Ilustración 1.- Tasa de retorno a la inversión en capital a la Primera Infancia.	22
Ilustración 2.- Aula ambientada para la experiencia pedagógica de transición: Una aventura al espacio.	74
Ilustración 3.- Participación de los niños en experiencias pedagógicas.	80
Ilustración 4.- El rol de las docentes.	81

Presentación

El presente documento es un informe de práctica de la intervención, realizada bajo la opción de profundización que ofrece la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad del Rosario. En este marco, se constituye como un diagnóstico de la propuesta de intervención social “Proyecto Pedagógico de atención a la primera infancia en el Colegio INEM Francisco De Paula Santander”, que se deriva del proyecto distrital “901: Pre jardín, Jardín y Transición: Preescolar de Calidad en el Sistema Educativo Oficial” y éste a su vez del programa distrital “Garantía del desarrollo integral de la primera infancia” propuesto en el “Plan de Desarrollo Distrital de Bogotá 2012-2016”.

Plantear la intervención social desde el sector educativo implica analizar los ámbitos y funciones comunes con el sistema educativo y con la política pública, que para este caso se materializa en la acción institucional del colegio y se evidencia en la práctica pedagógica cotidiana. Desde la escuela se abordan también tareas de educación compensatoria, atendiendo a una gran variedad de necesidades no solo educativas sino sociales, junto con muchas acciones de apoyo y trabajo preventivo con comunidades en situación social en desventaja y es a través de la intervención social que se pueden lograr alcances de verdadero impacto social, como en el caso en el que dichas acciones están apoyadas en planes, proyectos y políticas públicas; es decir, en este documento se concibe el proyecto de primera infancia como la aplicación de una política pública con fines de intervención social, cuya metodología se centra principalmente en la práctica pedagógica, además de la atención en nutrición y salud proporcionada a la comunidad mediante el trabajo interinstitucional con la secretaría de educación y salud de Bogotá.

Dicho diagnóstico se realiza para identificar fortalezas y aspectos por mejorar del proyecto y a su vez, apoyar y orientar la acción institucional de la escuela hacia el alcance de los objetivos de la Política Pública para la Atención Integral a la Primera Infancia y así mejorar los procesos de intervención social que se dan en la institución escolar dirigida a este grupo poblacional.

Para tal propósito en el desarrollo de esta práctica se establece una caracterización socio-demográfica de la población atendida (Niños y niñas menores de 5 años), se identifica el perfil profesional de las docentes, así como las concepciones sobre primera infancia y educación inicial de algunos actores involucrados y se caracteriza la práctica pedagógica. Todo esto desde una metodología mixta que diagnóstica el ámbito escolar como medio para realizar una intervención social en la primera infancia.

El documento consta de cinco partes. En la primera parte se presenta el planteamiento del problema y su contexto. La segunda, expone los referentes conceptuales y legales que guían este estudio. La tercera presenta la metodología implementada. En la cuarta parte se presentan los resultados y el análisis de la información recogida. Y por último, la quinta parte corresponde a las conclusiones y recomendaciones producto de éste diagnóstico.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

Este primer capítulo contiene no solo la presentación del problema central y su pregunta, sino también una contextualización, que permite comprender un poco más en detalle el entorno social, geográfico, cultural, familiar e incluso político del proyecto. En su desarrollo se encuentra también una breve descripción diagnóstica de la población intervenida y el proceso que ha llevado el proyecto de Primera Infancia para ser una realidad, tanto desde lo macro de las políticas públicas, hasta lo micro del ambiente escolar, descrito en la situación actual. Finalmente se encuentran los objetivos (general y específicos) que guiaron este estudio y la justificación del mismo.

Las bajas condiciones de bienestar de los niños y niñas de 0 a 5 años de la localidad de Kennedy se encuentran asociadas a los bajos niveles de acceso a los servicios de cuidado, como salud, nutrición adecuada, educación inicial y el tiempo de calidad que comparten los padres con sus hijos o hijas en esta etapa de la vida. Esta situación genera mayor vulnerabilidad de los niños y niñas de la primera infancia al comprender que estas limitaciones de acceso reducen la posibilidad de desarrollo del conjunto de capacidades cognitivas, emocionales y sociales que sirven de base para la estructuración de la personalidad e inteligencia.

Es por esto que en octubre del 2014, como parte del objetivo de la Alcandía de Bogotá de garantizar la calidad de la atención a niños y niñas de primera infancia y la necesidad de ampliar la cobertura en infraestructura disponible de jardines infantiles y colegios, se incorpora a la sede A del Colegio INEM Francisco de Paula Santander la construcción de un jardín modular dotado

del material necesario y con la capacidad para atender a 450 niños y niñas de edades entre 3 y 6 años. Este queda ubicado al interior de la sede A, pero con una delimitación específica que permite una entrada propia, diferente a la principal del colegio y aísla en el espacio al jardín del resto de las instalaciones, evitando así la libre circulación del resto de la comunidad escolar en el espacio dado para los niños y niñas de primera infancia. Allí se atienden actualmente 225 niños y niñas en cada jornada (mañana y tarde) con una intensidad de seis horas diarias.

Sin embargo, en la creación del proyecto, son notorias varias deficiencias que señalan el problema que aquí nos concierne, entre ellas por ejemplo el documento donde se crea el proyecto no contiene una información clara respecto a las necesidades de la población, su relación con las políticas distritales y nacionales, la caracterización de la población infantil no se da desde un diagnóstico con la población real, sino que se basa en el perfil de los estudiantes de preescolar que tenían anteriormente en la sede B, el perfil profesional y tipo de contratación de las docentes es diferente al del resto del personal docente debido a que ésta se decreta como parte de un proyecto especial (Proyecto 901 de la SED Bogotá), además las prácticas pedagógicas varían de las ya establecidas en educación inicial en los grados de jardín y transición que ya venían funcionando en el colegio en la sede B y no se evidencia su vínculo con el PEI del colegio, lo que en términos generales puede modificar los efectos del proyecto desde la perspectiva de la intervención social.

En coherencia, este estudio se cuestiona sobre *¿Cuáles elementos del proyecto pedagógico de atención a la primera infancia INEM Francisco de Paula Santander pueden ser optimizados y lo definen como una propuesta de intervención social desarrollada desde el ámbito escolar, para garantizar la atención integral a la primera infancia en localidad de Kennedy en Bogotá?*

Contextualización

Localización geográfica.

El proyecto desarrolla sus acciones en el Colegio INEM Francisco de Paula Santander I.E.D., éste se encuentra ubicado en la localidad de Kennedy (8) exactamente en la UPZ 47 Kennedy Central, donde existen 12 jardines para la atención a la población infantil y uno de desarrollo comunitario. El colegio cuenta con dos sedes (A y B), en la sede B se atienden estudiantes de jardín, transición, primero y segundo grado; en la sede A se encuentran desde tercero hasta grado once, pero además se encuentra el jardín de atención a Primera Infancia, ubicado también en esta sede del colegio y atendiendo pre-jardín, jardín y transición.

Población objetivo.

La intervención social proyectada desde la Alcaldía de la Bogotá Humana a través de su *proyecto 901: Pre jardín, Jardín y Transición: Preescolar de Calidad en el Sistema Educativo Oficial*, tiene como fin último beneficiar a la población en primera infancia de Bogotá, pero específicamente el proyecto pedagógico de primera infancia INEM Francisco de Paula Santander actúa sólo en la localidad de Kennedy. En éste orden, el diagnóstico realizado tiene como población objetivo y beneficiario directo al Colegio como institución mediadora en la intervención social proyectada desde la Alcaldía y a los actores que participan en el proyecto de primera infancia del colegio, debido a que los alcances de este diagnóstico le proporcionarán un conocimiento ampliado sobre la población que atiende y las herramientas con las que cuenta la institución para potenciar su capacidad de atención integral a la primera infancia desde la

educación inicial, como una base fortalecida para continuar el desarrollo del proyecto y hacerle seguimiento en procura de asegurar que las condiciones en que se lleva a cabo, realmente afecten a la primera infancia de Kennedy y Bogotá de manera positiva, garantizando el cumplimiento de sus derechos, recibiendo una adecuada atención y finalmente impactando en el desarrollo de la comunidad a través de acciones de intervención social optimizadas que permitan mayor equidad social.

Los niños y las niñas participantes del proyecto de primera infancia, sus familias y en general la población de la localidad de Kennedy, son beneficiarios también al considerar que el levantamiento de la información dada por la caracterización y el análisis de la misma desde una perspectiva de la intervención social, posibilita la visibilización de sus condiciones de vida y probablemente esto incida en la planeación de otros proyectos diseñados para su atención.

Situación actual.

El estudio de índice de condiciones de la primera infancia en Bogotá presentado por la Secretaría Distrital de Planeación en el 2014, indica que la localidad de Kennedy es la que contiene mayor número de población en primera infancia en la ciudad de Bogotá (103.718 en 2013), para el año 2015 la proyección es de 104.148, lo que representa un 9,73% de su población en primera infancia. A partir de 2013 la Secretaría de Educación Distrital empezó a ofrecer educación integral de calidad a partir de los 3 años en los colegios distritales. La atención integral se presta de manera intersectorial, brindando una pedagogía con enfoque diferencial y de género. Según el estudio mencionado anteriormente sobre las condiciones de la primera infancia en Bogotá, los 719.705 niños y niñas de 0 a 5 años que habitan la ciudad (Proyección DANE 2013), y que representan un 9,38% de la población de Bogotá, se encuentran

concentrados principalmente en las localidades de Kennedy, Suba, Ciudad Bolívar, Engativá y Bosa. Estos datos nos permiten determinar que desde la localidad de Kennedy se debe tener un mayor compromiso de trabajo sobre la población de primera infancia en Bogotá, lo cual la selecciona como territorio propicio para poner en práctica una intervención social con efectos relevantes para la ciudad, principalmente en cuestiones de equidad.

En materia de educación, cifras de 2013 muestran que la actual Administración Distrital ha incrementado la atención integral a la primera infancia pasando de atender 59.090 niños y niñas de cero a cinco años en 2011, a 117.687 en 2013, debido a la apertura de 36 nuevos jardines infantiles en este último año, sin tener un dato exacto del número de jardines adecuados en los colegios del distrito, se puede afirmar que la población de 0 a 5 años en la ciudad ha sido atendida gradualmente acertando en su meta de la ampliación de cobertura para la “Garantía del desarrollo integral de la primera infancia”¹.

En la localidad de Kennedy el consejo de planeación local realizó encuentros ciudadanos con una inscripción total de 4.340 participantes, de los cuales surgieron 202 propuestas, 126 de ellas corresponden al eje 1 del plan distrital, 8 de estas propuestas están relacionadas con el programa “Garantía del desarrollo integral de la primera infancia”, pero solo una fue incluida en líneas de inversión local y las 7 restantes fueron redireccionadas a inversión distrital (J.A.L. Kennedy, 2012, p.10-11). El presupuesto destinado para tales fines es de 130 millones por año (2013 a 2016) con un total de 520 millones de inversión, siendo el programa con menor inversión en el plan de desarrollo local (J.A.L. Kennedy, 2012, p.36). Estos datos nos hacen un panorama sobre la prevalencia que tiene para la localidad la inversión en proyectos dirigidos a la Primera

¹ Información tomada de: Caracterización sector educativo 2013. Secretaría De Educación Del Distrito oficina asesora de planeación grupo de análisis y estadística. Mayo de 2014.

Infancia y el lugar que ocupa dentro de las prioridades de la comunidad, a pesar de ser una de las localidades con mayor número de población en primera infancia en la ciudad.

Ahora bien, dentro del plan de desarrollo local, se plantea como uno de sus objetivos generar condiciones sociales, económicas y políticas que permitan a la población de Kennedy el acceso a las oportunidades, bienes y servicios requeridos para el disfrute y garantía de sus derechos fundamentales sin distinción de edad, raza, pensamiento o condición y bajo criterios de equidad e inclusión. En coherencia se plantea dentro de su primera estrategia “Incorporar criterios de enfoque diferencial y de atención prioritaria a niños, niñas [...] en proyectos tendientes a la garantía de derechos y la generación de oportunidades” (J.A.L. Kennedy, 2012, p.20) y la meta de gestión del plan de desarrollo local para el programa “Garantía del desarrollo integral de la primera infancia” propuesto por el Plan de desarrollo Distrital es: Gestionar ante el nivel distrital y otras instancias la ampliación de un 20% en la cobertura de programas de Atención Integral a la Primera Infancia en la localidad de Kennedy (J.A.L. Kennedy, 2012, p. 22).

De modo tal, que es en este contexto político y administrativo que en el año 2014 se incorpora a la sede A del Colegio INEM (Instituto de Educación Media Diversificada) Francisco de Paula Santander, la construcción de un jardín modular que comienza a atender a 450 niños y niñas de edades entre 3 y 6 años, incluyendo la creación de un grado más de preescolar (Pre-Jardín), para completar la oferta educativa que el Ministerio de Educación Nacional reglamentó para la educación inicial y la Secretaria de educación Distrital ordenó para cumplir con las metas de cobertura del gobierno distrital.

El colegio INEM Francisco de Paula Santander tiene 45 años de funcionamiento, con el principal objetivo de prestar servicios educativos y técnicos mediante la educación diversificada a la media, con el fin de permitir a los jóvenes, mayores posibilidades de trabajo y en

consecuencia tener una mejor calidad de vida. Su experiencia con la atención a la infancia es relativamente corta (12 años aprox.) y en primera infancia aún más, ya que solo hasta cuando obligatoriamente el CED “Casablanca” se integró al colegio con la básica primaria para garantizar así la cobertura de la educación en sus diferentes niveles, se empezó a trabajar con población en edad infantil incluyendo el grado cero (5 años) y posteriormente se creó el grado jardín atendiendo ahora si población incluida en la Primera Infancia (menores de 5 años).

Como se puede observar, el colegio tiene una corta experiencia en la atención a la primera Infancia y ésta se ha dado de manera abrupta debido a la toma de decisiones externas, que obligan al colegio a adaptarse a ellas en corto tiempo, sin dar lugar al debate organizado de la comunidad para generar una estrategia de planificación y ejecución pertinente, eficiente, eficaz y sostenible que de luces de su impacto en la comunidad.

Por otro lado, la rápida formulación del proyecto de Primera Infancia (4 meses aproximadamente) parece dejar de lado aspectos relevantes, como la articulación del mismo con el PEI del colegio y las políticas públicas para la primera infancia, pues en el documento diseñado, se menciona que se han hecho ajustes al PEI:

El presente documento toma como base el PEI institucional, y en él se realizan los ajustes necesarios para la legalización de los grados de pre-escolar en la sede A del colegio; dado que cuenta ya con la aprobación de pre-escolar en los grados jardín y transición se ajusta con la inclusión del grado pre jardín; contiene además el plan de estudios de los tres grados del pre escolar. (Colegio INEM Francisco de Paula Santander, 2014, p.1)

Sin embargo, hasta el momento no se ven reflejados dichos ajustes en el documento (PEI), adicionalmente tampoco se encuentra de manera explícita la articulación del proyecto con los objetivos, programas y proyectos del gobierno distrital en materia de atención a primera infancia,

ni tampoco menciona el marco nacional del plan para la primera infancia “De cero a Siempre”, teniendo en cuenta que éste crea los lineamientos y la ruta de acción para la Atención Integral a la Primera Infancia en Colombia.²

No obstante, solo a través de la apropiación del proyecto por parte de la comunidad será posible darle a la primera infancia el lugar que merece dentro de la institución, esto se logrará a partir de un proceso de construcción de identidad interactiva entre la población del proyecto pedagógico primera infancia INEM y el resto del colegio, que debe partir del conocimiento del proyecto, de la población beneficiada y las proyecciones que en materia de crecimiento, reconocimiento y mejoramiento puede ofrecer el proyecto a la comunidad del colegio.

Ahora bien, la población que atiende el colegio tiene unas condiciones socio-culturales con dificultades de convivencia que podrían generar inseguridad para los más pequeños y este debe ser un elemento de constante monitoreo para conseguir plenamente la protección de los niños y las niñas dentro de la institución. La mayoría de los estudiantes pertenecen a familias ubicadas en barrios de estratos 1 y 2 aledaños al colegio, cuya actividad económica se relaciona principalmente con el comercio en la zona de Abastos, el reciclaje y prestación de servicios, estas familias dejan a sus hijos en la institución para apoyar sus responsabilidades y mantenerlos en un sitio seguro mientras trabajan. Sin embargo esta caracterización de las familias se generaliza para toda la población atendida en el colegio y por eso se queda corta para el fin de este estudio, por lo cual es preciso levantar en detalle esta información específicamente para el caso de los niños y las niñas del proyecto de Primera Infancia en el INEM Francisco de Paula Santander.

² Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Colombia.

Finalmente, la comunidad del colegio en general, tomando cada uno de sus participantes como involucrados en el proyecto de intervención, puede afectar el proyecto de manera constante, su potencial de participación es completo ya que puede intervenir en el cuidado y atención a través de los distintos agentes: Docentes, directivos, personal de servicios generales, vigilancia, orientación, estudiantes, familias y administrativos, por ello es fundamental revisar el estado actual del proyecto para brindar una atención integral a la Primera Infancia, desde sus mismas concepciones de la infancia y los elementos de la atención integral que incluyen, el PEI, malla curricular, objetivos, visión y horizonte institucional y su vínculo con las metas y la ruta de acción propuesta desde la estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia, para así demostrar que dicha intervención social dada en el ámbito escolar, cumple su función en ésta población.

Objetivo general

Diagnosticar elementos del proyecto pedagógico de atención a la primera infancia INEM Francisco de Paula Santander que pueden ser optimizados y lo definen como una propuesta de intervención social desarrollada desde el ámbito escolar, para garantizar la atención integral a la primera infancia en localidad de Kennedy en Bogotá

Objetivos específicos

- Definir el perfil socio-demográfico de los niños y las niñas atendidos en el proyecto pedagógico de primera infancia.

- Identificar el perfil social y profesional de los docentes participantes en el proyecto pedagógico de primera infancia.
- Determinar las características de las prácticas pedagógicas del proyecto pedagógico primera infancia.
- Identificar las concepciones sobre primera infancia y educación inicial de los actores involucrados (padres, docentes, directivos del colegio y asesores de la SED de Bogotá).

Justificación

La protección y garantía de los derechos de los niños y niñas menores de cinco años se ha convertido en un imperativo debido a las múltiples evidencias de la importancia que tiene desarrollar competencias en ese periodo de la vida. Está demostrado que la inversión en primera infancia tiene el mayor índice de retorno en capital humano, sobre la realizada en cualquier otra de las etapas del ciclo vital de las personas; por consiguiente significa aportar al avance de la equidad, la justicia social y la responsabilidad social.

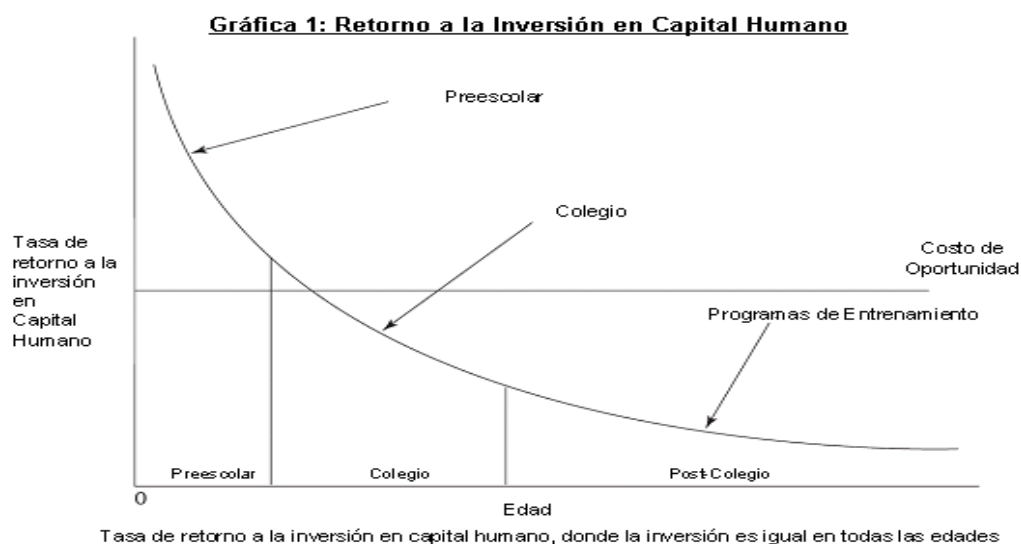


Ilustración 1.- Tasa de retorno a la inversión en capital a la Primera Infancia. Fuente: J. Heckman, "Policies to Foster Human Capital", *Research in Economics* 54, No. 1 (2000) en: Bernal y Camacho (2010). Recuperado de: https://economia.uniandes.edu.co/assets/archivos/Documentos_CEDE/dcede2010-20.pdf

De acuerdo con Bernal, R. y Camacho, A. (2010) los programas exitosos de Primera Infancia están caracterizados por: Focalización en grupos vulnerables que incluyen familias de bajos ingresos, violencia o abandono, y problemas nutricionales; Un nivel mínimo de intensidad diaria de cuatro horas e intensidad total que sea de al menos dos años; Interacción y cooperación entre los padres de los niños beneficiarios y la institución administradora del programa; Un currículo bien definido con énfasis en desarrollo cognitivo y competencias de lenguaje y emocional; personal, infraestructura, materiales y lineamientos adecuados.

Para que todas estas condiciones sean dadas plenamente, se requiere contar con una información suficiente y ordenada que permita dar luces sobre las características de los recursos con que cuenta el proyecto (humanos, materiales y normativos) y su uso para atender a la primera infancia. En este sentido, Carballeda (2007) menciona que uno de los horizontes de la intervención en lo social se relaciona justamente con esto: Hacer visible aquello que diferentes

máscaras, velos o incertidumbres no dejan ver, de modo tal que realizar este diagnóstico sobre la intervención se requiere como mecanismo de visibilización de los modos como están dispuestos los recursos del contexto social, cultural y educativo, para vislumbrar los alcances que pueda tener el proyecto sobre la población de la primera infancia en el ámbito escolar. Es decir que el diagnóstico que se realiza, permite generar relaciones recíprocas de aprendizaje entre la escuela como institución requerida para atender a la primera infancia y la intervención social como campo en el cual se visibilizan y tratan las problemáticas de esta población.

Es por esto, que el alma de este estudio se concentra en realizar una reflexión crítica sobre el proyecto pedagógico primera infancia INEM, a partir del diagnóstico de algunos elementos que lo definen como un proyecto de intervención social, esto implica la observación, el diálogo de saberes, la reflexión sistemática y el reconocimiento del contexto social y cultural, para describir los ambientes de aprendizaje, las prácticas pedagógicas y las características de los participantes en el Programa de Atención Integral a la Primera Infancia en el marco del Colegio INEM, facilitando así la identificación de acciones, requerimientos, oportunidades y posibilidades para potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas desde sus particularidades y desde todo el potencial que pueda agenciar el colegio como punto de encuentro de la intervención social.

Capítulo 2. Referentes conceptuales y normativos

Este capítulo está dividido en dos partes: la primera, orientada a la exposición de los principales postulados conceptuales que guían este estudio y la perspectiva desde donde se conciben, es decir, cómo se entendieron para el análisis realizado. La segunda parte, presenta los referentes normativos que enmarcan el desarrollo de los proyectos de primera infancia en el ámbito escolar, los cuales se exponen desde lo más amplio como lo es la constitución política de Colombia, hasta llegar al PEI del colegio donde se realizó el estudio.

Referentes Conceptuales

En el ámbito escolar la intervención del Estado y otros organismos no gubernamentales ha estado dirigida a atender las necesidades de los niños y las niñas más pequeños, sin embargo no es específico si puede ser por un objetivo de protección al considerarlos población vulnerable o por su poder de transformación social a futuro. Carballada (2007) retoma este importante asunto al decir que lo social se construye a partir de representaciones sociales y esta noción se relaciona con un conjunto de concepciones, percepciones, significados y actitudes que generan diferentes impactos en la singularidad de cada grupo o sujeto, de ahí que es fundamental para este proyecto determinar la concepción de primera infancia, sobre la cual se quiere dejar claridad que no se limita a un ciclo de vida biológico.

Primera Infancia

El artículo 29 de la Ley 1098 de 2006 -Código de la Infancia y la Adolescencia- reza: *La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad.* Esta concepción institucionalizada de la primera infancia resume aspectos del desarrollo típicos de esta etapa del ciclo vital que permiten esclarecer algunas diferencias con el concepto de infancia, de modo que establece que el desarrollo no puede dissociarse de procesos biológicos como la maduración y el crecimiento.

Sin embargo, tampoco se pueden dejar de lado las dinámicas socioculturales donde se dan las interacciones con otras personas y con el mundo social y cultural, propias del proceso de socialización. Es indispensable considerar que el desarrollo del niño y la niña desde la gestación hasta los 6 años es un proceso complejo y dinámico de crecimiento, cambio y avance continuo, que se logra en los procesos de interacción con quienes lo rodean y lo que los rodea, los cuales son intencionados.³

Más allá de las condiciones biológicas, la primera infancia es una etapa esencial para el fortalecimiento de la estructura social. Por un lado, representa un seguro para la transmisión y recreación de las tradiciones, valores y costumbres que garantizan la conservación cultural entre generaciones, si las redes familiares, comunitarias y sociales se activan para asumir el cuidado y socialización de los niños y las niñas más pequeños (Torrado, Reyes y Durán, 2006). Es también

³ Según Bruner (1984) inicialmente el bebé despliega movimientos sin objetivos ni intenciones y son los cuidadores quienes le ayudan a traducirlas, para convertir sus movimientos en actividad. Esta actividad jalonada por una intención, implica un niño o niña activo en su desarrollo (Isaza, 2011). Citado en fundamentos técnicos de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia

en esta etapa cuando se sientan las bases para la concepción sobre lo bueno y lo malo (la ética), lo bello y agradable (la estética), las reglas básicas de relación con las demás personas y de inserción en la sociedad (la ciudadanía), la percepción de la importancia de sí mismo (la autoestima) y la capacidad de modificar el mundo en beneficio del bienestar común (la solidaridad).

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 y de las niñas, 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 social⁴, puesto que se conciben los niños y niñas desde un enfoque del desarrollo humano, lo que implica poner en práctica sus derechos y de ello son responsables el Estado y la sociedad. No se trata solo de que se constituyan como poblaciones vulnerables receptores de servicios, sino que también son considerados como ciudadanos, haciendo de la intervención social un espacio de desarrollo personal y colectivo, un espacio de ejercicio de derechos y de práctica ciudadana..

Atención Integral

Por consiguiente, abarcar esta concepción de primera infancia desde la perspectiva de la intervención social, implica comprender que los niños y las niñas como sujetos sociales de derechos requieren de una atención integral, entendida como la forma a través de la cual los actores responsables de garantizar el derecho al pleno desarrollo de las niñas y los niños en

⁴ República de Colombia. 2006. COLOMBIA POR LA PRIMERA INFANCIA. Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años.

primera infancia, materializan de manera articulada la protección integral. (Presidencia de la Republica, 2013, p.93) Es decir, el conjunto de atributos de estas acciones permite una atención encaminada a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de las niñas y de los niños existen las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo (Presidencia de la Republica, 2013, p.139).

Como acuerdo nacional se llegó a construir unos estructurantes sobre aquello que conforma la atención integral y que debe ser garantizado a cada niña y a cada niño para asegurar su desarrollo integral, estos son: *El cuidado y la crianza, la salud, la alimentación y la nutrición, la educación inicial, la recreación y el ejercicio de la ciudadanía y la participación*. Sin embargo en el marco de este proyecto haremos mayor énfasis en el estructurante de educación inicial, dado que en la cotidianidad del colegio es ese el eje en el cual encontramos mayor número de recursos para la intervención social, los demás estructurantes aunque son de gran relevancia no son abordados totalmente en el colegio, debido a que requieren de la intervención de otras instituciones con mayor dominio en el tema, como el caso de la salud y la recreación.

Educación Para la Primera Infancia: Educación Preescolar/Educación Inicial

En este orden de ideas, es de gran relevancia para este estudio precisar que desde las políticas publicas, la educación para la primera infancia ha estado dirigida claramente por dos concepciones: La educación preescolar y la educación inicial, ambas perspectivas se evidencian en el ámbito escolar, sin embargo en la propuesta de intervención social para la primera infancia que se hace desde la Presidencia de la República, La Alcaldia de Bogotá y La SED Bogotá se percibe una intencionalidad inclinada a la implementación de la educación inicial (Concepto de la década del 2000, que nace junto con los objetivos del milenio) para atender ésta población, ya

que está pensada para potenciar el desarrollo infantil desde la concepción del niño hasta los seis años de edad, y es éste uno de los aspectos en los cuales se diferencia de la educación preescolar, educación también dirigida a algunos de los primeros años de aprendizaje pero más vinculada al cierre de éste ciclo vital, por tanto persigue unos fines institucionales que la acerca más a la educación básica primaria.

En este punto es preciso determinar algunas diferencias entre la educación preescolar y la educación inicial, diferentes al uso indiscriminado de los dos términos para hablar de la educación en los primeros años de vida, es decir que no sólo se trata de un cambio de nombre, sino del sentido y la implicación que tiene una evolución en las concepciones de infancia, las políticas públicas, los propósitos del quehacer pedagógico y de los agentes educativos o maestros (as).

*La función educativa asignada a la **educación preescolar** aparece como el preparatorio para el nivel de educación primaria (Ministerio de educación, 2014; p. 23) como un avance si se quiere de introducción a la vida escolar, pero con el adelanto de procesos propios de la educación primaria, en particular la lectoescritura y procesos matemáticos. En el artículo 15 de la ley General de Educación de 1994, la educación preescolar es reconocida como uno de los niveles de la educación formal y señala que está orientada al desarrollo biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual de niños y niñas antes de iniciar la educación básica, compuesta por tres grados (prejardín, jardín y transición), siendo los dos primeros una etapa previa a la escolarización y el último obligatorio, denominado “Grado cero”. Posteriormente, sobre la educación preescolar se crean unos lineamientos curriculares, que a pesar de estar dirigida al desarrollo, se inscribió en una práctica que tiende a fortalecer las áreas de*

conocimiento de la básica primaria,⁵ estas prácticas pedagógicas se concentran en el aprestamiento o el desarrollo de habilidades y conocimientos básicos que permiten a niñas y niños prepararse, acomodarse y ajustarse a los requerimientos de la educación formal.

Bajo este panorama y a pesar de los esfuerzos de distintos movimientos sociales, educativos y la creación de una política pública dirigida a la atención de la primera infancia en Colombia, persisten elementos de desigualdad, *mientras algunas niñas y niños cuentan con tres años de educación preescolar privada (jardín infantil), un gran número asiste solo al grado de transición o grado cero obligatorio*⁶, lo cual reduce la posibilidad de acceso a un mayor tiempo de intervención en estos primeros años, vitales para el desarrollo ulterior humano y se limita a intervenir sólo a partir de los 6 o 7 años con la obligatoriedad del grado cero o también llamado transición.

Por otro lado y con el propósito de orientar las políticas dirigidas a la atención integral de la primera infancia desde la perspectiva de derechos, surgen reflexiones y programas que dan paso al término de **educación inicial**, que tal como se mencionó anteriormente, se destina a la educación desde el nacimiento hasta los seis años. Su finalidad es garantizar el desarrollo pleno e integral a través de referentes educativos y pedagógicos ofrecidos en ambientes propicios para que el aprendizaje y el desarrollo tanto desde el trabajo con familias, como desde la intervención directa con los niños y las niñas, resulte de las actividades iniciadas por el niño, dándole suficiente oportunidad para explorar sus ambientes y participar en experiencias claves diseñadas por agentes educativos especializados que potencien este momento del desarrollo infantil, desde

⁵ Ibid, p. 32.

⁶ Ibid, p. 32.

sus dimensiones personal-social, cognitiva, comunicativa, corporal y artística⁷ hacia la garantía de sus derechos. En este sentido el derecho a la educación no se da desde los 6 años sino desde el comienzo de la vida, de este modo, articula la educación con la atención integral, el desarrollo social con el cognoscitivo, la atención del Estado con el trabajo pedagógico, el juego con el aprendizaje y la crianza con el derecho a la educación.

En el marco del Ministerio de Educación Nacional, la educación inicial se constituye en un estructurante de la atención integral, cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado.⁸

Sobre la educación inicial existen imaginarios muchas veces erróneos tales como que su único fin es la socialización de los niños y las niñas, o un espacio-tiempo de cuidado, muy parecido a la función de una guardería, y por supuesto esto influye en los modos de actuar de las instituciones sobre los niños y las niñas en primera infancia y dificultan la consecución de su desarrollo integral, puesto que si bien uno de los fines es la socialización y la atención, éste no es el único

⁷ Para el caso particular de este ciclo educativo, se concibe el desarrollo como un entramado biológico, psicológico, social, cultural e histórico, que fortalece y trabaja las comprensiones, saberes, sentimientos, capacidades y habilidades, básicas para la vida del ser humano, la construcción de sí mismo y del mundo exterior. De alguna manera, las dimensiones organizan la propuesta del lineamiento pedagógico, sin pretender segmentar al sujeto, sino reconociendo la diversidad de elementos esenciales al desarrollo, éstas son: *Personal-Social, Corporal, Comunicativa, Artística y Cognitiva*. Para ampliar su concepto ver: Lineamiento pedagógico y curricular de educación inicial para el distrito (2010, p.45).

⁸ Ministerio de Educación Nacional. (2014). **Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Documento N° 20 Sentido de la educación inicial**. Esta serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial retoma elementos del documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial del Ministerio de Educación Nacional, 2012. Así mismo, desarrolla lo expuesto en el documento “Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión” elaborado por la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2013.

incluido dentro de la perspectiva de desarrollo integral, pero tampoco lo es únicamente el adiestramiento en escritura y lectura alfabética como requisito para ingresar a la educación básica primaria, aspecto que deja de lado la importancia de desarrollar las demás habilidades comunicativas y del lenguaje. Por esto es necesario saber que **la educación inicial se diferencia de la educación preescolar** porque no busca como fin último su preparación para la escuela primaria, sino que les ofrece experiencias retadoras que impulsan su desarrollo mediante la adecuación de ambientes socio-culturales como complemento a la educación que recibe el niño dentro de su familia, esta vez estando a cargo de docentes especializados en primera infancia, integrándolo con otros niños, y ampliando su círculo social y cultural, hacia un desarrollo humano pleno mediante el uso de **los pilares de la educación inicial** que son: El juego, la exploración del medio, la expresión artística y la literatura en sentido amplio, es decir, la literatura en la primera infancia abarca no solo las obras literarias escritas con el fin de adiestrar al infante en la decodificación del lenguaje escrito, sino también *incluye la tradición oral y los libros ilustrados, en los que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de símbolos verbales y pictóricos.* (Presidencia de la Republica, 2013, p.110).

Comprender esta diferencia es un proceso que requiere incluso un cambio conceptual sobre las representaciones de las mismas familias, la institución prestadora de este servicio y toda su comunidad, relacionadas con el sentido de la educación inicial, es decir, el acceso a una educación institucionalizada (Escuela formal) garantiza el derecho a la educación, que por supuesto incluyen la lectura y la escritura, pero no implica que su único fin sea la alfabetización, desde la perspectiva de la educación inicial el tiempo que pasan los niños y las niñas en el colegio lo disponen para el disfrute, la lúdica, la exploración, la socialización y el incentivo de la creatividad mediante acciones pedagógicas que fortalecen y potencian el desarrollo de

habilidades propias de ésta etapa vital. Pero es preciso comprender que este cambio conceptual no se expresa de igual manera en los sujetos debido a que tienen distintas biografías y experiencias diversas. El desafío desde la intervención social dada en el ámbito escolar, consiste en que los equipos de intervención sean capaces de poner esta reflexión en los sujetos sobre los que intervienen, y esto requiere de parte de ellos una clara concepción de la educación para la primera infancia como base de información y transformación.

Políticas Públicas para la primera infancia

Los cambios en la realidad social, los modelos de desarrollo económico, las concepciones sobre infancia, educación y familia y la globalización, han influido en las prioridades que tienen las políticas públicas consignadas en los planes de desarrollo en Colombia dirigidas a la atención de la primera infancia, por esta razón es necesario precisar que históricamente éstas son las que han orientado las intervenciones dirigidas a este grupo social y son también, las que hoy en día generan tensiones entre unas y otras al momento de poner en práctica proyectos sociales en función de su atención.

Así por ejemplo, se pueden categorizar las políticas públicas dirigidas a la primera infancia en Colombia, de acuerdo con la prioridad que han decidido trabajar los gobiernos a través de sus planes de desarrollo como: la asistencia y protección a las madres trabajadoras y sus niños en poblaciones marginadas de zonas rurales y urbanas; garantizar la nutrición, salud y socialización de los menos favorecidos; capacitación a los docentes y familias en temas de nutrición, higiene, puericultura y psicología del desarrollo del niño; políticas orientadas a la supervivencia, el desarrollo infantil y la ampliación de la cobertura de la atención en menores de 5 años en

abandono o semi-abandono; Incorporación del concepto de desarrollo integral y la perspectiva de derechos; inclusión de la primera infancia en el sistema de educación formal; etc⁹.

Actualmente, las políticas de primera infancia se ubican en la discusión teórica planteada sobre el concepto de desarrollo humano y las implicaciones que éste tiene en la perspectiva del Estado social de derecho, definido en la Constitución Política de 1991, la cual promulga que el fin esencial del Estado es el de desarrollar políticas de expansión de la ciudadanía, que garanticen los derechos sociales a todos y cada uno de los ciudadanos, especialmente a los niños, lo que implica una condición de actores transformadores de su propia historia, a partir del mejoramiento de sus condiciones de vida y la ampliación de oportunidades para lograr una sociedad más equitativa bajo una responsabilidad colectiva del Estado, la familia y la sociedad.

La Intervención Social

En esta corresponsabilidad, emerge la necesidad de encontrar el CÓMO, para llevar a espacios específicos las propuestas hechas por las políticas públicas y más allá de estudiar lo social, pasar al plano donde esas propuestas se convierten en la atención directa a las problemáticas de la sociedad. En términos de Carballada la intervención social es un campo de conocimiento que se construye a partir de la experiencia, es el medio en el que se interpreta lo social para teorizar y a su vez para dar respuesta a las problemáticas sociales que demanda la realidad de un contexto específico, por eso es preciso conocer porqué y sobre qué se interviene, pues la intervención social no puede simplificarse a la operacionalización de políticas, sino a la posibilidad de contribuir en lo público. La intervención puede entenderse como un campo de

⁹ República de Colombia. (2006). Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años. Análisis de las políticas, P 18-23.

construcción de creencias, hábitos y modalidades de hacer que nacen en representaciones, discursos y prácticas que le confieren una dirección a la práctica y permiten la reflexión ética, lo cual implica una revisión de los marcos conceptuales desde donde se actúa y se justifica la intervención misma

Para el desarrollo de éste estudio, se ha tomado la intervención social desde un enfoque de derechos¹⁰, parafraseando a Valverde (2008, P.104), la intervención social desde éste enfoque ha de ser entendida como un espacio de desarrollo y relevamiento de las capacidades, potencialidades y habilidades individuales y colectivas, en tanto actores sociales el grupo intervenido han de ser tratados como “partícipes” y no como beneficiarios de la intervención social; y en consecuencia aquellos que intervienen en el proceso deben asumir el rol de garantes de derechos, sean estos representantes de la comunidad, funcionarios del Estado o un agente externo, de lo contrario la intervención social hecha desde un enfoque de necesidades, se realizaría con una visión asistencialista, donde los sujetos son pasivos, receptores de los beneficios, productos o servicios ofrecidos.

En este marco, las políticas públicas consiguen ser ejecutadas y cumplen su función porque logran el dialogo entre el Estado como garante principal de derechos y la sociedad civil como protagonista en la intervención social, garantizando así la participación “activa” de los sujetos intervenidos. Por un lado el Estado otorga unos recursos técnicos y económicos, determina unos lineamientos que sirven como aportes normativos y difunde estrategias para garantizar los derechos de los ciudadanos, *cuando es el Estado quien asume la intervención, se elaboran planes, programas, proyectos y acciones, encaminadas a atender problemas sociales. Las*

¹⁰ Valverde, F. (2008). “Intervención social con la niñez: operacionalizando el enfoque de derechos”. En: Revista MAD, N° 3. Niñez y Políticas Públicas. P, 95-119

ventajas son evidentes pues el Estado cuenta con los recursos técnicos, profesionales, financieros y humanos, que puestos al servicio de la intervención, potencian las posibilidades de la comunidad (Saenz, 2008, p.21). De otro lado, los grupos sociales gestionan los recursos, ejecutan los proyectos, deconstruyen y reconstruyen representaciones de la realidad social y ponen la reflexión como orientadora de la Intervención, desde diferentes aspectos, pero esencialmente a partir de prácticas, representaciones sociales y construcciones discursivas que la preceden.

Práctica pedagógica

Ahora bien, en cuanto a intervenciones sociales dirigidas a la primera infancia y orientadas por políticas públicas educativas, se podría hablar de tres fases que corresponden a diferentes épocas de la historia educativa en Colombia, pero que aún hoy en día persisten en las prácticas pedagógicas: “Una primera basada en servicio para el cuidado y protección de los niños pequeños, la siguiente fase con orientación más educativa centrada en la preparación para la escuela y una fase más moderna centrada en favorecer el desarrollo de los niños/as y poner a disposición un ambiente enriquecido que haga posible su expansión experiencial equilibrada.” (Peralta, M. V. 2005, p. 16 Citada por Krisman, V. 2009).

La práctica pedagógica además de incluir un saber disciplinar, un saber pedagógico y uno personal del maestro, también incluye “el Formato”¹¹ en términos de Saldarriaga, como una relación de forma y contenido. *La práctica pedagógica se problematiza en el eje institución,*

¹¹ Término usado por Saldarriaga O., para explicar la relación entre el saber pedagógico y las tecnologías de organización escolar, basado en Foucault M. Ver: Saldarriaga Vélez, Oscar de Jesús. (2006): Del oficio de maestro. ¿De intelectual subordinado a experto subordinador? En Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Revista Educación y Ciudad: Experiencia Educativa y Pedagógica. Bogotá: Editorial IDEP.

sujeto, discurso, es decir, que concibe la práctica pedagógica, no sólo como el quehacer empírico del maestro en el día a día, sino como el conjunto de relaciones de saber y poder que inscriben los gestos del enseñar en cierta organización social de los saberes y de la cultura.(Saldarriaga O. 2006, p. 55) Razón por la cual existe una variación no sólo en las propuestas educativas diseñadas desde las políticas públicas, sino también desde el interior de cada institución que las acoge y cada maestro que en su proceder las valida o las limita.

En este punto considerar el concepto de Práctica Pedagógica, resulta oportuno para comprender su función y evolución dentro de un proceso de intervención social que parte de la educación como uno de los pilares en la construcción del tejido social, de este modo es posible comprender porqué encontramos la existencia persistente de prácticas pedagógicas que parecen no corresponder a la época, sino que responden a diversas maneras de manejar la intervención desde una gama variada de opciones dadas según las concepciones de sujetos y de educación que se manifiesten en los discursos y las instituciones.

Tradicionalmente, la práctica pedagógica se entiende como el ejercicio dado en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se funda desde un saber específico que tiene el maestro, pero éste no se refiere sólo al de las ciencias, sino al saber que se requiere para reconceptualizar, experimentar y aplicar el conocimiento construido. Pero principalmente, la práctica pedagógica es un escenario donde es posible el dialogo reflexivo de los saberes y discursos de los sujetos y las instituciones con fines de reconstrucción y/o fortalecimiento cultural y social, en este marco es entendido como un dispositivo de acción colectiva con fines sociales, puesto que pretende atender y modificar una situación desde la perspectiva de la intervención social, pero está sujeta a la variación en las relaciones entre instituciones, sujetos y discursos.

Marco normativo

Constitución Política de Colombia

En 1991, la Constitución Política de Colombia consagra en su artículo 44 los derechos fundamentales de los niños, entre ellos la educación y la cultura y determina la obligación que tiene la familia, la sociedad y el estado de proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Así mismo, en el artículo 67, plantea la educación como derecho y servicio público de calidad con una función social, de manera que el estado, la sociedad y la familia son sus responsables directos; la educación es obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y comprende como mínimo un grado de preescolar y nueve de educación básica.

La obligatoriedad del grado de preescolar lleva a la creación del Grado Cero, hoy Transición, cuya propuesta pedagógica establecía como estrategias de trabajo: el juego, el proyecto pedagógico y la participación de la familia. Basados en los principios consagrados en la Constitución, como expresión de consenso en atención integral a la primera infancia en la que intervienen la familia, la sociedad y el estado, la niñez se constituye en un tema de gran importancia para la formulación de políticas públicas y para el diseño, desarrollo e implementación de programas que involucren a los tres actores sociales del proceso educativo.

Ley General de Educación

En 1994, la Ley 115 o Ley General de Educación ratificó la obligatoriedad del grado de transición y estableció el nivel de preescolar de tres grados para niños y niñas de tres a cinco años de edad, el cual fue reglamentado, entre otros, por el Decreto 2247 de 1997. De 2000 a

2010 se intensifica en el país la discusión en torno al significado de ser niña y niño de primera infancia, sus derechos y la educación inicial, con una mirada de atención integral que le da una identidad particular, de acuerdo con lo dispuesto por la Ley 1098 de 2006.

Código de Infancia y Adolescencia

De este modo, tanto los compromisos internacionales como los derechos de la infancia y la adolescencia planteados en la Constitución Nacional son recogidos y fortalecidos en el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de noviembre de 2006) que define en el artículo 29 el Derecho al desarrollo integral en la primera infancia de la siguiente manera:

Artículo 29. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la Educación Inicial.

Política pública de Atención Integral a la Primera Infancia

Actualmente se materializa a través de la Estrategia De Cero a Siempre, se propone el pleno desarrollo de los niños y las niñas desde la gestación hasta antes de cumplir los 6 años. Bajo el direccionamiento de una comisión intersectorial¹² creada en el 2011, la Estrategia de atención

¹² La Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia se reglamenta mediante el decreto 4875 de 2011, es la responsable de coordinar y armonizar las políticas, planes, programas y acciones

integral a la primera infancia planifica y articula el conjunto de acciones políticas, programáticas y sociales de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo integral de las niñas y los niños que se encuentran en este ciclo vital a través de la realización de sus derechos.

Desde la Política pública nacional de primera infancia en Colombia y el Código de infancia y adolescencia se da cuenta del cambio en el ordenamiento institucional relacionado con la atención ofrecida a la primera infancia, desde la obligatoriedad de los gobiernos nacional y local por incluir el tema en sus planes de desarrollo, como a nivel de cada ministerio con los compromisos adquiridos por incluir programas con enfoque poblacional desde el *Ministerio de la Protección Social (MPS)*, el *Ministerio de Educación Nacional (MEN)*, el *Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial*, el *Ministerio de Cultura*, entre otras instituciones, a quienes se les exige un compromiso cabal con la vigilancia y el cumplimiento de los derechos de la niñez. (Viscaíno J. et al, 2010, p. 5) Esta intervención de los ministerios varía su acción de acuerdo con la modalidad o etapa de la primera infancia a la cual se dirige y desde allí varía también la perspectiva de atención, sin embargo los documentos mencionados insisten en la importancia de conservar una misma concepción de primera infancia para que la atención desde cada ministerio le apunte al mismo objetivo de la atención integral, desde la perspectiva del desarrollo humano y el enfoque de derechos propuesto por la Estrategia Nacional para la Primera Infancia.

necesarias para la ejecución de la atención integral a la primera infancia, siendo ésta la instancia de concertación entre los diferentes sectores involucrados. Está integrada por: Presidencia de la República, Ministerio de Salud y Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Cultura, Departamento Nacional de Planeación, Departamento Administrativo de Prosperidad Social e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Plan de desarrollo Bogotá 2012-2016

A nivel distrital el consejo de Bogotá a través del Acuerdo 489 de 2012 adopta el plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá D.C. 2012-2016 enmarcado en el plan de gobierno Bogotá Humana, el cual en el eje 1 (Una ciudad que reduce la segregación y la discriminación) incluye en su Artículo 7 un programa centrado en la primera infancia: *Garantía del desarrollo integral de la primera infancia*, destacando que los niños y las niñas son la prioridad de Bogotá Humana. El mismo programa despliega cuatro proyectos para la atención integral, siendo uno de ellos *La Educación inicial diferencial, inclusiva y de calidad* para disfrutar y aprender desde la primera infancia y se refiere a ella como las acciones pedagógicas, seguimiento al desarrollo y estructuración de orientaciones que privilegien oportunidades para el desarrollo de las capacidades de los niños y las niñas, de acuerdo con sus condiciones y características particulares.

Proyecto Pedagógico Primera Infancia INEM

Finalmente el Proyecto pedagógico Primera Infancia creado en el 2014 en el Colegio INEM Francisco de Paula Santander es el documento que materializa la educación inicial en el marco de la atención integral para la primera infancia, el cual a su vez es reglamentado por el Manual de convivencia y el Proyecto Educativo Institucional. Sin embargo en las modificaciones que ha tenido el P.E.I. hasta el momento, (Resolución N° 2377 del 14 de Agosto del 2002, Resolución DILE N° 08-218 Agosto 5 de 2009 y finalmente la Resolución DILE No. 08 – 0192 de 2012) no está incluido el proyecto de primera infancia aún, solamente aparece la prestación del servicio educativo en el nivel de preescolar, sin hacer modificaciones sobre la finalidad de la creación de este proyecto en particular, dentro de la institución.

Capítulo 3. Metodología

Esta parte del informe está dirigido a la presentación de la metodología usada en el proceso de diseño, recolección y análisis. En primer lugar se expone el tipo de estudio, enfoque y método elegido, para mayor comprensión sobre el proceder; luego se presenta la población intervenida y/o participante y la muestra que se tomó, incluyendo el número de instrumentos y su momento de aplicación; después, las técnicas e instrumentos utilizados, discriminados de acuerdo a las dos fases en que se desarrolló el estudio; y finalmente la descripción del proceso metodológico, que al final se resume en la exposición de un cuadro.

Tipo de estudio, enfoque y método

El presente es un estudio de caso de tipo *descriptivo-analítico*, se consideró así porque estos tipos de estudios buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1989). En ese orden de ideas se definió como descriptivo porque en una de sus fases metodológicas su función fue especificar las características de los sujetos y de las prácticas pedagógicas. Además de esto también se definió como analítico, porque este método permite reconstruir una realidad coherente o volver a integrar las partes de la totalidad examinadas en la descripción, de una manera más amplia a la que se tenía al comienzo (Alzate & Monsalve, 2013), es analítica porque

se parte de una información situacional que requiere que se analicen sus propiedades y con base en éstas se generen propuestas.

Por otro lado, este estudio se enmarca en el paradigma *hermenéutico* por comprender la realidad social bajo la metáfora de un texto susceptible de ser interpretado (Sandoval, 1996, p.68), mediante el empleo de una metodología que para este caso específico utilizó *un enfoque mixto*, es decir que en el proceso de diseño, recolección y análisis se usaron elementos tanto de la metodología cualitativa como de la cuantitativa. El propósito de dicha elección lo explican mejor Ruiz (s. f.) y Creswell (2008) (Citados por Pereira, 2011) quienes afirman que: *la investigación mixta busca obtener un conocimiento más amplio y profundo acerca del objeto de estudio y comprenderlo integralmente (p.22)*, además *permite integrar, en un mismo estudio, metodologías cuantitativas y cualitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio(p.20)*, sin necesidad de excluir uno u otro enfoque metodológico, en este sentido usar un enfoque metodológico mixto es relevante para la aproximación a temáticas de estudio en el ámbito pedagógico y social, cuando no solo se desea la obtención de datos numéricos, sino también se busca la visión más íntima de los participantes (Pereira, 2011, p.26).

En coherencia, retomamos elementos de la metodología cuantitativa para describir las características de la población, la situación actual del proyecto y las interacciones en el ámbito escolar. Por otro lado, la investigación cualitativa nos permite interpretar y comprender el contexto de la realidad social observada y a su vez explicar cómo las personas conocen e interpretan esa realidad. En este trabajo se usa el estudio de caso como método para lograr dar cuenta de la singularidad de la intervención social como dispositivo de respuesta a las problemáticas sociales que se evidencian también en lo micro-social (Carballeda, 2007). De

acuerdo con Monje (2011) la mayoría de la literatura sobre el estudio de casos se encuentra en el marco de la investigación cualitativa, pero esto no quiere decir que no se puedan usar datos cuantitativos, por el contrario, esto permite una complementariedad de ambas metodologías para analizar el objeto de estudio tanto desde la recolección de datos estadísticos que examina cada uno de los elementos del contexto, como desde la interpretación cualitativa de la unidad social estudiada para comprender los significados circundantes.

Es decir que los resultados del uso de esta metodología, abarcan una descripción más amplia de las características del proyecto pedagógico, ofreciendo una información más precisa de la disponible antes del estudio sobre la población, los recursos, el contexto y los procesos que se dan en la cotidianidad de la intervención social en este ámbito escolar. Pero además permite construir conocimientos y transformar la realidad circundante, a partir del análisis cualitativo que se hace de los datos estadísticos, el cual se realiza simultáneamente desde la perspectiva de la intervención social y determina una guía que puede servir para la toma de decisiones a futuro sobre el proyecto pedagógico estudiado.

Población y muestra seleccionada

Los sujetos de investigación fueron seleccionados mediante técnica de muestreo no probabilística en el caso de las docentes, los padres de familia y los niños y niñas que hacen parte del proyecto de primera infancia en el INEM, de estos últimos se tomó una muestra de 21 de diferentes grupos y niveles para caracterizar la población total en la jornada de la tarde que es de 225 estudiantes. Además, tenemos información de los docentes que trabajan con estos niños, de quienes se tomó una muestra de 5 de un total de 12, para la aplicación del cuestionario de

caracterización profesional. Por otro lado, se realizaron 12 encuestas a padres de familia de los mismos niños a modo de complementariedad de la información recolectada respecto a su percepción sobre el proyecto; y por último se realizaron entrevistas a informantes clave como: la coordinadora a cargo del proyecto, el rector del colegio y una asesora pedagógica de la Secretaría de educación distrital de Bogotá que también interviene en el proyecto.

Técnicas e instrumentos utilizados en el proceso de recolección de datos

El diseño mixto utilizado contempló dos fases, las que, por cronología en la aplicación, se han definido como fase I y fase II. La fase I respondió a un enfoque cuantitativo, el cual, temporalmente, se desarrolló primero. La segunda, dentro de un enfoque cualitativo, el que sirvió como complemento y verificación de la información. Cada una de estas fases se resume a continuación:

Fase I:

Durante esta fase el trabajo de campo estuvo dirigido a resolver los dos primeros objetivos específicos planteados en este estudio. Para ello se diseñaron *cuestionarios* de caracterización de la población como instrumentos¹³, que corresponden a **la encuesta** como técnica de recolección de datos perteneciente al enfoque cuantitativo. Esta técnica resulta adecuada para estudiar cualquier hecho o característica que las personas estén dispuestas a informar (Monje, 2011, pg.

¹³ Ver anexo N° 1: Ficha de caracterización socio-demográfica de niños y niñas del proyecto pedagógico primera infancia INEM Francisco de Paula Santander. Y Anexo N° 2. : Ficha de caracterización del perfil social y profesional de los y las docentes del proyecto pedagógico primera infancia INEM Francisco de Paula Santander.

134), por lo cual fue usada con la premisa de recopilar los rasgos más representativos de la población intervenida.

Fase II:

Durante esta fase el trabajo estuvo dirigido al desarrollo de los dos objetivos restantes, sobre los cuales se usaron tres técnicas diferentes, **la entrevista semi-estructurada** que uso como instrumento un guión con preguntas¹⁴; **la observación no participante**, en la cual se usaron video-grabaciones de algunas clases y una ficha de observación¹⁵ con elementos definidos a observar; y finalmente **la encuesta nuevamente**, con un cuestionario diseñado como instrumento¹⁶. Las dos primeras técnicas de corte cualitativo, buscaban la recopilación de información con base en los discursos y las relaciones observadas en las dinámicas de la cotidianidad del trabajo pedagógico, en este sentido, las dos técnicas aplicadas alternamente, permitieron no solo nuevos descubrimientos, sino también la verificación de información recolectada. La encuesta de corte cuantitativo, en esta fase se propuso para ampliar la información recogida y permitir a las familias extender su voz en este escenario.

Descripción del proceso realizado

El diseño metodológico se realiza inicialmente desde un enfoque cualitativo, haciendo entrevistas no estructuradas a algunos actores claves y una revisión bibliográfica de los

¹⁴ Ver anexos N° 3: entrevista a la coordinadora; N° 4: entrevista al rector; y N° 5 entrevista a funcionaria de la SED.

¹⁵ Ver anexo N° 6 Registro de observación de práctica pedagógica.

¹⁶ Ver anexo N° 7 encuesta de percepción de padres de familia sobre su experiencia en el proyecto pedagógico primera infancia INEM Francisco de Paula Santander

documentos disponibles en la institución y en ciertos portales públicos para la recolección de información previa, que ayudó a estructurar más el planteamiento y la contextualización del problema. Sin embargo al plantear los objetivos específicos, la metodología se modificó y se decidió usar métodos mixtos por el enriquecimiento de información que podía dar al estudio, para el trabajo de campo se distinguen dos fases como lo mencione anteriormente.

En la FASE I se inicia el diseño de cuestionarios dirigidos a las familias para hacer la caracterización socio-demográfica de la población de niños y niñas de primera infancia, este cuestionario se basa en uno establecido en el colegio para el mismo fin, pero en este proceso se complementa la información por considerarse insuficiente para el estudio, el cuestionario consta de cuatro secciones informativas: Datos personales, información familiar, información socio-económica y condiciones del desarrollo. Esta encuesta es la primera técnica empleada en el proceso de recolección de información, para ello se entregan los cuestionarios a 30 familias de los tres distintos niveles (prejardín, jardín y transición) para ser diligenciados, pero de ellos recibimos solo 21 conformando finalmente la muestra con la que se trabajó.

Posteriormente se diseña el cuestionario para hacer la caracterización del perfil social y profesional de los docentes, este consta de tres secciones: datos personales, perfil académico profesional y características de la práctica pedagógica. Para su aplicación se le pidió a cinco docentes (sin ninguna discriminación en su selección) diligenciar la encuesta, todas fueron de docentes titulares o directoras de grupo, ninguno de apoyo (Artes o educación física).

En la FASE II se realizan las entrevistas a informantes clave, para lo cual son seleccionados inicialmente la coordinadora del proyecto y una asesora de la SED que apoya el trabajo pedagógico. Entonces se diseña un guión para la entrevista con la coordinadora, quien al ser la primera entrevistada arroja una amplia y relevante información sobre el proyecto que no se tenía

antes; sin embargo se encuentran ciertas paradojas que al ser comparadas con la información inicialmente recogida para el planteamiento del presente estudio, nos obligan a buscar otra fuente que verifique la información y para ello se elige al rector del colegio como el tercer informante clave. De modo tal que se diseña el guión de preguntas para este personaje y se ejecuta la entrevista. Finalmente la tercera entrevista se realiza a una asesora pedagógica que trabaja en el proyecto y es enviada por la SED Bogotá, para hacer acompañamiento a las maestras en la ejecución del lineamiento pedagógico de educación inicial, esta informante es de real importancia porque sobre su trabajo de orientación se sustenta la práctica pedagógica que se lleva a cabo en el proyecto de primera infancia en el INEM, de modo tal que se diseña el instrumento y se ejecuta la entrevista.

Alternamente se realiza observación a la práctica pedagógica, para ello se pide a algunas docentes el permiso para hacer registro de una de sus clases, pero para evitar incomodidades y modificaciones en la conducta tanto de niños como de la docente, se les propone hacer dicha observación mediante una filmación, de modo tal que no haya presencia de un extraño en su espacio de trabajo. Las docentes acceden y se logra hacer registro de tres sesiones (una en cada nivel). Posterior a la filmación de las clases, la información se organiza en un instrumento de registro de observación diseñado con categorías previas tales como: Objetivos, metodologías, contenidos, recursos, evaluación, dimensiones trabajadas, presencia del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, participación de los niños, etc., que focalizan los elementos observados de acuerdo a los objetivos de dicha observación.

En última instancia nos preguntamos por los efectos del proyecto sobre las familias y es entonces cuando decidimos diseñar un instrumento que nos permita acercarnos un poco a la percepción de los padres sobre su experiencia de participación en el proyecto pedagógico de

primera infancia. Así que enviamos 20 encuestas a padres de diferentes grupos y niveles para ser diligenciadas en casa, pero solo 12 devuelven el instrumento diligenciado y con ello concluimos la recolección de información.

Para la sistematización de los resultados se hizo uso del programa Excell y Word. Para su análisis cuantitativo se usa una estadística descriptiva que permitió la obtención de porcentajes y estadísticos de tendencia central; Con base en esos resultados se realiza el análisis cualitativo, el cual se fundamenta en los referentes conceptuales de base y proporcionan cuatro categorías generales. A continuación se presenta un cuadro resumen sobre el trabajo realizado durante el proceso metodológico:

OBJETIVO	FASE	ENFOQUE	UNIDAD DE ANÁLISIS	TÉCNICA APLICADA	INSTRUMENTO EJECUTADO
•Especificar el perfil socio-demográfico de los niños y las niñas atendidos.	I	Cuantitativo	Niños y niñas de primera infancia.	Encuesta	Cuestionario auto-diligenciado (21)
•Definir el perfil social y profesional de los docentes.	I	Cuantitativo	Docentes de primera infancia.	Encuesta	Cuestionario auto-diligenciado (5)
•Determinar las características de las prácticas pedagógicas.	II	Cualitativo	Clases de proyecto y experiencia pedagógica.	Observación no participante	Video-grabación (3) y Ficha de observación (3)
•Identificar las concepciones sobre primera infancia y educación inicial de los actores involucrados.	II	Cualitativo	Discursos de los actores involucrados.	Entrevista semi-estructurada y Encuesta.	Guión de entrevista (3) y Cuestionario auto-diligenciado (12)

Tabla 1.-Metodología. Fuente: Elaboración propia

Capítulo 4. Resultados y análisis

Este apartado está dirigido a la presentación de los resultados obtenidos y su análisis, en coherencia con el tipo de estudio descriptivo-analítico realizado. Para ello se exponen cuatro categorías que corresponden al alcance de los objetivos y a su vez permiten comprender las condiciones del proyecto como intervención social para atender a la primera infancia. A partir de una interpretación analítica de la información recogida en términos de lo que significa la intervención en lo social, estos son: *Caracterización de los niños (a quienes va dirigida la intervención)*; *Perfil social y profesional de los docentes participantes (quienes dirigen la intervención)*; *Características de las prácticas pedagógicas del proyecto (el medio de intervención)*; y *Concepciones sobre primera infancia y educación inicial de los actores involucrados (la base que guía las intenciones, toma de decisiones y acciones en la intervención)*. Al final del capítulo se encuentra un parte dirigida a esclarecer el vínculo del proyecto con la estrategia nacional de Atención integral a la Primera Infancia y los requerimientos que se encontraron para optimizar la intervención desde el proyecto.

Perfil socio-demográfico de los niños y niñas participantes en el proyecto pedagógico primera infancia INEM

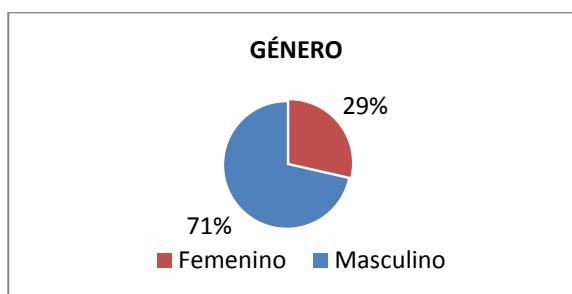
Desde la perspectiva de la intervención social los grupos sociales están constituidos por sistemas de significado donde se construyen identidades en los individuos, que se evidencian en diferentes contextos como producto de condiciones históricas, discursivas, económicas, políticas, familiares, etc. (Carballeda, 2007), pero su expresión más clara está en la identidad que representa cada individuo en la interacción con el otro. Por esta razón este análisis expone en primer lugar un perfil de los sujetos a quienes está dirigido el proyecto de intervención, de manera que se refleje no solo la generalización de un grupo humano en un ciclo vital, sino la identidad del mismo grupo construida a partir de un legado histórico de los individuos que lo conforman y comprender así su influencia en la interacción con otros, para ello el instrumento de encuesta aplicado nos arroja información específica en cuatro aspectos que se exponen a continuación.

Características personales.

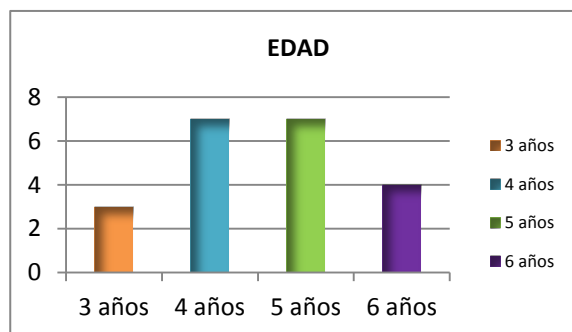
Los niños y las niñas de primera infancia oscilan entre los 3 y 6 años de edad, siendo la edad entre los 4 y 5 años la que más población tiene¹⁷ (Gráfico N° 2), en la cual se identifica una mayor población de género masculino (71%, Gráfico N° 1). Esto puede ser un dato representativo en el momento de diseñar las actividades de intervención, teniendo en cuenta el

¹⁷ La información fue recogida en el mes de octubre, por lo cual es probable que al inicio del año la mayor concentración de niños se encontraban en la franja de los 3 y 4 años, pero en el transcurso del año han cumplido 4 y 5 años, aumentando las cifras de edad en este rango.

estadio de desarrollo en el que se encuentra la población mayoritaria. Un amplio conjunto indica como lugar de nacimiento la ciudad de Bogotá (43%), otros provienen de diferentes departamentos como Huila, Caldas, Atlántico y Meta (24%), los restantes no responden, lo que indica que existe una variedad en el legado cultural que tiene cada niño y sus familias, por tanto debe ser un insumo a considerar para poner en práctica el enfoque diferencial que se menciona en los documentos institucionales, tanto en el lineamiento pedagógico de educación inicial como en el proyecto pedagógico diseñado por el equipo del Colegio INEM, pero mediante las entrevistas se pudo corroborar que este componente diferencial no se evidencia en la planeación ni en el ejercicio educativo.



Gráfica 1.-Género. Fuente: Elaboración propia

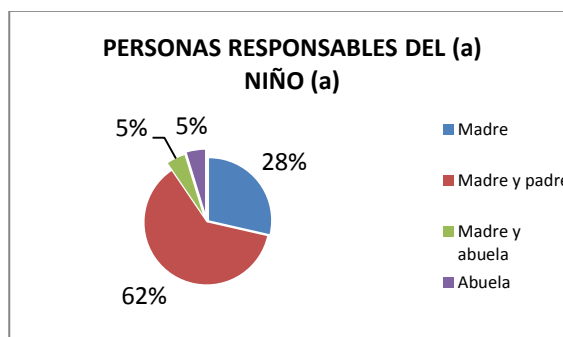


Gráfica 2.-Edad. Fuente: Elaboración propia

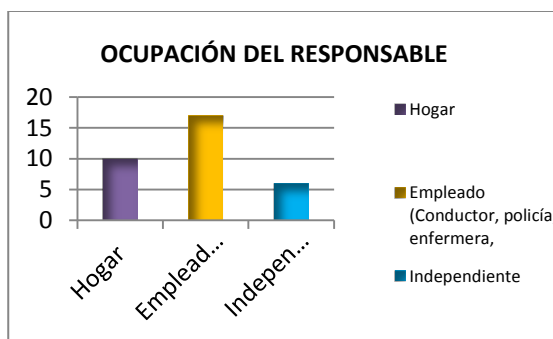
Respecto a los responsables de los niños en el hogar (Gráfico N° 3) se puede decir que la mayoría están a cargo de padre y madre (62%), pero lo que es llamativo aquí es que va seguido

de solo madre (28%) a causa de separación de padres y/o abandono y también sobresalen otros responsables como la abuela (10%), lo que indica gran presencia en la población, de las familias monoparentales como un fenómeno que va en aumento. Este es un elemento clave para determinar a quienes se dirigen las actividades propuestas por la intervención social, especialmente las dirigidas por orientación escolar como por ejemplo la escuela de padres (o madres en este caso), dejando de lado los supuestos de existencia única de familias con estructura tradicional, lo cual implica diferentes dinámicas y diferentes estrategias a ejecutar en los procesos educativos y sociales.

De la ocupación de los responsables de los menores (Gráfico N° 4) se encuentra que la mayoría es empleada (52%), pero le sigue un grupo de personas dedicadas al hogar (30%) que coincidentalmente son las encuestas en las que la madre es también la única responsable de los niños, lo que podría indicar una ocupación exclusiva de las madres al hogar, con efectos que podrían ser positivos o negativos de acuerdo con las condiciones de capital cultural, social y económico para ofrecer a sus hijos, lo que esencialmente impacta en el desarrollo de los niños en el tiempo que permanece en el hogar.



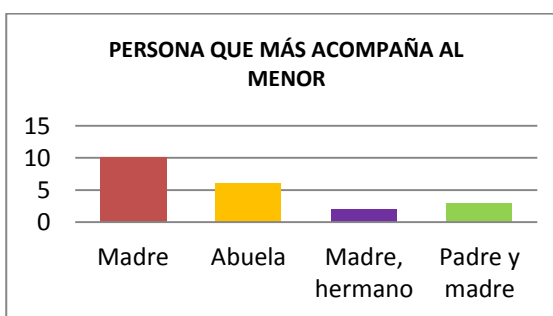
Gráfica 3.-Responsables del Niño(a). Fuente: Elaboración propia



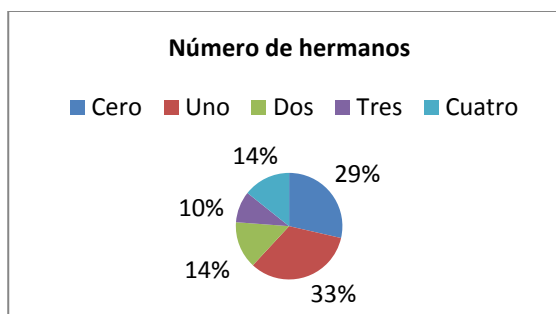
Gráfica 4.-Ocupación del responsable del Niño (a). Fuente: Elaboración propia

Características familiares.

Dentro de la información familiar también se encuentra que los responsables de los niños no necesariamente son los mismos acompañantes, de este modo, los datos informan que la Madre es el principal acompañante de los niños (Gráfica N° 5), seguido por la abuela, razón por la cual insistimos en la importancia de focalizar las estrategias de acompañamientos a las familias desde el ámbito escolar hacia la madre principalmente y las abuelas. Las actividades que realizan en ese tiempo de acompañamiento, en orden de valor según las encuestas corresponden a: Jugar, ver T.V, tareas y oficios (67%), seguida por ir al parque o salir a comer (14%), datos que representan los campos educativos, sociales y afectivos que pueden abordarse desde la escuela, como complemento estratégico de la intervención en el desarrollo integral de la primera infancia.

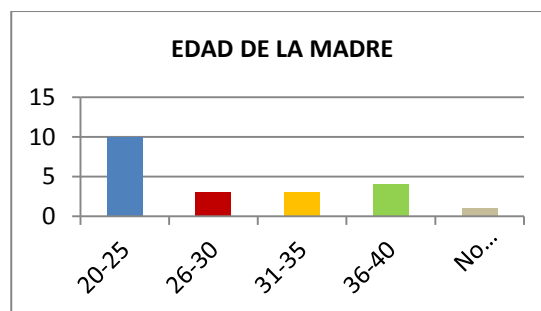


Gráfica 5.-Persona que más acompaña al menor. Fuente: Elaboración propia

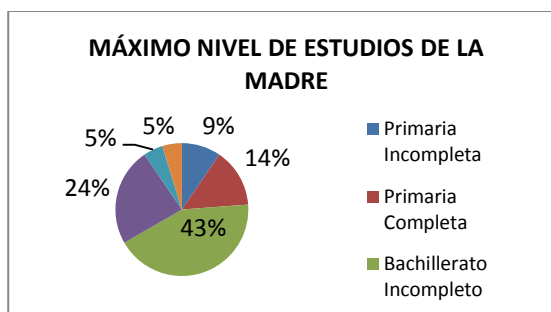


Gráfica 6.-Número de hermanos. Fuente: Elaboración propia

Respecto a los hermanos se encuentra que un 33% de los niños tiene un solo hermano (Gráfica N° 6), seguido por un 29% que no tiene hermanos, lo que los hace en su mayoría ser los mayores entre hermanos o ser hijos únicos, aunque se encuentran casos de composición familiar con incluso hasta 5 hermanos es posible identificar una composición de los hogares con pocos hijos. Como consecuencias se pueden apreciar dos perspectivas, la primera es que un número reducido de hijos podría mejorar las condiciones de vida familiar y el tiempo de dedicación de los padres a un adecuado desarrollo de sus hijos (Moyano y Galvis, 2014), pero por otro lado el rol de los hermanos más grandes, que a veces son “apenas más grandes”, cumplen verdaderos roles adultos en la conducción de la casa mientras los padres faltan por motivos laborales (López, 2005, p.136).

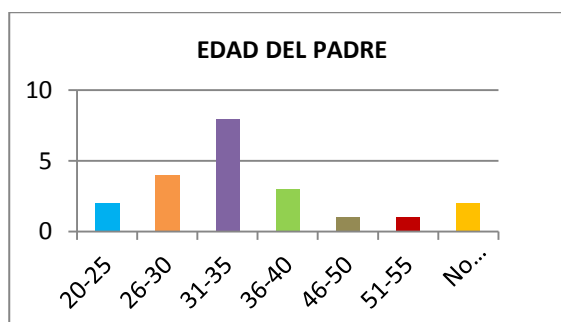


Gráfica 7.-Edad de la madre. Fuente: Elaboración propia

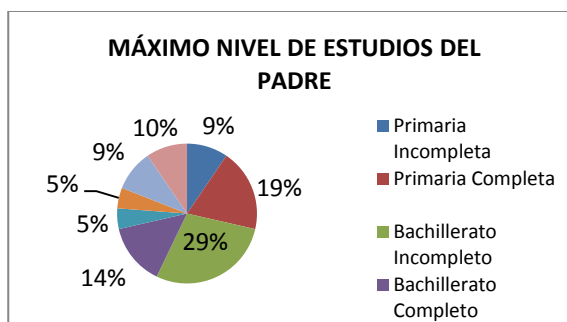


Gráfica 8.-Máximo nivel de estudios de la madre. Fuente: Elaboración propia

Sobre la madre se puede concluir que la edad promedio está entre 20 y 25 años (Gráfico N° 7), su principal ocupación es ama de casa (43%), seguida de empleada (33%); el nivel máximo de estudios alcanzado es el bachillerato incompleto (43%, Gráfica N° 8) y solo se encontró una persona con un nivel profesional incompleto en el total de la muestra recogida. En este sentido se observa que la trayectoria escolar de las madres, siendo corta y su principal ocupación el hogar, puede ser el resultado del abandono de la vida escolar y académica, por asumir su obligación de dedicación a los hijos y el hogar, sin embargo ésta es una hipótesis concluida del cruce de los datos y la referencia de autores como Néstor López (2005) que han desarrollado investigaciones al respecto, pero que debe ser verificada en su contexto específico.



Gráfica 9.- Edad del padre. Fuente: Elaboración propia



Gráfica 10.- Máximo nivel de estudios del padre. Fuente: Elaboración propia

Así mismo, del padre se pudo conocer que la edad promedio está entre los 31 y los 35 años (Gráfico N° 9), la principal ocupación es ser empleado (38%) y el máximo grado de escolaridad se encuentra en el bachillerato incompleto (29%, Gráfico N° 10) pero en menor porcentaje que el de la madre, aunque vale destacar dos profesionales reportados como parte de las fuerzas armadas (policía y militar), elemento que exalta las áreas de profesionalización en las que principalmente encuentran oportunidad los hombres de estos niveles socio-económicos.

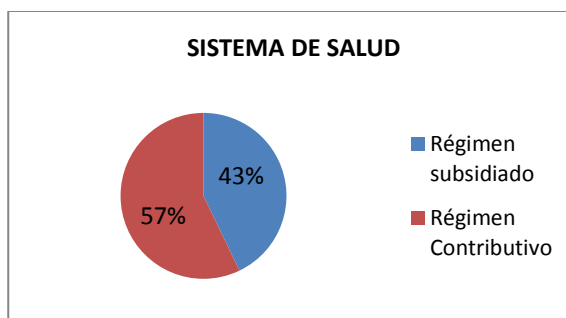
En conclusión sobre las características familiares de los niños y niñas de primera infancia se puede decir, que la mayoría cuenta con padre y madre y algún hermano, conformando familias de estructura tradicional donde la madre es el principal acompañante de los niños en casa, no obstante existe una transformación de la composición familiar y esta estructura cada vez más pierde vigencia en la actualidad, conformando familias monoparentales, incluso a cargo únicamente de la abuela. Por otro lado, es relevante considerar que *los diversos tipos y composición del capital con el que cuentan las familias definen fuertemente las posibilidades de que los niños logren un adecuado aprovechamiento de la experiencia escolar o que, por el contrario, se vean expulsados del sistema* (López, 2005, p.87), en este caso las encuestas informan que los padres tienen bajos niveles de formación académica, en tanto la mayoría no ha terminado el bachillerato, por tanto se puede demostrar que persiste el promedio de número de años de educación alcanzados por la población en Colombia en los últimos 30 años (8,45),

conservando una baja movilidad social intergeneracional¹⁸ que en consecuencia acentuará la distribución inequitativa del ingreso (Moyano y Galvis, 2014), lo cual implica en el marco de nuestro análisis, deficientes recursos para el acompañamiento formativo de los niños, representado en las limitadas oportunidades que tienen los padres de recibir mejores salarios para invertir en sus hijos y en un bajo capital cultural para el apoyo en la potenciación de habilidades, de modo tal que la tendencia es a reproducir esta condición en las siguientes generaciones, conservando así un nivel inequitativo en las condiciones de vida de los niños y las niñas a futuro.

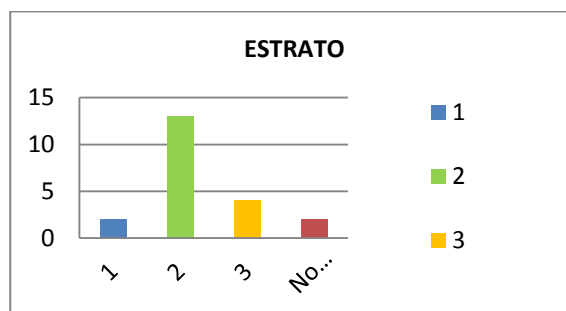
Características socio-económicas.

De la condición social de los niños y niñas, solo se destacan tres casos que manifiestan ser desplazados y uno víctima de conflicto, los demás no responden, lo que se puede interpretar en que no pertenecen a ninguno de los grupos en condición social especial mencionados en la encuesta; igualmente sucede en la clasificación étnica donde solo uno se identifica como Afrodescendiente. La totalidad de los niños y niñas se encuentra afiliada al sistema de salud, el 57% pertenece al régimen contributivo y el 43% restante al régimen subsidiado (Gráfico N° 11), datos que están directamente relacionados con el estado de empleabilidad y ocupación de los padres.

¹⁸ Concepto utilizado en la sociología para referirse a las posibilidades que tiene un individuo de movilizarse entre distintos niveles socio-económicos que pueden afectar su nivel de calidad de vida, con base en los diferentes capitales con que cuenta su familia en generaciones anteriores. En este caso el logro educativo de un individuo está asociado de manera sustancial con el de su padre.

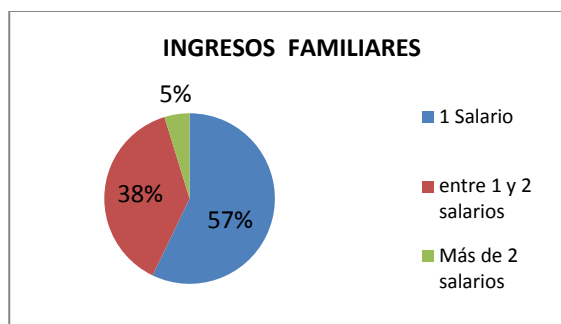


Gráfica 11.- Tipo de afiliación al sistema de salud. Fuente: Elaboración propia

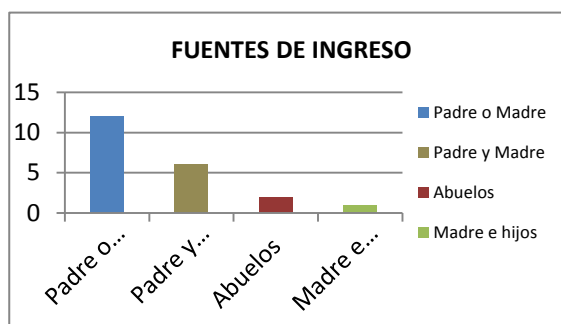


Gráfica 12.- Estrato socio-económico. Fuente: Elaboración Propia

Todos los encuestados pertenecen a la localidad de Kennedy, donde el tipo de vivienda que habita la mitad de ellos es apartamento y otros viven en casa o inquilinato; el 81% paga arriendo, solo una familia manifiesta ser propietaria y los restantes habitan en vivienda familiar. La clasificación socio-económica de estos niños y niñas está concentrada principalmente en el estrato 2 representada por un 62%, (Gráfico N°12), el 19% en el estrato 3 y solo un 10% en el 1, el 9% restante no responde. Los datos informan que el 57% de las familias se sostiene con ingresos de un salario mínimo mensual, seguido por un 38% que tiene ingresos entre uno y dos salarios mínimos (Gráfico N° 13), los cuales tienen su fuente principal en el aporte de alguno de los dos padres (Gráfico N° 14), continuado por el aporte de los dos en conjunto, además de los abuelos como contribuyentes y por último los hermanos.



Gráfica 13.- Ingresos mensuales familiares. Fuente: Elaboración propia

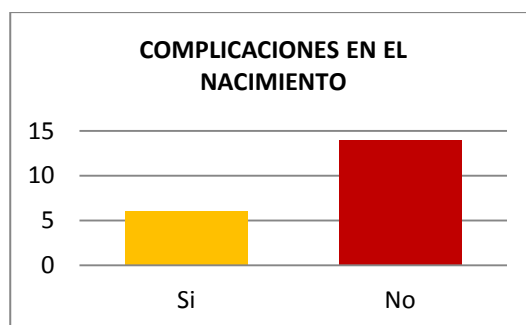


Gráfica 14.- Fuentes de Ingreso. Fuente: Elaboración propia

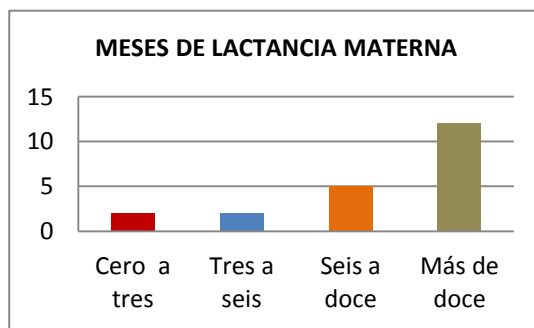
En esta subcategoría se encuentra que la población con condición social especial es relativamente baja, pues si bien se supone que este tipo de proyectos tiene un enfoque diferencial para una adecuada atención a este tipo de población, la demanda resulta muy baja. Adicionalmente, las condiciones económicas aparentan no ser tan precarias, teniendo en cuenta que la mayoría pertenecen al estrato 2 y tienen asegurada su afiliación en salud, sin embargo es preciso tener en cuenta que el ingreso familiar de más de la mitad es solo de un salario mínimo mensual, con lo cual deben cubrir las necesidades básicas de alimentación, vivienda, servicios públicos, vestuario, educación, recreación, etc., de mínimo tres personas en el hogar, suponiendo que solo tienen un hijo o dos, situación que evidencia una población en desventaja de condiciones socio-económicas si sumamos a esto la información hallada anteriormente sobre las características familiares de los niños.

Condiciones del desarrollo.

A nivel **biológico** los niños y niñas tuvieron un nacimiento a término (62%) y sin complicaciones en su mayoría (70%), otros presentaron complicaciones como parto prematuro, preeclampsia y embarazo de alto riesgo (Gráfico N° 15). El 57% de los niños recibió leche materna por más de 12 meses (Gráfico N° 16), mientras un 19% recibió menos de los 6 meses que es el mínimo recomendado por la OMS. El 90% manifiesta tener completas las vacunas para su edad, lo que influye significativamente en la calidad de vida y el desarrollo del ser humano posterior a esta edad. En este orden de información, se puede afirmar que la mayoría de la población encuestada presenta unas condiciones adecuadas en cuestión de defensas y bajas probabilidades de tener complicaciones en su desarrollo a futuro, sustentados en los cuidados del primer año, su alimentación, las condiciones del nacimiento y la prevención de enfermedades.

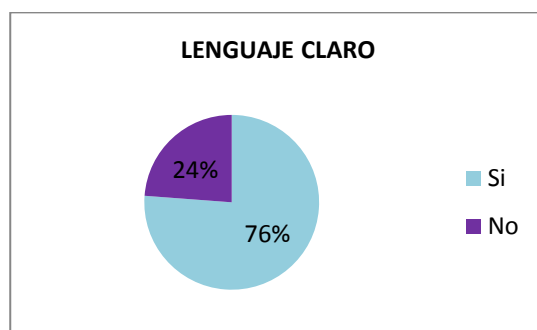


Gráfica 15.- Complicaciones en el nacimiento. Fuente: Elaboración propia

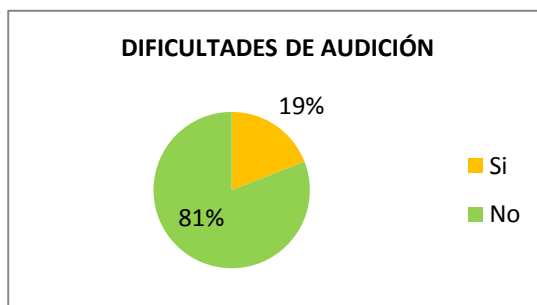


Gráfica 16.- Meses de consumo de lactancia materna. Fuente: elaboración propia

En cuanto al desarrollo **psicomotriz** la información arrojada por las encuestas nos dice, que todos se movilizan con buen equilibrio, algunos presentan dificultades en el lenguaje (24%, Gráfico N° 17) y en la audición (19%, Gráfico N° 18), lo cual tiene una estrecha relación con su proceso de desarrollo y puede convertirse en una dificultad significativa en los procesos de aprendizaje y socialización si no se tiene en cuenta a tiempo. Un 62% manifiesta que el niño duerme en cama separada de los padres, lo cual influye en gran medida en el desarrollo de su autonomía. Finalmente solo dos personas manifiestan tener un diagnóstico médico especial, relacionados con una hernia y bajo peso por nacimiento prematuro.



Gráfica 17.- Claridad en el lenguaje. Fuente: elaboración propia



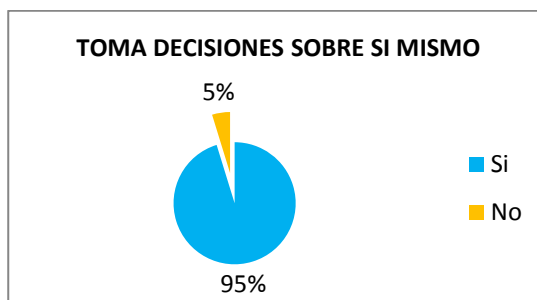
Gráfica 18.- Dificultades de audición. Fuente: Elaboración propia

Respecto al componente **afectivo**, todos los niños son amistosos y sostienen juegos de roles con sus pares y expresan su afectividad en familia, pero un 29% manifiesta crisis de agresividad

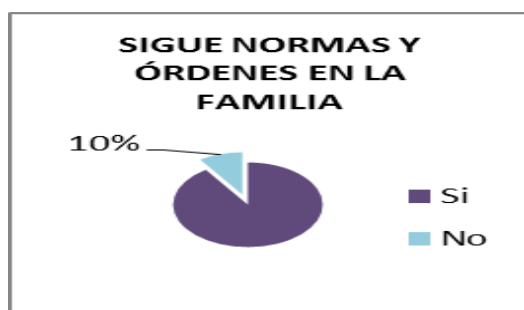
o aislamiento ocasional (Gráfico N° 19). Finalmente sobre el desarrollo social y de la personalidad todos manifiestan intercambiar objetos durante el juego y un 95% es capaz de elegir su peinado, ropa o alimentos cuando se le permite (Gráfico N° 20). Solo un 10% manifiesta dificultad para seguir normas y órdenes en la familia (Gráfico N° 21).



Gráfica 19.- Crisis agresivas o aislamiento ocasional. Fuente: Elaboración propia



Gráfica 20.- Toma decisiones sobre sí mismo. Fuente: Elaboración propia



Gráfica 21.- Seguimiento de normas en la familia. Fuente: Elaboración propia

En este orden, los datos exponen que el desarrollo de los niños y las niñas en términos generales es adecuado, sin embargo la intervención social aquí debe ser una constante

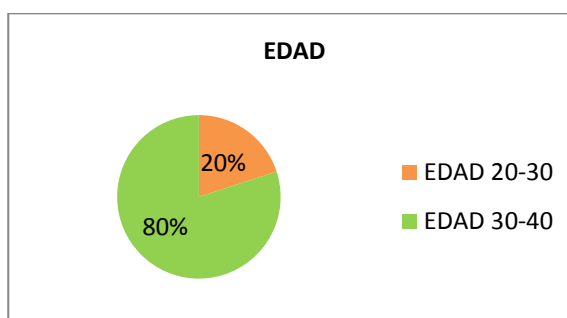
direccionada a mantener las condiciones biológicas adecuadas que en los primeros años se procuró ofrecer desde el núcleo familiar como medio de prevención, pero además potenciarlas también desde esa articulación institucional que tiene la escuela con otras organizaciones con énfasis en salud y cuidado físico. Respecto a las condiciones del desarrollo psicomotriz y social-afectivo la escuela tiene gran incidencia desde su componente pedagógico, el cual le permite diseñar y poner en práctica estrategias de intervención que maticen las problemáticas evidenciadas, sin embargo es relevante que esté apoyada por la guía de profesionales específicos del área como un fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta de lenguaje, o trabajador social.

Perfil social y profesional de los docentes participantes en el proyecto pedagógico de primera infancia INEM.

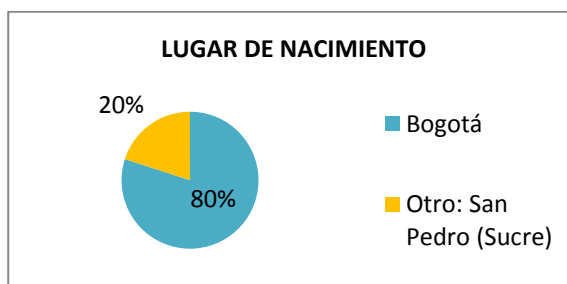
Sobre esta categoría específica, este estudio quiso identificar quienes son esos sujetos que acompañan la intervención social directamente en la cotidianidad del ámbito escolar, teniendo en cuenta que dentro de la teoría socio-cultural de Vygotsky (1995) aplicada en este contexto, la influencia de los docentes como otros miembros del grupo de pertenencia y como mediadores entre la cultura y el individuo, son fundamentales para lograr un desarrollo cognitivo, social y cultural adecuado mediante una Zona de desarrollo próximo (ZDP) que verdaderamente potencie las capacidades del individuo para alcanzar un nivel superior, el cual es posible solo en la interacción con otro más competente o experto. Para lograr determinar este perfil de las docentes, se diseñó la encuesta como instrumento de recolección, con cuatro subcategorías y se usó el programa Excel para la sistematización y hacer un análisis estadístico la información.

Condiciones socio-personales.

De la muestra tomada para el estudio (5 docentes), la totalidad de las docentes son de género femenino, sin embargo se tiene información de dos docentes de género masculino como maestros en áreas de apoyo (artes plásticas y expresión corporal), entre un total de 12 docentes en la jornada de la tarde. La edad del 80 % está entre los 30 y 40 años y el restante está entre 20 y 30 años (Gráfico N° 22), estos mismos porcentajes corresponden al lugar de nacimiento, donde los datos informan que 4 de ellos son provenientes de Bogotá y una persona proviene de Sucre (Gráfico N°23).



Gráfica 22.- Edad de las docentes. Fuente: Elaboración propia



Gráfica 23. Lugar de nacimiento de las docentes. Fuente: Elaboración propia

El estrato socio-económico en el que reside el 60% es 3 y el restante 2 (Gráfico N° 24), lo cual indica una semejanza con los estudiantes que atiende el proyecto. La localidad donde viven el 40% es Bossa y el restante se distribuye equitativamente entre Tunjuelito, Pte. Aranda y Ciudad Bolívar (Gráfico N° 25). Solo una tiene vivienda propia, una es jefe de hogar, una tiene a su cargo más de una persona y una tiene otra actividad remunerada (artesanía) las demás pagan arriendo o su propia vivienda y no informan más responsabilidades a cargo.

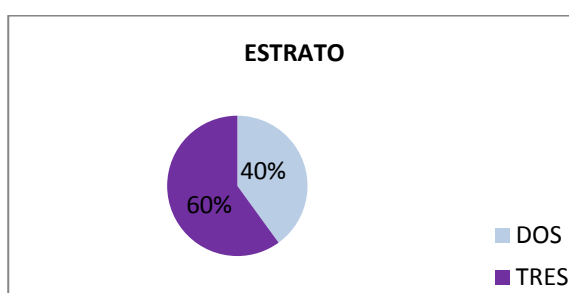


Gráfico 24.- Estrato en el que viven las docentes. Fuente: Elaboración propia

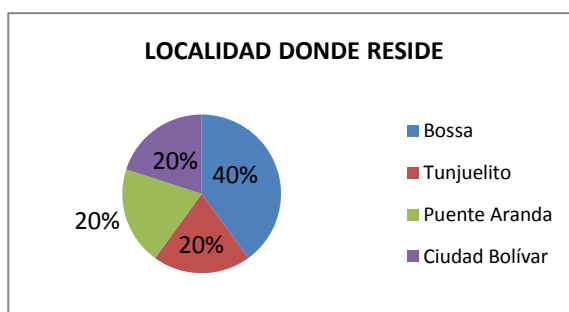


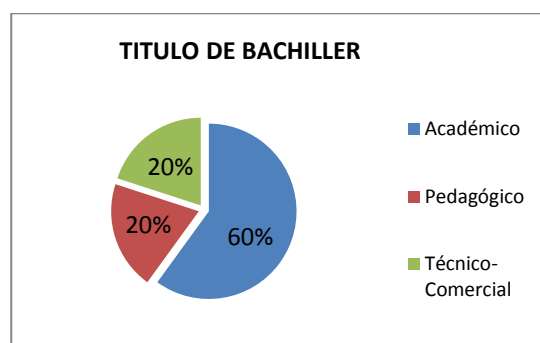
Gráfico 25.- Localidad donde residen las docentes. Fuente: Elaboración propia

Sobre este componente del proyecto cabe destacar que las docentes son muy jóvenes y en su mayoría no declaran tener mayores responsabilidades personales a cargo, lo cual representa una disponibilidad de voluntad, energía y tiempo suficiente para la investigación, preparación y creación de estrategias novedosas en su labor. De otro lado, el perfil socio-económico de las docentes es muy similar al de los estudiantes, condición que permite un mayor conocimiento del contexto socio-cultural en el que se encuentran inmersos los niños y niñas cuando no están en el aula (a pesar de que ninguna vive en la localidad), de manera que puede ser una herramienta más

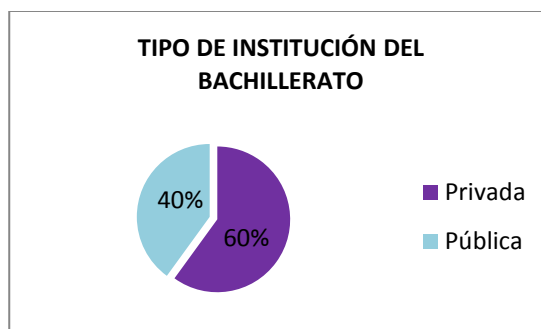
de conocimiento y poder sobre la capacidad del maestro como agente social para asumir su rol transformador dentro de la intervención.

Características académicas.

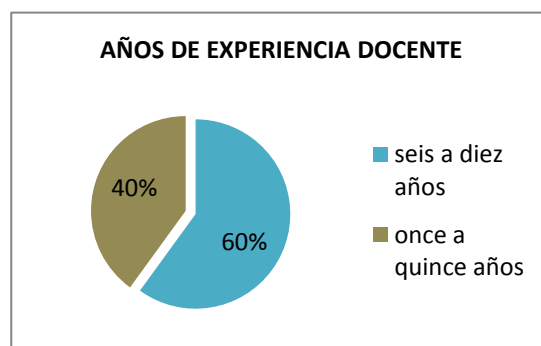
El título de bachiller obtenido por el 60% es académico, 20% pedagógico y 20% técnico comercial (Gráfico N° 26); pero además el tipo de institución del cual son egresadas el 60% es de una institución privada (Gráfico N° 27) y el 40% restante de una pública. En la educación superior los títulos obtenidos son de Licenciada en preescolar el 80% y Licenciada en pedagogía infantil el restante, aproximadamente entre el año 2000 y 2011 obtuvieron su título de fundaciones de educación superior. Ninguna maneja otros idiomas, ni tiene estudios de postgrado, pero si lo contemplan en sus proyecciones. Respecto a producciones académicas, solo una manifiesta haber realizado artículos. En la totalidad de la muestra se sienten satisfechas con su profesión, aunque manifiestan su deseo de trabajar en otros niveles como la primaria y la universidad.



Gráfica 26.- Título de bachiller de las docentes: Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 27.- Tipo de institución donde cursó el bachillerato. Fuente: Elaboración propia



Gráfica 28.- Años de experiencia docente. Fuente: Elaboración propia

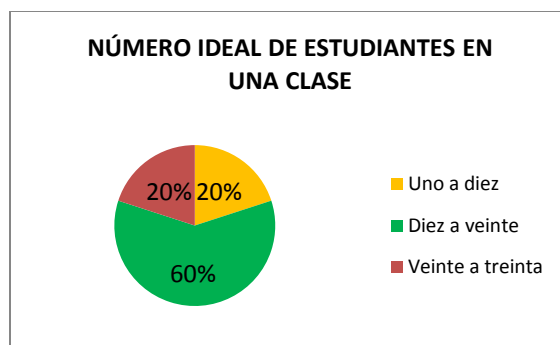
En cuanto a la experiencia laboral, el 60% se clasifica entre 6 y 10 años y la población restante entre 11 a 15 años (Gráfico N° 28). Su tipo de contratación es provisional debido a que pertenecen a un proyecto creado bajo el decreto 901, el cual genera unas condiciones de contratación como servidor oficial con condiciones diferentes a los docentes de carrera que contrata por mérito y concurso la SED Bogotá. El grado de escalafón de todas es 7 o 2A lo que indica un nivel único de profesional en licenciatura. La antigüedad tanto en el colegio como en la SED es de menos de un año, pues su inicio de labores con el proyecto pedagógico primera infancia INEM se da con el inicio del presente año escolar.

En este sentido, se puede decir que las condiciones académicas de las docentes son relativamente homogéneas, su formación va hasta el nivel profesional en licenciatura y no poseen manejo en otros idiomas, títulos, ni publicaciones adicionales. No obstante es significativo el interés que en su totalidad manifiestan por adelantar estudios de post-grado. Por

otro lado, el tipo de institución del que son egresadas la mayoría, pertenecen a institutos y fundaciones creadas para la formación laboral, por lo cual un estigma social sobre la calidad de educación que pueden ofrecer, persiste en que no sea la mejor, pero en realidad su participación en actividades de formación intrainstitucional, las capacitaciones que da la SED Bogotá desde su interés de consolidar el lineamiento pedagógico y la orientación que se da desde la coordinación académica, han permitido demostrar calidad en el producto y resultados que surgen de las prácticas pedagógicas.

Características de la práctica pedagógica

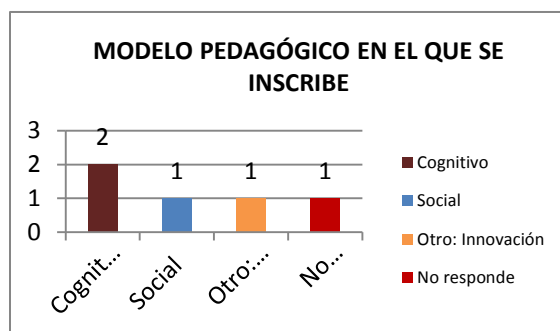
El mínimo de estudiantes que en promedio asiste a las clases es de 22 niños, aunque el número que consideran las docentes como ideal en una clase es de 10 a 20 niños (60%, Gráfico N° 29). Todas dicen dedicar de 3 a 5 horas diarias a la preparación de las clases y también manifiestan que les gustaría contar con más equipos tecnológicos para el desarrollo de las mismas. Los recursos didácticos que más usan son reciclaje, pinturas y colores (60%, Gráfico N° 30), seguido de material natural y tecnológico (20%) y cuentos, títeres y ábaco (20%). Respecto al modelo pedagógico en el que se inscriben las docentes, responden el Cognitivo (40%, Gráfico N° 31), Social (20%) e innovación (20%), el 20% restante no responde. El método pedagógico que manifiestan usar todas es la pedagogía por proyectos (Activa-Innovadora) y la estrategia que han usado con mayor éxito es el juego y los proyectos de aula (40% C/U. Gráfico N° 32). Además, las docentes manifiestan como el principal obstáculo para mejorar su práctica pedagógica el tiempo (40%, Gráfico N° 33). Por último las docentes consideran que el factor más importante a desarrollar en la primera infancia es el desarrollo integral de sus habilidades y dimensiones (80%).



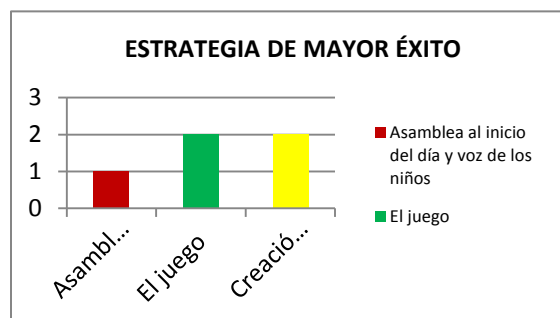
Gráfica 29.- Número ideal de estudiantes en una clase. Fuente: Elaboración propia



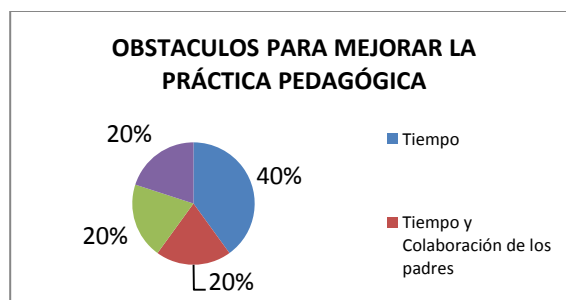
Gráfica 30.- Recursos más usados en las clases. Fuente: Elaboración propia



Gráfica 31.- Modelo pedagógico en el que se inscriben las docentes. Fuente: Elaboración propia



Gráfica 32.- Estrategia pedagógica usada de mayor éxito. Fuente: Elaboración propia



Gráfica 33.-Obstáculos para mejorar la práctica pedagógica. Fuente: Elaboración propia.

Si bien es importante comprender que la primera infancia requiere ser atendida preferiblemente en la totalidad de la población, por lo que las metas nacionales y distritales están dirigidas a la ampliación de la cobertura de éstos programas, pues también lo es comprender que la atención integral incluye aspectos de calidad que deben considerarse como: el tiempo invertido en la preparación de actividades, los recursos disponibles, la preparación académica de los profesionales que intervienen, los discursos que sobre la educación y la pedagogía tienen éstos y el número de niños que atiende una sola persona por grupo, estos son aspectos relevantes a tener en cuenta a la hora de planear la atención de ésta población desde el marco de una institución y repensar los efectos que puede tener la intervención teniendo en cuenta la perspectiva y la experiencia de quienes la ejecutan.

En la construcción del perfil profesional de las docentes que acompañan el proceso de desarrollo de los niños en primera infancia, se halla que en el método (Pedagogía por proyectos) y en la estrategia (el juego) coinciden todas, lo que fortalece una propuesta colectiva del estructurante de educación inicial. Sin embargo, es fundamental considerar el modelo pedagógico en el que se inscriben, debido a que éste se deriva de paradigmas que determinan el accionar y los sujetos que como producto se forman en el proceso pedagógico. Por esta razón, fortalecer este aspecto mediante la discusión reflexiva que se da en la reuniones y en la

formación individual, podría no solo ampliar la perspectiva pedagógica de las docentes, sino también identificar qué elementos de su práctica son determinantes y/o obstaculizantes en el proceso de intervención, ya que es la práctica pedagógica el principal medio de intervención social que se ejerce en éste ámbito escolar. De otro lado, un hallazgo significativo está en encontrar que a modo general, las prácticas de las docentes se ven identificadas particularmente por la mezcla de recursos didácticos disponibles, como medio para alcanzar rutinas innovadoras en las cuales el juego toma un lugar protagónico, de modo que los niños y las niñas en su natural condición disfrutan y fortalecen la construcción de conocimientos y el desarrollo del pensamiento en cada actividad planeada previamente por sus maestros.

Indagar sobre el porqué el tiempo les resulta un obstaculizante en el mejoramiento de sus prácticas, resulta significativo, pues no queda claro si es el tiempo directo de trabajo con los niños y niñas o el disponible para planear las actividades, lo cual podría asumirse como un elemento del proyecto para ser optimizado dentro de la intervención. Finalmente, considerar el desarrollo integral de sus habilidades y dimensiones como el factor más importante a desarrollar en la primera infancia, es clave para definirlo como un elemento que caracteriza la intervención social para garantizar la atención integral a la primera infancia desarrollada en el ámbito escolar.

Características de las prácticas pedagógicas del proyecto pedagógico primera infancia INEM.

Considerar esta categoría en el análisis de este estudio resulta de vital importancia, porque es allí donde se materializa la intervención social en la primera infancia en el ámbito escolar, ya que el aporte principal se da en la potenciación del desarrollo integral a través de la práctica

pedagógica, guiada en el colegio desde el lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial¹⁹. En este sentido, indagar en el uso de recursos, las actividades desarrolladas, metodologías aplicadas y las reacciones de los sujetos cuando se lleva a cabo la intervención, permite crear relaciones de significado sobre lo que se puede esperar como producto de la misma.

Es decir, el análisis del cómo se lleva a cabo la intervención social en el ámbito escolar, agudiza la mirada hacia los puntos de fortaleza y los puntos por mejorar, lo que permitirá mayores campos de acción en la toma de decisiones posteriores para la obtención de resultados óptimos. A continuación se exponen ocho subcategorías, que caracterizan claramente los aspectos relevantes de la práctica pedagógica en el marco del proyecto pedagógico primera infancia INEM y que corresponden a las categorías creadas en la ficha de registro de observación de clases, diseñada como instrumento para recoger la información en el proceso metodológico.

El proyecto de aula.

Ampliando lo que se venía exponiendo en el análisis de la anterior categoría, las actividades desarrolladas en la práctica pedagógica surgen de un proyecto de aula general creado a comienzo del año escolar, el cual es escogido en consenso por las docentes de cada nivel y con base en los intereses reconocidos en los niños y las niñas. Para ello el grupo de docentes crea escenarios y una especie de “feria”, en la cual ponen a disposición de los estudiantes diferentes temáticas,

¹⁹ Alcaldía Mayor de Bogotá (2010). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. Secretaria Distrital de Integración Social y Secretaria de Educación Distrital. Bogotá.

desde las cuales pueden abordarse las dimensiones a desarrollar durante el año²⁰. Cuando se elige el proyecto general, éste se planea y descompone en cuatro partes que corresponden con los periodos académicos de la institución y a su vez organizan el seguimiento al proceso pedagógico. Finalmente es en cada clase donde se aporta elementos que sirven para desarrollar el tema del proyecto de aula, mediante **los pilares de la educación inicial**, *elementos fundamentales propuestos en la Política Pública de Primera Infancia –el juego, el arte y la literatura–, a los que se suma la exploración del medio, para proponerlos como las formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido, y a su vez son las formas más utilizadas por las personas adultas para relacionarse con ellos y ellas, con el fin de fortalecer el desarrollo de sus diferentes dimensiones y su vinculación a la cultura.* (Alcaldía Mayor de Bogotá.2010. p.44)

En cada una de las clases observadas se nota la presencia de estos pilares, así por ejemplo el juego de roles y el juego simbólico son protagonistas en las clases y se acompañan de otros elementos como la música (elemento del arte y la literatura) o un escenario creado (conformado por elementos artísticos producto del uso de recursos disponibles en el medio); *“juego de roles y juego simbólico haciendo uso del personaje creado con el títere, entre ellos se comunicaban con sus títeres y cambiaban sus tonos de voz y comportamiento”* (Registro de observación #2).

Historias clásicas narrativas y otras inventadas en medio de la aventura creada para la clase, son parte de la literatura que interviene allí; *“Escucha de canciones relacionadas con el mar mientras desarrollaban otras actividades como la pintura de personajes del mar y la construcción de una canción creada por ellos en el momento de la exploración por el océano”* (Registro de observación #1).

²⁰ Las temáticas y contenidos son elegidos teniendo en cuenta la edad de desarrollo de cada nivel. Para este año los proyectos elegidos fueron: Pre-jardín, Los bosques y el océano; Jardín, Hadas, brujas y duendes; Transición: El universo.

La plástica generalmente hace presencia en la ambientación del aula relacionada con el tema central del proyecto y como medio de exploración de los sentidos; el uso de los diferentes espacios del entorno permite la exploración del cuerpo y del comportamiento del sujeto en diferentes escenarios, que fortalecen las habilidades sociales de los niños y su relación con la naturaleza.



Ilustración 2.- Aula ambientada para la experiencia pedagógica de transición: Una aventura al espacio.
Fuente: Elaboración propia

Los contenidos y temas.

El plan de estudios para el nivel preescolar (pre-jardín, jardín y transición en el Colegio INEM Francisco de Paula Santander) se consolida de la siguiente forma:

DIMENSIONES	INTENSIDAD HORARIA
DIMENSIÓN COMUNICATIVA	4
DIMENSIÓN COGNITIVA	4
DIMENSIÓN CORPORAL	4
DIMENSIÓN PERSONAL-SOCIAL	4
DIMENSIÓN ARTÍSTICA	4

21

²¹ Colegio INEM Francisco de Paula Santander I.E.D. (2014). Proyecto pedagógico Primera Infancia. Bogotá.

Sin embargo es preciso recordar que en el espacio de las clases los contenidos y temas están permeados por el proyecto general de aula y se materializan en la interrelación dada entre las dimensiones del desarrollo infantil, los pilares de la educación inicial y los ejes del trabajo pedagógico que se proponen en el proyecto pedagógico del INEM, pero que no son lineales ni secuenciales, por lo tanto no existe un horario específico para el desarrollo de las dimensiones como lo estipula la organización del plan de estudios, ni se definen unas temáticas y contenidos específicos para cada nivel, éstos surgen del proyecto de aula elegido y se desarrollan de acuerdo con el nivel de desarrollo infantil de cada grupo.

Así por ejemplo, encontramos temas y contenidos desarrollados en las clases mediante la estrategia didáctica y metodológica del proyecto de aula como: lateralidad, descripción, formas, tamaños, colores, unidades de medida, los animales, las plantas, explicación de fenómenos físicos, identificación de costumbres de los personajes, etc. Así por ejemplo en la clase de pre-jardín se evidencia en la observación *“Reconocimiento de los animales, sus roles, relaciones y características relacionándolo con el mar. Distinción de colores y cantidades para la distribución de material, ubicación espacial, etc.”* (Registro de observación #1). Esto demuestra que el currículo de la educación inicial no se centra en los contenidos sino en el desarrollo del pensamiento a partir de un tema de interés comunitario, que sirve de escenario para desarrollar las dimensiones propuestas por el lineamiento pedagógico.

Las metodologías.

Las maestras expresaron en las encuestas que la metodología pedagógica usada con mayor frecuencia era el proyecto de aula, en lo cotidiano de sus clases se pueden observar unas rutinas

comunes que efectivamente se relacionan con el proyecto de aula. Éstas cuentan siempre con una ambientación del espacio que desde el inicio del proyecto de aula se crea para estimular la imaginación y la creatividad.

“La docente organiza el salón aislando las mesas en los rincones y pide al grupo organizarse en círculo en medio del salón. Luego da la bienvenida a “Los exploradores” (Los niños y niñas) y les pregunta ¿Quién conoce el mar?, ellos quieren responder gritando al tiempo, pero la docente les dice que escucharan a quienes levanten la mano y quieran hablar. Los niños lo hacen y le dan la palabra al primero” (Registro de observación #1).

En cada sesión la maestra comienza con una exploración de ideas previas, siempre en busca de recordar el tema que les sirve de eje conductor del proyecto y hace preguntas recurrentes sobre las características del tema trabajado específicamente en esa clase (animales del océano, el espacio exterior, las brujas).

El componente artístico sobresale en las clases en diferentes formas, una elige la música, otra la puesta en escena y otra la pintura. Sin embargo el uso de la música para centrar la atención de los niños es un punto en común, ya sea escuchando canciones, música instrumental relacionada con el tema o también cantando. *“Para captar su atención vuelve a cantar otra canción y los niños hacen silencio para escuchar el cuento de la Bella y la Bestia” (Registro de observación # 2).*

También es recurrente que si bien la maestra dirige la actividad, las clases se caracterizan por dar gran campo de actuación y decisión a los niños, es decir, la participación de ellos es lo que conduce el desarrollo de la clase, son sus intervenciones, opiniones, exposiciones, preguntas, etc., lo que dinamiza el desarrollo del tema y de allí surgen otros interrogantes para posterior desarrollo. Esto va acompañado, (no en todas las sesiones) de un producto que evidencie el desarrollo de la temática o simplemente de la clase, como por ejemplo la decoración de un dibujo, la presentación de un baile o una canción, la creación oral de una historia, etc.

Los recursos.

Aquellos usados para el desarrollo de la práctica pedagógica son variados, grabadora, video beam, títeres, cuentos, pintura, escarcha, figuras en cartulina, colores, crayones, arena de colores, pegante, etc., pero vale destacar la casi nula presencia de guías elaboradas en hojas, el recurso lecto-escrito es representado en el aula por la literatura. Aquí a diferencia de lo que manifestaban las maestras en las encuestas, se nota el uso de elementos tecnológicos que si bien no son de uso exclusivo para el equipo de trabajo de Primera Infancia, si disponen de ellos en otras dependencias del colegio, donde se gestionan para lograr acceso a ellos cuando lo requieran, así como los espacios físicos del colegio como los auditorios, la granja, el lago, el salón de espejos, la zona deportiva, etc., que si bien no están diseñados pensando en su uso por parte de niños de primera infancia, pueden también ser aprovechados para el desarrollo de las clases si así lo requieren.

Además de éstos, cuentan con recursos humanos como: la participación de los niños en la actividad con sus historias y experiencias y el apoyo de la asesora pedagógica o la profesional de lenguajes expresivos de la SED, ellas son funcionarias enviadas por la SED Bogotá para fortalecer el conocimiento y la implementación del lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito, mediante el acompañamiento a maestras en reuniones con todo el equipo de trabajo del proyecto y/o directamente en el aula, en especial en las experiencias pedagógicas que tienen un fin evaluador o de apertura del proyecto como el evidenciado en el

registro de observación #3²², cuyo fin era hacer el cierre del proyecto con los niños de transición recreando una experiencia en el espacio.

La evaluación.

Ésta se contempla como un hilo transversal durante la sesión, pues las preguntas alrededor del tema, de lo observado y de lo experimentado se convierten en la herramienta evaluadora de las docentes. Sin embargo, es preciso recordar que la base del proceso evaluador se fundamenta en el concepto de evaluación que tiene la institución para el nivel: *“La evaluación del desarrollo de los aprendizajes de los niños en el nivel de preescolar, es concebida como un proceso permanente de valoración cualitativa de sus potenciales y de los saberes adquiridos, así como de las condiciones que los afectan, siendo este un proceso individualizado”*. Para El INEM Francisco De Paula Santander *La escala de valoración acordada para Preescolar es cualitativa definida así: Desempeño Superior, Alto, Básico y Bajo.*²³ Así por ejemplo cuando los niños de transición están en la experiencia pedagógica y observando el video que simula la vista de la exploración al espacio, la docente pregunta: - *¿qué es?* Estudiante: - *es lava*. Docente – *es lava, ¡uuuy que calor!... ¿estamos viendo al sol o a la luna?* Estudiantes:- *al sol!...* Docente -*¿el sol estará frío o caliente?* Estudiante: - *caliente...*Estudiante: - *¡Encontramos la tierra!* Docente - *¿ésta?, ¿ésta es la tierra donde nosotros vivimos?* Estudiante: -*sí*. De este modo no solo es un

²² Registro de observación de práctica pedagógica # 3: Viaje al Espacio.

²³ Colegio INEM Francisco de Paula Santander I.E.D. (2014). Proyecto pedagógico Primera Infancia. p. 35.

momento de exploración, sino también de afianzamiento de los saberes previos de los niños, que es importante valorar y fortalecer en el proceso pedagógico.

La participación de los niños.

Siempre está mediada por el juego, este es el principal incentivo que se halló en las observaciones realizadas, lo cual justifica por ejemplo que los padres encuentren significativa la experiencia de sus hijos allí. *“Resultaba para nosotros una odisea llevarlo a clases porque lloraba bastante, pero ahora es para él muy atractiva la idea de ir al colegio, algo muy positivo” (Voz de los padres, Tomado de encuesta de percepción de padres sobre su experiencia en el proyecto).*

Esto quiere decir que la participación de los niños se da espontáneamente, realmente surge de un interés personal por hacer parte de una experiencia que no solo le genere placer como el juego, sino que la relación del niño con el conocimiento parte de la interpretación de su rol dentro del ámbito escolar, y este a su vez se da en la propuesta metodológica creada para acercarlo al conocimiento, lo que también fomenta la autonomía por ejemplo en la toma de decisiones respecto a su trabajo en el aula, respecto a los materiales que va a usar para decorar, el nombre y las características que desea asignar a sus personajes, la aventura que continua inventando en medio de la intervención de otros o sencillamente las preguntas que construye y las explicaciones que crea para ampliar su saber y el de sus pares.



Ilustración 3.- Participación de los niños en experiencias pedagógicas. Fuente: Elaboración propia

El rol de las docentes.

Se expresa como un facilitador de herramientas, ambientes y situaciones que ponen a disposición de los niños, lo necesario para el desarrollo de sus dimensiones. Aunque dejan el espacio para que los niños resuelvan sus problemas y aprendan a no depender siempre del adulto, es evidente que la organización de la clase depende de la voz de la maestra, cuando ella habla siguen su guía sin tener que hacer reiterativa su indicación. Las docentes tienen un rol co-protagonista en este proyecto, pues de su disposición principalmente para salir de una zona cómoda y apostarle a una educación alternativa a la ofrecida tradicionalmente en instituciones públicas, surgen experiencias que trasladan el sentido de la educación inicial hacia horizontes que anteriormente eran accesibles solo para una élite de la sociedad. Es decir que el rol del docente en este proyecto es un rol político y transformador desde el nivel micro-social.



Ilustración 4.- El rol de las docentes. Aquí interviene la profesional de lenguajes expresivos de la SED para dirigir en escena la simulación de la experiencia de cierre del proyecto y la tutora con traje espacial para asumir un rol simétrico con los niños, imaginativo, creativo, participativo y motivador, dentro de la experiencia. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las Dimensiones del desarrollo infantil.

A modo general, se encontró lo siguiente en las observaciones de los tres niveles:

Personal social: Si bien, reitero, la organización de la clase depende de la voz de la maestra, también es cierto que en su desarrollo se da la oportunidad de que los estudiantes tengan libertad en la toma de decisiones, como por ejemplo al definir los personajes que quieren representar o sobre los cuáles realizar su trabajo, así como los materiales que pueden elegir, su disfraz, el nombre que asignan, el lugar donde prefieren desarrollar la actividad propuesta, etc. El trabajo colaborativo y grupal, es otro elemento que fortalece ésta dimensión y que se evidenció en todas las clases registradas, por ejemplo en el uso de materiales y en la creación y decoración de personajes, principalmente en actividades que implica el arte como cantar, pintar, actuar o narrar, son en las cuales los niños gustan del trabajo colaborativo y grupal, además mientras realizan las actividades propuestas tienen la oportunidad y la iniciativa de entablar

conversaciones entre ellos y expresar libremente sus ideas. El juego de roles, es un elemento que tiene gran presencia en las clases, éste se reconoce en la expresión oral de características físicas de animales y personajes creados, la asignación de nombres y la creatividad para representar el personaje correspondiente a la actividad. El respeto por las normas se reconoce cuando los niños siguen las instrucciones dadas por la maestra como el respetar a quien tiene el turno para intervenir y no gritar todos al tiempo para participar, el cumplimiento de normas de convivencia como no dañar los elementos del salón porque son para el uso y disfrute de todos, el cumplimiento de tiempos asignados para cada actividad o el mantener su participación en la actividad y en el lugar asignado para ello sin aislarse del grupo. El afianzamiento del autoestima y relaciones armoniosas son factores de la dimensión personal- social que fácilmente pueden ser afectadas en la práctica pedagógica debido a los formatos de clase que se asumen, en el caso de las clases observadas, fue posible identificar que su afectación fue positiva sobre los niños, incluso en aquellos que tienen una personalidad más tímida y se les dificulta expresarse, en éstos casos los mismos compañeros de clase les ayudan a complementar sus ideas y la docente es respetuosa con aquellos que definitivamente se sienten impedidos para expresarse en público para exponer sus ideas y conocimientos, si bien intenta convencerlos de que sus capacidades le permiten hacerlo, no los hace participar en contra de su voluntad.

Cognitiva: Esta dimensión se desarrolla a lo largo de las clases en un ir y venir de ideas y conocimientos previos y nuevos. Desde la perspectiva de la práctica pedagógica expuesta en el referente conceptual, ésta se convierte en un escenario donde es posible el aprendizaje, pero no solo en un ejercicio de recepción pasiva del estudiante sobre lo que el maestro emite, sino como la posibilidad de aprender o quizás enseñar a sus pares y/o en una interacción con el medio, es decir, su capacidad cognitiva es modificada en la medida en que reconstruye sus conocimientos a

través de ejercicios lúdicos que permiten el reconocimiento de los animales, sus roles, relaciones y características, distinción de colores y cantidades, ubicación espacial, observación y explicación de fenómenos. En este sentido la práctica pedagógica hace presencia en la intervención social, como un referente que permite la modificación de los esquemas neuronales en la primera infancia y potencia el desarrollo del individuo al poner a prueba sus capacidades de aprendizaje. Los niños en la sesiones observadas, identificaban también costumbres y tradiciones de personajes, que por supuesto reconocen en su cultura o en otras y las reproducen a través del discurso oral, escénico, la plástica, etc., por tanto el desarrollo de la dimensión cognitiva se ve permeado por la influencia del contexto cultural en el que se desarrolla. De manera que el desarrollo cognitivo en la práctica pedagógica se caracteriza por permitir la construcción de conocimientos a partir de esquemas individuales y colectivos de organización del pensamiento y no a través de temas o contenidos, como sucede con la educación dirigida a jóvenes y adultos.

Corporal: El cuerpo es un factor que en el marco de las instituciones se modifica a través de las normas. Sin embargo en el contexto de la práctica pedagógica observada en éste estudio, la dimensión corporal que se pretende desarrollar va más allá del seguimiento de normas del orden social. Si bien existe el uso de un uniforme para niños y otro para niñas, el desarrollo de la dimensión corporal se expresa en la forma como los niños y las niñas se orientan en el espacio de acuerdo con lo narrado y observado en la aventura de exploración, en cómo se ven obligados a hacer uso de todos los sentidos, extremidades, etc, y en general su cuerpo se convierte en una extensión de la historia porque sus movimientos se ven alterados por la situación expuesta en la aventura. El desarrollo de la dimensión corporal no es un requerimiento del plan de estudios, sino un elemento más requerido para garantizar la atención integral de la primera infancia, pues incluye la expresión y exploración de su ser y se logran cuando vemos por ejemplo en las clases,

que los niños discriminan características del cuerpo femenino y del masculino mediante los personajes, se identifican con su género o cuando encuentran la necesidad de usar varios elementos de su corporalidad para el desarrollo de las actividades propuestas. En ésta práctica pedagógica la corporalidad es un elemento más que posibilita el desarrollo de habilidades en la primera infancia.

Comunicativa: El lenguaje y su posibilidad y/o necesidad de comunicarse es una característica propia del ser humano. Por ello el desarrollo de la dimensión comunicativa se vive todo el tiempo en la práctica pedagógica. Los niños hacen uso de la expresión oral de los nombres y justificación de los mismos, de forma escrita, mediante dibujos, no verbal con sus expresiones faciales y corporales imitando los personajes. Esta dimensión comprende un factor distintivo en la educación para la primera infancia, visto desde cualquiera de sus perspectivas, pues es la base para el desarrollo de las demás dimensiones y por ello se prioriza en muchos escenarios del ámbito escolar, pues permite expresar las habilidades cognitivas, sociales, físicas, emocionales, etc. En la observación realizada la dimensión comunicativa se reconoce en la exploración de la oralidad, a través de la escucha, la producción descriptiva y narrativa y en general en todas las actividades desarrolladas en la jornada. El desarrollo de esta dimensión se dificulta con los niños más pequeños (Pe-jardín) debido a que en las edades de éstos niños, en su dimensión social- personal se impone una característica egocéntrica que hace que todos quieran expresarse al mismo tiempo y conseguir la atención de los demás, su proceso de socialización apenas se empieza ampliar con el inicio de la vida escolar, siendo éste un espacio mucho más amplio que el familiar para expresarse y potenciar sus habilidades comunicativas.

Artística: El uso de la plástica explorando distintas texturas con los materiales disponibles, con creatividad y conservando la estética, o a través de la construcción de seres en el

que se distinguen formas, colores, tamaños, direcciones, etc., incluyendo mayores detalles y características de estos, es el medio privilegiado de desarrollo de ésta dimensión en las prácticas observadas en el ámbito escolar. No obstante, también hay presencia de la experiencia dramática, cuando entre maestros y niños elaboran situaciones que les permite imaginar desde la creación de personajes y ambientes, esto los obliga a asumir otros roles que pueden ser acondicionados según su autonomía o libertad para expresarse. Sin embargo esta dimensión podría desarrollarse aún más si en la práctica pedagógica se hiciera mayor exploración de elementos artísticos no solo privilegiando la plástica sino también la danza, el moldeamiento de figuras a partir de materiales como el barro, el cine, la fotografía, etc. La dimensión artística, permite el aporte de ideas al proyecto de aula desde el saber del maestro, la disponibilidad de recursos de la institución y los intereses de exploración de los niños, en éste eje además se pone en escena la evaluación y medición de resultados del proyecto, es decir que la dimensión artística no solo se desarrolla a lo largo de los proyectos de aula, sino que también permite exponer al público los resultados progresivos de la intervención social. La experiencia musical en las clases sensibiliza a los niños y fortalece la convivencia, generalmente es usada para conseguir la atención y concentración de los niños sobre alguna actividad o para incentivar el seguimiento de instrucciones, pero hace falta ofrecer la posibilidad de interpretar también instrumentos, tener experiencias musicales de creación e interpretación, acercando a éstos niños un poco más a experiencias que les permitan ampliar su capital cultural.

Para el objeto de este estudio, esta categoría cobra un especial sentido, en la medida en que propone lo lúdico como recurso para intervenir, lo que en términos de Carballeda, (2007, pg., 130) *genera el fortalecimiento de los lazos sociales, funda un orden, desarrolla actitudes y*

conductas diferentes de las habituales que posibilitan otra forma de vinculación con el mundo, la vida social y la trama de significaciones de ésta.

“Los niños y las niñas participaron de acuerdo con la invitación de la maestra, sin embargo ésta se da más desde el mismo interés de los niños por el juego que provoca la maestra en relación con el tema, que por el seguimiento de instrucciones. Esto significa que la ambientación y los conocimientos previos juegan el papel protagonista para motivar su participación y ampliar sus conocimientos mediante la interacción con los demás participantes en un juego de roles.” (Registro de observación #1)

El juego como protagonista en la práctica pedagógica y como instrumento para la intervención social en la primera infancia, *amplía los espacios para la creación de interrogantes de los sujetos sobre sí mismos y su entorno*²⁴ desde la misma naturaleza humana de buscar el placer en lo que hace, lo cual genera curiosidad y a su vez la posibilidad de modificar las formas de relación de los individuos y/o los grupos con los otros. En tal sentido la intervención social en éste ámbito escolar se percibe fortalecida, por la identidad que le otorga el juego a este proyecto y por el rol transformador de las docentes, quienes evidencian un interés particular por hacer evolucionar la práctica pedagógica y ofrecer realmente una atención integral, entendida como la forma a través de la cual los actores responsables materializan y garantizan la promoción y potenciación del desarrollo en todas sus dimensiones (Presidencia de la Republica, 2013, p.93), en los registros de observación se hallan elementos que evidencian la atención integral desde los estructurantes creados a nivel nacional como el cuidado y la crianza, la recreación, el ejercicio de la ciudadanía y la participación, además de educación inicial como eje principal.

De lo que se observa de la práctica pedagógica se puede concluir que ésta se caracteriza efectivamente por usar la metodología del proyecto de aula, como el lugar común para el dialogo

²⁴ Ver registro de observación de práctica pedagógica # 3: Viaje al Espacio.

de saberes, las maestras son quienes planean y dirigen el curso de este dialogo, pero son los niños y niñas quienes alientan con sus saberes el discurso que emerge allí, los temas elegidos surgen del interés de los niños pero la maestra de forma intencionada incluye en sus propuestas educativas contenidos que de acuerdo a los lineamientos curriculares del preescolar se deben desarrollar, como la lateralidad, los colores, números, letras, días y meses del año, partes del cuerpo, la naturaleza, etc. El uso de recursos es variado, aunque sobresale con mayor presencia el recurso artístico, principalmente la plástica. Los medios más usados para conservar las normas y el orden son la música y la literatura, porque implica el control del cuerpo para conseguir escuchar lo que sucede.

Aportes claves de las entrevistas con actores estratégicos de la institución educativa

En este apartado se quiere resaltar algunos elementos que fueron considerados de alta influencia en el estudio, desde el aporte de las entrevistas realizadas y que resultaron de gran insumo para hacer el análisis del tercer y cuarto objetivo.

El surgimiento del proyecto efectivamente como se planteó en el problema y el contexto de éste estudio, se debio a la exigencia directa del gobierno distrital 2012-2016 la cual creó fuertes tensiones en la comunidad por no tener una clara comunicación sobre sus condiciones y fines, sin embargo se logra consolidar el proyecto hasta convertirlo en una realidad avalada por toda la comunidad.

Entonces era un mandato legal, que la secretaria debía ampliar el servicio educativo a los tres grados en el nivel de preescolar en los colegios oficiales del distrito... Luego ... en la sede A se empezó la construcción y la adecuación del terreno para montar las aulas sin el necesario proceso de consulta con la comunidad sobre cómo iba a ser la intervención, cómo iba a ser el programa, que espacios se iban a utilizar, cómo se iba a utilizar, cómo iba a ser la integración con las jornadas de la sede B...Afortunadamente se hicieron unas reuniones amplias y extensas donde se aclararon y se precisaron circunstancias y es así como el colegio entonces acepto. (Rector)

No obstante en ésta formulación no participa el actual equipo de personal a cargo del proyecto, éste empieza su labor en el 2015 sin ninguna pista sobre los objetivos del proyecto, con total desconocimiento tanto del documento como de las circunstancias en que se creó y es así como plantean una ruta de ejecución en el camino, basados en el lineamiento pedagógico y curricular de educación inicial y su experiencia personal.

Se ha ido construyendo en el transcurso de la coordinación retomando el proyecto directamente en la sede A con las maestras del proyecto 901 a partir del 2015 y tomando distancia del documento creado antes de su llegada al colegio, el sustento para abordar la propuesta han sido los lineamientos curriculares y el PEI, en la medida en que el desarrollo humano desde el PEI coincide exactamente con la propuesta de primera infancia, entonces se parte de preguntas como: ¿Qué entendía el colegio por desarrollo humano? Y ¿Qué entiende el lineamiento curricular de primera infancia por eso de desarrollo humano? (Coordinadora)

En este sentido sobresale la concepción del equipo pedagógico sobre la razón de ser de un proyecto desarrollado en el ámbito escolar dirigido a la primera infancia y sus alcances en lo social, porque tal como se describe, al inicio no había claridad en su razón de ser, pero el reto de darle sentido al proyecto lo asume el equipo pedagógico como los principales interventores de éste proyecto.

En consecuencia otro elemento a indagar en éste estudio es **el lugar del proyecto en documentos oficiales** de la institución, ya que al hacer una primera revisión documental no se halla presencia del proyecto, por eso se quiso abordar directamente con los actores a través de las entrevistas, si realmente existían modificaciones por ejemplo en el PEI.

Estamos empezando, no solamente con ellos sino con primaria y preescolar, haciendo una revisión de nuestro proyecto educativo. (Rector)

Dentro del PEI se encuentra estructurado, que efectivamente tienen en cuenta unos pilares, hay un ejercicio de descripción de las dimensiones, pero se sigue pensando de forma desarticulada la educación inicial, es decir, se plantea un horario para educación inicial que va fragmentado por dimensiones, se plantea una evaluación para educación inicial que va centrada en una escala, cuando la intención es procurar que las maestras se piensen un proceso no de evaluación sino de seguimiento y de observación, que las maestras puedan hacer algo descriptivo, se sigue pensando que las intencionalidades son conceptos y contenidos. (Asesora pedagógica SED)

La razón por la cuál no se hicieron modificaciones en el PEI del Colegio respecto a los niveles de atención prestados por el preescolar del colegio, es básicamente por el cambio de administración y gobierno que se da en el 2015. Desde la “Bogotá Humana” habían planteado la necesidad, desde la coordinación académica del colegio, de aprobar el pre-jardín y contemplarlo

para la propuesta curricular del colegio, pero se desiste de esta idea, porque la nueva administración distrital decide eliminar el servicio de pre-jardín en los colegios distritales a partir del 2017. (Coordinadora)

En las tres entrevistas se evidencia que aún no se posiciona oficialmente el proyecto de Primera Infancia ni siquiera en la misma institución, donde es más cercano demostrar las particularidades que ofrece en el servicio de atención a ésta población, su ausencia en los documentos oficiales debilitan el impacto del proyecto y con el cambio de administración en el gobierno distrital, la sostenibilidad del proyecto de intervención corre riesgos, pues se toman decisiones sin siquiera dar cabida a la muestra de resultados (porque vale especificar que su trayecto es inferior a dos años), aspecto que deja entrever la importancia de una clara planeación del proyecto desde sus inicios y por supuesto de una evaluación periódica disponible para el conocimiento público.

En relación con lo anterior, se indaga sobre la **presencia de políticas públicas en el proyecto** y así conocer las posibilidades de apoyo a su sostenimiento desde lo Gubernamental y su perspectiva en la intervención:

Se articulan tres políticas, en las cuales se encuentran los mismos principios: La política pública de primera infancia con los aportes técnicos de la Bogotá Humana, la política de educación para la convivencia y la ciudadanía del distrito y la política de los PEI expuesta en la Ley General de Educación. (Coordinadora)

Además de las expuestas en temas de educación, con las políticas de salud, fundamentalmente porque en el marco de la atención integral es darle educación formal y también a través del componente de salud, una parte nutricional y un acompañamiento de talla, peso, vacunación. (Rector)

El resultado hallado es que si existe apoyo de otras instituciones como Secretaría de Salud o Integración social y las políticas educativas generales del Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación del Distrito, pero en realidad éstas no están diseñadas o enfocadas directamente a la atención de ésta población en el marco de proyectos como el estudiado aquí, su objetivo está centrado en la salud, alimentación y nutrición, mostrando un enfoque más asistencialista complementario a la propuesta del proyecto para una atención integral a la primera

infancia, sobre el cuál los entrevistados procuran tomar distancia y evitar caer en él, “*Ahí lo que hemos tenido es como un llamado a que los niños no vienen a comer... y eso es una resistencia muy personal desde la coordinación (Entrevista a Coordinadora). Pero si el proyecto Pedagógico Primera Infancia INEM se eliminara, de igual forma éstas políticas continuarían trabajando en otros campos, quizás con edades más avanzadas (En educación) o en otros espacios como el hogar (En salud), lo que conlleva a hacer un llamado urgente por el posicionamiento del proyecto, la muestra pública de sus aportes a esta población en éste espacio específico, su evaluación continua y la búsqueda de apoyo estatal que lo consolide como un proyecto bandera de intervención social en la primera infancia para conseguir su sostenibilidad y poder demostrar su impacto social.*

Al atender a estos aspectos, se quizá buscar los **puntos de fortaleza del proyecto desde lo social** específicamente, para lo cual se indagó sobre otros servicios que prestan además de su fuerte que es la educación inicial:

Primero, la ampliación del servicio educativo, que ya no son guarderías las que atienden a niños y niñas sobretodo de 3 y 4 años, en una guardería respetuosamente lo que hacen es cuidarlos y protegerlos, en el colegio aparte de eso iniciamos el proceso académico y cognitivo de los niños y las niñas. Segundo, se le quitan niños y niñas a la calle. Pero además, se visibiliza que si se puede administrar el preescolar directamente por los colegios, porque antes se decía que eso solo lo podían manejar Integración Social o el ICBF con las madres comunitarias. En unos diez años veremos también, estos chicos y chicas que tienen la oportunidad de tener un preescolar de tres grados con todo, van a tener un desarrollo cognitivo mucho más fuerte que nuestros chicos egresados de hoy. (Rector)

De este modo se encuentra un aporte especial del proyecto, referido a que no sólo se cuidan y protegen los niños y niñas en el contexto escolar, sino que además se evita que los niños que crecen en entornos conflictivos, violentos y con bajos recursos continúen ese ciclo e historial de delincuencia, y esto se pretende alcanzar mediante una educación de calidad que abarca todos los aspectos del desarrollo atendidos integralmente para mejorar sus condiciones y

brindar una amplia oferta de posibilidades de mejora en su calidad de vida a futuro, lo cual incide significativamente en el desarrollo de la sociedad en general.

Por esta razón, el proyecto ofrece una propuesta de trabajo sobre los derechos y la participación de los niños:

El proyecto básicamente nace de los intereses de los niños, ellos puedan armonizar su aula desde la creación de un ambiente donde ellos son propositivos, es decir, tienen sus normas pero creadas por ellos, los acuerdos, tienen sus asambleas semanalmente de todo lo que les pase, Ahora con cámara de comercio se esta trabajando el desarrollo emocional de los niños, sobre resolución de conflictos, entonces lo que se ha ido implementando en esas asambleas también son esos talleres de cómo resolver un problema, entonces se toma una situación vivida por ellos para que ellos empiecen también a manejar las situaciones.(Coordinadora)

Desde esta perspectiva se consolida aún más el concepto de Primera infancia en el proyecto desde el enfoque de derechos y la función de la escuela en la primera infancia, que en palabras de la coordinadora es “La mediadora entre ese mundo de posibilidades y esas capacidades que tienen ellos, ese potencial con el que viene pero en situaciones reales de uso no de relaciones ajenas a esa significación que el niño ha construido desde la casita. La escuela debe ir formalizando y cualificando esos saberes pero jugando, sin perder el sentido de las situaciones de aprendizaje sobre el objeto que se aprende, el sentido del objeto que se aprende”.

Esto valida la propuesta del **Proyecto pedagógico P.I. como un proyecto de intervención social** que se sirve para la transformación social desde la reflexión y profundización que se hace sobre la práctica pedagógica en maestros de la primera infancia, cuya diferencia con los demás radica en el momento del ciclo vital en que se hace, cuando el interés por el conocimiento y las capacidades de desarrollo están latentes en el ser humano es cuando se debe hacer, esta construcción de individuos participes sujetos de derecho se hace desde muy pequeños para lograr una integración desde lo social y para lo social. “Desde una educación inicial, le apuntamos en cierta medida a los elementos de ciudadanía y participación en la

atención integral, intentamos que en los documentos y en las reflexiones que se hagan hayan intencionalidades que tengan que ver con las herramientas para la vida y un proyecto de vida para los niños y niñas también” (Asesora Pedagógica SED).

En las entrevistas también se manifiestan esas **necesidades** del proyecto que aún están pendientes por abarcar y que se convierten en **metas** a alcanzar como lo son: La articulación del proyecto a la exigencia nacional de construir una ciudadanía responsable en época de post-conflicto, recoger los postulados del proyecto de primera infancia sobre desarrollo humano y su metodología de trabajo por proyectos y articularlos con el resto del colegio (*Coordinadora*), implementar el uso de las TIC's, consolidar la planta docente de la sede A desde nombramiento como docentes de carrera y no como provisionales (*Rector y docentes*), la articulación de prácticas pedagógicas entre jornadas y entre sedes y que se den tiempos y espacios para que las maestras tengan voz y voto y así socializar su experiencia con el resto de la comunidad (*Asesora Pedagógica SED*). Esto en general es lo que le da insumos a éste estudio para identificar o contrastar la información recolectada con las encuestas y la observación y hallar los requerimientos del proyecto.

Esta última meta es el resultado de un interés de los actores por poner en práctica sus distintas concepciones sobre educación preescolar, educación inicial y primera infancia, concepciones que se distinguen en los modos de proceder que proponen y se fundamentan en el histórico surgimiento de políticas para la atención a la primera infancia en Colombia. Por esto uno de los objetivos de éste estudio es delimitar esos conceptos y por eso más adelante se trabaja un apartado exclusivo para ello. Pero además se requiere verificar la influencia de éstas concepciones sobre los modos de proceder y para ello en las entrevistas se pregunta si en verdad las prácticas pedagógicas se diferencian entre quienes llegan al colegio a través del proyecto 901

(Docentes Sede A) y quienes ya venían trabajando con los niveles de jardín y transición

(Docentes sede B). Al respecto los actores realizan los siguientes aportes:

Luego de haber perdido sus principios por atender las exigencias de las maestras de primero y segundo, es decir, preparar los niños con orientación a la lectura alfabética, priorizando la propuesta de la primaria y olvidando la característica de la educación inicial, hoy en día se ha redescubriendo ese principio desde las nuevas técnicas para el trabajo y las experiencias pedagógicas teniendo en cuenta un trabajo de caracterización. Se continúa haciendo planas, porque modificar concepciones es muy difícil y más en los maestros. Sin embargo, en sede A el cuestionamiento y el trabajo reflexivo es más fácil porque ellas surgen con el proyecto 901. (Coordinadora)

Obviamente y eso sin desconocer las capacidades de los profesores nuevos, las docentes de la sede B tienen más experiencia porque llevan n años trabajando, más de 20 años algunas. (Rector)

Al respecto es posible decir que en realidad todas las prácticas pedagógicas varían, no sólo entre sedes y jornadas, sino incluso en las realizadas por un mismo docente, pues el trabajo reflexivo que se hace sobre su ejercicio pedagógico, es lo que demarca la diferencia, más allá de los años de experiencia y la dificultad que tenemos los seres humanos de modificar conductas. La ampliación de los campos de conocimiento permiten hacer modificaciones conceptuales y procedimentales que se ven reflejados por ejemplo en el cambio de perspectiva de las familias frente a los fines de la educación en éstos primeros años de vida.

Al abordar el tema de la práctica pedagógica es particular el acercamiento que se hace a los discursos que dominan no sólo los maestros sino las instituciones y todos los involucrados, pues es en ese escenario donde el producto de éste proyecto de intervención cobra protagonismo a través de cómo se concibe la función pedagógica.

Se presentó la propuesta ante consejo académico, planteando que la estrategia didáctica deben ser los proyectos de aula y deben partir del presupuesto de que el niño es el centro del aprendizaje y que se parte de los intereses y necesidades de los niños, para plantear un desarrollo curricular atendiendo a esos intereses y esas necesidades, previo un proceso de caracterización de los niños, eso hace que tenga un sentido pensarlo desde la caracterización y para una visión de desarrollo humano, no pensado desde afuera sino desde los niños como sujeto de derechos y que el papel del colegio debe ser el acompañamiento y la continuación de una cantidad de aprendizajes que él ha construido desde el vientre, entonces la propuesta es esa, los proyectos de aula parten de esos intereses y necesidades y desde ahí se construye con los niños un proyecto. (Coordinadora)

Decir que hoy dan lo mismo en las dos sedes sería decir que todas las primarias en el INEM son iguales, tienen dinámicas diferentes pero apuntan a los mismos objetivos. Las metas o la

dinámica en la sede B es más académica, mas exigencia académica, casi que los niños y las niñas salgan escribiendo, más académico el énfasis y la dinámica en las profesoras nuevas es más de socialización y lúdica en el preescolar. (Rector)

En términos generales, las entrevistas con los actores se prestaron para hacer un contraste con las encuestas y la observación, pues fue posible no solo ampliar y verificar la información recolectada, sino también comprenderla desde la perspectiva de lo administrativo, pedagógico y directivo, de manera que la visión sobre el proyecto se amplió considerablemente, al término de darle luces a este estudio sobre los objetivos de identificar sus concepciones sobre primera infancia y educación inicial, su articulación con la estrategia nacional de atención a la primera infancia y los requerimientos del proyecto, tal como se encontrarán a continuación.

Concepciones sobre primera infancia y educación inicial de los actores involucrados

En esta categoría se encuentra un elemento fundamental para el desarrollo de este estudio, debido a que las concepciones le asignan un sentido a elementos fundamentales de la intervención y determinan en gran medida los modos como operamos en las distintas esferas humanas. De este modo, se intenta comprender y explicar el origen del cómo se procede, lo que se ofrece, como se concibe el sujeto, en qué momento debe darse y hacia dónde se dirige la intervención social desde la perspectiva de los propios actores, a través de la identificación de sus concepciones sobre dos elementos clave del proyecto: La primera infancia y la educación inicial. La información recopilada en el siguiente cuadro, corresponde a la suministrada por los actores a través de las entrevistas y las encuestas ejecutadas.

<i>CONCEPTOS / ACTORES</i>	<i>PADRES</i>	<i>DOCENTES</i>	<i>COORDINADORA</i>	<i>RECTOR</i>	<i>ASESORA PEDAGÓGICA SED</i>
PRIMERA INFANCIA	Un proyecto valioso de la secretaría de educación que le da un trato especial a la formación de los niños, en los primeros años (de 0 a 5), ésta es la etapa más importante, porque es básica para el desarrollo, conocimiento y potenciación de habilidades. Donde los niños pasan de bebés a probar experiencias con las demás personas.	Etapa del ciclo vital entre los 0 y 5 años en la que se establecen las bases para el desarrollo de habilidades a través de experiencias de exploración y descubrimiento, permitiéndole ser sujetos críticos, reflexivos, propositivos y garantes de sus derechos.	Es un proyecto de vida de casi treinta años estudiando esa primera infancia. Hoy en una mirada mucho más madura, desde una perspectiva de desarrollo humano, entendida desde el desarrollo de las capacidades humanas, con un sentido de ciudadanos constructores de una sociedad que se piense distinta, lo que implica pensarlos como sujetos de derechos desde el vientre hasta los seis años.	Es el nombre que le pusieron al programa de atención integral a los niños y las niñas de 0 a 5 en el distrito, que es salud, nutrición, educación a la primera infancia. Es un nombre por el cual se contrata a unos docentes, se dota de recursos y mobiliario a lo que en el INEM llamamos el preescolar, que en el imaginario de la comunidad es el preescolar de la sede A.	Es la clave para una educación transformadora. La etapa de desarrollo fundamental para que los niños y las niñas fortalezcan y potencialicen sus habilidades y sus destrezas.

<i>CONCEPTOS / ACTORES</i>	<i>PADRES</i>	<i>DOCENTES</i>	<i>COORDINADORA</i>	<i>RECTOR</i>	<i>ASESORA PEDAGÓGICA SED</i>
EDUCACIÓN INICIAL	Es el ingreso al jardín donde hay una adaptación y un espacio para la interacción, donde se enseñan herramientas básicas. Brinda la primera impresión del colegio y de ella depende el amor que le tendrán al conocimiento. “En la educación inicial hacen que a los niños les guste el colegio y aprendan sin necesidad de llenar cuadernos”	Es la etapa donde abarca la educación de toda la primera infancia, donde los niños van a desarrollar habilidades. Aquí no estamos escolarizando los niños, aquí se trabaja a partir de la capacidad de los niños, porque ellos mismos van manifestando sus necesidades y se hace sin necesidad de estar tres, cuatro horas haciendo planas, sino usando la literatura, el juego.	“Los lineamientos pedagógicos como parte de la política educativa aterriza lo que hemos venido aprendiendo las maestras por casi veinticinco años” con la educación inicial es posible ver las teorías del desarrollo sobre la niñez en la realidad, cuando se disponen ambientes que potencian ese desarrollo, cuando se fundamentan en los derechos de los niños, cuando la función educativa no es solo la acumulación de conocimientos, sino el desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones.	Es un término que viene más de la socialización, de la inclusión, pero en el sistema educativo se llama preescolar, de acuerdo con lo que dice la norma (ley 115) que dice que hay cuatro niveles en la educación formal: Educación preescolar (3 a 5 años), primaria, secundaria y media.	La educación inicial es pensado como un proceso que viene desde la gestación y es cómo en términos de desarrollo al niño se le potencializan diversas capacidades y habilidades de 0 a 6 años. Más allá del nombre la diferencia con el preescolar, radica en el sentido que tiene, porque la educación inicial no es una etapa de escolarización, es donde los niños desarrollan diversas habilidades en sus dimensiones que le van a permitir arrancar con un proceso de escolarización.

Tabla 2.- Concepciones de Primera Infancia y Educación Inicial. Fuente: Entrevistas realizadas a los actores.

Primera Infancia.

Sobre esta subcategoría se distinguen dos interpretaciones conceptuales que se dirigen hacia campos diferentes. Por un lado encontramos una representación de la primera infancia relacionada con un campo de acción para el desarrollo del potencial humano; y por el otro lado, se identifica el concepto de primera infancia directamente con el proyecto pedagógico creado en el espacio del colegio, es decir como el nombre que recibe ese proyecto.

La primera noción se deriva principalmente de las docentes, la coordinadora, la asesora pedagógica y parte de los padres de familia. Esta describe la primera infancia como la etapa más importante de la vida; además se evidencia un interés particular por incidir en la sociedad mediante el potenciamiento de las capacidades del sujeto, visto desde una perspectiva de derechos, que le permite formarse como sujeto crítico, reflexivo y propositivo, garante de sus derechos a pesar de estar apenas en el inicio de la vida, pues desde esta concepción, su condición de infante no es un limitante, sino al contrario una oportunidad física, psicológica, social y cultural de agenciar cambios en la estructura social, desde la básica condición de ciudadano que le es otorgada por la misma constitución y la convención de los derechos del niño, donde se considera un sujeto participativo, no pasivo-receptor, que interactúa con la sociedad y la cultura de manera intencionada, por tanto tiene la posibilidad de modificar la estructura social.

En la segunda noción sobresale la influencia del imaginario colectivo, que usa el término de primera infancia, como el modo de nombrar un proyecto social dispuesto por la secretaría de educación, para atender a niños entre los 3 y los 5 años en un contexto escolar, como resultado de un interés por ampliar la cobertura educativa y asignarla a la educación formal. Esta concepción se deriva principalmente del rector del colegio y de algunos padres de familia, quienes se ajustan a la información normativa que se expuso en la presentación del inicio del

proyecto pedagógico, pero que vale la pena aclarar, también reconocen la necesidad de poner en discusión esta concepción para verificar si todos los actores que intervienen lo entienden de la misma forma, *“habría que hacer una discusión y precisar que se entiende por primera infancia”* (Entrevista con el rector).

Éstas concepciones reflejan la influencia de la política pública de Primera infancia sobre los actores, pues debido a los cambios en la aplicación de las políticas es posible generar tensiones entre dos concepciones que en realidad no son distintas sino complementarias, puesto que convergen al estar centradas en un interés por trabajar en pro de un grupo social que es definido más allá de una etapa del ciclo vital del ser humano y que centra su objetivo sobre el sujeto intervenido como la posibilidad de aportar al mejoramiento la sociedad. La primera infancia en el contexto del “Proyecto Pedagógico Primera Infancia INEM” es considerada la oportunidad para que los niños y niñas se desarrollen en diferentes esferas de la vida, pero no meramente desde un ejercicio primario de socialización, ni mucho menos con una mirada asistencialista, sino con la capacidad e iniciativa de modificar su realidad y la de la sociedad, a partir del reconocimiento de sus capacidades y sus derechos.

Es allí donde la intervención social en el contexto escolar cobra sentido, pues no se limita a la mirada asistencialista o proteccionista de la atención en los primeros años de vida, como lo es el enfoque de instituciones creadas para tal fin (como el ICBF, por ejemplo) sino que amplía su campo de intervención desde la educación hacia el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas desde más temprana edad y con efectos que se reflejarán a lo largo de su vida e incluso en la reducción de la brecha de inequidad en la que se ubican muchos por la condición social, étnica, familiar, cultural, económica, etc., en la que nacen.

Si bien pareciera existir una tensión entre ambas concepciones por no ser idénticas, en el trabajo de observación se pudo evidenciar que la primera infancia es un concepto que emerge en lo cotidiano del desarrollo del proyecto, no solo se elabora en forma teórica y normativa por quienes han dedicado su vida profesional al trabajo con esta población, sino que se comprende y significa de acuerdo con la experiencia que los actores adquieren. De manera que la primera infancia se convierte en un concepto construido en el colectivo del proyecto, pero que requiere ponerse a discusión, para que entre los actores del proyecto puedan visualizar, exponer y comprender a que se refiere cada quien al usar este concepto y cuáles son sus implicaciones en el desarrollo de una intervención social dirigida a la primera infancia.

Educación inicial.

La identificación de este concepto en el proceso de entrevistas y de encuestas, estuvo ligado a la manifestación de los actores de una diferencia existente entre la educación inicial y la educación preescolar. Como resultados se encuentra que la educación inicial si se diferencia de la educación preescolar más allá de los términos, es decir que la diferencia no radica solo en cómo se quiera nombrar lo mismo (como lo menciona uno de los actores), realmente existe una diferencia en los modos como se le da sentido a las acciones de los sujetos con fines educativos en los primeros años de vida del ser humano.

Por un lado, se entiende la educación inicial como aquella que está dirigida a los niños y niñas en edades inferiores a los seis años, una etapa fundamental en su proceso de socialización, ésta pretende disponer ambientes que potencien el desarrollo de los niños y niñas usando la literatura, el juego, la exploración del medio y el arte, buscando que se disfruten lo que hacen, motivando la

creatividad y manteniendo esa capacidad de asombro característica de esta etapa del ser humano, lo que en palabras de los padres de familia sería: *“En la educación inicial hacen que a los niños les guste el colegio y aprendan sin necesidad de llenar cuadernos”... “Brinda la primera impresión del colegio y de ella depende el amor que le tendrán al conocimiento”*. O en palabras de la docente directiva coordinadora del proyecto: *“La función educativa en la educación inicial no es solo la acumulación de conocimientos, sino el desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones”*, la intervención social aquí cobra sentido en la medida en que se ha logrado por ejemplo, que los padres de familia transformen sus concepciones sobre la educación que reciben sus hijos en los primeros años.

Es posible identificar en el discurso de la mayoría de los actores, la relevancia que le dan a este proceso sobre el potenciamiento de las capacidades humanas, las cuales se manifiestan de manera individual en cada niño, lo que obliga a las maestras a respetar sus ritmos de acuerdo con sus necesidades, de modo tal que al desarrollar habilidades básicas se potencia la construcción de conocimientos, pero respetando la individualidad de los niños. Y es allí donde radica la principal diferencia declarada por los actores, justamente en los modos de proceder sobre los niños y niñas y los objetivos que persigue la educación.

De otra parte, los actores declaran que la educación preescolar está dirigida a resultados de las actividades desarrolladas a diario en la rutina escolar, donde se considera que más horas de trabajo expuesto en cuadernos o guías demuestran un desarrollo adecuado para esta población. En sus términos, *“ésta se caracteriza por ser plenamente “escolarizada”, llenar cuadernos, cargar cartillas en la maleta, llevar y traer a diario los trabajos realizados en cuadernos y carpetas, etc., solo con el fin de demostrar que los niños al final del preescolar lograron*

aprender a leer y escribir”, lo que desde la perspectiva de la educación inicial, se llamaría descifrar códigos lingüísticos.

Evidentemente, en éste discurso sobre el preescolar sobresale el concepto de *escolarización*, el cual suele ser usado para describir las rutinas que se llevan a cabo en el formato escolar y con las cuales se segrega a los niños, dejando de lado sus intereses y características particulares, es decir, se homogenizan. Pero el preescolar también es definido dentro de la escolarización como un proceso formal de educación, el cual está reglamentado, supervisado, planeado y dirigido por profesionales de la educación. Es por ello que la concepción de preescolar de los actores, más allá de las percepciones particulares, está construida sobre la base de la norma atendiendo a las exigencias de calidad sobre el proceso educativo, es decir, sobresale en el discurso que el preescolar es también una forma de garantizar la calidad en la atención a los niños de primera infancia, puesto que deja de lado la mirada asistencialista de otros procesos de atención que se dieron previamente a su creación. Esto nos lleva a dislumbrar nuevamente la influencia de los cambios en las políticas públicas sobre las concepciones y el proceder de los actores que trabajan en una intervención social dirigida a la primera infancia, pues si bien la educación para los primeros años de vida ha tenido una evolución significativa, es importante también comprender que el preescolar persiste en las rutinas de la práctica pedagógica con sus fines, características y modelos debido a la particularidad de los discursos construidos.

Presentado desde la normatividad²⁵, se puede comprender los puntos de referencia que direccionan el sentido de una y otra y las diferencias que hallan los actores sobre las mismas.

²⁵ La existencia de la educación preescolar se oficializa en 1984 a través del decreto 1002 y en ella se estipula que uno de sus fines es el aprestamiento para la básica primaria (MEN, 1984, citado por Alcaldía mayor de

Pero para lo que a este estudio atañe, se halla una articulación entre las dos perspectivas de la educación para la primera infancia, dado por los cambios históricos, políticos, sociales y culturales que ha tenido el concepto de educación dirigida a atender a la primera infancia y su influencia en los actores que intervienen. Sin embargo el concepto de primera infancia articulado con el del desarrollo humano, resalta la importancia de invertir en esta etapa vital en pro del desarrollo de las naciones y se sirve para justificar la práctica pedagógica como una forma de intervención social, evitando así la perspectiva asistencialista que claramente las dos perspectivas no comparten, es por ello que por un lado se insiste en que la educación inicial debe acogerse al desarrollo de los niños y no al contrario, y por el otro, que debe normatizarse para que entonces se exija con mayor rigurosidad una atención integral y de calidad, sin desconocer la evolución que ha tenido el concepto de educación inicial.

Con base en el conocimiento logrado a través de este estudio, es claro que la educación que se presta en el proyecto pedagógico INEM corresponde a los fines de una educación dirigida a la primera infancia en forma evolutiva, donde a pesar de encontrarse en un formato escolar diferencian la educación de la transmisión automática y buscan el desarrollo personal y social, combinando incluso ambas perspectivas, donde realmente en los tres grados ofertados se trabaja desde la perspectiva y los sentidos de la educación inicial, influenciado por la asesoría de las profesionales de la SED sobre el lineamiento pedagógico de educación inicial, pero en el más cercano a la primaria (Transición) se procura inclinarse más hacia los sentidos de la educación

Bogotá, 2010, Pg.10), argumento que evidencia el porqué de dicha perspectiva expresada por los actores. Respecto a la educación inicial, en la Política Nacional de Primera Infancia, plasmada en el Documento CONPES 109 de 2007, -Colombia por la Primera Infancia-, establece que la educación inicial es diferente y previa a la preescolar y al ingreso a la Educación básica primaria. Esta debe orientarse a proporcionar a niños y niñas experiencias significativas en su desarrollo mediante la creación de ambientes de socialización seguros y sanos, en los que se reconozcan las singularidades de cada niño y niña y se asigne importancia al juego y la formación de la confianza. (Rubio, M., Pinzón, L, y Gutiérrez. M. 2010,Pg. 20)

preescolar como exigencia de las mismas maestras de la educación básica primaria y de algunos padres de familia, conservando así lo que en principio fue la razón de crear el grado transición como grado obligatorio en el sistema educativo.

Articulación del proyecto pedagógico de primera infancia INEM con la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia.

El proyecto pedagógico primera infancia INEM Francisco de Paula Santander no especifica en el documento de su creación el vínculo con la estrategia nacional, que como política pública se considera la base de los proyectos creados sobre este tema en cualquier zona del país. En este orden, a continuación se esclarecen algunos aspectos sobre los cuales se articula el proyecto a la política pública nacional para la primera infancia, percibidos a lo largo de este estudio, sin embargo es preciso que la misma comunidad del proyecto ponga esto en discusión en sus reuniones y según los resultados de ésta, lo planteen claramente en los documentos institucionales.

Como primera medida es relevante comprender que la intervención en primera infancia, que se lleva a cabo desde la estrategia nacional se realiza a nivel comunitario, familiar e institucional, pero para la creación de los programas se tienen en cuenta la edad de los niños y las niñas, contemplando la pertinencia de la intervención de acuerdo con el momento de desarrollo en el ciclo vital: en el primer rango de edad 0 a 2,5/3 años, los programas están dirigidos principalmente a los hogares; para el segundo rango 2,5/3 a 5 años los programas se trabajan desde el nivel institucional. Entonces el proyecto pedagógico de primera infancia estaría enmarcado en el segundo tipo de programas, dirigidos principalmente por el Ministerio de

Educación Nacional como uno de los responsables institucionales de la atención integral para la primera infancia según la ley 1295.

En este orden, los objetivos de la estrategia nacional que se evidencian en la información recogida en este estudio como parte del proyecto pedagógico son:

- Garantizar el cumplimiento de los derechos de las niñas y niños en primera infancia.
- Transformar las concepciones y formas de relación con los niños y niñas más pequeños.
- Hacer visible y fortalecer a la familia como actor fundamental en el desarrollo infantil temprano.
- Organizar y desarrollar la oferta institucional.
- Garantizar la pertinencia y calidad en la atención integral a la primera infancia.
- Realizar el seguimiento niño a niño en el campo de la educación inicial

De otra parte el trabajo pedagógico desarrollado por las docentes se fundamenta en los lineamientos pedagógicos que el Ministerio de educación nacional diseñó para la atención a esta población, demostrando avances significativos que no solo garantizan el estructurante de educación inicial, sino también el de ciudadanía y participación, recreación, alimentación y nutrición y cuidado y crianza. En conclusión, la articulación de la estrategia nacional y el proyecto pedagógico de primera infancia INEM Kennedy, se evidencia principalmente en la intervención diaria que propende garantizar los derechos de los niños y las niñas.

Requerimientos para optimizar la intervención social desde el ámbito escolar

- Luego de garantizada la cobertura en atención, es preciso trabajar en la calidad y para ello se debe crear un sistema de Monitoreo que permita hacer seguimiento y tomar decisiones respecto al proyecto de Primera Infancia INEM. Algunas docentes por iniciativa propia han llevado un registro sistemático de su trabajo, lo cual serviría de base de información para iniciar la creación de un sistema de monitoreo y evaluación sobre el proyecto que evidencie el impacto de la intervención, procure su sostenibilidad a largo plazo y garantice su eficacia y eficiencia.
- Fortalecer los sistemas de información interinstitucionales para ampliar la información sobre participación, cobertura y seguimiento de los niños y niñas en programas de salud, alimentación y nutrición y recreación, siendo éstos elementos de la atención integral a la primera infancia que se trabajan en menor medida en el colegio y por tanto se desconoce su impacto en la población.
- Procurar la permanencia de las docentes y coordinadoras pioneras en el proyecto, para dar continuidad a los objetivos trazados y aprovechar los conocimientos adquiridos desde la experiencia y capacitación que ha ofrecido la Secretaria de Educación Distrital, en busca de garantizar un efectivo impacto y sostenibilidad del proyecto.
- Dar a conocer a la comunidad de la localidad de Kennedy el valor que ha cobrado este proyecto para el avance en la equidad social y fortalecer el tejido social para acceder a recursos que desde los encuentros ciudadanos locales se deciden otorgar a proyectos, grupos poblacionales y comunidades según sus prioridades.
- Apoyar la labor de la intervención social en el ámbito escolar, desde el departamento de orientación escolar, con lineamientos sobre el cuidado y crianza de niños en

primera infancia, para realizar continuos talleres o actividades lúdicas con las familias y convertir las pautas en un hábito familiar que apoye el trabajo realizado en la escuela y finalmente garantice un adecuado desarrollo de la primera infancia desde los hogares.

- Adquirir personal capacitado para la atención de población con necesidades educativas especiales, ya sean de tipo cognitivo, étnico, cultural, físico o social, de manera que amplíe la oferta y cobertura de la población en primera infancia, que si bien no parece tener una alta demanda en el servicio (de acuerdo con la información recolectada en la caracterización de la población), es parte del enfoque diferencial del programa que creó el proyecto y por tanto debe atenderse con las mismas garantías que al resto de la población.

Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Para sorpresa quizás del imaginario social predominante, la educación pública cada vez amplía más su escenario de intervención, llegando no solo a la población en condiciones socio-económicas más inequitativas, sino también a familias de estratos 2 y 3, lo que apoya el argumento de que la educación pública en Bogotá ha tenido una transformación significativa en cuestión de calidad y cobertura. Sin embargo el reto que queda ahora, es que la educación pública alcance un nivel de calidad tan bueno, que pueda posicionarse como una de las mejores opciones de los ciudadanos para acceder a éste derecho fundamental, que debe ser garantizado por el Estado sin discriminación de su estrato socio-económico.

Siendo uno de los propósitos de la educación la ampliación en la cobertura, con este proyecto se está haciendo un gran aporte, pero también a que niños y niñas reciban una adecuada atención en esta edad. El proyecto a través de salidas pedagógicas, experiencias pedagógicas significativas y en general bajo la metodología del proyecto de aula (trabajada en colegios de élite), ofrece a los niños y las niñas la adquisición de un capital cultural que incluso comparten y replica con sus familias en las diversas actividades en las que los involucran para estrechar vínculos entre escuela y familia en pro del desarrollo de los niños y las niñas.

Adicionalmente, el proyecto pedagógico primera infancia INEM cuenta con una dotación de la planta física pensada para atender las necesidades de los niños y niñas de esta edad, donde las aulas, baños y espacios exteriores se acondicionaron para una adecuada movilidad y protección de su integridad. Los recursos didácticos y materiales para el desarrollo del proceso pedagógico

además de estar en buen estado, preservan una intencionalidad que propende el desarrollo de ciertas habilidades propias de la edad. La intensidad horaria que ofrece en la prestación del servicio es de seis horas, igual que en colegios de innovación pedagógica como el Juan Ramón Jiménez o de formación de élite como el San Bartolomé La Merced. En resumen, este proyecto tiene una dotación material que los pone en una situación de igualdad de condiciones en relación con colegios o jardines infantiles del sector privado que atienden poblaciones en condiciones más aventajadas.

Lo más relevante que se halló como aspecto a fortalecer del proyecto para igualar las condiciones, estaría en la inversión en recursos tecnológicos especializados para estas edades, en una educación que incluya la preparación en otro idioma y el fortalecimiento de lazos interinstitucionales para garantizar la atención integral desde la acción Estatal, retomando la equidad de oportunidades como uno de los fines de la intervención social con un enfoque de derechos y el potenciamiento de habilidades biológicas y cognitivas que tiene la educación inicial.

A lo largo de la recolección de información también se encontró que las características de la práctica pedagógica en su ejercicio diario, permiten a los niños tomar decisiones, tener iniciativa, participar y que por tanto es un interés del equipo interventor, el desarrollo de su autonomía como la capacidad del individuo de reconstruir su realidad de acuerdo a su capacidad de análisis y toma de decisiones. Pero además se encuentra oportuno el hecho de que la institución tome una identidad en el servicio que ofrece, tomando distancia de instituciones con fines asistencialistas e identificándose como un equipo que aporta al desarrollo de una sociedad más justa, mediante la garantía de los derechos desde más temprana edad, abriendo las puertas a la equidad de oportunidades en el acceso a la educación de calidad, que en consecuencia pueden ofrecer otras

expectativas a futuro en las vidas de los niños y sus familias. En este sentido, el proyecto tiene una trascendental incidencia en el objetivo de fortalecer el ejercicio ciudadano para disminuir la segregación y procurar mayores niveles de equidad desde los primeros años de vida.

Sin embargo, más allá de los recursos con que se cuenta, las ideologías, imaginarios y concepciones sobre la función social de la educación y sobre el sujeto como ciudadano que tiene una institución escolar, median su proceder e influyen incluso más en los resultados obtenidos. Es por ello que se debe trabajar de manera precisa sobre estos aspectos, poniendo en el centro el debate para que aquellas divergencias que se hallaron en el discurso entre algunos actores, logren alcanzar una clara articulación y las acciones de la intervención arrojen el resultado general planeado, si se quiere que el proyecto conserve su dimensión de intervención social que se enfoca en la primera infancia como un grupo social.

Como alcances del corto tiempo de trayectoria del proyecto, se evidencia mediante una plena satisfacción de su experiencia, una modificación en la percepción de las familias sobre la primera infancia y el sentido de la educación inicial, diferenciada de la educación preescolar por dejar de lado el protagonismo de las guías y el cuaderno, y a su vez se ha confirmado a la comunidad la relevancia que tiene una adecuada atención en la primera infancia para mejorar las condiciones sociales a futuro. También se hallan alcances en los procesos de desarrollo de los niños, sobre los cuales algunos padres manifestaron mediante la encuesta, que sus hijos han superado dificultades de socialización, lenguaje y motricidad gracias a la experiencia pedagógica, centrada en el juego y en el respeto por los ritmos de aprendizaje de cada niño. En consecuencia, el proyecto pedagógico primera infancia INEM, como proyecto de intervención social, es un mecanismo que hace su mayor aporte desde el trabajo pedagógico, para poner en una situación

más aventajada a la población de primera infancia atendida, desde la finalidad que se traza en la educación inicial que ofrece y el sentido que le da.

En conclusión, la intervención social aplicada en contextos escolares como campo de estudio de lo micro social da la oportunidad de trabajar sobre los efectos de la inequidad asumiendo nuevas perspectivas sobre los individuos, ampliando sus campos de acción y asumiendo su realidad social como una alternativa de vida que puede ser modificada de acuerdo a sus elecciones y por tanto no depende únicamente de la condición socio-económica en la que se nace. Pero estos alcances se logran si se mantienen políticas públicas que reconozcan a los individuos como ciudadanos desde una perspectiva de derechos, es decir no sólo desde las necesidades sino también desde sus capacidades, lo que en términos de Reimers, J, (2000) sería recuperar la dimensión política de las políticas de equidad, enfocadas en el bienestar de los ciudadanos desde temprana edad.

Finalmente, el estudio deja abierta la posibilidad de investigaciones posteriores que podrían responder a interrogantes que surgen como: ¿Qué significa formar sujetos críticos, reflexivos, propositivos y garantes de sus derechos en la primera infancia? ó ¿Hasta donde educan las maestras con el discurso de derechos y al mismo tiempo los forman para respetar las normas?

Recomendaciones

Es fundamental la participación activa de todos los actores involucrados en la nueva propuesta de educación inicial, que se creó en el proyecto pedagógico INEM Francisco de Paula Santander, desde la cabeza líder (el rector) en las reuniones de consejo académico y directivo o las propuestas por el DILE (Dirección Local de Educación) para el fortalecimiento de los proyectos,

hasta cada una de las familias beneficiadas con el proyecto, con su apoyo a la labor que se ejerce en el ámbito escolar.

Pero para ello se requiere en primer lugar, articular las concepciones sobre primera infancia, la atención integral y la función de la educación inicial, que manejan los distintos actores que intervienen, pues si bien es una sólo institución y un solo proyecto, su ejecución está diferenciada por sedes y jornadas, lo que reclama también la unificación de un diseño pedagógico del quehacer docente con base en los lineamientos pedagógicos para la educación inicial propuestos por la secretaría de educación del distrito y la secretaría de integración social, los cuales son el resultado de un largo trabajo de la comunidad educativa y reflejan nuevas trayectorias que podrían hacer posible un cambio estructural en la sociedad, donde los niños y las niñas son también agentes sujetos de derechos en su cotidianidad escolar, familiar, comunitaria, etc.

De la mano del anterior aspecto, se encuentra relevante gestionar recursos para que las condiciones laborales de las docentes de primera infancia, alcancen un nivel equitativo a las de los demás docentes de carrera contratados por la secretaria de educación, especialmente en términos de contratación indefinida y en el apoyo financiero a su formación profesional en los niveles de post-grado y otros idiomas, aspecto que debe fortalecerse en un corto plazo para alcanzar las metas que a nivel nacional se proponen sobre el tema educativo.

En coherencia con el planteamiento del problema de este proyecto, referido a la desarticulación entre los documentos institucionales (PEI y proyecto pedagógico primera infancia INEM Francisco de Paula Santander), es preciso que desde el consejo académico y el directivo tomen la decisión de clarificar el tipo de educación que se presta en los primeros niveles y sus funciones, de modo que la educación inicial tomada como se trabaja en los espacios pedagógicos reales corresponda con la que se propone en estos dos documentos y en ese mismo

espacio institucional se establezcan los modos como se articula este proyecto pedagógico con las políticas públicas distritales y nacionales para la primera infancia y se evidencie legalmente en los documentos institucionales mencionados, es decir, en la cotidianidad se observan aspectos importantes de resaltar sobre el proyecto que no aparece en la documentación legal de la institución.

Adicionalmente es preciso optimizar las alianzas institucionales, de manera que se apoye con mayor fuerza el trabajo sobre los estructurantes de *cuidado y crianza, salud, recreación y el ejercicio de la ciudadanía y la participación*, que hacen parte de la atención integral y de lo que se trabaja en el proyecto, pero con un menor ímpetu en la cotidianidad, lo cual podría interpretarse como desinterés por garantizar los mismos en este espacio.

El trabajo con las familias se debe fortalecer, con base en los resultados de la caracterización realizada por este estudio, cuya información devela que las madres y las abuelas son quienes están mayor tiempo al cuidado de los niños y niñas y por lo tanto hacia ellas se deben enfocar las estrategias diseñadas para el fortalecimiento del lazo entre la escuela y la familia como principales agentes del desarrollo en la primera infancia.

Por otro lado, los resultados muestran la importancia que ha tenido el proyecto para ampliar el capital cultural que tienen tanto los niños y niñas como sus familias, por eso se recomienda focalizar los recursos financieros aprobados para este proyecto, hacia actividades que fortalezcan este logro y se mantenga a lo largo de la duración del proyecto pedagógico, como una estrategia que le permitirá a los niños y niñas a futuro, movilizarse en otras esferas de lo social y adquirir otro tipo de capitales como el social y el económico, que se requieren para mejorar las condiciones de su calidad de vida.

Finalmente, se recomienda el diseño y ejecución de un sistema de seguimiento y evaluación del proyecto, para optimizar los procesos de gestión y ejecución y apoyar la toma de decisiones sobre el mismo. De manera que pueda caracterizarse como un proyecto de calidad, que pueda quizá ser replicado en otras instituciones y además alcancen el objetivo principal de este tipo de intervención social, que es visibilizar la acción colectiva dirigida a disminuir la brecha de inequidad social en la que crecen muchos de los niños y niñas de nuestra sociedad.

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). Plan de desarrollo 2012-2016- Bogotá humana. Recuperado de: http://www.canalcapital.gov.co/images/planeacion_pdf/plan-de-desarrollo-2012-2016.pdf
- _____ (2011). Bogotá humana y primera infancia: la primera infancia en el plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá D.C. 2012-2016. Bogotá.
- _____ (2010). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. Secretaria Distrital de Integración Social y Secretaria de Educación Distrital. Bogotá.
- Alzate, G., & Monsalve, B. (2013). Tipos de Investigación. Moodle Universidad de Antioquia. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Bernal, R.; Camacho, A. 2010. La importancia de los programas para la primera infancia en Colombia. cede universidad de los andes facultad de economía.
- _____. (2012). La política de primera infancia en el contexto de la equidad y movilidad social en Colombia. CEDE Universidad de los Andes Facultad de Economía.
- Bruner, J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza editorial S.A. Madrid.
- Carballeda, A. (2007). La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Cole. M. (1999). Psicología cultural. Ediciones Morata. Madrid
- Colegio INEM Francisco de Paula Santander I.E.D. (2013). P.E.I. Proyecto Educativo Institucional. Bogotá. Saron Editores.
- _____. (2014). Proyecto pedagógico Primera Infancia. Bogotá.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de Educación 115. Congreso de la República. Bogotá.
- Colombia (1997). Constitución Política. Legis. Bogotá.
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. CIPI. Colombia.

- Dankhe, G. (1989). Investigación y comunicación. En C. Fernández—Collado. La comunicación humana: ciencia social. McGraw Hill. México:
- Geertz, C. (1983). La interpretación de las culturas. Gedisa. Madrid.
- Junta de Acción Local de Kennedy. (2012). Plan de desarrollo local de Kennedy 2013-2016. Bogotá Humana. Territorio de oportunidades para ser más humanos. Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de: <http://www.kennedy.gov.co/index.php/desarrollo-local/2013-09-23-23-42-29/52-desarrollo-local/plan-de-desarrollo-local>.
- Krisman, V. (2009). Intervención en Primera Infancia (0 a 3 años). Aportes desde el trabajo social. Colección Primera Infancia Serie Fascículo N° 7. Plan CAIF-INAU. Montevideo.
- Ley 1098. (2006). Código de infancia y adolescencia. Congreso de la república de Colombia.
- López, N (2005). Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano. IPE UNESCO. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Documento N° 20 Sentido de la educación inicial.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia.
- Moyano, L. y Galvis, L. (2014). ¿Oportunidades para el futuro?: La movilidad social de los adolescentes en Colombia. Documentos de trabajo sobre economía regional Núm. 211. Banco de la República. Cartagena.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Revista Electrónica Educare Vol. XV, N° 1, [15-29], ISSN: 1409-42-58, Enero-Junio, 2011. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.
- Presidencia de la República de Colombia. (2014). Estrategia de atención integral a la primera infancia de cero a siempre. Informe de balance y prospectiva. Bogotá. Recuperado De: http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Informe-final-Estrategia_de_Cero_a_Siempre-2010-2014.pdf

- Reimers, F. (2000). “Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI”. Revista Iberoamericana de educación.
- República de Colombia. (2006). Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años. Documento Conpes Social 109.
- Rubio, M., Pinzón, L, y Gutiérrez. M. (2010). Atención integral a la primera infancia en Colombia: estrategia de país 2011-2014. Banco Interamericano de Desarrollo. Colombia.
- Ruiz, C. (s. f.) Enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/2726742/>
- Sáenz, J. (2008). Temas de reflexión en la intervención social. Revista CS, 0(1), 189-215. doi:<http://dx.doi.org/10.18046/recs.i1.406>
- Saldarriaga Vélez, Oscar de Jesús. (2006). Del oficio de maestro. ¿De intelectual subordinado a experto subordinador? En Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Revista Educación y Ciudad: Experiencia Educativa y Pedagógica. Bogotá: Editorial IDEP.
- Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. ICFES. Bogotá.
- Secretaría Distrital de Planeación. (2013). INDICES DE CIUDAD. Capítulo 7. Índice de Condiciones de la Primera Infancia. Bogotá. Recuperado de: www.sdp.gov.co/portal/page/portal/.../04.indices_de_ciudad.pdf
- Secretaría de Educación del Distrito Oficina Asesora de Planeación Grupo de análisis y estadística. (2014). Bogotá D.C. Caracterización sector educativo año 2013. Bogotá.
- Torrado, M.; Reyes, M; Durán, E. (2006). Bases para la formulación de un plan nacional para el desarrollo de la primera infancia. Universidad Nacional de Colombia, Observatorio de infancia. Revista infancia, adolescencia y familia. 1. ICBF. Bogotá. Ed. ABA.
- Valverde, F. (2008). “Intervención social con la niñez: operacionalizando el enfoque de derechos”. En: Revista MAD, N° 3. Niñez y Políticas Públicas. P, 95-119. Chile.
- Viscaíno, J; Ramirez, Y; Cuellar, J. (2010). LA POLITICA PÚBLICA DE PRIMERA INFANCIA EN COLOMBIA: Algunas consideraciones en torno a su financiamiento e implementación. Fundación Centro de Estudios Escuela para el Desarrollo-IDIE-OEI. Bogotá.
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y Lenguaje. Paidós. Barcelona.

ANEXOS

Los anexos aquí presentados son la muestra de los cuestionarios, guiones de entrevista y ficha de registro de observación, diseñados para la recolección de información. Junto con ellos se adjunta una muestra de cada uno con la información diligenciada.

ANEXO N° 1

**Ficha de caracterización socio-demográfica de niños y niñas del proyecto pedagógico
primera infancia INEM Francisco de Paula Santander.**



FICHA DE CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE NIÑOS Y NIÑAS DEL PROYECTO PEDAGÓGICO PRIMERA INFANCIA INEM FRANCISCO DE PAULA SANTANDER

La siguiente información servirá como aporte a un estudio que consiste en analizar el proyecto de Primera Infancia desde la perspectiva de la intervención social. Agradecemos su participación.
POR FAVOR MARQUE CON UN X O COMPLETE EN LOS ESPACIOS, SEGÚN CORRESPONDA.

DATOS PERSONALES

Género: 1. Hombre 2. Mujer
Edad: 1. Tres años 2. Cuatro años 3. Cinco años
Grado escolar: 1. Pre-jardín 2. Jardín 3. Transición

Lugar de nacimiento: _____

Personas responsables del estudiante

Parentesco	Ocupación

INFORMACIÓN FAMILIAR

Familia conformada por:

1. Papá y mamá
 2. Solo padre
 3. Solo Madre
 4. Sin ninguno de los padres

A causa de:

1. Padres separados o divorciados
 2. Padre fallecido
 3. Madre fallecida
 4. Abandono

¿Con qué otros familiares vive el menor en la casa?:

1. Hermanos
 2. Tíos
 3. Primos
 4. Abuelos

¿Quién está mayor tiempo acompañando al menor?:

1. Padre 5. Primo (a)
 2. Madre 6. Tío (a)
 3. Abuelo(a) 7. Vecino(a)
 4. Hermano(a) mayor 8. Niñera

¿Cuántas horas diarias en promedio?:

1. 1-5 4. 16-20
 2. 6-10 5. Más de 20
 3. 11-15

¿Qué actividades realizan con el niño (a) en ese tiempo?:

Número de hermanos:

1. Cero 5. Cuatro
 2. Uno 6. Cinco
 3. Dos 7. Seis
 4. Tres 8. Más de 6

Lugar que ocupa el niño (a) entre los hermanos en la familia:

1. Primero 5. Quinto
 2. Segundo 6. Sexto
 3. Tercero 7. Más del sexto
 4. Cuarto

INFORMACIÓN DEL PADRE:

Edad: _____

Ocupación: _____

Último grado de estudios:

Primaria: 1. Completa 2. Incompleta
Bachillerato: 1. Completo 2. Incompleto

Técnica/Tecnología: 1. Completa 2. Incompleta
Profesional: 1. Completa 2. Incompleta

INFORMACIÓN DE LA MADRE

Edad: _____

Ocupación: _____

Último grado de estudios:

Primaria: 1. Completa 2. Incompleta
Bachillerato: 1. Completo 2. Incompleto

Técnica/Tecnología: 1. Completa 2. Incompleta
Profesional: 1. Completa 2. Incompleta

INFORMACIÓN SOCIO-ECONÓMICA	
Condición social: 1. <input type="checkbox"/> Víctima del conflicto 2. <input type="checkbox"/> Situación de desplazamiento 3. <input type="checkbox"/> Hijos de adultos desmovilizados	Condición étnica: 1. <input type="checkbox"/> Afrodescendientes 2. <input type="checkbox"/> Indígenas 3. <input type="checkbox"/> ROM-Gitano 4. <input type="checkbox"/> Raizal 5. <input type="checkbox"/> Extranjero
Salud: Se encuentra afiliado al sistema de salud 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No	Tipo de Afiliación: 1. <input type="checkbox"/> Régimen Subsidiado (SISBEN) 2. <input type="checkbox"/> Régimen Contributivo (EPS)
Vivienda Tipo de Vivienda: 1. <input type="checkbox"/> Casa 2. <input type="checkbox"/> Apartamento 3. <input type="checkbox"/> Habitación 4. <input type="checkbox"/> Inquilinato 5. <input type="checkbox"/> Otro	Propiedad: 1. <input type="checkbox"/> Propia 2. <input type="checkbox"/> Arriendo 3. <input type="checkbox"/> Familiar
Estrato: _____ Barrio: _____ Localidad: _____	
Ingresos familiares: 1. <input type="checkbox"/> Menos de 1 salario mínimo 2. <input type="checkbox"/> 1 salario mínimo 3. <input type="checkbox"/> Entre 1 y 2 4. <input type="checkbox"/> Más de 2 salarios mínimos	¿Quién aporta para el sostenimiento de la familia? 1. <input type="checkbox"/> Padre o Madre 2. <input type="checkbox"/> Padre y Madre 3. <input type="checkbox"/> Abuelos 4. <input type="checkbox"/> Hijos 5. <input type="checkbox"/> Otros familiares 6. <input type="checkbox"/> Subsidios
CONDICIONES DEL DESARROLLO	
Biológicas: ¿Nació a término? (9 meses de gestación) 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No Consumo de leche materna en meses: 1. <input type="checkbox"/> 0-3 2. <input type="checkbox"/> 3-6 3. <input type="checkbox"/> 6-12 4. <input type="checkbox"/> Más de 12	¿Hizo complicaciones durante el nacimiento? 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No ¿Cuáles? _____ ¿Tiene todas las vacunas para su edad? 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No
Psicomotriz: ¿Tiene un lenguaje claro? 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No ¿Tiene dificultad para escuchar? 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No	¿Tiene control de esfínteres? 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No ¿Duerme en cama separada? 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No
¿Se moviliza con equilibrio? 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No ¿Tiene algún diagnóstico médico especial? 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No ¿Cuál? _____	
Afectivo: ¿Es amistoso con sus compañeros y pares? 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No ¿Manifiesta crisis agresiva o aislamiento en ocasiones? 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No ¿Sostiene juegos de roles con sus pares? 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No ¿Es expresivo en su afectividad con los demás miembros de la familia? 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No	
Social y de la personalidad: ¿Cuándo se le compra ropa o alimentos propios es capaz de decidir su selección? 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No ¿Define en algo su peinado y otros usos en su imagen personal? 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No ¿Obedece normas y ordenes en la familia? 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No ¿Intercambia objetos durante el juego? 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No	

INFORMACIÓN SOCIO-ECONÓMICA	
Condición social: 1. <input type="checkbox"/> Víctima del conflicto 2. <input type="checkbox"/> Situación de desplazamiento 3. <input type="checkbox"/> Hijos de adultos desmovilizados	Condición étnica: 1. <input type="checkbox"/> Afrodescendientes 2. <input type="checkbox"/> Indígenas 3. <input type="checkbox"/> ROM-Gitano 4. <input type="checkbox"/> Raizal 5. <input type="checkbox"/> Extranjero
Salud: Se encuentra afiliado al sistema de salud 1. <input checked="" type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No	Tipo de Afiliación: 1. <input checked="" type="checkbox"/> Régimen Subsidiado (SISBEN) 2. <input type="checkbox"/> Régimen Contributivo (EPS)
Vivienda Tipo de Vivienda: 1. <input type="checkbox"/> Casa 2. <input checked="" type="checkbox"/> Apartamento 3. <input type="checkbox"/> Habitación 4. <input type="checkbox"/> Inquilinato 5. <input type="checkbox"/> Otro	Propiedad: 1. <input checked="" type="checkbox"/> Propia 2. <input type="checkbox"/> Arriendo 3. <input type="checkbox"/> Familiar
Estrato: <u>2</u> Barrio: <u>Pato Bonito</u> Localidad: <u>Kennedy</u> <u>8va</u>	
Ingresos familiares: 1. <input type="checkbox"/> Menos de 1 salario mínimo 2. <input checked="" type="checkbox"/> 1 salario mínimo 3. <input type="checkbox"/> Entre 1 y 2 4. <input type="checkbox"/> Más de 2 salarios mínimos	¿Quién aporta para el sostenimiento de la familia? 1. <input checked="" type="checkbox"/> Padre o Madre 2. <input type="checkbox"/> Padre y Madre 3. <input type="checkbox"/> Abuelos 4. <input checked="" type="checkbox"/> Hijos 5. <input type="checkbox"/> Otros familiares 6. <input type="checkbox"/> Subsidios
CONDICIONES DEL DESARROLLO	
Biológicas: ¿Nació a término? (9 meses de gestación) 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input checked="" type="checkbox"/> No Consumo de leche materna en meses: 1. <input type="checkbox"/> 0-3 2. <input type="checkbox"/> 3-6 3. <input type="checkbox"/> 6-12 4. <input checked="" type="checkbox"/> Más de 12	¿Hubo complicaciones durante el nacimiento? 1. <input checked="" type="checkbox"/> Sí ¿Cuáles? <u>Prematura</u> 2. <input type="checkbox"/> No <u>baja de peso</u> ¿Tiene todas las vacunas para su edad? 1. <input checked="" type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No
Psicomotriz: ¿Tiene un lenguaje claro? 1. <input checked="" type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No ¿Tiene dificultad para escuchar? 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input checked="" type="checkbox"/> No	¿Tiene control de esfínteres? 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No ¿Duerme en cama separada? 1. <input checked="" type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No
Afectivo: ¿Es amistoso con sus compañeros y pares? 1. <input checked="" type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No ¿Manifiesta crisis agresiva o aislamiento en ocasiones? 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input checked="" type="checkbox"/> No ¿Sostiene juegos de roles con sus pares? 1. <input checked="" type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No ¿Es expresivo en su afectividad con los demás miembros de la familia? 1. <input checked="" type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No	¿Se movilizaba con equilibrio? 1. <input checked="" type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No ¿Tiene algún diagnóstico médico especial? 1. <input type="checkbox"/> Sí ¿Cuál? _____ 2. <input checked="" type="checkbox"/> No
Social y de la personalidad: ¿Cuándo se le compra ropa o alimentos propios es capaz de decidir su selección? 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input checked="" type="checkbox"/> No ¿Define en algo su peinado y otros usos en su imagen persona? 1. <input type="checkbox"/> Sí 2. <input checked="" type="checkbox"/> No ¿Obedece normas y ordenes en la familia? 1. <input checked="" type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No ¿Intercambia objetos durante el juego? 1. <input checked="" type="checkbox"/> Sí 2. <input type="checkbox"/> No	

ANEXO N° 2

Ficha de caracterización del perfil social y profesional de los y las docentes del proyecto pedagógico primera infancia INEM Francisco de Paula Santander.

Años de antigüedad en el colegio:

1. 1-5
 2. 6-10
 3. 11-15
 4. 16-20
 5. Más de 20

Tipo de vinculación:

1. En propiedad
 2. Provisional
 3. Libre nombramiento
 4. Contrato de prestación de servicios
 5. Honorarios/servicios profesionales

Grado del escalafón: _____

¿Para cuáles de los siguiente grupos poblacionales, se considera capacitado para enseñar?

1. Indígenas 2. Afrodescendientes 3. IM 4. Desplazados 5. Hijos de reinsertados
 6. Con necesidades especiales 7. Con capacidades Excepcionales 8. En extrema pobreza

CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

¿Cuál es el número de estudiantes asistentes en promedio a sus clases? _____

¿Cuál es el número ideal de estudiantes para que su clase genere un mayor impacto en cada niño?

1. 1-10
 2. 10-20
 3. 20-30
 4. 30-40

¿Cuántas horas le dedica a preparar las clases? 1. 2 2. 3-5 3. Más de 5

¿Cuáles recursos usa con mayor frecuencia en sus clases? _____

Recursos que le gustaría usar pero no tiene a su disposición: _____

Modelo pedagógico en el que se inscribe:

1. Tradicional 4. Cognitivo
 2. Conductista 5. Social
 3. Romántico 6. Otro ¿Cuál? _____

¿Cuál es el método pedagógico que usa? _____

¿Cuál es la estrategia que ha usado con mayor éxito para lograr los objetivos de sus práctica pedagógica? _____

¿Qué obstáculos o dificultades se le presentan para evitar que su práctica pedagógica pueda ser mejor?

¿Cuál considera el factor más importante a desarrollar en los niños y las niñas durante la primera infancia?

Su concepto de la primera infancia es: _____



**FICHA DE CARACTERIZACIÓN DEL PERFIL SOCIAL Y PROFESIONAL DE LOS Y
LAS DOCENTES DEL PROYECTO PEDAGÓGICO PRIMERA INFANCIA
INEM FRANCISCO DE PAULA SANTANDER**

*La siguiente información servirá como aporte a un estudio que consiste en analizar el proyecto de Primera Infancia desde la perspectiva de la intervención social. Agradecemos su participación.
POR FAVOR MARQUE CON UNA X O COMPLETE EN LOS ESPACIOS, SEGÚN CORRESPONDA.*

DATOS PERSONALES

Género: 1. Hombre 2. Mujer

Edad: 1. 20-30 años 2. 30-40 años 3. 40-50 años 4. más de 50 años

Estado civil: 1. Soltero (a) 2. Casado (a) 3. Separado (a)

Lugar de nacimiento: Bogotá

Estrato: 2 **Barrio:** Bosa **Localidad:** Septima

Vivienda: 1. Arrendada 2. Propia (Pagando) 3. Propia (Libre de deuda) 4. Otra

¿Es jefe de hogar? 1. Si 2. No **Número de personas a cargo:** 1

¿Realiza otras actividades remuneradas? 1. Si 2. No **¿Cuáles?** _____

PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL

Título obtenido en bachillerato: 1. Académico 2. Técnico 3. Comercial 4. Pedagógico

Tipo de institución: 1. Privada 2. Pública 3. Religiosa 4. Otra

Título de educación superior obtenido	Año de grado	Nombre de la institución
Iniciada en educ. pre-escolar	2011	C.I.D.E.

¿Planea realizar más estudios? 1. Si 2. No **¿Cuáles?** Maestría en Educación Comunitaria con énfasis en derechos humanos

¿Maneja otros idiomas? 1. Inglés 2. Francés 3. Portugués 4. Otro _____

Producción académica en los últimos cinco años: 1. Material didáctico 2. Capítulos 3. Artículos 4. Videos 5. Libros 6. Programas Multimedi 7. Ninguno 8. Otro _____

¿Se siente satisfecho (a) con su profesión? 1. Totalmente satisfecho 2. Parcialmente satisfecho 3. Insatisfecho

¿En qué otro nivel de educación le gustaría trabajar? 1. Primaria 2. Bachillerato 3. Universidad

Años de experiencia docente: 1. 1-5 2. 6-10 3. 11-15 4. 16-20 5. Más de 20

Años de antigüedad en la SED: 1. 1-5 2. 6-10 3. 11-15 4. 16-20 5. Más de 20

Años de antigüedad en el colegio:

1. 1-5
 2. 6-10
 3. 11-15
 4. 16-20
 5. Más de 20

Tipo de vinculación:

1. En propiedad
 2. Provisional
 3. Libre nombramiento
 4. Contrato de prestación de servicios
 5. Honorarios/servicios profesionales

Grado del escalafón: _____

¿Para cuáles de los siguiente grupos poblacionales, se considera capacitado para enseñar?

1. Indígenas 2. Afrodescendientes 3. ROM 4. Desplazados 5. Hijos de reinsertados
 6. Con necesidades especiales 7. Con capacidades Excepcionales 8. En extrema pobreza

CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

¿Cuál es el número de estudiantes asistentes en promedio a sus clases? 23

¿Cuál es el número ideal de estudiantes para que su clase genere un mayor impacto en cada niño?

1. 1-10
 2. 10-20
 3. 20-30
 4. 30-40

¿Cuántas horas le dedica a preparar las clases? 1. 0-2 2. 3-5 3. Más de 5¿Cuáles recursos usa con mayor frecuencia en sus clases? Material no convencional,Grabadora, Vinitos, Material reciclado.Recursos que le gustaría usar pero no tiene a su disposición: televisor, video Bin,Computadora.

Modelo pedagógico en el que se inscribe:

1. Tradicional 4. Cognitivo
 2. Conductista 5. Social
 3. Romántico 6. Otro ¿Cuál? _____

¿Cuál es el método pedagógico que usa? pedagogía activa de innovación.¿Cuál es la estrategia que ha usado con mayor éxito para lograr los objetivos de sus práctica pedagógica? pedagogía por proyectos.

¿Qué obstáculos o dificultades se le presentan para evitar que su práctica pedagógica pueda ser mejor?

El Honorario es muy corto, la colaboración de los padres.¿Cuál considera el factor más importante a desarrollar en los niños y las niñas durante la primera infancia?
desarrollo de habilidades y destrezas propias de la edad.Su concepto de la primera infancia es: es la edad más importante del ser humano, por que es allí donde se construyen las bases adecuadas para el desarrollo de las habilidades.

ANEXO N° 3

Entrevista a la docente directiva coordinadora de Primera Infancia

¿Cómo surge el proyecto de primera infancia en el INEM?

Yo soy llegada cuando ya estaba montado el proyecto, llegué iniciando el 2015 y el proyecto ya estaba abierto. Llegue para la sede B (preescolar, primero y segundo) entonces, en vista de que hacía falta el coordinador, en la tarde de primera infancia, mi jefe me adicionó primera infancia. No estaba planeado que construyéramos la propuesta, la hemos ido construyendo en el transcurso del desarrollo de la coordinación.

¿Sabe quiénes participaron en la construcción de este proyecto?

No. Eso si no, nunca he querido enterarme. Y es también, tomando un poquito de distancia, en la medida en que, por las maestras de la sede B, me he enterado que eso causó mucha fricción, es más, creo que el colegio hizo paro para que no se abriera primera infancia, se hizo el rechazo a la propuesta y no tanto a la propuesta en sino a la manera como se desarrolló en el colegio y eso produjo según ellas muchas tensiones, tensiones que aún continúan en la sede B. Lo que yo hago es retomar la sede A con el equipo nuevo del proyecto 901, con ellas empiezo a organizarlo y estamos en la propuesta con ellas, el equipo de la tarde también llega nuevo, porque el proyecto funcionaba sólo en la mañana y Liliana la coordinadora de la mañana con quien trabajo en conjunto también llega nueva en 2015 porque ella estaba en bachillerato, no se quien estaba a cargo antes.

¿Y el documento que se creó para el proyecto de donde surge o quien lo crea?

Bueno, ese documento lo trabaja el rector, no sé con quién.

¿Y Ustedes como coordinadoras ya en el 2015 trabajan con base en ese documento?

No, es más te voy a decir, nosotras no hemos querido enterarnos de ese documento, porque tomamos distancia. Lo que hemos ido haciendo es, a partir de los lineamientos curriculares montar la propuesta, no abordamos lo que tenía la institución como tal. Hemos ido llegando a los documentos del colegio pero desde el PEI, desde el proyecto educativo institucional, eso para nosotros ha sido clave.

¿Cómo ha sido esa articulación del PEI con el proyecto de primera infancia, teniendo en cuenta que su centro es la educación diversificada?

Nosotros no retomamos la educación diversificada, hasta ahora, en este tiempo es que no lo estamos pensando, cogimos el PEI desde el planteamiento del nombre del proyecto que es “Construcción y fomento de valores para el desarrollo humano”, eso nos pareció clave para nosotras, en la medida en que desarrollo humano desde el PEI coincide exactamente con la propuesta de primera infancia, entonces fue empezar a preguntarnos ¿Qué entendía el colegio por

desarrollo humano? Y ¿Qué entiende el lineamiento curricular de primera infancia por eso de desarrollo humano?

En el PEI aparece la educación preescolar, jardín y transición, ¿Ya se hicieron modificaciones respecto a la atención que se ha dado en pre-jardín?

Íbamos a hacerlas, pero como cambio el gobierno de la alcaldía, desde la nueva secretaría de la “Bogotá mejor para todos” nos quitan el pre-jardín, entonces Bogotá no va a atender a los pre-jardines en instituciones de educación formal oficial, a partir del 2017, solo estuvo dos años. Desde la “Bogotá Humana” habíamos planteado la necesidad, desde la coordinación académica del colegio, de aprobar el pre-jardín y contemplarlo para la propuesta curricular del colegio, pero entonces ya desistimos de la idea, no vamos a luchar contra la corriente.

¿Respecto a la propuesta que han construido ustedes en particular a partir del año 2015, expuesta al lado de la propuesta ya existente del preescolar en el colegio, se han realizado cambios en el documento del PEI?

En lo referente a lo que propone el PEI, a lo que contempla el plan de estudios, la oferta, la ampliación de la demanda, sí. Creemos hoy fundamentalmente que con respecto a la oferta y la demanda y a la proyección del colegio, creemos que esta es la base del colegio y se ha definido que como no se abre el pre-jardín, vamos a abrir jardines y transiciones, entonces se abren 9 jardines y 7 transiciones, para que se inicie el proceso del ciclo, ya pensando en que los niños de jardín y transición son los que arman la base para el primero y el segundo. Y con respecto a lo académico ya presentamos la propuesta ante consejo académico, entonces si se transformaron muchas cosas. Planteamos que la estrategia didáctica deben ser los proyectos de aula, que esos proyectos de aula deben partir del presupuesto de que el niño es el centro del aprendizaje y que se parte de los intereses y necesidades de los niños, para plantear un desarrollo curricular atendiendo a esos intereses y esas necesidades, previo un proceso de caracterización de los niños, porque por supuesto ya es claro que para nosotros los niños ya no pertenecen a Kennedy central, son de sectores de Kennedy marginal, de la rivera, de Patio Bonito, del Amparo, Britalia, Bosa, eso hace que tenga un sentido pensárnoslo desde la caracterización y para una visión de desarrollo humano que es lo que te planteo inicialmente y que es lo que recogemos con Liliana, no del desarrollo humano pensado desde afuera sino desde el mismo niños como sujeto de derechos y que el papel del colegio debe ser el acompañamiento y la continuación de una cantidad de aprendizajes que él ha construido desde el vientre, entonces la propuesta es esa, los proyectos de aula parten de esos intereses y necesidades y desde ahí se construye con los niños un proyecto. En esa medida también miramos el niño desde todas las dimensiones y también miramos el proyecto, articulamos todo lo que vemos en la caracterización del niño en las dimensiones con la propuesta del lineamiento curricular, eso no lo hicimos solas, eso lo hicimos con el equipo de calidad de la secretaría y entendimos eso en el proceso. Con el cambio de gobierno, ahora el acompañamiento es local no en el colegio, solo vienen y miran experiencias significativas, las extraen y se van, pero antes era un acompañamiento totalmente distinto.

¿De dónde surge el proyecto de primera infancia, si antes se hablaba del preescolar y se atendían también los niños. O acaso tiene que ver con el acompañamiento a las familias en los primeros años de vida?

Históricamente el preescolar es una concepción de lo que debería ser el acompañamiento de los niños a partir de cinco años, ya con el transición establecido. A partir de esta nueva propuesta hay una transformación en el concepto de infancia o infancias, entonces en esa medida ya no existe un niño que viene a centrarse y a recibir todo lo que la profesora determine y establece, no. Contemplar a ese niño desde una perspectiva del desarrollo humano como sujeto de derechos hace que nos pensemos esta educación inicial en una perspectiva diferente, es acompañar la continuidad en el aprendizaje de los niños, no se hace una brecha, no se rompe lo que traen, por eso la importancia de la caracterización, ¿Qué sabe? ¿Qué siente? ¿Qué sabe hacer? Ese reconocimiento de esa persona que está ahí siendo ya un ciudadano con derechos.

¿Con cuáles políticas públicas se articula el proyecto?

Nosotras, lo que hemos encontrado con Liliana es que hay un encuentro entre la propuesta de la política de primera infancia que nació en Bogotá, en Secretaría de Integración Social y Bogotá en el 2012 la retoma y empieza a plantear una nueva propuesta de educación inicial para Bogotá. La retoma también Gustavo Petro y él hace más el apoyo técnico a la propuesta, por eso el ser de los equipos de calidad, esa propuesta de la Bogotá Humana también se articuló con la política de educación para la convivencia y la ciudadanía, que es donde nos agarramos nosotras, porque esa se articula con la política de los PEI la Ley General de Educación, entonces nosotras lo que hemos hecho es articular esas tres porque encontramos principios coherentes, es más los mismos principios.

¿Cuál es el principal aporte que hace la institución con este proyecto de primera infancia a la comunidad de la localidad de Kennedy y que de pronto antes, desde la atención del preescolar no se contemplaban?

Bueno abrimos la posibilidad de la cobertura, de tres jardines y cuatro transiciones pasamos a tener 38 cursos de educación inicial. Pero yo por encima de todo eso, que es en lo que he estado insistiendo es que se ofrece una oportunidad de educación distinta, en la medida en que se tiene en cuenta quien viene a este colegio a estudiar y no se le desconoce, pero también el otro aspecto es ver construir a los niños de tres años, entrar en la dinámica del conocimiento y creo que es un aporte del colegio grandísimo, esos niños de tres, cuatro, cinco años, sobre todo en la sede A construyendo proyectos de aula y estudiando bajo su interés, eso debe ser, eso es calidad para mí, esa es la propuesta, una educación de calidad con sentido y significado para los niños, hemos empezado por ejemplo a trabajar con los padres de familia también y es hacerlos ver la importancia del colegio, entender para que se lee y se escribe y porque es importante que los niños estén en el colegio y se mantengan en el colegio, eso lo hicieron las profes en la sede A. El otro aporte es que es una educación de calidad integradora, o sea no es solamente para la lectura y la escritura adecuada y de acuerdo a las políticas y evaluaciones censales y todo esto, sino que se integran en la propuesta de educación inicial el arte, el juego, la música, la educación física, antes eso no se veía, es más nunca tuvimos el parámetro para que nos mandaran el profe de educación física que es tan vital para la propuesta, una propuesta de niños pequeños tiene que tener el profe de educación física, pero también es clave el artista, el músico, para el desarrollo de la creatividad.

En términos de lo que es la educación inicial y la atención integral a la primera infancia aquí se atiende principalmente la parte educativa, pero adicional a eso ¿Qué otros elementos atienden en el proyecto?

Con orientación hemos venido trabajando en la parte de salud, que nos parece importantísimo; la atención a niños vulnerables, porque mira que niños de qué sectores nos llegan y eso es un conflicto tenaz; el seguimiento de los niños para su valoración y la alimentación y nutrición. Aunque ya con la experiencia del año pasado para los niños de la tarde solo está llegando un refrigerio, porque los niños ya llegan almorzados y ellos no se comen dos refrigerios. Ahí lo que hemos tenido es como un llamado a que los niños no vienen a comer, porque el sentido de nosotros es pedagógico, el colegio viene a formar los niños desde lo pedagógico y lo didáctico y eso es una resistencia muy personal desde la coordinación, yo tengo ahí mis tensiones, porque ahh pues si chévere que tuviera otro personal que les colaboraran a las profes por ejemplo en atención del refrigerio, sabemos que hoy es posible hacer eso, a partir de la administración pasada que no se nos nombró pero había un administrativo que estaba encargado de hacer eso, las profes solo se encargaban de pensarse el problema pedagógico de los chicos, tenía tiempos tenía todo eso, yo priorizaría eso.

¿Qué hay de la diferencia en el trabajo pedagógico entre la sede A y la sede B?

Luego de mirar la experiencia, yo pienso que ya hay una caracterización de la maestra de la sede B, tiene mucho que decir, hoy si con firmeza puedo decir que ellas con esta experiencia de trabajo conmigo han recuperado sus principios, que se perdieron cuando las obligaron a hacer lo que las profes de primero y segundo hacían, pensaban y planteaban las profes de primero y eso hizo que si, ellas se acomodaran a las exigencias de las otras.

¿y porque se hacían esas exigencias?

Porque la profes de primero, en aras de facilitar su trabajo exige que por ejemplo ya lleguen con principios de lectura alfabética, priorizando entonces la propuesta de primaria, ¡prepararlos para la primaria!, perdiendo en esa medida la característica del nivel, la pregunta es ¿Cuál es la característica de reunir en educación inicial? Es el juego, es el acercamiento a procesos de lectura, escritura y oralidad pero desde el juego, la literatura, desde el arte, o sea ¿Por qué perder el sentido de lo que ellos son? Según lo que ellas históricamente describen, se les ha venido exigiendo con pelea y todo con las profes de primaria, entonces ellas son las que han tenido que acomodarse y no al contrario, en este momento lo que estamos viendo y redescubriendo es que estas profes si tienen los elementos, si los tienen, que hay que reorientar y mirar las técnicas nuevas para el trabajo, por ejemplo en cuento a provocaciones para los niños, experiencia pedagógicas que llamamos nosotras “provocaciones”, es propiciar por ejemplo a través de una experiencia de agua todo un espacio de conocimiento que se articula con lo que los niños proponen en esa experiencia, es pensarse que ahora las profes fueron capaces de desarrollar un proyecto de aula teniendo en cuenta todo un proceso de caracterización realizado para el reconocimiento de los niños. Se continua haciendo planas, pero igual ahí vamos, porque modificar concepciones es algo muy difícil y más en nosotros los maestros y haber avanzado tanto me parece que es un gran avance, en la sede A también aparecen las planas y esas cosas, pero entonces como ellas nacen con el proyecto 901 al igual que las coordinadoras, el

cuestionamiento es más fácil llevarlas a que se cuestionen lo que hacen y a que reflexionen sobre lo que hacen.

¿Encuentra diferencia entre educación inicial y educación pre-escolar?

Si, si yo creo que son dos concepciones totalmente distintas, el preescolar forma para la primaria, el sentido del preescolar es habilitar los niños para que la profe de primero los reciba bien adaptaditos, manejo del renglón, las planitas, las vocales, algunas letras, el orden, la postura misma del cuerpo, eso que se pide desde una perspectiva conductista de la educación, entonces que se sienten quieticos, que se formalicen, que solo lleguen a pasar guías y ya y estén en silencio. Cuando entonces ya me dicen educación inicial, perspectiva del niño como sujeto de derechos, eso cambia.

¿Es decir, que la diferencia radica en el concepto de niño?

En el concepto de niño como sujeto de derechos en educación inicial y el niño sujeto pasivo seguidor de instrucciones, elaborador de guías, que eso hace falta mencionarlo, cuando nos hacen la descripción más desde lo didáctico y lo pedagógico, pero eso tiene que ver con la concepción de niño desde el preescolar, el niño que se acomoda y no al que nos tenemos que acomodar, creo que esa es la fractura.

¿Qué significa para usted la primera infancia?

Para mí ha sido la maravilla! encontrarme con la propuesta, porque se integra a todo mi proyecto pedagógico de investigación y me emociona.

Pero no como el proyecto, sino como el concepto, ¿Qué significa primera infancia?

Son esos seres humanos que nacen a un mundo lleno de posibilidades, que están a la apertura de conocer ese mundo lleno de oportunidades, pero que definitivamente tienen unas maneras muy especiales, yo no los dejo de ver desde lo pedagógico y lo didáctico como maestra, que tienen una manera particular de acercarse a ese mundo lleno de posibilidades, el lenguaje, las matemáticas, desde lo formal-académico, pero también ese mundo que se ve por todo lo tecnológico desde la televisión, que los interesa y los llama como si fueran imanes, son esas generaciones a las que se les entrega el celular y que no tienen que hacer el curso que he tenido que hacer yo por más de seis años usando este y aún no lo he aprendido a usar, pero si yo les entrego este aparato a ellos es innato en ellos saber usar esto. Entonces son esos seres maravillosos que llegan con todo ese chip del lenguaje, lenguaje integral, tecnológico, del arte, de todo eso y que la escuela tiene que reconocer.

¿Entonces ahí la escuela que función cumple, que es lo que viene a hacer la escuela en esa edad?

A ser mediadora entre ese mundo de posibilidades y esas capacidades que tienen ellos, ese potencial con el que viene, porque es que hasta el niño más pobre es característico verlo con sus preguntas, con su curiosidad a flor de piel, porque es que hoy las mamás por más pobres que sean los dejan preguntarse, los dejan curiosear, entonces la escuela esta llamada a dejarlos curiosear de todo lo que tiene para enseñarles, pero en situaciones reales de uso no de relaciones

ajenas a esa significación que el niño ha construido desde la casita, es a llenarlo y a mostrarle esos nuevos mundos de una manera distinta, desde la manera académica, si pienso que la escuela debe ir formalizando y cualificando esos saberes, pero claro que no con la rigurosidad de un quinto, tercero o primero de primaria, es cómo parto del juego para esa formalización, no en el sentido de que sepan que: si pongo el 5 y el 4 y el más aquí al lado sumo, no, es para saber que antes de llegar a esa parte de la formalización aparecen situaciones donde el niño ve situaciones problemáticas que tiene que resolver y que hay un conocimiento allá, formal, que hay unas maneras de usar los símbolos y sí se pueden ir acercando, pero jugando, sin perder el sentido de las situaciones de aprendizaje sobre el objeto que se aprende, el sentido del objeto que se aprende.

¿Cuáles son las principales demandas de necesidades en la atención, que hacen las familias al colegio y que aún no atienden?

La jornada, he tenido mucho problema porque esta nueva administración no ha sido consiente de la necesidad de enviar los remplazos para los profesores que se enferman, que se incapacitan por enfermedad, y ha sido particularmente en este año cuando se me han incapacitado tres maestras y entonces he tenido que cubrir por horas extras los grupos, con las consecuencias que eso trae y he pasado de seis horas a cuatro horas de trabajo, entonces esa necesidad de las familias no se ha atendido y no se va a atender, eso afectó la jornada de todos, porque cómo se cubre solo por horas extras, cuando no hay maestras que quieran cubrir, entonces a los profes de apoyo me ha tocado ubicarlos en aula, entonces ha ido perdiendo el sentido del apoyo a los proyectos desde el arte, la educación física, la música, las áreas específicas, es decir que se arrancó con seis horas pero se ha ido transformando, esas son políticas que van afectando las cosas, la política si tiene que ser clara.

¿Qué proyecciones tiene el proyecto a corto y mediano plazo?

Hoy no se llama articulación hoy la nueva administración lo llama armonización, pero es en el mismo sentido de la articulación, no de arriba hacia abajo, sino de abajo hacia arriba, es decir, recoger los postulados del proyecto de primera infancia sobre desarrollo humano, estando en un colegio que habla del desarrollo humano desde la puerta principal del colegio, entonces queremos que ese concepto entre, en esa medida hemos empezado a plantear ya para primero y segundo, trabajar por proyectos de aula, articular esa propuesta al proyecto de convivencia en primaria, resignificar las prácticas de lectura, escritura y oralidad en toda la primaria y para eso lo que hemos hecho con las pruebas saber y los datos del Índice Sintético de Calidad, es tomarlos como disculpa para pensarnos de nuevo esa lectura y escritura, cómo mejorar esos procesos para que los niños sean realmente lectores y escritores en un proyecto donde la comunicación es central, entonces es ir hacia arriba con esos enfoques, esperemos que podamos hacerlo, que se deje el colegio, de pronto más liderado desde mi experiencia porque ninguno de los otros tres coordinadores era de primaria, ninguno había trabajado con los más pequeños, pero lo chévere es que se han dejado llevar. Yo pienso que otra meta es transformar las prácticas de ustedes lo maestros, por lo menos en lenguaje, que vean otra perspectiva, desde una estrategia didáctica que se llama proyectos de aula, que es una estrategia integradora que hace de la lectura y la escritura el aprendizaje significativo, que es un principio de la diversificación, la diversificación no es llegar y coger un área específica y formarme en décimo, no, eso no era así, la diversificación nace como un proyecto en la década del 60, como un proyecto que permitiera, aunque algunos

dicen que no, pero inicialmente se postuló desde los proyectos, que cada estudiante naciera en un proyecto, que pudiera escoger un área de formación, pero bajo los intereses de los chinitos, eso en sexto, y el cuento nace no solamente en sexto sino que lo llevamos al niño de tres años, de cuatro años hoy que pueda escoger y tomar decisiones, tener una perspectiva de lectura crítica del mundo, primero en su contexto pero proyectarla afuera, creando esos líderes.

Usted había mencionado esa intención política de trabajar desde la primera infancia, sobre sus derechos, sobre su participación, ¿Cuál es la propuesta que hacen, o qué han logrado incluir y trabajar dentro del proyecto?

Pues el proyecto básicamente nace de los intereses de los niños, la profesora les pregunta que quieren saber, ahora ellas, las de sede A, han hecho como una sensibilización frente a la necesidad de que antes de llegar a esa pregunta se abren un montón de provocaciones, que les permitan a los niños tener alternativas de escogencia, pero conmigo lo que ha sido es pregúntenles por donde se van a ir, que ellos puedan armonizar su aula desde la creación de un ambiente donde ellos son propositivos, es decir, tienen sus normas pero creadas por ellos, los acuerdos, tienen sus asambleas semanalmente de todo lo que les pase.

¿Cómo funciona una asamblea de esas?

Se reúnen, la dirige inicialmente la profe, inicialmente para que los niños tengan el modelo de la asamblea y del coordinador de la asamblea, para el turno de la palabra y regular la participación de alguna manera, porque todavía no están acostumbrados a estar en el colectivo hablando y los niños empiezan a hablar de sus problemas de convivencia que es un elemento importante, que hemos empezado a trabajar, hablan de lo que les pasa en el recreo, en el aula, de las decisiones que se toman. Ahorita con cámara de comercio estamos mirando todo el trabajo de desarrollo emocional de los niños, de la resolución de conflictos, entonces lo que hemos ido implementando en esas asambleas también son esos talleres de cómo resolver un problema, entonces se toma una situación vivida por ellos para que ellos empiecen también a manejar las situaciones.

¿Cuáles necesidades de cualificación docente, recursos materiales, gestión u otros elementos, considera que deben atenderse a corto y mediano plazo para optimizar la atención a la primera infancia en este proyecto?

Lo primero es que se armonice y sea coherente esa armonización. Lo segundo y de igual importancia, creo que uno va en consecuencia del otro, es la transformación de las prácticas en el aula basadas en el fundamento del niño como sujeto de derechos, las profes no vienen al proyecto formadas en eso, eso cuesta muchísimo hacerlo, sobre todo porque, yo no sé si fue por la formación en la universidad y son muy jóvenes mis maestras, pero no alcanzan a comprender la dimensión de lo que hacen y de lo que significa eso “sujeto de derechos”, esos fundamentos sociológicos, ante todo filosóficos, yo hoy pienso que las maestras necesitan saber de filosofía, es más, hasta la coordinadora, el rector, todo el mundo en este colegio debería pensarse un proyecto de ser humano, desde el desarrollo humano y en esa medida entender cómo lo sociológico, su caracterización de los niños se articula a un proyecto educativo que es mi obligación como maestra desarrollar, pero no es que se lo impongo y cómo eso se articula a un proyecto de democracia desde el PEI del colegio y desde la exigencia nacional en un proyecto de post-conflicto y es acá, yo si esto segurísima, osea esa lectura crítica, esa escritura crítica, la

formamos nosotros desde chiquito, apasionándolos, haciendo que esas experiencias de aprendizaje, que esos objetos de conocimiento sean significativos para nosotros y eso involucra la pasión por el saber.

¿Cree que este proyecto se puede catalogar como un proyecto de intervención social?

Sí. Pero no la intervención social para modificar cosas puntuales de atención a los niños de cuatro a ocho horas, no, yo diría de transformación social. Yo sí pienso que si nosotros los maestros pudiéramos profundizar, investigar más en esa necesidad haríamos un cambio del país y del mundo, cambiaríamos, si transformáramos esa relación de los niños, nosotros y el saber, es que uno lo ve. La diferencia en hacerlo en otro momento está en lo tarde que se empieza, los niños en bachillerato se están yendo de la escuela, ¿qué pasa en primera infancia y primaria? Yo he dicho reiteradamente, no en el espacio del colegio porque se me puede devolver la espada y uno es víctima de sus propias palabras y es que si alguien tiene la culpa de los adolescentes que tenemos hoy somos las maestras de primaria y las de preescolar, los alejamos de algo que se llama el saber, los alejamos, le hacemos coger fastidio al colegio, los chinos no quieren volver a vernos, solo vienen a socializar con sus compañeros, eso pasó porque nosotras no tuvimos una responsabilidad social frente a lo que era hacer que los chinos se apasionaran por el cuento del conocimiento y lo pienso así en este estrato, porque los niños de estrato 5 y 6 tienen a sus papás y a sus familias que viajan, leen, tienen toda la tecnología del mundo y tienen un nivel intelectual que hace que sus hijos sean distintos, en cambio estrato 3, 2 1 y menos uno no cuentan con eso.

Entonces ¿qué problemas sociales mitiga este proyecto si se cataloga cómo de intervención social

Construir niños participes, niños sujetos de derecho desde muy pequeños, pero esos sujetos de derecho tienen derecho a la palabra, tienen derecho a un desarrollo físico distinto, tienen derecho a un desarrollo cognitivo distinto, necesitamos que este país se empiece a pensar distinto, que nos integremos desde lo social para trabajar desde un proyecto en común, por eso los proyectos de aula, por un sueño en común, no cada uno allá metido en su hueco y en su pobreza pensándose solito, sino todos pensándonos para ayudarnos unos a otros, ese es el compromiso social y eso lo traigo es desde mi formación en lenguaje, desde la pedagogía de proyectos, y desde la coordinación he planteado que no es para adaptarlos a nada, sujetos críticos, este colegio nació para eso y es lo que les digo, yo muy emocionada “soy Inemita” y a mí no me formaron mis maestros para adaptarme a lo que decía el profe, no era así, el colegio no era así, el colegio no era que usted se acomodara y siguiera las ordenes, ¿dónde nacieron los consejos estudiantiles de este país? ¿Cuántos muertos compañeros nuestros tuvimos?, es volver a recuperar eso.

ANEXO N° 4

Entrevista al rector del Colegio INEM Francisco De Paula Santander

¿Cómo surge el proyecto de primera infancia en el INEM Francisco de Paula Santander?

Primero hay que precisar que el proyecto de primera infancia (atención integral a niños y niñas de 3, 4 y 5 años) hizo parte de la propuesta de gobierno de Gustavo Petro, que luego se convirtió en el programa de gobierno y hace parte del plan de desarrollo 2012-2016 Bogotá Humana. Entonces era un mandato legal, que la secretaria debía ampliar el servicio educativo a los tres grados en el nivel de preescolar en los colegios oficiales del distrito. La Secretaría de Educación entidad rectora en el sector educación, tenía que ampliar el nivel de preescolar, montar preescolar de tres grados. En el INEM hace aproximadamente desde el 2008 tenía en el nivel de preescolar dos grados, transición que todos los colegios tenían y jardín, osea teníamos niños de 4 y 5 años, no teníamos niños de 3 años. La SED empezó a estructurar el programa, identificando en que localidades y dentro de las localidades en qué UPZ eran deficitarias, para montar este programa o en que colegios se podía hacer esto, el jardín de tres grados. Las estrategias que utilizó Secretaria de Educación fue comprar lotes o anexar jardines a los colegios, a varios colegios de la localidad le fusionaron o le asignaron jardines que antes eran administrados por la Secretaría de Integración Social, caso el Colegio San Pedro aquí cerca que le anexaron un preescolar o el San Rafael. Nosotros no teníamos jardines cerca, por lo tanto no nos incluyeron ningún jardín de Integración Social.

¿Es decir que esos jardines antes los manejaba Integración social y pasan a la administración de la Secretaría de Educación?

Exactamente

¿Pero no quiere decir que aumentó el número de jardines, sino que cambian de administrador?

Algunos, los que manejaba Integración social, niños de 3, 4 y 5 años, porque los niños de 0 a 2 los siguen manejando Integración Social, de 3 en adelante los sigue manejando Secretaría de Educación. Los de Integración social no es ampliación de cobertura porque fueron asignados a colegios. En el Colegio INEM, vuelvo y digo, no nos asignaron un jardín porque no tenemos jardín de Integración Social cerca, entonces vino la solicitud de que el colegio ampliara su oferta en nivel preescolar, la respuesta oficial del colegio es que compartíamos la política y la necesidad de ampliar el nivel de preescolar, pero que teníamos unas condiciones que no nos permitían en ese momento hacer parte del programa, esas condiciones eran que se estaban restituyendo físicamente tres edificios, la construcción de la unidad 1, 2 y 3 que se demoró 18 meses y el impacto de la construcción nos generaba, o las consecuencias de la construcción era que teníamos que redistribuir la población en nuestros edificios y podíamos tener algo de hacinamiento y no teníamos donde ubicar niños y niñas nuevos. Y en la sede B por sus características propias de espacio, no hay donde ampliar un solo grupo. Eso fue a finales del 2013 comienzos del 2014, pues que compartíamos el programa, el proyecto, tanto consejo académico como directivo, pero que no nos incluyeran aún, además porque teníamos dudas

acerca de cómo era el desarrollo del programa porque solamente conocíamos el titular, ampliación del nivel del preescolar a tres grados, pero no sabíamos con qué docente, con qué materiales, cuál era la circunstancia, porque algunos colegios de la ciudad que ampliaron el preescolar en sus instalaciones, lo hicieron a través de una estrategia en la que lo administraba directamente algunos operadores como Colsubsidio o Compensar y nosotros en el INEM encabezado por rectoría, no nos parece que la educación debe ser administrada por un tercero sino directamente por el Estado. Entonces en esas circunstancias fue la respuesta inicial del colegio, luego por razones que solamente la Secretaría debe saber, decidieron incluir al colegio en la sede A y en un sector del colegio donde mucho antes funcionaba la granja de la modalidad de Agropecuaria, en donde paulatinamente era el acopio de los desechos o de basura, en el costado noroccidental del colegio colindante con el Francisco José de Caldas, que allí se iba a construir las aulas del programa de pre-jardín, sobrevino una serie de dificultades con la comunidad porque no hubo una comunicación oportuna, clara, precisa de cómo iba a ser la intervención, cómo iba a ser el programa, estoy hablando de comienzos del 2014, no sabíamos que espacios se iban a utilizar, cómo se iba a utilizar, cómo iba a ser la integración con las jornadas de la sede B, todo eso no se hizo sino que se empezó la construcción la adecuación del terreno para montar las aulas sin el necesario proceso de consulta con la comunidad, esto generó algunos inconvenientes que trajo como consecuencia una movilización de estudiantes, el rechazo de algunos docentes y la pugnacidad entre el colegio y la Secretaría de Educación. Afortunadamente se hicieron unas reuniones amplias y extensas donde se aclararon y se precisaron circunstancias, se precisaron varias cosas: Primero, que el jardín o el proyecto de Primera Infancia iba a ser administrado directamente por el colegio, es decir, no íbamos a estar con Compensar ni con Colsubsidio, era directamente por el colegio; que los maestros y maestras que se vincularían iban a ser vinculados directamente por la Secretaría de Educación en la modalidad de provisionales, es decir no iban a ser subcontratados; que la dotación y la capacitación que recibiría las aulas nuevas también la recibirían la sede B que también teníamos niños de 4 y 5 años; que íbamos a tener una orientadora adicional y también la iba a tener la sede B y que auxiliares pedagógicos o profesores de apoyo para el preescolar también lo iba a tener la sede B, es decir iban a estar en igual condición, es así como el colegio entonces aceptó.

¿Y eso se ha cumplido?

Se ha cumplido a cabalidad, dotación, mobiliario, capacitación, docentes, todo se ha cumplido a la fecha, incluso se amplió la jornada de los chicos, en el nivel de preescolar en ambas jornadas y en ambas sedes, tienen un espacio de 6 horas, no significa que los chicos estén 6 horas, sino que las jornadas son de 6 horas porque hay tiempo para descanso, para recepción de los niños y las niñas, desde el comienzo el preescolar que inicio aproximadamente en septiembre del año pasado, comenzaron siempre con 6 horas. En el 2015 la sede B también amplió a 6 horas la atención de los chicos y las chicas de preescolar cuando se completaron los docentes, al comienzo no se tuvo los maestros adicionales en artes, educación física, se amplió la jornada del preescolar el INEM Francisco de Paula Santander, a hoy podemos decir que la única diferencia entre las dos sedes que ofrecen el programa de Primera Infancia, es que la sede A ofrece el grado de Pre-jardín, la sede B no lo ofrece y que todos los docentes de la sede A son provisionales, son maestros vinculados con recursos propios directamente de un proyecto el 901 de la secretaria de educación, y los docentes de la sede B, con excepción de los docentes de apoyo, son docentes de planta de cátedra docente. Se ha trabajado con acompañamiento de la Secretaría de educación, la dirección de Preescolar y básica, asesores pedagógicos para mirar la propuesta educativa, se ha

trabajado por proyectos, se está fortaleciendo la parte académica de las dos sedes, se han hecho jornadas pedagógicas, con la familia, con proyectos, es decir, se está cumpliendo a hoy a cabalidad todo lo que expreso Secretaría de Educación y efectivamente en el INEM Francisco de Paula Santander se amplió el servicio de preescolar a tres grados con 18 grupos de estudiantes, entonces estamos hablando que tenemos 450 niños y niñas nuevos que no teníamos en el nivel de preescolar en el nivel de pre-jardín-jardín y transición, nueve grupos en cada una de las jornadas, con aulas que si bien son pre-fabricadas no son como la propaganda oscura que decían que eran container, sino que son aulas modulares, acústicas, resistentes al frío, con todas las condiciones Fito-sanitarias, con todas las condiciones básicas de seguridad, también tienen una ludoteca, también tienen todos los espacios recreativos.

¿Qué hay de la diferencia en el trabajo pedagógico entre la sede A y la sede B?

Eso era una amenaza que teníamos cuando comenzábamos, pues los regímenes son distintos, la población no se sabía cómo iba a ser, indiscutiblemente al comienzo se presentaban diferencias porque no hubo una articulación entre las dos sedes, estamos hablando que la sede A abrió clases en octubre, ellos trabajaron dos meses y la prioridad era atender a los niños, recibirlos y somos conscientes de que no se hizo un trabajo previo de acoplamiento, de proyección, se abrió los salones y se atendió a los chicos y las chicas. Este año 2015 se comenzó el trabajo académico, hay que destacar que la misma directiva docente coordinadora es la que está al frente de ambas sedes, es decir nos dieron un coordinador diferente en cada jornada, en la mañana está la profesora Liliana Cárdenas que atiende desde todo el preescolar, primero y segundo y en la tarde esta la señora coordinadora María del Pilar. Decir que hoy dan lo mismo sería decir que todas las primarias en el INEM son iguales, tienen dinámicas diferentes pero apuntan a los mismos objetivos, a las mismas competencias que están basadas en las propuestas, decretos y artículos, obviamente y eso sin desconocer las capacidades de los profesores nuevos, las docentes de la sede B tienen más experiencia porque llevan n años trabajando, más de 20 años algunas y pues las metas o la dinámica en la sede B es más académica, mas exigencia académica, casi que los niños y las niñas salgan escribiendo, más académico el énfasis y la dinámica en las profesoras nuevas es más de socialización y lúdica en el preescolar.

¿De acuerdo con eso, usted encuentra alguna diferencia entre la educación preescolar y la educación inicial?

Ahí hay que tener unas precisiones conceptuales, por ejemplo a mí no me gusta, no es que no me guste sino que no lo denomino primera infancia sino preescolar, a lo que ofrece el colegio, el servicio educativo del colegio es preescolar, porque primera infancia es un término más de asistencialismo.

No, educación inicial.

Educación inicial es un término que viene más del mundo de la socialización, de la inclusión, en el sistema educativo es educación preescolar o yo me atengo a lo que dice la norma, la ley 115 que establece que hay tres niveles en la educación formal: educación preescolar que es desde 3 a 5 años, básica primaria, básica secundaria y media.

¿Es decir que si habláramos de una educación inicial en el proyecto primera infancia sede A, estaríamos hablando de?

No, de educación preescolar.

¿No existe aquí la educación inicial, es educación preescolar?

No. Vuelvo y digo, puede ser una diferencia conceptual, porque habría que precisar qué se entiende por educación inicial. En el marco de la normatividad es educación preescolar. El ministerio ahora habla del programa de primera infancia y lo divide de 0 a 3, de 0 a 2, de 3 a 5, es decir que tienen diferentes conceptos, pero la norma, la ley 115 de 1994 habla que la educación formal tiene cuatro niveles, que es la educación preescolar, la básica primaria, la básica secundaria y la media.

¿Qué significa para usted primera infancia?

Volvemos otra vez, primera infancia es el nombre que le pusieron al programa de atención integral a los niños y niñas de 0 a 5, en el distrito en el plan de desarrollo y el programa de primera infancia es ese, una atención integral que es salud, nutrición, educación a la primera infancia, en el sistema educativo atendemos los chicos de 3, 4 y 5 años. En el argot y en el imaginario, incluso de maestros y directivos hablan de primera infancia identificando los chicos que tenemos en la sede A y diciéndole preescolar a los que tenemos en la sede B. El imaginario en la institución es que primera infancia es el jardín que tenemos en la sede A, incluso algunos documento oficiales dicen que esa es la sede de la primera infancia, pero legalmente y si uno ve la propuesta, ellos hacen parte es del nivel de preescolar, que son pre-jardín, jardín y transición, que tiene 18 cursos en la sede A y tiene 14 en la sede B, entonces nosotros tenemos un preescolar de casi 33 grupos de preescolar, habría que hacer una discusión y precisar que se entiende por primera infancia, para la institucionalidad del INEM el programa de primera infancia es

No, pero yo no estoy preguntando por el programa sino por el término primera infancia.

El programa primera infancia en el colegio, vuelvo y digo, el imaginario lo ubica como el jardín que está en la sede A.

Pero ese es el proyecto primera infancia INEM y está caracterizado como el jardín, pero solo primera infancia, ¿qué es la primera infancia?

Por eso estoy diciendo, primera infancia tiene un imaginario pero nosotros vamos más allá de primera infancia, para nosotros es preescolar, para el colegio y para rectoría es preescolar. Parecería contradictorio pero el proyecto se llama primera infancia por el cual vincularon a los maestros provisionales, por el cual construyeron las aulas modulares.

Es el nombre del proyecto.

El nombre del proyecto por el cual dotaron de mobiliario y material didáctico a las aulas, se llama primera infancia, pero en el modelo INEM ellos son el nivel de preescolar.

¿Cuál es el principal aporte que hace este proyecto a la comunidad de la localidad, como aporte adicional o que se diferencia de otros proyectos que atiende a la primera infancia?

Primero, que se escolarizan, ya no son guarderías las que atienden a niños y niñas sobretodo de 3 y 4 años, se amplía el servicio educativo, en una guardería respetuosamente lo que hacen es cuidarlos y protegerlos, en el colegio aparte de eso iniciamos el proceso académico y cognitivos de los niños y las niñas, entonces para mí lo principal es que se amplía el servicio educativo, se le quitan niños y niñas a la calle, el INEM es uno de los colegios que ofrece directamente todos los grados del sistema educativo, nosotros tenemos niños desde los 3 años hasta los 16 años en el mismo espacio, se visualiza o se visibiliza que si se puede administrar el preescolar directamente por los colegios, porque antes se decía que eso solo lo podían manejar Integración Social o el ICBF con las madres comunitarias, entonces para mí esas son las dos fundamentales y muy seguramente, pues eso lo veremos en unos diez años, estos chicos y chicas que tienen la oportunidad de tener un preescolar de tres grados con todos los juguetes, van a tener un desarrollo cognitivo mucho más fuerte que nuestros chicos egresados de hoy, porque en el desarrollo mental de estos chicos está comenzando ya desde esa edad y además como tienen refrigerio, tienen complemento alimentario, entonces estamos garantizando que en el tiempo que están en el colegio no tendrán problemas de nutrición y reciben atención también de salud, entonces estamos garantizando, vuelvo y digo: ampliar el servicio educativo, quitarles los niños y que estos 225 niños por jornada que tenemos en este nivel, cuando estén en grado 11 nos van a dar, deben dar mejores resultados cognitivos, académicos, sociales en todo el sentido de la palabra.

¿Con cuales políticas se articula, pues adicional al plan de desarrollo distrital y al plan de garantías de desarrollo a la primera infancia, con que otras políticas se articula?

Con las políticas de salud, fundamentalmente porque en el marco de la atención integral es darle educación formal y también a través del componente de salud, una parte nutricional y un acompañamiento de talla, peso, vacunación.

¿Hay personal que viene y hace seguimiento a eso?

El Hospital de Sur, que es el que tiene la atención en la localidad de Kennedy de la Secretaria de Salud, atienden focalizadamente a estos chicos y chicas y también Integración Social y Secretaría de Salud a través del componente de familia está trabajando con las familias de estos niños y niñas para que verdaderamente haya un vínculo con la escuela, recuerden que una de las dificultades que expresamos los maestros es que a medida que se va aumentando el nivel de escolaridad se va perdiendo el nivel de acompañamiento de los padres de familia, entonces salud, integración e inclusión están vinculados allí también

¿Los padres de familia manifiestan algunas necesidades respecto a la atención? ¿Cuáles son las principales necesidades que manifiestan, que de pronto atienden o hace falta atender de parte del colegio?

En el programa como tal, pues podemos decir que están todas las necesidades básicas cubiertas, los padres de familia pues aducen o esperarían que un componente de transporte escolar los cubriera totalmente, pero está más en el asistencialismo. Algunos tienen subsidio de transporte,

pero otros quieren que sean todos y eso es caer en el asistencialismo total y no lo necesitan prioritariamente, entonces creemos, porque tenemos personal administrativo, personal de apoyo, personal docente, personal directivo y de orientación, hay unas buenas instalaciones en ambas sedes, entonces las necesidades básicas las ha cubierto Secretaría de Educación y el colegio.

¿Cómo se articula el PEI del colegio desde el proyecto de Primera Infancia, pues la educación diversificada en ese espacio?

Estamos empezando, no solamente con ellos sino con primaria y preescolar de hacer una revisión de nuestro proyecto educativo para que la diversificación se conozca, se sienta y se viva en todos los niveles y no solamente en decimo y once en el colegio. Estamos haciendo algunos pasitos, ya por ejemplo ellos tienen representante en el consejo académico, para que hagan parte, se enteren, falta que se empoderen, perdona el término, que se atrevan a hablar, a proponer desde su mirada, eso es un proceso incipiente, hoy en día todavía no totalmente se vivencia y se identifica a los programas, todos los proyectos los hemos querido vincular, que las actividades se hagan conjuntamente, institucionalmente, pero todavía hay dinámicas que se diferencian, si se presentan todavía entre sedes, entre niveles, pero es un camino que se sigue andando de que ellos incursionen el nivel de preescolar en el colegio y toda la propuesta diversificada en los niveles preescolar y primaria.

¿Cuáles son las proyecciones que tiene el proyecto de Primera Infancia a corto plazo?

Fortalecer su propuesta académica, que por lo menos en los documentos sea lo mismo, la misma oferta académica en sede A, sede B, Jornada mañana y Jornada tarde, que se van a trabajar por proyectos, por áreas, por asignaturas, por procesos, osea que se consolide la propuesta académica. Son propuestas diferentes y la idea es que se consolide una propuesta no idéntica sino igual y la propuesta también a corto plazo es cada año una apuesta a que si se va a cubrir toda la oferta, porque las tardes son siempre más débiles que las mañanas, pero este año cubrieron toda la oferta y esperamos que el otro año también cubramos toda la oferta. Y aunque no me preguntas, a mediano plazo está no solamente a nivel sino en todo el sistema, cómo va a ser cuando se consolide la jornada única que son ocho horas, entonces que va a pasar allí, es una pregunta que todavía no se tiene línea de cómo va a pasar.

¿Qué necesidades han encontrado desde el inicio del proyecto ya hace un año, a lo que vamos hoy, en cualificación docente, recursos materiales u otros elementos?

Falta implementar el uso de las TIC's, los chicos y las chicas a esta edad son una espuma y uno puede desarrollar en ellos habilidades para que le demos un uso pedagógico a las TIC's, entonces en el nivel preescolar, como también en el de primaria, falta incursionar en el uso de las TIC que eso es fundamental, porque lo que es dotación tanto de mobiliario como didáctico, creo que incluso tienen demasiado, en refrigerios incluso los niños no alcanzan a comerse los dos refrigerios y tienen que llevárselos a las casas, esta el personal docente completo, están los docente de apoyo (educación física, plástica y danzas), de cualificación docente más que falta, pues un programa que en el colegio lleva un año, lo que ya es hacer una planta docente que ojalá todos sean de carrera, si porque los docentes de la sede A son provisionales, para que puedan acceder tranquilamente a los procesos de formación a nivel de post-grado y aplicar los nuevos

conocimientos, las nuevas tendencias positivas en el servicio educativo de preescolar o como llaman otros primera infancia.

¿Y eso si es posible, que ellos queden como docentes de carrera?

Pues primero hay que esperar como se define el nuevo gobierno de Bogotá, haber que dinámicas le da al programa, el programa va a seguir, eso es indiscutible porque los cuatro candidatos que puntúan dicen que va a continuar el programa de primera infancia o ampliación del preescolar.

¿Y continúa bajo la administración de la Secretaría?

Eso es lo que no se sabe, el programa va a continuar, la diferencia es cómo, si lo va a seguir administrando Secretaría, si van a ser docentes provisionales, si lo va a manejar Colsubsidio, si lo va a manejar con docentes de carrera, si el Ministerio de Educación Nacional amplía la planta docente y hace concurso para preescolar, es decir, se sabe que sí, pero el cómo es lo que no se sabe.

¿Ustedes tuvieron en cuenta en la creación del proyecto alguna estrategia de atención diferencial?

En el marco del proyecto 901 que es Primera Infancia en Secretaría incluye una línea de educación diferencial, eso está en el documento, en la realidad estamos empezando a identificar las necesidades de esa educación diferencial, estamos empezando a saber que nos llega, tenemos casos aislados, pero decir que tenemos especialistas en educación especial, no tenemos en el nivel de preescolar, tenemos unas orientadoras que con sus capacidades y limitaciones han atendido lo que se tiene, igualmente de género, de raza, inclusión, pues se ha venido construyendo de acuerdo a lo que se está demandando.

¿Cuál es el compromiso social que asume el colegio con este proyecto de Primera Infancia?

Una vez que conocimos y precisamos y tuvimos la información clara, es jugarnos totalmente para que el programa fuera una realidad, pero con condiciones de seguridad y pedagógicas adecuadas, no era comenzar por comenzar, lo conseguimos, el compromiso se evidencia en que hemos dado los espacios, los recursos, el acompañamiento a lo que se ha venido necesitando.

De los siguientes elementos que hacen parte de la atención integral a la Primera Infancia, ¿Cuál considera que es el que más se trabaja en el proyecto y cuál es el que menos se trabaja? Cuidado y crianza, salud, alimentación y nutrición, educación inicial, recreación, ciudadanía y participación.

El que más se trabaja es educación inicial. Creería yo desde la distancia de rectoría y no desde las aulas, que donde hay menos evidencia es en el de ciudadanía y participación, pues porque no se ha evidenciado un proyecto como tal y después de ese diría yo que uno de los elementos que menos se ha trabajado por que falta es el de cuidado y crianza, entendido como el tiempo en que se atiende a los chicos, entendido como las líneas que se trabajan allí, porque se trabaja más educación y recreación.

ANEXO N° 5

Entrevista a la funcionaria de la SED Bogotá

¿Cómo empieza a trabajar con el proyecto de Primera Infancia aquí en el INEM?

Secretaría de Educación tiene, en el marco de Educación Inicial, digamos que un enfoque de poder acompañar a las maestras que entran al distrito a trabajar con Pre-jardín, Jardín y transición y acompañar a las maestras que ya están como tal en el proceso vinculadas. Desde ahí pues se genera un proyecto, en donde se genera un acompañamiento pedagógico a esas maestras y digamos que a la apuesta pedagógica que se quiere para primera infancia.

¿Esa propuesta desde cuando se crea?

En acompañamiento pedagógico estamos ya hace dos años y medio. Entonces que se hizo? el equipo empezó a conformarse con muy pocas personas y se empezó a acompañar a una o dos maestras de cada colegio. No es para todos los colegios, son colegios que permiten y abren sus puertas para que llegue Secretaría de Educación y empiece a trabajar con sus maestras.

¿Cuándo empiezan lo hacen es como con alguna experiencia que se pueda mostrar, algo significativo y lo eligen de ese modo?

Si, digamos que esas maestras, el acompañamiento pedagógico llegó a ese colegio, se presentó con las maestras y la maestra que quería ser acompañada y empezó a ser acompañada. Para este año el frente cambio y dijimos: Bueno efectivamente funcionó con el acompañamiento a una maestra y entonces vamos a trabajar el ciclo. Entonces está generando la consolidación de equipos pedagógicos al interior de las instituciones.

¿Pero esto hace parte de Educación Inicial tiempo atrás o es algo nuevo en Primera Infancia?

Surge de la necesidad que se ha observado en que las maestras de Educación Inicial no están articuladas y digamos que también surge de la necesidad de posicionar el Lineamiento Pedagógico Curricular para Primera Infancia, aunque antes en algunos colegio habían unos transiciones, con la llegada de Pre-jardines y Jardines se les quiso dar más fuerza y acompañamiento desde hace dos años largos está en los colegios que abren las puertas y que lo permiten, hay colegios que definitivamente no han permitido el acceso de Secretaría de Educación.

¿Y aquí fue igual, iniciaron con alguna maestra y se amplió?

No, acá se llegó este año con acompañamiento pedagógico, el año pasado no tuvo acompañamiento.

¿Fue solicitado por el colegio?

Digamos que esto ha sido como un voz a voz, entonces como estamos en todas las localidades, la coordinadora de la tarde se enteró que hacemos acompañamiento pedagógico y dijo nosotros también queremos que tengamos acompañamiento, entonces se vino, se presentó la propuesta al rector y el rector la avaló, entonces nosotros dijimos vamos a entrar a trabajar con el INEM para este año.

¿Aquí hacen el acompañamiento a todas las docentes de la Primera Infancia?

Para este año como es un equipo tan grande de maestras y son dos sedes, se proyectó para sede A, arrancar con pilotaje en esta sede, para jornada mañana y jornada tarde. Entonces lo que se hace es que nosotros trabajamos en dos frentes: Uno que es encuentros de ciclo, tu me vas a ver reunidas con las maestras tanto de la mañana como de la tarde en conjunto; Y otro frente que es trabajar con las maestras en aula y el trabajo con las maestras en aula implica generar experiencias pedagógicas significativas para los niños y las niñas.

¿Pero ustedes hacen una preparación previa, antes de llegar al aula a hacer eso?

Si, para esas planeaciones y para las experiencias como la que tu viste, nosotros tenemos unos pasos, una planeación con las maestras en donde se tienen en cuenta los grupos con los que nosotros trabajamos, qué intereses hay por parte de los grupos y qué intereses hay por parte de ellas, se planea conjuntamente, digamos que no son actividades lideradas por Secretaría de Educación sino que nosotros acompañamos y orientamos el proceso, el tema y el objetivo surge de las maestras y de los niños, nos sentamos, lo planeamos y también tenemos en cuenta las necesidades de las profes, entonces si una dice: yo considero que no es mi fuerte la literatura, entonces nos pensamos algo en literatura para poder apoyar su práctica pedagógica, nos lo planeamos, lo ejecutamos y lo retroalimentamos, son tres frentes, y en la retroalimentación es poder evaluar cómo nos fue, qué faltó, cuándo evaluar también desde su labor y su práctica pedagógica, si fue una experiencia significativa, si tuvo una intencionalidad o si definitivamente no la hubo.

¿En esa evaluación participan los papás?

En las experiencias? No, nosotros lo que estamos haciendo desde el acompañamiento es que hay tres maestras en la jornada de la tarde que están sistematizando su experiencia, en esa sistematización nosotros estamos utilizando un material pedagógico que envía Secretaría de Educación y es que ellas cuenten cómo les ha ido, cómo les ha funcionado, qué no ha funcionado, hay una evaluación de papás también, pero llega únicamente a tres maestras de la jornada de la tarde, pues por la cantidad de maestras no es posible hacer todo el

acompañamiento, aunque si bien, todas si están sistematizando, este material que llega de Secretaría de Educación solo tres lo están llenando, el resto es construcción ya personal.

¿Valore su experiencia en el INEM de 1 a 10, cómo se ha sentido, qué tan exitosa considera la experiencia?

En la tarde yo diría que un 9, ha sido muy gratificante porque ha sido un equipo de maestras supremamente dispuesto y cuando hay disposición se trabaja mucho mejor, en la mañana hay muchas más dificultades porque también depende de cómo estén consolidadas como equipo de trabajo, influye, en la mañana las dinámicas son diferentes, en la tarde se ha avanzado mucho más porque el mismo proceso que han tenido las maestras ha permitido que los avances sean mayores para generar experiencias pedagógicas y experiencias significativas con el apoyo de la profesional de lenguajes expresivos, que es la compañera que nos acompañó la vez pasada, ella es artista, entonces las maestras siempre están dispuestas a generar otras posibilidades de aprendizaje y creen en esto, cuando uno cree, ve que es viable, el trabajo fluye, en otros espacios, digamos con otros docentes o en otros colegios es un poco más difícil el trabajo teniendo en cuenta que hay maestras que no conocen el lineamiento y desde ahí hay que arrancar, desde que conozcan el lineamiento. Nosotros generamos en los encuentros pedagógicos dinámicas diferentes para cada colegio, para el INEM nosotros arrancamos con el posicionamiento del lineamiento curricular y con la apuesta de generar proyectos de aula para ambas jornadas, en la mañana el proceso paró porque bueno, no se dieron por múltiples dinámicas como la consecución de esos proyectos de aula y se reorientó el acompañamiento, en la mañana nosotros no estamos acompañando proyectos de aula, si bien las maestras lo están haciendo, digamos que ellas mismas lo están haciendo, nosotros lo que hicimos fue posicionar el lineamiento en la mañana, que se puedan generar unas reflexiones previas, digamos que en la tarde fue más fácil porque esas reflexiones previas se dieron durante el proceso, reflexiones como: porqué unos pilares, porqué aparecen unas dimensiones, cómo se entiende el desarrollo en la educación inicial, cómo se está entendiendo el rol del maestro en la educación inicial y con base en eso pues el trabajo ha sido favorable.

¿Conoce como está estructurado o lo que compone el proyecto “primera Infancia INEM”?

Sí

¿De dónde salió esa información?

Nosotros previamente como secretaría debemos llegar con unos conocimientos previos de la institución que vamos a acompañar, lógicamente el acompañamiento pedagógico debe ir de la mano del PEI y de los documentos que ya están institucionalizados, desde el acompañamiento se busca que surja una propuesta de parte de los maestros de ciclo inicial, pero esa propuesta debe ir de la mano de un estudio y unas reflexiones frente a lo que ya está construido para poder tomar decisiones: por qué sí o por qué no, o porque se tiene en cuenta un horario, entonces en el mismo proceso las mismas maestras van dando la información y uno mediante un trabajo autónomo

también por parte de los pedagogos que hacemos acompañamiento en la localidad, hacemos un trabajo de lectura, de investigación, de preguntar e indagar y se hace un proceso de caracterización de la institución. Nosotros tenemos algo que se llama “Hojas pedagógicas”, esas hojas pedagógicas se hicieron al principio del acompañamiento, en donde se recopila toda la información de cómo está organizado el ciclo inicial dentro de las instituciones, desde ahí que uno reconozca cómo está organizado el PEI, cómo es su estructura y manejan unos horarios, qué elementos manejan dentro de su propuesta.

¿Encontró relación entre el proyecto Primera Infancia y el PEI?

Dentro del PEI tú vas a encontrar para primera infancia, en lo que está estructurado, que efectivamente tienen en cuenta unos pilares, hay un ejercicio de descripción de las dimensiones, pero se sigue pensando de forma desarticulada la educación inicial, es decir, hay unos horarios para trabajar ciertas dimensiones, nosotros lo pensamos de otra forma totalmente diferente, digamos que si tú ves las mallas curriculares que hay apuntan a otra cosa totalmente diferente que hace que se pierda el sentido de la educación inicial, se sigue pensando que las intencionalidades son conceptos y contenidos, entonces son muchas cosas que desde ahí nosotros empezamos a hacer la reflexión con las maestras en pro de transformar esas prácticas tradicionales que están tan arraigadas y tan estructuradas, por eso se quiso empezar con sede A, porque en sede B nosotros sabemos que son maestras de planta, que tienen muchos años de experiencia y quisimos que el pilotaje fuera con maestras que llegaran al proyecto 901 específicamente con otras miradas y con otras intencionalidades.

¿Pero si tienen la proyección de trabajar con las profesoras de la sede B?

La idea es que sí, efectivamente se tiene que hacer ese proceso de armonización y de articulación, que no es fácil.

¿Cuál es el principal aporte que da este proyecto a la comunidad, en términos de lo social?

Yo creo que esta propuesta pedagógica ha permitido que los padres de familia o los cuidadores también se piensen en el cómo quieren que sus hijos aprendan en el preescolar. Nosotros hemos tenido un acercamiento con ellos en la apertura de los proyectos, ahorita lo vamos a tener en el cierre de los mismos y es el poder vincularlos, traerlos y hacerlos partícipes de lo que está pasando en las aulas, es un proceso y lógicamente tú no vas a ver que está 100% como se quisiera pero han dado grandes avances, el que ellos puedan escribir en estas sistematizaciones, que reconocen que a los niños les gusta venir al colegio y que no lo ven como una obligación, que el hacer una tarea se ha resignificado porque ya no es la plana el sentarlo para entretener al niño, sino es poder crear una construcción con ellos. Yo siento que esa es como el logro más grande, que se han fortalecido esos vínculos por medio de esta apuesta pedagógica. Es un proceso bastante difícil, porque así como tú ves papás que están muy involucrados, que apoyan mucho, hay otros papás que para ellos no es fácil entender por qué su hijo viene a jugar, la

respuesta es sí viene a jugar pero de qué forma viene a jugar y qué está pasando con el juego, entonces si no es fácil para una maestra, para ellos aún más.

¿Las directivas del colegio, qué posición tienen respecto a esa exigencia de lecto-escritura y formalización del proceso educativo?

Es un proceso que se ha tenido que hacer desde las cabezas, nosotros desde secretaría hicimos un frente que fue para trabajar con los rectores, en donde se les contó y se les mostró que era lo que se quería trabajar con el acompañamiento, se hicieron dos congresos en donde las maestras fueron, una representante de cada jornada fue y se le dio a conocer cuál es la apuesta, nosotros buscamos que sean replicadoras de la misma propuesta con sus equipos de trabajo.

¿Sabe si el rector participó?

No, él no fue. Ahorita hay un encuentro de coordinadores distritales y una de las ponencias que hay es de la coordinadora de la tarde, un poco porque tiene todo el panorama y nos va a ayudar a engancharnos con los otros coordinadores, no es una tarea sencilla en el sentido en que se debe estar muy empapado de educación inicial y de cuál es la apuesta que se quiere, y convencer a las cabezas de los colegios no ha sido fácil, pero digamos que estamos en el proceso y cuando se empiezan a ver los resultados y cuando se empieza a ver que la práctica pedagógica se oxigena y cuando se empieza a ver que efectivamente los niños disfrutan venir y estar con sus maestras empieza a cambiar toda la perspectiva. Aquí en el INEM tenemos una súper ventaja y es que las coordinadoras apoyan el acompañamiento pedagógico y ellas son fuente directa a rectoría, entonces el rector con nosotros lo que hacemos es entregarle informes bimensuales, pues para que él conozca cuál ha sido el proceso y nos de vía libre para continuar.

¿Él hace retroalimentación del proceso?

Para el INEM por ser un colegio macro, pues él tiene sus coordinadoras que reciben y están al frente del proceso. Nosotros le hemos entregado el informe como tal, le contamos de qué se trata, pero al frente de todo el proceso siempre han estado las coordinaciones.

¿Qué necesidades cree que tiene el proyecto, de recursos, gestión, organización, capacitación, etc.?

Yo creo fundamental que es necesaria una articulación entre jornadas y entre sedes, el INEM por ser una institución tan grande requiere un proceso de articulación fuerte ya que las prácticas y las dinámicas son bien distintas por jornadas y por sedes entonces resultan siendo casi cuatro colegios y es necesario ese proceso de articulación. Pienso que es necesario también que se den tiempos desde lo operativo para que las maestras se reúnan, los espacios que nosotros hemos abierto lo hemos hecho por jornadas pero es necesario espacios de encuentro en donde las maestras tengan voz y voto para poder socializar. Pienso que es necesario que desde las cabezas se empoderen con más de este ejercicio, porque eso les da más fuerza a las maestras titulares y a

los docentes de apoyo, unas coordinaciones que están pensando en educación inicial, coordinaciones que están acompañándolos en el día a día, donde están constantemente involucradas, que saben lo que está pasando en las aulas y conocen, es necesario fortalecer esos procesos. Pienso también que desde rectoría haya también un acompañamiento a las maestras de educación inicial. Lo que abarcaría todo son tiempos para que las maestras se puedan reunir o pensarse en semanas institucionales que tengan un propósito, un producto efectivo y que les permita a las maestras proyectar, si bien no todo su año, que si les permita proyectarse y hablar, las maestras de jardín de la mañana no se hablan con jardín de la tarde para decir por qué lado vamos a coger este año y si no se hablan las de esta sede pues mucho menos con las de la sede B, por eso todo el mundo termina haciendo algo diferente. Las maestras en algún momento me decían: necesitamos capacitaciones y resulta que el proyecto está pensado en construcciones colectivas y reflexiones y no en capacitaciones, es muy fácil para ellas decir que vengan y nos capaciten pero no serviría de nada si Secretaría de Educación manda unas mallas curriculares para todos los colegios unificadas porque nuevamente se perdería el sentido, esos espacios buscan que las maestras tengan los tiempos para poder hablarse y decir: Yo quiero esto con mi grupo, construyan algo colectivo, que se tejan redes entre ellas, eso es lo que se busca.

¿Hay encuentros de maestras por localidades?

Si, en todas las localidades se hacen mesas pedagógicas locales, entonces asiste una maestra de la jornada de la mañana, una maestra de la jornada de la tarde por institución y la intención es que esa mesa pedagógica sea liderada por ellas mismas. Hay unos temas específicos que ellas propusieron al principio del año y es por ejemplo: La evaluación, cómo se están pensando la evaluación en la educación inicial, como se están pensando la familia, cómo se están pensando el rol del maestro, qué concepción se tiene de niño y niña, pero entonces puntualmente para el INEM solamente asistieron a una mesa pedagógica, a la primera, y es necesario pues que asistan a esos espacios estas maestras o al menos una maestra, pues para que se entere qué está pasando en otros colegios y qué de eso le puede servir para traer y decir.

¿Sabe cuál ha sido la dificultad o porque no han asistido?

No. Generar también ese hábito de poder asistir en jornada contraria o en la misma jornada, nosotros como equipo de Secretaría nos pensamos en dejar una mesa pedagógica en la mañana, una en la tarde para facilitar de pronto la asistencia de las maestras y mira que son muy pocas maestras las que se animan a ir en jornada contraria y las que asisten son maestras que vienen acompañadas desde el año pasado o maestras que se han animado y poco a poco se han enganchado en el proceso, pero para que asistan también es un proceso el poder motivarlas y el poder vincularlas a esos espacios pedagógicos porque tú sabes también que muchas veces nos quedamos en la jornada laboral y muy pocos cedemos a esa construcción personal.

¿Qué significa para usted la primera infancia?

Para mí la primera infancia es la clave para una educación transformadora. Yo creo profundamente en que si nosotros transformamos los ciclos de educación inicial y construimos equipos pedagógicos al interior de los colegios, las transformaciones se van a dar de primeros hasta onces y creo profundamente que la primera infancia es la etapa de desarrollo fundamental para que los niños fortalezcan y potencialicen sus habilidades y sus destrezas. Personalmente, el estar en este proceso, esto es una escuela, tú ves muchas dinámicas y muchas cosas, pero yo le apuesto a esa educación, le apuesto y creo en lo que hago, de ahí que tú me vas a ver en los equipos pedagógicos tan empoderada porque creo en los niños y las niñas, quiero que ellos tengan los espacios para estar felices.

¿Hacia qué elementos de la atención integral le apunta más este proyecto, y en cuáles hace falta mayor trabajo (cuidado y crianza; salud; alimentación y nutrición; educación inicial; recreación; ciudadanía y participación)?

Este proyecto le apunta hacia dos frentes: uno que es educación inicial, lógicamente a brindarle a los niños una educación de calidad y una educación teniendo en cuenta sus procesos de desarrollo, eso fundamentalmente. Y tiene otro frente que es también lo operativo, aunque eso no lo manejo yo sino lo maneja la gestora territorial, que ella apunta a todo lo que es mobiliario, alimentación y nutrición, ella desde lo operativo le trabaja a la parte de todos los refrigerios y demás; nosotros desde el equipo pedagógico le apuntamos a una educación inicial, le apuntamos en cierta medida a ciudadanía y participación, aunque digamos que no es nuestro frente de trabajo, si intentamos que en los documentos y en las reflexiones que se hagan hayan intencionalidades que tengan que ver con las herramientas para la vida y un proyecto de vida para los niños y niñas también, cómo desde el rol del docente de educación inicial estamos aportando para ese proyecto de vida para los niños y las niñas. Salud nosotros no le apuntamos: Cuidado y crianza si, en el sentido en que hay un profesional en familia que apoya las dinámicas de acompañamiento que se dan al interior de los colegios en términos de orientaciones familiares, entonces digamos que el fuerte ahí es también cuidado y crianza. Digamos que nuestro fuerte no es el generar actividades recreativas, por eso de pronto yo no lo veo así, sino nuestro interés parte de experiencias pedagógicas mediante la implementación del juego que es un pilar, pero se desviaría de lo que es recreación.

¿Dentro del acompañamiento que hace el equipo pedagógico en el INEM, existe alguna propuesta para la atención diferencial?

Dentro del acompañamiento que se hace para el INEM específicamente, se han tomado reflexiones en cuanto a lo que es la inclusión, pero como tal el sentarnos a pensar en la atención diferencial no, también por tiempos nosotros creamos unas rutas con ciertas necesidades desde lo que vimos al principio del año al interior de los equipos pedagógicos. Dentro de esas rutas se tomó la inclusión para que los maestros pudieran dar su opinión en cómo la estaban concibiendo, más allá de necesidades educativas especiales que es un poco a lo que nosotros le estamos apuntando, a que no se entienda únicamente la inclusión como el niño con algún tipo de

discapacidad sino que se entienda que también en las aulas se están recibiendo niños en condiciones de desplazamiento, diferentes tipos de características y particularidades, a eso le estamos apuntando también y es un poco abrir el panorama porque las maestras tienden un poco también a homogenizar a los grupos, y el pensarse una educación inicial implica reconocer las características y particularidades de cada niño.

¿Se ha hecho alguna experiencia enfocada a eso?

Desde el acompañamiento para este colegio no. En algunos otros colegios sí, porque las mismas dinámicas lo permiten y porque ha nacido también de la voz de las maestras que han dicho sí, nosotros queremos, un poco este acompañamiento surge de las mismas necesidades de las maestras, pero para este colegio no, las maestras no lo han hecho ver como una necesidad fuerte al interior de sus grupos, aunque nosotros sí sabemos que hay varios niños en condición de desplazamiento y algunos hacen parte de comunidades indígenas, pero las maestras no lo ven como un fuerte para abordar dentro de las experiencias pedagógicas que se han hecho, puntualmente que nosotros lo hayamos pensado para niños en ciertas condiciones de, no, las experiencias no.

¿Para usted hay diferencia entre educación preescolar y educación inicial?

Hace parte de las concepciones que se tiene, es un poco también que la educación inicial es pensado desde el lineamiento en un proceso que viene también desde la gestación, desde el vientre y es cómo en términos de desarrollo el niño posibilita y se le potencializan diversas habilidades y diversas capacidades de cero a seis años. En la educación preescolar, estaba considerado o en lo que hemos encontrado en los colegios es que el preescolar es considerado como la etapa de escolarización, de primarización, entonces las maestras tienen un concepto bastante ligado a que el preescolar es la preparación para el primero. En educación inicial nosotros no lo concebimos así.

¿Y lo que se trabaja aquí sería educación preescolar o educación inicial?

Nosotros a lo que le estamos apuntando es a que sea educación inicial. Más allá del nombre que se le dé, aunque nosotros hacemos mucho énfasis en educación inicial, es en el sentido que tiene y en eso un poco nosotros consideramos que no es la preparación para un primero, ni es una etapa de escolarización, es una etapa donde los niños desarrollan habilidades en sus diversas dimensiones que le van a permitir cuando llegue a un grado primero, a un grado segundo arrancar con su proceso de escolarización, pero hace parte como también de las concepciones que las maestras tienen arraigadas desde su experiencia laboral.

¿Cómo hacer evidente que estos procesos pedagógicos no son escolarizados, a pesar de estar inmersos en el sistema educativo formal, y concebidos así dentro de una escuela?

Lo que se busca es que, mira por muchos años fue educación preescolar, luego primera infancia y ahora viene educación inicial y es un poco el sentido, se sabe que en los tres atendemos a niños en su primer ciclo vital, pero es el sentido que se le dé y la lógica de cómo entendamos esos primeros años de vida, si bien estamos dentro de unas instituciones educativas en un marco normativo, yo si considero y desde Secretaría se le apuesta a que los equipos pedagógicos de ciclo inicial construyan su propia propuesta porque finalmente son ellos los que conocen qué necesidades tienen los niños en estos primeros años y desde esos equipos pedagógicos la propuesta es que suban a consejos académicos y sean avalados por las instituciones como una propuesta para ciclo inicial considerada como un tiempo para potencializar habilidades y destrezas y no como un espacio de escolarización y esos se empieza a hacer visible desde que ellas mismas se empoderen y lo logren fundamentar. Desde Secretaría se quiere que esas propuestas suban a consejos académicos y empiecen a ser visibles dentro de los colegios, un poco lo que se ha hecho en los colegios es decir: pensémonos entonces desde primero hasta once y educación inicial que se una a primero, cuando el sentido es totalmente diferente, si al interior de los colegios se empieza a hacer esa diferencia desde las mismas maestras, desde las mismas coordinaciones, desde el mismo rector, desde las mismas cabezas, se pueden generar transformaciones desde el PEI, nosotros lo que buscamos es que hayan transformaciones en el PEI, eso es necesario.

¿En la revisión que ha hecho del PEI, encuentra que hay algún acercamiento a la educación inicial pensada así?

Tomaron del lineamiento pedagógico los apartados por cada dimensión, en qué consiste, entonces viene una dimensión personal-social, una dimensión cognitiva, viene una dimensión comunicativa y se explica, tomaron del apartado qué se busca y qué intencionalidad tiene, pero el sentido que tiene es otro, el sentido que toma es otro en el momento en el que se plantea un horario para educación inicial que va fragmentado por dimensiones, se plantea una evaluación para educación inicial que va centrada en una escala, cuando nosotros estamos procurando y motivando a que las maestras se piensen un proceso no de evaluación sino de seguimiento y de observación, que las maestras puedan hacer algo descriptivo, que no sea algo de cinco o cuatro, sino que entre ellas mismas se piensen el cómo poder responder coherentemente con las intencionalidades y el sentido que tiene la educación inicial. Si bien lo retoman en el PEI, el sentido que le dan es otro y deben generar modificaciones y eso surge a partir de las maestras, si las maestras no se empoderan y no presentan sus propuestas y no asumen la voz y no tienen voz y voto dentro del colegio, si no se hacen visibles no van a haber transformaciones.

¿Quién conforma el equipo pedagógico de Secretaria de Educación?

Por localidades está conformado por: una líder de nodos de educación inicial, una líder digamos que es la cabeza que organiza educación inicial para Kennedy; seis pedagogas a cargo de seis colegios cada una; dos profesionales de lenguajes expresivos que son artistas y que vienen a apoyar las experiencias pedagógicas, se piensan y digamos que ellos tienen otro bagaje y otra

mirada también diferente a la que uno tiene como pedagogo; un profesional en familia y la gestora territorial que es la que maneja la parte operativa de educación inicial dentro de la localidad. En todas las localidades lo vas a encontrar con la misma estructura.

ANEXO N° 6

Fichas de Registro de Observación de la Práctica Pedagógica

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA #1

TEMA: Clases de animales del océano	Fecha: Octubre 14 de 2015	Tiempo invertido en la actividad: 45 minutos
Lugar: Aula pre-jardín	Objetivo de la actividad (explícito o implícito): Reconocer las características de algunos animales que viven en el océano.	Responsable de levantar el registro: Ivonne Blanco
Participantes en la actividad: Docente titular y estudiantes de pre-jardín		
Descripción general		
<p>La clase inicia con una ambientación musical con temas relacionados con el mar. La docente organiza el salón aislando las mesas en los rincones y pide al grupo organizarse en círculo en medio del salón. Luego da la bienvenida a “Los exploradores” (Los niños y niñas) y les pregunta ¿Quién conoce el mar?, ellos quieren responder gritando al tiempo, pero la docente les dice que escucharan a quienes levanten la mano y quieran hablar. Los niños lo hacen y le dan la palabra al primero, preguntando que es el mar, el primero responde que tiene peces y los que le siguen continúan nombrando diferentes clases de peces y especies del mar. A continuación la docente crea una canción que dice: En el fondo del mar hay: tiburones, pulpos, etc., y se van agachando como si estuvieran en el mar y a su vez imitan a cada animal que nombran en la canción inventada. Luego les pide ponerse el traje de “buzo” para explorar por el mar y de este modo comienza a presentar animales que “se van encontrando en su aventura exploradora”, la primera especie es la estrella del mar y hace una descripción de ella con ayuda de los niños y niñas, le siguen el delfín, tiburón, tortuga, pulpo, medusa, etc., de este modo cada uno elige el animal que quiere. Mientras tanto los niños juegan el rol de su animal interactuando entre ellos y la docente los invita a organizarse en círculo nuevamente para organizarlos, les pide llevar a los animales a nadar en las olas del mar y que cuenten que animal tiene cada uno, sin embargo esto no se realiza por completo porque la docente sigue organizando los niños dispersos por el salón.</p> <p>Luego explica que los animales están desnudos y necesitan que los vistan, decoren y le den un nombre. De este modo les ofrece distintos materiales para que inicien su trabajo (colores, escarcha de colores, pegante, pintura, etc.), en esta distribución de materiales los niños comparten</p>		

<p>y expresan sus ideas libremente. La actividad se realiza en el piso y mientras se distribuye el material, la docente le pregunta a cada niño ¿qué nombre le puso a su animal y qué le va a hacer para decorarlo?, guiando las características que se deben destacar de cada animal. Después la docente les organiza mesas para trabajar en ellas quienes lo deseen. En su animal, la docente les escribe su nombre elegido por los niños y en su decoración se concluye la clase. Al terminar cada uno su actividad, se van a lavar las manos y organizan su espacio de trabajo.</p>	
<p>Registro de aspectos específicos de interés</p>	
<p>Contenidos o temas</p>	<p>El océano es el tema general del proyecto y los animales del océano son el contenido de la clase.</p>
<p>Objetivos</p>	<p>Identificar y caracterizar los animales que viven en el océano.</p>
<p>Metodologías y recursos que apoyan la actividad</p>	<p>Exploración de ideas previas, ambientación del espacio para imaginar una aventura de exploradores, preguntas recurrentes sobre las características del océano y sus animales, libertad en la toma de decisiones, uso de distintos materiales para decorar, música.</p>
<p>Metodologías de Evaluación</p>	<p>Constantes preguntas alrededor del tema y el producto de la decoración del animal.</p>
<p>Dimensiones trabajadas: (personal-social, corporal, artística, comunicativa-cognitiva)</p>	<p><u>Personal social:</u> Libertad en la toma de decisiones, trabajo colaborativo y grupal, reconocimiento del género en los animales, juego de roles.</p> <p><u>Cognitiva:</u> Reconocimiento de los animales, sus roles, relaciones y características relacionándolo con el mar. Distinción de colores y cantidades para la distribución de material, ubicación espacial, etc.</p> <p><u>Corporal:</u> Movimientos en el salón asumiendo el rol de cada animal y moviéndose en el mar (Agacharse, nadar, bucear, explorar, etc.)</p> <p><u>Comunicativa:</u> Expresión oral de los nombres y justificación de los mismos, escrita mediante los dibujos de los ojos, aletas, etc., no verbal con sus expresiones faciales y corporales imitando los animales.</p> <p><u>Artística:</u> uso de la plástica explorando distintas texturas con los materiales disponibles, con creatividad y conservando la estética. Pero además se articula con la música. La experiencia dramática en la cual elabora situaciones y le permite imaginar desde la creación de personajes y ambientes.</p>
<p>Presencia del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.</p>	<p><u>Juego:</u> Juego de roles y juego simbólico en medio de una supuesta aventura exploradora por el océano.</p> <p><u>Literatura:</u> Uso de la música y la construcción de una canción creada por ellos en el momento de la exploración.</p> <p><u>Arte:</u> Discriminación de colores, texturas, sonidos, representación, expresión, exploración de emociones, etc.</p> <p><u>Exploración del medio:</u> El aula fue ambientada mediante animales, olas y otros elementos que permiten ampliar los espacios de</p>

	imaginación y creatividad para el desarrollo de la actividad.
Participación de los niños y las niñas en las actividades	Los niños y las niñas participaron de acuerdo con la invitación de la maestra, sin embargo esta se da más desde el mismo interés de los niños por el juego que provoca la maestra en relación con el tema, que por el seguimiento de instrucciones. Esto significa que la ambientación y los conocimientos previos juegan el papel protagonista para motivar su participación y ampliar sus conocimientos mediante la interacción con los demás participantes en un juego de roles.
Actitudes relevantes de los niños frente a la clase	-Demuestran mucha autonomía en la toma de decisiones respecto a elegir los animales, materiales, etc. Quienes más participan lo hacen porque se involucran en el rol de exploradores. -En un momento una niña estaba sentada mientras los demás estaban de pie y un compañero paso por el lado, se tropezó y le cayó encima y la niña se puso a llorar, pero el niño se levantó, la miró y continuó su camino, mientras otra niña se dio cuenta que su compañera estaba llorando y le pregunto qué le pasaba y la consoló con palabras y caricias. -La voz de la maestra se aísla por su discontinuidad en las instrucciones que da, lo cual hace que los niños se “desconecten” de la aventura colectiva y comiencen una propia, separándose del grupo en varias ocasiones.
Actitudes relevantes del docente frente a los niños	Tiene una juiciosa preparación del material para la clase y es claro su objetivo. No muestra mayor grado de afectividad por ningún niño en particular, procura escucharlos en el marco del respeto por la palabra del otro, pero no es sistemática en esto, lo cual hace que queden algunos sin ser escuchados. Evita intervenir en la solución de conflictos, procura darles espacio para que ellos lo resuelvan.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA #2

TEMA: Historias de brujas, hadas y duendes con los títeres	Fecha: Octubre 15 de 2015	Tiempo invertido en la actividad: 45 minutos
Lugar: Aula Jardín	Objetivo de la actividad (explícito o implícito): Fortalecer las habilidades de expresión oral de los niños mediante la narración de historias.	Responsable de levantar el registro: Ivonne Blanco
Participantes en la actividad: Docente titular y estudiantes de jardín		
Descripción general		
<p>La docente usa el tablero para dar inicio a la clase preguntando qué día es, los niños dan diferentes respuestas y luego la profesora da la fecha y día exacta, luego repasan cuales son los días de la semana. Los niños se preguntan cuando es Halloween y la docente dice que para llegar al día de Halloween deben contar hasta el 31. Luego les dice que van a cantar una canción como preparación para el día de izada de bandera. Procura organizar el grupo y captar su atención con la canción de la lechuza y luego pregunta: ¿Quién sabe cómo se llama nuestro proyecto?, los niños responden preguntando: ¿la izada de bandera? ¿el día de las brujas?, ¿el día de Halloween? Y la docente responde: “entre hadas, duendes y brujas la magia será... y los niños responden: encontrada.</p> <p>Le pide que saquen los títeres quienes lo tienen en la maleta y les entrega a los demás sus títeres. Mientras tanto los niños hablan pero continúan organizados en sus lugares. La docente cuenta qué es lo que van a hacer: Voy a empezar con un cuento y luego cada uno van a pasar al frente y me va a contar una historia corta con el títere. Pregunta nuevamente como se llama el proyecto que trabajan (duendes, hadas y títeres) y pide que le expliquen algunas características de las brujas, como ¿porque se visten de negro? y ellos responden que porque son malas. Luego pregunta si los personajes que cada uno tiene son buenos o malos y cuáles son los colores de los trajes de los títeres. Para captar su atención vuelve a cantar otra canción y los niños hacen silencio para escuchar el cuento de la Bella y la Bestia, la docente pregunta si hay brujas o hadas y luego comienza la lectura. Aunque pareciera que los títeres serían una distracción los niños se mantuvieron atentos. Antes de finalizar la lectura del cuento, la docente les pregunta que pasará al final y pasa al frente uno de los niños a contar el final. Luego comienzan a pasar contando un cuento corto o una canción, pero previo a eso deben presentar a su títere con el nombre y porque lo llamaron así, además de contar las características físicas y de poder de sus personajes, como hechizos y pociones. Solo uno de los niños contó una historia corta con su títere. Cuando la atención se está perdiendo por el cansancio de los niños, la docente los invita a cantar una canción “de la bruja loca” y usando el títere y así se finaliza la sesión, con un aplauso y</p>		

<p>recordándoles que deben prepararse para la clase de expresión corporal. Finalmente les pregunta que les gusto de la actividad, ellos responden que habían brujas, duendes y hadas y eso les gustó, además del cuento. La docente recoge los títeres al final y les permite beber algo de líquido antes de iniciar la clase de expresión corporal (Danzas)</p>	
<p>Registro de aspectos específicos de interés</p>	
<p>Contenidos o temas</p>	<p>Hadas, brujas y duendes en los cuentos, características de los personajes, poderes de las brujas, hadas y duendes.</p>
<p>Objetivos</p>	<p>Reconocer las principales características de las brujas, hadas y duendes y su función en los cuentos.</p>
<p>Metodologías y recursos que apoyan la actividad</p>	<p>Repaso de conocimientos previos adquiridos en clase, preguntas recurrentes sobre las características de las brujas y las hadas, canciones para captar la atención de los niños, uso de la literatura como hilo conductor en la actividad. Recursos: Títeres, cuento, canciones.</p>
<p>Metodologías de Evaluación</p>	<p>Constantes preguntas alrededor del tema.</p>
<p>Dimensiones trabajadas: (personal-social, corporal, artística, comunicativa-cognitiva)</p>	<p><u>Personal social:</u> Respeto por las normas, juego de roles, afianzamiento del autoestima, relaciones armoniosos, expresión oral de sus ideas. <u>Cognitiva:</u> Observa y expresa relaciones y características de los personajes. Explica fenómenos como el arcoíris, las pociones, los hechizos. Identifica costumbres y tradiciones de personajes como las brujas, diseña y construye aparatos con un fin específico. Establece relaciones espaciales y temporales. <u>Corporal:</u> Discriminan características del cuerpo femenino del masculino mediante los personajes y se identifican con su género, se orientan en el espacio, utilizan nociones temporales. <u>Comunicativa:</u> Uso de medios verbales y no verbales de expresión: expresión oral de los nombres y justificación de los mismos, no verbal con sus expresiones faciales y corporales imitando los personajes con sus títeres. Exploración de la oralidad a través de la escucha y la producción descriptiva y narrativa <u>Artística:</u> Aporte de ideas al proyecto de aula y uso de la plástica a través de la construcción de seres en el que distingue formas, colores, tamaños, direcciones, etc., incluyendo mayores detalles y características de estos. Experiencia musical que sensibiliza a los niños y fortalece la convivencia y el seguimiento de instrucciones. La experiencia dramática en la cual elabora situaciones y le permite imaginar desde la creación de personajes y ambientes.</p>
<p>Presencia del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.</p>	<p><u>Juego:</u> Juego de roles y juego simbólico haciendo uso del personaje creado con el títere, entre ellos se comunicaban con sus títeres y cambiaban sus tonos de voz y comportamiento.</p>

	<p><i>Literatura:</i> La lectura de un cuento se usó como eje de la actividad en donde sus recursos ampliaron el espacio de la producción oral de los niños. Además la presencia de la música a través de las canciones que la maestra guiaba, tenían relación con el tema de la clase.</p> <p><i>Arte:</i> Discriminación de texturas, sonidos, representación, expresión, exploración de emociones, representación dramática, construcción de la escenografía y los títeres.</p> <p><i>Exploración del medio:</i> El aula fue ambientada con los elementos contruidos previamente en clase relacionados con el tema del proyecto. Este es el elemento menos evidenciado en el desarrollo de la clase.</p>
<p>Participación de los niños y las niñas en las actividades</p>	<p>Participaron solo unos cuantos niños a pesar de que la profesora al inicio les dijo que todos iban a participar, pero por razones de tiempo solo algunos pasaron. Algunos lo hicieron por querer mostrar su títere y otros aunque con muchísima timidez, lograron expresar mediante su personaje más de lo que expresaron sus palabras. Los niños se mostraron atentos y ayudaban a complementar la información de cada personaje con base en sus conocimientos sobre brujas, hadas y duendes.</p>
<p>Actitudes relevantes de los niños frente a la clase</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Los niños le hablan a la docente contándoles cosas, le muestran confianza y respeto. -Siguen las instrucciones de la docente, en especial de convivencia, como escuchar y prestar atención, mediante la motivación de las canciones y palabras persuasivas. -Se emocionan mucho con el uso de los títeres como una extensión de ellos mismos en su realidad o en su imaginación. -Se organizan y participan casi todos para jugar al tren, luego de finalizada la clase.
<p>Actitudes relevantes del docente frente a los niños</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Uno de los niños se sintió muy tímido y no quiso hablar, así que la docente les dijo a los demás niños que le ayudaran a Alejo porque su títere tenía dificultades y entre todos cantaron una canción para animarlo y lo aplaudieron al final sin obligarlo a hablar. -No muestra mayor grado de afectividad por ningún niño en particular, procura escucharlos en el marco del respeto por la palabra del otro. -Es evidente su rol de guía y autoridad en el aula, su voz es fundamental para el seguimiento de instrucciones de los niños.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA #3

Actividad: Viaje al espacio	Fecha: Octubre 22 de 2015	Tiempo invertido en la actividad: 45 minutos
Lugar: Aula de expresión corporal y gimnasia	Objetivo de la actividad (explícito o implícito): Ampliar los espacios de exploración y re-construcción de conocimientos mediante el juego simbólico.	Responsable de levantar el registro: Ivonne Blanco
Participantes en la actividad: Docente titular y estudiantes de transición		
Descripción general		
<p>La actividad consiste en una experiencia pedagógica particular que recrea un viaje al espacio exterior. En el aula de clase se preparan los estudiantes y la docente poniéndose su traje de astronautas, cuando todos están listos salen al patio central simulando que van a encender la nave para dar inicio a la aventura exploradora y hacen un círculo alrededor de una pequeña montaña que hay allí para simular el despeje de la nave. De allí parten para el aula de gimnasia y al entrar se encuentran con un lugar oscuro, entonces las dos docentes que dirigen la nave les piden encender sus linternas y observar con mucho cuidado porque han llegado a un lugar desconocido y no quieren que nadie se dé cuenta de su presencia allí. Todos los niños comienzan su exploración con linternas y con el tacto para poder expresar lo que van encontrando. La docentes van creando la historia que permite a la imaginación crear el ambiente para la exploración y la aventura y los niños van describiendo lo que ven y encuentran. En medio de la exploración las docentes recrean una tormenta lunar, con algunas telas y sonidos y los niños ayudan a hacer realidad dicha situación, se agachan, se cubren, gritan, etc. Luego los invitan a entrar a la cabina de la nave y observar el espacio, para ello usan la proyección de un video del espacio, donde se van encontrando con varios elementos del espacio como estrellas, la luna, el sol, meteoritos, etc. En el encuentro la docente les pide describir características de esos elementos para que los niños modifiquen su actuación de acuerdo a lo relatado, por ejemplo cuando ven el sol y se van acercando dicen sentir muuuucho calor y sentir que se van derritiendo sus trajes. Para terminar el viaje inventan que la nave tuvo dificultades técnico-mecánicas y es momento de regresar a la tierra, así que simulan la preparación de la nave y de todos sus tripulantes para encender la nave nuevamente y despegar hacia su planeta. De este modo se organizan y salen del aula, al estar todos afuera celebran su gran aventura y realizan una asamblea (reunión de todos los integrantes del aula) y evalúan su experiencia mediante opiniones y la expresión de sensaciones vividas en la experiencia pedagógica.</p>		
Registro de aspectos específicos de interés		

Contenidos o temas	El espacio exterior y sus elementos: los planetas, las estrellas, la luna y otros elementos astronómicos.
Objetivos	Recrear un viaje al espacio exterior como medio de re-construcción de conocimientos.
Metodologías y recursos que apoyan la actividad	Recreación de un viaje al espacio, con uso de trajes de astronautas, despegue de nave simbólica y ambientación del aula. Se crea una historia previa que genera expectativa en los niños y durante la exploración se usa un video como simulador del panorámico de la nave en el espacio, durante la aventura se hace repaso de conocimientos previos adquiridos en clase, preguntas recurrentes sobre los elementos encontrados en la aventura y sus características. Como eje central el <u>juego simbólico</u> y el <u>juego de roles</u> .
Metodologías de Evaluación	Constantes preguntas alrededor del tema. Al finalizar evalúan su experiencia de participación en la actividad
Dimensiones trabajadas: (personal-social, corporal, artística, comunicativa-cognitiva)	<p><u>Personal social:</u> Reconocimiento de las normas, disfrute del juego de roles y simbólico, iniciativa en entablar conversaciones relacionadas con la aventura de exploración, expresión oral de sus ideas y conocimientos.</p> <p><u>Cognitiva:</u> Observación de los fenómenos expuestos en el video y todos los elementos que hicieron parte de la ambientación del espacio para la experiencia pedagógica. Identificación y expresión de lo observado como aporte a la aventura de exploración de todo el grupo. Se establecen relaciones entre los conocimientos nuevos y los previos haciendo uso del espacio y la historia creada</p> <p><u>Corporal:</u> Se orientan en el espacio de acuerdo con lo narrado y observado en la aventura de exploración, se ven obligados a hacer uso de todos los sentidos debido a la falta de iluminación del lugar. Su cuerpo se convierte en una extensión de la historia porque sus movimientos se ven alterados por la situación expuesta en la aventura (Caminar lento y en posición expectante, esquivar meteoritos o la tormenta lunar).</p> <p><u>Comunicativa:</u> Uso de medios verbales y no verbales de expresión, expresiones faciales y corporales. Exploración de la oralidad a través de la escucha y la producción descriptiva y narrativa.</p> <p><u>Artística:</u> Uso de la plástica explorando distintas texturas con los materiales disponibles, con creatividad y conservando la estética en la producción de los elementos creados para la experiencia pedagógica. Esta se articula con la música como ambientación de la actividad y el video. La dramatización como parte de la experiencia, los obliga a asumir otros roles que pueden ser acondicionados según su autonomía o libertad para expresarse.</p>
Presencia del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.	<p><u>Juego:</u> Juego de roles y juego simbólico en medio de una supuesta aventura exploradora al espacio exterior.</p> <p><u>Literatura:</u> Uso de la música para ambientar, elementos audiovisuales</p>

	<p>que permiten ampliar el espacio de la imaginación y el conocimiento del lugar explorado.</p> <p><i>Arte:</i> Discriminación de texturas, sonidos, representación, expresión, exploración de emociones, representación dramática, construcción de la escenografía y los disfraces.</p> <p><i>Exploración del medio:</i> El aula fue ambientada con los elementos construidos previamente en clase relacionados con el espacio. En medio de la experiencia se hace una nueva exploración y reconocimiento de elementos encontrados que permiten ampliar los espacios de imaginación, la creatividad y el conocimiento para el desarrollo de la actividad.</p>
Participación de los niños y las niñas en las actividades	<p>Hubo una participación total de los niños y niñas, se emocionaban y asumían su rol de exploradores en una nave creada en la imaginación grupal, donde participaban no solo con su asistencia, sino también con sonidos y lenguajes propios de la escena que representaban. Constantemente respondían a las preguntas guiadas por las docentes relacionadas con los planetas, el espacio y las características de todos sus elementos.</p>
Actitudes relevantes de los niños frente a la clase	<p>Desde el cambio de ropa como preparación para la actividad, se mantuvieron muy emocionados, expectantes y “metidos en el rol de astronautas” en una aventura creada colectivamente. Se dispusieron para un lenguaje, normas, modos de vestir y actuar distintos a lo que comúnmente asumen y sin ningún reparo.</p>
Actitudes relevantes del docente frente a los niños	<p>La docente también se mantuvo en la dinámica de la imaginación, la creatividad para inventar nuevas aventuras en la exploración y estimulo la fantasía y la creatividad en los niños. Cuando notaba que se salían del rol y querían explorar otros espacios, ella procuró mantener el orden y cuidado de los recursos prestados en la actividad inventando nuevas historias como que: el sol derritió su traje por desobediente.</p>

ANEXO N° 7

**Encuesta de percepción de padres de familia sobre su experiencia en el proyecto
pedagógico primera infancia INEM Francisco de Paula Santander**



**ENCUESTA DE PERCEPCION DE PADRES DE FAMILIA SOBRE SU
EXPERIENCIA EN EL PROYECTO PEDAGÓGICO PRIMERA INFANCIA
INEM FRANCISCO DE PAULA SANTANDER**

La siguiente información servirá como aporte a un estudio que consiste en analizar el proyecto de Primera Infancia desde la perspectiva de la intervención social. Agradecemos su participación.

POR FAVOR MARQUE CON UN X O COMPLETE EN LOS ESPACIOS SEGÚN CORRESPONDA.

¿Cómo se entera del nuevo jardín de primera infancia en el colegio INEM?

1. Familia
2. Vecinos
3. INEM Kennedy
4. Dirección local de educación
5. Medios de comunicación
6. Otro ¿Cuál? _____

¿Por qué inscribe al niño (a) aquí?

1. Por cercanía a la casa
2. Por la credibilidad del colegio
3. Por las instalaciones del jardín
4. Por la propuesta pedagógica
5. Porque fue asignado por la dirección local
6. Otro ¿Cuál? _____

¿Conoce o le han informado qué elementos conforman el proyecto de primera infancia INEM, o en qué consiste?

- | | | |
|--------------------------------|-------------|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Sí | ¿Qué tanto? | 1. <input type="checkbox"/> Totalmente |
| 2. <input type="checkbox"/> No | | 2. <input type="checkbox"/> Parcialmente |
| | | 3. <input type="checkbox"/> Casi nada |

¿Qué servicios o beneficios reciben con el jardín, que NO recibían antes de ingresar a él?

1. Cuidado y crianza
2. Salud y Alimentación
3. Educación adecuada para la edad
4. Participación en proyectos sociales
5. Todos los anteriores
6. Otro ¿Cuál? _____

¿Qué tanto incentiva el jardín su participación?

1. Constantemente
2. Parcialmente
3. Casi nada

¿Qué tanto participa en las actividades del jardín?

1. Totalmente
2. Parcialmente
3. Casi nada

¿Si usted tuviera la posibilidad de pagarle a alguien para cuidar al niño o niña en su casa, preferiría hacerlo en lugar de traerlo al jardín? 1. Sí 2. No ¿Por qué? _____

¿La calidad de vida del niño o la niña ha mejorado con el ingreso a este proyecto de primera infancia?

1. Sí
2. No

¿Qué elementos encuentra que pueden ser mejorados o que le faltan a la prestación del servicio del jardín?

1. Recreación
2. Metodología de enseñanza
3. Salud y nutrición
4. Participación de las familias
5. Recursos didácticos y/o instalaciones
6. Otro ¿Cuál? _____

Valore su experiencia haciendo parte del proyecto de primera infancia INEM:

1. Totalmente satisfecho
2. Parcialmente Satisfecho
3. Insatisfecho

¿Cree que deberían haber más proyectos como este?

1. Sí ¿Por qué? _____
2. No _____

¿Para usted existe diferencia entre educación preescolar y educación inicial?

1. Sí ¿Cuál? _____
2. No _____

¿Para usted que es la primera infancia? _____

Destaque una experiencia significativa en el jardín: _____



ENCUESTA DE PERCEPCIÓN DE PADRES DE FAMILIA SOBRE SU EXPERIENCIA EN EL PROYECTO PEDAGÓGICO PRIMERA INFANCIA INEM FRANCISCO DE PAULA SANTANDER

La siguiente información servirá como aporte a un estudio que consiste en analizar el proyecto de Primera Infancia desde la perspectiva de la intervención social. Agradecemos su participación.

POR FAVOR MARQUE CON UNA X O COMPLETE EN LOS ESPACIOS, SEGÚN CORRESPONDA.

1. ¿Cómo se entera del nuevo jardín de primera infancia en el colegio INEM?

1. Familia
2. Vecinos
3. INEM Kennedy
4. Dirección local de educación
5. Medios de comunicación
6. Otro ¿Cuál? _____

2. ¿Por qué inscribe al niño (a) aquí?

1. Por cercanía a la casa
2. Por la credibilidad del colegio
3. Por las instalaciones del jardín
4. Por la propuesta pedagógica
5. Porque fue asignado por la dirección local
6. Otro ¿Cuál? _____

3. ¿Conoce o le han informado qué elementos conforman el proyecto de primera infancia INEM, o en qué consiste?

- | | | |
|---|-------------|---|
| 1. <input checked="" type="checkbox"/> Sí | ¿Qué tanto? | 1. <input checked="" type="checkbox"/> Totalmente |
| 2. <input type="checkbox"/> No | | 2. <input type="checkbox"/> Parcialmente |
| | | 3. <input type="checkbox"/> Casi nada |

4. ¿Qué servicios o beneficios reciben con el jardín, que NO recibían antes de ingresar a él?

1. Cuidado y crianza
2. Salud y Alimentación
3. Educación adecuada para la edad
4. Participación en proyectos sociales
5. Todos los anteriores
6. Otro ¿Cuál? _____

5. ¿Qué tanto incentiva el jardín su participación?

1. Constantemente
2. Parcialmente
3. Casi nada

6. ¿Qué tanto participa en las actividades del jardín?

1. Totalmente
2. Parcialmente
3. Casi nada

7. ¿Si usted tuviera la posibilidad de pagarle a alguien para cuidar al niño o niña en su casa, preferiría hacerlo en lugar de traerlo al jardín? 1. Sí 2. No 8. ¿Por qué? Entiendo que el programa de formación es acorde a los requerimientos de los niños profesionalmente

9. La calidad de vida del niño o la niña ha mejorado con el ingreso a este proyecto de primera infancia?

1. Sí
2. No

10. ¿Qué elementos encuentra que pueden ser mejorados o que le faltan a la prestación del servicio del jardín?

1. Recreación
2. Metodología de enseñanza
3. Salud y nutrición
4. Participación de las familias
5. Recursos didácticos y/o Instalaciones
6. Otro ¿Cuál? _____

11. Valore su experiencia haciendo parte del proyecto de primera infancia INEM:

1. Totalmente satisfecho
2. Parcialmente Satisfecho
3. Insatisfecho

12. Cree que deberían haber más proyectos como este?

1. Sí
2. No

¿Por qué? la primera infancia es muy importante y todos como sociedad aportamos.

13. ¿Para usted existe diferencia entre educación preescolar y educación inicial?

1. Sí
2. No

¿Cuál? la educación inicial la impartimos en el hogar y con esta formación empieza el proceso de escolarización.

14. ¿Para usted que es la primera infancia? Es la etapa de todo ser humano en donde se desarrollan valores, esta inicia desde el nacimiento hasta los 5 años y es la más importante en el proceso de Formación del ser humano.

15. Destaque una experiencia significativa en el jardín: las salidas pedagógicas a centros culturales y de interés en donde se les inicia a dar autonomía, y valorar a los niños como sujetos activos de la sociedad en donde ellos a su medida hacen sus aportes y descubren el mundo. (Salida al Jardín Botánico José Celestino Mutis)