



La educación
es de todos

Mineducación



VALORACIÓN DEL DESARROLLO INTEGRAL Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
asociadas a la implementación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil

VALORACIÓN DEL DESARROLLO INTEGRAL Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
asociadas a la implementación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil



VALORACIÓN DEL DESARROLLO INTEGRAL Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA

Presidente
Iván Duque Márquez

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Ministra
María Victoria Angulo González

Viceministerio de Preescolar, Básica y Media

Viceministra
Constanza Liliana Alarcón Párraga

Dirección de Primera Infancia

Director
Jaime Rafael Vizcaíno Pulido

Subdirección de Cobertura de Primera Infancia

Subdirectora (E)
María Fernanda Barandica Roldán

Equipo técnico

Asesora
Shady Ibeth Roza Rojas

Profesional especializado

Diana Patricia Zamora Londoño
Edith Rocio Barbosa Pinzón

Subdirección de Calidad de Primera Infancia

Subdirectora
Doris Andrea Suárez Pérez

Equipo técnico

Asesor
Steve Fernando Pedraza Vargas

Profesional especializado

Diana Milena Salinas Rivera

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D.C

Alcalde Mayor de Bogotá
Enrique Peñalosa Londoño

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN BOGOTÁ

Secretaria de Educación
Claudia Puentes Riaño (2018-2019)
María Victoria Angulo González (2016-2018)

Subsecretaría de Calidad y Pertinencia

Subsecretaria
Patricia Castañeda Paz (2019)
Carlos Reverón Peña (2018-2019)
José Maximiliano Gómez Torres (2017-2018)
Iván Darío Gómez Castaño (2016-2017)

Dirección de Educación Preescolar y Básica

Director
Carlos Alberto Sarmiento Barrera (2019)
Patricia Castañeda Paz (2017-2019)
Germán Arturo Cabrera Sicacha (2016-2017)
Melissa Álvarez Licon (2016)

Gerente de Educación Inicial

Martha Ivonne Velásquez Cuervo (2019)
Lilias Flórez Peñaloza (2016-2019)

Equipo técnico Dirección de Educación Preescolar y Básica

María Camila Gutiérrez Archila
Andrea Marcela Lagos Mendoza
Hellen Andrea Ríos Álvarez

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR

Directora
Juliana Pungiluppi Leyva

Dirección de Primera Infancia

Director
Carlos Alberto Aparicio Patiño

Directora Regional Bogotá

Diana Patricia Arboleda Ramírez

Coordinadora Grupo de Atención en Ciclos de Vida y Nutrición

Karen Mainory Martínez Roa

Equipo Técnico

Angélica Peñaloza Martínez
Greidy Alexis Pinzón Delgado
Elizabeth Rey Castro

CAJA DE COMPENSACIÓN FAMILIAR COMPENSAR

Director
Carlos Mauricio Vásquez Páez

Directora Unidad de Bienestar

Margarita Añez Sampedro

Gerente Recreación, Educación y Deportes

Juan Manuel Rivadeneira Velásquez

Coordinadora Educación

Ana Beatriz Cárdenas Restrepo

Administradora Foniñez

Gloria Cristina Duarte Sarmiento

Administradora Convenio Educación Inicial

Ana Graciela Galindo Salazar

Gestora de Educación Inicial

María Fanny Patiño Bulla

CAJA COLOMBIANA DE SUBSIDIO FAMILIAR COLSUBSIDIO

Director Administrativo
Luis Carlos Arango Vélez

Subdirector

Néstor Fernández de Soto Valderrama

Gerente Educación y Cultura

Adriana Marcela Gutiérrez Castañeda

Jefe Departamento Educación

Alba Cristina Velásquez Narváez

Jefe Sección de Educación Integral

Paola Andrea Londoño Borrero

Coordinadora Proyecto

Gloria Cecilia Alarcón Robayo

Coordinadora Pedagógica

Andrea del Pilar Mora Sánchez

FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO, CINDE

Director Nacional

Alejandro Acosta Ayerbe

Directora Regional Bogotá

Nisme Yurany Pineda Báez

Coordinadora del Proyecto

Esperanza Osorio Correa

Administradora Regional Bogotá

Diana Alfonso Albarracín

Equipo Técnico

Nisme Yurany Pineda Báez
Esperanza Osorio Correa
Claudia Patricia Restrepo
Nudyered Corredor Romero
Alfonso Sánchez Pilonieta

Corrección de estilo

Maritza Ramírez R.

Diseño y diagramación

Taller Creativo de Aleida Sánchez B. SAS

Zamara Zambrano Sánchez

Julián Patarroyo Garzón

Fotografía carátula

Archivo fotográfico de la SED

1a. edición virtual
Diciembre de 2019

Contenido

PAG 07	INTRODUCCIÓN
PAG 13	REFERENTES GENERALES
PAG 16	• REFERENTES DE POLÍTICA PÚBLICA
PAG 25	• REFERENTES DE SENTIDO: LA RAZÓN DE SER DE LA POLÍTICA PÚBLICA
PAG 26	• Niños y niñas como sujetos activos de su desarrollo
PAG 28	• El desarrollo infantil como construcción histórica
PAG 31	• La perspectiva sistémica del desarrollo integral
PAG 34	• La práctica pedagógica como lugar de la experiencia
PAG 38	EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INICIAL PROBLEMATIZADO DESDE LAS VOCES DE LA EXPERIENCIA
PAG 41	• LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INICIAL
PAG 46	• LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO INFANTIL
PAG 54	• LA PERSPECTIVA SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
PAG 63	• LAS RELACIONES CON EL SISTEMA DE VALORACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL
PAG 72	RUTAS POSIBLES
PAG 84	BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

La primera infancia es un asunto que a todos debe interesar y que amerita la inversión de esfuerzos colectivos, materiales y no materiales, para favorecer procesos de desarrollo en los niños y las niñas, como base fundamental para el desarrollo del país. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional -MEN ha formulado políticas públicas que han logrado movilizar estrategias, talentos, proyectos, que como un todo han contribuido a que hoy Colombia cuente con bases sólidas para garantizar el desarrollo de la primera infancia, que para el caso que nos convoca, la educación inicial es uno de sus pilares.

El desarrollo de la primera infancia hace parte fundamental del desarrollo sostenible del país, y del fortalecimiento del sistema educativo colombiano¹ del que la educación inicial es el primer eslabón, y que ha derivado en la formulación de marcos normativos y de política pública como son la Ley 1098 de 2006 Código de la Infancia y la Adolescencia, y la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre (2016). Es así como el Ministerio de Educación Nacional - MEN, ha venido desarrollando una línea técnica de educación inicial en el marco de la atención integral, a través de unas orientaciones pedagógicas, entre las que se encuentran las orientaciones relacionadas con el seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas en el entorno educativo, el cual es presentado como la posibilidad de dar cuenta de los propios avances, retrocesos, dificultades e intereses, con el fin de responder a sus características desde la acción pedagógica, así como compartir ese proceso con su familia.

Como se afirma en las orientaciones sobre el seguimiento al desarrollo integral de los niños y las niñas:

El seguimiento al desarrollo infantil tiene el propósito de indagar y recoger información acerca de las niñas y los niños, y el proceso educativo para responder oportuna y pertinentemente a sus características a través del fortalecimiento de la práctica pedagógica. Al ser un proceso de carácter cualitativo, se constituye en un conjunto de acciones intencionadas, continuas y sistemáticas que se centra en las experiencias y en los procesos más que en los resultados, por lo cual responde a principios de flexibilidad, integralidad y participación. (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2014a p. 18).

.....
1 Documento N.º 25 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2014

Para llevar el seguimiento al entorno educativo, se han desarrollado iniciativas a nivel nacional como construcción de la Escala Abreviada de Desarrollo -EAD, para la valoración clínica de desarrollo de los niños menores de siete años, y la Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil – Revisada -EVCDI-R diseñada para evaluar el desarrollo a través de las interacciones con las personas y el entorno, en niños y niñas menores de 6 años de edad. Específicamente, el Distrito Capital de Bogotá ha asumido desde hace varios años el diseño y puesta en marcha del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI con el objetivo de contar con una herramienta para la promoción y el seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños de la ciudad.

En relación con lo anterior, este documento presenta los hallazgos de la sistematización desarrollada por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE -, mediante dos contratos realizados con la Caja Colombiana del Subsidio Familiar Colsubsidio y la Caja de Compensación Familiar² Compensar, en el marco del Proyecto 1050 que opera entre el Ministerio de Educación Nacional -MEN, la SED, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, y las cajas de compensación mencionadas. El proyecto tuvo como uno de sus objetivos centrales, dar cuenta de las transformaciones de los maestros sobre las movilizaciones en las comprensiones del desarrollo infantil y en las prácticas pedagógicas, asociadas a la implementación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI. Las tres categorías de análisis trabajadas fueron, a) Comprensiones sobre el desarrollo infantil; b) Transformaciones en las prácticas pedagógicas, y c) Relaciones, interacciones y contextos.

Para cumplir con este objetivo se desarrolló un proceso metodológico que involucró una ruta crítica de análisis que permitiera dar cuenta de los resultados. En el momento metodológico uno, además de los asuntos relacionados con preparación operativa y de gestión, se diseñó la estrategia de recolección de información y se llevó a cabo la priorización de las 16 Instituciones Educativas -IE que participarían en la sistematización. En el segundo momento, se realizó el trabajo de campo que implicó la aplicación de grupos focales y entrevistas a profundidad

.....
2 Proyecto de investigación realizado mediante los contratos de Cinde- Colsubsidio (N.º 2019-002553) y Cinde-Compensar (N.º2019-1875-SPC-7011-1)

con los maestros y las maestras, la aplicación de una encuesta con coordinadores y coordinadoras y una observación de las prácticas en cuatro (4) Instituciones Educativas -IE. Por otra parte, se realizó un taller de contextualización con agentes educativas de Colsubsidio y Compensar y otro con las profesionales psicosociales de estas mismas entidades que tienen en el desempeño de su rol el trabajo con las familias.

Teniendo en cuenta lo anterior, las técnicas de recolección de información se diseñaron previendo la construcción de espacios de conversación con maestras y maestros, coordinadores y profesionales de las cajas, que les posibilitaran retornar y situarse en la experiencia relacionada con los movimientos que se han dado en la institución educativa acerca de las comprensiones y prácticas pedagógicas en torno al desarrollo infantil.

El momento metodológico tres implicó el análisis comprehensivo de los hallazgos y la construcción categorial. Los procesos articulados a este momento fueron:

- **Ordenamiento articulado y con sentido.** En el cual el eje estuvo constituido por las preguntas problematizadoras para cada una de las categorías de sistematización. Los investigadores realizaron este primer ejercicio dando cuenta de las narrativas dominantes de las maestras y los maestros, teniendo como base su propia experiencia dialógica. Este momento también incluyó una aproximación a las recurrencias en las narrativas a través de la técnica de nube de palabras.
- **Codificación y primer análisis de las narrativas dominantes - las voces de los actores claves participantes.** Este proceso implicó una articulación que permitiera avanzar en especificidad y complejidad, al dar contenido a las categorías de sistematización desde las narrativas dominantes. De acuerdo con Zemelman (s.f.), esto es un momento preteórico que aporta a las posibles teorizaciones posteriores. Decir preteórico significa la construcción de relación con la realidad, sin precipitar juicios en términos de construir un predicado ya predeterminado.
- **Interpretación de la información: categorías predeterminadas y emergentes con el diálogo teórico.** En los procesos de construcción de conocimiento derivados de la sistematización;

el momento del diálogo de la realidad, expresada por los actores claves con la teoría, es fundamental para la significación y ampliación de las categorías. En este momento, se avanza entonces en dicha construcción al establecer el diálogo con la teoría y otras áreas de conocimiento como las políticas públicas, las teorías del desarrollo infantil y la educación inicial entre otros.

En el momento cuatro, el objetivo fue crear los escenarios posibles a partir de los hallazgos en las Instituciones Educativas -IE, teniendo en cuenta el comportamiento de las categorías predeterminadas, las categorías emergentes y los procesos identificados entre otros.

Dentro del marco de esta propuesta la creación de escenarios se refiere a la identificación y comprensión de los actores, categorías y procesos, que en su relación dan cuenta del objeto de estudio de la sistematización y sus relaciones. Se hace un énfasis particular en aquellos factores que potencialmente pueden contribuir al fortalecimiento de las comprensiones y prácticas pedagógicas que aportan a los procesos de desarrollo infantil, con la intención de dar elementos de decisión de política pública al Ministerio de Educación Nacional -MEN y a la Secretaría de Educación Distrital -SED..

A través de este proceso de sistematización fue emergiendo como eje central la educación inicial, como una de las mayores preocupaciones de los maestros y las maestras, a la vez que se pusieron en evidencia las movilizaciones generadas por las políticas públicas y las tensiones entre lo que opera cotidianamente y los desarrollos actuales en educación inicial; siendo central la discusión sobre el desarrollo integral y las exigencias de la institucionalidad educativa.

De acuerdo con ello, este documento tiene como eje ordenador el campo de la educación inicial, contemplando en el capítulo uno, una breve exposición de dos referentes generales para el análisis e interpretación de la información: a) Las más recientes y principales políticas públicas para la Atención Integral a la Primera Infancia en el país, y b) los referentes de sentido que dan dirección a las prácticas pedagógicas y al quehacer cotidiano de maestras y maestros en las Instituciones Educativas -IE, relacionados con el desarrollo infantil y el desarrollo integral, los conceptos de niño, niña e infancia y prácticas pedagógicas.

En el capítulo dos, se da cuenta de los hallazgos de la sistematización, identificados e interpretados a partir de las narrativas de las maestras y los maestros participantes, estableciendo un diálogo teórico articulado con lo encontrado, donde se evidencia el potencial significativo de las movilizaciones que se están dando en las Instituciones Educativas -IE para continuar procesos de fortalecimiento que favorezcan los procesos de desarrollo de los niños y las niñas.

En el capítulo tres se presentan las recomendaciones que se estiman pueden contribuir al fortalecimiento de los procesos institucionales en ámbito nacional, dirigidos a garantizar el desarrollo integral de los niños y las niñas, en este caso desde las acciones de las Instituciones Educativas -IE y su estrecha relación con los diversos contextos, de orden familiar y socio-cultural.

El desafío del Ministerio de Educación Nacional -MEN es que a través de procesos como esta sistematización, logre mantener una construcción crítica con las Instituciones Educativas -IE, que garantice la cualificación sostenida de sus procesos de formulación, ejecución, evaluación y mantenimiento de políticas públicas para la primera infancia, dando cuenta de las realidades que se viven cotidianamente en la implementación de las mismas, de realidades situadas que confrontan cotidianamente lo instituido con las exigencias que día a día deben enfrentar las maestras y los maestros.

REFERENTES GENERALES

Como se anotó anteriormente, en este primer capítulo se desarrollan los referentes de la investigación que contextualizan y aportan claves para el análisis de los hallazgos en el capítulo dos. Por una parte, se realiza un encuadre en relación con las políticas públicas y en un segundo momento se presentan los referentes de sentido.

Esta sistematización se propuso construir conocimiento a partir de un campo de problematización que pusiera en cuestión aquello que está sucediendo en las Instituciones Educativas -IE en relación con las movilizaciones en las comprensiones sobre el desarrollo infantil, que involucró dar cuenta de la matriz de pensamiento, el lugar de los niños y las niñas en sus procesos de desarrollo, los contextos y las condiciones que consideran deben darse en función de tales procesos, por una parte, y por otra, la pregunta sobre las transformaciones en las prácticas pedagógicas, en los procesos de organización pedagógica, en las interacciones con los niños y las niñas, así como los contextos, en relación con el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI.

La educación inicial como campo de problematización, identificado como una preocupación central en los actores participantes, contiene las categorías de sistematización y se articula a otras coordenadas de tipo social, económico y político. En los análisis de las maestras

y los maestros es recurrente el reconocimiento de la realidad como algo complejo y en permanente movimiento, que tiene que ver con fenómenos de época que involucran transformaciones profundas en las comunicaciones mediadas por las tecnologías de la información y las comunicaciones, los cambios en las dinámicas y la composición de las familias y fenómenos coyunturales como la migración de venezolanos.

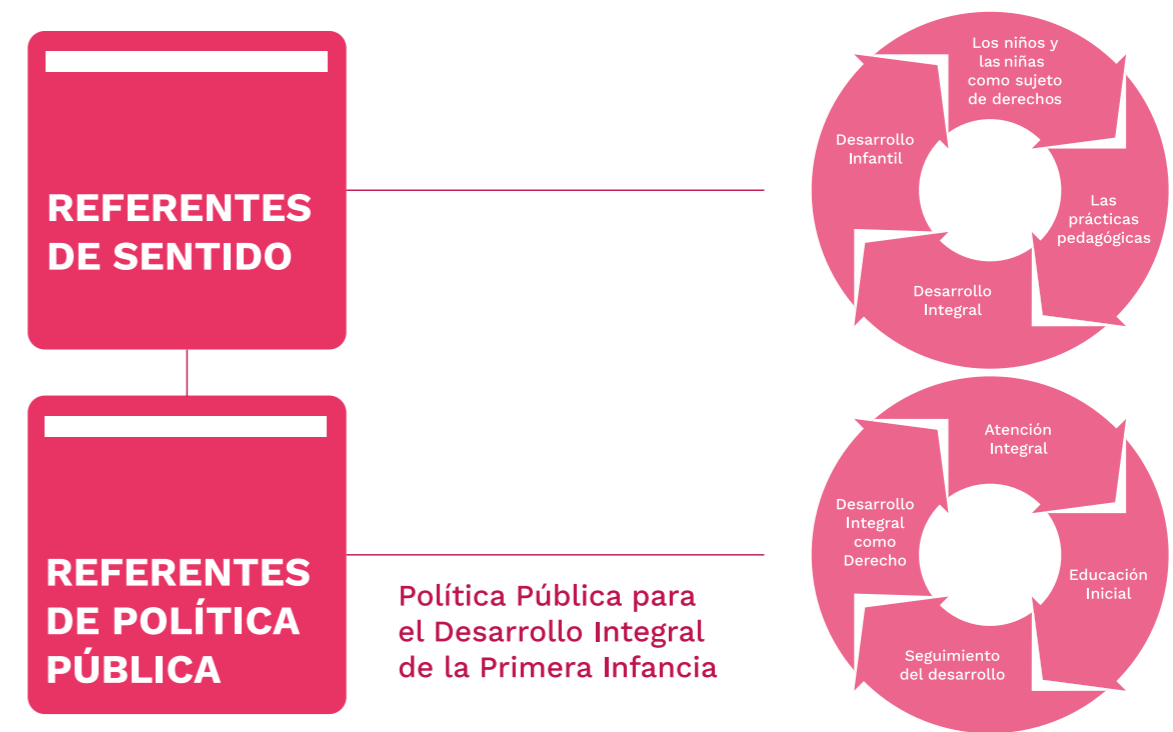
Es así como la sistematización posibilitó identificar y ampliar algunas comprensiones sobre las movilizaciones que se están dando en las Instituciones Educativas -IE, derivadas de acontecimientos de la realidad y procesos del sistema educativo que interpelan la cotidianidad, en este caso, particularmente, de las maestras y los maestros. Estas movilizaciones devienen, entre otros aspectos que se irán tratando en este texto, de la Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia, los Lineamientos de Educación Inicial, los logros académicos y científicos, así como los argumentos éticos y sociales relacionados con el lugar dado a la primera infancia como indicador de desarrollo de un país.

Paralelamente a los avances que ha ido teniendo el país con respecto a la Atención Integral a la Primera Infancia a nivel nacional, en Bogotá, como en todas las ciudades de Colombia, se evidencian transformaciones propias de la sociedad contemporánea y que tocan a las familias, a las comunidades y a las mismas instituciones educativas. Realidades que deben ser asumidas por los maestros y maestras junto con los nuevos lineamientos técnicos para la atención de los niños, niñas y sus familias, lo cual les exige hacer ajustes que no se restringen únicamente a un cambio de forma de su acción pedagógica, sino que les supone cambios en las concepciones acerca del desarrollo infantil, en la forma en que la educación lo promueve, en las nuevas formas de interactuar con los niños, las niñas y sus familias y en las maneras en que las instituciones y los equipos docentes deben relacionarse para analizar las nuevas realidades y miradas que deben enfrentar. Como mencionaba una maestra en un grupo focal:

En este momento estamos en una situación de reacomodación de muchas cosas porque creo que para todos es muy claro que nuestros niños año a año cambian dramáticamente. Ya

no estamos hablando de generaciones sino de niños año a año. Entonces estos niños nos han planteado unos retos muy diferentes a los que traíamos nosotros esquematizados digamos hace dos a tres años. El atender a la nueva población nos ha requerido un nuevo esfuerzo, una ampliación diría yo, un cambio no solo en nuestra pedagogía, en nuestra forma de hacerlo, sino también en reacomodar lo que sabemos, lo que tenemos, lo que somos, porque en educación inicial nosotros somos más de lo que sabemos, más de lo que sabemos es lo que somos, reacomodamos todos esos saberes, todos esos sentires para iniciar estos nuevos retos. (JFR, grupo focal, 18 de septiembre de 2019³).

Figura 1.
Referentes generales



Fuente: elaboración propia.

Reacomodaciones que no únicamente son el resultado de esas realidades cambiantes, sino de los movimientos que generan en las Instituciones Educativas -IE, las políticas públicas, los lineamientos con respecto a la educación inicial y, por otro lado, los referentes de sentido sobre el desarrollo infantil, el desarrollo

.....
3 Los códigos corresponden a la fuente de la narración: Las iniciales corresponden a la IE.

integral, las nociones de niño, niña e infancia que fundamentan las políticas, tanto de orden nacional como de orden local a través del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI.

A continuación, se presenta una síntesis de los referentes de política pública y los referentes de sentido, que orientaron el proceso de construcción comprensiva de los hallazgos.

REFERENTES DE POLÍTICA PÚBLICA

La Atención Integral a la Primera Infancia en el país es un imperativo ético-político, que ha tenido un profundo desarrollo en las últimas décadas y ha movilizó múltiples actores y procesos Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia. (2013), que condujeron a la construcción de una política pública específica para la primera infancia, la cual fue normatizada desde 2016 como ley de la república (Congreso de la República, 2016). Este proceso se inició con una movilización social en el 2003,⁴ que se concretó en la promulgación del *Código de Infancia y Adolescencia* (Congreso de la República, 2006) el cual define de manera explícita este momento del curso de vida en su artículo 29 y reconoce a los niños y niñas entre los cero a seis años como sujetos titulares de derechos.

El avance alcanzado como país se consolida con la adopción de la Estrategia Nacional de Cero a Siempre y sus lineamientos políticos, técnicos y de gestión (Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia, 2013), así como con la promulgación de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre (Congreso de la República, 2016), desde la que se ratifica el desarrollo integral como un derecho y se define como “el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, habilidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía” (párr. 8).

.....

⁴ En este año se llevó a cabo el Primer Foro Internacional “Primera infancia y Desarrollo: el desafío de la década”.

Desde el 2009 el Ministerio de Educación Nacional -MEN hizo aportes para la comprensión del desarrollo infantil en el marco de las competencias que en ese entonces el país estaba adelantando. Es así como desde entonces se plantearon tres características del desarrollo infantil: a) es un proceso no lineal, con avances y retrocesos; b) no parece tener un principio, es decir, no empieza desde cero, y c) nunca concluye, siempre podría continuar (Ministerio de Educación Nacional, s. f.).

Posteriormente, la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia (2013) sustentó el desarrollo en la primera infancia como un sinnúmero de transformaciones biológicas y psicológicas que están en estrecha relación con los aspectos ancestrales, sociales, culturales y con las condiciones de los entornos en los que viven los niños y las niñas. En este sentido, los cambios no ocurren de manera lineal, secuencial, acumulativa, homogénea, es decir, no suceden de la misma manera ni al mismo tiempo para todas las niñas y los niños, lo cual revela que son seres diversos, con ritmos y estilos de desarrollo propios.

El desarrollo dentro de la Estrategia de Cero a Siempre se concibió, además, como un proceso integral de progresiva ampliación de capacidades gracias a las interacciones que se establecen con las personas:

Como corresponde a la concepción de niñas y niños como seres únicos, irrepetibles y considerados en un sentido holístico, su desarrollo se entiende como un proceso integral, imposible de parcializar en áreas o dimensiones, puesto que todos los procesos psicológicos y sociales se interrelacionan y se influyen mutuamente en la construcción activa del sujeto de sí mismo y de su realidad, en el que cada uno es su protagonista y artífice gracias a la potencialidad o posibilidad de ser más de lo que se es en un determinado momento. La interacción activa de niños y niñas con quienes les rodean y lo que les rodea y la orientación del desarrollo hacia la organización o estructuración de capacidades cada vez más variadas y complejas, los lleva a una progresiva construcción de su autonomía. Es así como inicialmente el desarrollo se

logra gracias a la interacción con otros y, posteriormente, puede alcanzarse también sin su apoyo a través de medios propios. (Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia, 2013, pp. 108-109).

Las consideraciones señaladas sobre el desarrollo llevan a establecer la importancia de la Atención Integral para la Primera Infancia dentro de la Estrategia de Cero a Siempre (a partir de 2012) y de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (a partir de 2016). Esta atención integral es entendida como:

El conjunto de acciones intersectoriales, intencionadas, relacionales y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de los niños y niñas, existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. Estas acciones son planificadas, continuas y permanentes. Involucran aspectos de carácter técnico político, programático, financiero y social, y deben darse en los ámbitos nacional y territorial (Congreso de la República, 2016, párr. 21).

Dentro de este marco, la *educación inicial cobra sentido como un derecho impostergable* y como uno de los estructurantes de la Atención Integral a la Primera Infancia, es concebida como:

un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso. (Congreso de la República, 2016, párr. 31).

Dentro de la Atención Integral a la Primera Infancia, la familia se reconoce como actor clave por su papel en la inserción en el mundo social de las niñas y los niños, proceso a través del cual:

construyen su propia realidad, generan aprendizajes, se desarrollan, potencian sus capacidades y adquieren otra (...). En el entorno hogar, estos procesos son los que configuran la crianza y se constituyen en la base para los procesos posteriores que se adelantan en el entorno educativo y

posibilitan la construcción de la identidad, el reconocimiento del otro y el desarrollo de la autonomía. (Ministerio de Educación Nacional -MEN, 2014a, pp. 42-43).

Este reconocimiento implica que la familia redimensione su rol y trascienda el cuidado y la atención de las necesidades básicas de los niños y las niñas conservando, por supuesto, su función de acogimiento y protección, pero incorporando elementos que contribuyan desde la crianza al enriquecimiento del ambiente familiar y de las interacciones que allí se dan, ya que las experiencias vividas en estos primeros años de vida cumplen un papel fundamental para el desarrollo integral de los niños y las niñas en el marco de la cultura, aspecto en el que algunas maestras acuden en la articulación de sus prácticas pedagógicas con prácticas en el hogar, como señala esta maestra:

(...), es que la lectura no se viva solo desde la academia, sino que trascienda y se viva como una oportunidad de cuestión afectiva en la que el papá le da vida a ese patrimonio cultural que es el libro y que no se use el imperativo ve a leer, sino que se haga la invitación del adulto al niño ven y leemos juntos. Entonces se está haciendo ese plan lector con esa mirada, más desde el vínculo afectivo y la oportunidad que tiene la familia de unirse para tener conversaciones en torno al tema de interés de primera infancia. (JMB, grupo focal, 16 de septiembre de 2019).

Las maestras y los maestros de educación inicial también requieren hacer desplazamientos en sus comprensiones y prácticas pedagógicas para atender de manera pertinente la relación escuela-familia.

Como señala el mandato de la Ley 1804 de 2016, en la educación inicial se requiere contar con la familia como actor central del proceso (artículo 5.º). Estas interacciones entre Institución Educativa -IE y familia se dan de manera permanente a través de la comunicación de los docentes con los cuidadores familiares, pero también pueden ser más intencionados y concretarse en procesos de formación y acompañamiento a las familias (Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia, 2013).

A partir de estos desarrollos y en la búsqueda de una educación inicial de calidad, el Ministerio de Educación Nacional -MEN publicó una serie de orientaciones que buscan guiar, situar, acompañar y dotar de sentido las prácticas pedagógicas inscritas en la educación inicial (Ministerio de Educación Nacional -MEN, 2014a). Estas orientaciones se constituyeron en referentes para comprender la educación inicial y establecieron pautas para las prácticas pedagógicas basadas en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio (Orientaciones n.º 21, 22, 23 y 24) que fueron retomadas posteriormente por el documento de Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar del Ministerio de Educación Nacional -MEN, 2017.

Como señala una maestra en un grupo focal:

“en ese sentido digamos que también se tienen profundamente en cuenta las finalidades y los principios de la Educación Preescolar. Entonces la participación, la lúdica, la integralidad, la literatura, los cuatro pilares de la educación inicial que son: literatura, juego, arte y exploración del medio. Tener muy en cuenta y también nuestra experiencia”. (IC, grupo focal, 27 de septiembre de 2019).

Además, las orientaciones desarrollaron lineamientos para el talento humano y el fortalecimiento institucional e incluyeron un documento particular sobre el *seguimiento al desarrollo integral de los niños y las niñas* (Ministerio de Educación Nacional -MEN, 2014).

Lineamientos que se vienen dando en las Instituciones Educativas -IE, previo a la aplicación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI, como lo dice una maestra:

(...) siempre en primer periodo se ha hecho caracterización de los niños, siempre independientemente de un instrumento, siempre incluso pasábamos un cuadrito el primer periodo es dedicado a ese proceso, o sea, no es una cosa que no haya existido, sino que antes incluso hasta el año antepasado, se pasaba sistemáticamente. Parte de lo que ellos hacen cuando hacen ya la valoración del niño es que no es porque le aplicaban la prueba solamente, sino que es producto del

proceso de observación y de diagnóstico y de análisis que han hecho los maestros. (IC, grupo focal, 27 de septiembre de 2019).

Narrativa que muestra *la importancia de la observación en el seguimiento al desarrollo*, y que como afirma una maestra es necesaria para “valorar sus capacidades, identificar dificultades y acompañar intencionalmente su proceso de crecimiento, aprendizaje y desarrollo”, documentando su cotidianidad. (Ministerio de Educación Nacional -MEN, 2014a, pág. 13):

Entonces lo primero fue como observar y generar diferentes estrategias pedagógicas para que los niños estuvieran en acción y poder observar cómo se dan sus interacciones y cuáles eran sus saberes. Primero centrando la mirada en sus fortalezas, reconociendo eso, que los niños ya en su corta biografía han logrado alcanzar y mirar en qué vamos a potenciar y cómo vincularlos a la familia. (JMB, entrevista maestra, 16 de septiembre de 2019).

Hacer seguimiento al desarrollo, por lo tanto, significa dar cuenta desde diferentes lenguajes (escritos, gráficos, orales) sobre el desarrollo infantil, abriendo la posibilidad de gestionar y construir este conocimiento con las familias, las comunidades y todos aquellos actores involucrados en la atención integral en los diferentes escenarios e instituciones comprometidas.

El seguimiento al desarrollo observa no solo al niño y la niña y sus procesos, sino que también fija la mirada en los entornos en que viven y las interacciones que establecen con los adultos y con sus pares. En las instituciones de educación inicial, en particular, estas interacciones están atravesadas por las comprensiones de maestros y maestras sobre el desarrollo infantil y sobre el sentido de sus prácticas pedagógicas para promoverlo.

Al ser el seguimiento un proceso intencional, continuo, sistemático y participativo, como señala el Ministerio de Educación Nacional -MEN (2014a), se articula de manera cotidiana a la vida de las Instituciones Educativas - IE, por lo cual, es factible que genere transformaciones en comprensiones y prácticas de los actores involucrados de manera

directa o indirecta (directivas, docentes y familias). En tal sentido, este tipo de procesos demandan una apuesta por la construcción de conocimiento desde diversas perspectivas y entradas que se consoliden en proyectos concretos.

En Bogotá, de manera paralela fue desarrollándose la Política de Infancia y Adolescencia para la ciudad, en su primera versión de 2004 y en la segunda de 2008 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004; 2011). De manera particular, a partir de 2004 y en el marco de los convenios distritales interinstitucionales por la primera infancia, en los que participaron, entre otras, la Secretaría de Integración Social -SDIS y la Secretaría de Educación Distrital -SED se diseñó y se puso en marcha el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI, con el propósito de promover prácticas innovadoras frente al acompañamiento y valoración del desarrollo, que fueran coherentes y consecuentes con los fundamentos técnicos tanto de las políticas distritales como las nacionales para la primera infancia.

De manera particular la Secretaría de Educación Distrital -SED ha realizado en los últimos años un esfuerzo sostenido por avanzar en la consolidación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI, cuyo núcleo central es el desarrollo de los niños y las niñas. Para ello, ha asumido el desafío de no limitarse a obtener exclusivamente información sobre los niños y las niñas, sino además de sus entornos de interacción más inmediatos y avanzar así en la generación de cambios comprensivos de la práctica en quienes hacen parte de estos procesos en las Instituciones Educativas Distritales (IED) (SED, Cinde, 2018).

Indicador de ello, son narrativas de las maestras, en las cuales hacen referencia a su experiencia con el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI:

(...) porque a partir de esa valoración para bien de él y mío también, para bien de todos empecé a implementar algunas cosas que vi que podía de pronto hacer con él, entonces él ha mejorado profundamente su comportamiento se ha transformado a partir de esa valoración, porque como él no se la pasa nunca en el lugar donde debe estar. (IC, grupo focal, 27 de septiembre de 2019).

Yo creo que aquí se trata más que todo no solo de la valoración del niño sino es de la familia, de la profe y del contexto en el que vive, igual ese es el trabajo diario que todas las maestras lo hacemos... yo no soy maestra, yo soy apoyo de las maestras, pero las observo, entonces es otra mirada. (JFR, grupo focal, 18 de septiembre de 2019).

La experiencia con el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI brinda luces sobre el papel de la valoración del desarrollo infantil y de sus entornos en las transformaciones de las prácticas pedagógicas de docentes de educación inicial.

El Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI sustenta su mirada sobre el desarrollo infantil, por una parte, en el enfoque de derechos, que implica asumir a las niñas y los niños como sujetos activos, valiosos en el presente y con capacidades de acuerdo con su momento de desarrollo, y por otra parte, asume la perspectiva interaccionista culturalista, que pone énfasis en que el desarrollo no depende solo de la biología y condición individual de cada ser humano, sino que ocurre en contextos culturales donde los intermediarios o mediadores entre la cultura y el niño son los adultos que promueven el desarrollo a través de las interacciones que tienen con los niños y las niñas según lo que se considera valioso en su cultura.

El Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI toma la perspectiva sistémica que propone el desarrollo infantil enmarcado en contextos físicos y sociales, ampliamente interrelacionados, siendo los más cercanos al niño la familia, la institución educativa y el vecindario (microsistemas), que tienen la influencia más directa en el desarrollo infantil y se relacionan con sistemas más amplios como la cultura, los medios de comunicación, las políticas públicas, los cuales también inciden en el desarrollo de los niños y las niñas de manera indirecta.

Todos los planteamientos anteriores para el país y para la ciudad les exigen a las Instituciones Educativas -IE reordenamientos que les permitan ser consecuentes con las transformaciones de los actores, los entornos y las realidades que convocan a un pensar y un actuar colectivo respecto al objetivo común de aportar al desarrollo integral de la primera infancia.

De esta manera desde el nivel distrital se han hecho aportes para articular los procesos de desarrollo que se dan en la interacción entre la escuela y los contextos, y entre los ciclos (de educación inicial y primer ciclo de educación básica primaria), mediante las Transiciones Efectivas y Armónicas (TEA) concebidas como:

(...) la posibilidad de acompañamiento pertinente e intencionado a los niños y las niñas, las familias y la comunidad educativa, de forma tal que les permita a todos afrontar las nuevas situaciones que se presentan en el tránsito entre lugares (hogar al jardín infantil, jardín infantil al colegio y entre grados), (...) acorde con lo expresado en el Plan de desarrollo Bogotá Mejor para Todos 2016-2020. (SED, ICBF, cajas de compensación Compensar y Colsubsidio, 2018, p. 5).

Esto significa que, además de la articulación con la familia y la comunidad, debe hacerse un trabajo para garantizar la continuidad a los procesos educativos que siguen su curso en la básica primaria, los cuales se caracterizan, en general, por una serie de rupturas y por lo tanto deben enfrentarse para facilitar las transiciones de los niños y las niñas que pasan de un ciclo a otro. En este acompañamiento se entiende que el tránsito es efectivo, en tanto se garantiza una educación inicial de calidad con las adecuadas condiciones para el ingreso y la permanencia en el sector educativo, y es armónico cuando todos los actores que acompañan el recorrido, planean, proponen y ejecutan acciones intencionadas que potencien el desarrollo de los niños y las niñas en su entorno y en el paso al grado de transición y el inicio de la educación básica primaria (SED, ICBF, cajas de compensación Compensar y Colsubsidio, 2018).

Como parte de esas transiciones; y teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente en relación con el desarrollo infantil desde el reconocimiento de la diversidad de intereses, ritmos de desarrollo, capacidades, maneras de aprender, relaciones e interacciones, necesidades afectivas y de cuidado, el seguimiento al desarrollo infantil en la educación inicial permitirá, por una parte, contar con información basada en un conocimiento más certero sobre los niños y las niñas a través de las experiencias cotidianas, y por otra, recoger la práctica para volver reflexivamente sobre ella, realizar ajustes a

las acciones educativas y compartir y dialogar con las familias y con otros agentes educativos, incluso de grados posteriores, puesto que:

las maestras, los maestros y los agentes educativos que acompañarán a las niñas y los niños en niveles posteriores también requieren conocerlos, (...) con el propósito de continuar los procesos y apoyar adecuadamente sus experiencias. (...) Se pueden compartir los diarios de campo, los registros de cada niña y niño, las fotografías o videos elaborados, o preparar un informe específico para este proceso. (Ministerio de Educación Nacional -MEN, 2014a, p. 22).

Es importante señalar aquí el énfasis que debe darse tanto a lo pedagógico como a lo estrictamente didáctico, en cuanto la educación inicial en Bogotá hoy se inscribe dentro de las Instituciones Educativas -IE en las cuales circulan unas comprensiones sobre el saber, el qué enseñar y el qué aprender, que vienen desde el cómo se implementa la educación básica y media la cual tiene un sentido de escolarización en el que prima, aunque no se quiera, lo disciplinar y la formación de competencias desde los saberes básicos y fundamentales.

REFERENTES DE SENTIDO: LA RAZÓN DE SER DE LA POLÍTICA PÚBLICA

Las políticas públicas se constituyen en imperativos que, lejos de conducir mecánicamente a formas de acción, requieren ser, además de entendidas, interpretadas por quienes estén implicados en su ejecución. Por esto, los referentes de sentido respecto a las nociones de niños, niñas y desarrollo infantil, desarrollo integral y prácticas pedagógicas, subrayan los aspectos que dan dirección a las prácticas pedagógicas y al quehacer cotidiano de maestras y maestros en la Instituciones Educativas -IE.

A continuación, se presenta un breve recorrido de dichos referentes en cuanto a la construcción histórica que hoy se posiciona y ordena en el marco de las políticas públicas y de las experiencias de la educación inicial.

NIÑOS Y NIÑAS COMO SUJETOS ACTIVOS DE SU DESARROLLO

Los niños y las niñas son quienes le dan horizonte de sentido a la política pública, dar cuenta de ellos y ellas como sujetos, y como sujetos de derechos, es lo que ha generado una movilización social que en la actualidad sitúa en el centro de la discusión al campo de la educación inicial. Los argumentos científicos, educativos y sociales que originan la política se sostienen en la medida en que permanece la apuesta de garantizar sus derechos y su desarrollo integral.

El paso relativamente reciente de una comprensión del niño y la niña como personas en formación o potencia y objetos de cuidado y protección, al reconocimiento de seres protagonistas de su propio desarrollo, es decir, a su condición de sujetos, ha planteado innumerables retos sociales de orden jurídico, político, ético y, por supuesto, educativo.

Por lo tanto, se reconoce la capacidad de acción de los niños y las niñas, la garantía de los derechos como horizonte de sentido y la promoción de la participación en la vida social como acción constante (Secretaría de Educación del Distrito -SED, 2019).

Desde esta perspectiva, la comprensión del niño y la niña como sujetos adquiere varias connotaciones correlativas y no excluyentes, a saber: el niño y la niña sujetos activos, es decir, actores permanentes de sus dinámicas y complejas acciones intersubjetivas y con el entorno, que orientan sus transiciones en el desarrollo, como plantea Vygotski (1978) citado por Vogler, Crivello y Woodhead (2008); el niño y la niña sujetos únicos, quienes no obstante las características que puedan derivarse de su vida en común, se realizan como particularidad íntegra, diversa y autónoma (Lansdown, 2004); el niño y la niña sujetos participantes, coautores en igualdad de condiciones para ser escuchados e incidentes en la toma de decisiones que atañen a su propia vida (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003); el niño y la niña sujetos emocionales, cuyas experiencias intersubjetivas de orden afectivo son tanto o más trascendentes que las llamadas intelectuales (Barudy y Dantagnan, 2005); el niño y la niña sujetos lúdicos, permanentemente abiertos a la espontaneidad,

expresividad, imaginación, fantasía y la creatividad, conducentes a la libre y constante reconfiguración simbólica de su realidad (Díaz Mejía, 2006).

Varias narrativas dan cuenta de cómo esta mirada se ha venido instaurando en las Instituciones Educativas -IE:

Claramente no todos son iguales, no todas hablan igual, no todas se expresan de la misma manera, no participan de la misma manera porque muchas veces consideramos que quizás por decir lo que sea, la profe ahora dice sujetos de derechos, pero sujeto de derechos no solamente que la niña llegó, ejemplo, levantó la mano y ya está participando no. En el momento en que participa, pero en el momento en que yo reconozco lo que está diciendo, en el momento en el que yo digo realmente si esto me está diciendo es importante. (JCM, grupo focal, 26 de septiembre de 2019).

Trato de recoger lo que aprendo de ellos. Hay cosas que salen de ellos que ya no me las esperaba, entonces trato de agarrar de eso, trato de agarrar también de la realidad en medio de situaciones que pasan en la vida diaria, por decir algo que no pude ignorar porque fue algo que pasó y nos afectó a todos. (JMB, entrevista a maestra, 16 de septiembre de 2019).

Las narraciones de las maestras y los maestros reconocen a los niños y las niñas como sujetos activos de su propio desarrollo, que como participantes de experiencias en la vida cotidiana se movilizan en sus procesos de transformación, irguiéndose como sujetos únicos entre iguales en los contextos de la familia, la escuela y la comunidad.

La familia, la escuela y la comunidad son de vital importancia para los niños y las niñas en sus procesos de constitución como sujetos, que les demandan hoy a todos los actores, movilizaciones concretas en términos de la necesidad de afianzar las relaciones e interacciones que construyen cultura diariamente, dándole una identidad propia a la infancia y un lugar en la sociedad que viabiliza su participación en los espacios públicos y privados.

El desafío que aquí se vislumbra, como se verá en el capítulo dos, se relaciona con la participación infantil y la necesidad de generar estrategias para vehicular otros derechos que en ocasiones se invisibilizan por razones derivadas de las nociones que se tienen de niño y niña, y de las comprensiones acerca de las premuras formales y cotidianas que demanda el sistema educativo.

De ahí que sean ellos y ellas quienes le otorguen sentido a la existencia y fuerza de una política pública que los acoge como sujetos de derechos y que ha generado avances científicos en relación con las nociones de desarrollo, como apuesta para la vida y a la que la educación inicial le debe apostar; nociones que se han construido históricamente en su relación con las lógicas de razonamiento instauradas en diferentes épocas históricas mediadas por las condiciones sociales, históricas, económicas y políticas.

EL DESARROLLO INFANTIL COMO CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA

A grandes rasgos, la noción de “desarrollo” presente en el imaginario social contemporáneo se anida en la modernidad como espacio de racionalidad en el que predomina el acentuamiento axiológico por el “progreso” y el “crecimiento” del orden económico propio del modelo capitalista dominante, desde el cual se legitiman o naturalizan todas las demás acepciones del desarrollo en escenarios de connotación específicos (Escobar, 2007; Moreno y Rovira, 2009).

Así, el desarrollo infantil se adscribe a prescripciones de progreso y crecimiento operacionalizadas, predominantemente, mediante teorías y modelos psicológicos que definen periodos, etapas y metas que deben ser cursadas para alcanzar los ideales del modelo. Esta es una comprensión evolutiva quizás cercana al ámbito del desarrollo personal pero distante de una mirada histórico social que amplíe las posibilidades de transformación y crítica al mismo modelo. Así mismo, es una comprensión tan arraigada en el imaginario social instituido, que se erige como obstáculo epistémico para movilizar la noción de desarrollo infantil hacia formas no lineales, no secuenciales

y unidireccionales, sino diversas y rizomáticas, como lo presupone la noción de desarrollo que asume el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI.

No obstante, se observan movilizaciones en las comprensiones y prácticas de las maestras y los maestros, derivadas, según sus narrativas de las políticas públicas para el desarrollo integral de la primera infancia, de los lineamientos para la educación inicial, de los procesos de formación de las maestras y maestros y de la convergencia de muchos y diversos actores en las instituciones educativas.

Movimientos que están generando agenciamientos de nuevos acercamientos, especialmente, desde los horizontes éticos y estéticos, que abren las artes y otras formas de expresión y reflexión, y que implican tensiones, movilizaciones y resignificaciones de sentido sobre el desarrollo infantil en las Instituciones Educativas -IE, como se evidenció en este proceso de sistematización.

Por otra parte, vale anotar que la comprensión de la educación y en particular de la educación inicial en tanto ordenamiento institucional, se halla adscrita en su construcción histórica a las dinámicas e intereses económicos y sociales que la legitiman como dispositivo de gobernabilidad pública (Zuluaga Garcés, 1999), lo que la ha ligado desde su aparición formal hasta hoy a una definición común, admitiendo algunos matices, como aquella que “permite a los individuos adquirir habilidades y competencias fundamentales para convertirse en ciudadanos empoderados capaces de participar activamente en su cultura, sociedad y economía” (Unesco, 2014, p. 48).

Esta comprensión, al remarcar la idea de adquisición de “habilidades y competencias” tiende a otorgarle a la educación un carácter esencialmente instruccional, en función de los determinantes sociales de competitividad que puedan garantizar la integración del individuo a las formas de interacción que demanda el grupo social en que vive. Si bien esta perspectiva se ha matizado en las últimas décadas con variadas propuestas que resaltan la pertinencia de fines más subjetivos como la realización personal o el bienestar, mantiene invisibilizado su carácter de dispositivo de poder (Foucault,

1986) y por lo tanto reduce las posibilidades de una reflexión crítica estructural. Este sentido instruccional, arraigado firmemente en el imaginario social, desvirtúa el significado de posibles nuevas comprensiones de la educación como proceso de configuración de las subjetividades, y limita su expresión en prácticas pedagógicas y formas de interacción que, en esencia, deben asumir o responder a finalidades institucionalmente comprometidas.

Aquí también es necesario resaltar la incursión observada en el escenario escolar de iniciativas pedagógicas que como “líneas de fuga” llevan a la ruptura de las posiciones herméticas o cerradas, para agenciar nuevas posibilidades de sinergias e integración en planos inéditos de creatividad (Guattari, 2013), que en este caso se manifiestan en la búsqueda de formas alternativas de articulación, por ejemplo, a través del arte y lenguajes lúdico-expresivos:

(...) uno ha trabajado varios años a conciencia como es el caso acá, que trabajamos con mucha ética que es la formación en el seguimiento de sus principios, de esos mínimos sin los cuales no se puede vivir, que incluye, además de lo que ya se ha dicho, el cuidado del entorno, el cuidado del agua, el apagar la luz, porque tenemos que hacer conciencia de eso y ayudarnos unos a otros (...). Y de nuevo si estamos incorporando también la meditación como algo muy importante porque logramos que los niños y niñas duren cuatro minutos en meditación. (...) (IC, grupo focal, 27 de septiembre de 2019).

En otro momento es el momento del arte, los niños quieren tener la oportunidad de manifestar sus sentimientos a través de cartas. En el salón hay corazones dibujados por ellos, hay arco iris, entonces siempre están al alcance de ellos los materiales para que se comuniquen a través de diferentes lenguajes. Las crayolas y plastilinas están a la altura de ellos para que si desean hacer una carta porque su mamá cumple años o incluso hay una niña que es la representante y le hizo un corazón a la rectora, ella cogió sus cartulinas. (JMB, grupo focal, 16 de septiembre de 2019).

En consecuencia, los actores educativos (docentes, cuidadores familiares y demás agentes educativos), se debaten, no siempre

percatándose de sus incompatibilidades, entre comprensiones que formulan movilizaciones sobre nuevas formas de entender a niños y niñas, prácticas pedagógicas y de crianza, que reproducen comprensiones, por decirlo menos, clásicas o tradicionales, que de alguna forma van contribuyendo a resolver las tensiones e incertidumbres que generan las movilizaciones en las comprensiones y las prácticas cuando se enfrenta la tradición con los nuevos retos de una realidad compleja y en permanente movimiento.

LA PERSPECTIVA SISTÉMICA DEL DESARROLLO INTEGRAL

La integralidad del desarrollo infantil tiene un posicionamiento en el discurso educativo contemporáneo que ha movilizó comprensiones que superan las más tradicionales miradas sectorizantes, afinadas en la separación analítica de áreas o campos, inclusive teórico y disciplinarmente justificados.

La noción del desarrollo infantil como desarrollo integral significa que ninguno de los aspectos, condiciones, dimensiones o particularidades posibles de distinguir en relación con el proceso de desarrollo humano, sean estas referidas a lo intelectual, corporal, afectivo, conductual, motriz, verbal, social, o cualquier otra que se estime pertinente, son posibles de darse independientemente del conjunto que ellos constituyen, que más allá de establecer entre ellas relaciones de influencia, definen una unidad o totalidad donde tales posibles aspectos se configuran recíprocamente. Por lo que en las manifestaciones que pudieran darse u observarse de cada una de ellas están siempre comprometidas todas las demás.

No obstante, aún no se evidencia una clara ruptura o superación de la comprensión mecánica de la integralidad en cuanto unión de partes en un todo. Esta comprensión mecanicista de la integralidad conduce a que se den prácticas pedagógicas “especializadas” u orientadas hacia alguno o algunos de estos sectores o campos del desarrollo bajo la presunción de generar un mayor impacto en el proceso.

Asumir una comprensión de integralidad sistémica, como aparece en los referentes teóricos de las más recientes políticas educativas

y del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI, requiere superar tanto la racionalidad de la “experticia”, propia de los modelos de corte eficientista, como el desdibujamiento o trivialización del postulado sistémico de “todo tiene que ver con todo” mediante lo cual se niega cualquier especificidad de los componentes sistémicos, llevando esto último a prácticas indiscriminadas en sus objetivos pedagógicos.

Una comprensión de integralidad sistémica es fundamental para la valoración del desarrollo porque “las características de complejidad, dinamicidad y relacionalidad propias de los sistemas también lo son del desarrollo infantil” (SED-CINDE, 2018, p.18) y, como lo expresa el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI en sus fundamentos, esta comprensión permite el uso de procesos, procedimientos e instrumentos para su valoración que son consecuentes con esa complejidad (...) comprender los fenómenos como una unidad de elementos diversos que poseen una forma de organización, la cual refleja sus propiedades (...) la comprensión de un sistema no es equivalente al análisis de sus elementos por separado, sin tener en cuenta la estructura organizativa que los subtiende. La organización de los elementos es, entonces, diferente de los elementos mismos (SED, CINDE, 2018, pp. 18 y 19).

La integralidad del desarrollo requiere asumirse desde dos ángulos convergentes, uno, la integración que se da entre los componentes específicos del desarrollo individual de cada niño y cada niña, y dos, la relación de las características de los contextos entre sí, como condiciones de posibilidad, y de estos con dicho desarrollo individual.

Concomitantemente, con la dificultad para superar la comprensión mecánica de la integralidad del desarrollo infantil, que se asienta en la racionalidad técnica de la experticia, debe tenerse en cuenta que esta tiende a entroncarse frecuentemente con la racionalidad administrativa institucional que bajo el modelo de la eficiencia organizacional prescribe la “división técnica del trabajo” que se refiere a la fragmentación y solo concede de forma marginal los tiempos y espacios requeridos para hacer viables momentos de reflexión y prácticas consecuentes con la integralidad sistémica.

De ahí la importancia de considerar la cultura organizacional de las Instituciones Educativas -IE, en cualquier proceso de transformación. Las agentes educativas de Colsubsidio y Compensar que participaron en el taller de contextualización, señalaron la importancia del papel de las directivas (rectores(as) y coordinadores(as)) para facilitar los procesos de cambio y transformación en el marco de las políticas públicas y los avances teóricos más actuales en torno al desarrollo infantil. Identifican como un factor común, la exigencia de instaurar una construcción colectiva con el apoyo de las directivas, lo que implica que ellas mismas modifiquen sus propias comprensiones, con el fin de que conduzcan a decisiones que se reflejen en cambios en los itinerarios de comunicación y la apertura de espacios para la planeación articulada entre actores y ciclos.

Como lo señalan unas maestras en los grupos focales:

(...) es que habíamos empezado el año pasado, una de las novedades era que el Grupo de Articulación de Ciclos solo se hacía con primera infancia y para nosotros no podía quedarse primero y segundo por fuera, dado que como ustedes ven ellos siguen con un proyecto y por aquello de transiciones, de las articulaciones, que sean más armoniosas y porque aquí de verdad hay un contexto de ciclo, como ciclo uno donde incorpora preescolar, primero y segundo. (IC, grupo focal, 27 de septiembre de 2019).

Hoy se da una caracterización de la primera infancia que permite empoderar a la maestra para asumir estrategias que a veces ni las mismas directivas conocen o entienden. (GFMCS, grupo focal, 30 de septiembre de 2019).

Aunque hay pocas oportunidades, compartir las experiencias entre los docentes es muy importante y se aprende mucho. (AB, grupo focal, 2 de octubre de 2019).

Por tanto, las relaciones en el interior de las Instituciones Educativas -IE requieren de necesarios consensos sobre criterios e intencionalidades frente a las exigencias del desarrollo infantil, su ausencia, por el contrario, dificulta las posibilidades de mayores movilizaciones en

las comprensiones y las prácticas pedagógicas. Estos consensos que se plantean, lejos de exigir unanimidad, permitirían superar trabas y posibles conflictos interpersonales e institucionales en organizaciones que están en profundos movimientos y que potencian exponencialmente su poder de transformación y cualificación.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO LUGAR DE LA EXPERIENCIA

Las prácticas pedagógicas son los lugares o territorios concretos, definidos en tiempos y espacios, donde ocurren las experiencias de interacción entre los niños, las niñas y los y las maestras, y donde se conjugan las particularidades y alteridades biológicas, psicológicas y sociales de cada uno como protagonistas de sus propias vivencias.

En cuanto a lugares de la experiencia, las prácticas pedagógicas ponen en juego, es decir, hacen lúdico el mundo de los deseos, las emociones, los vínculos afectivos, la imaginación y los entendimientos y saberes de cada quien, construyendo espacios y tiempos simbólicos, desprendidos de las restricciones que la “realidad” cotidiana impone al ejercicio pleno de la libertad. A lo que Díaz-Mejía (2006) se refiere al decir que:

el fenómeno lúdico se explica a partir del principio de alteridad, como primera manifestación del automovimiento en la conciencia del sujeto (...) nos permite entender una relación primaria entre un sentido de libertad, el deseo del “YO” y la ficción como la condición humana desde la cual lo lúdico emerge como parte esencial del ser humano. (p. 7).

Las prácticas pedagógicas van más allá de la inmediata formalidad escolar, se acoplan con el horizonte de sentido ético y pedagógico dado por los y las maestras, haciendo partícipes a los niños y las niñas favoreciendo múltiples posibilidades de “ser y estar en el mundo” del niño o niña, como sujetos en progresiva conquista de su autonomía.

Así entendidas, podemos asumir, como se plantea en las Bases Curriculares para la Educación Inicial y el Preescolar, que:

Los campos de experiencia son los espacios de encuentro que resultan de la vivencia de la práctica pedagógica, en la

que participan las niñas, los niños, las maestras y las familias. Se configuran desde las interacciones entre ellos y ellas, y en relación con las propuestas pedagógicas y educativas que las maestras proyectan, y que permiten movilizar el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas de manera intencionada, es decir, desde la mediación de la maestra que tiene como base el saber pedagógico. (Ministerio de Educación Nacional -MEN, 2017,p.48).

Como señalan maestras en los grupos focales:

Ese proyecto recibió un reconocimiento nacional de cómo se unen diferentes creativos para abrir esa página en donde los niños pueden interactuar con literatura y juegos dentro de nuestro contexto cultural, entonces estuvimos muy atentas a ampliar la visión de mundo que deben tener los padres para movilizar la participación de sus hijos. (JMB, grupo focal, 16 de septiembre de 2019).

Se deben tener en cuenta las características del grupo porque todos los grupos son diferentes. Partir de la realidad del entorno que rodea al niño su familia; su realidad social (AB, grupo focal, 2 de octubre de 2019).

Lo anterior implica resignificar la noción tradicional de actividad escolar, en la que se tiende a privilegiar su carácter comportamental, para otorgarle un sentido más amplio a la noción misma de práctica y reconocerla en su dinámica de acción-reflexión, en su resonancia como experiencia significativa que comprometen al niño, la niña y a la maestra en todos los planos de su subjetividad e intersubjetividad. Experiencia que es la configuradora del sentido de la práctica, por oposición a un sentido impuesto desde fuera con poder heterónimo:

Las prácticas pedagógicas en Preescolar se han podido desprender de lo que en primaria sigue dándose como es memorizar o repetir, y mantiene un trabajo lineal por contenidos” (MCS, grupo focal, 30 de septiembre de 2019).

Es necesario superar los paradigmas de la escolaridad tradicional, donde el fin sería llenar de conocimientos, mientras que ahora es potenciarlos. (MCS, grupo focal, 30 de septiembre de 2019).

Según Vargas Amaya (2007):

Se asume la praxis como método en la acción pedagógica, el sentido de la praxis, la práctica reflexionada y/o la acción-reflexión-acción, que avizora el estado de alerta o conciencia del maestro y el estudiante, punto de encuentro de enseñanzas y aprendizajes, fruto del actuar con la intencionalidad consciente del sentido de la acción pedagógica que se produce, transformando el sentido de las acciones del quehacer cotidiano de la escuela, sus formas y el proceso de interacción que allí se da. (p.121).

Se hace indispensable una reflexión sobre las prácticas pues no es posible enseñar a los niños de ahora de la misma manera que a los de hace 10 o más años (MCS, grupo focal, 3 de octubre de 2019).

Hay grupos de diferentes partes que tienen diferentes condiciones por lo que las prácticas se deben adecuar. Se requiere tener plan A, plan B y plan C para poder responder a las circunstancias que se presenten (AB, grupo focal, 2 de octubre de 2019).

La maestra, como copartípe de la experiencia de cada niño y niña en sus interacciones pedagógicas, es la mejor y más calificada fuente de información y valoración del estado y las condiciones en que va transcurriendo el proceso de desarrollo de cada niño(a) con quienes trabaja, a la que recurre el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI, en su propósito de proveer tanto a la maestra misma como a la familia y los demás actores institucionales, información de retorno que coadyuve a la comprensión y transformación de sus prácticas en función de un, cada vez mejor, acompañamiento y promoción del desarrollo.

Lo anterior se corresponde con lo planteado en las Bases Curriculares para la Educación Inicial y el Preescolar, al afirmar que:

Valorar el proceso tiene que ver con observar, escuchar y reflexionar sobre aquello que se indaga, se proyecta y se vive en la cotidianidad de la práctica pedagógica. Constituye una posibilidad que tienen las maestras y los maestros de hacer consciente el sentido de su práctica, de evaluar las experiencias que propiciaron al estar con los niños y las niñas y tomar decisiones de acuerdo con las intencionalidades que definieron (Ministerio de Educación Nacional -MEN, 2017, p. 138).

Convertir las aulas y demás espacios de interacción pedagógica en lugares de experiencias vitales que maximicen el uso de los recursos e incrementen las condiciones de posibilidad para que niñas, niños y maestras tengan una mayor apertura de sus sensibilidades, formas de interacción y vínculos consigo mismo, sus pares, familiares y otros en general, representa el propósito de sentido de las prácticas pedagógicas a la luz de lo cual se hacen pertinentes las decisiones y ordenamientos curriculares e institucionales.

EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INICIAL PROBLEMATIZADO DESDE LAS VOCES DE LA EXPERIENCIA

Tal como se ha enunciado, la sistematización situó las indagaciones en la educación inicial como campo a problematizar, en este caso, teniendo como claves de lectura las categorías de análisis propuestas: a) Comprensiones sobre el desarrollo infantil; b) Transformaciones en las prácticas pedagógicas, y c) Relaciones, interacciones y contextos. La problematización involucró la puesta en cuestión de estas categorías, no separadas, sino puestas en relación por el campo que las articula.

La sistematización buscó dar cuenta comprensiva de los elementos (procesos, actores, fenómenos) que hacen parte, o se relacionan con su foco central, las movilizaciones en las comprensiones del desarrollo infantil y en las prácticas pedagógicas en la educación inicial, asociadas a la implementación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI, tal y como son vividas y concebidas por sus principales protagonistas en las condiciones y características de los territorios en que ello se concreta, es decir, en la vida cotidiana de los maestros y las maestras.

Frente al principal interrogante de la sistematización, que tiene que ver con la existencia o no de movilizaciones y transformaciones en las Instituciones Educativas -IE respecto a las categorías propuestas, emergieron narraciones de maestras y maestros, sobre la educación inicial, concepciones de niño y niña, así como asuntos de las políticas públicas que les exige una praxis flexible en su quehacer cotidiano.

Se puede afirmar que actualmente las Instituciones Educativas-IE son proyectos vivos, en movimiento en sus comprensiones y prácticas, que encierran la potencialidad de maestras y maestros que se están cuestionando su ser y quehacer que, aunque aún no se afianzan y articulan a la cultura de las instituciones educativas, están en ese proceso de hacer parte de su identidad.

Se evidencia que las Instituciones Educativas -IE están en un potente momento de tensión generado por aspectos como el encuentro entre la tradición y lo nuevo, nuevas miradas que traen las maestras y los maestros que están en procesos de formación de postgrado y actualizaciones sobre sus campos de conocimiento, la interacción entre los docentes y nuevos actores (cajas de compensación, jornada extraescolar, proyectos de extensión de universidades, entre otros), que han llegado como agentes externos a las Instituciones Educativas -IE y que gradualmente se han ido articulando a las dinámicas particulares de cada institución. Se evidencia también, que las políticas públicas y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional -MEN y la Secretaría de Educación del Distrito -SED están provocando reflexiones que movilizan comprensiones y transformaciones en las prácticas.

Estos lineamientos que interactúan con una realidad compleja y en movimiento, con las transformaciones que se están dando en las familias, con coyunturas que afectan a las Instituciones Educativas -IE, como la migración venezolana que demanda prácticas pedagógicas flexibles, están exigiendo a las maestras y los maestros tomar distancia de ciertos parámetros asumidos y situarse en un lugar de permanente observación y problematización de su quehacer cotidiano.

Por ello, más allá de si han apropiado un concepto particular de desarrollo infantil, o si siguen unos lineamientos específicos, se encuentra una comunidad en ruptura que cuestiona, y que está intentando resolver las tensiones cotidianas desde unas prácticas pedagógicas que favorezcan el desarrollo de los niños y las niñas de la primera infancia.

A continuación, se da cuenta de los hallazgos armonizando el diálogo de la experiencia con algunos referentes teóricos que, como se ha venido mencionando, se encuadran en el campo de la educación inicial, en el cual se encuentra una comunidad en tensión entre la preparación para la escolaridad y la promoción del desarrollo infantil. Tensión que se va resolviendo a partir de las herramientas que las maestras y los maestros han venido creando y recreando y que también aprovechan los espacios de posibilidad para el cambio que se presentan en la vida cotidiana de las Instituciones Educativas -IE. (Figura 2)

Figura 2.
Categorías desarrolladas



Fuente: elaboración propia.

Se presenta un diálogo de las maestras y los maestros con la teoría y la experiencia relacionada con la educación inicial, las perspectivas de desarrollo infantil y sus tensiones en la implementación de las prácticas pedagógicas cotidianas, en las cuales se avanza en darle un lugar a los niños y las niñas como sujetos activos. Los movimientos en las Instituciones Educativas -IE, develan la importancia del desarrollo de capacidades que viabilicen el cambio y la transformación, así como los procesos de implementación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI, aún en proceso de instauración.

LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Como se describió arriba, la educación inicial en Colombia ha tenido un recorrido ético, político y pedagógico en la historia de la educación en el país al abrir su camino propio de posicionamiento en el campo más amplio del sistema educativo. La percepción de las maestras y los maestros sobre este recorrido refleja las tensiones que se están generando en las comprensiones y prácticas pedagógicas:

El rector, el coordinador, todos, creen que el deber ser de la Educación Preescolar y lo ven a uno como la maestra allá, porque allá yo no toco. Pero yo supongo que esto debe ser más o menos como el sistema educativo: a veces nos colocan a bailar como, ustedes deberían amoldarse a esto de las mallas, ustedes deberían amoldarse a esto de las competencias. Entonces uno juega como en ese vaivén. (MCS, grupo focal, 3 de octubre de 2019).

Los avances en las políticas públicas, los desarrollos científicos y los movimientos de la realidad que le dan un lugar protagónico a la primera infancia, son fuente de movimiento permanente en la medida en que generan tensión entre la tradición y lo nuevo, entre el saber pedagógico de las maestras y los maestros y el saber técnico, entre la repetición y la creación e innovación, y entre itinerarios de poder y la concurrencia de saberes en espacios de igualdad en las Instituciones Educativas -IE.

Fenómenos que se ven reflejados en las narraciones de las maestras y los maestros, que están demandando la puesta en común de estrategias en el ámbito de la política que garanticen continuidad:

(...) están los lineamientos, pero el otro que llegó ya no tiene lineamientos, pero después aparecen los dos, entonces como que cada quien no busca una continuidad de esas cosas tan buenas que se han dado digamos en la política pública donde se habla de primera infancia (...) sino que se busca una continuidad que realmente tenga una incidencia y un impacto claro como en las experiencias educativas porque se vuelve como la voluntad del que llega (...) cambiamos de alcaldía y se perdió (...), ahí es donde lo que decía al principio, para donde vamos, nos mantenemos en esto (...), entonces queremos volver a esto que ahora están planteando, pueda que sí haya cosas muy importantes que sean para reconocer, pero la incidencia que tiene no es la que se esperaría, no termina uno respondiendo como al que está en el momento. (MCS, grupo focal, 3 de octubre de 2019).

(...) realmente sí se ve el cambio, y digamos que aquí el gran potencial es que las maestras tienen como esa habilidad de estar como abiertas o dispuestas a las diferentes sugerencias o estrategias que llegan a la institución, porque realmente digamos que ya se han logrado como romper esos esquemas y esas barreras que se ven en muchos lugares. (CR, grupo focal, 25 de septiembre de 2019).

El que las maestras y los maestros den cuenta comprensivamente de lo que está detrás de sus prácticas como predeterminaciones, más no como creaciones propias, les implica asumir los espacios de libertad que les ofrece su cotidianidad, tomar distancia de los lugares comunes para asumir la tarea de reconocer las rupturas propias y posibles, y decidir hacer el tránsito a través de ellas:

(...) yo quiero de verdad potenciar el desarrollo de los niños pues esas tensiones no se verían porque tengo cierta libertad que no se tiene en primaria, por ejemplo, digamos que todavía no se ha dado como esa pelea en primaria de decir “no más contenidos”. Digamos ahí todavía hay un trabajo lineal pues que no puede ser para todos, pero para algunos hay un trabajo lineal donde matemáticas, español tiene que ver con ciertos contenidos, sociales, ciencias naturales aún no

lo han podido digamos unir o volverlo interdisciplinar, pero nosotras sí (...). (MCS, grupo focal, 3 de octubre de 2019).

La cita anterior da cuenta de las tensiones en la transición de la educación inicial a la primaria, categoría que emerge en el campo de problematización como un elemento fundamental para que, en la escuela, la educación inicial sea la que movilice transformaciones que van más allá de su propio espacio.

Así mismo, se encuentra que maestros y maestras participantes en esta sistematización están situados en un lugar de tensión entre un trabajo en el aula, que le dé más importancia al desarrollo del niño y la niña, y la adquisición de aprendizajes, los cuales más que centrados en los conocimientos de las áreas, devienen de unas metas que circulan en la cultura de las Instituciones Educativas -IE, la familia y la comunidad, como es la exigencia de que los niños aprendan a leer y a escribir.

(...) si bien es cierto que es importante que los niños tengan un conocimiento cognitivo en ciertas áreas, también es cierto que el Preescolar (...) es una preparación, precisamente como su nombre indica, a la vida escolar y a veces ese conducto se salta y como que se vulnera de alguna manera. Ese derecho que los niños tienen pues a otro tipo de actividades que no son necesariamente la adquisición de conocimientos a nivel cognitivo, sino más bien una preparación y algo más personal de hábitos, de valores, de este tipo de cosas. (CR, grupo focal, 25 de septiembre de 2019).

Se evidencia una preocupación por saber qué conocimiento debe ser enseñado. Se encontraron enunciados alusivos al desarrollo del ser, a habilidades cognitivas, como atención y comunicación, a nociones de cantidad, de suma o resta propias del conocimiento, y a otros más asociados al desarrollo social como normas o valores en relación con el medio ambiente, por mencionar algunas, como lo muestran las narraciones:

Digamos como que se ha centrado en otras cosas que es el verdadero desarrollo, no nos ha preocupado solo la parte de lectoescritura, pero también tenemos la presión de las de primero. Que ellas esperan que estén muy bien digamos a

nivel de lectoescritura y muy bien es que tomen un dictado. No quiero decir que por ejemplo lo que nosotros hacemos que el niño haga, una carta con un dibujo debajo de sus grafías, pues eso es comunicación, lo que pasa es que no se la hemos entendido. (JCM, entrevista maestra, 26 de septiembre de 2019).

Las maestras y los maestros, señalan que el campo de la educación inicial se enfrenta a una época y coyuntura en la que la composición de las familias y las pautas de crianza se han modificado drásticamente, mediadas por el uso de las tecnologías, el cambio de los modelos de autoridad, padres, madres hijos e hijas, entre otros aspectos.

Como mencionan maestras participantes en los grupos focales:

(...) no hay reglas en la casa, no hay normas, no hay hábitos, en la casa los niños no tienen una figura de autoridad. (FJM, grupo focal, 10 de octubre de 2019).

Entonces tenemos que recurrir al sentido común, al afecto, a la responsabilidad que es lo que se está truncando en estos tiempos. Entonces la familia, sí tenemos familias y claro que son un apoyo impresionante y están preocupados por sus niños y ayudan. Pero yo creo que hay un porcentaje muy alto en que la familia está distante de verdad de un proceso integral de desarrollo de un niño. (JFR, grupo focal, 18 de septiembre de 2019).

El cuidado y la atención son prioridades vigentes en la educación inicial y en la crianza, una crianza fragmentada por las condiciones materiales de las familias, que ha hecho que los alcances de las Instituciones Educativas -IE y los procesos de desarrollo de los niños y las niñas se entrecrucen entre estos contextos:

(...) a estos chinos lo que les falta es como amor, les falta cariño, les falta sentir que los toquen. Entonces opté por esa situación. Entonces cuando llegué y la abracé me dice, “¿usted es mi mamá?” y yo dije “sí, yo soy tu mamá” y listo y la abracé. A veces me dice mami y le digo hija venga a ver qué pasó (...), ya dejó tanta agresividad con sus mismas compañeras (...). (JFR, grupo focal, 18 de septiembre de 2019).

Prácticas de cuidado que miradas desde la integralidad ponen en movimiento las relaciones de las maestras y los maestros con la familia y la comunidad, integrando los contextos de la institución educativa y la familia como espacios de desarrollo de los niños y las niñas.

Como señalan las maestras es clave comprender la influencia de las familias en los procesos de desarrollo de los niños y las niñas para articular las prácticas pedagógicas a tales condiciones, es decir, es necesario dar cuenta de la caracterización de las familias como clave para intervenir desde las Instituciones Educativas -IE.

Como en esta narrativa en la cual la maestra hace referencia a niñas de un hogar de protección:

(...) sí, que molestan, que pegan, que lloran, que hacen el berrinche en el salón, pero es como llamando la atención porque les falta algo, les falta su casa, les falta esa parte afectiva de donde nacieron y son chiquitas todavía. No hace sino cuatro años, cinco años, que nacieron y ya están en unas situaciones terribles. (JFR, grupo focal, 18 de septiembre de 2019).

Los niños y las niñas de hoy llegan como nuevos a una sociedad en la que, para sectores sociales como a los que pertenecen las familias de las Instituciones Educativas -IE participantes, deben asumir las consecuencias en sus propios contextos de un consumo desbordado de tecnología que media los modos de relacionamiento con sus pares y otras generaciones.

Dado lo anterior, las maestras y maestros están configurando formas distintas de comunicación y de relación con el mundo en las nuevas generaciones:

Los niños son diferentes, el colegio este año nos muestra cosas diferentes también, y a eso tenemos que responder. Creo que parte del estrés de los maestros es tener que responder a todo eso casi que de inmediato. No tenemos el tiempo de asumir lo que está pasando cuando ya tenemos

que intervenirlo. Entonces yo veo que el reto que tenemos es fuerte todos los días. (JFR, grupo focal, 18 de septiembre de 2019).

En una realidad como la colombiana es necesario pensarse desde la especificidad de la educación inicial, como dar respuesta a fenómenos como la migración, el desplazamiento, la violencia de los contextos, las maternidades adolescentes, el abandono y restitución de derechos, que hacen parte de la cotidianidad de las Instituciones Educativas -IE.

Esta capacidad de afrontamiento está en proceso de construcción y apropiación en las Instituciones Educativas -IE, bajo una exigencia diaria que plantea la diversidad de niños y niñas que llegan. Estas movilizaciones en relación al cómo operar cotidianamente con las influencias de los contextos, tiene sus bases en los desplazamientos y problematizaciones que se están dando en torno al desarrollo infantil. Las evidencias en las narraciones de maestros y maestras muestran una amplia variabilidad en relación con sus comprensiones sobre el desarrollo infantil. Como se anotó, si bien algunas narrativas se sostienen en el lugar de la tradición, son más las que se están dando la apuesta por un cambio acogiendo nociones actuales de infancia y desarrollo.

LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO INFANTIL

Relacionado con el *reconocimiento de las influencias de los contextos en el desarrollo* de los niños y las niñas, las narrativas de las maestras y los maestros evidencian la necesidad de dar cuenta de lo que afirma (Rogoff, 1992) en cuanto a “las implicaciones en el desarrollo infantil de la apropiación de los instrumentos y habilidades intelectuales de la comunidad cultural que rodea al niño” (p. 34). Es así como maestras plantean que el comportamiento y la actitud de los niños y niñas es resultado de su contexto social:

De lo que el niño le rodea, por ejemplo, si comparamos a un niño que ha estado aquí estable en Bogotá con su mamá y su papá, a un niño que viene de Venezuela a pasar una situación precaria, donde tiene muchas necesidades, donde esta solo con su mamá, la mamá lo deja al cuidado de otra persona, todas esas son cosas que al niño de una u otra manera lo afectan: su

familia, su entorno, el vocabulario del niño que muchas veces es diferente. Hay niños que desarrollan más rápido el lenguaje, otros no y lo que dice ella, la estimulación es muy importante. (RCH, grupo focal, 24 de septiembre de 2019).

La teoría sociocultural inspirada en los planteamientos de Vygotski (1984) citado por Isaza et al. (2016), afirma que el legado cultural que niños y niñas reciben a través de la interacción con sus padres y otras personas, como maestros o pares, constituye el motor del cambio a lo largo del desarrollo. Igualmente, aproximaciones contextualistas, como la de la ecología del desarrollo humano de (Bronfenbrenner, 1987), asignan un papel determinante a los contextos en los que participan el niño o la niña de manera directa o indirecta. Según este autor, en las relaciones que se establecen en la familia o la escuela, el niño o la niña desempeñan roles y se ejercitan en actividades típicas de dichos contextos.

El reconocimiento de este vínculo entre el desarrollo infantil con las condiciones de sus contextos es de significativa relevancia pues subraya su carácter histórico-cultural, necesariamente mediado por las relaciones sociales e impregnados por las coordenadas históricas, geográficas, culturales y personales que hacen a cada individuo una persona diferente, única e irrepetible en el mundo (Covarrubias y Cuevas, 2018, citados en Isaza, et al., 2016) y, así mismo, es un aspecto fundamental para la comprensión de las diversidades y el fortalecimiento de prácticas efectivamente incluyentes en el ámbito escolar, tanto a nivel institucional como de aula.

El reconocimiento de la capacidad de acción de los niños y las niñas implica pensar el desarrollo infantil como un proceso de ampliación de sus capacidades y por tanto de autonomía progresiva que no se agota en la edad, sino en la interacción de los diversos contextos de la vida social y cultural.

En parte de las narrativas de los maestros y las maestras se establecen relaciones entre el *desarrollo infantil y dimensiones del desarrollo*. En algunos casos, esta mirada conduce a que la práctica pedagógica de la maestra o el maestro se organice en escenarios o compartimentos que buscan responder a estas dimensiones:

Nuestra planeación tiende a que vamos desarrollando todas las falencias que los chicos tienen en eso. Ya sea en desarrollo de motricidad, en el arte, en el juego, en su creatividad, en la lúdica, entonces tenemos en cuenta todo eso, pero siempre partimos de los intereses de los niños y de las vivencias que ellos tienen. (RCH, grupo focal, 24 de septiembre de 2019).

Los maestros y las maestras de jardín y transición tienden a asociar el concepto de desarrollo con las dimensiones, bajo el entendido de que, desde el enfoque de desarrollo humano, se asume que debe ser integral y armónico, y que lo que se desarrolla de manera integral son las distintas dimensiones que incluyen el crecimiento, el desarrollo intelectual, el afectivo, el moral, por mencionar algunas, y sobre las cuales niños y niñas se constituyen:

Es que nosotras no trabajamos por aéreas, trabajamos por dimensiones, trabajamos la integralidad, entonces todas esas peleas han sido fructíferas debido a que hemos estado como equipo frente a esa intención de ir transformando. (MCS, grupo focal, 3 de octubre de 2019).

(...) en muchos colegios, y no debería ser así, porque si es el desarrollo es integral debería haber una descripción de en qué está bien el niño, qué le hace falta y qué recomiendo para que en casa lo apoyen. (JCM, entrevista maestra, 26 de septiembre de 2019).

En las comprensiones más frecuentes de maestros y maestras respecto a la integralidad del desarrollo, predomina una noción donde las dimensiones tienden a ser vistas como piezas o componentes de una máquina, altamente relacionadas y dinámicas, pero bastante lejos de responder a una concepción sistémica, en la que cada dimensión no es otra cosa que la distinción de un aspecto de la experiencia que no puede darse ni entenderse por separado de la totalidad con la que se configura recíprocamente.

En la práctica pedagógica lo que se requiere es establecer la interdependencia entre una dimensión y otra, más que segregar el desarrollo en componentes, como lo afectivo, lo comunicativo, lo motor, lo cognitivo o lo moral, pues las dimensiones fragmentadas

entre sí, llevan a cortes más o menos arbitrarios en el espacio y en el tiempo e incluso a la demanda de especialistas para la atención de cada una de ellas.

Cabe señalar que ni las políticas públicas sobre educación inicial, ni el sistema de desarrollo integral trabajan desde las dimensiones:

Digamos que la última apuesta de las bases curriculares es hablar de los procesos y por eso cuando hablamos del sistema de valoración (...).Entonces cuando hablamos de desarrollo y hablamos de autonomía profes, digamos que la autonomía no se casa solamente con una etapa o con una edad, sino que es transversal a todo el ser humano. Por eso también hablábamos mucho de la regulación emocional y como a los niños les ayudamos a regular sus emociones, pero no es algo que empieza en una etapa y se termina ahí, sino que inclusive lo hablamos ese día, cómo nos cuesta a nosotros como adultos regularnos emocionalmente. (JMB, grupo focal, 16 de septiembre de 2019).

Otro aspecto que hace un llamado de atención sobre la noción de integralidad es la llegada a las Instituciones Educativas -IE de una gran diversidad de actores, que genera movimientos en la operación cotidiana de sus prácticas, pero igualmente llama a la integralidad:

(...) llega la Universidad Antonio Nariño con danzas, y eso es muy importante porque un fuerte en lo que hemos encontrado es la necesidad de trabajar cuerpo, el cuerpo con una motricidad gruesa e integral y la música. Nada mejor que la música para formarlos integralmente. También llegan los practicantes de francés, bueno hay proyectos de lo ambiental, de comida saludable, cada uno desde lo que la Secretaría ha concebido que contribuya al desarrollo integral, entonces como dice M., llegan muchas cosas, pero muchas cosas. Pensar desde lo que ellos han pensado. Hay veces que la falla es que no se consultó con las instituciones y con los docentes, pero llegan cosas muy importantes que se supone van en procura del desarrollo integral del niño y la niña. (IC, grupo focal, 27 de septiembre de 2019).

Esta llegada de múltiples proyectos a las Instituciones Educativas -IE no solo llama la atención sobre el trabajo desde diferentes perspectivas, aportadas por el contexto, sino que como señala (Vygotski, 1984), *integra procesos y prácticas en relación con el desarrollo*, articulando además desarrollo y aprendizaje, que fue un aspecto que surgió en las narrativas de las maestras:

Sí, una mirada integral, la preocupación no es solo por aprendizajes, sino en todo su entorno y tenemos la jornada única que estos niños están siete horas a diferencia de los colegios que están cuatro horas, entonces también el tiempo extendido hace que la mirada esté total en ellos. Las profes son muy creativas en las prácticas. (JMB, grupo focal, 16 de septiembre de 2019).

La tensión entre aprendizaje y desarrollo es fuente de tensión no solo entre las maestras de preescolar y primaria, sino también con las familias.

De acuerdo con las maestras y los maestros, las familias mantienen la exigencia de esperar que las Instituciones Educativas -IE garantice aprendizajes asociados a adquisiciones instrumentales específicas, como la lectoescritura, más que un desarrollo integral:

En muchos casos se entra en contradicción con la idea que tienen los padres, e incluso otros profesores y directivas, de la Educación Preescolar, por ejemplo, en la función del juego. (AB, grupo focal, 2 de octubre de 2019).

Ofrecer herramientas no solo para lo estrictamente escolar del niño sino también de aspectos de su contexto, que hoy son contextos muy complicados, dolorosamente complicados. (MCS, 3 de octubre de 2019).

Más que enseñarles a leer o escribir o sumar es que ellas aprendan a compartir a interactuar con las demás. Interiorizar normas y valores de vida. (TM, grupo focal, 16 de septiembre de 2019).

Vale señalar que la común y abierta aceptación por parte de las maestras y los maestros de Preescolar del desarrollo integral como prioritario, pone de manifiesto un dilema que refleja necesidades de conocimiento y comprensión entre las nociones de aprendizaje y desarrollo, que se asumen como excluyentes, y que solo en pocos casos se plantean de forma concurrente, es decir, advirtiendo que son concomitantes en un mismo proceso:

Por ejemplo, aprenderse las letras no es solo por saberlas, sino que en eso hay aprendizaje de reconocimiento de diferencias y frente a situaciones que impliquen la resolución de conflictos, el niño aprende a reconocer al otro y eso es también desarrollo. (AB, grupo focal, 2 de octubre de 2019).

Un desarrollo armónico de todas sus capacidades, sin centrarse solo en los aprendizajes de aspectos como la lectoescritura. Pero no se deben dejar de lado los aprendizajes porque luego salen perjudicadas. (TM, grupo focal, 16 de septiembre de 2019).

La imprecisión manifiesta en la distinción y relación entre aprendizaje y desarrollo, tiene uno de sus puntos críticos en la percepción de los maestros y las maestras respecto a una oposición entre las demandas institucionales, que, por una parte, buscan promover los aprendizajes y, por otra, promover el desarrollo integral. A su parecer, centrarse en los aprendizajes conlleva a desvirtuar los procesos de desarrollo integral pues implicaría enfocar sus prácticas pedagógicas en la enseñanza de competencias específicas. Esta contradicción se hace palpable en las expectativas sobre las “transiciones efectivas y armónicas” como se mencionó previamente:

Nosotros hacemos nuestra unidad didáctica y nuestra malla es enfocada a todo lo que dicen los derechos básicos de aprendizaje de transición, lo que dice el Ministerio, entonces nosotras no enseñamos a leer a los de transición, y ¡oh sorpresa! que en la tarde sí. En la tarde de jardín están metiéndole letras, números, cosas que no son el tema de los niños de jardín. A mí personalmente me molesta eso. (FJM, grupo focal, 10 de octubre de 2019).

Es importante reconocer que no se puede unificar la práctica pedagógica ya que esta es concebida por maestros y maestras, desde sus experiencias, conocimientos y sentir pensar; se encuentra que las maestras y los maestros le dan mucha importancia a la comprensión de las particularidades con las que los niños y las niñas llegan al aula y a la carga emocional, cognitiva y social.

Es claro que se reconoce el papel mediador del docente y de su práctica pedagógica en los procesos de desarrollo, como se evidencia en las siguientes narrativas: “Yo pienso que tiene que ver con el reconocimiento de ellos desde su contexto, es la posibilidad que yo tengo de hacerlos participes de las actividades desde sus propios intereses, desde sus necesidades, desde sus vivencias” (MCS, grupo focal, 30 de septiembre de 2019). “Voy a cambiar o a crear esta actividad para que los niños afiancen más esto, o a ver cómo reaccionan frente a esta actividad, pero sí eso lo hace a uno reflexionar” (FJM, grupo focal, 10 de octubre de 2019).

Es un proceso en fortalecimiento llevar a las prácticas que el desarrollo no es un conjunto de etapas secuenciales y acumulativas con desempeños específicos de acuerdo a un grado o edad, y que hoy la atención debe estar concentrada en la variabilidad que se da en un mismo niño o niña sus avances y retrocesos, y de aquellos momentos en que coexisten viejas y nuevas concepciones y adquisiciones.

Ejemplo de ello son narrativas como las que siguen:“ (...) cuando hicimos la malla, ahí tenemos la caracterización de qué hacen los niños a esta edad, qué hacen a los cuatro, en cada una de las dimensiones” (FJM, grupo focal, 10 de octubre de 2019):

(...) yo tengo claridad del desarrollo infantil, que justamente como su nombre lo dice, pues son etapas que el niño debe ir quemando y nosotras. Tiene que ver con la escala de desarrollo que son las que determinan los avances, que tienen los hitos a donde deben ir y la normalidad más o menos ponderada. (FJM, grupo focal, 10 de octubre de 2019).

Los hallazgos muestran que trabajar con la integralidad mantiene un debate entre paradigmas impuestos y paradigmas en construcción

no únicamente desde la formalidad de las políticas públicas y la construcción de conocimiento, sino a partir de lo que la realidad está diciendo a las maestras y los maestros.

Esta relación de emergencia y diferentes niveles de posicionamiento en las Instituciones Educativas -IE, como se ha señalado, les está planteando colectivamente desafíos de transformación, que si bien les demanda un proceso organizado y planeado de la práctica pedagógica como rutinas (de llegada, de alimentación, de recreación), como se evidenció en las observaciones realizadas en cuatro Instituciones Educativas -IE, el trabajo por proyectos o por unidades didácticas, por mencionar algunos ejemplos de lo referido por las maestras y maestros, también es cierto que están desarrollando capacidades para trabajar desde la lectura cotidiana de la realidad:

Empezamos a trabajar a mirar cómo está el día, si está con sol, con lluvia, vamos introduciendo que el día de hoy, nos vamos ubicando en el tiempo. Escribimos la fecha en el tablero, aunque los niños dicen que no deben aprender ni se les debe forzar la lectoescritura en primera infancia, pero lo hacemos como para que el niño vaya viendo la intencionalidad que tiene la escritura o sea que no es ajena a nosotros en ningún momento, entonces trabajamos la fecha, la leemos, hacemos una canción, todos los días hacemos una lectura en voz alta. Entonces ellos seleccionan el cuento, a veces ellos lo traen de su casa (...). (IC, grupo focal, 27 de septiembre de 2019).

Las maestras y los maestros se encuentran tanto con carencias de recursos físicos como de alternativas metodológicas específicas referidas a las múltiples “diversidades”, las que no pueden ser reducibles a las marcadas diferencias étnico-culturales o a las igualmente variadas discapacidades que los enfrentan a casos sobre los cuales no sienten que tengan suficientes recursos para atender adecuadamente, así como para los niños mismos que no logran ser atendidos debidamente:

Las políticas de inclusión no son fáciles de llevar a la práctica, por falta de condiciones y esto se vuelve en muchos casos perjudicial para los mismos niños. (TM, grupo focal, 16 de septiembre de 2019).

La inclusión no solo se refiere a la discapacidad sino a todas las diferencias que existen entre los niños y a la necesidad de reconocer y aceptar al otro con sus diferencias o particularidades. (TM, grupo focal, 16 de septiembre de 2019).

Esta tensión se refleja no únicamente en relación con la inclusión, sino con las transiciones a primaria, como ya se ha mencionado, con el uso de los pilares de la educación y con los propósitos de la educación inicial (enfocada al desarrollo integral o a la preparación para la escolaridad), aunque como bien se señala en las narrativas, se hace un esfuerzo importante por entrar en articulación con las políticas públicas para el desarrollo integral y los lineamientos de la educación inicial.

LA PERSPECTIVA SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Aunado a los referentes de sentido y haciendo referencia a las prácticas pedagógicas, aquí se asume que hablar de las mismas implica hablar de pedagogía, entendiendo esta como un saber que problematiza y da sentido e intencionalidad a un acto educativo y que da cuenta de él. No es solo un discurso acerca de la enseñanza, sino también es una práctica, cuyo campo de aplicación es el discurso. Al respecto Zuluaga Garcés (1999) afirma: “Discursividad que registra no sólo objetos de saber, sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la pedagogía”(p.3).

En este sentido, las entrevistas y los grupos focales permitieron mostrar cuál es el espacio discursivo que ha permitido al saber pedagógico de maestros y maestras realizar resignificaciones en sus propios dominios de saber, es decir, dejarse interpelar por la realidad cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea.

El saber pedagógico contiene una normatividad propia y otra que le llega de la política pública. La maestra y el maestro de educación inicial se ven enfrentados a una serie de políticas que buscan un fin común, la promoción del desarrollo infantil, y que, en las dinámicas institucionales, positivamente, dejan abierta una puerta a la autonomía docente y, por lo tanto, a la construcción de espacios con los niños y las niñas para la creación.

Esta puerta es una oportunidad para construir su propio saber frente a la organización del tiempo y de los espacios, de las acciones y de las interacciones, respondiendo siempre a las metas propuestas en cada una de las orientaciones dadas para tal fin.

Sobre las prácticas pedagógicas las maestras y los maestros aluden tanto a los momentos de planeación como de ejecución. En relación con el primero mencionan tener en cuenta los referentes de política tales como las Bases Curriculares para la Educación Inicial del Ministerio de Educación Nacional -MEN (2017), y el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (SDIS, SED, 2010), además de los referentes de la institución educativa, como el plan de estudios, la malla curricular y con gran frecuencia los proyectos de aula.

La planeación empieza a instaurarse en las Instituciones Educativas -IE con nuevas maneras de ver el ejercicio docente, partiendo de la lectura de la realidad, la observación de los niños y las niñas, desde el reconocimiento de ambientes de aprendizaje, entre otros, incorporando nuevos componentes, entre ellos, la familia, la nutrición, la salud. Como muestran algunas narrativas de maestras:

(...) entonces la interacción o el diálogo, que hubo en ese momento con el padre de familia y con algunos niños, fue extremadamente valioso para nosotros así poder conocerlo y después hacer la lectura de la realidad de ese niño y de esa familia. (BJ, grupo focal, 10 de octubre de 2019).

Además, ¡esto mismo de la integralidad!, de arrancar de las experiencias de los niños, le permite a uno tener más acceso a esas cosas porque antes uno llegaba, iba a su clase y a su planeación y a sus tiempos, y el niño no tenía ni tanta oportunidad de expresarse ni nada, sino de hacer lo que la profe dice, el modelito. (JCM, grupo focal, 26 de septiembre de 2019).

Yo pienso que uno para hacer una planeación ve la malla, los elementos que nos dan, elementos curriculares, pero también

como centro uno tiene que tener la intencionalidad con la planeación: ¿qué quiero que mis estudiantes entiendan?, ¿qué quiero que mis estudiantes comprendan? y dentro de eso, ya se le da el enfoque que cada docente le da. En este caso, por ejemplo, yo también en jardín trabajo la escritura, pero desde un enfoque desde habilidades de pensamiento científico. (CR, grupo focal, 25 de septiembre de 2019).

De acuerdo con lo expresado por algunas maestras, *la planeación se realiza a través de un trabajo conjunto, de manera que se asume como una construcción colectiva sobre criterios pedagógicos y didácticos* entre educadoras con miras a favorecer la confrontación entre teoría y práctica, la comprensión crítica sobre el propósito y la justificación de sus acciones, y la guía para asumir in situ una tarea o acción educativa con los mismos criterios y, parafraseando algunas de las docentes, para usar metodologías distintas de acuerdo con la experiencia y el dominio individual:

Bueno, nosotros hacemos unas planeaciones conjuntas, aunque debe ser de cada maestro, las seis profes de transición nos reunimos hacemos unas planeaciones conjuntas que quedan establecidas en las unidades estructurantes y ahí sacamos unos desempeños que hay que trabajar con el chico. (JCM, entrevista maestra, 26 de septiembre de 2019).

Maestras y maestros señalan la importancia del trabajo colaborativo (trabajo en equipo, trabajo cooperativo) a través del cual han logrado los acuerdos de ciclo, y enfatizan en cómo la educación inicial está ganando un lugar en la institución, constituyéndose en un referente para el trabajo articulado. Mencionan además la importancia del apoyo de coordinadores y rectores para ejercer liderazgos y facilitar los espacios para ello, aspecto que también requiere cambios de pensamiento de las directivas:

De pronto nos falta la articulación de todo el colegio para ir a un mismo norte, pero pienso que lo que ellas hacen acá es muy significativo. (MCS, grupo focal, 3 de octubre de 2019).

(...), tengo que iniciar diciendo que es muy importante la planeación y más conjunta, porque lo ideal es privilegiar los

procesos del nivel más no del curso, entonces planeamos con N que es mi compañera de transición 1 y yo soy 2, porque los niños no van a seguir juntos. Hemos estado trabajando juntas, a mí me parece favorable y pertinente que esos procesos se desarrollen con más tiempo. (JMB, grupo focal, 16 de septiembre de 2019).

Las maneras en que maestros y maestras ordenan la planeación de las prácticas pedagógicas no solo exigen otras formas de interacción al interior de la Instituciones Educativas -IE y con los contextos, sino que les ha implicado ir dando cuenta de referentes diversos, algunas de estas prácticas hacen referencia a los proyectos de ciclo, otras hacen referencia a una organización por dimensiones, otras tienen como punto de partida el lugar de los pilares de la educación inicial como son el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

Uno de los aspectos en las narrativas es el uso de los pilares de la educación inicial:

Yo tuve siete niños de la María que es una casa de protección y es muy complicado llegarles a ellos porque nosotros trabajamos los pilares, entonces trabajamos el juego, la literatura, el arte, la exploración, pero hay niños que no les sirve absolutamente nada. (JFR, grupo focal, 18 de septiembre de 2019).

Digamos que iniciando mi labor como docente eran más prácticas como un poco descontextualizadas a diferencia de las de ahorita, en ese tiempo se enseñaba la combinación de sílabas, mientras que ahora por ejemplo se tiene en cuenta el contexto, los intereses de los niños, los saberes previos, todos los pilares de la educación inicial. (MCS, grupo focal, 3 de octubre de 2019).

Una narrativa recurrente en relación con la planeación y el desarrollo de las prácticas pedagógicas, y con referencia a la valoración del desarrollo, es la idea de flexibilidad, que le da importancia a la *observación cotidiana de los niños y las niñas*, argumentando que les sirve como *referente para conocerlos y establecer una relación que*

da cuenta de sus necesidades e intereses y sus diferencias culturales (con énfasis particular en algunos casos de las niñas y los niños migrantes venezolanos, en condición de discapacidad y grupos indígenas).

En este sentido, consideran que las planeaciones deben responder a las características y necesidades de los niños y las niñas. El énfasis no está en un modelo de planeación, sino en los significados subjetivos que maestras y maestros dan a sus experiencias pedagógicas y curriculares.

Esta perspectiva pone en diálogo el mundo social, y en particular, la pedagogía y el currículo:

(...) parte de los propios intereses de los estudiantes, como en los proyectos parten de los intereses, pero sí siempre bajo los insumos que hemos construido de la malla curricular, apuntando a generar un pequeño proyecto. (CR, grupo focal, 25 de septiembre de 2019).

Por otra parte, se evidencia el reconocimiento de los cambios y transformaciones en la planeación la cual se ajusta al sentido de la educación inicial y es distinta de la que se utiliza en la básica primaria y a lo que se hacía hace más de diez años cuando se hablaba de Educación Preescolar, categoría que sigue vigente en el marco de comprensiones de las maestras.

En relación con los cambios señalan que las estrategias pedagógicas han pasado de un trabajo centrado en el cuaderno a darle mayor importancia al saber de los niños y las niñas, a su interés por el juego y a la importancia de su participación, aunque sobre este último proceso lo expresen en diferentes niveles: consulta, escucha, aportes, toma de decisiones.

El reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos activos es un aspecto que se presenta de manera recurrente en las narrativas sobre la planeación y el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Como se mencionó anteriormente, la observación, el escuchar sus voces, son elementos que mencionan como de primera importancia. Sin

embargo, al hacer el análisis, se concluye que estas comprensiones aún no encuentran un lugar definido en las Instituciones Educativas -IE como estrategias de participación infantil específicas. Actualmente, se observa que la participación de niños y niñas es un asunto que la maestra resuelve cotidianamente desde sus propios saberes y prácticas.

Buscar estrategias de motivación en las actividades que se realizan diariamente que las motiven, que sean diferentes para que no sientan que esas actividades son rutina solamente sentarse, cuaderno, sentarse, sino que con juegos o actividades diferentes y lo primordial, desde el inicio del año hacer un diagnóstico y así uno conoce los estudiantes desde el primer día y uno comienza día a día a complementar ese diagnóstico. (JCM, grupo focal, 26 de septiembre de 2019).

La otra parte de autonomía es como volverlos partícipes de su propio proceso. Creo que de ahí parte la autonomía, que el niño se sienta protagonista de lo que está haciendo, y eso también genera como un sentido de pertenencia con lo que hacen, cuando el niño siente que está participando de lo que se está haciendo. (MCS, grupo focal, 3 de octubre de 2019).

Una de las prácticas que consideran que viabiliza la puesta en relación y reconocimiento de lo que es cada niño y niña en el espacio de la interacción es la creación de espacios de expresión a través de la mediación de los cinco pilares, como se verá más adelante, donde el juego tiene un lugar de primera importancia. Sin embargo, es importante señalar que este también se sitúa en una zona de tensión, pues aún es necesario su posicionamiento como práctica en las Instituciones Educativas -IE y no como algo que hacen las maestras y los maestros de Preescolar.

Así, aunque el juego lo reconocen como importante y como un pilar de la educación inicial, en sus expresiones, este pareciera estar ubicado en la hora del recreo, lo cual coincide con lo planteado por (Díaz Mejía, 2006) o por investigadores que denuncian una suerte de desplazamiento del juego en las prácticas cotidianas en favor de la enseñanza de contenidos académicos.

Los juegos entre ellos también me dicen a mí qué es lo que viven afuera. Cuando anteriormente que jugaban al papá y a la mamá, ahora sus juegos son diferentes. Entonces eso también me dice cómo es el niño de hoy. Y eso también me sirve a mí para dentro de mis actividades no ignorar ni tomarlo algo muy diferente a lo que yo hago. Eso me sirve a mí. (AB, entrevista maestra, 2 de octubre de 2019).

En esta línea, Ramos Martínez (2010) citado por Sarle (2013), plantea tres formas en que el juego está siendo situado en la escuela: la primera consiste en pensar espacios intermedios entre el juego y la escuela, es decir, mirar al juego como una actividad “extracurricular” alejada del aula, pero en el marco escolar. La segunda, la denomina “refuncionalización cultural”, y remite a la idea de utilizar los juegos como recursos didácticos, dándoles una función nueva: “De esta manera, pasan de ser juegos a ser instrumentos escolares, didácticos; por ejemplo, como cuando algunos educadores emplean juegos de mesa adaptados a determinadas actividades dentro del aula” (p. 124). La tercera alternativa, supone mirar al juego como una “filosofía de vida” que configure las prácticas cotidianas de los maestros.

En los ejemplos encontrados en las narrativas, el juego se sitúa principalmente en la segunda alternativa:

“Para poder dar la respuesta al interrogante de hoy vamos a hacer el dibujo, no quiero que me griten, van a hacer un dibujo” (...) la profe mira a una niña y le pregunta: “¿María José vas a jugar con manchitas o con el Sapo?” –Tarros decorados, “Tienen 10 lanzamientos” y pregunta: “¿cuántos lanzamientos vamos hacer hoy?”, los niños gritan varios números (4, 6, 10,...) “vamos hacer ocho lanzamientos”, y pone ocho tapas en el bolsillo de los niños, pregunta:” siempre hemos hecho diez lanzamientos y hoy vamos a hacer ocho, ¿qué hubo que hacer para llegar a ocho?” (JMB, observación, septiembre 16 de 2019).

De la misma manera se mira *el arte, el cual está constituido por diferentes experiencias como la plástica, la música y la dramática, abordadas pedagógicamente* a través de unos ejes de trabajo que las caracterizan y son transversales a cada una de ellas: el sentido

estético, la sensibilidad, la expresión y la educación, y la Ciudad. (SDIS, SED, 2010). En ese orden de ideas, los ejes de trabajo pedagógico en el arte pueden ser entendidos como aquellos que conforman y caracterizan cualquier tipo de experiencia artística y que permiten a su vez estructurar el trabajo pedagógico, partiendo desde una intencionalidad más que de un tema específico.

El arte como pilar de la educación inicial se constituye como actividad propia de la infancia, que posibilita las relaciones consigo mismo, entre pares y de estos con los adultos para permitir tejer un puente con la cultura.

En este caso, aunque no es recurrente, se muestra el ejemplo de una Instituciones Educativas -IE que, por influencia del entorno,⁵ ha apropiado prácticas culturales articuladas a las intencionalidades pedagógicas:

Entonces ellos seleccionan el cuento, a veces ellos lo traen de su casa, otros lo tenemos aquí, hablamos de ese cuento y de ahí vamos introduciendo esas nociones en nuestro caso, este año tenemos un proyecto: “Como decían los abuelos”, que busca rescatar esa tradición oral, entonces, hemos invitado familias que vienen a contarnos su historia ejemplo, la familia venezolana cómo vive allá, qué platos típicos hay, las comunidades indígenas. Tratamos de involucrar a todos y de ahí empezamos a partir con nuestro trabajo. Entonces trabajamos mucho la parte oral, la parte de canciones, de rimas, teniendo en cuenta esos pilares que ya se han mencionado y así vamos introduciendo nuestro trabajo, las nociones que tenemos para el nivel, (...). (IC, grupo focal, 27 de septiembre de 2019).

Como la parte plástica, con mi docente de apoyo se realiza el proyecto de la huerta, Pequeños sembradores, en todo lo que ella hace incorpora un trabajo de expresión corporal e integra la dimensión corporal y dimensión artística, los niños

.....
5 La Localidad de La Candelaria, ubicada en el Centro Histórico de la ciudad de Bogotá, que tiene cotidianamente una programación cultural diversa y patrimonio cultural material e inmaterial importante para la ciudad y el país.

van bailando y van armando un árbol con hojitas que recogen del jardín, les enseña un baile con las semillas y las plantas, además, ella colabora con el cuidado de la huerta. (JCM, entrevista maestra, 26 de septiembre de 2019).

Sin embargo, también es importante señalar que las maestras expresan dificultades materiales específicas para el desarrollo de los pilares, vinculados con aspectos ya descritos como la articulación interna, el manejo de recursos, los tiempos, las tensiones entre objetivos de preparación para la escolarización y el desarrollo integral, entre otros aspectos.

Hasta este momento de presentación de los hallazgos se puede afirmar que la problematización del campo de la educación inicial constituye una movilización en proceso, que está dinamizando transformaciones significativas en los ámbitos de las comprensiones y prácticas pedagógicas, pero que aún, según las voces de la experiencia, están en movimiento y por tanto en un proceso de construcción que está estableciéndose en las Instituciones Educativas -IE para que se instaure la deseada transformación de la praxis educativa en torno a la educación inicial, el desarrollo infantil, así como su valoración y seguimiento según se muestra a continuación.

Por tanto, lo que se considera una potencialidad es justamente el margen de certeza aún pendiente, las movilizaciones en las comprensiones y en las prácticas pedagógicas en las narrativas no necesariamente dan cuenta de especificidades que permitan abordar con suficiente claridad las categorías de sistematización, pero sin duda, evidencian un proceso que aporta a la construcción del campo de la educación inicial, para que esta responda con pertinencia y de manera situada a las realidades de los entornos de las Instituciones Educativas -IE.

Por lo anterior y dado que el objetivo de sistematización tiene que ver con las relaciones de estas movilizaciones con el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI, se prefirió darle un lugar aparte en este documento para abordarlo con un mayor grado de especificidad.

LAS RELACIONES CON EL SISTEMA DE VALORACIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL -SVDI

El análisis de las movilizaciones en las comprensiones sobre el desarrollo infantil, las prácticas pedagógicas y las relaciones en y con sus contextos, se vincula con el sentido que se otorga a las nociones de seguimiento y valoración del desarrollo en la educación inicial, nociones que explícitamente plantean las políticas educativas, en general, y el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI, en particular, como fundamentales para la promoción del desarrollo infantil.

Al respecto, una primera consideración, es que efectivamente se percibe que las y los docentes comprenden que “El seguimiento al desarrollo infantil tiene el propósito de indagar y recoger información acerca de las niñas y los niños, y el proceso educativo, para responder oportuna y pertinentemente a sus características a través del fortalecimiento de la práctica pedagógica” (Ministerio de Educación Nacional -MEN, 2014a).

Sin embargo, esta comprensión sobre la valoración, muestra aún brechas para llevarla a la práctica. De acuerdo con las maestras y los maestros, en su experiencia de diligenciar los instrumentos de registro del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI, tienden a ver centrada su atención en el carácter informativo que da cuenta de los logros que han alcanzado los niños y niñas en su desarrollo, en correspondencia con aquellos esperados para su edad o grado escolar; por lo que al fijar su interés en el estado del proceso de desarrollo, el sentido del seguimiento adquiere una mirada más de tipo clasificadorio que comprensivo, independientemente de que la información que se registre u obtenga sea de modo cualitativo o cuantitativo.

De acuerdo con los hallazgos se evidencia la necesidad de realizar los ejercicios de articulación e interpretación de la información propuestas por el sistema, de forma que no se desvirtúe la comprensión integral del desarrollo, tal como lo plantea el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI.

(...) en un sistema de valoración, estamos hablando de intenciones, estamos hablando de integralidad, pero cuando nos traen el informe está totalmente fragmentado lo socioafectivo, la autonomía y (...). (MCS, grupo focal, 3 de octubre de 2019).

(...) en el informe que nos entregaron, había unas estadísticas de los niños, tanto porcentaje de niños de su salón sí hace esto y debajo de cada ítem había una observación: "los niños de este nivel están muy bien en tal cosa, se debe reforzar tal otra", digamos que con ese insumo que nos dieron resultados se suponía que teníamos que revisar nuestras prácticas para tener en cuenta esas opiniones que daba el sistema para realizar actividades, para cambiar. (GFCR).

Otra apreciación puesta de presente en esta sistematización, apunta a la reafirmación y la cualificación de sus comprensiones sobre el desarrollo. Los maestros y las maestras reportan, que la *observación que deben realizar de cada niño y niña teniendo en cuenta los aspectos contemplados en los instrumentos del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI, les ha permitido dar cuenta de asuntos que no habían contemplado previamente como indicadores del desarrollo infantil:*

Ha sido muy pertinente la valoración y el contestar uno a uno, porque también uno analiza cada niño, pero está analizando el niño lo que yo hago y de la familia de donde proviene. Yo también estoy mirando cómo influye la familia, en todo que yo estoy valorando. Cómo es este niño, pero qué está faltando en la familia, para que sea óptima esa valoración que se da. (CR, grupo focal, 25 de septiembre de 2019).

(...) pero sí digamos hacer un seguimiento, un rastreo de la vida del niño, y de esta manera pretenciosa, para mí si sería una herramienta fundamental si es tomada en serio y si es de verdad y sirve para alertar y sirve para decir oiga a esta mamá se le ha insistido tanto para que lleve al niño al especialista pero que no cuenta. Para estos niños con necesidades educativas especiales o personas con ciertos (...) Importante, porque

ahora la inclusión en las aulas es una realidad, entonces, eso también sería como una herramienta muy buena que (...). (VP, entrevista maestra, 3 de octubre de 2019).

De acuerdo con las narrativas de las maestras, el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI les *ha permitido darse cuenta de la necesidad de generar nuevas estrategias para crear espacios para el desarrollo de los niños y las niñas y evidencia la importancia de que las maestras generen reflexiones frente a sus comprensiones y prácticas que interactúan construyendo la praxis educativa real.*

La implementación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI, de acuerdo con las maestras, estimula la cualificación de los propósitos y las formas de la observación que deben hacer, conduciéndolas a que refuercen la necesidad de mirar a cada niño o niña de acuerdo con sus intereses y singularidades provenientes de sus diversos contextos de interacción, cambio que luego se evidencia en la cualificación de las prácticas pedagógicas.

Entonces sí es ampliar la mirada, es cambiar la visión y transformarse a uno mismo y decir pasan cosas más complejas, más de observación diferente ante estos niños. Entonces sí ayuda como a cambiar el chip de uno y a tener una observación más reflexiva frente a lo que se presenta y a lo que están viviendo los niños. (JMB, grupo focal, 16 de septiembre de 2019).

Cuando hicimos la tarea de valorar a los niños en cada punto, uno en el momento de leerlos uno dice: "yo nunca le había puesto atención a ese punto". Y uno mira en dónde aterriza, porque hay cosas que de pronto uno no le está mirando a los niños que pueda que sí estén sucediendo, como pueda que pasen desapercibidas. Entonces el hecho de haber tenido como una mirada de otros puntos, un poco más amplia al valorar a los niños, pues se miran más desde las capacidades, las habilidades y el ser que hay en esos niños hoy en día, porque no son los mismos niños de hace 20 años. (JMB, grupo focal, 16 de septiembre de 2019).

Otro aspecto que toca con la noción de seguimiento, está relacionado con la *distinción entre los conceptos de valoración y de evaluación*, puesto que esta última tiende a entenderse como medición cuantitativa, mientras la valoración se asume como comprensión cualitativa.

Al ser la evaluación una exigencia propia del sistema educativo, es comprensible que sea la evaluación lo que tradicionalmente se ha tornado en el dispositivo nuclear del seguimiento al desarrollo, lo cual se percibe como obstáculo para la extensión de la valoración cualitativa a otros niveles escolares y, por tanto, un reto para el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI.

Digamos si el sistema funciona como se espera que digamos ese periodo de prueba, y el sistema empieza a funcionar como incluso se está planteando, creo que la gran incidencia que tendría para esos niños de primero y segundo es que llevarían también a nuestros compañeros a pensarse qué valoración cualitativa de esos procesos, en donde digamos ya la nota no se vuelve el sí, sino que venga, me están hablando de desarrollos, cómo trabajo yo y cómo potencio habilidades y cómo involucro desarrollos en el momento quizá de tener que trabajar el sistema de valoración. (AB, entrevista maestra, 2 de octubre de 2019).

Comprensión cualitativa de la valoración sobre la que reposa el horizonte de sentido del seguimiento al desarrollo, planteado por la política pública al entenderlo como una mirada holística de las condiciones y potencialidades de los niños y las niñas, en cuanto a la amplia gama de formas de expresión, actuación, relaciones y vínculos que emergen en sus diferentes contextos. En palabras de la política misma:

la posibilidad de traducir en palabras, ilustrar en imágenes, registrar a través de las voces de las niñas y los niños, y de sus producciones, los propios avances, retrocesos, dificultades e intereses, con el fin de responder a sus características desde la acción pedagógica, así como compartir este proceso con su familia, con otras maestras, maestros y agentes vinculados a su atención integral. (Ministerio de Educación Nacional -MEN, 2014a, p.13).

Tensión entre valoración y evaluación que parece pervivir a pesar de notorios esfuerzos por avanzar en su superación, pero que podría explicarse, por una parte, por los sentidos culturalmente solidificados que privilegian el carácter funcional e instrumental del desarrollo como medio o condición para el desempeño productivo eficiente, en el que la constatación y certificación del dominio de las competencias se hacen necesarias, y por otra, el sentido dado a la “calidad educativa” que arroja a las mismas instituciones educativas a la carrera de los “ranking”, restringiendo los márgenes de actuación, de prácticas pedagógicas, que no apunten a favorecer la posición en la lista de acreditación correspondiente.

Comprensión que suelen compartir y demandar las familias y otras instancias sociales, bajo el imaginario de asignarle a la educación el atributo de ser la “vía para la movilidad social”:

(...) el sistema de valoración es el mismo de la institución. Nosotras nos dimos la pelea y literal de decir no queremos evaluación con números porque no consideramos que el número diga cuál es el proceso del niño, (...). Entonces cuando ya empiezan a llegar digamos agentes externos a decirnos: “Bueno, es que el Sistema de Valoración debe ser así”. Y nosotras ya lo tenemos. “Es que tal cosa tiene que ser así”. Y nosotros ya lo tenemos. Pero es por esa misma pelea que nos hemos dado como equipo, porque muchas veces nos ha tocado pelear cuando a los inicios de año nos han dicho: “Muy bonito lo que ustedes hacen, pero acomódenos las mallas por áreas”. Y es que nosotras no trabajamos por áreas, trabajamos por dimensiones, trabajamos la integralidad. Entonces todas esas peleas han sido fructíferas debido a que hemos estado como equipo frente a esa intención de ir transformando. (MCS, grupo focal, 30 de septiembre de 2019).

No obstante, *tales tensiones no impiden que se den casos en los que el seguimiento al desarrollo de las niñas y los niños se conciba y realice teniendo en cuenta sus diferencias, sus propios ritmos y particularidades, superando la concepción tradicional de un desarrollo homogéneo que debe cumplirse en forma idéntica para todas y todos.* Comprensiones afines a los planteamientos institucionales para el

seguimiento en la educación inicial y que el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI ayuda a reafirmar o legitimar, aunque no sea propiamente visto como novedad.

Luego cuando empezamos a leer ese informe, es un informe que no nos decía nada, no nos decía nada más allá de lo que nosotros ya sabíamos. (...) cuando estábamos llenando este formulario en la plataforma teníamos una ganancia y era que por ese mismo proceso que nosotros veníamos desarrollando y cambiar la manera del que evaluó, hicimos realmente una valoración cualitativa, pero digamos que era como más sencillo porque ya uno dentro de eso pues miraba acá y uno empieza a mirar a los niños y los componentes digamos que uno ya sabe qué hace y qué no hace cada niño. (MCS, grupo focal, 30 de septiembre de 2019).

Por otra parte, es claro que para que el seguimiento y la valoración cumplan con su propósito, se requiere que las maestras, los maestros, los agentes educativos, las familias y demás agentes construyan relaciones horizontales, basadas en el respeto y el re-conocimiento, en las que se comprenda que todos son aliados indisolubles en la promoción del desarrollo de las niñas y los niños. (Ministerio de Educación Nacional -MEN, 2014a).

La relación pedagógica que resulte de este entramado llevará a reconocer y valorar los diferentes puntos de vista, las coincidencias y los desacuerdos, dado que cada mirada es importante para conocer y apoyar a las niñas y a los niños, al tiempo que se van mejorando las actuaciones e intervenciones de cada actor (Ministerio de Educación Nacional -MEN, 2014a).

En este sentido, el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI pareciera apoyar el proceso en los colegios, según afirman algunas maestras:

En eso estamos aprendiendo mucho y cuando nos llega un sistema de valoración que tenemos que meter en un sistema, meter en una plataforma, nos hace repensar, nos hace darnos cuenta que eso es lo que hacemos, que nosotras constantemente estamos aprendiendo de muchas cosas y

estamos reiniciando cada día y estamos valorando lo que hemos hecho, lo que podemos hacer, los resultados que se pueden obtener, pero la relación humana es de la que más se aprende. (JFR, grupo focal, 18 de septiembre de 2019).

Así mismo, *el seguimiento y valoración del desarrollo* que demanda una explícita consideración de los contextos como se señaló en el capítulo uno, *exige la cualificación de las relaciones e interacciones correspondientes*, un compromiso institucional que implica movilizaciones en aspectos de orden organizacional y administrativo, no solo por parte de las docentes de educación Inicial, sino en sus relaciones e interacciones con otros niveles e instancias de la comunidad educativa. El Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI, en tanto se instale adecuadamente, da oportunidad de acentuar este compromiso con la mirada contextual del desarrollo.

(...) en clave de cómo es ese ejercicio de vinculación de las familias a la institución educativa y por eso también quise convocar a este espacio a los diferentes roles fueran o no maestros titulares, quienes aplican el Sistema de Valoración, porque finalmente el Sistema también, (...) hace una lectura del contexto y de qué sucede con el rol de los padres y de las madres o de cualquiera que sea el cuidador de este niño o de esta niña en el proceso de formación y de desarrollo justamente infantil. (CM, grupo focal, 26 de septiembre de 2019).

(...) y hay inclusive diseñada una metodología para trabajar con las familias, pero ha sido la más difícil porque implica unos tiempos que no siempre se tienen. Indica una respuesta de padres de familia que no siempre se da, pero bueno por todas estas complejidades que tú dices de la relación y de la interacción con la familia es que son muy complejos. Si uno cuenta muchas veces con un 50% de respuestas positivas, es mucho, pero bueno. (VP, entrevista maestra, 3 de octubre de 2019).

Lo anterior indica, igualmente que, *para cualquier proyecto o iniciativa institucional*, el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI *necesita del liderazgo del rector(a) y coordinadoras(es) de manera*

determinante, tanto para su introducción formal al contexto escolar como para la creación de las condiciones institucionales que requieren la sensibilización y cualificación de las maestras, y la provisión de sus recursos de funcionamiento.

Esto subraya, además de dicho compromiso administrativo, la necesaria participación activa de las directivas escolares en las reflexiones sobre la educación inicial y el proceso de desarrollo y su valoración.

Por último, las maestras y los maestros evidencian tensiones relacionadas con las condiciones para la implementación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI por varias razones (ver figura 3), y que se relacionan con las Instituciones Educativas -IE, los miembros de la comunidad y sus procesos de planeación, entre otros aspectos.

Figura 3.
Tensiones relacionadas con la implementación del SVDI



Fuente: elaboración propia.

Los aspectos relacionados con cada una de estas condiciones son: a) el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI llega a las instituciones ya iniciado el año escolar y cuando ya las Instituciones Educativas -IE han realizado sus procesos de planeación, hecho que dificulta la articulación con sus dinámicas; b) demanda condiciones institucionales para su aplicación (conectividad, tiempo de las maestras y los maestros, capacitación); c) implica una mayor articulación del trabajo del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI sobre el contexto familiar con el componente Familia, Comunidad y Redes, y d) Falta articular la información obtenida mediante las estrategias del Sistema con, por ejemplo, los boletines, y su incidencia en comisiones e informes a las familias.

En este último aspecto es necesario integrar el reconocimiento del contexto familiar que requiere el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI con los espacios institucionales de atención a las familias y las acciones del Proyecto 1050 al respecto, con el fin de lograr que la cartografía social generada mediante el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI sea una información que nutra las comprensiones y decisiones de actuación con el contexto familiar.

En síntesis, las movilizaciones en las comprensiones, prácticas pedagógicas, así como en las relaciones, interacciones y contextos que demanda la educación inicial, con referencia al Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI, reflejan una experiencia, aún ambigua para las docentes e instituciones educativas participantes. Pues si bien, dadas las condiciones en que se ha dado su puesta en marcha en las Instituciones Educativas -IE, en su mayoría todavía no evidencian una relación directa con las categorías de sistematización, sí se hace evidente su amplio reconocimiento como una alternativa de valoración del desarrollo, no solo afín a las concepciones e intereses actuales de las políticas públicas de desarrollo integral del nivel nacional y la educación inicial, sino que también muestra fuerza para el cambio en lo conceptual, metodológico y técnico, aportando un alto potencial de movimiento para fortalecer y promover los procesos de transformación situados en las Instituciones Educativas -IE, de modo que garanticen procesos de desarrollo de los niños y las niñas en la primera infancia.

RUTAS POSIBLES

Llegado este momento del proceso de sistematización es que se pone al frente el desafío de plantear caminos para que lo aprendido de las experiencias dé un tránsito a rutas posibles para el fortalecimiento de los procesos de desarrollo de los niños y las niñas en la primera infancia y ojalá con repercusiones sobre la infancia.

En este capítulo a partir de las preguntas de sistematización, se pretende aportar algunas reflexiones y propuestas para la acción. Para situar en contexto, las preguntas de sistematización fueron: ¿Qué movilizaciones se están dando en las comprensiones sobre el desarrollo infantil, la transformación de prácticas pedagógicas y las relaciones e interacciones en las Instituciones Educativas -IE?, ¿Qué relación tienen con la puesta en marcha del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI?, ¿Qué aspectos de las Instituciones Educativas -IE están asociados a estas movilizaciones?.

Como se ha venido señalando, de acuerdo con los hallazgos, además de identificar movimientos en comprensiones, prácticas y relaciones en las Instituciones Educativas -IE, se encontraron como elementos protagónicos de este cambio las reflexiones en torno a las nociones de niño, niña, infancia y en relación con el sentido de la educación inicial.

Todo ello, articulado en la vida cotidiana a través de las formas y la cultura que le dan identidad institucional. Una identidad que no se entiende como algo estático, sino como un movimiento generador de tensiones e incertidumbres que, en su resolución a través de la dirección dada por los diferentes miembros de la comunidad educativa a sus propios proyectos de vida, se resuelven creando realidades históricas distintas para la educación inicial, esto es actualizando sus comprensiones y prácticas a una época demandante de cambios.

En la vida cotidiana de los seres humanos la dimensión cultural, como dimensión que regula los modos de ser y estar de los sujetos, es algo que se construye, reconstruye y restituye de manera permanente, a través de los proyectos de sujetos reales que le dan una dirección ético política y que expresan los modos en que se dan las concreciones históricas de lo humano (Echeverría, 2010). Concreciones que en este caso se reafirman en el desarrollo de los niños y las niñas, es decir, en la constitución de sujetos de derechos, únicos, activos, creadores de nuevos mundos posibles.

Por ello, una concreción histórica de producción humana es el conjunto de políticas educativas, en este caso particular de educación inicial y el Preescolar, que proponen una visión específica del mundo y del modo de significar y formar a la primera infancia en una sociedad particular. Estas políticas como creación de seres humanos, llegan a las Instituciones Educativas -IE para ser interpretadas, descompuestas en sus elementos, para ser reintegradas e incluso resignificadas y resemantizadas desde sus actores, creando en este devenir un contexto histórico situado en la realidad de las comunidades educativas.

Las dinámicas en las Instituciones Educativas -IE, se evidencian en las movilizaciones que se están dando, proyectos ético-políticos en los cuales las maestras y los maestros le apuestan cotidianamente a la construcción de estrategias que favorezcan procesos de desarrollo de los niños y las niñas desde sus condiciones históricas, materiales y existenciales concretas.

Como plantea Echeverría (2010), la cultura, se construye como un proceso de constante creación y transformación. Este autor señala que la cultura es cultivo de las formas identitarias, que implica una actividad en la que esas formas son reproducidas de manera autocrítica, constituyendo la expresión política de los sujetos, en este caso de los maestros, las maestras las familias, los contextos y demás miembros de las Instituciones Educativas -IE.

Estas dinámicas operan en las Instituciones Educativas -IE desde maestros y maestras, coordinadores, rectores, asociados, que visibilizan posturas en las cuales se desafían, al no simplemente copiar los lineamientos de políticas institucionales, sino re-crearlos desde sus saberes y cotidianidad en un diálogo cultural con otros y otras.

Es así como en esta investigación la gran categoría protagónica es precisamente la tensión producida en las Instituciones Educativas -IE y en los agentes educativos, por esa serie de acontecimientos que se producen con la llegada de las políticas públicas de desarrollo integral, de la educación inicial y sus lineamientos, de los sistemas de seguimiento y valoración como el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI, lo cual genera condiciones temporales de incertidumbre, indeterminación y emergencia en un proceso no lineal de reconstrucción o tránsito hacia nuevas matrices de pensamiento, que se complejiza además, por la mediación de otra producción humana: la noción de desarrollo integral.

Este panorama encontrado en las Instituciones Educativas -IE da cuenta de una postura de las maestras y los maestros que reconoce la movilidad y complejidad de la realidad como fuente de transformación de comprensiones y prácticas en la vida cotidiana de la escuela, las cuales no soportan miradas unidisciplinares tradicionales, sino por el contrario la exigencia de construcciones pluriepistemológicas.

Por ello, como se dijo, la tensión es protagonista en el cambio que se está produciendo, el cual implica rupturas en las interacciones dentro de la Instituciones Educativas -IE y en sus actores con coordenadas políticas, científicas, ambientales, culturales, económicas, que devienen en nuevos modos de operar de estas organizaciones. (Figura 4)

Figura 4.
Ejemplo de Aspectos en tensión



Fuente: elaboración propia.

Hay entonces un movimiento productor de tensión, entre la tradición y la innovación, que va conduciendo a las instituciones hacia otras racionalidades sobre la primera infancia, el desarrollo de los niños y las niñas, su seguimiento y valoración, y, por tanto, sobre la educación específica que reciben. Esto demanda a las instituciones otras lógicas organizacionales, que no admiten miradas unidisciplinares ni de trabajo fragmentado.

Exigen una actividad pedagógica que sea resignificada para superar la perspectiva del trabajo por contenidos o habilidades, divisibles y dosificadas, y pueda responder a los cambios que se están demandando con las nuevas visiones de infancia, desarrollo infantil y otras categorías fundamentales que se han modificado por el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, el cambio en los modos de significar las realidades sociales, entre otros aspectos.

Muestras de cómo se van resolviendo estas tensiones son, por ejemplo, las nociones actuales que transitan de un sujeto de asistencia a un

sujeto de derechos en un devenir que implica movimientos políticos, sociales, económicos, culturales y educativos. En tal sentido, se reconoce la capacidad de acción de los niños y las niñas, la garantía de los derechos como horizonte de sentido y la promoción de la participación en la vida social como acción constante. (Secretaría de Educación de Bogotá, 2019).

Este proceso de construcción permanente rompe con la rutina de la cotidianidad, con el automatismo, con la reproducción constante de parámetros y los pone entre paréntesis para permitir la reflexión y el cambio que plantean las Políticas Públicas en el marco de la Atención Integral, la Educación Preescolar y la Educación Inicial.

La Ley 115 le otorga un carácter de educación formal a la Educación Preescolar, entendida esta desde el artículo 10, como aquella educación que “se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos”. Posteriormente, en el Decreto 2247 de 1997 se propone que en el Preescolar no se reprueban grados ni actividades y que los educandos avanzarán en el proceso educativo, según sus capacidades y aptitudes personales”. Igualmente se afirma que sus principios son: la integralidad, la participación y la lúdica (artículo 11). Y en el 2011, la Secretaría de Educación de Bogotá, en el Documento Reorganización Curricular por Ciclos, integra el Preescolar a los tres primeros grados de la básica, definiendo las improntas para este ciclo: “Las Infancias y Construcción de Sujetos y sus ejes de desarrollo la estimulación junto con la exploración”.

Estos cambios llevan implícita la discusión sobre la noción de desarrollo infantil, la cual por mucho tiempo incluyó la idea de progreso, en términos de superación progresiva de insuficiencias y en pro de un modelo predeterminado, desconociendo que en el devenir humano el desarrollo supone también pérdidas pues es necesario entender que el acceso a ciertas alternativas implica negarse otras, y la elección de una opción supone la ausencia de otras.

Estas tensiones, como se dijo, requieren, por una parte, resoluciones culturales, epistémicas y conceptuales y por otra, el abordaje

estratégico de cómo operan transiciones que implican cambios en las subjetividades y referentes que regulan el modo como se concreta en la práctica el desarrollo integral y la educación inicial en las Instituciones Educativas -IE.

En cuanto a lo primero, demanda posicionar la educación inicial en la institución educativa, no como un fragmento aislado de la formación y desarrollo de los niños y las niñas, sino como ciclos que se articulan mediados por una noción de desarrollo integral y su permanente seguimiento y valoración. Esto implica necesariamente a) el diseño y puesta en marcha de procesos de formación de los y las maestras, que vayan más allá de procesos de capacitación y que las interpelen como sujetos de la experiencia; b) el fortalecimiento de las relaciones con la familia y la comunidad para trabajar con el convencimiento que la educación inicial no solo involucra a los niños y las niñas, sino también a sus contextos, y c) la transformación de las Instituciones Educativas -IE como entidades que tienen el encargo del desarrollo de la primera infancia en sus bases educativas y que requieren otras miradas a sus modos de dinamizar sus procesos internos y en relación con los contextos.

Es así como tensiones mencionadas generan diferentes respuestas, aspecto que se evidenció en el proceso de sistematización, en el cual se encontró que una dimensión de diferenciación en la facilitación o no de los procesos de cambio, como por ejemplo la puesta en marcha del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI es la cultura organizacional, la cual da cuenta de los itinerarios de poder, de formas de comunicación entre sus actores (de las directivas con las maestras, entre estas, de ellas y ellos con las familias y los niños y las niñas, de los padres y las madres con sus hijos), de modos y espacios de planeación, de estilos de trabajo individual o en equipo.

En este escenario lo significativamente potencial que se está dando en las Instituciones Educativas -IE, es esa puesta en cuestión de órdenes institucionales que no están aportando a los procesos de transformación, mediadas por culturas organizacionales que se esfuerzan por mantener sus formas sociales e identidades, pero que los avances científicos, las dinámicas sociales, políticas y culturales les está exigiendo cambiar.

Como se anotó al inicio de este texto, la educación inicial es un proyecto ético-político que involucra una propuesta de país en la que los niños y las niñas ordenan las relaciones humanas, la inversión para el desarrollo, la gobernanza local. Por ello una apuesta prioritaria como inversión es el trabajo con la construcción de culturas organizacionales propicias para el cambio. En esta sistematización quedó evidenciado que este aspecto es una prioridad no tan solo para favorecer la implementación de la cultura de la valoración del desarrollo en las Instituciones Educativas -IE, sino para el reordenamiento mismo de las Instituciones Educativas -IE, de tal manera que desarrollen las capacidades para enfrentar los numerosos y veloces cambios de los entornos y las realidades en las que se mueve y para las emergencias sociales, culturales y económicas del país. Afirmación que se respalda en los textos de las maestras y los maestros que recurrentemente hacen referencia a la complejidad y permanente movimiento de la realidad, como ya se ha mencionado.

Desde los argumentos planteados, la tensión problematizadora se da cuando las Instituciones Educativas -IE presenta desfases entre sus propias capacidades teóricas, técnicas, administrativas, etc., y las exigencias de la realidad histórica. Desfase ocasionado por su propia condición de posibilidad para moverse como respuesta a los desafíos que le impone la realidad cotidianamente a las Instituciones Educativas -IE, como lo señalaron las narrativas de los maestros y las maestras, y para irse moviendo con las utopías que retan los modos de ser y estar de los diferentes miembros de las comunidades educativas, para operar concertadamente por los niños y las niñas en la primera infancia como una apuesta de país.

De este modo, como se muestra en la figura 5, se encontraron diferentes escenarios a los que aquí les damos un nivel de movimiento particular: inercial, indeseado, aceptable y preferido, cruzado por dos dimensiones en las que estos movimientos se dan, la cultura de la institución educativa (abierta o cerrada) y la estabilidad en las políticas públicas educativas, que como lo perciben las maestras, les van llegando de manera inesperada y sin el tiempo suficiente para ir las apropiando.

Figura 5.
Escenarios posibles para favorecer movilizaciones en comprensiones y prácticas



Fuente: elaboración propia.

Desde esta perspectiva la Instituciones Educativas -IE, no solo requiere que sus directivas y maestras sean formadas en la educación inicial, sino en el desarrollo de capacidades para poder trabajar articuladamente con los contextos, con la violencia de los entornos. Es decir, construir una institucionalidad para la primera infancia conectada con la realidad, y con maestros y maestras formadas para ello. La cuestión por resolver está en la amplia diferencia de condiciones encontradas en las Instituciones Educativas -IE, donde incluso en una sola se encuentra más de un escenario: maestras que están en el escenario preferido con directivas que siguen situadas en un escenario inercial o no deseable.

En este contexto, una cultura institucional abierta es aquella que invisibiliza sus muros para permitir la entrada de desarrollos científicos y académicos, y particularmente sociales, una organización de seres humanos que le apueste a un diálogo de saberes que rompa con las estructuras formales jerarquizadas, pues como se evidenció en el escenario preferido están aquellas Instituciones Educativas -IE cuyas directivas se actualizan en relación con las nuevas miradas a la educación y conocen y comprenden la educación inicial, lo que los lleva a abrir y ampliar escenarios no jerarquizados de planeación colectiva.

El diálogo de saberes demanda que tanto las maestras y los maestros como los estudiantes hagan rupturas con formas predeterminadas de enseñanza y generen otras que avancen hacia constitución de sujetos que entren en relación con los otros y las otras desde la diversidad en las relaciones intersubjetivas, abriendo el abanico de opciones para leer de la realidad todo aquello que el parámetro y la rutina ocultan. (Pérez Luna y Alfonso Moya, 2008)

El diálogo de saberes exige un reposicionamiento del maestro, del estudiante, de la familia, de las directivas, de las cajas de compensación. Requiere también de una práctica pedagógica abierta a la creatividad, a la búsqueda cooperativa del conocimiento y al desarrollo de proyectos, que contribuyan a un reordenamiento del sistema educativo y de las Instituciones Educativas -IE como organizaciones realmente democráticas, donde prima la construcción y el pensar colectivo, teniendo como horizonte de sentido a los niños y las niñas como sujetos de derechos y al campo de la educación como una realidad siempre moviente.

En consonancia con lo anterior, se considera que una prioridad de ruta posible está imbricada en el fomento de una cultura organizacional que desarrolle capacidades para cumplir con sus objetivos misionales en relación con los propósitos de las políticas públicas de desarrollo integral para la primera infancia, de los lineamientos de la educación inicial y Preescolar, siendo capaces de afrontar los múltiples aspectos que las mueven, entre los que se mencionaron, las políticas públicas, las concepciones de infancia que asumen al niño como sujeto de

derechos, las dinámicas de las Instituciones Educativas -IE a las cuales están llegando múltiples actores y proyectos, y los proyectos mismos de los actores de la comunidad educativa, incluida la familia.

Parafraseando a las Naciones Unidas (s. f.), el reto es la construcción de capacidades como un conjunto de procesos orientados al desarrollo y fortalecimiento de habilidades, aptitudes, procesos y recursos que las organizaciones y las comunidades requieren para sobrevivir, adaptarse y sobresalir en un mundo que cambia rápidamente. Afirmar que un elemento esencial en el desarrollo de las capacidades es “la transformación generada internamente y sostenida en el tiempo” (párr.1), una transformación que va más allá de realizar tareas para llegar a cambiar perspectivas, formas de pensar y actitudes.

Pero, ¿qué se requeriría para ello? Sin pretensión de dar respuestas que con suficiencia abarquen las rutas posibles, dados los alcances de este proceso de sistematización, se ponen en consideración algunos aspectos que se estiman prioritarios para la toma de decisiones:

1. **Resignificación de la cultura de las Instituciones Educativas -IE a través de procesos de cambio movilizados a partir de acciones técnicas concertadas.** Desarrollar una cultura de fomento de capacidades de las Instituciones Educativas -IE que empiece por la construcción de espacios de igualdad que involucren para el diseño de las estrategias de fomento de capacidades, no tan solo a las maestras y maestros o directivos, sino a toda la comunidad educativa, espacios de igualdad respaldados por estilos de administración y apuestas pedagógicas que pongan en el centro la participación infantil, la cual en esta sistematización apenas se esboza.
2. **Promover el liderazgo en directivas y directivas docentes a partir de su formación en modos alternativos de dirección.** Se encontró que las Instituciones Educativas -IE más exitosas para incorporar transformaciones en comprensiones, prácticas pedagógicas, relaciones interacciones y contextos son aquellas cuyas directivas ejercen liderazgos que responden a las exigencias que va

planteando la incorporación de todos los elementos de la Educación Inicial, sin situarse en jerarquías rígidas de operar en cuanto a los itinerarios de poder, comunicación y toma de decisiones.

3. **Fortalecer una capacidad técnica y pedagógica respaldada por maestras y maestros que se estén formando y actualizando permanentemente.** Como afirmaron algunas maestras y maestros, el hecho de estar cursando o haber cursado estudios de postgrado como maestrías, les abre las miradas a otras claves de análisis que les permiten confrontar los paradigmas tradicionales de la educación y les aporta capacidades para enfrentar nuevos retos. Además, una formación que trascienda lo pedagógico tanto en docentes como directivos para aprender a afrontar el cambio y desarrollar estrategias de fomento de capacidades. Para ello son necesarios procesos de formación que aborden metodologías diferentes que los interpelen como sujetos y les permitan tomar conciencias de las matrices de pensamiento que están regulando sus acciones y decisiones cotidianamente como sujetos históricos.
4. **Agenciar una capacidad relacional, en la cual las interacciones con los contextos sean una prioridad para las Instituciones Educativas -IE.** Las dificultades expresadas en las relaciones con las familias por parte de las maestras y los maestros encuentran, por otra parte, una serie de estrategias que son producto de la creación cotidiana para viabilizar los contactos con las familias. Es recurrente el reconocimiento del papel de la familia en el desarrollo pero también a veces la percepción de impotencia por no lograr su participación en los procesos de las Instituciones Educativas -IE.
5. **Fomentar las capacidades de creación-innovación, basadas en la experiencia y particularmente a partir de la sistematización de sus propias experiencias.** Una metáfora que podría ponerse es que muchas de las Instituciones Educativas -IE son como volcanes a punto de erupción, son tantas las ideas que las maestras y los maestros exponen cuando hablan de sus prácticas pedagógicas, que

es indudable el saber acumulado a partir de la experiencia, que es necesario sistematizar para implementar procesos continuos de gestión de conocimiento. Sistematizaciones que se considera deben tener un protagonismo central de ellos y ellas de modo que el proceso mismo aporte a la transformación de sus propias matrices y conceptos.

6. **Generar condiciones para el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI.** Es necesario continuar fortaleciendo los mecanismos a partir de los cuales se está llegando a las Instituciones Educativas -IE, de tal manera que se dé una mayor apertura y receptividad apoyada en tiempos y recursos, para la instalación y ejecución sostenida del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI, fomentando su entendimiento como herramienta cualificada y cualificable para la promoción del desarrollo de los niños y las niñas en educación inicial.

En síntesis, se hace necesario traducir las anteriores consideraciones en proyectos específicos, acentuando la orientación de recursos técnicos y financieros a líneas de acción que fortalezcan los espacios de formación crítica y reflexiva de los diversos actores educativos vinculados a la educación inicial, de modo que el proceso de valoración y seguimiento al desarrollo infantil que propicia el Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI logre su cometido y se concrete tanto en una herramienta efectiva para la transformación de las comprensiones y prácticas pedagógicas como en un dispositivo para la garantía plena de los derechos de los niños y niñas, en correspondencia con las intencionalidades de las actuales políticas públicas nacionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). *La política de infancia y adolescencia en Bogotá D.C. 2011 -2021*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia (Codia).
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). *Política por la Calidad de vida de niños, niñas y adolescentes "Quiéreme bien, quiéreme hoy" 2004-2008*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social.
- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Barudy, J. Y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Castro Villarraga, J. O. (2013). La conveniencia de un argumento pedagógico: a propósito de la construcción de la política pública en educación inicial y primera infancia. *Revista educación y ciudad*, 24, 146.
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia. (2013). *Estrategia de Atención Integral a la primera Infancia. De Cero a Siempre: Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*. Bogotá: autor.
- Congreso de la República. (2006). *Ley 1098 de 2006: por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf
- Congreso de la República. (2016). *Ley 1804 del 2 de agosto del 2016: por la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia De Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- Congreso de la República. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994: por la cual se expide la ley general de educación*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Díaz Mejía, A. (2006). *La función lúdica del sujeto. Una interpretación teórica de la lúdica para transformar las prácticas pedagógicas*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Echeverría, B. (2010). *Definición de cultura. México: Fondo de cultura económica*.
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación editorial El perro y la rana.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otros mundos posibles*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- IED José Celestino Mutis. (2019). *Lectura de realidad IED José Celestino Mutis*. Bogotá: Proyecto 1050. Educación inicial de calidad.
- Isaza, L., Pineda, N., (2016). *El Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil: Marco conceptual*. Bogotá: CINDE, SED, SDIS.
- Vigostky, L. S.y Vigostky., L. (1978). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Lansdown, G. (2004). La participación y los niños más pequeños. *Espacio para la infancia La participación en la primera infancia: ¿Retórica o una creciente realidad?*, 22, 4-14.
- Larramendy- Joerns, J. (2008). Desarrollo y aprendizaje: linderos históricos y coalescencias actuales. En J. F. Larreamend y Joerns, R. Puche Navarro y A. Restrepo Ibiza, *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo* (pp. 72-94). Bogotá: Universidad de Los Andes, CESO.
- Larreamendy-Joerns, J., Puche-Navarro, R. y Restrepo Ibiza, A. (2008). *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo*. Bogotá: Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO.
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Competencias y orientaciones educativas para la primera infancia*. Manuscrito inédito. Bogotá: autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá: Universidad de Antioquia y Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. Documento n.º 25. Serie Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá: autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). *Sentido de la educación inicial. Documento n.º 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá: autor.

- Moreno, C. y Rovira, C. (2009). *Imaginarios: Desarrollo y aplicaciones de un concepto crecientemente utilizado en las Ciencias Sociales*. New York: RBLAC-UNDP.
- Naciones Unidas. (s. f.). *Construyendo capacidades*. Recuperado de <https://academicimpact.un.org/es/content/capacity-building-construyendo-la-capacidad->
- Pérez Luna, E. y Alfonzo Moya, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *EDUCERE: Revista venezolana de educación* No.42, 455- 460.
- Pineda, N., Sánchez, A., Isaza, L., Cano, R., Peña, I., Corredor, N., y otros. (2017). *Guía para la implementación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI en la educación inicial. El Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil: una apuesta de la SED por los niños y niñas de la ciudad*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital, Fundación CINDE.
- Puche Navarro, R. (2008). Érase una vez el desarrollo. En J. Larreamendy-Joerns, R. Puche-Navarro y A. Restrepo Ibiza. *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo* (pp. 30-69). Bogotá: Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO.
- Puche Navarro, R., Orozco Hormaza, M., Orozco Hormaza, B. y Correa Restrepo, M. (2009). *Desarrollo Infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Reyes, Y. (13 de septiembre del 2015). *¿Educación inicial o preescolar?* *Eltiempo.com*. Recuperado de 2019, de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16372497>
- Rogoff, B. (1992). *Aprendices del pensamiento*. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.
- Sarle, P. (2013). Jugar en la escuela: los espacios intermedios en la relación juego y enseñanza. *Educación para la primera infancia*, 59-72..
- SED- CINDE. (2018). *Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil. Una apuesta de Ciudad. Notas Técnicas, Lineamientos*. Bogotá: Alcaldía mayor de Bogotá.
- SDIS, SED. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial*. Bogotá: autores.
- Secretaria de Educación del Distrito. (2019). *Desarrollo Infantil en la educación inicial*. Recuperado de https://www.educacionbogota.edu.co/porta_institucional/gestion-educativa/desarrollo-infantil-en-la-educacion-inicial
- SED, ICBF. Cajas de compensación Compensar y Colsubsidio. (2018). *Recorrido para acompañar las transiciones efectivas y armónicas de los niños y las niñas en el entorno educativo*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación.
- SoldanoDeheza, F. (S.F.). La construcción de la infancia. *Revista digital Letra Urbana*, 03.
- Tadeu de Silva, T. (1999). *De las teorías tradicionales a las teorías*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Unesco. (2014). *Indicadores Unesco de cultura para el desarrollo*. Manual metodológico. París: autor.
- Vargas Amaya, J. (2015). Sentido y significado pedagógico- cultural de las experiencias trabajadas por maestros investigadores desde la escuela. *Revista Educación y Ciudad*, 12, 115-138. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/181>
- Vasco, C. E. Y Henao, G. C. (2008). *Elementos y modelos del desarrollo: una revisión del concepto*. En J. Larreamendy-Joerns, R. Puche-Navarro y A. C. Restrepo, Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo (pp. 1-29). Bogotá: Universidad de Los Andes, CESO.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas*. Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Vygotski, L. (1984). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 27-28(3-4), 105-116.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo editorial Grijalbo.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza. Rescatar la práctica pedagógica. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.
- Zemelman, H. (s. f.). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Recuperado de <https://cutt.ly/leNUYzc>



La educación
es de todos

Mineducación



BIENESTAR
FAMILIAR



Colsubsidio
Con todo lo que te mereces



compensar

Alcaldía de Bogotá