

 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. EDUCACIÓN Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico</p>	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE -	Código: FT-DIC-01-03
		Versión: 2
		Fecha Aprobación: 23/06/2016
		Página: 1 de

1. Información General	
Tipo de documento	Informe final del Estudio sobre caracterización de necesidades e intereses de cualificación y formación de las maestras (os) de educación inicial
Acceso al documento	Centro de Documentación del IDEP, Biblioteca Digital
Título del documento	Caracterización de necesidades e intereses de cualificación y formación de las maestras (os) de educación inicial
Autor(es)	Alexandra Mancera Carrero. Correo: Alexandra.alejita.manceracarrero@gmail.com . Miguel Angel Peña. Correo: migueldo1948@gmail.com
Supervisor/a	Martha Ligia Cuevas
Entidad(es) Participante(s)	Fundación Universitaria Cafam

Palabras Claves	Cualificación, formación, maestras (os), educación inicial, primera infancia.
Resumen	<p>La Licenciatura de Educación inicial de la Fundación Universitaria Cafam lideró la investigación para caracterizar los intereses y necesidades de maestras(os) de educación inicial en términos de cualificación y formación para aportar a la gestión del conocimiento, investigación e innovación pedagógica en el ciclo inicial.</p> <p>El interés compartido entre la SED, el IDEP y la Licenciatura en Educación inicial en aportar a la construcción de conocimiento y trazar líneas técnicas a partir del sentir, intereses y necesidades situadas de los colegios oficiales sobre el campo de investigación a partir de una ruta metodológica que junta elementos cuantitativos y cualitativos.</p>
Contenidos	<p>Introducción</p> <p>CAPÍTULO 1. Producto A Ruta metodológica</p> <p>Momentos Metodológicos</p> <p>Cómo emerge la cartografía pedagógica en esta ruta metodológica?</p> <p>Pensar espacial-pedagógico la selección de colegios. Momento Descriptivo.</p> <p>Características de los instrumentos y dinámicas de los momentos metodológicos.</p> <p>Momento Descriptivo</p> <p>Análisis e Interpretación de las fuentes:</p> <p>Momento Comparativo .</p> <p>Resultados y hallazgos. Diseño de modelo</p> <p>Un acercamiento a las Macrocategorías</p> <p>CAPÍTULO 2.</p> <p>Producto B Caracterización (cartografía pedagógica) que incluya tres niveles de análisis; descriptivo, comparativo y prospectivo</p>



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE -

Código: FT-DIC-01-03

Versión: 2

Fecha Aprobación:
23/06/2016

Página: 1 de

Marcos de Referencia: *Lugares de Enunciación* MOMENTOS
METODOLÓGICOS: IMPLEMENTACIÓN, HALLAZGOS Y
RECOMENDACIONES
Mapa documental: Revisión de antecedentes
Análisis y Sistematización: Las voces de maestras (os) y los territorios de la
educación inicial
Sujetos de la Educación Inicial
Recomendaciones Generales para Ambientes propicios para la primera infancia
..... 68
Cuidado como esencia de la Educación Inicial y su relación con las transiciones
integrales: 69
Recomendaciones Generales: .
Desarrollo integral: su seguimiento y valoración
Recomendaciones generales:
Experiencias pedagógicas:
Recomendaciones generales:
Investigación e innovación
Recomendaciones generales:
Sistematización y Documentación pedagógica en la educación Inicial en clave
de Investigación e Innovación
Recomendaciones generales
Diversidad y principios de No discriminación
Recomendaciones generales
La participación y la ciudadanía como ausencia y emergencia
Recomendaciones Generales: Acerca de temas de formación y cualificación.
Lo brindado y lo esperado
Pensar espacialmente intereses y convergencias
**CAPÍTULO 3. PROPUESTA DE MODELO DE FORMACIÓN Y
CUALIFICACIÓN**
Círculo de formación y cualificación de maestras(os) de educación inicial.
Fortalecimiento y desarrollo de capacidades.
Los referentes técnicos y las capacidades de las maestras(os) de educación
inicial.
Actores, roles y responsabilidades
Ejes Nucleares Temáticos
Rutas y estrategias metodológicas
Bibliografía

Metodología

La ruta metodológica se desarrolla a través de tres momentos, los cuales de
manera convergente y sincrónica permiten la recolección de fuentes primarias y
secundarias que den cuenta de manera fehaciente sobre las necesidades e
intereses de formación y cualificación de maestras(os) de educación inicial.
Esto exige superar esquemas lineales y secuenciales, para dar paso a
comprensiones cíclicas y complementarias sobre el objeto de esta investigación
a partir de la especificidad que aporta cada momento metodológico.



Ante la pregunta sobre **¿Cómo aporta cada momento metodológico?** Se evidencia que cada uno aborda sobre:

Momento Descriptivo ¿Con qué se cuenta actualmente? como ejercicio integral que pretende como su nombre lo indica describir

- Atributos, avances y capacidades particulares de la educación inicial a partir de los saberes y experiencias de las maestras-os en un momento y en un contexto particular.
- Expectativas, intereses y necesidades de formación y cualificación.
- Referentes técnicos enunciados sobre Prácticas pedagógicas en educación inicial.

Momento Comparativo ¿Qué tendencias y especificidades en el campo de análisis?, se pretende diferenciar, y distinguir las particularidades, las articulaciones, los escenarios y las relaciones para establecer tendencias sobre la apuesta de formación y cualificación a partir de la comparación entre variables. Algunos ejemplos que emergerán del trabajo de campo pueden de acuerdo con la diversidad de los contextos estar relacionados con:

- La comparación de tendencias y especificidad de intereses, necesidades, capacidades existentes, a desarrollar entre los colegios, por ejemplo entre rurales y urbanos.
- La comparación de tendencias y especificidad entre colegios con atención a niños y niñas entre los 3 a 5 años o énfasis en jardín y transición.
- La comparación de tendencias y especificidad entre colegios con atención a poblaciones de primera infancia étnicas, desplazadas, víctima de violencias.

Momento Prospectivo, ¿qué modelo de cualificación y formación integral se requiere que atienda las necesidades e intereses de maestras-os de educación inicial y sea pertinente con la diversidad contextual? ¿Qué oportunidades hay para fortalecer capacidades existentes en la educación inicial de los colegios oficiales y cómo favorecer el desarrollo de capacidades deseadas en clave con los referentes técnicos en este campo?

Se pretende establecer qué posibilidades, alternativas, condiciones existen para proyectar acciones de formación y cualificación de maestros de educación inicial que incidan en la promoción del desarrollo integral, la atención en clave de la diversidad, y la coherencia entre los referentes técnicos y el saber-quehacer pedagógico en el marco de la atención integral de la primera infancia a partir de:

- Identificación, fortalecimiento, sistematización y divulgación de Procesos y prácticas pedagógicas en línea con la apuesta de referentes técnicos del MEN y del Distrito sobre educación inicial.
- Identificación de intereses, necesidades y expectativas de formación y cualificación de maestros de educación inicial con líneas pertinentes a los contextos.
- Generación de procesos participativos de lecturas críticas de los contextos y dinámicas en la formación de maestras-os y de la educación inicial en los colegios oficiales en aras de partir de las voces de los sujetos para establecer las apuestas éticas, pedagógicas y políticas para la creación del modelo de cualificación y formación.



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Instituto para Investigaciones Educativas y
Desarrollo Pedagógico

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN -RAE-

Código: FT-DIC-01-03

Versión: 2

Fecha Aprobación:
23/06/2016

Página: 1 de

Conclusiones

En consonancia con la ruta metodológica de esta investigación se opta por la **vía colaborativa para la formulación de recomendaciones de cualificación y formación docente**, ya que se articulan los conocimientos, los cómo propios de la pedagogía, los horizontes de sentido que dan coherencia y pertinencia a esos cómo, así como las motivaciones personales y colectivas.

Por tal razón se despliega un **ciclo para identificar las necesidades e intereses de formación y cualificación** a partir de variables interrelacionadas, y que tomando como punto de referencia lo postulado por Parra (2015), se describen a continuación:

- Intereses y necesidades identificadas a partir de los conocimientos y desarrollos propuestos en los referentes y lineamientos técnicos de educación inicial del MEN y la SED en los que se sugieren a las maestras formas de actuar en el quehacer pedagógico.(Macro)
- Intereses y necesidades identificadas a partir de la construcción cooperativa de conocimiento por parte de los maestros y maestras producto de la discusión y reflexión de horizontes teóricos y metodológicos de la educación inicial en el marco de la atención integral al interior del colegio.
- Intereses y necesidades a partir de la Construcción de un conocimiento por parte de la maestra y que tiene un alcance situado en sus prácticas.
- Intereses y necesidades a partir de la construcción ampliada de los conocimientos en los que convergen espacios de participación como las mesas pedagógicas locales y Distrital, entidades externas que acompañan, entidades cercanas a la comunidad, los maestros y las maestras.
- Intereses y necesidades a partir de los desarrollos y avances conceptuales-técnicos a nivel disciplinar e interdisciplinar

Ejes Nucleares Temáticos

Es en la sincronía entre la valoración de los saberes y experiencias pedagógicas situadas en educación inicial de los colegios oficiales, y los desarrollos que cuentan las disciplinas, y la política pública actualmente en el marco de la atención integral a la primera infancia, que se constituyen los ejes nucleares concomitantes y angulares en la formación-cualificación de maestras(os) de educación inicial, directivos docentes, equipos técnicos de primera infancia, en este caso de la SED.

Desde el enfoque de capacidades, a partir de la propuesta de Martha Nussbaum, son expresiones de *capacidades de ser y de hacer* para que el ideal de la educación inicial se concrete o aterrice en la cotidianidad de los colegios oficiales.

Estos elementos describen unos que ejes nucleares temáticos requieren ser transversales y se entrecruzan con especificidades. De esta manera **El desarrollo integral de la primera infancia desde una perspectiva interaccionista-culturalista; Los lenguajes y capacidades de niñas y niños de la primera infancia manifiestos a través de expresiones propias como el juego, los lenguajes de creación y artística y la exploración, nutren y son el centro**



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico

**RESUMEN ANALÍTICO EN
EDUCACIÓN
- RAE -**

Código: FT-DIC-01-03

Versión: 2

Fecha Aprobación:
23/06/2016

Página: 1 de

del saber y de las experiencias de la pedagogía de la educación inicial como claves para ampliar las comprensiones del mundo en relación consigo mismos, los demás y el entorno. Así como cinta de moebius se da un ciclo para fomentar el desarrollo de ellos y ellas.

Los elementos primarios o básicos en la formación y cualificación de maestras(os) de educación inicial se cruzan y marcan énfasis en ejes temáticos para ampliar los desarrollos conceptuales y metodológicos. De esta forma, abordar la Diversidad presente en cada uno de los otros, la necesidad de asegurar aprender a sistematizar y documentar, en tanto se comprende como claves para investigar e innovar, para compartir y divulgar.

RAE elaborado por:

Alexandra Mancera Carrero

RAE revisado por:

Supervisor

**Fecha de elaboración del
RAE:**

Día22

Mes02

Año2017



**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO
IDEP
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM**

**COMPONENTE 5 CUALIFICACIÓN DOCENTE: CARACTERIZACIÓN DE
NECESIDADES E INTERESES DE CUALIFICACIÓN Y FORMACIÓN DE LAS
MAESTRAS(OS) DE EDUCACIÓN INICIAL**

INVESTIGADORES:

**ALEXANDRA MANCERA CARRERO
MIGUEL ANGEL PEÑA RODRIGUEZ**

SUPERVISORA:

MARTHA LIGIA CUEVAS

CONTRATO 084 DE 2016 – FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM

BOGOTÁ DICIEMBRE 2016



Contenido

Índice de Gráficos	5
Índice de tablas	6
Índice de fotografías	6
Introducción	7
CAPÍTULO 1	9
Ruta metodológica.....	10
Presentación	10
Momentos Metodológicos.....	13
¿Cómo emerge la cartografía pedagógica en esta ruta metodológica?.....	15
Pensar espacial-pedagógico la selección de colegios. Momento Descriptivo.....	16
Características de los instrumentos y dinámicas de los momentos metodológicos	18
Momento Descriptivo.....	18
Análisis e Interpretación de las fuentes	23
Momento Comparativo	23
Resultados y hallazgos. Diseño de modelo.....	23
Un acercamiento a las Macrocategorías.....	24
CAPÍTULO 2	25
Caracterización (cartografía pedagógica) que incluya tres niveles de análisis: descriptivo, comparativo y prospectivo.....	26
Presentación	26
Marcos de Referencia: <i>Lugares de Enunciación</i>	28
MOMENTOS METODOLÓGICOS: IMPLEMENTACIÓN, HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES	40
Mapa documental: Revisión de antecedentes	40
Análisis y Sistematización: Las voces de maestras (os) y los territorios de la educación inicial.....	62
Sujetos de la Educación Inicial	62
Las maestras y los maestros: Experiencia en la labor pedagógica con Primera Infancia.....	62
Sujetos Maestras(os) de educación inicial	65
Sujetos niños-niñas.....	65
Sujetos familias	66
Recomendaciones generales	66

Ambientes propicios para la Primera infancia y Educación Inicial	67
Recomendaciones Generales para Ambientes propicios para la primera infancia	68
Cuidado como esencia de la Educación Inicial y su relación con las transiciones integrales	69
Recomendaciones Generales:.....	70
Desarrollo integral: su seguimiento y valoración	71
Recomendaciones generales	73
Experiencias pedagógicas	73
Recomendaciones generales	75
Investigación e innovación.....	76
Recomendaciones generales	77
Sistematización y Documentación pedagógica en la educación Inicial en clave de Investigación e Innovación	78
Recomendaciones generales	79
Diversidad y principios de No discriminación.....	79
Recomendaciones generales	81
La participación y la ciudadanía como ausencia y emergencia	81
Recomendaciones Generales.....	82
Acerca de temas de formación y cualificación. Lo brindado y lo esperado	83
Pensar espacialmente intereses y convergencias	85
CAPÍTULO 3. PROPUESTA DE MODELO DE FORMACIÓN Y CUALIFICACIÓN	89
Círculo de formación y cualificación de maestras(os) de educación inicial. Fortalecimiento y desarrollo de capacidades	90
Los referentes técnicos y las capacidades de las maestras(os) de educación inicial.....	93
Actores, roles y responsabilidades	100
Ejes Nucleares Temáticos.....	102
Rutas y estrategias metodológicas.....	104
Bibliografía.....	108

Índice de Gráficos

Gráfica 1: Ciclo Momentos metodológicos	13
Gráfica 2: Ruta metodológica y operativa de la investigación de caracterización de necesidades e intereses de formación-cualificación de maestras(os) de educación inicial.	14
Gráfica 3: Pensar espacial-social la selección de colegios	17
Gráfica 4: Etapas del taller inicial	19
Gráfica 5: Pasos del taller de Reflexión colectiva de maestras de educación de los colegios participantes	20
Gráfica 6: Interacciones lugares de enunciación	29
Gráfica 7: Modalidades de formación que prefieren en los colegios según la caracterización llevada a cabo por E-valorar	58
Gráfica 8: Modalidades de formación y cualificación 2016	59
Gráfica 9: Experiencia de los maestros y maestras en Primera Infancia	62
Gráfica 10: Título de pregrado de las maestras y maestros de educación inicial	63
Gráfica 11: Género de los maestros y maestras de educación inicial	63
Gráfica 12: Nivel de estudios de las maestras y maestros	64
Gráfica 13: Capacidades que reconocen las maestras(os) en sí mismas	65
Gráfica 14: Capacidades que las maestras(os) reconocen en los niños y las niñas	66
Gráfica 15: Temas de interés frente al trabajo con familias y comunidades	66
Gráfica 16: Aspectos que las maestras(os) consideran importante en la construcción de ambientes	67
Gráfica 17: temas de formación y cualificación relacionados con cuidado y autocuidado	69
Gráfica 18: Respuestas al interrogante ¿los niños(as) cuentan con acciones que les ayuden a vivir sus transiciones integrales educativas?	70
Gráfica 19: Surgimiento de los criterios de valoración y seguimiento	72
Gráfica 20: Instrumentos empleados para el seguimiento y valoración al desarrollo	73
Gráfica 21: Intereses de formación frente a la Literatura	74
Gráfica 22: Necesidades e intereses frente a experiencias sensibles	75
Gráfica 23: Participación de las maestras en procesos de investigación	76
Gráfica 24: Necesidades e intereses de formación frente a sistematización-investigación	78
Gráfica 25: Necesidades e intereses frente a la diversidad	80
Gráfica 26: Cómo se presenta la participación de los niños y las niñas	82
Gráfica 27: Temas de cualificación en los que han participado las maestras(os)	83
Gráfica 28: Temas de interés de las maestras o que consideran necesarios	84
Gráfica 29: Temas de interés producto de indagación individual	84
Gráfica 30: Implicaciones del enfoque de capacidades	92
Gráfica 31: Tránsito del enfoque	92
Gráfica 32: Movilización de capacidades	93
Gráfica 33: Macrocategorías conceptuales con las cuales se abordan las realidades de la educación inicial en los colegios que participan en el marco de la investigación	94
Gráfica 34: Interrelaciones entre macrocategorías y propuesta de capacidades de Nussbaum.	96
Gráfica 35: Convergencias en el enfoque de capacidades	97
Gráfica 36: Ciclo de identificación de intereses y necesidades de formación y cualificación de maestras(os) de educación inicial.	98
Gráfica 37: Actores, roles y responsabilidades	101
Gráfica 38: Funcionamiento de las capacidades. Condiciones y disposiciones sistémicas que apoyan el desarrollo de capacidades a nivel personal-intrainstitucional-interinstitucional. Nivel local-Central	102
Gráfica 39: Síntesis macro categorías	103
Gráfica 40: Ejes nucleares temáticos	105

Índice de tablas

<i>Tabla 1: Ejemplo de organización de la focalización y caracterización de colegios</i>	17
<i>Tabla 2: Síntesis de los ejes temáticos nucleares de la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia.</i>	43
<i>Tabla 3: Contraste entre los ejes de la Jornada completa y las capacidades que las maestras consideran deben fortalecerse en los niños y las niñas</i>	53
<i>Tabla 4: tabla tomada informe final de la caracterización página 219</i>	57
<i>Tabla 5: Temas de interés y formación específica por territorio 2016</i>	58

Índice de fotografías

<i>Fotografía 1: Instrumento de caracterización individual</i>	18
<i>Fotografía 2: Ejemplo fotografía de portada</i>	21
<i>Fotografía 3: Fragmento de Instrumento de Visita in situ a los colegios oficiales</i>	22
<i>Fotografía 4: Fragmento de Instrumento de la Mesa de Educación Inicial</i>	23

Introducción

La Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá -SED- y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP- suscribieron el Convenio No. 3712 de 2016, el cual busca aunar esfuerzos para desarrollar análisis, estudios, caracterización, investigación e innovación del sector educativo, que fortalezcan las estrategias relacionadas con educación inicial y calidad educativa para todos, desde un enfoque diferencial, enmarcadas en el Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos”.

En el marco de este convenio se encuentran el componente de Formación docente y directivos docentes, en el cual de Licenciatura de Educación inicial de la Fundación Universitaria Cafam lideró la investigación para caracterizar los intereses y necesidades de maestras(os) de educación inicial en términos de cualificación y formación para aportar a la gestión del conocimiento, investigación e innovación pedagógica en el ciclo inicial.

El interés compartido entre la SED, el IDEP y la Licenciatura en Educación inicial en aportar a la construcción de conocimiento y trazar líneas técnicas a partir del sentir, intereses y necesidades situadas de los colegios oficiales sobre el campo de cualificación y formación, permitió llevar a cabo una juiciosa investigación, cuya ruta metodológica junta elementos cuantitativos y cualitativos que dan cuenta de categorías que emergen y que cobran mucha relevancia en la Educación inicial.

Al partir de la cartografía pedagógica esta investigación navega en los mapas documentales que al interior de la SED y otras entidades como el MEN, se han construido sobre el tema de indagación. Luego se desplaza hacia los colegios oficiales para recoger los mapas vitales y trayectorias de la educación inicial a través de las voces personales y colectivas que ratifican una “carta de navegación” sobre aspectos llamados a desarrollar o fortalecer capacidades sobre: las experiencias pedagógicas situadas, posibles en tanto el encuentro y la interacción con niños y niñas de primera infancia, sus familias, interpelando la creación de los ambientes propicios, el disfrute de los lenguajes del arte, el juego y la exploración, el sentido y las posibilidades para la valoración del desarrollo integral, las maneras para sistematizar en clave de investigar, innovar y generar un conocimiento reflexivo sobre la educación inicial, y todo ello puesto en tensión por aspectos tan vitales como la diversidad y los principios de no discriminación. Ante este conjunto de “multicentros” correlacionados aparecen interrogantes y posibles respuestas sobre los cómo con sus rutas y estrategias metodológicas para que se constituyan en todo un ciclo de formación y cualificación pertinente, coherente, contextualizado, y significativo.

De esta manera este documento¹ está compuesto por tres (3) capítulos que presentan en su orden: a) la ruta metodológica orientada a identificar las potencialidades y capacidades existentes en los maestros que se desempeñan en procesos de educación inicial e instrumentos para la recolección de la información para la caracterización de los intereses y necesidades de formación de estos maestros; b) el documento de caracterización (cartografía pedagógica) que incluya tres niveles de análisis; descriptivo, comparativo y prospectivo, y c) la Propuesta de modelo de formación y cualificación de las maestras (os) que se desempeñan en procesos de educación inicial con recomendaciones de competencias a

¹ El presente informe elaborado por el equipo de investigación de la Escuela de Pedagogía de la Fundación Universitaria Cafam reúne los productos (A,B,C,) que se crearon a lo largo de la investigación del Contrato No. 084 para la ejecución y consolidación de la caracterización de los interés y necesidades de los maestros y maestras de educación inicial del distrito capital, en el marco del Convenio 3712 de 2016 en sus componentes 1 y 5

desarrollar y áreas a fortalecer, así como sugerencias de programas a trabajar y estrategias de formación a ejecutar, atendiendo a los intereses y necesidades caracterizados, las particularidades de la localidades y los contextos de desarrollo de la educación inicial en el Distrito.

En un documento independiente, dada la extensión e importancia, se presentan las Fichas de caracterización de las necesidades e intereses de formación docente de cada colegio, en las que se presentan las evidencias, registros y demás documentos del proceso de caracterización.

Esta investigación se desarrolló con la participación de 33 colegios oficiales que fueron seleccionados y focalizados por reunir una serie de atributos y características que les permiten ser referentes a nivel Distrital para poner en juego la ruta metodológica. Por ejemplo, contar con los grados de prejardín, jardín y transición en este 2016, atender a niñas y niños pertenecientes a poblaciones indígenas, afrodescendientes, víctimas de conflicto armado y otras violencias, que cuenten con ampliación de jornada o acompañamiento pedagógico. Finalmente el contraste de ruralidad y articulaciones con otras entidades.

Agradecemos a todas y todos las maestras(os) que participaron y confían en procesos de investigación, aunque cortos, participativos y respetuosos de sus saberes y experiencias. También destacamos la labor de las profesionales de campo Evelyn Camargo, Marcela Lagos y Carenth Pinilla que hicieron posible la implementación de la ruta en los colegios oficiales. Esta experiencia investigativa fue liderada por Miguel Ángel Peña y Alexandra Mancera Carrero.

CAPÍTULO I

Producto A:

Producto A: Ruta metodológica orientada a identificar las potencialidades y capacidades existentes en los maestros que se desempeñan en procesos de educación inicial e instrumentos para la recolección de la información para la caracterización de los intereses y necesidades de formación de estos maestros.

Ruta metodológica

Orientada a identificar las potencialidades y capacidades existentes en los maestros que se desempeñan en procesos de educación inicial e instrumentos para la recolección de la información para la caracterización de los intereses y necesidades de formación de estos maestros

Presentación

Esta investigación tiene como objetivo fundamental el caracterizar las necesidades e intereses formativos de maestras (os) de educación inicial en el Distrito, con el fin de proponer un modelo de formación y cualificación participativo, pertinente, contextualizado y sistemático. Su desarrollo es coherente con las apuestas nacionales y distritales que destacan en la educación permanente del profesorado como una poderosa oportunidad para mejorar la calidad de la educación.

La formación que sucede durante el ejercicio profesional de los maestros-as exige reconocer ampliamente su voz, experiencias, expectativas, intereses y necesidades, de modo que se planteen alternativas de actualización y cualificación consistentes con las características del contexto en el que ejecutan su quehacer pedagógico, además de responder a otra serie de intereses entre los que se cuenta: su proyección social, las capacidades asociadas para gestionar el conocimiento que circula en la escuela, el fortalecimiento de habilidades investigativas, la implementación de estrategias innovadoras, entre otras.

La construcción de la caracterización es un ejercicio académico en el que se recurre a una serie de herramientas teóricas y metodológicas que aportan a la reflexión que viene adelantando el Distrito para conocer y comprender las realidades de los maestros y maestras de la capital. Situar estas realidades dentro del territorio así como analizarlas desde una visión multidimensional en la que se consideran los actores, las situaciones, las diferencias, las necesidades focalizadas, las particularidades de las comunidades en las que se desarrolla la labor docente, resultan fundamentales para proporcionar una idea sobre lo que ocurre en cada localidad y en cada institución que hace parte del estudio.

Se busca superar las dificultades que han presentado los procesos de cualificación que por desconocimiento de las características y particularidades de los propios maestros-as, sus territorios y distintivos socio culturales corren el riesgo de centrarse en aspectos fundamentalmente teóricos sin aportar herramientas de utilidad para la práctica pedagógica, se distancian de los procesos de profesionalización docente, resultan fragmentados o simplemente son calificados como de mala calidad (Abello, C; Calvo, G; Franco, M; Vergara, M; 2004).

En el caso específico de la educación inicial existe un interés nacional y distrital por generar espacios de construcción colectiva en los que se reconozcan los saberes, prácticas y experiencias de los encargados de la educación de la Primera Infancia. La identificación de estos aspectos representa una línea de base sobre la cual se consolidan los procesos de formación y cualificación del talento humano, que se fundamenta en el fortalecimiento de las competencias de quienes están vinculados al desarrollo integral de los niños y las niñas (MEN, 2014)

En la educación inicial confluyen factores cosmológicos, cognitivos, emocionales y culturales. Por ejemplo, la corporalidad, los saberes tradicionales, las pautas de crianza, las representaciones colectivas

² El capítulo 1 corresponde al **Producto A del Contrato No. 084** para la ejecución y consolidación de la caracterización de los intereses y necesidades de los maestros y maestras de educación inicial del distrito capital, en el marco del Convenio 3712 de 2016.

y muchos otros elementos que conciernen a la lectura de las prácticas y saberes de las comunidades signan el trabajo pedagógico que se desarrolla en esta etapa. Estas ideas no están ausentes de la formación de los maestros-as, resulta importante reconocer los significados que otorgan a su quehacer pedagógico, todo ello corresponde a un entramado construido por los intereses, necesidades, prácticas y saberes que desarrollan, los que se consideran dentro de este ejercicio de caracterización.

También, la investigación busca comprender las prácticas y estrategias que implementan los maestros-as e instituciones focalizadas para gestionar el conocimiento, investigar e innovar en sus prácticas pedagógicas en educación inicial en clave de macrocategorías nucleares de un saber-quehacer de esta atención dirigida a la primera infancia. Examinar el estado de estos aspectos se considera indispensable para el mejoramiento y profesionalización docente. En el caso de la gestión del conocimiento resulta importante que los saberes construidos a través de las experiencias escolares y personales se organicen, sistematicen y pongan al servicio del crecimiento de la institución, la localidad y la ciudad en clave de una educación de calidad. Del mismo modo, determinar las incursiones y aportes que han desarrollado en el campo de la investigación ayuda a la creación de derroteros que favorezcan la consolidación de una cultura investigativa en torno a problemáticas de la escuela, en los que se trascienda la mera resolución a partir del sentido común y se considere la creación de nuevos conocimientos desde la labor docente. Frente al tema de la innovación es conveniente valorar el papel que cumplen los maestros-as como dinamizadores de nuevas prácticas que respondan a las características de los niños y las niñas, a sus condiciones contextuales y a sus necesidades formativas.

Este capítulo presenta la hoja de ruta conceptual y metodológica para caracterizar los intereses y necesidades de las maestras-os de educación inicial en términos de cualificación, formación, gestión de conocimiento, investigación e innovación pedagógica.

Para tal fin se parte de la concepción de caracterización “comprendida como un ejercicio integral, empírico analítico que busca dar cuenta de los atributos particulares de una situación específica en un momento y en un contexto particular, a través de la indagación, y las pesquisas en torno a una situación, fenómeno o serie de sucesos. La caracterización, posibilita diferenciar, y distinguir los entramados, las articulaciones, los escenarios y las relaciones que constituyen una situación social determinada que afecta a un grupo humano, en un momento específico y un contexto particular.

En este sentido una caracterización se hace a partir de una intención de conocer, comprender y encontrar los enclaves favorables para propiciar procesos de transformación social. A diferencia de los diagnósticos, las caracterizaciones tienen en cuenta, la alteridad que emerge como imperativo en la construcción, a partir de una serie de preguntas orientadoras, con el ánimo de conocer y comprender los atributos que hacen distinto y particular una situación de otra, que develan la comprensión y el sentido de las preguntas y de las búsquedas.” (Estrada & Bojaca, 2010)

En suma, reconocer las necesidades formativas es indispensable para plantear modelos de cualificación y formación pertinentes y contextualizados, adicionalmente comprender las prácticas, saberes, experiencias de los maestros-as es un punto de partida para fortalecer su participación activa en los mecanismos de educación continua, en el que cobran especial importancia aspectos asociados con la gestión del conocimiento, la investigación e innovación de las prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, este capítulo 1 corresponde al producto A, **en el cual se presenta la hoja de ruta conceptual y metodológica orientada a identificar las potencialidades y capacidades existentes en los maestros que se desempeñan en procesos de educación inicial e instrumentos para la recolección de la información para la caracterización de los intereses y necesidades de formación de estos maestros.**

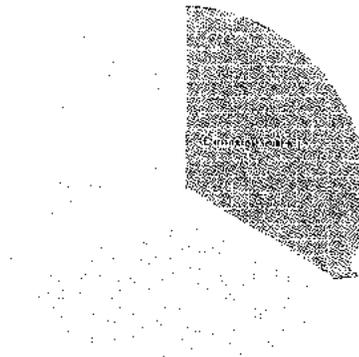
En su interior se propone tres (3) grandes momentos metodológicos que se desarrollan de manera articulada y en convergencia: a) **Momento Descriptivo**; b) **Momento Comparativo** y c) **Momento Prospectivo**. En su conjunto reúnen técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos de recolección de la información, tales como: encuestas estructuradas (cuantitativo-cualitativo); entrevistas semi-estructuradas (cualitativo); observación participante y grupos focales a través de visitas in situ a los colegios participantes (cualitativo); y revisión de antecedentes sobre el campo formación y cualificación dirigido a maestras(os) de educación inicial o agentes educativos.

A continuación el desarrollo de cada uno de estos momentos a partir de su definición, características e instrumentos utilizados para la presente investigación.

Momentos Metodológicos

La ruta metodológica se desarrolla a través de tres momentos, los cuales de manera convergente y sincrónica permiten la recolección de fuentes primarias y secundarias que den cuenta de manera fehaciente sobre las necesidades e intereses de formación y cualificación de maestras(os) de educación inicial.

Esto exige superar esquemas lineales y secuenciales, para dar paso a comprensiones cíclicas y complementarias sobre el objeto de esta investigación a partir de la especificidad que aporta cada momento metodológico.



Gráfica 1: Ciclo Momentos metodológicos

Ante la pregunta sobre **¿Cómo aporta cada momento metodológico?** Se evidencia que cada uno ahonda sobre:

Momento Descriptivo ¿Con qué se cuenta actualmente? como ejercicio integral que pretende como su nombre lo indica describir

- Atributos, avances y capacidades particulares de la educación inicial a partir de los saberes y experiencias de las maestras-os en un momento y en un contexto particular.
- Expectativas, intereses y necesidades de formación y cualificación.
- Referentes técnicos enunciados sobre Prácticas pedagógicas en educación inicial.

Momento Comparativo ¿Qué tendencias y especificidades existen en el campo de análisis?, se pretende diferenciar, y distinguir las particularidades, las articulaciones, los escenarios y las relaciones para establecer tendencias sobre la apuesta de formación y cualificación a partir de la comparación entre variables. Algunos ejemplos que emergerán del trabajo de campo pueden, de acuerdo con la diversidad de los contextos, estar relacionados con:

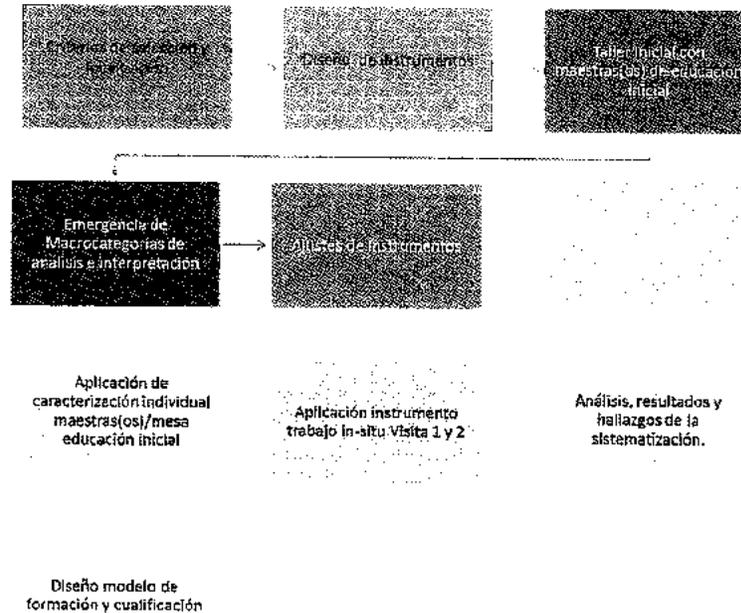
- La comparación de tendencias y especificidad de intereses, necesidades, capacidades existentes, a desarrollar entre los colegios, por ejemplo entre rurales y urbanos.
- La comparación de tendencias y especificidad entre colegios con atención a niños y niñas entre los 3 a 5 años o énfasis en jardín y transición.
- La comparación de tendencias y especificidad entre colegios con atención a poblaciones de primera infancia étnicas, desplazadas, víctimas de violencias.

Momento Prospectivo, ¿qué modelo de cualificación y formación integral se requiere que atienda las necesidades e intereses de maestras-os de educación inicial y sea pertinente con la diversidad contextual? ¿Qué oportunidades hay para fortalecer capacidades existentes en la educación inicial de los colegios oficiales y cómo favorecer el desarrollo de capacidades deseadas en clave con los referentes técnicos en este campo?

Se pretende establecer qué posibilidades, alternativas, condiciones existen para proyectar acciones de formación y cualificación de maestros de educación inicial que incidan en la promoción del desarrollo integral, la atención en clave de la diversidad, y la coherencia entre los referentes técnicos y el saber-quehacer pedagógico en el marco de la atención integral de la primera infancia a partir de:

- Identificación, fortalecimiento, sistematización y divulgación de Procesos y prácticas pedagógicas en línea con la apuesta de referentes técnicos del MEN y del Distrito sobre educación inicial.
- Identificación de intereses, necesidades y expectativas de formación y cualificación de maestros de educación inicial con líneas pertinentes a los contextos.
- **Generación de procesos participativos de lecturas críticas de los contextos y dinámicas en la formación de maestras-os y de la educación inicial en los colegios oficiales en aras de partir de las voces de los sujetos para establecer las apuestas éticas, pedagógicas y políticas para la creación del modelo de cualificación y formación.**

Este conjunto de elementos permiten trazar **una ruta operativa de implementación** de instrumentos que ratifican la complementariedad, especificidad y aporte de los tres momentos metodológicos, como se presenta en la gráfica 2, así:



Gráfica 2: Ruta metodológica y operativa de la investigación de caracterización de necesidades e intereses de formación-cualificación de maestras(os) de educación inicial.

¿Cómo emerge la cartografía pedagógica en esta nueva metodológica?

El territorio, pensado más allá de su dimensión material y física, se busca entender desde la complejidad de la escuela y la construcción de la política educativa y desde el hábitat de relaciones conjuntamente construidas.

Castro, Jorge Orlando. Magazín Aula Urbana

Partiendo de la premisa sobre territorio como construcción social, que no está dado en sí mismo, no es una maqueta o escenografía de nuestra cotidianidad, significa que nuestras experiencias de vida, no se dan en vacío y tienen un despliegue, una expresión en el espacio y el tiempo. Re-conocer el Territorio como construcción individual y colectiva, que se manifiesta en la cotidianidad, es hablar de experiencias de vida que cuentan sobre las realidades en las que se juntan elementos espaciales, temporales, emocionales, simbólicos que se pueden comprender a través de **mapas vitales** con trayectorias, expresiones diversas y diferentes de crear, ser, hacer, estar en el mundo como niñas(os), mujeres, hombres, adultos mayores, indígenas, afrodescendientes,

Por tanto es “asumir la cartografía social como hermenéutica activa implica entender los territorios como textos que son interpretados por los sujetos sociales” (Mancera & Lozano, 2013, pág. 78). La lectura sobre las situaciones, interacciones, relaciones, los objetos, las dinámicas, y demás aspectos que se movilizan en los territorios se convierten en contenidos apropiados para ser abordados durante los procesos de caracterización de las necesidades e intereses de formación docente. Una de las razones tiene que ver con la vitalidad e importancia de **los territorios y sus dinámicas socio-culturales donde se despliegan las prácticas pedagógicas de la educación inicial**. De allí, la importancia y tejido con la **Diversidad**, pues el **saber y quehacer pedagógico de la educación inicial es situado** de acuerdo con las experiencias culturales, y es afectado, en muchas ocasiones por las vulneraciones que deja **la violencia, la pobreza y fragilidad social o las asimetrías de poder que niegan o minimizan el sentido de comprender la educación inicial como un derecho de la primera infancia**.

Así en cada colegio se crean mapas vitales. Estos recogen en sus trayectorias, límites y órdenes, los universos simbólicos que dotan de sentido y organizan los tiempos, prácticas, experiencias en el encuentro de los sujetos niños-as, maestras(os), familias. Por ello, son base fundamental, pues las interpretaciones y voces de maestras (os) sobre sus necesidades e intereses, requieren tener como base la relación que establecen con el territorio, los niños y las niñas, las instituciones, las comunidades y las familias.

Los diferentes momentos metodológicos abundan en el preguntar siempre por dichas dinámicas-socio espaciales que pretende articular los procesos de cualificación y formación con la reflexión y análisis que conduzcan a la apropiación simbólica y mirada crítica sobre los territorios de la primera infancia en clave de educación inicial y el desarrollo integral de los niños y las niñas de primera infancia en los colegios oficiales.

“Pensar el territorio en relación con la escuela y la ciudad, sobrepasa los espacios físicos con los que cuenta el colegio, y remite a la red de relaciones que se tejen y entretejen entre los sujetos que habitan esos espacios y entre ellos y la ciudad. Relaciones a veces armónicas, otras veces conflictivas, pero en permanente tensión. No hay territorio sin sujetos. Por ello interesa auscultar el efecto territorio, valga decir, las territorialidades, las interacciones que hacen de un espacio una condición para el despliegue o no de las capacidades y posibilidades de los sujetos que la habitan, que la transitan.” (Castro, 2015)

Estas afirmaciones, y la armonización de la política pública educativa en primera infancia, nos lleva a considerar que la cualificación y la formación son dispositivos situados para el fortalecimiento y desarrollo de capacidades a partir de los saberes y experiencias situadas, con su propia historicidad, y “la construcción de nuevos conocimientos, los cuales son el resultado de la reflexión que se realiza sobre las acciones cotidianas y la puesta en diálogo de los saberes y experiencias construidos en las prácticas con las comprensiones que la ciencia y la política tienen hoy del desarrollo de la primera infancia”(MEN, 2014, pág.17)

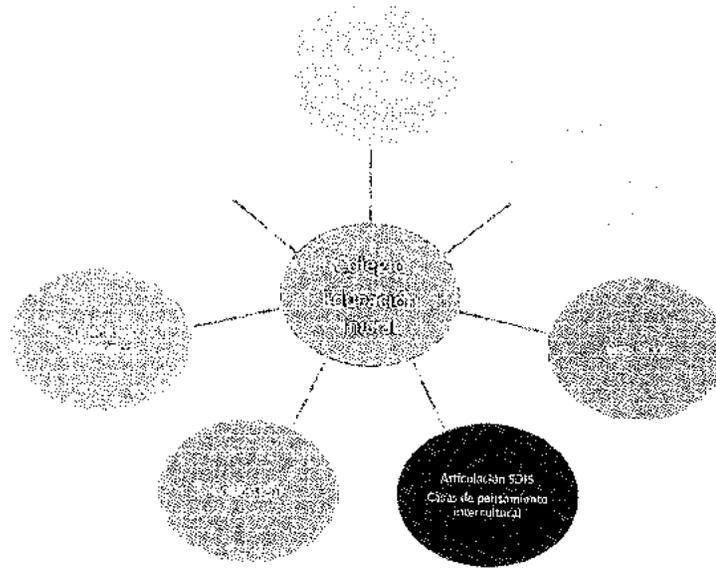
Este conjunto de elementos, expresión de los **mapas vitales y trayectorias** de un sujeto maestra(o) de educación inicial que se interpela junto con sus colegas sobre la intención y dimensión política y pedagógica que comporta la formación y la cualificación en tiempos y espacios específicos; **es justamente, esta concepción de la cartografía pedagógica, presente en todos los momentos metodológicos, en donde emergen estos mapas vitales en los que se expresan los consensos y disensos, armonizaciones y contradicciones en torno al interés y/o necesidad situada de las comunidades del territorio, de las cuales los niños(as) hacen parte, los de las políticas-orientaciones, y las propias a partir de sus experiencias situadas, con su propia historicidad como pedagogas de este ciclo inicial.**

Pensar espacial-pedagógico la selección de colegios. Documento Descriptivo

Frente al universo de más de 359 colegio oficiales del Distrito que cuentan con atención a primera infancia resulta relevante que la selección y focalización de colegios respondan a características o factores que son transversales o comunes a la educación inicial y/o que tienen una fuerte incidencia sobre ésta. Es decir, son “mínimos esenciales” que están presentes en los IED o CED o han incidido en transformaciones en las dinámicas institucionales, tales como la ampliación de jornada, la presencia de entidades externas o equipos técnicos para el fortalecimiento de la identidad del ciclo inicial. Así como situaciones de violencias que minan el goce efectivo de derechos de la primera infancia.

Para ello, se han considerado los siguientes criterios bajo la metáfora de arco iris que favorecen tener como punto de decisión:

- Presencia de los tres grados de educación inicial: Pre-jardín, jardín transición.
- Acompañamiento pedagógico previo a través del Proyecto 901 a través del equipo técnico de la SED.
- Atención en jornada extendida y/o atención con expresiones artísticas-deportes.
- Presencia o atención a niñas y niños indígenas, afro descendientes, Room víctimas del conflicto armado, discapacidad –capacidades diversas.
- Apuestas pedagógicas interesadas en la atención a la diversidad en trabajo articulado con Casas de pensamiento intercultural SDIS.
- Se privilegian los colegios rurales.
- Disposición institucional para el desarrollo de Proyectos con entidades externas.



Gráfica 3: Pensar espacial-social la selección de colegios

Con base estos criterios de selección se cuentan con tres zonas que agrupan un total de 40 colegios oficiales. (Ver anexo 1. Listado de colegios participantes).

Nombre Colegio	Acompañamiento Pedagógico	Ruralidad	Jornada extendida	Casas de pensamiento y/o jardines infantiles asociados	Grados Pre jardín, jardín, transición	Enfoque diferencial	Disposición
Manuela Beltrán	Recibió Acompañamiento pedagógico 2016.		6 y 8 Horas Docentes de apoyo y docentes que cumplen carga académica.	No tiene jardín asociado o Casa de Pensamiento. Hasta este año están empezando hacer acciones de articulación con jardines aledaños.	Presencia de los tres grados.	Niños y niñas con capacidades educativas especiales, indígenas, afrodescendientes y víctimas de conflicto	Total apertura Interés por parte de Rectora Coordinadora, y maestras.
Quiba Alta	Recibió el acompañamiento el cual contribuyó a la consolidación del ciclo inicial	Si tiene, pero la mayoría de niños viene de zona urbana	6 horas	No tiene	Presencia de los tres grados	Niños y niñas con necesidades educativas especiales, víctimas del conflicto y afrodescendientes	Total apertura

Tabla 1: Ejemplo de organización de la focalización y caracterización de colegios

Así, cada colegio, de acuerdo a estos criterios, nos permite pensar espacial-temporal, es decir desde la cartografía pedagógica. Por ejemplo, en el caso del colegio Manuela Beltrán y Quiba Alta a las necesidades que demanda una educación inicial que incluye y visibiliza a los **niños y niñas con capacidades educativas especiales, indígenas, afrodescendientes y víctimas de conflicto que asisten**. En conjunto corroboran que cada IED reúne una serie de experiencias situadas de este ciclo inicial, con su propia historicidad, pero que guardan en común un fin último de desarrollo integral que se aglutina y está permeado por un interés de atender desde y con la Diversidad.

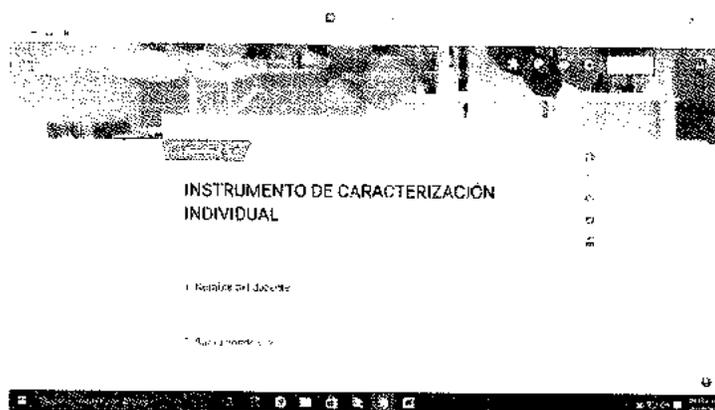
Características de los instrumentos y dinámicas de los momentos metodológicos

Bajo la concepción de cartografía pedagógica los instrumentos de los momentos metodológicos crean mapas vitales a partir de las interpretaciones y voces de maestras (os) sobre sus necesidades e intereses, con la clave de tener como base la relación que establecen con el territorio, los niños y las niñas, las instituciones, las comunidades y las familias. Por ende, desde las **Experiencias situadas, con su propia historicidad, se aglutinan lugares comunes, intereses y necesidades que encuentran en la formación y la cualificación una oportunidad para hacer cierto que la educación inicial es un derecho de la primera infancia.**

De esta manera se cuenta que todos los instrumentos a partir y **desde los Sujetos Maestras(os) de la Educación inicial abonda desde un enfoque de capacidades, mirada al territorio, a los sujetos niños-as, familias, comunidad, relación con la política-orientaciones**, entre otros, recaban elementos fundamentales para responder a interrogantes sencillos y profundos sobre: Qué tipo de formación y cualificación, donde, con qué intención, cómo, y principalmente sobre qué?

a) *Instrumento personal o individual*

Momento Descriptivo



Fotografía 1: Instrumento de caracterización individual

A través de un formulario de Google docs, se recolectó información relacionada con algunas condiciones socio-demográficas de los maestros-as de educación inicial, los niños y las niñas que atienden, los intereses y necesidades formativas del profesorado, sus intereses y/o gustos personales que pueden influir en su quehacer pedagógico, los espacios y territorios donde desarrollan su labor, las sinergias que crean con las familias, comunidades y redes, entre otros aspectos. Esta encuesta se envía al correo de los maestros-as (Ver anexo 2)

b) *Taller Colectivo de reflexión inicial*

Momentos: Descriptivo, Comparativo

La reflexión colectiva sustenta la importancia de los encuentros presenciales de los maestros y maestras, quienes a través del diálogo y la interacción alrededor de una problemática o de un objeto de estudio específico construyen conocimientos y exploran alternativas de solución. El intercambio socio-cultural que se genera en torno a un taller potencia la exploración de ideas, emociones, sentimientos y reflexiones, en estos “La estructura de la participación se define en un marco de negociación de

significados, normas y patrones culturales, explícitos o tácitos, que rigen los intercambios” (De Vincenci, 2009)

El pensamiento proyectivo que se origina cuando se quiere dar solución a un problema, responder un interrogante o crear una propuesta invita a los sujetos a que escudriñen internamente lo que conocen y han experimentado, de modo que movilicen todos estos saberes hacia la creación colectiva. Se unen así el pasado, el presente y el futuro a partir de la producción académica. Es de esta manera como la reflexión, que es la esencia del taller, se encamina a detonar los conocimientos que se poseen, a intercambiar posturas en un ambiente democrático, a reconocer el valor de la alteridad y las relaciones que entablan en un espacio y momento determinados.

El ejercicio es una búsqueda de significado, tarea que es viable cuando “se lo coloca en el contexto que le es propio, insertándolo en un sistema de relaciones y de funciones” (Berté, 2014, pág. 65) De allí que las preguntas o acciones detonadoras de la actividad permiten evocar situaciones, tomar postura, participar activamente y fortalecer el sentido de pertenencia hacia el quehacer pedagógico como educador inicial.

Se trató de una actividad dividida en dos grandes franjas, la primera de ellas orientada a socializar con los maestros-as las intenciones, fases, estrategias y productos propuestos para el desarrollo de la caracterización. Motivó su vinculación a un ejercicio académico que redunde en el mejoramiento de los procesos de cualificación y formación, así como aportó a la valoración de las voces de los actores que resultan ser las fuentes de primera mano para descubrir las realidades que subyacen en los ambientes escolares dentro de los territorios donde llevan a cabo su labor docente.



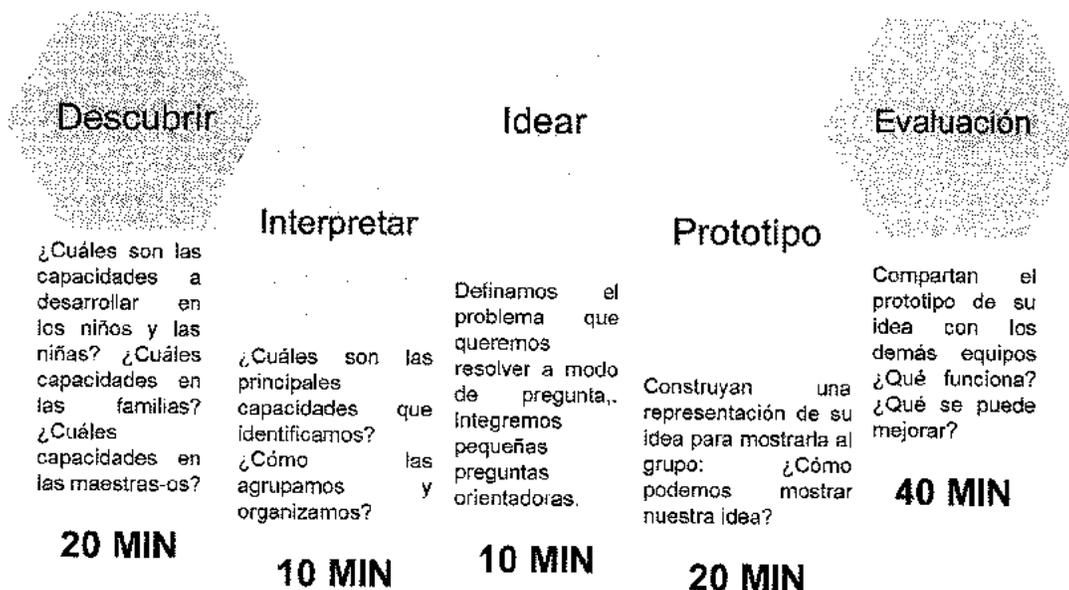
Gráfica 4: Etapas del taller inicial

La segunda, se dedicó a la aplicación de la metodología “Desing Thinking”, que pretende que los docentes participen activamente en la creación de propuestas en las que expresan abierta y sinceramente sus ideas en relación con la formación y cualificación del profesorado en el distrito, en el marco de la atención integral a la Primera Infancia. Al centrarse en las personas, la metodología aportó a la generación de sinergias, ya que se basa en los principios de confianza y mutuo beneficio.

Al inicio se reafirmó el valor que poseen los maestras (os) como sujetos pedagógicos situados y conocedores de los territorios donde habitan los niños, niñas, familias y comunidades del colegio oficial. Así a la luz de preguntas problemáticas emergieron temas de interés que permitieron reflexionar sobre los sentires, pensamientos, expresiones y acciones de los niños, niñas y familias, ya que son estos los primeros beneficiados del mejoramiento de la calidad educativa. Tal actividad se realizó a través de un “mapa de empatía” en el que se consolidaron las percepciones que los maestros-as poseen sobre cada uno de los actores mencionados. Posteriormente se procedió a plantear un desafío creativo, que en este caso se encaminó a la producción de un prototipo en el que se expresaron las estrategias de formación y cualificación que debiesen implementarse para dar respuesta a los intereses y necesidades de los docentes de educación inicial en el distrito.

Esta dinámica se describe según sus pasos evidenciados en la gráfica que aparece a continuación:

Todos somos diseñadores



Gráfica 5: Pasos del taller de Reflexión colectiva de maestras de educación de los colegios participantes

1) Mapeo Documental: La Revisión y análisis de antecedentes:

Momentos: Descriptivo, Comparativo, Prospectivo

La revisión de antecedentes se centra en la búsqueda de “mapas” documentales que dan cuenta de las trayectorias temáticas en el campo de cualificación y formación con maestras de educación inicial a nivel Distrital, Nacional e Internacional en los últimos años. La cartografía pedagógica encuentra en lo documental un insumo vital que permite emerger aquellos elementos temáticos nucleares que muy plegados a la política y/o orientaciones de educación inicial han trazado un ruterio sobre el campo de problematización de esta investigación, los cuales al cruzarse o ponerse en tensión con la voz de las maestras como sujetos pedagógicos pueden evidenciar unos hallazgos o paradojas que requieren ser revisadas para lograr que la política de formación y cualificación sea efectiva.

De esta forma se compilaron cuatro (4) tipos de documentos:

- Documentos referentes técnicos u orientaciones de política pública de primera infancia, atención integral a la primera infancia, educación inicial y ciclo inicial con foco al campo de formación y cualificación de maestros.
- Documentos de reportes académicos o de investigación, entre ellos algunos contratados por la SED, realizados por investigadores o entidades en el marco de atención integral, educación inicial y ciclo inicial con foco al campo de formación y cualificación de maestros.
- Documentos sobre formación y cualificación de la Dirección de Formación de la Sed dirigidos a maestras(os) de pre jardín, jardín y transición, educación inicial o ciclo inicial.

Fuentes de Información: Se ha hecho uso de dos estrategias de búsqueda de información: a) entrega oficial por parte del equipo de primera infancia de la SED sobre los campos de interés y b) la búsqueda en la red.

Estrategia de recuperación de documentación impresa física y/o digital.

Procedimientos:

Cada uno de los documentos se organiza, analiza e interpreta bajo aspectos tales como:

- 1) Título del documento
- 2) Autorías
- 3) Resumen o Descripción
- 4) Análisis en relación con Macro categorías y categorías Emergentes
- 5) Recomendaciones en clave de Macro categorías y categorías emergentes con énfasis en formación y cualificación.
- 6) Foto de portada

Documento 19. Cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia. MEN.

Autores: MEN. Garzón, Juan Carlos; Camargo Marina
http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-341804_archivo_pdf_cualificacion_talento_humano.pdf

Resumen:

El documento 19 forma parte de los referentes técnicos de educación inicial en el marco de la atención integral del Ministerio de Educación Nacional (MEN); se constituye en la orientación y línea técnica sobre la cualificación del talento humano que trabaja con la primera Infancia. En este sentido, ofrece criterios técnicos, conceptuales, metodológicos y operativos para fortalecer los procesos de actualización para que las personas amplíen sus conocimientos, resignifiquen y movilicen sus creencias, imaginarios, concepciones y saberes, y fortalezcan sus capacidades y prácticas cotidianas en la atención de niñas y niños en los diferentes entornos de desarrollo.



Análisis y recomendaciones en relación con Macro-categorías:

Fotografía 2: Ejemplo fotografía de portada

Al cierre de la revisión de este mapa documental se produce una línea temporal-temática que permite ver, comparar y seguir la trayectoria de los temas de mayor relevancia, los actores y entidades que han liderado este campo de la investigación.

d) Narraciones de la educación inicial y el Instrumento de visita in-situ

Momentos: Descriptivo, Comparativo, Prospectivo

A través del diálogo con las maestras(os) de educación inicial en las visitas a las instituciones, así como la observación, se profundizan en aspectos similares a los abordados en el instrumento individual.

Son las narraciones sobre aspectos propios de la caracterización en las que emergen las formas de habitar los territorios, que nos permiten comprender las dinámicas e interacciones espaciales-temporales de la educación inicial. Así, se develan con mayor profundidad las problemáticas y capacidades potencias de las dinámicas sociales en clave de las macro categorías de esta caracterización que transitan entre la primera infancia, educación inicial y el desarrollo integral.

Es decir, a partir del generar espacios de reflexión y lectura crítica frente a las necesidades e intereses de formación de los maestros y maestras de educación inicial, a la vez que se reconocen las potencialidades, capacidades, particularidades y percepciones sobre su labor, las comunidades, los

niños y las niñas y la institución educativa se complejiza la lectura sobre el sentido de la cualificación y la formación más allá de un listado de peticiones o de temas.

Desde estas claridades, planteamos las narraciones diversas que generan mapas vitales bajo la metáfora de andares, así:

1. Andar la piel de la primera infancia: quiénes son y sus capacidades; sus necesidades.
2. Andar los lugares (relaciones, ambientes, objetos, experiencias) en el que me encuentro con los niños y niñas.
3. Andar el colegio con ojos de maestra de educación inicial en clave de la primera infancia (capacidades institucionales, en relación con las macrocategorías: documentación-sistematización, innovación, investigación, conocimiento de las orientaciones y lineamientos de la educación inicial, entre otros).
4. Andar la comunidad en la que habitan los niños y niñas de primera infancia (mirada sobre los sujetos familias, sus capacidades, elementos a fortalecer para una vinculación participativa, situaciones que afectan a los niños.as)

Este ejercicio está planteado para ahondar a partir de las macrocategorías que se permean y orientan las narrativas que emergen en la construcción de la cartografía pedagógica. En este ejercicio cada andar se constituye en un mapa parlante por colegio orientado y que se decanta en un instrumento cuyas preguntas alimentan los temas de interés en la reflexión con las maestras(os) (Ver Anexo 3 instrumento número 2 visita in situ)

Visita in situ 1
Instrumento 2

I. IDENTIFICACIÓN DEL COLEGIO
Por Distrito

101	Dirección de la Institución Educativa	1. Número de la institución educativa
102	Nombre del colegio	2. Tipo
103	Ubicación	
104	¿Es un colegio rural?	
105	¿Es un colegio urbano?	
106	¿Es un colegio de zona rural?	
107	¿Es un colegio de zona urbana?	
108	¿Es un colegio de zona rural?	
109	¿Es un colegio de zona urbana?	

II. IDENTIFICACIÓN DE LOS PROFESORES

a. Nivel de participación		b. Nivel de calidad educativa	
1		1	
2		2	
3		3	

El presente instrumento es un instrumento de recolección de datos que se utiliza para la recolección de información sobre la calidad educativa en los colegios de educación inicial. El instrumento es un instrumento de recolección de datos que se utiliza para la recolección de información sobre la calidad educativa en los colegios de educación inicial. El instrumento es un instrumento de recolección de datos que se utiliza para la recolección de información sobre la calidad educativa en los colegios de educación inicial.

DESCRIPCIÓN

Información de Niños y niñas

Identificación de Niños y niñas

Grupos	a. Características generales de los niños y niñas	b. Características generales de los niños y niñas	c. Características generales de los niños y niñas
101	1. Nombre del niño/a	2. Edad	3. Sexo
102	4. Nivel de participación	5. Nivel de calidad educativa	6. Nivel de calidad educativa
103	7. Nivel de participación	8. Nivel de calidad educativa	9. Nivel de calidad educativa
104	10. Nivel de participación	11. Nivel de calidad educativa	12. Nivel de calidad educativa
105	13. Nivel de participación	14. Nivel de calidad educativa	15. Nivel de calidad educativa

Fotografía 3: Fragmento de Instrumento de Visita in situ a los colegios oficiales

e) Instrumento para integrantes de la Mesa Distrital de Educación Inicial

La mesa Distrital de educación inicial reúne a diferentes actores representantes de entidades tanto públicas como privadas. Resulta ser un espacio de participación que tiene su correlato a nivel local. En su interior se discuten elementos sustanciales a este derecho impostergable, se proponen recomendaciones para fortalecer la perspectiva de integralidad en relación con la educación inicial.



Instrumento caracterización mesa educación inicial

2018-01-18 09:41

El presente instrumento de caracterización pretende conocer los contextos, las características de las regiones que se atienden, las necesidades y intereses de formación y cualificación de los maestros y maestras en la educación inicial, las necesidades e intereses de formación y cualificación de los docentes en los aspectos de la gestión de la enseñanza (UPTC)

1. Nombre

Reservista corta



Reservista

2. Entidad que representa

3. Cargo

Fotografía 4: Fragmento de Instrumento de la Mesa de Educación Inicial

Bajo este contexto, se acordó diseñar y entregar este instrumento que recoge preguntas realizadas en el instrumento individual y el colegiado de visitas in situ.

Análisis e Interpretación de las fuentes

Momento Comparativo

El momento metodológico Comparativo toma mayor fuerza en el proceso de tabulación, triangulación y análisis cualitativo y cuantitativo de la información recolectada; ya que permite que la Cartografía pedagógica se despliegue para caracterizar e interpretar la realidad de la educación inicial en torno a necesidades e intereses de formación y cualificación en el marco de las macrocategorías que permitan ahondar en problematizar y generar recomendaciones precisas en aspectos como la gestión de conocimiento, investigación e innovación pedagógica de las maestras-os.

De esta manera se articulan los sujetos de la educación inicial (perfil profesional, la población que atiende, y las características del territorio); las dinámicas ligadas con la creación de ambientes propicios, la diversidad, las interacciones-vínculo afectivo, el cuidado, el desarrollo integral, las transiciones integrales, la participación, que se configuran como macrocategorías de análisis de la presente investigación.

Resultados y hallazgos. Diseño de modelo

Momento Comparativo y Prospectivo

En este punto de la ruta metodológica los tres momentos se entrecruzan con mayor claridad. Dado que la descripción, reflexión y análisis de la información recolectada permiten a la cartografía pedagógica establecer una serie de resultados y hallazgos que den cuenta de hallazgos, vacíos, tendencias y recomendaciones.

Al tiempo son punto angular para la generación del modelo de formación y cualificación de maestros y maestras de educación inicial del Distrito.

2.1.1. Ruta metodológica a las Macrocategorías

Esta ruta metodológica de caracterización propone unas macrocategorías de reflexión, análisis e interpretación que se configuran como lugares de enunciación, es decir, apuestas éticas, políticas y pedagógicas alrededor de la educación inicial. Muchas convergen con elementos o consensos de los referentes técnicos de educación inicial a nivel Nacional y Distrital. De esta manera los diferentes instrumentos de los momentos metodológicos están permeados alrededor de dichas macrocategorías, que contemplan de manera sistémica o integradora, aspectos fundamentales de la educación inicial tales como los niños y niñas como centro de las acciones y su desarrollo integral, lo cual implícitamente conlleva a reflexionar sobre las interacciones de calidad, la importancia de responder a la diversidad, el ambiente propicio, el cuidado y las transiciones integrales. Así emergen para problematizar, evidenciar o poner en tensión las necesidades e intereses de formación desde un “ideal” o apuesta de la educación inicial que se contraponen o se ratifican a luz de lo que señalan las maestras de los colegios oficiales. En el siguiente capítulo se presenta las aproximaciones conceptuales de cada una.

CAPÍTULO 2

Producto B

Documento de caracterización (cartografía pedagógica) que incluya tres niveles de análisis; descriptivo, comparativo y prospectivo.

Caracterización (cartografía pedagógica) que incluya tres niveles de análisis: descriptivo, comparativo y prospectivo³

Presentación

Esta investigación tiene como objetivo fundamental el caracterizar las necesidades e intereses formativos de maestras (os) de educación inicial en el Distrito, con el fin de proponer un modelo de formación y cualificación participativo, pertinente, contextualizado y sistemático.

La formación y cualificación durante el ejercicio profesional de los maestros-as exige reconocer ampliamente su voz, experiencias, expectativas, intereses y necesidades, de modo que se planteen ofertas o alternativas consistentes con las características del contexto en el ejecutan su quehacer pedagógico, además de responder a otra serie de intereses entre los que se cuenta: su proyección social, las capacidades asociadas para generación del conocimiento que circula en la escuela, el fortalecimiento de habilidades investigativas, la implementación de estrategias innovadoras, entre otras.

Este ejercicio académico en el que se recurre a una serie de herramientas teóricas y metodológicas aporta a la reflexión que viene adelantando el Distrito para conocer y comprender las realidades de maestras(os) de educación inicial de los colegios oficiales. Situar estas realidades dentro del territorio así como analizarlas desde una visión multidimensional en la que se consideran los actores, las situaciones, las diferencias, las necesidades focalizadas, las particularidades de las comunidades en las que se desarrolla la labor docente, resultan fundamentales para proporcionar una idea sobre lo que ocurre en cada localidad y en cada institución que hace parte del estudio.

Por ejemplo, la corporalidad, los saberes tradicionales, las pautas de crianza, las representaciones colectivas y muchos otros elementos que conciernen a la lectura de las prácticas y saberes de las comunidades signan el trabajo pedagógico que se desarrolla en este ciclo. Estas ideas no están ausentes de la formación de los maestros-as, resulta importante reconocer los significados que otorgan a su quehacer pedagógico, todo ello corresponde a un entramado construido por los intereses, necesidades, prácticas y saberes que desarrollan, los que se consideran dentro de este ejercicio de caracterización.

En el caso específico de la educación inicial existe un interés nacional y distrital por generar espacios de construcción colectiva en los que se reconozcan los saberes, prácticas y experiencias de los encargados de la educación de la Primera Infancia. La identificación de estos aspectos representa una línea fundamental sobre la cual se consolidan los procesos de formación y cualificación del talento humano, para el fortalecimiento de las competencias de quienes están vinculados al desarrollo integral de los niños y las niñas (MEN, 2014)

Se busca así superar las dificultades que han presentado los procesos de cualificación y formación que por desconocimiento de las características y particularidades de los propios maestros-as, sus territorios y diversidad socio culturales corren el riesgo de centrarse en aspectos descontextualizados sin aportar herramientas de utilidad para la práctica pedagógica, se distancian de los procesos de profesionalización docente, resultan fragmentados o simplemente son calificados como de mala calidad (Abello, C; Calvo, G; Franco, M; Vergara, M; 2004).

³ Este capítulo 2 da cuenta del Producto B: *Documento de caracterización (cartografía pedagógica) que incluya tres niveles de análisis: descriptivo, comparativo y prospectivo del Contrato No. 084* para la ejecución y consolidación de la caracterización de los interés y necesidades de los maestros y maestras de educación inicial del distrito capital, en el marco del Convenio 3712 de 2016 en sus componentes 1 y 5.

En esta medida la investigación busca comprender las prácticas y estrategias que implementan los maestros-as e instituciones focalizadas para generación del conocimiento, investigar e innovar en sus prácticas pedagógicas en educación inicial. Examinar el estado de estos aspectos se considera indispensable para el desarrollo y fortalecimiento de capacidades de las (os) pedagogas(os), ya que son angulares en la generación de conocimiento. Por ello, resulta importante que los saberes construidos a través de las experiencias escolares y personales se organicen, sistematicen y pongan al servicio del crecimiento de la institución, la localidad y la ciudad.

En suma, reconocer las necesidades e intereses de maestras(os) de este ciclo inicial en los colegios oficiales del Distrito es indispensable para plantear modelos de cualificación y formación pertinentes y contextualizados, es decir partir de saberes y experiencias de los maestros-as es para lograr una sinergia con la política educativa y los avances en campo científico.

Para aterrizar y desarrollar los anteriores elementos se presenta este capítulo 2 que da cuenta del **producto B: Documento de caracterización (cartografía pedagógica) que incluye tres niveles de análisis; descriptivo, comparativo y prospectivo**, de acuerdo con los momentos metodológicos de la investigación. Se encuentra organizado en dos grandes bloques: **el primero** presenta las macrocategorías de análisis e interpretación que funcionan como marcos de referencia éticos, conceptuales y pedagógicos que orientan el abordaje de las fuentes que surgen de la implementación de la ruta metodológica; y **el segundo** presenta los hallazgos, resultados y recomendaciones organizados de acuerdo con dicha ruta. Así da cuenta de aspectos descriptivos, comparativos y prospectivos sobre el mapeo documental, las tendencias por macrocategorías y las especificidades de los colegios participantes de la investigación.

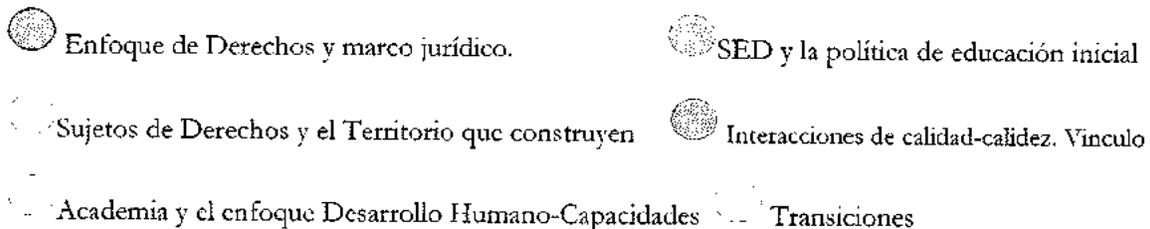
Marcos de Referencia: *Lugares de Enunciación*

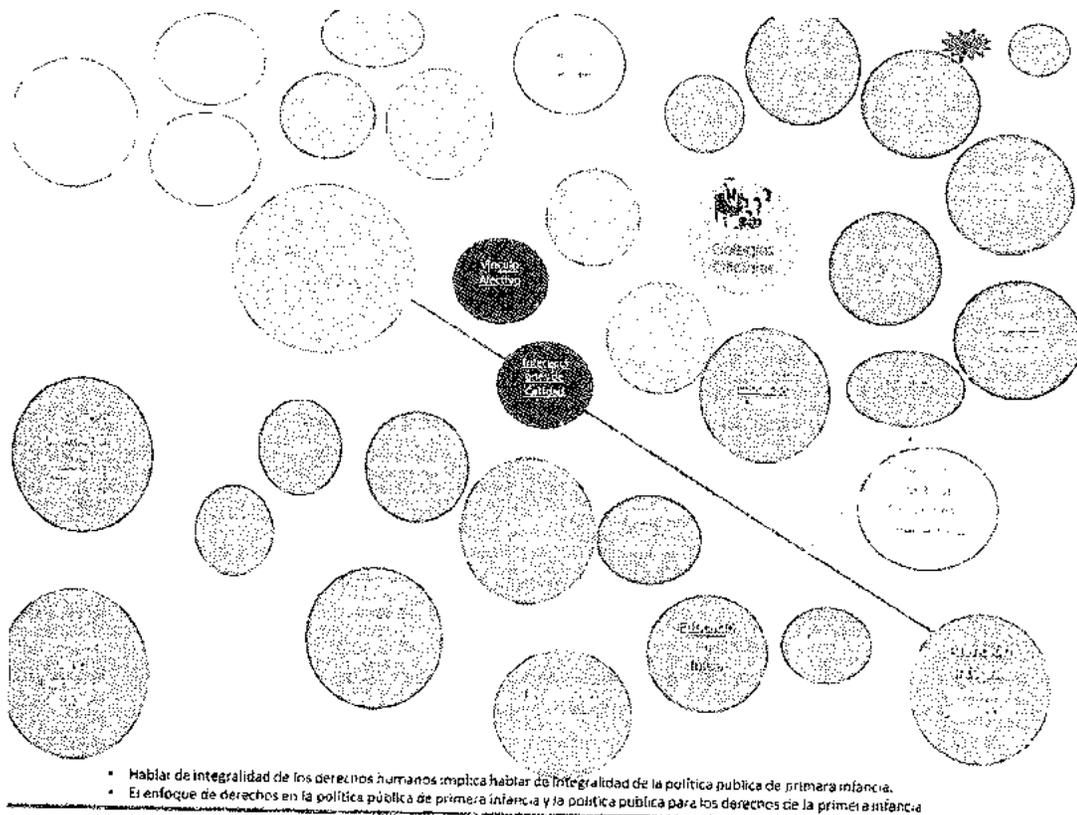
El equipo de investigación de la Escuela de Pedagogía comprende los marcos de referencia como los **lugares de enunciación éticos, pedagógicos y políticos** que orientan las macrocategorías conceptuales con las cuales se abordan las realidades de la educación inicial en los colegios que participan en el marco de la investigación. De esta manera, permean y transitan en la constitución de lo que se problematiza al caracterizar, y validez del ejercicio para la construcción de una serie de recomendaciones a partir de la participación de las maestras-os de educación inicial.

La cartografía pedagógica que sustenta la ruta metodológica nutre esta afirmación **de lugares de enunciación**, pues son en sí **mismos coordinadas de “navegación” y orientación** para la producción de este ejercicio investigativo que considera necesario ampliar las comprensiones sobre la *caracterización de intereses y necesidades de formación y cualificación de las maestras de educación inicial*, como un ejercicio sistémico, que supere el listado de temas, pues da cuenta de las coordinadas espacio-temporales de sujetos, experiencias, intereses propios y en relación con otros(as), lugares, y en tensión o convergencia con el enfoque de derechos, el ideario de la política pública educativa, los avances a nivel científico-académico en primera infancia, y las capacidades que se esperan se fortalezcan o desarrollen, entre otros aspectos, que se constituyen en elementos vitales de análisis e interpretación.

En esta perspectiva proponemos que se comprendan como lugares de enunciación, que desde su especificidad o atributo, están de manera integrada y articulada con otros. Por tanto, dan cuenta de **la relación entre distintos niveles, componentes o elementos, que se constituyen en red para problematizar los hallazgos en los territorios de la educación inicial como mapas vitales a partir de la experiencia situada y generar recomendaciones para la formulación de un modelo de formación y cualificación de maestras (os) de educación inicial pertinente a los dichos territorios y sus mapas.**

A nivel visual este mapa de lugares de enunciación evidencia la red que se entreteje como se muestra en la gráfica:





Gráfica 6: Interacciones lugares de enunciación

Por ejemplo, tenemos que la cualificación y formación de **maestras de educación inicial** de la SED, está articulada a una postura de asumir la educación de la primera infancia como un **Derecho impostergable** como lo señala el artículo 29 del Código de Infancia y Adolescencia. Así se transita de una perspectiva de brindar servicios a garantizar derechos y de una política sectorial a acciones coordinadas a nivel intersectorial que garanticen la Atención Integral para materializar la Protección integral de niñas y niños.

Este aspecto tan profundo implica el fortalecimiento o desarrollo de capacidades de maestras(os) y directivos docentes a través de procesos de formación y cualificación para que cobren sentido y participen en la ruta integral de atenciones, pues aporta a **afirmar que para acatar el fin último de la educación inicial en cuanto promover el desarrollo integral** de las niñas y los niños de su institución, es necesario trascender el trabajo sectorial “en procura del trabajo articulado y sinérgico en el que los distintos actores involucrados actúan, desde su misión, de manera complementaria con la de los demás” (MEN, 2014).

Emergen otras correlaciones que sugieren que no hay un elemento más importante que otro, y que tienen una afectación mutua. En los siguientes apartados se harán más evidentes a partir de su conceptualización y evidencia de hallazgos en los territorios.

Esta concepción implica formas de relación que favorezcan el reconocimiento, valoración y potenciamiento de la diversidad, características y particularidades de niñas y niños, como punto esencial no solo para el mejoramiento de su calidad de vida, sino también para la construcción de su identidad y el desarrollo de su autonomía. Es decir, se concibe que niñas y niños tienen un papel protagónico en su propio desarrollo, pues son sujetos activos que participan, dinamizan, inciden, construyen, disponen, recrean y apropian las características sociales, culturales y políticas del contexto en el que se desenvuelven.

A su vez, nos lleva a revisar cómo los procesos pedagógicos proponen, y actúan de acuerdo con las particularidades de los grupos de edad, intereses, motivaciones, ideas, consideraciones, iniciativas, entre otras. **De esta manera, se reconoce que los derechos de niñas y niños son inherentes a la condición misma de seres humanos, por lo que su garantía se constituye en el fundamento para el despliegue de todas sus libertades.** Así, se trasciende la concepción de niñas y niños como adultos pequeños, como sujetos incompletos que al no existir por sí mismos, permanecen a la espera de la acción de los adultos para desarrollarse; para comprender, en cambio, que como sujetos de derechos que son, niñas y niños ejercen una ciudadanía que las y los considera **interlocutores válidos, con capacidad de expresar y participar con sus lenguajes propios, más allá del lenguaje oral.**

Al mismo tiempo, desde la primera infancia se reconoce **la singularidad de niñas y niños como sujetos únicos e irrepetibles**, en tanto que a partir de la gestación desarrollan un proceso individual que los diferencia y genera una serie de características particulares que determinan sus propios ritmos y estilos de desarrollo, así como sus cualidades, potencialidades y capacidades. También implica comprender que la singularidad característica de cada niña y niño, se constituye en un sinnúmero de oportunidades de desarrollo, pues en sus diversidades, diferencias y particularidades se despliegan formas de ser y estar en el mundo de la vida.

Teniendo en cuenta lo anterior, ha sido necesario avanzar en el establecimiento de disposiciones políticas y normativas que aseguren las condiciones requeridas para que niñas y niños gocen efectivamente de la garantía de sus derechos. Por ello, luego de la promulgación de la Convención sobre los Derechos de los Niños en 1989, se generó una serie de reflexiones que permitieron trascender la comprensión de niñas y niños como “menores” incapaces de agenciar su propio desarrollo, para avanzar hacia una concepción que reconoce su singularidad, sus capacidades y posibilidades de desarrollo.

En el marco de esa transición que se ha venido dando en las últimas décadas, sobre concepciones fundamentadas en el enfoque de Protección Integral, se avanza hacia el reconocimiento de las niñas y niños como sujetos de derechos y la necesidad de adelantar acciones de prevención frente a las situaciones que atentan o vulneran dichos derechos, superando una concepción de situación irregular. Así, la Constitución Política de Colombia de 1991, en sus artículos 44 y 49 eleva como principio constitucional los compromisos adquiridos al suscribir la Convención de los Derechos del Niño, consagrando sus derechos fundamentales.

La Constitución establece que los derechos de los niños y niñas priman sobre los derechos de los demás, buscando garantizar las condiciones para un desarrollo armónico integral. Igualmente, obliga a la familia, la sociedad, las instituciones y el Estado, a asistir y proteger al niño o niña y a garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos.

Posteriormente, con la expedición del Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006, Colombia armonizó su legislación con los postulados de la Convención de los Derechos del Niño, identificando y promoviendo los derechos de niñas, niños y adolescentes y especificando las responsabilidades de la familia, la sociedad, las instituciones y el Estado frente a ellos.

Respecto a la primera infancia, niños y las niñas desde la gestación hasta los 6 años, desde la normatividad y las políticas colombianas, se les reconoce como sujetos pleno de derechos, como seres sociales activos en su proceso permanente de desarrollo. La primera infancia es considerada como la etapa del ciclo vital crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos y decisiva para la estructuración de los sujetos respecto a su afectividad, sus relaciones sociales y culturales, la relación consigo mismo y su entorno, su desarrollo intelectual, etc.

De esta manera, trasciende una concepción asistencialista de cuidado en la que la niñas y niños de primera infancia son solo objeto de cuidado, para soportar las relaciones en una nueva concepción que reconoce a ellas y ellos como sujetos de derechos, singulares y con capacidades propias que promueven el agenciamiento de sus libertades sociales, culturales y políticas. Por consiguiente, plantea una resignificación en las formas de relación que se establecen con niñas y niños, para la cual parte del reconocimiento de sus características, intereses y necesidades (entendidas como oportunidades de desarrollo y no como carencias), para llegar a la configuración de condiciones de posibilidad que favorezcan el despliegue de su libertad de agencia desde la capacidad de ser que tienen ellas y ellos.

Estas concepciones sobre niños y niñas de la primera infancia, marcan las formas de relación con y desde los adultos significativos, los cuidados y la protección que se les brinda, la posibilidad de espacios físicos, educativos y culturales para su bienestar y desarrollo. Por ello, para la Educación Inicial, es importante generar espacios de reflexión sobre las concepciones sobre niños y niñas y develar los imaginarios que sobre los mismos se promueven y se proyectan a los estudiantes, quienes en distintos campos de su ejercicio profesional posterior estarán a cargo de la educación de los mismos, del diseño de políticas, del trabajo con sus familias, de la formación de otros actores, etc.

De esta manera los sujetos de la educación inicial tienen como centro a los niños y niñas de primera infancia que están en relación y son acompañados a través de interacciones de calidad-calidez con otros sujetos de derecho tales como sus familias, sus maestras(os), sus comunidades, sus territorios creados por ellos y ellas.

Afirmación de la Educación Inicial como derecho

El Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006 en su artículo 29 define la educación inicial como un derecho impostergable de la Primera Infancia.

En este sentido, los maestros y maestras de educación inicial crean experiencias pedagógicas intencionadas que se desarrollan en ambientes diversos, protectores y potenciadores de su desarrollo, partiendo del reconocimiento de sus diversidades, particularidades, diferencias características, necesidades, su origen étnico y cultural, su contexto, etc. Estas experiencias generan posibilidades, condiciones y disposiciones para que niños y niñas disfruten del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, entre otras expresiones propias, que les permiten interactuar y reconocer a los otros, generar vínculos afectivos, construir su identidad, desarrollar autonomía, participar, convivir y regular sus acciones, usar el lenguaje y la lengua como elemento fundamental para la participación y la construcción de ciudadanía.

Igualmente las experiencias pedagógicas permiten el dominio progresivo del movimiento corporal y la expresividad psicomotriz en la relación del niño y la niña con su entorno, vivenciar la expresión del cuerpo como experiencia sensible e imaginativa, desarrollar la creatividad y el sentido estético y la comprensión de fenómenos de su entorno y de las relaciones sociales que se tejen en el mismo, al igual que generan la posibilidad de hacerse y responder preguntas sobre sí mismo, su familia, su entorno.

Así, la educación inicial “propicia de manera intencionada acciones pedagógicas que permiten a las niñas y a los niños vivenciar y profundizar en su condición de sujetos de derechos, ciudadanos participativos, transformadores de sí mismos y de la realidad, creadores de cultura y de conocimiento” (CIPI, 2013. Pág.128).

Esta concepción de educación inicial, más allá de un asistencialismo, la orienta a potenciar el desarrollo integral de niños y niñas de primera infancia y a garantizar su cuidado, a ser concebida como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes, dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño o niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital.

Afirmación del Juego, Arte, Literatura y Exploración del entorno

El Lineamiento Pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito, propone el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, como las formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido, y a su vez son las formas más utilizadas por las personas adultas para relacionarse con ellos y ellas, con el fin de fortalecer el desarrollo de sus diferentes dimensiones y su vinculación a la cultura.

En esta misma perspectiva el MEN, asume el juego, el Arte, la Literatura y la Exploración del medio, como actividades propias de la primera infancia. De esta forma, constituyen el sentido del quehacer pedagógico de la educación inicial, y a su vez son expresión de la condición y naturaleza de ser niñas y niños, del vivirlos como experiencia cotidiana, acorde con las particularidades, características, intereses y necesidades de su desarrollo.

Por ello, el Distrito y el MEN en su serie de referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral, señala que *“Dichas actividades tienen un lugar protagónico en la educación inicial, dado que potencian el desarrollo de las niñas y los niños desde las interacciones y relaciones que establecen en la cotidianidad. En ese sentido, son actividades constitutivas del desarrollo integral de las niñas y los niños y se asumen como elementos que orientan el trabajo pedagógico. El juego es reflejo de la cultura, de las dinámicas sociales de una comunidad, y en él las niñas y los niños representan las construcciones y desarrollos de su vida y contexto. En cuanto a la literatura, es el arte de jugar con las palabras escritas y de la tradición oral, las cuales hacen parte del acervo cultural de la familia y del contexto de las niñas y los niños. Por su parte, la exploración del medio es el aprendizaje de la vida y todo lo que está a su alrededor; es un proceso que incita y fundamenta el aprender a conocer y entender que lo social, lo cultural, lo físico y lo natural están en permanente interacción. Por su parte, el arte representa los múltiples lenguajes artísticos que trascienden a palabra para abordar la expresión plástica y visual, la música, la expresión corporal y el juego dramático”* (MEN, 2014b, pág. 5)

Se posiciona un enfoque del saber y quehacer pedagógico en educación inicial, cuya intención principal está centrada en el potenciamiento del desarrollo integral de niñas y niños a través del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, entre otras actividades propias de la primera infancia. Por tanto, organizan, vertebran, disponen las condiciones, características y llenan de sentido las estrategias pedagógicas de la Educación Inicial que se brinda en los diferentes entornos que habitan niñas y niños.

Es decir, se configuran como expresiones de ser y lenguajes de niñas y niños, siendo necesario que maestras-os de educación inicial, puedan conocer y aprender de éstos, como nicho de comprensión del imaginar, pensar, de las construcciones de nidos del símbolo. Esto es un sello propio que da cuenta de una concepción sobre la primera infancia, la pedagogía y el rol del maestro-a.

Por tanto, en educación inicial los pilares desde la perspectiva distrital, implican una comprensión sobre lo que ocurre en la vida cotidiana cuando se es niña o niño, por ejemplo a resolver problemas, aprender a moverse en el espacio. También, a la comprensión sobre el desarrollo de la autonomía, del cuidado de sí mismos, la relación personal-social, en la constante comprensión sobre ¿quién son, quiénes son en relación con otros? ya que a través de Educación inicial se aprende a compartir, reconocer lo colectivo como espacio de socialización.

Ello, implica acciones concretas de la política educativa para que la formación y la cualificación enraice el sentido de fortalecer el rol de maestras-os como otra figura de apego y base segura para niños y niñas; como contenedores de las emociones y necesidades que puede experimentar ellos y ellas al estar lejos de figuras de apego principales como sus madres, cuidadores y familia; la importancia de la envoltura afectiva para la primera infancia en los colegios oficiales, y otros entornos educativos, pues favorecen desde acciones de acogida, afecto y cuidado el disfrutar del bien-estar y facilitar la adaptación frente a los cambios en sus experiencias cotidianas.

Afirmar el Desarrollo Integral de niñas y niños de primera infancia: su seguimiento y valoración

Partiendo de la relación intrínseca entre enfoque de desarrollo humano sostenible, mejoramiento de la calidad de vida, cerrar brechas sociales, equidad e inclusión se propone como objetivo y fin último de la educación inicial el desarrollo integral en la primera infancia en el marco de la atención integral.

A partir de los avances y desarrollos de los Fundamentos técnicos, de gestión y política de la Ley de Cero a Siempre, es concebido como un proceso complejo de permanentes cambios que se caracteriza por no ser lineal, secuencial, acumulativo ni homogéneo para todos, sino particular a cada niña y niño y determinado además por sus ritmos y estilos de desarrollo, al tiempo que permite el potenciamiento de las habilidades y capacidades de cada una-o de las niñas y niños. Resulta relevante para su potenciamiento los factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos.

Cabe señalar entonces que el desarrollo integral es un proceso que se caracteriza por:

- Estar protagonizado por un ser humano activo que se constituye en centro primordial del desarrollo.
- Tomar forma gracias a la interacción dinámica y continua entre la biología (genética) y la experiencia del sujeto en sus intercambios con los entornos sociales y culturales, así como en las interacciones con los otros significativos más cercanos.
- Ampliar las capacidades de reflexión y reelaboración de las experiencias, contribuyendo a la habilidad para tomar decisiones en una creciente autonomía.
- Ser integral, activo, participativo; lo cual se promueve a través de interacciones enriquecidas y afectuosas con otros seres humanos y con el medio en el que se vive.
- Construirse en los entornos donde se desenvuelve la vida del ser humano, de modo que facilita un desarrollo diverso y diferencial que no se deja encasillar en miradas homogéneas ni lineales.
- Incrementar las opciones de vida para todos los habitantes de un país o región en diversos ámbitos (educativo, laboral, material, recreativo, cultural, social y político, entre otros).
- Generar condiciones para un cambio progresivo en la calidad de vida del ser humano, posibilitando así su bienestar integral
- Tender al desarrollo humano sostenible, orientado a la satisfacción de las necesidades humanas y al fomento del crecimiento económico con equidad social que brinde oportunidades a las personas para mejorar su calidad de vida.

- De acuerdo con lo anterior, la cotidianidad de las niñas y los niños de primera infancia, educación inicial, experiencias pedagógicas cobran un sentido vital, pues **en las interacciones-relaciones** que allí se establecen se generan condiciones, intencionalidades, disposiciones para su desarrollo integral en el marco del enfoque de derechos. En su conjunto, al poner a las niñas y los niños en el centro de su hacer y comprensión, propician el despliegue de diferentes posibilidades para el desarrollo armónico e integral de las niñas y los niños, y permiten el desarrollo de la autonomía, la participación, y la construcción de la identidad. En este sentido se trata de promover, acompañar, favorecer y fortalecer estas actividades propias de la primera infancia y del acompañamiento y la promoción de las mismas.

Pensar en los niños y niñas como sujetos en permanente proceso de crecimiento, aprendizaje y desarrollo, demanda en el adulto que le acompaña una sensibilidad particular que requiere de la agudeza y el despliegue total de cada uno de los sentidos, de tal manera que pueda acompañar de forma sistemática el proceso de los niños y niñas.

En ese sentido, el seguimiento al desarrollo infantil se entiende como la posibilidad de registrar y documentar pedagógicamente, a través de diversidad de lenguajes, incluidos los de los propios niños y niñas, para responder sobre: quiénes son y qué hacen los niños y las niñas desde sus diversas capacidades para aprender, ser y actuar en el mundo.

Este ejercicio implica que maestros y demás actores educativos posean capacidades sobre sus concepciones acerca de la primera infancia, la educación inicial, el desarrollo integral; de tal forma que a través de la pregunta reflexiva, la observación abierta y selectiva como ejercicio pedagógico y de reflexión sensible, se registre los avances, aprendizajes, intereses y /o alertas que acontecen en la vida diaria de los niños y niñas con el fin de potenciar su desarrollo integral. Por consiguiente el registro, a través de diversos lenguajes como el escrito o el visual, se convierte en una capacidad necesaria que los maestros y cuidadores deben desarrollar para lograr comprender de manera intuitiva, sensible, analítica y reflexiva, quienes son, cómo aprenden y cómo actúan los niños y las niñas en el mundo.

Afirmar la importancia de los Ambientes Propicios para la primera infancia.

“La conceptualización, configuración y dotación de ambientes de aprendizaje ocupa un lugar fundamental en la atención integral de la primera infancia. Pensar en un ambiente educador significa tener en cuenta una multiplicidad de factores: la forma de los espacios, su funcionalidad, las percepciones sensoriales y las relaciones que se tejen. El ambiente permite descubrir, explorar e interpretar la realidad a través de los sentidos; permite la expresión a través de múltiples lenguajes, sugiere nuevas maneras de ser y de estar.

Además de atender a las necesidades e intereses de niños y niñas, el ambiente también debe ser amable para jóvenes y adultos acompañantes que experimentan del goce estético y la vinculación afectiva que se propicia. La configuración de ambientes para la primera infancia nos sugiere un gran reto que debe asumirse con el apoyo de diversas disciplinas —diseño, arquitectura, pedagogía— en una construcción conjunta, en un diálogo de saberes permanente” Ministerio de Cultura, 2014; pág. 15

En esta medida, la pedagogía de la educación inicial se interesa en la generación y gestión de los ambientes de aprendizaje, acogida, protección, para favorecer el desarrollo, bienestar y seguridad de niñas y niños de primera infancia en los múltiples entornos que habitan. Es decir, el saber y quehacer pedagógico al considerar las experiencias de juego, el arte, la literatura y la exploración para construir sentido de la realidad, ampliar comprensiones, generar aprendizajes, desarrollo de la autonomía, entre otros más, en la primera infancia, requiere considerar la transformación de espacios a partir de las experiencias pedagógicas.

De esta forma, los ambientes están nutridos de aspectos físicos, sociales y culturales, de interacción, mediación, cuidado y calidez para el desarrollo integral, que requieren ser abordados pedagógicamente en clave de desarrollo integral y primera infancia. Por tanto, una pedagogía de educación inicial construye conocimiento sobre el mobiliario, la dotación, uso de los espacios, los juguetes, la prevención de accidentes, violencias; el goce de la naturaleza, el reconocimiento y la exploración, entre muchos otros aspectos más, de acuerdo con las características y condiciones de los niños y niñas, las características y particularidades de sus familias, comunidades y territorios. Es decir, ambientes, cuya una pedagogía de educación inicial se pregunta por la diversidad.

Por ejemplo: Los objetos y los materiales como elementos que también configuran el espacio y permiten activar en los niños y niñas, recuerdos, emociones, ideas, sucesos, imágenes, sensaciones y emociones, todo ello en sí mismo, la experiencia vivida en el tiempo: hoy y ayer.

En ese sentido, en el ejercicio de mediación que realizan maestros y cuidadores es necesario que exista una disposición intencionada y consciente de los materiales, los objetos y el espacio en sí mismo, de tal forma que facilite múltiples posibilidades de acción, interacción y participación. Esta idea de ambiente hace del espacio y los objetos que lo integran toda una experiencia enriquecida, con variedad de caminos para construir aprendizaje y tejer diversidad de relaciones que contribuyen a la construcción de la identidad individual y colectiva de los actores educativos.

...Afirmar la importancia del Cuidado como esencia de la Educación Inicial

Tanto el MEN como la SED proponen el cuidado como correlato de la educación inicial. Dan cuenta de la *transición* de una perspectiva asistencialista y satisfacción de necesidades de tipo fisiológicas, hacia su comprensión como parte de la integralidad en la garantía de derechos en la primera infancia. Es decir, aquellas acciones de política pública en primera infancia referidas a la educación inicial, la protección, la nutrición y la salud, tal como lo establece el artículo 29 del código de infancia y adolescencia.

Por ende, sin pretender negar su importancia, pues son básicas para la mantención de la vida, se enriquecen cuando son vistas como columna vertebral de la atención integral para materializar la protección integral al interior de los colegios oficiales.

*“Al comprender la importancia de responder de manera oportuna a las necesidades propias del momento de desarrollo de niñas y niños se otorga un lugar diferente a las **prácticas de cuidado**, pues no se tratan como acciones asistenciales, sino como oportunidades para potenciar los procesos de desarrollo de ellas y ellos desde el reconocimiento de su singularidad y como posibilidad de interacción y construcción permanente del mundo social y cultural. En este marco, pensar en la educación inicial como acogida y cuidado pone de manifiesto la importancia del vínculo afectivo que se construye con las niñas y los niños a través de las interacciones presentes en la cotidianidad, que superan las rutinas y develan el sin fin de posibilidades que se desprenden de las características particulares de la primera infancia. (MEN, 2014a:pág.47)*

“Los momentos del cuidado calificado como la alimentación, las prácticas de aseo, la generación de condiciones para el sueño, llevan implícitas acciones formativas, en tanto se convierten en espacios de intercambio y comunicación que transforman el cuidado en una experiencia pedagógica potenciadora del desarrollo. Así, hablar sobre los ingredientes de la comida, la forma de prepararla, los utensilios, es llenar de significado cognitivo y afectivo estos momentos. Potenciar el desarrollo

es así mismo educar desde los dos sentidos que tiene la educación en la sociedad; por un lado la adquisición de las pautas sociales que vinculan y adaptan al niño y niña con el medio social y la cultura de la cual hacen parte, y por otro, la posibilidad que tiene la educación de propiciar cambios sociales y culturales, desde el desarrollo individual y colectivo de los sujetos, que lleven a lograr cada vez una mejor sociedad.” (SED-SDIS, 2010:pág. 39).

Por tanto se requiere fortalecer capacidades o desarrollar en clave de:

- **Dar lugar a la afectividad, las interacciones cálidas y de calidad para el bien-estar de la primera infancia en los colegios oficiales.**
- **Vincular desde una perspectiva pedagógica, acogida y afectividad la alimentación, el sueño, el baño, entre otras. Es decir, como acciones formativas, en tanto se convierten en espacios de intercambio y comunicación que articula el cuidado con experiencia – pedagógica- potenciadora del desarrollo integral en la primera infancia.**
- **Enriquecer el carácter del cuidado calificado con vínculo afectivo como claves de la disposición emocional, de cooperación, comunicación de los maestros de educación inicial.**

En síntesis el cuidado como elemento clave en la formación y la cualificación, en tanto se afirma la dignidad de los niños y niñas de primera infancia. Se concreta un alto compromiso ético y pedagógico para conocer y manejar rutas que aporten a la prevención de violencias como el abuso sexual infantil. También porque son capaces de ver en la alimentación, aseo, etc., más allá de necesidades fisiológicas, como espacios-momentos altamente pedagógicos y potentes en términos de establecimiento de vínculo afectivo y de potenciamiento del desarrollo.

„Afirmar la Diversidad-es y Principios de No discriminación en educación inicial.

Los avances y desarrollos en la política pública dirigida a la primera infancia a nivel Nacional y Distrital se pueden interpretar como un **conjunto, oportunidades y avances de principios rectores o valores de no discriminación y respeto a las manifestaciones de la diversidad desde la primera infancia.** Sin embargo, queda el reto de trascender el ideal de las políticas a las acciones, experiencias y saberes en la educación inicial que acontece a diario en los colegios oficiales. Por tanto, **afirmar la diversidad debe afectar y concretarse en propuestas de formación y cualificación.**

Es decir, en una dimensión de desarrollo de capacidades conlleva a desnaturalizar prácticas homogenizantes o que atentan contra la dignidad de los niños y niñas, sus familias y comunidades. Por tanto, se requiere un saber-experiencia pedagógica -educación inicial- capaz de partir y atender en relación con los sujetos a quienes se orienta: niñas-niños, sus familias y su territorio. Así expresiones de diversidad, tales como lo cultural, familiar, contextual, curso de vida en lo individual y lo colectivo, capacidades, identidades, pertenencia étnica, género, religiosa, entre otras, están mediando en cualquier experiencia pedagógica que se crea, reflexiona y documenta. De esta manera, evitar en palabras de Michael Feiglson la “homogenización cultural de las políticas y los programas para la primera infancia”. La estrategia de Cero a siempre al respecto señala:

“constituye un desafío tomar en consideración la diversidad de configuraciones de niños, niñas y familias en razón de su cultura, pertenencia étnica, contexto, condiciones, dimensiones particulares o afectaciones transitorias. Solo así será posible que en efecto cada niña y cada niño colombiano sea sujeto de una aproximación, un acompañamiento y una atención pertinente” (CIPi;2013: pág. 94)

En razón de este desafío es necesario evidenciar a partir de la investigación y sistematización de experiencias pedagógicas en educación inicial que favorezcan la NO discriminación y continuar con el fortalecimiento de las expresiones de la diversidad como la cultural, pues como plantea Gloria Guevara, “Se puede afirmar que aún existe una distancia entre el currículo de la escuela occidental y el saber ancestral de los indígenas”. (González; 2012: pág. 29).

Otro ejemplo en esta línea, está referida a la adquisición, uso y disfrute del mobiliario y dotación de las aulas de educación inicial. Por ejemplo, cómo se da cuenta de las manifestaciones de la Diversidad en la literatura, los juguetes, el juego, el arte, como pilares o actividades rectoras de la primera infancia. Así mismo, se trata también de dar lugar con equidad a las familias y las comunidades, para compartir sus conocimientos, tradiciones y cultura. Una experiencia, que recrea este desafío frente a la homogenización cultural y pedagógica es el trabajo de la maestra y poeta Mary Grueso, señala que en sus libros como la muñeca negra, busca que los niños afrocolombianos se vean, se identifiquen y se reconozcan: “Estamos recibiendo una cantidad de conocimientos que no tienen que ver con lo nuestro. Es bueno que recibamos los de los demás pero que también nosotros aportemos los nuestros, porque entonces no hay una correspondencia en la educación, todo para un grupo humano y los otros, por fuera” (Cultura, 2015).

Los principios de No discriminación en la educación inicial comienzan con la revisión y transformación de prácticas que siguen discriminando a niños y niñas de primera infancia, vistos en muchos casos como seres frágiles y necesitados de un saber y un enseñar, sin capacidades; pero esto se agrava aún más, si forman parte de comunidades denominadas de “minorías” étnicas pues en medio de la homogenización curricular, no pueden reconocerse a sí mismos o reflejarse en los juegos, los juguetes, la literatura, el sentido del arte, la creación, la exploración. Incluso en sus ropajes, como plantea críticamente Ingrid Delgadillo:

“Cada pueblo originario entra en una dinámica de tensión entre lo propio y las prácticas culturales urbanas, que vivida en la primera infancia, implica la socialización bajo otros patrones de crianza diferentes a los de la propia ancestralidad, el cambio de lengua materna originaria por el español, una dieta diferente a la de las prácticas alimentarias tradicionales y la construcción de una identidad híbrida y subalternizada frente al origen de la propia familia. A esta circunstancia se agrega el que en la mayoría de los escenarios de formación de la infancia, los contenidos curriculares no desarrollan lineamientos diferenciales y menos interculturales, y su organización por competencias, estandariza aún más la pertinencia cultural, de enseñabilidad y la diversidad de formas de aprendizaje, convirtiéndose estos establecimientos en dispositivos de reproducción de la discriminación”. et al (2011, pp. 11, 12) ilustran la complejidad de la problemática; et al (Delgadillo; 2011: pág. 11, 12)

Afirmar la importancia de las Transiciones Integrales

El paso o las transiciones que viven los niños y niñas de primera infancia relacionadas con la ampliación de los entornos de desarrollo que habitan demandan que los maestras(os) desarrollen sus capacidades frente a estas nuevas conquistas y retos en las experiencias relacionadas con el paso : a) del entorno hogar a las primeras experiencias educativas en las modalidades de educación inicial, b) de las experiencias educativas en las diferentes grados y modalidades de educación inicial c) del tránsito del grado de transición al grado primero de primaria, y d) los tránsitos de niñas y niños por situaciones de emergencia o vulneración de derechos, por ejemplo por desplazamiento forzado de poblaciones rurales

a zonas urbanas; la atención de niños y niñas indígenas o de otras comunidades étnicas y su vinculación al sistema educativo oficial.

Por tanto, se puede evidenciar que las transiciones integrales en el campo educativo tienen una gran relevancia dado el gran impacto en el desarrollo integral de la primera infancia, pues comporta aspectos afectivos, sociales y culturales. Ello, implica desnaturalizar el malestar, el stress por la separación de sus seres queridos o términos de la psicología de su base seguro de apego, del llanto o el dolor que puede representar el ingresar al colegio oficial. También, conlleva a contemplar la relación con las familias, con las colegas de los otros grados o de otras entidades que han estado a cargo de la atención de la primera infancia, en muchos casos de interculturalidad como las casas de pensamiento de SDIS. También y de manera particular sobre el fortalecimiento de capacidades de estas pedagogas para el diálogo intercultural que aporte a que las transiciones amplíen su foco de grado o del hogar al jardín y se ligue a las expresiones de la diversidad.

Afirmar el Investigar para innovar, innovar para investigar claves para la generación de conocimiento

La innovación pedagógica, la investigación y la generación de conocimiento se encuentran fuertemente interrelacionadas al momento de considerar la formación y la cualificación de maestras(os) de educación inicial. Ello, en tanto se entiende que las capacidades existentes o a desarrollar requieren tener como punto de partida el saber y la experiencia in situ de las pedagogas-gos, que reflexiona, interpela, responde a los sujetos y sus territorios, dialoga con la política pública educativa, considera la articulación y afirma la importancia de transformar realidades a través de la generación de saber pedagógico situado. De esta manera, contempla para este caso atributos de esta tríada, tales como:

- a) experiencias pedagógicas innovadoras que son capaces de afirmar la educación inicial, la diversidad, los lenguajes de la primera infancia, capaces de estar situadas y relacionadas con el territorio donde habitan los niños-as, familias, y comunidades. Así son capaces de contar con una apuesta ética de desarrollo humano, de reinventarse a sí misma, y ser referente pedagógico para inspirar a otros-as.
- b) Experiencias pedagógicas y un saber situado que problematiza, crea problemas de investigación en torno a una problemática concreta del territorio donde se desarrolla. En este sentido la investigación es situada, siendo las pedagogas de educación inicial políticas en cuanto entretejen las dinámicas de la educación de la primera infancia, las manifestaciones de las particularidades de los sujetos y el territorio, y su saber pedagógico, de tal forma que se sitúan y detonan transformaciones.
- c) Experiencias innovadoras e investigativas, que son sistematizadas, divulgadas y reconocidas como referentes pedagógicos en sus colegios, territorios (glo-local), y por la comunidad docente, para ser inspiración y abrir posibilidades de “ré-creación” en otros contextos. Así emerge para la formación y la cualificación comunidades de aprendizaje, procesos de acompañamiento, espacios formales que les permita reconocerse, reconocer sus prácticas, y los ambientes de la primera infancia como escenarios donde se ejerce estas transformaciones con un impacto con la realidad.

Así, la investigación y el vínculo con la innovación son correlatos para la generación de un saber pedagógico que incide en la gestión de un conocimiento situado y a la vez referente para provocar acciones en otros contextos.

Es decir, se afirma la importancia de reconocer la experiencia personal y colectiva de maestros y maestras, en su cotidianidad, como insumo clave para desarrollar y replicar procesos de innovación en la escuela. Dado que solo en tanto la experiencia o práctica pedagógica diversas son reconocidas en clave de un contexto, la ponderación de su valor investigativo de acción, reflexión, transformación, y la sistematización para generar conocimiento que pueda ser replicable, se puede hablar de una triada que se auto fortalece.

Por tanto, el sentido de la formación y la cualificación de maestras(os) de educación inicial se afianza en la “generación de conocimiento como la orientación de esfuerzos para propiciar construcciones de sentido actuales, que abarquen las necesidades de todos, que acudan a diversos lenguajes y que se apoyen en el conocimiento científico, en los saberes de las comunidades y en las nuevas tecnologías.” (CIPI, 2013. Pág. 270)

Esta red de macrocategorías como lugares de enunciación para afirmar apuestas éticas, políticas y pedagógicas en torno a la educación inicial y la primera infancia son las coordenadas y cartas de navegación para ampliar la red conceptual-metodológica a través de la emergencia de sus correlatos en tensión o convergencia a partir de las voces de los sujetos, los territorios, las experiencias y los saberes. A continuación se presenta el segundo bloque de este capítulo relacionado directamente con la implementación de instrumentos y la sistematización del trabajo de campo.

MOMENTOS METODOLÓGICOS: IMPLEMENTACIÓN, HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES

Mapa documental: Revisión de antecedentes

Análisis Crítico que Interrelacione los Saberes y Prácticas Pedagógicas Caracterizadas, la oferta de Formación Identificada y las necesidades de formación de los agentes educativos.



Autores: Corpoeducación-FES Social, Ministerio De Educación Nacional (2012). Bogotá.

Resumen:

En el marco de la investigación *cartografía social pedagógica de saberes, prácticas y necesidades de agentes educativos en primera infancia*, se elabora este producto que busca dar cuenta de: a) El estado de las prácticas pedagógicas con la primera infancia. b) La pertinencia de la oferta de formación para el desarrollo de las competencias y conocimientos que requieren los agentes educativos para desarrollar su trabajo pedagógico con los niños y niñas de la primera infancia. c) Las necesidades de formación en los diferentes componentes de la atención integral de los agentes educativos de la primera infancia que aún no son cubiertas por la oferta existente en las regiones y en el país d) Los aspectos claves a considerar desde las políticas educativas para el mejoramiento de la calidad de atención educativa a la primera infancia e) Las recomendaciones para enriquecer los lineamientos y orientaciones pedagógicas.

Análisis y recomendaciones en relación con Macro-categorías:

Esta investigación aporta elementos que ratifican la selección de las macro-categorías conceptuales y metodológicas del presente trabajo, ello en tanto propone:

La importancia de **los territorios y espacialidades de las prácticas pedagógicas de agentes educativos de la primera infancia**. Es decir asume la cartografía como medio para los “desplazamientos” comprensivos en aras de considerar las dinámicas socio-espaciales (de orden social, cultural, económicos, y políticas en los contextos) en las cuales se dan las prácticas pedagógicas. Emerge el sentido del **donde** se concreta el hecho pedagógico cotidiano, coherente y, en particular, significativo

¹ En el capítulo 1 se presenta la ruta metodológica que se desarrolla a través de tres momentos: Descriptivo, Comparativo y Prospectivo, los cuales de manera convergente y sincrónica permiten la recolección de fuentes primarias y secundarias que dan cuenta de manera fehaciente sobre las necesidades e intereses de formación y cualificación de maestras(os) de educación inicial. En su interior se definen las características de las dinámicas, herramientas e instrumentos que conforman dicha ruta.

Esto exige superar esquemas lineales y secuenciales, para dar paso a comprensiones cíclicas y complementarias sobre el objeto de esta investigación a partir de la especificidad que aporta cada momento metodológico. Sin embargo, para una mayor comprensión del lector se hará énfasis o se destacará a lo largo del texto el momento que marque acento en el análisis e interpretación.

en relación con la vida cotidiana de la primera infancia, sus familias y comunidad. De allí, la importancia y tejido con la **Diversidad**, pues el **saber y quehacer pedagógico de la educación inicial es situado** de acuerdo con las experiencias culturales, y es afectado por la ausencia de condiciones básicas de calidad de vida: **la violencia, la pobreza y fragilidad social.**

“La cartografía social-pedagógica adoptada en este estudio presenta la descripción y comprensión de las prácticas de los agentes educativos en primera infancia en su territorio. Con ella se busca hacer un abordaje comprensivo- crítico de manera que fuera posible identificar e interpretar las experiencias culturales e interpersonales, pero, en especial, reconstruir comprensivamente sus prácticas situadas en diferentes contextos sociales, educativos, étnicos y culturales con un enfoque diferencial.”... reconocimiento de la población sus relaciones sociales y culturales, así como los conflictos, riesgos, vulnerabilidades y potencialidades en referencia a los contextos. (Corpoeducación, 2012, págs. 46-47)

Con esta perspectiva emerge un elemento determinante sobre **La práctica pedagógica de la educación inicial ante la Violencia, pobreza y fragilidad social**, dado que si el fin último es el desarrollo integral de la primera infancia, no se puede dejar de lado el panorama acerca de la vida precaria y de desigualdad social, y las afectaciones que tiene sobre éste los factores de violencia y vulneración de derechos de los niños y niñas. Por tanto, resulta fundamental que las maestras(os) puedan contar con formación y cualificación para fortalecer o desarrollar el reconocimiento de las capacidades de ellas, de los niños, familias, de sus colegios. Es decir, **la afirmación de ser y hacer como sujetos con capacidades para: trastocar, prevenir o transformar situaciones de violencias como el maltrato o el abuso sexual; “reparar” y ampliar los espacios de vida de los niños y niñas, como territorios seguros, de cuidado y protección, los cuales les posibilita crear ambientes para disfrute del “juego y la imaginación; afirmar el ser con dignidad a partir de elevar su autoestima, valorar sus propias capacidades, para su bienestar y felicidad, desmarcado de las necesidades que establece una sociedad de consumo.**

Plantea alertas sobre las ausencias o **“riesgo pedagógico” para la atención en educación inicial de niños y niñas de primera infancia** con otras capacidades, o denominados en condición de discapacidad. Este riesgo, es producto de asumir que es un tema de responsabilidad de personal especializado, pero los niños están presentes amparados en el discurso de inclusión, **por tanto exige un “conocimiento y claridad acerca del “qué” y el “cómo” del objeto de la formación en este campo”** (Corpoeducación, 2012, pág. 56)

Propone formación en **prácticas pedagógicas relacionadas con la interculturalidad, diversidad y el enfoque diferencial** “para atender las particularidades ambientales, culturales, sociales, e incluso políticas y personales de los niños y niñas, bajo el principio fundamental de brindarles bienestar y seguridad...Dicho enfoque, ausente en los discursos de los agentes, debe posicionarse exigiendo, también, la presencia del estado frente a las demandas de la población infantil” (Corpoeducación, 2012, pág. 59).

Propone la formación y cualificación en la Pedagogía y **potenciación de capacidades**, para descentrar y abandonar la tendencia marcada hacia la noción de la pedagogía y la didáctica como un conjunto de recetas y metodologías para enseñar. Ello, para **afirmar los saberes y prácticas pedagógicas, como criterios claves para comprender los descubrimientos y producciones de sentido de los niños y niñas**; temas asociados con **el lenguaje, la experiencia estética y el cuerpo en el desarrollo de los niños y niñas**, son fundamentales, permeados por comprensiones sobre la diferencia, la alteridad y la posibilidad de construir otros desarrollos y otros saberes, atendiendo a la diversidad cultural y epistémica de los sujetos. (Corpoeducación, 2012, pág. 131)

Finalmente destaca la necesidad de **formar agentes educativos en la Gestión comunitaria y la formación ciudadana, derechos y participación** para que fomenten la participación de los niños, niñas y familias en los escenarios sociales, políticos y culturales, en los que logren tratar los temas que los afectan e interesan. De manera explícita aborda los sujetos de la educación inicial como sujetos políticos, y devela el lugar de la pedagogía en este campo. También, la formación de maestras y maestros articulada a la política pública de la educación inicial nacional, a sus orientaciones y metas, y que encaminen buena parte de sus esfuerzos a la producción de conocimiento pertinente, el diseño de modelos y estrategias pedagógicas en respuesta a las necesidades puntuales de los niños y niñas a su cargo.

Documento 19. Cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia. MEN.

Autores: MEN. Garzón, Juan Carlos; Camargo Marina
http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341804_archivo_pdf_cualificacion_talento_humano.pdf

Resumen:

El documento 19 forma parte de los referentes técnicos de educación inicial en el marco de la atención integral del Ministerio de Educación Nacional (MEN); se constituye en la orientación y línea técnica sobre la cualificación del talento humano que trabaja con la primera infancia. En este sentido, ofrece criterios técnicos, conceptuales, metodológicos y operativos para fortalecer los procesos de actualización para que las personas amplíen sus conocimientos, resinifiquen y movilicen sus creencias, imaginarios, concepciones y saberes, y fortalezcan sus capacidades y prácticas cotidianas en la atención de niñas y niños en los diferentes entornos de desarrollo.



Análisis y recomendaciones en relación con Macro-categorías:

Un primer elemento pedagógico que aporta es la necesidad de reconocer los saberes y experiencias en torno a la atención integral de la primera infancia de las y los participantes como punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos. También, **poner en diálogo dichos saberes y experiencias con las comprensiones, avances y desarrollos que en primera infancia cuentan las disciplinas, y la política pública actualmente.** De entrada es una línea técnica sobre **diversidad, principios de no discriminación, y afirmación de los sujetos y sus experiencias,** que requieren estar presentes en cualquier propuesta de formación y cualificación. A su vez, **ubica la política pública en este caso de educación inicial en el marco de la atención integral a la primera infancia como tema concomitante y angular en la formación-cualificación de maestras(os) de educación inicial, directivos docentes,** equipos técnicos de las entidades y grupos, que desde sus diferentes profesiones, roles y responsabilidades, que desde la SED tienen que ver con la implementación de dichas políticas, e inciden en el desarrollo de las niñas y los niños en la primera infancia.

Se establecen propósitos que representan un núcleo común de conocimientos, valores y sentidos que deben orientar las prácticas e interacciones con la primera infancia, tales como:

- **“La comprensión, por parte de los diferentes actores, de las niñas y los niños como sujetos de derechos que juegan un papel activo y participativo en su proceso de desarrollo.**

- *El reconocimiento del papel de las interacciones entre adultos, niñas y niños en la promoción del desarrollo infantil y en el ejercicio de los derechos de la niñez en la primera infancia.*
- *La comprensión de la diversidad de las niñas, niños, familias y comunidades en los procesos de atención integral.*
- *El reconocimiento de que las prácticas de gestión y de atención a la primera infancia se constituyen o son la manera permanente para que los derechos de las niñas y los niños se realicen de manera efectiva.*
- *El desarrollo de capacidades orientadas a la construcción de ambientes seguros que potencien el desarrollo de las niñas y los niños.*
- *El conocimiento de las políticas públicas y los horizontes construidos en el país para promover el desarrollo de la primera infancia, que indica las necesidades de articulación para que la atención integral a las niñas y los niños en los primeros años de vida se convierta en realidad.*
- *El desarrollo de habilidades que favorezcan la gestión de cooperación necesaria para trabajar desde la integralidad y la dinamización de escenarios de mutua escucha entre los distintos sectores y actores involucrados” (MEN, 2014, pág. 18).*

Dichos propósitos como orientadores de los procesos de cualificación deben propiciar la construcción de conocimientos y aprendizajes alrededor de ejes nucleares, definidos como aquellos contenidos o temas de carácter transversal que proporcionan un marco de comprensión genérico. En la siguiente tabla se presenta la síntesis de dichos ejes temáticos nucleares, y que fungen como recomendaciones, que son consistentes con las macrocategorías de esta investigación:

Eje 1 Concepciones de niñez y de desarrollo infantil	Eje 2 Intersectorialidad e integralidad en la atención	Eje 3 Reconocimiento de la diversidad y de la atención diferencial
Apuntan a que participantes en los procesos de cualificación y formación reconozcan		
<p>Reconozcan e interactúen con las niñas y los niños como sujetos de derechos.</p> <p>Se identifiquen a sí mismos como promotores de ambientes que favorecen los procesos de desarrollo al propiciar experiencias enriquecidas, garantizar la seguridad de las niñas y los niños y potenciar su capacidad para participar activamente en ellos.</p> <p>Comprendan las particularidades que presentan el desarrollo humano en los diferentes momentos de la primera infancia, así como el rol del juego, la exploración de medio, la expresión artística y la literatura en dicho desarrollo.</p> <p>Reconozcan que la atención a la primera infancia implica procesos de desarrollo humano colaborativos entre las niñas, los niños y los adultos que comparten un mismo espacio vital.</p>	<p>Los fundamentos políticos, técnicos y de gestión de las políticas construidas a nivel nacional y territorial, para favorecer el desarrollo de las niñas, los niños, sus familias y comunidades a través de la atención integral.</p> <p>La necesidad de trascender el trabajo sectorial en procura del trabajo articulado y sinérgico en el que los distintos actores involucrados actúan, desde su misión, de manera complementaria con la de los demás.</p> <p>La importancia de profundizar en las líneas de acción previstas para consolidar y hacer sostenible la política pública de primera infancia, entre las cuales están la gestión territorial, la calidad de las atenciones, el seguimiento y la evaluación de la política, la movilización social y la generación de conocimiento.</p>	<p>Que los procesos de desarrollo infantil no son universales ni homogéneos, sino que son profundamente contextuales.</p> <p>La diversidad cultural y social de las niñas, niños, familias y comunidades constituye un recurso invaluable a ser incorporado en las prácticas de gestión de la política pública y la atención integral a la primera infancia.</p> <p>El desarrollo de competencias para trabajar con y desde la diversidad cultural, étnica y contextual.</p> <p>Atenciones diferenciales que surgen del reconocimiento de las manifestaciones de la diversidad. Son la expresión concreta de la manera como una atención universal se materializa teniendo en cuenta las características de las niñas y los niños como seres humanos únicos y singulares. Lo cual demanda un acompañamiento sensible y pertinente por parte de quienes la brindan.</p>

Tabla 2: Síntesis de los ejes temáticos nucleares de la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia.

Además de los propósitos y los ejes temáticos nucleares, los procesos de cualificación deben incluir unos ejes temáticos particulares que fortalecen aspectos específicos en relación con la atención integral y que deben ser garantizados a las niñas y los niños para propiciar su desarrollo integral en cada uno de los entornos en los que transcurren sus vidas. Asociados a las capacidades propuestas por Nussbaun, y en este caso con foco en las maestras-os de educación inicial en aras de:

- La preservación de la vida de las niñas y los niños **en condiciones de plena dignidad.**
- El favorecimiento y **fortalecimiento de los vínculos** y el desarrollo de interacciones significativas.
- **La promoción de la construcción de su autonomía y autodeterminación,** y el favorecimiento de la construcción del sentido de identidad personal y colectiva en la diversidad.
- La materialización del conjunto de sus acciones, intencionadas y efectivas, relacionadas con **la creación de ambientes enriquecidos, seguros, protectores, incluyentes, participativos y democráticos.**
- **La promoción del bienestar** de las gestantes, las niñas y los niños, la **prevención de condiciones que los alteren,** el tratamiento de la enfermedad con calidad y calidez, y la rehabilitación de su estabilidad emocional y funcional para llevar una existencia autónoma y activa.
- El favorecimiento de **experiencias pedagógicas y de experiencias significativas que privilegien y promuevan el disfrute, el esparcimiento, la libre expresión creativa y el deseo de ser en relación con el mundo.**

La promoción de la participación de las niñas y los niños en sus entornos como ejercicio de libertad y de inclusión, de acuerdo con los distintos momentos del ciclo vital, **reconociendo sus múltiples formas de expresión y las diversas manifestaciones de lo que significa ser escuchado, percibido, tenido en cuenta, y tomar parte activa de las decisiones sobre la propia vida y la de los grupos y comunidades a los cuales se pertenece.** (MFN, 2014, pág. 23)

Documento Tejiendo Lazos. Un encuentro entre familias y colegio.

Autores: SED.



Resumen:



Este documento del equipo de Primera infancia de la SED presenta el trabajo de acompañamiento a familias durante la implementación de la Estrategia Tejiendo Lazos. A manera de memoria da cuenta de las estrategias y de las experiencias más significativas. Presenta en conjunto los logros, las dificultades y retos cada una de las líneas de acción que conforman dicha estrategia.

Análisis y recomendaciones en relación con Macro-categorías

Las reflexiones sobre el reconocimiento de quiénes son los niños y las niñas: ¿Cómo son? ¿Qué hacen? ¿Qué saben? ¿Qué les gusta o les interesa? ¿Qué necesitan de su familia y del colegio? Propuestas por la estrategia, dan cuenta del interés de hacer cierto la centralidad del sujeto niño o niña de la primera infancia, y su desarrollo integral en el sentido y materialización de la educación inicial. Elemento que evidencia la correlación entre las familias y las maestras(os) en tanto convoca a promover el desarrollo infantil por medio del reconocimiento de las **capacidades de ser y hacer de la primera infancia**, y la vitalidad de la participación, el disfrute del *juego, el diálogo, la oralidad, la literatura, la música, las salidas a diferentes sitios de interés de la ciudad, y propiciar otras variadas acciones.*

También aporta rutas temáticas y concreciones sobre la Diversidad y principios de No discriminación en tanto postula que **las familias son diversas, lo que posibilita reconocerlas más allá de su estructura, para dar lugar a la vitalidad a las relaciones, los vínculos de afecto y las interacciones en la crianza** que inciden directamente en el desarrollo de los niños y las niñas. Por tanto, *“sus acciones no son aisladas del proceso pedagógico del colegio, por lo contrario, se complementan y comparten el mismo sentido en muchos aspectos del desarrollo de los niños y las niñas”* (SED, 2016, pág. 39).

Destacan la **participación de los niños y las niñas en las situaciones cotidianas de la familia**; la importancia de **reconocer imaginarios y prejuicios sobre las familias**, que inciden en lo que se espera sea su rol y responsabilidad en la crianza y educación de la primera infancia. A su vez resalta la **relación familias-maestras-os- colegio** como relación humana, en constante construcción, de **reconocimiento mutuo**, cada vez más horizontal, que parte del respeto y **legitimación de saberes distintos** que al ponerse en diálogo aportan significativamente al desarrollo infantil y crianza.

Esta estrategia convoca a la ampliación de los espacios de la primera infancia, ello con acciones que apuestan porque niños y niñas-sus familias en compañía de sus maestras(os) puedan **reconocer y apropiar sus territorios, y amplíen su descubrimiento y exploración a otros espacios como los públicos en distintas partes de la ciudad.**

La Estrategia Tejiendo Lazos, destaca la innovación y la creatividad en sus acciones para vincular a las familias con las maestras y directivas, pues abre diversas posibilidades de relación, formas de participación desde una perspectiva incluyente que fortalece el trabajo mancomunado.

Ahora bien, la valoración y recomendación del grupo de acompañamiento familiar en esta misma línea, resulta importante que para dar fortaleza al trabajo con familias, *“es fundamental que cada colegio y los equipos de profesionales allí presentes, apropien las propuestas que se ofrecen, de tal modo que se incorpore como una metodología permanente que logra vincular de manera efectiva a los cuidadores y cuidadoras de niños y niñas”* (SED, 2016, pág. 65). En clave de formación y cualificación traza una recomendación sobre el fortalecimiento o desarrollo de capacidades a la luz de macrocategorías como Diversidad principios de No discriminación, interacciones, ambientes, entre otros para favorecer:

La vinculación –afectiva- y horizontal con las familias: el reconocimiento de los saberes que habitan a todos los actores involucrados, sin nombrar en forma explícita son pistas de interculturalidad; la posibilidad de comprender mejor el contexto social y cultural de las familias, ello a raíz de la **diversidad en las prácticas de crianza y/o las violencias y vulneraciones que afectan en el desarrollo integral**, las formas de socialización y participación que se brindan a niños y niñas. Al tiempo, que implica lo **situado**, pues *“Ninguna familia y ningún colegio están en abstracto, sino que se ubican en espacios específicos, por lo que una aproximación más cercana enriquece la perspectiva y las propuestas que cada maestra y cada colegio puede incorporar en el proceso educativo”* (SED, 2016, pág. 66)

En síntesis “cualificar a quienes se involucran en el proceso de educación inicial en estos aspectos, resulta fundamental para promover procesos de desarrollo y atención integral durante la primera infancia” (SED, 2016, pág. 66).

Informe de Gestión 2015. Acompañamiento Pedagógico



Autores: SED

Resumen:

El documento presenta los avances, logros y recomendaciones de la Ruta de Acompañamiento Pedagógico a maestras y maestros de pre jardín, jardín y transición, a través de las cuatro (4) líneas de acción de 2015: a) Acompañamiento a proyectos pedagógicos de ciclo; b) Acompañamiento a proyectos pedagógicos de aula; c) Acompañamiento a directivos docentes, y d) Acompañamiento a mesas pedagógicas locales. En conjunto buscaron fortalecer la identidad del ciclo inicial a la luz del lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial

en el Distrito.

Análisis y recomendaciones en relación con Macro-categorías:

“Reencantar a las maestras en el rol del trabajo con niños y niñas ha sido de los procesos más complejos, pues las maestras vinculadas a la SED en su mayoría no logran comprender que dentro de su rol también deben asumir el cuidado de los niños y niñas, bajo el enfoque de la AIPI, que hace parte del nuevo sentido que se le está imprimiendo al trabajo con estas edades” (SED, Informe de Gestión 2015. Acompañamiento Pedagógico, 2016 (a), pág. 5)

El análisis sobre el fortalecimiento y desarrollo de capacidades de las maestras(os) de educación inicial encuentra en esta cita una importante recomendación ligada a ampliar comprensiones sobre el Cuidado como hecho pedagógico, elemento fundante de la educación inicial, oportunidad para interacciones afectivas y vinculación de niños y niñas con sus maestras, así como medio para transiciones efectivas y afectivas. En sí con el favorecimiento y fortalecimiento de los vínculos y el desarrollo de interacciones significativas en el colegio.

De otro lado, ratifica la necesidad de atender los propósitos y ejes nucleares de la cualificación del talento humano de primera infancia que postula el MEN, en razón al reconocimiento de la educación inicial en el marco de la atención integral a la primera infancia, como la manera permanente para que los derechos de las niñas y los niños se realicen de manera efectiva. Al tiempo, con el conocimiento de las políticas públicas y los horizontes construidos en el país para promover el desarrollo de la primera infancia en clave de la atención integral.

El consenso o premisas compartidas de las políticas educativas a nivel nacional y Distrital sobre el sentido de la educación inicial no logran su concreción en muchos de los colegios oficiales. Según este informe, se encuentran instituciones en las cuales confluyen diversos enfoques y miradas sobre la educación inicial, incluso divergentes o contradictorias entre jornadas y sedes. Ello agravado con *“el poco apoyo de algunos directivos docentes, principalmente coordinadores, quienes tienen también algunos imaginarios frente a la educación inicial que van en contravía a lo que busca posicionar la política”* (SED, Informe de Gestión 2015. Acompañamiento Pedagógico, 2016 (a), pág. 6)

En este marco emergen importantes recomendaciones sobre:

a) La necesidad de formar y cualificar para garantizar experiencias enriquecidas y la comprensión del rol del juego, la exploración de medio, la expresión artística y la literatura en el desarrollo integral. Así mismo formación y cualificación sobre los fundamentos políticos, técnicos y de gestión de las políticas construidas a nivel nacional y territorial, para favorecer el desarrollo de las niñas, los niños, sus familias y comunidades a través de la atención integral, como lo señala el eje temático nuclear de cualificación de talento humano de primera infancia del MEN.

b) los actores que deben participar de la formación y cualificación para consolidar y concretar en las experiencias pedagógicas de educación inicial de los colegios oficiales el sentido que se traza los referentes técnicos a nivel nacional y distrital. Ello implica a maestras(os), y directivos docentes, que inciden directamente sobre qué acontece en los colegios en la atención de los niños y niñas de primera infancia. En contraste, como actores claves emergen las mesas pedagógicas interlocales y Distrital, ya que favorecen el diálogo de experiencias y a su vez posicionar la perspectiva frente a la educación inicial.

De otro lado, los avances en el acompañamiento pedagógico realizado por el equipo de la SED para transformar prácticas pedagógicas a través de *“la configuración de ambientes pedagógicos significativos y no estereotipados, pensando **el ambiente como tercer maestro**, la mirada al **cuerpo y al movimiento** como elementos propios de la primera infancia, la rutina como un elemento movilizador de las prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula, **la participación infantil** como elemento constituyente de la identidad del ciclo inicial, **el lugar de los pilares en la educación inicial** entre otras movilizaciones”*. (SED, Informe de Gestión 2015. Acompañamiento Pedagógico, 2016 (a), pág. 8). En su conjunto, se constituyen en ejes temáticos vitales para la cualificación y formación de maestras-os de educación inicial, dada la importancia de profundizar en éstos para consolidar y hacer sostenible la política pública de primera infancia, en este caso en razón a la calidad de la educación inicial en los colegios oficiales, la movilización social con la transformación de creencias, prácticas e imaginarios que se descentran del pre-escolar y la generación de conocimiento en estos ejes temáticos:

“Es visible la tensión que hay entre la concepción de educación inicial y de educación preescolar que se hace evidente en el rol que las maestras asumen, priorizando actividades de guía sobre otras donde se ponga en juego el movimiento, la creatividad etc.” (SED, Informe de Gestión 2015. Acompañamiento Pedagógico, 2016 (a), pág. 11)

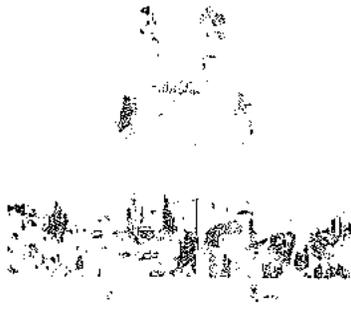
Otro aspecto que emerge de este informe en relación con macrocategorías de esta investigación como **ambientes y diversidad**, tiene que ver con el acceso, disfrute, uso y la intencionalidad pedagógica de la dotación de las aulas, los juegos, juguetes, acceso a libros, materiales diversos, no estructurados, entre otros. Esto en tanto, el fortalecimiento o desarrollo de capacidades de maestras (os) para disponer de materias y recursos que favorezcan la experiencia, la creatividad, y reconocimiento de los lenguajes y capacidades de niñas y niños de primera infancia desde y con las manifestaciones de la diversidad. Estas macrocategorías que se consolidan como ejes temáticos, se ratifican al considerar desde el informe de gestión que la dotación y material didáctico movilizó nuevas experiencias y prácticas.

Finalmente, otra macrocategoría que se proyecta como eje temático tiene que ver con la potencia de la **sistematización y la documentación pedagógica** como núcleo de la gestión de conocimiento colectivo en torno a la educación inicial. A partir del reconocimiento, sistematización y divulgación de las experiencias de las maestras (os), se generan posibilidades para la innovación y la investigación. De manera acompasada, surge la necesidad de fortalecer y desarrollar las capacidades para escribir y documentar pedagógicamente con la participación y en relación con los lenguajes, creaciones y experiencias de la primera infancia, sumado con otras narrativas o formatos.

“Lograr que las maestras escribieran, incluso a través del trabajo del ideario fue difícil, ya que existe poca cultura de la escritura entre ellas” (SED, Informe de Gestión 2015. Acompañamiento Pedagógico, 2016 (a), pág. 11).

Autores: SED

Resumen:



Este documento base ofrece orientaciones conceptuales y herramientas de las pedagogías del reconocimiento para fortalecer la educación inicial desde un enfoque diferencial. Busca promover que “las maestras y los maestros: a) profundicen su comprensión de las niñas y los niños y, de esta manera, enriquezcan su quehacer pedagógico; y b) que transiten desde una concepción del enfoque diferencial, que asume a las niñas y los niños sólo desde su pertenencia a una determinada población, o a un grado específico de marginalidad y de pobreza, hacia una visión ética, política y pedagógica que concibe a las infancias desde su condición de dignidad, desde el reconocimiento de su libertad y desde el desarrollo de sus capacidades”. (SED, Polifonías de la diversidad, 2016(b), pág. 7)

Análisis y recomendaciones en relación con Macro-categorías:

El documento de la SED aporta y ratifica elementos fundamentales en relación con promover en “las maestras y maestros saberes, conocimientos y prácticas conducentes a la comprensión de las niñas y de los niños desde su potencial humano, desde su diversidad y desde su diferencia” (SED, Polifonías de la diversidad, 2016(b), pág. 11).

De esta manera, la formación y cualificación para la educación inicial, dada su naturaleza centrada en el desarrollo de capacidades desde un enfoque de desarrollo humano, debe dialogar y estar en correspondencia con los tres fundamentos centrales propuestos por estas orientaciones. De esta manera, el fundamento ético de dignidad humana, con su intención de **afirmar, reconocer, valorar y respetar la dignidad, así como promover prácticas de cuidado para con las niñas y los niños, es el principal núcleo y horizonte ético de cualquier línea o modelo a considerar.**

Según esto, se atiende a romper con la instrumentalización de los pilares de educación inicial, pues son expresión en sí misma de la condición, posibilidades y capacidades de ser y hacer de la primera infancia. Se apuesta por una pedagogía que parte de los niños y niñas, y sus lenguajes, y relacionada a los conceptos de la no discriminación y de la eliminación a los prejuicios.

De esta manera el **Cuidado, el vínculo afectivo, la interacciones respetuosas**, que permiten la afirmación de la vida de niños y niñas, la defensa de sus derechos. En sincronía ellos-as construyen sus “propios conceptos de lo humano, y se interrelacionen de manera solidaria y comprometida con el respeto a la otredad y a las características personales” (SED, Polifonías de la diversidad, 2016(b), pág. 16).

El fundamento político de **reconocimiento de las libertades de niñas y niños, con prácticas de autorrealización**, favorecen una concepción y relacionamiento con la primera infancia descentrado del adultocentrismo, y otorga vitalidad al sentido de la participación, vivir la libertad en el colegio, aprender y vivir experiencias a partir de sus gustos, intereses y necesidades.

El fundamento pedagógico de desarrollo de las capacidades, para brindar a los maestros y a las maestras de educación inicial herramientas desde las pedagogías del reconocimiento con transiciones de comprensiones homogenizantes a la valoración de la diversidad y la diferencia a través de

interacciones y prácticas pedagógicas dignificadoras para que las niñas y los niños desde su primera infancia desarrollen y potencien sus capacidades.

De esta manera emerge la consideración de las prácticas pedagógicas como aspecto cultural en las que resulta fundamental:

- ✓ **Comprender el desarrollo infantil y las diversas formas de ser niño y niña.** Como plantea el documento a partir de la diversidad que no se limita, pero que está marcada por el género, por la pertenencia étnica, o racial, por la vinculación territorial, por la estructura familiar, por la historia comunitaria construida, por las diferencias humanas, o por las situaciones o condiciones particulares, como es la discapacidad.
- ✓ pensar experiencias pedagógicas intencionadas en las que todas las niñas, los niños y sus familias se sientan incluidos, que reconozcan la diversidad.
- ✓ Experiencias pedagógicas que incorporen los ajustes necesarios en términos de materiales, tiempos, lenguajes y sentidos permitiendo así la participación activa de todas y todos. (SED, Polifonías de la diversidad, 2016(b), pág. 46)
- ✓ Experiencias pedagógicas que apuestan a **nombrar para dignificar; b) escuchar, ver, sentir activamente; y c) valorar la familia y comunidad de origen.**
- ✓ Experiencias pedagógicas que valoran **la creación de ambientes** (espacios, relaciones, organización, disposición, acceso, uso y disfrute de materias-les) para disfrutar del juego, los lenguajes del arte, la literatura. Así como oportunidad para afirmar la diversidad cultural y cuestionar prácticas homogenizantes:

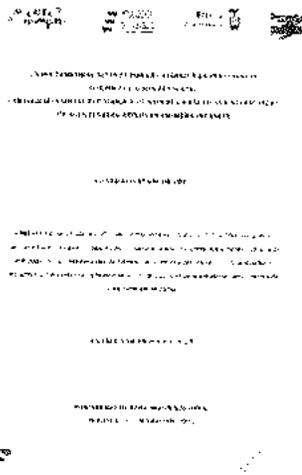
“De esta manera, una educación inicial diferencial y dignificadora requiere de espacios en donde las niñas y los niños:

Se vean reflejados en el mundo. Sus dibujos hagan parte de la iconografía. Se reflejen las prácticas culturales de la comunidad y de las niñas y los niños: lo que bailan, lo que comen, lo que sueñan, entre otras. Se referencien con personajes locales y nacionales. Puedan disfrutar de experiencias pedagógicas que **promuevan espacios enriquecidos y significativos a partir de la diversidad. Participen en la construcción colectiva de sus espacios**”. (SED, Polifonías de la diversidad, 2016(b), pág. 49).

Este documento orientador guarda elementos muy pertinentes para establecer unas necesidades de formación y cualificación que son transversales o nucleares para orientar y aterrizar categorías como Diversidad e interacciones de reconocimiento. Es decir, el desarrollo integral de niñas y niños como el fin último de la educación inicial, requiere y exige ser coherente con perspectivas y concepciones de sujeto niño o niña con capacidades, protagonista activo, situado y perteneciente a una comunidad, un contexto cultural. Esto conlleva a que sean el sustrato y horizonte ético, político y pedagógico de las estrategias de formación con un claro enfoque de desarrollo humano.

Caracterización de la formación existente a nivel nacional

Autores: Ministerio de Educación Nacional y la Unión Temporal Alianza por la calidad y pertinencia de la Educación CORPOEDUCACION-FES social (2012). Bogotá.



Resumen:

En el año 2012, el Ministerio de Educación Nacional y la Unión Temporal Alianza por la calidad y pertinencia de la Educación CORPOEDUCACION-FES social, adelantaron el estudio sobre la oferta de formación que se dirigía a los agentes educativos de Primera Infancia en el país. La estrategia se basó fundamentalmente en el levantamiento de información cualitativa y cuantitativa a través de la construcción de una Cartografía social pedagógica sobre los saberes, prácticas y necesidades de los agentes educativos de primera infancia en Colombia.

El trabajo de campo realizado a nivel nacional se orientó a las diferentes modalidades de educación inicial: PAIPI familiar, comunitario e institucional, hogares infantiles de bienestar, hogares comunitarios, jardines infantiles públicos y privados, ludotecas naves y proyectos especiales del Ministerio de Educación. Para la

detección de las necesidades de formación se conformaron grupos focales, en los que intervinieron madres comunitarias, maestras, maestros, directivos, auxiliares, profesionales de diversas áreas que prestan sus servicios en los programas de educación inicial, así como los miembros de las mesas intersectoriales de primera infancia.

El desarrollo del trabajo se dividió en seis zonas, entre las que se encuentra la región Andina parte A, a la que pertenece la ciudad de Bogotá. Una limitación es que la información no se encuentra de manera específica para el Distrito, salvo algunos datos específicos. No obstante resulta relevante el contraste y el diálogo en términos de macro-categorías.

MACRO-CATEGORIAS EMERGENTES

En el texto se evidencia como relevante la planeación de las prácticas pedagógicas, en la que se reflejan ideas, concepciones y percepciones de las maestras frente al desarrollo infantil y ante la educación inicial en general. Resulta ser una fuente importante de reflexión, además visibiliza algunos de los horizontes sobre los cuáles se mueve el quehacer pedagógico. Para el caso de las instituciones oficiales y los jardines privados “la planeación es definida más por el ritmo del grupo que por las políticas externas a ellos” (MEN CORPOEDUCACIÓN, 2012, pág. 53) En su mayoría se registra una planeación por dimensiones, aunque en algunos casos se hallan proyectos encaminados al desarrollo de competencias en “matemáticas, humanidades, lengua castellana, socio naturales, idioma extranjero” (MEN CORPOEDUCACIÓN, 2012, pág. 18) Es importante el análisis de esta categoría en virtud del interés que existe por dotar de sentido específico al ciclo inicial. **Parte de la identidad se encuentra en la planeación de las actividades y en el uso real que se dé a aspectos fundamentales contenidos en el Lineamiento Técnico y otros referentes de nivel local y nacional, así como en las construcciones que las maestras realizan a partir de las características de los niños y las niñas en clave de una apuesta situada, diferencial, que no se concentre en la escolarización ni en la preparación para el ingreso al sistema escolar.**

RECOMENDACIONES EN CLAVE DE FORMACIÓN Y CUALIFICACIÓN DE LAS MAESTRAS

Para el caso de las instituciones oficiales de la zona Andina, las planeaciones pedagógicas de las maestras surgen principalmente a partir de cinco aspectos: “intereses de los niños y niñas, el medio, edad, conocimientos previos y lineamientos”. Antes este panorama es conveniente identificar el papel que se otorga a las capacidades de los niños, niñas y las familias. Adicionalmente es provechoso ampliar el reconocimiento sobre los instrumentos y estrategias que emplean para realizar el seguimiento y valoración al desarrollo, aspecto que se reconoció como una oportunidad de mejora en algunas de las instituciones focalizadas en el marco del presente estudio, de modo que puedan nutrirse no solo de

aquellos instrumentos sustentados en los hitos del desarrollo, sino que también se amplíe la visión hacia el uso de mecanismos etnográficos, de lectura de las realidades, de carácter sistémico, entre otros.

ANÁLISIS EN RELACIÓN CON MACROCATEGORIAS PROPIAS

A continuación se presentan algunas conclusiones de la caracterización enfocadas a las instituciones oficiales de la región andina, en diálogo con las macro-categorías formuladas en la presente caracterización:

- **Particularidades socio-culturales de los contextos que inciden en los saberes y prácticas pedagógicas de los agentes educativos de la primera infancia:** Para el caso de la capital se reconoce la gran influencia de las poblaciones desplazadas, ya que es la primera receptora en el país de estas personas. Los relatos de los maestros y maestras reflejan factores asociados con esta condición, especialmente se destaca la dificultad en los hogares para satisfacer las necesidades básicas de los niños y niñas así como la “falta de amor, atención y cuidado; consecuencia del fenómeno de desplazamiento” (MEN CORPOEDUCACIÓN, 2012, pág. 14) a ello se suman aspectos como el maltrato y el abandono infantil. Otro rasgo característico de la capital es el de la gran diversidad cultural, ya que acoge a un buen número de personas pertenecientes a comunidades indígenas y afrocolombianas que han sido desplazadas o que buscan mejores posibilidades de vida en la ciudad. Frente a los espacios educativos se comprende que en su gran mayoría “están diseñados acorde a las necesidades de los infantes, priorizando condiciones favorables para su protección, seguridad y cuidado” (CORPOEDUCACIÓN, 2012, pág. 17) No obstante, se identifica que el material no es suficiente para atender las necesidades de los niños y las niñas desde un enfoque diferencial. **Con relación a las macro-categorías se reconoce el llamado para vigorizar las prácticas de cuidado y atención integral, en las que se reconozca la diversidad, los ritmos de desarrollo, los sentires, experiencias y emociones propias que hacen parte de las vivencias de cada niño y niña.** Así mismo es una exhortación para que se preste mayor atención a los materiales y al uso que se hace e ellos desde la labor pedagógica.
- **Concepciones de desarrollo infantil que orientan las prácticas pedagógicas:** Se reconocen dificultades en comprender el desarrollo infantil como un proceso integral, algunas maestras lo siguen considerando desde una o varias dimensiones, “y muy pocas orientan su trabajo a contribuir en el desarrollo de todas” (MEN CORPOEDUCACIÓN, 2012, pág. 19) Se resalta en esta categoría “el temor que existe al trabajo con población discapacitada y que son muy escasos los casos de la inclusión de esta población en los espacios educativos trabajados (MEN CORPOEDUCACIÓN, 2012, pág. 20)”. En los jardines privados e instituciones públicas se identificó un énfasis sobre las áreas motora, cognitiva y emocional, así mismo se reconoce que a diferencia de los Hogares de bienestar, las maestras no “sienten que deban hacerse cargo de todos los aspectos del desarrollo de los niños, incluido su total cuidado” (MEN CORPOEDUCACIÓN, 2012, pág. 20). **En estas líneas se robustece la idea frente a la necesidad de analizar las comprensiones que hacen las maestras frente al desarrollo infantil, las que se reflejan en sus prácticas de valoración y seguimiento así como en la articulación que pretenden o logran con las familias para garantizar procesos pedagógicos y de cuidado más integrales, armónicos, diferenciados y situados.**
- **Concepciones de primera infancia que orientan las prácticas pedagógicas:** Es interesante que las maestras de las instituciones oficiales referenciadas en el estudio del MEN comprenden la infancia como capacidad y potencialidad: “capacidad de adquirir el mundo a través de los sentidos y potencialidad para transformar esa información que reciben del exterior en conocimientos” (MEN CORPOEDUCACIÓN, 2012, pág. 31), dicha afirmación concuerda con la apuesta que se plantea desde la perspectiva de Nussbaum, sin embargo es conveniente ampliar el espectro y contrastarla con las capacidades que reconocen en las propias maestras y en las familias. Así mismo se observa que las capacidades que privilegian las maestras citadas se circunscriben al ámbito de la comunicación, de la inquietud por descubrir el mundo y de preguntarle a la realidad que viven los

niños y las niñas, haría falta explorar otras posibilidades a la luz del enfoque de capacidades planteado por la pensadora norteamericana.

- **Concepciones de educación de la primera infancia que orientan las prácticas pedagógicas:** En la caracterización nacional las maestras plantean la educación inicial como espacios para disfrutar la infancia, como mediador entre el Estado y la familia, como forjadora de valores y principios y como resistencia a los problemas del medio. Estas posturas concuerdan con las ideas surgidas dentro del taller inicial de la caracterización de formación y cualificación, en las que además de estas propuestas surgieron ideas en torno a la educación de la Primera Infancia como: espacios de participación ciudadana, escenarios de transformación para ser mejores seres humanos, lugares para ser felices y espacios para la construcción de comunidades con futuros posibles.

RECOMENDACIONES DEL TEXTO EN CLAVE DE FORMACIÓN Y CUALIFICACIÓN DE LAS MAESTRAS

En suma, se reconoce la necesidad de fortalecer con las maestras y maestros:

- La atención integral desde un enfoque diferencial, que reconozca las particularidades, historia personal, hitos de desarrollo, y todos aquellos rasgos que convierten a los niños en seres únicos
- Reflexionar alrededor de las concepciones que se tienen sobre el desarrollo integral infantil, así como las estrategias que se emplean para su seguimiento y valoración,
- Las relaciones e interacciones con las familias, a partir de la identificación de sus capacidades antes de generar juicios de valor que dificultan la comunicación y van en contra de tender puentes y espacios de socialización e interacción
- Ampliar el espectro de capacidades en el marco de la propuesta de Nussbaum de modo que los propios maestros apunten desde su formación y cualificación a un desarrollo humano integral.

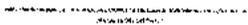
Informe Final de Jornada Conjunta

Autores: Echeverri, J., & Larrahondo, N - Secretaría de Educación De Bogotá. (2015). Bogotá

Resumen:



El proyecto 901: Pre-jardín, jardín y transición: preescolar de calidad en el sistema educativo oficial fue el nombre que recibió el ejercicio académico llevado a cabo por la Dirección de Educación preescolar y básica de la Secretaría de Educación de Bogotá en el año 2015, cuyo propósito fundamental se centró en el fortalecimiento de las capacidades de los agentes educativos del Distrito para el desarrollo de experiencias pedagógicas basadas en los pilares de la educación inicial.



Los principios de la propuesta se concentran en potenciar el desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas a través de la creación de ambientes enriquecidos y la ampliación del tiempo de atención. Estos dos aspectos favorecen a su vez la calidad educativa, entendida como:



“Un proceso que supone el aprendizaje y el desarrollo integral para el buen vivir en dos aspectos esenciales: la formación académica y el desarrollo de capacidades ciudadanas. El buen vivir supone entonces una formación integral que incluye diversas facetas y un conjunto articulado de conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer una persona para vivir bien con los demás y desarrollar sus capacidades individuales” (Echeverri & Larrahondo, 2015, pág. 4)

MACRO-CATEGORIAS EMERGENTES

La Jornada complementaria contribuye de manera directa en la consolidación de una identidad particular para el ciclo inicial, tomando como base los pilares de la educación inicial con el fin de impactar la planeación, la construcción de ambientes enriquecidos, la participación de las familias, el seguimiento y valoración al desarrollo, así como el fortalecimiento del vínculo entre los niños, niñas y sus maestras. Aunque no se trate en realidad de una nueva macro-categoría, **el interés por fortalecer la identidad del ciclo se presenta como una importante necesidad e intereses que debe hacer parte de las reflexiones que conducen a la consolidación de los procesos de cualificación y formación** tanto en las instituciones como en las localidades.

RECOMENDACIONES EN CLAVE DE FORMACIÓN Y CUALIFICACIÓN DE LAS MAESTRAS

Vincular como uno de los horizontes de la cualificación y formación el propósito firme por consolidar el ciclo inicial, empoderando a las maestras y maestros en los diferentes escenarios institucionales, locales y distritales, retomando los avances que se han alcanzado a través de la Jornada completa y los acuerdos de ciclo construidos durante el acompañamiento pedagógico.

ANÁLISIS EN RELACIÓN CON MACROCATEGORIAS PROPIAS

La propuesta se enmarca en el reconocimiento de la diversidad en el aula, así como en la **identificación de las experiencias pedagógicas previas de las maestras y maestros en busca de la transformación en la mirada, que ya no se centre en la preparación para el siguiente ciclo educativo sino que se enfoque en el “desarrollo de capacidades y habilidades para el buen vivir”**. (Echeverri & Larrahondo, 2015, pág. 6) Esto lleva a pensar sobre los procesos de formación y cualificación de las maestras, desde el interrogante sobre cómo lograr que contribuyan al buen vivir del profesorado, tomando en consideración sus capacidades y habilidades de modo integral, al desarrollar acciones a partir de una perspectiva de maestro como ser multidimensional en el que cabe lo profesional, lo humano, lo emocional, lo político, entre otros.

Para la ejecución de la apuesta pedagógica se trazaron ejes integradores, que coinciden con algunas de las líneas propuestas por las maestras durante el taller inicial. Estos ejes son: creatividad, comunicación, expresión, sensibilidad, pensamiento lógico, conciencia ecológica, autonomía, identidad y convivencia, que representan los procesos que se quieren fortalecer en los niños y las niñas a través de las experiencias pedagógicas: talleres, rincones, proyectos de aula y unidades didácticas integradoras. En la tabla se reflejan las convergencias:

Ejes trazados para la Jornada completa	Capacidades principales propuestas por las maestras en el taller inicial referentes a los niños y las niñas
<ul style="list-style-type: none">◦ creatividad,◦ comunicación,◦ expresión,◦ sensibilidad,◦ pensamiento lógico,◦ conciencia ecológica,◦ autonomía,◦ identidad y convivencia	<ul style="list-style-type: none">◦ Creatividad◦ autonomía◦ pensamiento◦ exploración◦ Cuerpo-corporal-motor◦ comunicación-expresión◦ liderazgo◦ Cuidado

Tabla 3: Contraste entre los ejes de la Jornada completa y las capacidades que las maestras consideran deben fortalecerse en los niños y las niñas

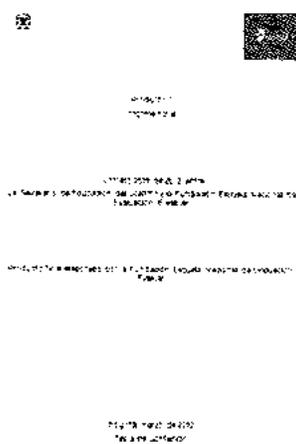
Otra concordancia, se halla en el interés por fortalecer las capacidades ciudadanas y la participación de los niños y las niñas en los procesos sociales y culturales que surgen en las comunidades educativas y en los territorios que habitan.

RECOMENDACIONES DEL TEXTO EN CLAVE DE FORMACIÓN Y CUALIFICACIÓN DE LAS MAESTRAS

El documento analizado también menciona que **la ampliación de la jornada se desarrolló a partir de la integración de docentes acompañantes, lo que significó el fortalecimiento en el seguimiento y valoración al desarrollo, mayor interacción con las familias, aprovechamiento de los espacios institucionales para la creación de ambientes enriquecidos, así como el uso de nuevos materiales.** La integración de estos profesionales, quienes representaban a entidades como La Baranda, Ringlete, Compensar, Malaquita Proyecto Musical, y un buen grupo de personas naturales, pone de precedente la relevancia que este tipo de entidades asume frente a la reflexión sobre la Educación inicial en el Distrito así como sus aportes e impactos en los procesos de cualificación y formación de las maestras y maestros. Ejemplo de esto se evidencia en la participación de los docentes acompañantes en las jornadas de articulación pedagógica con maestras y agentes educativos como escenarios de mejoramiento de la calidad educativa. A partir de esta idea se recomienda la reflexión sobre el papel que juegan los actores que intervienen en los procesos de cualificación y formación docente, ya sea a nivel institucional, local o distrital.

Caracterización Preescolar

Autores: Fundación Escuela Nacional de Evaluación E-valorar y la Secretaría de Educación de Bogotá (2012). Bogotá.



Resumen:

En el marco del Contrato 2599 de 2012, celebrado entre la Secretaría de Educación de Bogotá y la Fundación Escuela Nacional de Evaluación E-valorar, se ejecuta la caracterización sobre la oferta y la demanda de los servicios de preescolar así como de la capacidad institucional de la Secretaría de Educación del Distrito Capital. El estudio planteó el análisis de cinco grandes atributos para llevar a cabo la reflexión sobre la atención integral: Cuidado calificado, Experiencias pedagógicas significativas; Disfrute del arte, la cultura, el juego y las actividades físicas; Ambientes seguros, sensibles y acogedores; Promoción de la vida y alimentación saludable. Estos aspectos concuerdan en gran parte con las macro-categorías de la actual caracterización, no obstante, se considera indispensable ahondar en temas relacionados con el desarrollo integral infantil, las transiciones,

la atención a la diversidad en el marco del principio de la no discriminación y la participación ciudadana de los niños y las niñas, todos estos considerados como aspectos determinantes dentro de la cualificación y formación de los maestros y maestras, a la luz de los resultados que se presentan en capítulos posteriores.

MACRO-CATEGORÍAS EMERGENTES

No se reconocen grandes categorías emergentes, sin embargo se señala al interior de la categoría Cuidado calificado que el estudio **toma como referencia el conocimiento que las maestras poseen frente al lineamiento técnico del Distrito, como parte indispensable para la atención integral.** Al respecto los datos señalan que el 93% de los colegios conocen el lineamiento, que el mismo 93% aplica el tema de las dimensiones, “seguido de ejes del desarrollo (37,7%). Con menos aplicación están: pilares (23,4%), enfoque de derechos (23,4%) y desarrollo a fortalecer (13,4%)” (E-VALUAR, 2012)

RECOMENDACIONES EN CLAVE DE FORMACIÓN Y CUALIFICACIÓN DE LAS MAESTRAS

Los datos propuestos llevan a pensar sobre la conveniencia de realizar el levantamiento de una línea de base encaminada a conocer la apropiación que las maestras e instituciones tienen frente al Lineamiento pedagógico y curricular, uno de los puntos de referencia para el desarrollo de procesos de formación y cualificación en el Distrito.

ANÁLISIS EN RELACIÓN CON MACROCATEGORÍAS PROPIAS

Dentro de las recomendaciones del estudio se identifica la necesidad de **“Trabajar en la consolidación de los equipos de maestras y maestros de pre-escolar y de su relación con los equipos de trabajo de primaria, en la perspectiva de dar contenido académico y administrativo al primer ciclo”** (E-VALUAR, 2012, pág. 19), iniciativa que apunta al **fortalecimiento de los procesos pedagógicos y de las transiciones educativas para los niños y las niñas**, estas últimas entendidas como la creación de escenarios acogedores y afectivos que garanticen el paso armónico de la educación inicial al sistema formal, de sus hogares hacia cualquiera de las modalidades de atención integral y aquellas derivadas de situaciones de emergencia o desplazamiento forzado. También es conveniente destacar, en clave de cualificación, la importancia que se le da al trabajo por fortalecer el ciclo inicial, como un proceso de consolidación de sentidos, lenguajes, sentires, experiencias, expectativas, saberes y prácticas en torno a lo que significa la atención integral de los niños y las niñas.

De igual modo, **la investigación evidencia la necesidad de nutrir los procesos de comunicación e interacción entre las familias y las instituciones educativas** (E-VALUAR, 2012, pág. 29). La creación de espacios de conversación, de conocimiento mutuo y de reflexión que potencien los procesos pedagógicos, ha de caracterizarse por partir de las fortalezas y capacidades que cada uno de los integrantes posee, esta visión positiva de los sujetos hace parte de la propuesta que aquí se plantea, principalmente porque invita a la construcción de escenarios posibles que permitan a todas las personas alcanzar aquello que son capaces de ser y de hacer en el marco de una sociedad más justa y equitativa.

Otra de las correlaciones que se reconocen entre este documento y las macro-categorías emergentes del presente estudio, tiene que ver con el papel de la participación y la ciudadanía, frente al cual **se afirma la necesidad de ampliar los espacios en los que las voces de los niños y las niñas tengan mayor “emergencia y expresión”** (E-VALUAR, 2012, pág. 30), así mismo, **se trata de la construcción de ambientes en los que se garantice el ejercicio de los derechos, se intensifique la filiación, la pertenencia a un grupo, la interacción con otros y en general el surgimiento de emociones positivas.**

En cuanto a la macro-categoría de Experiencias pedagógicas, el documento precisa la urgencia por **“Des-didactizar, des-instrumentalizar la lectura, la escritura, el juego, las artes, la literatura, la exploración del medio, estos procesos y pilares pueden ser promovidos desde la construcción de un sentido propio para la vida y el bienestar de los niños y las niñas”** (E-VALUAR, 2012, pág. 30). Ello implica preguntarse por el papel que las maestras otorgan a los pilares de la educación inicial, así como el rol que estos juegan en la transformación curricular que adelantan actualmente muchas de las instituciones educativas que han sido objeto de la focalización del presente estudio.

En la caracterización llevada a cabo por E-valor también se abordó el tema de las necesidades de capacitación de las maestras. Los datos demuestran como principales intereses: el Proceso lector-escritor, Lúdica, Didácticas, Dificultades de aprendizaje y pedagógica (tal como se observa en la tabla Formación específica de acuerdo con el territorio en el que desarrollan su quehacer pedagógico). En la actual caracterización se interrogó a las maestras sobre los Temas de formación específica que requieren de acuerdo con el territorio en el que realizan su quehacer pedagógico, y los datos evidencian una transformación en estos, ubicando como principales a: Trabajo con familias, dimensión afectiva, resolución de conflictos, inclusión, Expresiones y lenguajes artísticos y dificultades de aprendizaje (tal como se evidencia en el gráfico respectivo).

Necesidades de capacitación caracterización e-valorar 2012

Necesidades de capacitación	No. de colegios	%
Proceso lecto - escritor	28	14,7
Lúdica	22	11,6
Didáctica	16	8,4
Dificultades de aprendizaje	10	5,3
Pedagogía	7	3,7
Matemáticas	6	3,2
Primera infancia	6	3,2
Atención Necesidades Educativas Especiales	5	2,6
Ambientes de aprendizaje/estrategias	5	2,6
Bilingüismo	4	2,1
Uso de TICS	4	2,1
Manejo de conflictos	4	2,1
Metodología de la enseñanza	4	2,1
Artes plásticas	3	1,6
Desarrollo del pensamiento	3	1,6
Procesos de aprendizaje	3	1,6
Convivencia	3	1,6
Trabajo por proyectos	3	1,6
Inglés	3	1,6
Artístico	3	1,6
Educación Inicial	2	1,1
Manejo de emociones	2	1,1
Idiomas	2	1,1
Trabajo con familias	2	1,1
Psicología infantil	2	1,1
Manejo de emociones	2	1,1
Expresión corporal	2	1,1
Proceso cognitivo	2	1,1
Atención a la diversidad	2	1,1
Desarrollo de procesos lógicos	2	1,1
Desarrollo en ciclo inicial	1	0,5
Estimulación infantil	1	0,5
Lenguaje	1	0,5
Manejo de hábitos	1	0,5
Identificación de problemas	1	0,5
Propedeútica	1	0,5
Sexualidad	1	0,5
Deficit cognitivo/atención y detención	1	0,5
Otros	20	295,0

Necesidades de capacitación	No. de colegios	%
Total	190	384,5

Nota 1: Cálculos con base en los colegios que respondieron las preguntas 614 y 616.
 Tabla 4: tabla tomada informe final de la caracterización página 219

Temas de intereses para formación específica 2016

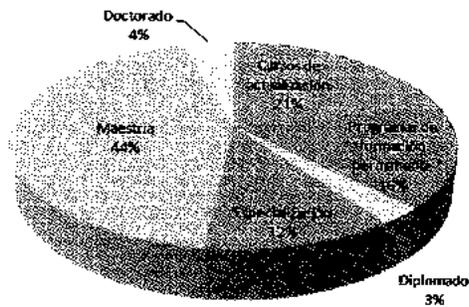
Trabajo con familias	1
Desarrollar liderazgo	1
Desarrollar habilidades de comunicación	1
Indicadores	1
Experiencias exitosas	1
Dificultades de implementación	1
Introducción a nuevas áreas	1
Definición de estrategias y metodologías	1
Construcción de estrategias de desarrollo TICs	1
Proyectos de aula - investigación	1
Indicadores de las matemáticas-Lógica	1
Trabajo con comunidades	1
Comunicación asertiva	1
Proyecto de vida	1
Comportamiento difíciles	1
Métodos innovadores de enseñanza - aprendizaje	1
Vulnerabilidades en la comunidad	1
Liderazgo	1
Atención	1
Inteligencia emocional	1
tecnología educativa	1
Comprensión lectora en matemáticas	1
Cálculo para el presentamiento	1
Formación de presentadores	1
comunicación	1
Manejo de estudio	1
Implicación de los padres	1
Desarrollo de los niños	1
Ley de educación y aprendizaje	1
Formación de líderes	1
Trabajo	1

Identificación	
Identificación de niños y niñas	
Identificación de familias y comunidades	
Identificación de los recursos locales	
Identificación de la cultura	

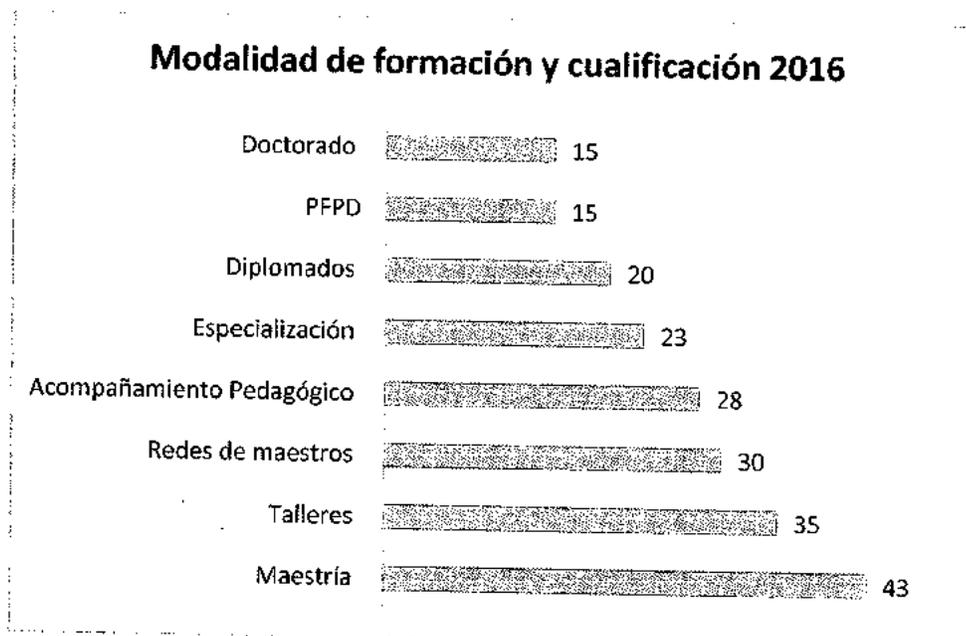
Tabla 5: Temas de interés y formación específica por territorio 2016

Las primeras cinco respuestas de la caracterización actual están alineadas con las macro-categorías propuestas, además se identifica una transición en los intereses de las maestras. Por ejemplo en el año 2012 se apuesta en primer lugar por el fortalecimiento de los procesos lecto-escritores en los niños y las niñas, ya en el 2016 se apunta al trabajo con las familias, que en palabras de Bronfenbrenner se convierte en el “ambiente ecológico” cercano que tienen un alto impacto en el desarrollo de la infancia (Gifre & Guitard, 2012), de allí su importancia y trascendencia. Mientras que la primera se asume en la línea de la preparación para la escolaridad, la segunda es concordante con la intención de afianzar la identidad del ciclo inicial.

Finalmente, se resalta, que al igual que en el instrumento individual de la presente caracterización, los datos del informe de E-valorar demuestran que la modalidad de formación preferida por los maestros de educación inicial en el Distrito es la Maestría (44%), seguida por los cursos de actualización (21%).



Gráfica 7: Modalidades de formación que prefieren en los colegios según la caracterización llevada a cabo por E-valorar



Gráfica 8: Modalidades de formación y cualificación 2016

En la actualidad las maestras continúan señalando a la maestría como el espacio de formación-cualificación en el que más preferirían participar, seguido de los talleres, las redes de maestros y el acompañamiento pedagógico.

RECOMENDACIONES DEL TEXTO EN CLAVE DE FORMACIÓN Y CUALIFICACIÓN DE LAS MAESTRAS

- Afianzar el trabajo que se viene realizando en relación con las transiciones y el fortalecimiento de la identidad del ciclo inicial
- Apuntar al fortalecimiento de los temas de formación destacados por las maestras la perspectiva de las macro-categorías.
- Generar sinergias con las instituciones que ofrecen maestrías de modo que se articulen a las apuestas distritales para la Educación de los niños y las niñas de primera infancia. Así mismo fortalecer los talleres, redes de maestros y acompañamiento pedagógico en el marco de la atención integral.

A manera de Cierre del mapeo documental

Este mapa documental que aborda una temporalidad del 2012 al 2016 encuentra consistencia y convergencia con muchas de las macrocategorías o lugares de enunciación de esta investigación. Así, permiten afirmar o ratificar aspectos nucleares para estar presentes en procesos de cualificación y formación de maestras(os) de educación inicial. Entre ellos se destacan tendencias, que sin jerarquías en el orden de presentación, permiten evidenciar temas nucleares que aportan a la definición de los ejes y elementos específicos, así:



Montaje a partir de la ilustración de mapeo colectivo de Iconoclastas, manual de mapeo y mapa de colegios oficiales de Bosa.

<ul style="list-style-type: none"> • La necesidad de nutrir los procesos de comunicación, vinculación e interacción entre las familias, maestras(os) y las instituciones educativas. Macroategorías: Sujetos/Interacciones.
<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento de los procesos pedagógicos y de las transiciones educativas para los niños y las niñas. Macroategorías Transiciones integrales y Experiencias Pedagógicas.
<ul style="list-style-type: none"> • La necesidad de ampliar los espacios en los que las voces de los niños y las niñas tengan mayor “emergencia y expresión”. Macroategorías: Sujetos/Interacciones/Participación.
<ul style="list-style-type: none"> • La apropiación que las maestras e instituciones del Lincamiento pedagógico y curricular, como uno de los puntos de referencia para el desarrollo de procesos de formación y cualificación en el Distrito. Macroategorías: Sujetos, Experiencias pedagógicas.
<ul style="list-style-type: none"> • El fortalecimiento en el seguimiento y valoración al desarrollo, mayor interacción con las familias, aprovechamiento de los espacios institucionales para la creación de ambientes enriquecidos, así como el uso de nuevos materiales. Macroategorías: Sujetos, Experiencias pedagógicas, Ambientes.
<ul style="list-style-type: none"> • El reconocimiento de la diversidad en el aula, así como en la identificación de las experiencias pedagógicas previas de las maestras y maestros en busca de la transformación en la mirada, que ya no se centre en la preparación para el siguiente ciclo educativo sino que se enfoque en el “desarrollo de capacidades y habilidades para el buen vivir”. Macroategorías: Diversidad, Ambientes, Experiencias Pedagógicas.
<ul style="list-style-type: none"> • La consolidación de una identidad particular para el ciclo inicial, tomando como base los pilares de la educación inicial con el fin de impactar la planeación, la construcción de ambientes enriquecidos, la participación de las familias, el seguimiento y valoración al desarrollo, así como el fortalecimiento del vínculo entre los niños, niñas y sus maestras. Macroategorías: Participación, Sujetos, Desarrollo Integral, ambientes, vinculo-interacciones.
<ul style="list-style-type: none"> • Las comprensiones que hacen las maestras frente al desarrollo infantil, las que se reflejan en sus prácticas de valoración y seguimiento así como en la articulación que pretenden o logran con las familias para garantizar procesos pedagógicos y de cuidado más integrales, armónicos, diferenciados y situados. Macroategorías: Sujetos, Desarrollo Integral
<ul style="list-style-type: none"> • Afirmar, reconocer, valorar y respetar la dignidad, así como promover prácticas de cuidado para con las niñas y los niños, es el principal núcleo y horizonte ético de cualquier línea o modelo a considerar. Macroategoría cuidado.
<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias pedagógicas intencionadas en las que todas las niñas, los niños y sus familias se sientan incluidos, que reconozcan la diversidad.
<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias pedagógicas que incorporen los ajustes necesarios en términos de materiales, tiempos, lenguajes y sentidos permitiendo así la participación activa de todas y todos.
<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias pedagógicas que apuestan a nombrar para dignificar; b) escuchar, ver, sentir activamente; y c) valorar la familia y comunidad de origen.
<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias pedagógicas que valoran la creación de ambientes (espacios, relaciones, organización, disposición, acceso, uso y disfrute de materias-les) para disfrutar del juego, los lenguajes del arte, la literatura. Así como oportunidad para afirmar la diversidad cultural y cuestionar prácticas homogenizantes. Macroategorías: Diversidad, Ambientes, Experiencias Pedagógicas.
<ul style="list-style-type: none"> • La configuración de ambientes pedagógicos significativos y no estereotipados, pensando el ambiente como tercer maestro, la mirada al cuerpo y al movimiento como elementos propios de la primera infancia. Macroategorías: Diversidad, Ambientes, Experiencias Pedagógicas.

<ul style="list-style-type: none"> • La vinculación –afectiva- y horizontal con las familias; el reconocimiento de los saberes que habitan a todos los actores involucrados. Macroategorías: Diversidad, Sujetos, Experiencias Pedagógicas.
<ul style="list-style-type: none"> • las familias son diversas, lo que posibilita reconocerlas más allá de su estructura, para dar lugar a la vitalidad a las relaciones, los vínculos de afecto y las interacciones en la crianza que inciden directamente en el desarrollo de los niños y las niñas. Macroategorías: Diversidad, Sujetos, Experiencias Pedagógicas.
<ul style="list-style-type: none"> • El favorecimiento de experiencias pedagógicas y de experiencias significativas que privilegien y promuevan el disfrute, el esparcimiento, la libre expresión creativa y el deseo de ser en relación con el mundo. Macroategorías: Diversidad, Sujetos, Experiencias Pedagógicas.
<ul style="list-style-type: none"> • La promoción de la participación de las niñas y los niños en sus entornos como ejercicio de libertad y de inclusión. Macroategorías: Participación, Sujetos, Desarrollo Integral, ambientes, vínculo-interacciones.
<ul style="list-style-type: none"> • El reconocimiento del papel de las interacciones entre adultos, niñas y niños en la promoción del desarrollo infantil y en el ejercicio de los derechos de la niñez en la primera infancia. Macroategorías: Sujetos, Desarrollo Integral, vínculo-interacciones.
<ul style="list-style-type: none"> • La comprensión de la diversidad de las niñas, niños, familias y comunidades en los procesos de atención integral. Macroategorías: Diversidad, Sujetos, Experiencias Pedagógicas.
<ul style="list-style-type: none"> • El reconocimiento de que las prácticas de gestión y de atención a la primera infancia se constituyen o son la manera permanente para que los derechos de las niñas y los niños se realicen de manera efectiva. Macroategorías: Diversidad, Sujetos, Experiencias Pedagógicas.
<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de capacidades orientadas a la construcción de ambientes seguros que potencien el desarrollo de las niñas y los niños.
<ul style="list-style-type: none"> • formación en prácticas pedagógicas relacionadas con la interculturalidad, diversidad y el enfoque diferencial “para atender las particularidades ambientales, culturales, sociales, e incluso políticas y personales de los niños y niñas, bajo el principio fundamental de brindarles bienestar y seguridad
<ul style="list-style-type: none"> • La descripción y comprensión de las prácticas de los agentes educativos en primera infancia en su territorio.

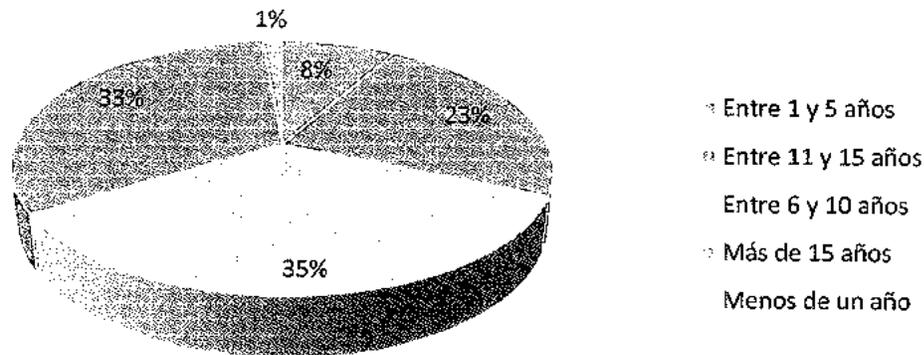
Análisis y Sistematización: Las voces de maestras (os) y los territorios de la educación inicial⁵

Sujetos de la Educación Inicial

Las maestras y los maestros: Experiencia en la labor pedagógica con Primera Infancia

Frente a la experiencia de 2016 se identifica que las maestras y maestros cuentan en su mayoría con más de 6 años de experiencia en la labor pedagógica con niños y niñas de primera infancia. El 35% afirma contar con una experiencia entre 6 y 10 años, el 32% con más de 15 años, el 23% entre 11 y 15 años. Tan solo el 8% ha realizado procesos pedagógicos en esta etapa por menos de 5 años (ver gráfico *Experiencia de los maestros y maestras en Primera Infancia*). Esto quiere decir que un gran porcentaje ha experimentado la transición que significó la consolidación del Lineamiento Pedagógico y curricular en el Distrito con toda la serie de transformaciones que ello trajo, especialmente enfocadas a la consolidación del ciclo inicial y al cambio en la percepción sobre los horizontes y sentidos de dicho ciclo. También es posible vislumbrar la presencia de una gran cantidad de saberes pragmáticos surgidos del trabajo con los niños, las niñas y las comunidades durante estos años, los cuáles resultan relevantes como bases para los procesos de sistematización y transformación de las prácticas pedagógicas, del mismo modo que se convierten en movilizadores de los procesos de formación y cualificación.

Experiencia con Primera Infancia



Gráfica 9: Experiencia de los maestros y maestras en Primera Infancia

Las maestras y los maestros: Título de pregrado

El 94% de las maestras son licenciadas, ya sea en educación preescolar (73%) o en pedagogía infantil (21%), el 6% restante se distribuye entre: una normalista, una licenciada en educación básica, una

⁵ Momento Comparativo cobra relevancia en este punto de la investigación, ya que a través de la triangulación de los diferentes instrumentos emergen una serie de tendencias o especificidades en relación con las macrocategorías de análisis e interpretación.

licenciada en administración educativa y una profesional en cultura física, deporte y recreación (ver gráfico *Título de pregrado de las maestras y maestros de educación inicial*).

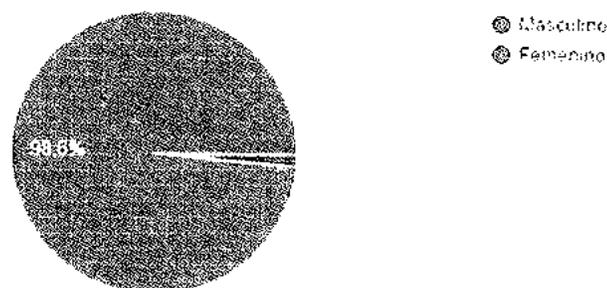


Gráfica 10: Título de pregrado de las maestras y maestros de educación inicial

Un número importante (18.9%) son egresadas de la Universidad Pedagógica Nacional, en segundo lugar se ubica la Fundación Universidad Los Libertadores (12%) y la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo "CIDF" (12%). Con menor representación se encuentran: Fundación Universitaria Monserrate (6.8%), Universidad del Tolima (6.8%) y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (6.8%). En total se registra un listado de 20 instituciones de educación superior en las que las maestras han llevado a cabo su formación de pregrado.

Sobre la pertinencia de estos programas para atender las demandas de la primera infancia en la ciudad y en el país son pocos los datos que se encuentran. Frente a esto, es necesario adelantar estudios en los que se analice su calidad, sobre todo cuando se ha demostrado la "relación positiva entre la formación docente especializada y el desarrollo de niños y niñas pequeños" (UNICEF, 2016)

Las maestras y los maestros: Feminización de la primera Infancia



Gráfica 11: Género de los maestros y maestras de educación inicial

De acuerdo con la UNICEF (2016) "Una de las características que prevalecen en el campo profesional de la educación para la primera infancia, en los distintos países estudiados, es la feminización de la profesión" ya que los procesos en su mayoría se encuentran a cargo de mujeres en todos los países de América Latina. Para el caso de la muestra es evidente esta tendencia, (98.6% son mujeres) frente a la

cual se reconoce la necesidad de avanzar en la disminución de los estereotipos y prejuicios en los que se asocia que los hombres no son los más aptos para desarrollar las labores propias de la educación inicial. El mismo estudio (UNICEF, 2016) señala como argumentos de la inclusión e involucramiento de los hombres en la educación inicial, los siguientes:

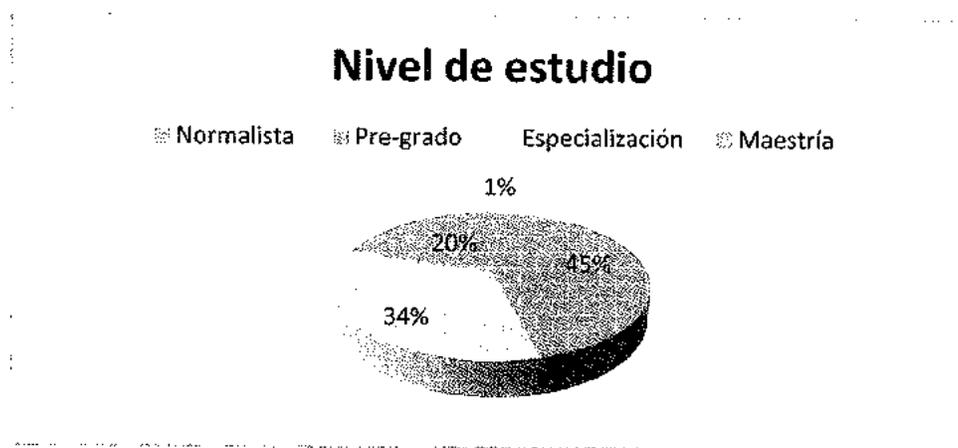
1. Sirven de ejemplo a los padres demostrando que la educación inicial no es cuestión femenina
2. Se reducen los estereotipos femeninos de los que está cargado la educación infantil
3. En equipos mixtos aumenta la reciprocidad en el aprendizaje profesional
4. Contribuye a la paridad de género en otros espacios

La situación no se resuelve con la mera vinculación de hombres en la educación inicial, se observa la necesidad de generar espacios de reflexión y discusión sobre este tema, con la decidida intención de desnaturalizar la feminización presente en diferentes espacios no solo educativos sino sociales en general en relación con los niños y niñas de primera infancia.

Niveles de estudio

El mejoramiento de la calidad de la educación inicial se vincula al fortalecimiento de “un cuerpo de conocimiento científico y no solo técnico” (Unicef, 2016), conocimientos que se robustecen en los espacios universitarios post-graduales así como en las experiencias de innovación-investigación que adelantan las instituciones educativas, ya sea de manera autónoma o a través de la intervención de otras entidades del orden público y privado.

Al respecto se observa que el 34% de las maestras ha cursado una especialización, mientras que el 20% cuenta con maestría. Un número significativo que permite pensar en el afianzamiento de las sinergias interinstitucionales entre las entidades distritales y las instituciones de educación superior, de modo que se reflexionen los programas a partir de las necesidades de cualificación y las características contextuales que afrontan los maestros y maestras.

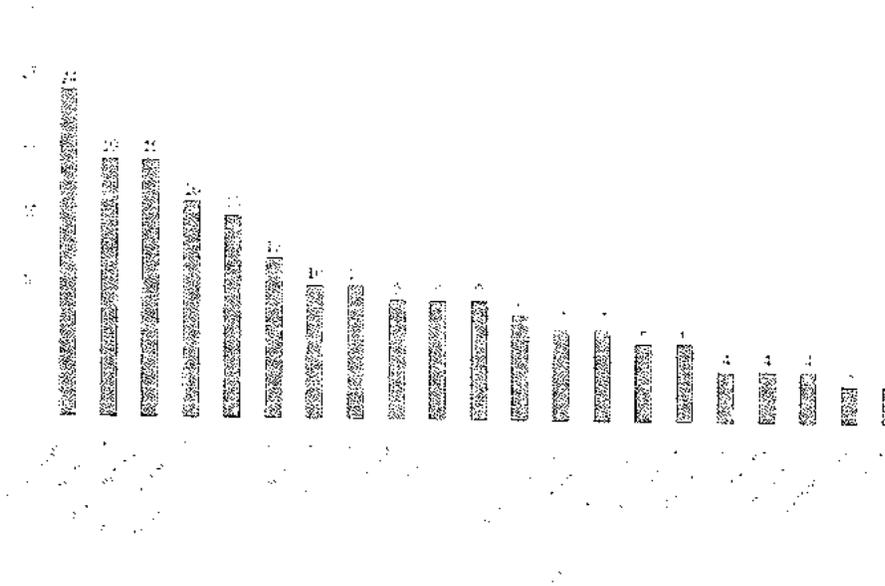


Gráfica 12: Nivel de estudios de las maestras y maestros

A pesar de los niveles de formación de los maestros y maestras detectados en los colegios oficiales del Distrito, esta muestra no refleja la situación nacional, puesto que Colombia se ubica entre los países con menor cantidad de docentes con título profesional en la región (UNICEF, 2016, pág. 61), esto coincide con la idea de una inequitativa distribución de los recursos humanos que atienden a la primera infancia. Mientras que las ciudades poseen un alto número de docentes con titulación, las zonas rurales se caracterizan por la presencia de agentes educativos con formación inferior a la universitaria.

Sujetos Maestras(os) de educación inicial

Las maestras(os) poseen una fuerte convicción sobre la educación como herramienta transformadora y que mejora las condiciones de los niños, niñas, familias y comunidades con las cuales realizan su labor pedagógica. Para ello movilizan una serie de recursos personales y profesionales entre los que se destacan su responsabilidad, creatividad, compromiso, amor por la profesión, el gusto por la investigación, entre otros (ver gráfica 13). Estas capacidades latentes han de ser potenciadas a través de los procesos de formación y cualificación en clave de un mejoramiento de la labor que vienen desarrollando con sus comunidades. Así mismo hace falta indagar con mayor profundidad por otra serie de habilidades asociadas con lo artístico, literario, lúdico, e investigativo, en línea con los pilares de la educación inicial y que resultan importantes en su quehacer con los niños y las niñas.

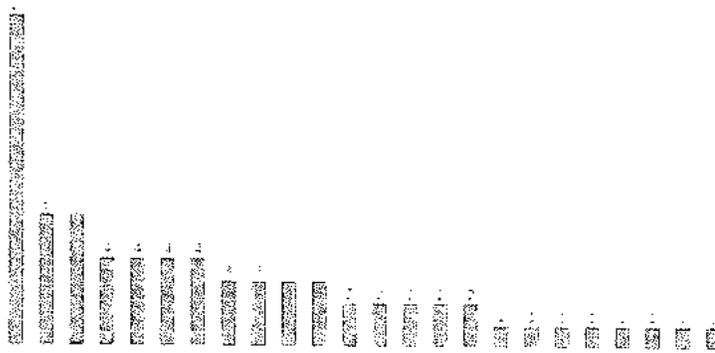


Gráfica 13: Capacidades que reconocen las maestras(os) en sí mismas

También reconocen en los espacios de reunión de ciclo un momento de encuentro clave que favorece su labor pedagógica y su crecimiento personal, que debe ser ampliado y potenciado a través de la participación más frecuente en espacios locales y distritales, en los que se abordan temas propios del ciclo inicial. En cuanto a las amenazas y miedos las maestras(os) plantean inseguridades frente a la implementación de las transformaciones que se suscitan a partir de las nuevas perspectivas que emergen en la Primera infancia, sobre todo cuando los espacios escolares continúan con visiones tradicionales que limitan la labor con los niños y las niñas.

Sujetos niños-niñas

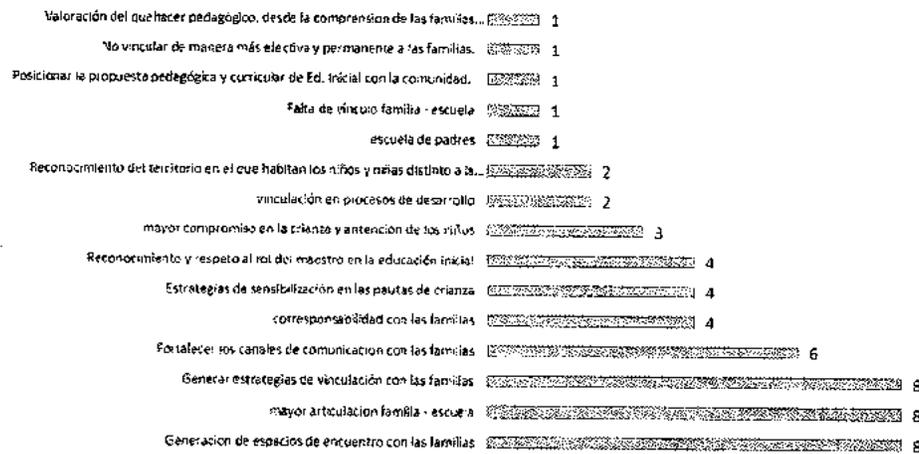
Los niños y las niñas son reconocidos como el centro de los procesos pedagógicos, son vistos con múltiples capacidades: expresivos, creativos, inquietos, afectuosos, alegres, espontáneos, etc (ver grafica 14). De igual modo, las maestras(os) consideran que podrían mejorar las prácticas pedagógicas si se fortalece la percepción integral de los niños y las niñas dejando atrás las visiones fragmentadas que aún permean la planeación, la valoración, seguimiento al desarrollo y las experiencias pedagógicas en general. Unido a esto se encuentran amenazas que tienen que ver con la vulneración de los derechos, al respecto, se plantea la necesidad de mejorar los mecanismos institucionales para que las rutas de alerta actúen con mayor agilidad y efectividad. En cuanto a la formación y cualificación se identifica la necesidad de ampliar los conocimientos y estrategias en temas como: crianza positiva, prevención de violencias hacia los niños y niñas, buen trato y cuidado calificado para garantizar el bienestar socio afectivo de los niños y niñas.



Gráfica 14: Capacidades que las maestras(os) reconocen en los niños y las niñas

Sujetos familiares

Frente a este tema, la inquietud principal radica en ¿Cómo lograr un acercamiento e interés más amplio de las familias por el desarrollo integral de los niños y las niñas? Situación que implica transformar algunas pautas y prácticas que ocurren al interior de las familias, establecer diálogos más fluidos y productivos entre escuela-familia, así como garantizar en los diversos espacios que habitan los niños y las niñas la garantía de sus derechos. El trabajo en este tema se viene realizando a través de charlas informales que ocurren a la hora de ingreso y salida de la institución, por medio de talleres a padres, durante la entrega de informes y citaciones individualizadas. No obstante es generalizada la necesidad por acercar más a los padres de familia, por reconocer estrategias y prácticas para trabajar con niños que son víctimas de violencias, de abandono, negligencia u otras conductas que atentan contra su bienestar, así como ampliar la calidad de los canales de comunicación familia-escuela. En la gráfica que aparece a continuación se observan algunas de estas necesidades:



Gráfica 15: Temas de interés frente al trabajo con familias y comunidades

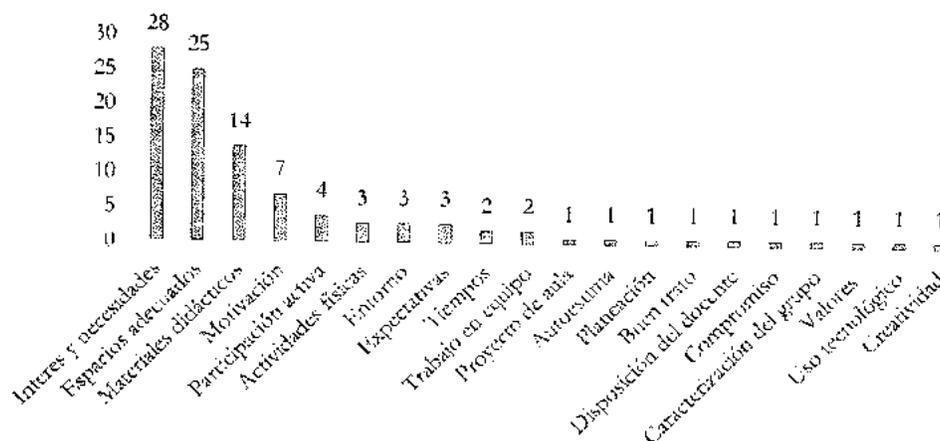
Recomendaciones generales:

1. Propiciar espacios de escucha y diálogo dentro de los procesos de cualificación y formación en los que se reflexione alrededor de las capacidades que subyacen en cada una de las maestras(os)

- así como sobre las capacidades deseadas, lo que favorecería la motivación y aumentaría la pertinencia de las estrategias de formación. Es decir, plantear los procesos no solo desde el hacer de la maestra(o) sino también involucrar como aspecto fundamental el “ser”.
2. Plantear espacios en los que se aborde la gestión del cambio, en los que se reconozcan los temores, deseos y transformaciones que no se han llevado a cabo y que representan una gran oportunidad de mejora para las prácticas pedagógicas.
 3. Formación y cualificación que contemple estrategias y saberes relacionados con la garantía y respeto a los derechos de los niños y las niñas, vinculación y compromiso de las familias, así como la identificación de los beneficios y oportunidades que tiene establecer y fortalecer los vínculos con la comunidad, tanto con entidades públicas, privadas como de autogestión y comunitarias.

Ambientes propicios para la Primera infancia y Educación Inicial.

Ante la pregunta sobre qué aspectos considera importante las maestras (os) de educación inicial para la creación de ambientes enriquecidos para los niños y las niñas se encuentra que en las respuestas individuales cobra relevancia los intereses y necesidades de la primera infancia. Sin embargo, las características de éstos con base en elementos técnicos-conceptuales y la disposición de los materiales o materias para que el disfrute de experiencias de creación e intervención centradas en el juego, el arte, la literatura, la exploración como pilares de este ciclo no son explícitos.



Gráfica 16: Aspectos que las maestras(os) consideran importante en la construcción de ambientes

A nivel de tendencias se encuentra que el posicionamiento del Proyecto 901 de la SED favoreció la entrega de dotaciones y mobiliario, razón por la cual la mayoría de las instituciones cuentan con suficiente material de trabajo. Sin embargo, como bien se señala en el documento de Acompañamiento Pedagógico, y lo que emerge de las visitas in situ, resulta fundamental fortalecer o desarrollar las capacidades de las maestras(os) acerca de:

- Estrategias y experiencias artísticas-pedagógicas para disponer, potenciar y hacer uso de materiales y materias en el espacio de manera intencionada para enriquecer la experiencia de creación. Por tanto, crear posibilidades de exploración, y uso de los diversos materiales fungibles, estructurados y no estructurados, entre los que se incluyen juegos, instrumentos musicales, colecciones de libros, telas, papeles, colchonetas, cojines y otros objetos y artefactos. Por ejemplo, la entrega de dotación al incluir vinilos o carboncillos demandan un acompañamiento para potenciar su uso desde la creación y la autonomía de la primera infancia a través de los lenguajes del arte y el juego.

- La cantidad de material entra en “disputa” con la ocupación del espacio con los niños(as). Es decir, la disposición o incluso el amontonamiento de materiales dificultan que el ambiente sea vivido desde la libertad del movimiento. Así el acceso libre y autónomo es limitado, por ende queda en tensión que el ambiente responda a los intereses o necesidades de los niños-as.
- De otro lado, en los colegios oficiales se “especializan” o “designan” los espacios donde pueden estar los niños y niñas, reduciendo las posibilidades al aula principalmente, lo cual hace pensar en la necesidad de abordar procesos de formación y cualificación sobre estrategias de creación, temporalidad, movimiento de ambientes que permitan aprovechar al máximo espacios, incluso pequeños, para que sean funcionales y puntos de encuentro pedagógico maestras de las diferentes jornadas desde los pilares de la educación inicial a las
- En algunas instituciones no hay claridad sobre cómo disponer un ambiente propicio teniendo en cuenta que son habitados por niños y niñas de primera infancia con discapacidad. De esta manera, no se cuenta con recursos particulares para ellos y ellas, y se ancla a la necesidad de **fortalecer en maestras capacidades para proponer experiencias pedagógicas a partir de incluir y valorar la diversidad en este caso de otras capacidades.**

Esto mismo puede considerarse frente a niños y niñas de comunidades afrodescendientes, campesinas e indígenas que están en la gran mayoría de los colegios que participaron en la investigación, pues como bien lo señala el documento de la SED, se requiere de espacios en donde las niñas y los niños:

Se vean reflejados en el mundo. Sus dibujos hagan parte de la iconografía. Se reflejen las prácticas culturales de la comunidad y de las niñas y los niños: lo que bailan, lo que comen, lo que sueñan, entre otras. Se referencien con personajes locales y nacionales. Puedan disfrutar de experiencias pedagógicas que **promuevan espacios enriquecidos y significativos a partir de la diversidad. Participen en la construcción colectiva de sus espacios**”. (SED, Polifonías de la diversidad, 2016(b), pág. 49).

Recomendaciones Generales para Ambientes propicios para la primera infancia:

1. Fortalecer capacidades para superar la asociación entre creación de ambientes y la decoración ligada a temas de enseñanza, personajes de películas, y para ampliar las posibilidades para que las estéticas y lenguajes de la primera infancia habiten los espacios.
2. Formación y cualificación con una línea técnica en Diversidad para la creación de ambientes que coadyuve a eliminar, en palabras de Maria Victoria Peralta, la impertinencia cultural o estereotipada, pues desde lo local se afianza el auto-reconocimiento en clave de la identidad y el aprendizaje de la existencia de otras culturas.
3. Es necesario espacios de formación y cualificación que profundicen conceptual y metodológico sobre las características y significados alrededor de los ambientes propicios para la primera infancia. Ello, interrelacionado con favorecer estrategias metodológicas que vigoricen la experiencia, la creatividad, el sentido de la imaginación y los sentidos para que las maestras(os) aprendan a disfrutar de materiales fungibles y no fungibles, materias propias de los lenguajes del arte para desarrollar su Creatividad.
4. Formación y cualificación para la creación y aprovechamiento de instalaciones, creación de estructuras en espacios abiertos y cerrados o pequeños que aviven el aprovechamiento de cada elemento y la experiencia del movimiento, el juego y los lenguajes del arte en primera infancia.

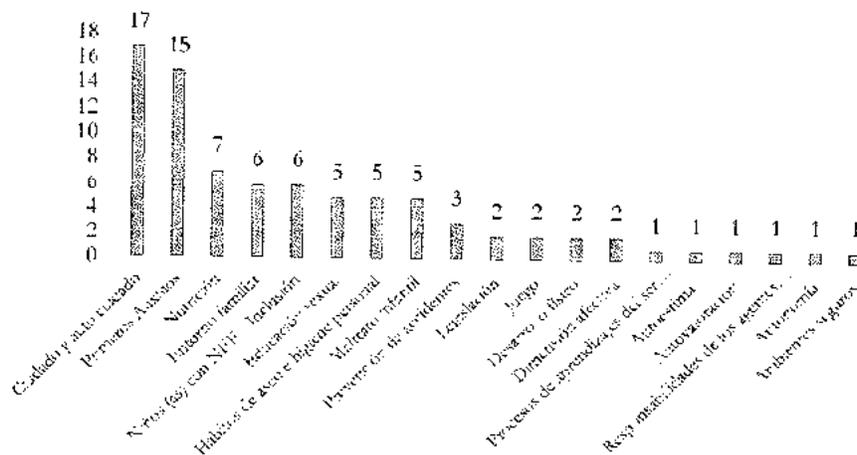
5. Formación y cualificación en creación de ambientes a partir de la participación activa, las estéticas y lenguajes de los niños y niñas de primera infancia con todas sus diversidades de ser y hacer como la discapacidad.
6. Las experiencias pedagógicas requieren ser expresión constante del disfrute del juego, de los lenguajes del arte, la literatura. Es decir, de condiciones y disposiciones de materias para la transformación del ambiente a partir de las creaciones de los niños(as) y sus familias. Por ello, el ambiente y todos los materiales dispuestos, son como lo señala la propuesta de arte y primera infancia elaborado por Tejedores de vida, un dispositivo para la creación, contemplación, observación y registro de las acciones de los niños, las niñas y sus cuidadores(as).

Cuidado como esencia de la Educación Inicial y su relación con las transiciones integrales

Partiendo de la afirmación presentada anteriormente alrededor de la relación intrínseca entre el cuidar y la educación inicial que emerge o se expresa de manera más clara en las interacciones de calidad con los niños y niñas en los colegios oficiales, los hallazgos y resultados de la caracterización evidencian que:

En primer lugar, no existe una comprensión o acepción común sobre el cuidado⁶, pues transita y muta las definiciones entre considerarlo como la atención integral que se pueda brindar al niño, los cuidados que deben tener la madres gestantes, estrategias dirigidas a promover y fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas que llevan a cabo SDIS e ICBF; prevenir accidentes referentes a agentes externos, acepciones de cuidado ligados a la enseñanza de hábitos higiene o alimentación, y en ninguno de los casos hace referencia a temas de prevención de violencias como el abuso sexual infantil y la promoción de derechos.

Respecto a los temas de formación y cualificación cobran relevancia aspectos como cuidado y autocuidado, pero requiere ampliar el espectro para ahondar en temas de prevención de violencias contra la primera infancia desde un enfoque de derechos, siendo un ejemplo los ambientes seguros. Seguidos están temas como primeros auxilios, nutrición y la relación con el entorno familiar.



Gráfica 17: temas de formación y cualificación relacionadas con cuidado y autocuidado

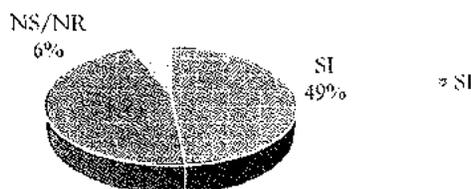
⁶ Las respuestas están compiladas en el instrumento personal diligenciado por las maestras.

Se destaca el interés sobre el cuidado con niños y niñas con necesidades educativas especiales como un factor que está presente, incluso en otras macrocategorías. Así mismo, el ahondar sobre educación sexual en la primera infancia, que resulta ser una vía importante para la prevención de violencias tan marcadas en la ciudad como es el abuso sexual infantil.

Resulta determinante estrategias y acciones concretas que se realicen en pro del **bienestar de la primera infancia** a través de interacciones dignificadoras, de no discriminación y cálidas que favorezcan: a) ampliar la vinculación afectiva de los niños y niñas con sus maestras(os) en los diferentes ambientes, y b) aportar a que se vivan transiciones educativas integrales efectivas y afectivas.

Justo aquí la cualificación y la formación de maestras(os) de educación inicial entreteje las interacciones, el cuidado, la Diversidad, y la inclusión de las transiciones para que estén presentes en “las estrategias de propuesta pedagógica, en las estrategias para desarrollo integral, y en la planeación pedagógica. De igual forma sobre la identificación de particularidades de cada niño, el acompañamiento en el ingreso, **el seguimiento a la adaptación, la comunicación con la familia y con otros agentes educativos**” (Bancolombia & AlinaConsultorías, 2015)

Por ello, las respuestas de los colegios sobre si ¿los niños(as) cuentan con acciones que les ayuden a vivir sus transiciones integrales educativas, nos encontramos que el 45% manifiesta que No se realizan y el 49% señala que SI.



Gráfica 18: Respuestas al interrogante ¿los niños(as) cuentan con acciones que les ayuden a vivir sus transiciones integrales educativas?

Las respuestas afirmativas especifican acciones que develan avances en el campo, pero que requieren mayor desarrollo o fortalecimiento para que sean efectivamente integrales en todo el conjunto de aspectos que comporta la educación inicial.

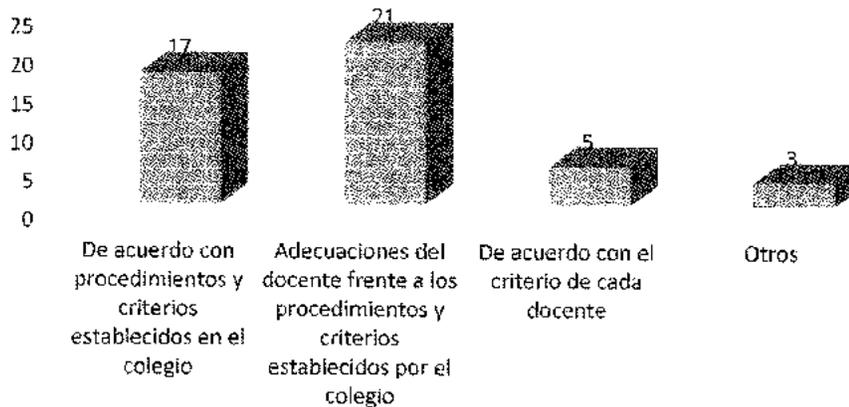
Recomendaciones Generales:

1. Fortalecer o desarrollar capacidades para conceptualizar, comprender y aterrizar el cuidado, como bien lo señala el MEN en los referentes técnicos, como oportunidades para potenciar los procesos de desarrollo de ellas y ellos desde el reconocimiento de su singularidad y como posibilidad de interacción y construcción permanente del mundo social y cultural.
2. La cualificación y formación debe aportar a desarrollar capacidades en maestras(os) para que acompañen las transiciones integrales para que sean efectivas y afectivas, pues son momentos críticos y de estrés que generan afectaciones negativas al desarrollo integral de la primera infancia. Por tanto, la concepción de niño-as, de desarrollo integral, el partir de sus intereses y particularidades, los ambientes, entre otros elementos, son medio y fin para asegurar estos tránsitos o rituales de paso de la primera infancia.

3. Fortalecer y ampliar la concepción de cuidado como elemento pedagógico, para afirmar la *transición* de una perspectiva asistencialista y satisfacción de necesidades de tipo fisiológicas, hacia su comprensión como parte de la integralidad en la garantía de derechos en la primera infancia. **Es decir, aquellas acciones de política pública en primera infancia referidas a la educación inicial, la protección, la nutrición y la salud**, tal como lo establece el artículo 29 del código de infancia y adolescencia.
Por ende, sin pretender negar su importancia, pues son básicas para la mantención de la vida, se enriquecen cuando son vistas como **columna vertebral de la atención integral para materializar la protección integral al interior de los colegios oficiales.**
4. Formación y cualificación para enriquecer el carácter del cuidado calificado con expresiones de afecto como claves de la disposición emocional, de cooperación, comunicación de los maestros de educación inicial. Es decir, “Dar lugar a la afectividad, las interacciones cálidas y de calidad para el bien-estar de la primera infancia en los colegios oficiales.
5. Vincular desde una perspectiva pedagógica, acogida y afectividad a momentos de cuidado tales como la alimentación, el sueño, el baño, entre otros. Es decir, como acciones formativas, en tanto se convierten en espacios de intercambio y comunicación del cuidado calificado como experiencia –pedagógica- potenciadora del desarrollo integral en la primera infancia.
6. La prevención de violencias ante situaciones que afectan a los niños y niñas, vulneran sus derechos y atentan contra su dignidad requieren ser un tema de vital interés y necesidad de maestras(os) de educación inicial.

Desarrollo integral: su seguimiento y valoración

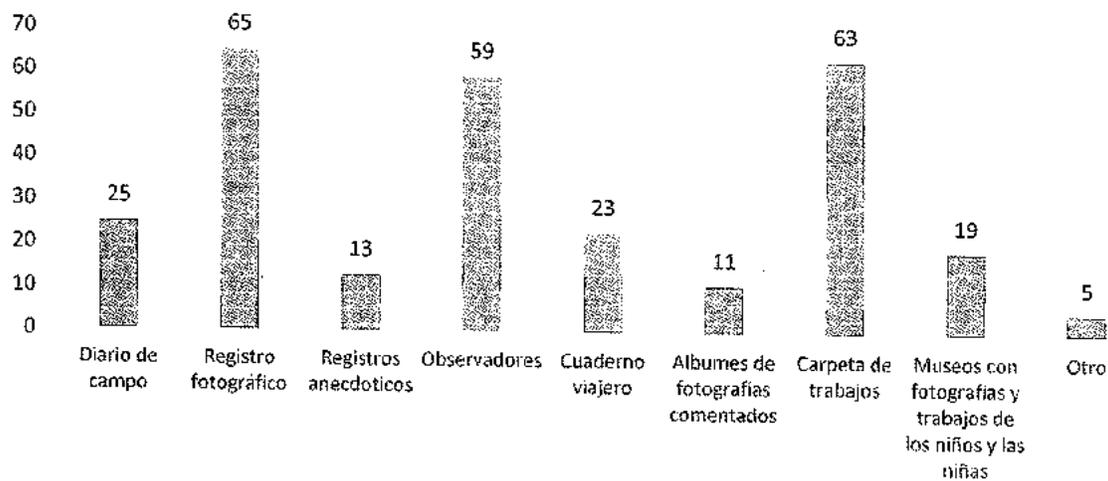
Como una de las principales tendencias dentro de esta categoría se encuentra la necesidad por conocer, comprender y aplicar instrumentos, mecanismos o estrategias que permitan realizar un seguimiento y valoración al desarrollo desde una perspectiva integral. Esta situación se vincula a la tensión que se presenta en algunos colegios en relación con la articulación entre las estrategias de valoración del ciclo inicial y la totalidad del Sistema institucional de evaluación. Llama la atención que varias presentan informes numéricos que responden a las lógicas de los demás ciclos por encima de las particularidades en el desarrollo de los niños y las niñas. En la gráfica 19 se observa en su mayoría que los criterios para la valoración y seguimiento al desarrollo surgen de las adecuaciones que las maestras (os) realizan ante los procesos institucionales. En segundo lugar, y muy de cerca, se ubican procesos de valoración que se ciñen a lo dispuesto a nivel institucional que no necesariamente se encuentra en línea con las características de la educación inicial. Es conveniente entonces que los acuerdos de ciclo, las apuestas pedagógicas y curriculares que se han alcanzado sean conocidos y comprendidos por la comunidad educativa de tal suerte que se valoren las diferencias que este posee. El posicionamiento del ciclo pasa por la consolidación de sus propias rutas de valoración y seguimiento al desarrollo integral.



Gráfica 19: Surgimiento de los criterios de valoración y seguimiento

En las maestras(os) también se identifica la intención de “ampliar los saberes sobre la valoración y seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas en condición de discapacidad”, ya que enuncian que poseen pocos conocimientos al respecto. Es preciso que este tema se analice desde el enfoque diferencial y se vincule a una apuesta en la que se hable de las infancias “atendiendo a la diversidad cultural, étnica, de género, religiosa y de condiciones particulares que tienen las niñas, niños y sus familias” (SED, Polifonías de la diversidad, 2016, pág. 38). Dicho de otro modo, es indispensable ahondar sobre el reconocimiento de las capacidades, intereses, particularidades y singularidades, que inicia con el cuestionamiento de las maestras (os) sobre su propia historia personal y los procesos que conllevaron a su construcción individual. Los procesos de desarrollo de los niños y las niñas también son objeto de interés, sobre todo su articulación dentro de las mallas curriculares. Comprender como enunciarlos y articularlos entre sí hace parte de las propuestas de las maestras.

En cuanto a los instrumentos de seguimiento y valoración al desarrollo se reconoce una amplia gama de estos, los principales son los registros fotográficos, la carpeta de trabajos y los observadores. No obstante en algunos de ellos, principalmente en los archivos fotográficos, se requiere que estén comentados y que lleven una regularidad temporal y sistemática de las observaciones. En la categoría “otros” las maestras (os) plantean recursos como los videos, los cuadernos y el planeador. En general, se reconoce que en el marco del fortalecimiento de los conceptos asociados al desarrollo integral, su seguimiento y valoración se refuerzan los instrumentos que se emplean para tal fin, así mismo que se considere la confluencia de diversos escenarios donde transcurre el desarrollo de los niños y las niñas. En términos de Bronfenbrenner se trata de conectar y reflexionar los ambientes ecológicos donde se moviliza el desarrollo humano: la familia, la escuela, el barrio, la comunidad, etc. Se reitera así la apuesta por vincular a las familias de manera más comprometida y participativa en el desarrollo integral de los niños y las niñas.



Gráfica 20: Instrumentos empleados para el seguimiento y valoración al desarrollo

Recomendaciones generales

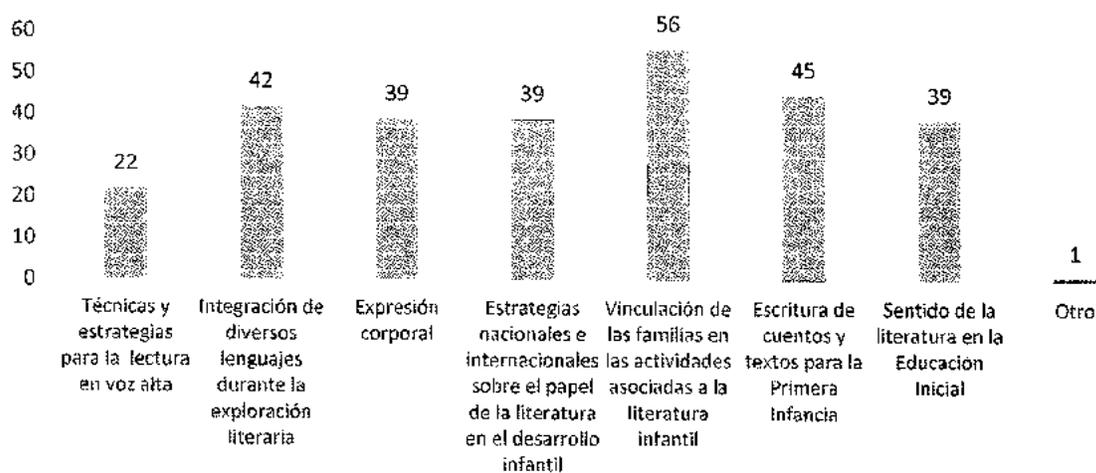
1. Incluir en los procesos de formación y cualificación la reflexión sobre los sistemas de evaluación desde la perspectiva de la primera infancia, de manera que se dé repuesta a las lógicas propias del ciclo, a las concepciones de niño y niña, a los horizontes y sentidos de la educación inicial.
2. Consolidar escenarios de formación y cualificación en los que se interrelacionen los procesos de seguimiento y valoración, los enfoques y perspectivas sobre el desarrollo humano en general, el desarrollo infantil y el enfoque diferencial, con la intención de potenciar el auto-reconocimiento de las maestras(os) como seres con capacidades particulares, reflexión que permita ampliar sus percepciones sobre la valoración de las singularidades en los niños y las niñas. En este marco se hace indispensable aportar a la comprensión sobre los instrumentos que pueden implementarse para atender las particularidades de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales.

Experiencias pedagógicas

En esta macro categoría se interroga por los aconteceres e interacciones que surgen en los diferentes ambientes de educación inicial en los que ocupan un lugar relevante el juego, el arte, la literatura, la exploración, los ejes de trabajo y las dimensiones. Frente a estos temas, una preocupación generalizada de las maestras(os) se orienta hacia que los directivos docentes y los demás ciclos escolares conozcan y comprendan las particularidades de la educación inicial especialmente sus lenguajes y horizontes de sentido, lo que mejoraría las transiciones de los niños y las niñas así como el afianzamiento de la identidad del ciclo. Aunado a esto se encuentra la intención de continuar el fortalecimiento de los saberes y prácticas alrededor del Lineamiento Pedagógico y Curricular en diálogo con las apuestas nacionales en las que se explora la atención integral. Dentro de la reflexión se identifica el interés por reconocer estrategias a través de las cuáles se logre que los territorios se conviertan en espacios adecuados para el desarrollo integral y aprendizaje de los niños y las niñas, en los que los pilares juegan un papel preponderante. Exige, entre otros aspectos, la integración institucional de modo que se

planteen mecanismos en los que se favorezca la participación de las infancias en diversas actividades culturales, sociales, deportivas en los territorios.

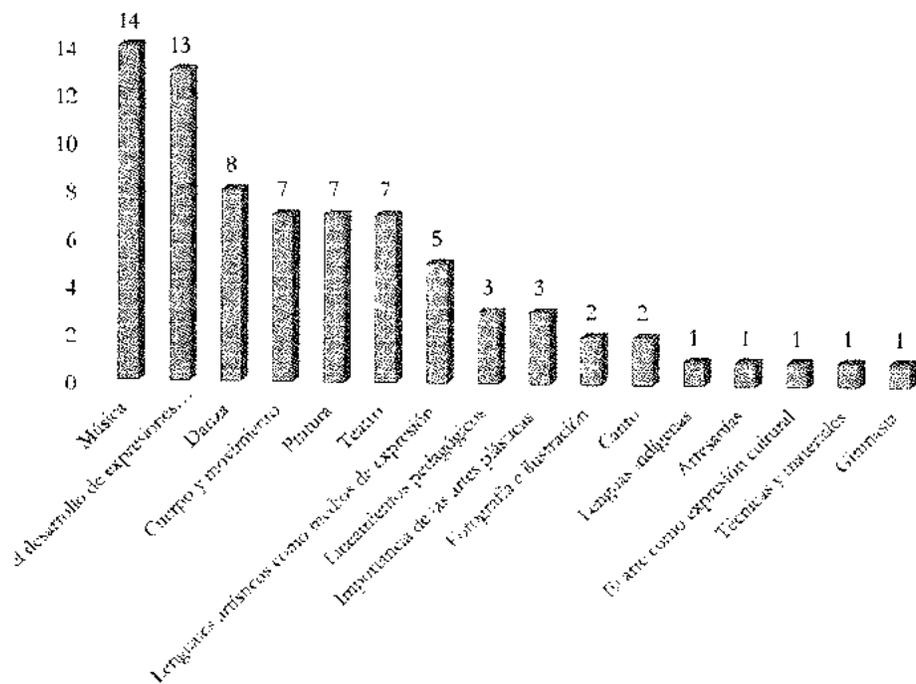
En general existe una tendencia marcada por ampliar los saberes sobre los pilares, no obstante se ratifican algunas particularidades. Para el caso del arte se ubican como aspectos a fortalecer la danza, el teatro y la educación musical. En la literatura se plantea el reconocimiento de estrategias que promuevan el goce literario en los niños y las niñas por encima de la instrumentalización de los textos como mecanismos de alfabetización, así como el acompañamiento por parte de las familias, que ha sido una constante durante la caracterización (ver gráfica 21) y que también, como veremos más adelante, hace parte de las investigaciones en las que se han involucrado las maestras(os). En el juego se pretende reconocer estrategias de acuerdo a cada uno de los niveles que componen el ciclo, mientras que para la exploración se hace indispensable una conceptualización más profunda que no se concentre únicamente en el desarrollo del pensamiento científico infantil. Es entonces que resulta indispensable que los procesos de formación y cualificación partan de una línea de base institucional frente a lo que se viene ejecutando desde los pilares y en general sobre los avances que se han llevado a cabo con el acompañamiento en el marco del Proyecto 901.



Gráfica 21: Intereses de formación frente a la Literatura

Estrechamente relacionado con el trabajo en los pilares se ubica la necesidad de ahondar en la construcción y reflexión de las mallas curriculares, de modo que se planteen no desde contenidos o temáticas y se articulen coherentemente con los documentos de ciclo, para ello también se hace importante el reconocimiento de los procesos y/o capacidades pertinentes para cada nivel del ciclo inicial. Estos ajustes también deben impactar el PEI así como las estrategias de valoración y seguimiento al desarrollo, en concordancia con las apuestas pedagógicas y curriculares de la educación inicial.

Emergen también la importancia de **experiencias del movimiento y la exploración sensible y artística desde el cuerpo en la primera infancia y afirmación del vínculo emocional y afectivo**. Por la misma razón, se identifica la necesidad en la formación y cualificación de **propiciar diálogos corporales** y expresivos a través de las experiencias sensibles y artísticas para que converjan y se plasmen en los ambientes de primera infancia creados en los colegios oficiales. De esta manera los pilares se vuelven experiencia creativa, sensible, artística, reflexiva de un saber y quehacer de educación inicial. La gráfica evidencia este interés y necesidad.



Gráfica 22: Necesidades e intereses frente a experiencias sensibles

También se enuncia el interés por ampliar sus saberes sobre las nuevas tecnologías, tanto para su crecimiento personal como para la integración de actividades con los niños y las niñas.

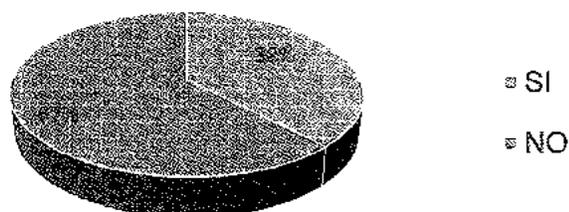
Recomendaciones generales

1. Vincular en los procesos de formación y cualificación la reflexión sobre las posibilidades que ofrecen los territorios para el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños y las niñas, encaminado a la ampliación de la participación de ellos en escenarios culturales, deportivos, sociales, recreativos, etc.
2. Establecer espacios de formación y cualificación en los que se profundice en la reflexión sobre los pilares de la educación inicial, no solo desde la creación de estrategias sino también de los sentidos, horizontes y su articulación desde las mallas curriculares.
3. Generar procesos de formación y cualificación en los que se vinculen directivos docentes, ya que ellos resultan fundamentales para proporcionar articulación de lo que se viene trabajando en el ciclo inicial con los demás ciclos de las instituciones, además para que aporten a la articulación e integración entre las mallas curriculares, estrategias de valoración, seguimiento al desarrollo y el PEI.
4. Ampliar los espacios de diálogo entre las maestras(os) y otros profesionales que aportan significativamente al fortalecimiento de los pilares: músicos, artistas plásticos, diseñadores, entre otros. Articulación que puede realizarse a través de espacios presenciales o con el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
5. Establecer estrategias de formación y cualificación en las que se integren las maestras (os) de ciclo inicial y ciclo uno, como espacios de reflexión alrededor de las transiciones y articulaciones que deben generarse.
6. La formación y cualificación requieren hacer hincapié en la experiencia **sensible** corporal y en movimiento para la creación y **exploración artística en maestras(os) de educación inicial, ello como correlato** frente al papel que juegan estos lenguajes expresivos y estéticos en el

desarrollo, descubrimiento y comprensión de capacidades limitadas y diversas de la primera infancia. Es a la vez una importante oportunidad para explorar cómo acontecen estos elementos vitales para **el caso de los niños y niñas en situación de discapacidad como sujetos capaces, presentes, activos, y con dignidad en los colegios oficiales.**

Investigación e innovación

Los datos frente a la participación de las maestras en **procesos de investigación evidencian que el 62% no ha participado** en estos, mientras que un 38% responde que sí lo ha hecho. Los temas sobre los que han trabajado incluyen: Familia y experiencia literaria, transiciones de la primera infancia al grado primero e impacto en el desarrollo socio afectivo, ludotecas rodantes, motivación, interculturalidad, juego y participación infantil, seguimiento al desarrollo, lecto- escritura, el cuento y su impacto en el desarrollo moral, uso de tics, competencias ciudadanas, pensamiento crítico, aprovechamiento del tiempo extra escolar. Se observan tendencias y preocupaciones que han sido notables a lo largo de este trabajo, principalmente en relación con el interés por las familias, el fortalecimiento de los pilares de la educación inicial y de la participación ciudadana de los niños y las niñas. No obstante el promedio de los maestros que investigan sigue siendo bajo lo que lleva a pensar en la necesidad de implementar estrategias encaminadas a afianzar su motivación por estos aspectos, al mismo tiempo que se promueve en las instituciones educativas la reflexión sobre las posibilidades que estas ofrecen para que los maestros puedan ser y hacer desde la investigación y la innovación.



Gráfica 23: Participación de las maestras en procesos de investigación

Este posicionamiento del maestro como productor de saber, reflexivo, crítico e innovador implica el desarrollo de apuestas de formación y cualificación que potencien estas capacidades, orientadas desde la posibilidad de problematizar las realidades, de modo que los participantes establezcan puentes entre los saberes que se movilizan en la escuela y las apuestas investigativas, científicas y académicas que suceden en la educación superior, las entidades dedicadas a la investigación educativa y las instituciones que movilizan las políticas. El estudio: “El lugar de la investigación en la formación posgradual de los docentes del Distrito en la Bogotá Humana” ejecutado en el año 2015, señala como una de las inconformidades de los maestros ante un buen número de investigaciones, el carácter abstracto y descontextualizado de las mismas (Herrera & Vega, 2015, pág. 31). De allí se justifica, en parte, la importancia de fortalecer al maestro-investigador como integrador de su quehacer docente y la producción académica-científica, dado el rol privilegiado que ocupa en los espacios escolares como movilizador de transformaciones positivas.

Fortalecer la imagen del maestro-investigador no se limita a la capacidad para reflexionar y analizar con sentido crítico las prácticas pedagógicas, requiere, en palabras de Bruner (citado en el estudio atrás mencionado), que el docente se empodere: “como un sujeto que se relata y relata a otros, construye,

reconstruye y reinventa realidades” (Herrera & Vega, 2015, pág. 32), de manera que se consolide un apuesta investigativa que amplíe la información relevante sobre los fenómenos que ocurren alrededor de la educación inicial en los contextos y territorios desde los propios actores. Esta perspectiva está alineada con el llamado de atención que realiza la Unesco en relación con las políticas: “Ciertamente, las buenas políticas públicas están basadas en información relevante sobre el propio contexto. De lo contrario, terminan por apoyarse sobre la intuición o sobre información proveniente de otros países, a veces de muy lejanas realidades” (Unesco, 2016, pág. 138). Este trabajo en el territorio, en este caso en las localidades e instituciones, exige la promoción de un trabajo colegiado orientado a la investigación e innovación, en el que surjan análisis y conclusiones a través de los cuáles se acreciente la comprensión de las situaciones que sirvan de base para la búsqueda de alternativas justas y contextualizadas, lo que a su vez promueve la consolidación de comunidades académicas situadas.

Por otra parte, los datos de la encuesta realizada a los integrantes de la mesa de educación inicial resaltan como necesidades de formación de las maestras en cuanto a investigación e innovación los siguientes aspectos: Tic, Procesos de lectura, escritura, análisis de información, metodologías de investigación, conocimientos de los modelos de investigación, mecanismos de investigación y enfoques, Orientación para tomar posturas críticas de su labor y determinar así situaciones problemas que las lleven a investigar y proponer practicas pedagógicas innovadoras, generar una línea de investigación de educación inicial y contar con acompañamiento técnico para procesos de innovación, brindar espacios de formación artística (danza, manualidades, música entre otros), conocimiento de estrategias curriculares exitosas en la atención integral a la primera infancia., conocer los tipos y las formas de hacer investigación en el contexto de primera infancia, estrategias didácticas para el trabajo con las niñas y los niños de sala materna.

Los temas apuntan en su mayoría al fortalecimiento del conocimiento propio del ejercicio investigativo, ya sea desde las metodologías, los modelos o los enfoques. Es también una invitación a continuar con el fortalecimiento de la identidad del ciclo inicial a partir de la consolidación de experiencias investigativas que consideren las necesidades que se problematizan en cada uno de los territorios.

Recomendaciones generales

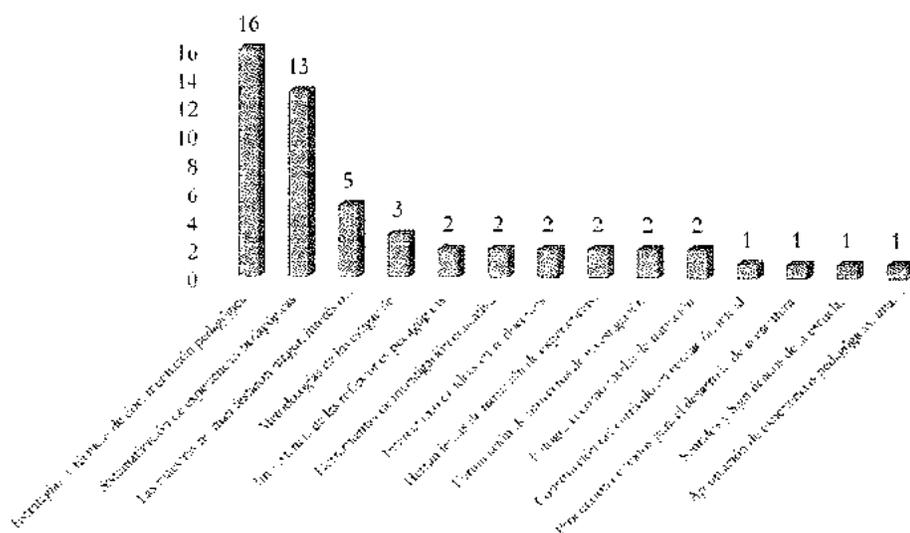
1. Incluir la investigación y la innovación como líneas transversales a las diversas estrategias de formación y cualificación de maestros y maestras, de modo que se articulen los binomios: teorías-prácticas, saberes escolares-saberes científicos, capacidades personales-capacidades institucionales, reflexión-acción, instituciones en constante aprendizaje-maestros en constante aprendizaje.
2. Estimular la consolidación de comunidades de aprendizaje o cuerpos colegiados de investigación conformados por maestros y maestras alrededor de temas asociados con la educación inicial, de modo que se amplíe la comprensión que se tiene de fenómenos propios de la primera infancia en los territorios.
3. Desarrollar un estado del arte actualizado sobre las investigaciones y estudios que han realizado las maestras y maestros de educación inicial del Distrito, en clave de las macro categorías propuestas en el presente ejercicio de caracterización. Al mismo tiempo emplear mecanismos para identificar los intereses de investigación que circulan en las escuelas.
4. Favorecer la ampliación de los espacios de socialización de las apuestas de investigación e innovación en educación inicial. Identificar además aquellas instituciones que demuestran poca vinculación a estos espacios de modo que se promuevan ejercicios académicos y pedagógicos para que logren articularse a estas actividades.

Sistematización y Documentación pedagógica en la educación Inicial en clave de Investigación e Innovación

Ante la importancia de la sistematización y documentación pedagógica de la educación inicial en los colegios para enraizar un saber-quehacer que brinde la identidad del ciclo inicial, y como oportunidad para la gestión del conocimiento, a partir la investigación y la innovación cobra mucha valía este aspecto. Ello de la mano de afianzar estrategias de formación y cualificación como comunidades de aprendizaje, redes o maestras(os) que aprenden de sus pares como “apropiación” de experiencias. Por ello, las respuestas de las maestras(os) sobre las necesidades e intereses de formación o en estos aspectos colocan en primer lugar el aprender sobre estrategias y técnicas de documentación pedagógica para sistematizar la experiencia o quehacer.

Al interior de dichas respuestas, como se puede observar en la gráfica, entre mezclado con rutas y estrategia se develan los sentidos que cobra el sistematizar, es decir qué, para qué y cómo en la educación inicial. Esto último, muy de la mano con documentar teniendo como centro los lenguajes, estéticas, participación activa de niñas y niños, y como clave para la valoración del desarrollo integral.

También concepciones sobre la correlación entre sistematizar e investigar en educación a través del uso de herramientas, otros lenguajes y narrativas como la fotografía, el aprendizaje de producción de textos.



Gráfica 24: Necesidades e intereses de formación frente a sistematización-investigación

Para la mesa de educación inicial del Distrito, la sistematización y documentación pedagógica es necesaria para el desarrollo de capacidades en escritura, observación, registro y análisis de información. En su gran mayoría los participantes coinciden en la necesidad e importancia de la sistematización; toda vez que se logró afianzar el qué es la sistematización y las formas de hacerla posible, ya que consideran que es necesario que puedan dotar de sentido los procesos de documentación, pues es gracias a ello que es posible reflexionar, innovar y retomar lo que se ha llevado a cabo. En este sentido, resaltan que la documentación pedagógica es la memoria viva que permite construir un saber con base en la práctica.

Sin embargo, en las visitas in situ, se plantea que no se da en la gran mayoría de colegios por la ausencia de tiempos y espacios para decantar la experiencia a través del lenguaje escrito; también no hay una claridad sobre el sentido de la sistematización y documentación, es decir el para qué y el cómo se hace. Así emergen tres de los principales factores para que no se lleven a cabo.

Recomendaciones generales

1. La importancia que sean las maestras(os) quienes sistematizan y documentan su experiencia pedagógica. Como un saber situado exige que la formación y la cualificación aporte al fortalecimiento de capacidades para la gestión del conocimiento a partir de dar cuenta del saber pedagógico construido en los colegios oficiales, y que tengan como horizonte la cualificación de otros pares al configurarse como referentes.
2. Fortalecer la línea conceptual y metodológica que favorezca desde diferentes enfoques comprender y concretar, la sistematización y la documentación pedagógica de escucha activa y sensible con los lenguajes de la primera infancia; como señala Loris Malaguzzi, citado por Alfredo Hoyuelos es una manera ética, estética y política de pensar la educación y, sobre todo, de reflexionar sobre las extraordinarias capacidades de los niños y niñas para evitar que pasen desapercibidas en nuestra cultura” (Malaguzzi, 2001, p. 48)
3. Desarrollar y fortalecer capacidades para que sean las voces y la experiencia de los sujetos de la educación inicial los creadores directos y protagonistas de la memoria visible y sensible de lo que acontece a la primera infancia en los colegios oficiales. Aprender a narrar de manera sistemática, en diversos formatos y lenguajes para que como señala Alfredo Hoyuelos sea eficazmente comunicante para otros.
4. La sistematización y documentación cobra una gran valía al interior de los equipos técnicos de primera infancia de la SED, ya que recoge la memoria y la experiencia en la implementación de la política pública de atención integral de la primera infancia. En este sentido, requiere ser fortalecida como capacidad para dar cuenta de las líneas conceptuales, argumentativas, y las herramientas para la acción de la política. También las intervenciones en la implementación que incluye la revisión de aprendizajes, lecciones aprendidas, resultados, acciones correctivas, y principalmente como gestión de conocimiento sobre las experiencias en los territorios en la territorialización de los componentes de dicha política.

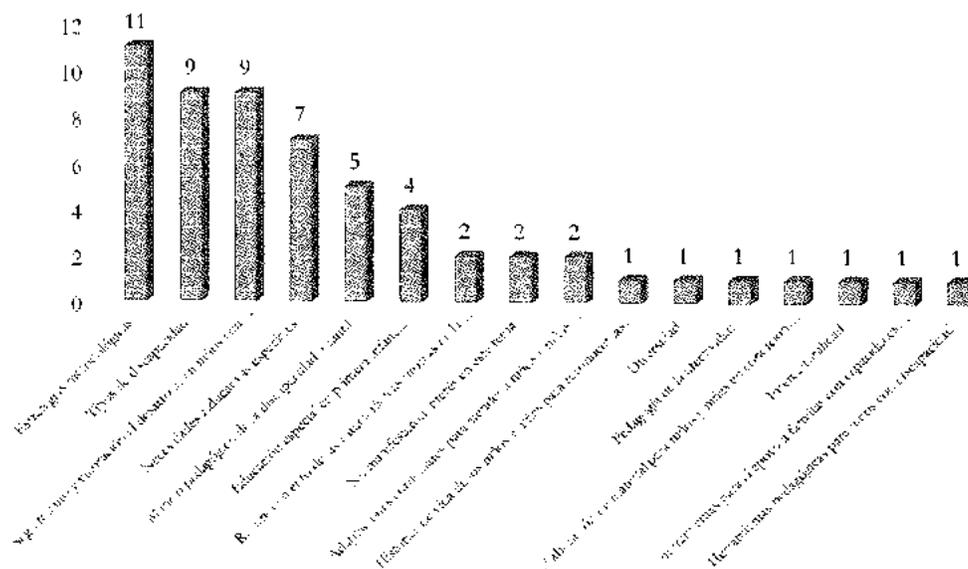
Diversidad y principios de No discriminación

Las necesidades e intereses de formación o actualización pedagógica de las/os maestras/os de educación es aspectos relacionados con la Diversidad y principios de No discriminación están más puestos desde los avances y el posicionamiento que se viene dando a este campo a nivel de documentos orientadores de la SED o los fundamentos técnicos de la Estrategia de Cero a Siempre. Como categoría conceptual tiene unos amplios desarrollos; sin embargo, en la cotidianidad y discursos de las maestras(os) es un tema que se está abriendo caminos, y que desde lo pedagógico exige superar aspectos muy ligados a la preocupación frente a niños y niñas en condición de discapacidad.

Un reflejo de esto es la tendencia de ausencia de capacidades de las (os) maestras (os) para proponer experiencias pedagógicas con principios de no discriminación e incluya a niños y niñas autismo, microcefalia, parálisis cerebral y desórdenes psiquiátricos. Se siente cortas en sus conocimientos

teóricos y prácticos para trabajar con estos niños y niñas, además manifiestan no contar con los recursos para atenderlos, pues no cuentan con material o recurso didáctico que permita el trabajo con niños y niñas por ejemplo con baja visión o audición, o con parálisis, etc. o la adecuación de instalaciones pues consideran que son inapropiadas.

En la gráfica se evidencia en las respuestas la necesidad de contar con procesos de formación y cualificación en torno a estrategias pedagógicas, adaptaciones curriculares, elaboración de material, herramientas para el seguimiento y valoración del desarrollo y manejo pedagógico para atender a niños y niñas con distintos tipos de discapacidad.



Gráfica 25: Necesidades e intereses frente a la diversidad

En relación con manifestaciones de la Diversidad y principios de No discriminación ligados a la Cultura, la tendencia fue a no manifestar de manera explícita dicho interés. En este sentido, emerge una necesidad de fortalecer capacidades para materializar en la cotidianidad de los colegios oficiales el reconocimiento y valoración de la diferencia desde la primera infancia, pues si bien el juego, la exploración del medio, la literatura y el arte han sido posicionadas como pilares de la educación inicial, requieren, recogiendo las reflexiones de Maritza Díaz⁷, ser contempladas en la educación propia y en la educación intercultural.

En palabras de Boaventura de Sousa Santos, la tensión entre el reconocimiento de la igualdad y el reconocimiento de la diferencia (Santos B. d., 2014) exigen una igualdad socio-económica y cultural y no solo jurídico-política ante la ley – el reto ético, económico, político y cultural de los derechos económicos, sociales y culturales (DESCA). Ello, como crítica al principio central de universalidad de los derechos, pues al ser estos esencia y gramática de la dignidad humana exige acciones de NO discriminación, exclusión a través de la valoración y legitimación de la diversidad, y la interculturalidad.

⁷ La Antropóloga y educadora. Fundadora y directora del Centro de Expresión Artística Mafalda. Profesora del Departamento de Antropología de la Pontificia Universidad Javeriana Maritza Díaz escribió en Maguarded la columna de opinión: Desafíos de la educación en la primera infancia: educación indígena propia y concepciones de arte.

Recomendaciones generales

1. La formación y cualificación de maestras(os) de educación inicial en cualquier línea temática requieren hacer hincapié en la sinergia o convergencia entre los avances y deseos planteados en los documentos de política, orientaciones o fundamentos que reconocen y valoran las diferencias y la diversidad, y el saber y quehacer pedagógico de maestras(os) para que cobijen y se hagan cuerpo en toda la educación de la primera infancia. Es decir superar la brecha entre el ideario o anhelo de la política y las prácticas.
2. En esta línea se traza un reto vital que la formación y cualificación en estrategias pedagógicas encuentren en la Creatividad una posibilidad para tender puentes entre culturas a través de los lenguajes del arte y el juego. Así, emerge el fortalecimiento de capacidades para crear y apropiarse materiales de acuerdo con las propuestas pedagógicas de reconocimiento o en la educación intercultural, que rescaten y preserven la cultura y la cosmovisión, a través del juego, el arte y la literatura como pilares de la educación inicial.
3. Fortalecer o desarrollar capacidades para hacer uso pedagógico de los materiales y herramientas que a nivel Nacional y Distrital se han producido en torno a fomentar la valoración de la Diversidad desde la primera infancia, por ejemplo: La Audioteca *De agua, viento y verdor; Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas*, del Ministerio de Cultura que fue respaldada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF o la colección de *Literatura con enfoque diferencial* de las mismas entidades, que reúne cuentos, arrullos, poemas de diferentes comunidades históricamente segregadas como las palenqueras, afros, room, entre otras.
4. La formación y cualificación requiere a la luz de principios de No discriminación evitar prácticas de políticas homogenizantes, procesos en masa que olvidan la vitalidad de lo situado y diferenciado. Ello, para mantener coherencia con el decir de la política sobre la necesidad de las pedagogías propias, creativas, afectivas y de la educación intercultural.

Por el reconocimiento de la diversidad se entiende que se puede ser aceptado, valorado y amado por la existencia misma y, por tanto, que cada persona puede reconocerse a sí misma y a otras siendo diferentes. Cuando sucede lo contrario, los niños y las niñas aprenderán que su valía puede ser inexistente o estar condicionada, que pueden ser señalados o excluidos o que pueden señalar y excluir según diferencia étnica, rasgos físicos, género, condición de discapacidad, situación social o cualquier tipo de característica cultural. Fiesta de la Lectura (ICBF)”

La participación y la ciudadanía como ausencia y emergencia

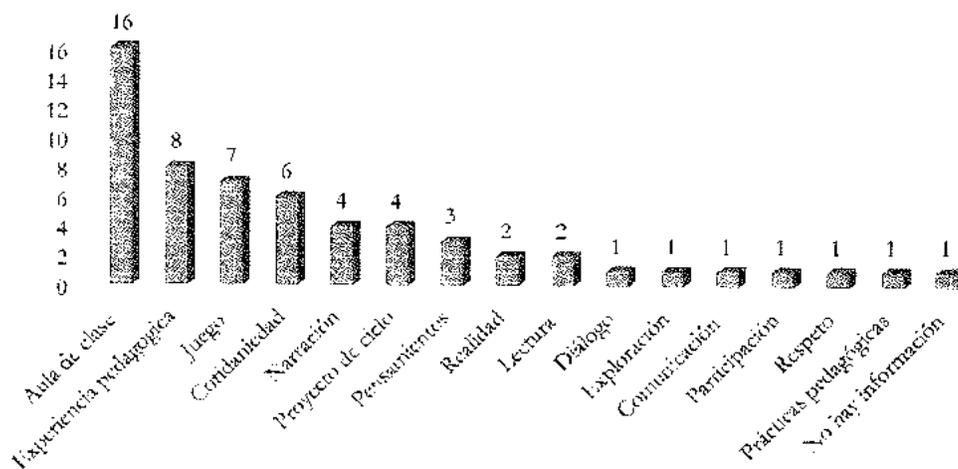
Un compromiso que plantea el Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia es **que la participación deje de ser solo un discurso para convertirse en una práctica que tenga vida** tanto en terreno de lo público como en lo privado.

Asistimos de nuevo a los avances en los documentos de política y/o orientaciones y las brechas que se requieren cerrar para estos anhelos se materialicen. En el caso de la participación, resulta para esta investigación tener una vitalidad en torno a su presencia en la creación de ambientes, de experiencias sensibles y artísticas, el sentido de los pilares, del seguimiento del desarrollo, la concepción de niño o niña, la sistematización y documentación pedagógica con sus estéticas y lenguajes, en la promoción de sus derechos, y el cuidado, su adaptación en sus transiciones, y la vinculación de sus familias, comunidades y su acervo cultural.

También en el taller inicial, en las visitas in situ, y en el mapeo documental, emerge la visibilización y participación del ciclo inicial en el sistema educativo oficial, más que subsumirse, el proponer una pedagogía que apuesta por el desarrollo integral de los seres humanos, por la preponderancia de la experiencia y la creatividad para el aprendizaje. Así mismo, cobra relevancia respecto a la participación de las familias y sus comunidades con su acervo, saberes y experiencia vital, pues dejan de ser vistos como “faltos de compromiso, necesarios de enseñarles prácticas de crianza y hábitos saludables”. En relación de horizontalidad y reconocimiento.

Participación de maestras(os) como sujetos políticos en diferentes espacios tales como consejos académicos, sostener las reuniones de ciclo, las mesas pedagógicas, de primera infancia, entre otras, para decidir e incidir en lo que se espera y se traza como sentido de la educación inicial, su identidad, e intencionalidad del saber y quehacer que acompaña, cuida, y que se dispone a la escucha afectiva, a la generación de ambientes que convocan habitarlos o explorarlos con todos los sentidos, en tanto se disfrutan con todos los lenguajes del arte y el juego.

Todo lo anterior lo acotaremos para reflexionar sobre las capacidades necesarias en fortalecer o desarrollar para que maestras(os) movilicen la participación como esencia de su saber y quehacer. Tenemos entre las respuestas sobre si la educación inicial es necesario partir de los lenguajes, creaciones, intereses y gustos e intereses de los niños y las niñas, el 49% señaló estar muy de acuerdo; el 36% de acuerdo y el 15% ni de acuerdo o en desacuerdo. En contraste la respuesta en cómo están presentes encontramos que se focalizan en el aula de clase y la experiencia pedagógica, en algunos datos se menciona de manera explícita algunos elementos de los pilares como el juego y la narración:



Gráfica 26: Cómo se presenta la participación de los niños y las niñas

Se abren oportunidades para fortalecer y desarrollar capacidades que permitan en el ser y el hacer de las(os) maestras(os) de educación inicial afirmar la relación entre pilares, experiencia pedagógica y reconocer o asumir a los niños de primera infancia como seres con capacidades para leer, interactuar y comunicarse con el mundo a través de diversos lenguajes con los que expresan sus necesidades, intereses, emociones y comprensiones. Ello, concreta elementos de la Escucha activa, en el amplio sentido de la palabra, y superar los códigos orales y escritos, pues se requiere sensibilidad y disposición para comprender el gesto, el llanto, el contacto visual, el movimiento y la risa son sus maneras de decir sin palabras, de escribir sin letras, y de construcción de sentido de sí mismos y del mundo.

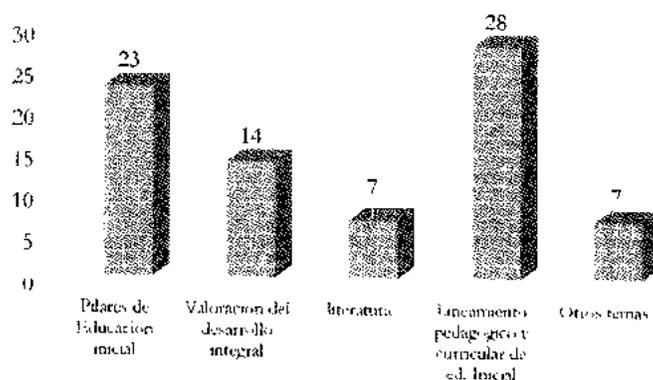
Recomendaciones Generales

1. Es fundamental que maestras(os) que acompañan a los niños en esta etapa amplíen su concepción de la participación y su relación implícita con los pilares de educación inicial como manifestaciones propias del ser y hacer como niño y niña. Es decir, entenderlos como lenguajes y expresiones propias para crear, comunicar, representar su realidad, y desde luego oportunidades para ampliar sus comprensiones del mundo que habitan en la relación consigo mismos, los demás, y el entorno.
2. Es fundamental que la formación y cualificación trascienda los discursos segmentados, o el acercamiento a temáticas, y haga evidente las correlaciones existentes o afectaciones mutuas en la educación inicial. Así entender, comprender y aprender de manera integral desarrollos científicos-conceptuales en diferentes disciplinas que desde lo interdisciplinar fortalecen el saber pedagógico; el conocimiento reflexivo, activo y crítico de las políticas públicas orientadas a la primera infancia en el marco de la atención integral. En correlato, de mirada de sí y reconocimiento del saber y experiencia pedagógica construida a lo largo de muchos años que hacen parte de la afirmación sobre la importancia de la primera infancia y su desarrollo integral desde un marco ético, político y pedagógico.

Acerca de temas de formación y cualificación. Lo brindado y lo esperado

Las respuestas sobre los temas de cualificación en las que han participado maestras(os) de educación inicial se evidencia que los tres principales aspectos abordados y correlacionados en tanto el propósito de posicionamiento son: a) el Lineamiento pedagógico y curricular de educación inicial del Distrito, y b) seguido de dos elementos propios de su naturaleza tales como los pilares de educación inicial, la valoración del desarrollo integral y la Literatura. Respecto a otros se encuentran: Malla curricular; Informática; Música; Relajación; Redes dinamizadoras; Artes y ambientes; Administración Educativa; Desarrollo humano; Currículo y evaluación; Necesidades educativas especiales; Enfoque diferencial; Lectura y escritura en el preescolar; Matemáticas; Inglés y Estrategias Pedagógicas.

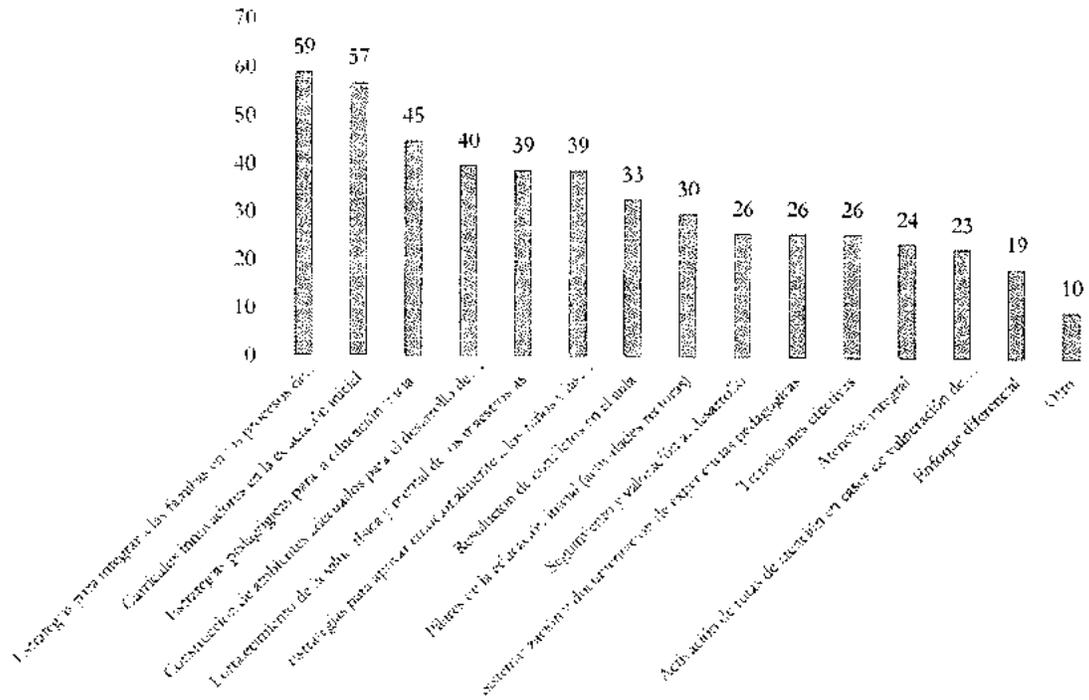
Se encuentra que el 88% de las pedagogas han recibido formación-cualificación en los últimos dos años.



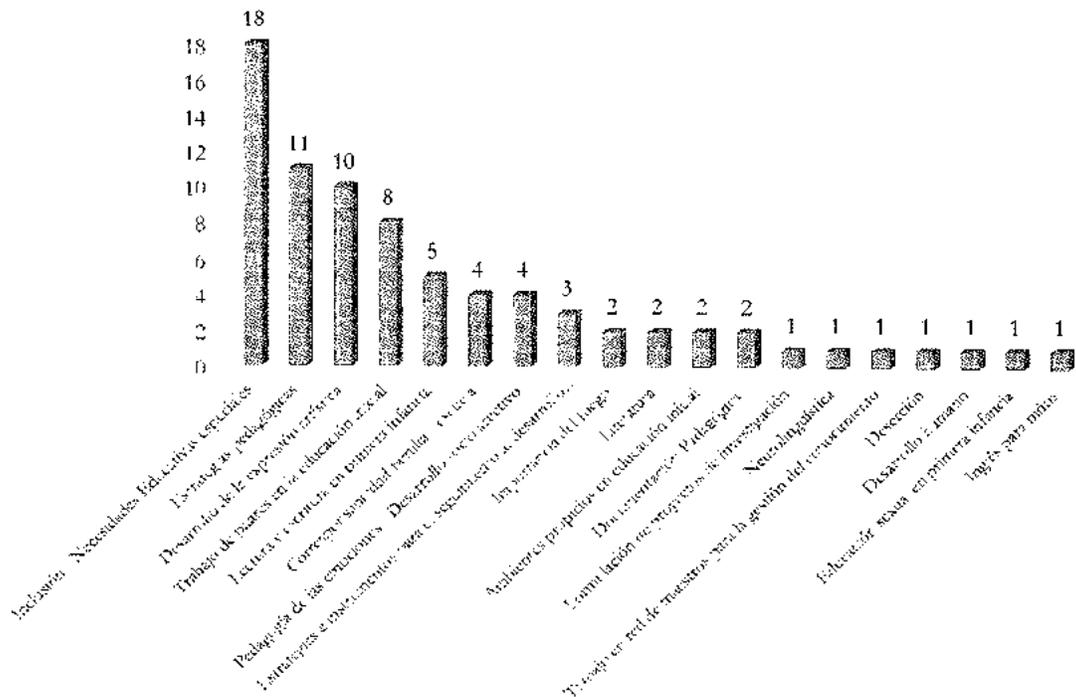
Gráfica 27: Temas de cualificación en los que han participado las maestras(os)

En contraste cuando se indaga sobre los temas que les interesaría o consideran son necesarios se tiene dos elementos de contraste. El primero a nivel individual y a nivel de tendencias en los colegios participantes. A continuación se presentan:

Gráfico de respuestas a nivel de tendencias en colegios participantes



Gráfica 28: Temas de interés de las maestras o que consideran necesarios



Gráfica 29: Temas de interés producto de indagación individual

Se destacan la convergencia o ratificación de la macro categorías de esta investigación tales como la necesidad en interés en torno:

- Una perspectiva centrada en los sujetos de la educación inicial. Cobra mucha fuerza los niños y niñas, especialmente en situación de discapacidad. Acompasado una comprensión sobre la vinculación activa de las familias en la educación inicial, desbordando “lugares comunes” de la educación sobre corresponsabilidad. En esta línea el sujeto pedagógico o maestra(o) de la educación inicial desde su integralidad que incluye aspectos propios de su saber-quehacer de allí el interés en estrategias, herramientas, pilares, pedagogía de las emociones, ambientes, investigación, sistematización-documentación, currículos para la innovación, entre otros más que evidencian un posicionamiento de estos núcleos y ejes fundamentales que ratifican la identidad de este ciclo inicial, y principalmente de afianzar su comprensión como un Derecho imposterizable de la primera infancia.

En esta integralidad también a nivel personal existe una mención sobre el fortalecimiento de la **salud** corporal y mental, que visto desde el enfoque de capacidades de Nussbaum, evidencia la coherencia de considerar el desarrollo humano como sustrato del desarrollo integral. Por ende, formar y cualificar en todas las dimensiones para afianzar y fortalecer las características que se esperan guarde un(a) maestra(o) pedagoga(go) de Educación inicial.

- En términos de las divergencias entre lo personal y lo colectivo, y las propias macro categorías emergen el inglés para niños, la deserción y la neurolingüística. Sin embargo, los dos últimos se aspectos pueden ser recogidos en líneas de formación y cualificación. En el primer caso – inglés para niños- desde el horizonte de los referentes técnicos del MEN y los propios del Distrito en educación inicial no cuenta con un lugar.

Pensar espacialmente intereses y convergencias

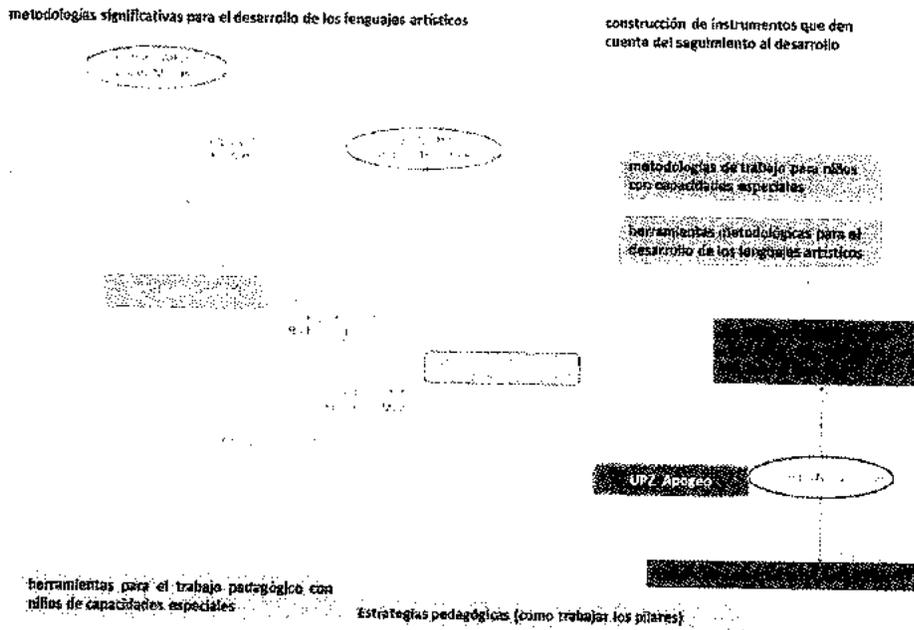
Este conjunto de elementos presentados anteriormente aportan a esta cartografía pedagógica que encuentra fundamental las voces de los sujetos maestras(os) al momento de perfilar sus intereses y necesidades de formación y cualificación. Es decir, ratifican que al ser pensados espacialmente, cobra fuerza lo situado y diferenciado. Justo las convergencias en estas macrocategorías y en su interior estos temas, encuentran en la georeferenciación de las respuestas en los colegios participantes una suerte de consistencia, coherencia y pertinencia técnica, ética y política.

Este primer nivel de registro cartográfico pedagógico permite hacer una ubicación espacial de las voces de maestras(os). “Ello tiene como potencial pedagógico significaciones en tres direcciones: hacia sí mismos, de sí hacia los otros y de los otros hacia sí” (Fabio, Lozano, & Mancera, 2013). Es decir, la cartografía pedagógica en esta investigación apuesta para evidenciar las convergencias entre la mirada de sí de las maestras(os) al interior de los colegios, las líneas que a lo largo de los desarrollos y avances técnicos en educación inicial que se han venido consolidando en el país, y en consonancia con los documentos y orientaciones de la política pública de atención integral a la primera infancia.

Deben representar elementos para la toma de decisiones con criterios técnicos sobre las características y atributos de la formación y cualificación de maestras(os) de educación inicial. Se presentan a continuación lo que emerge al pensar espacialmente el compendio del capítulo 2, con énfasis en las localidades donde se encuentra un mayor número de colegios participantes:

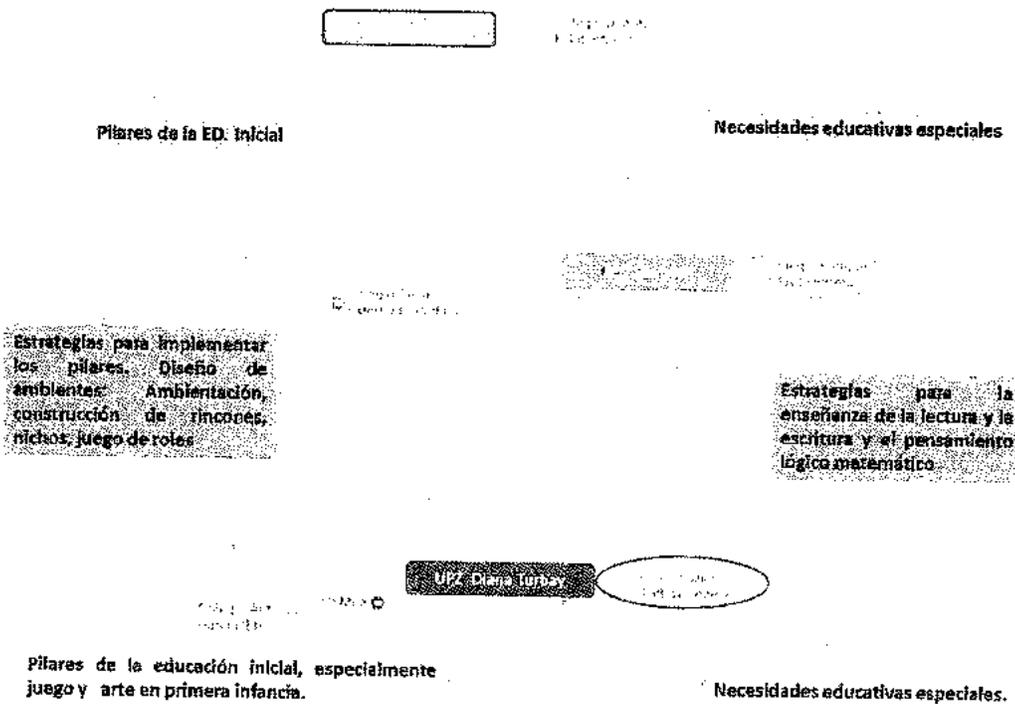
Mapa 1. Tendencias entre los colegios en Ciudad Bolívar, siendo uno de ellos Rural, alrededor de Macrocategorías que se interrelacionan tales como **Ambientes, Diversidad, Experiencias Pedagógicas.**

Localidad Bosa SEGUNDA PARTE



Mapa 3 Rafael Uribe. Tendencias en Lenguajes del arte, el juego, ambientes, estrategias pedagógicas. Énfasis en atención a niñas y niños con discapacidad. Especificidad en clave de divergencia del colegio Enrique Olaya Herrera sobre enseñanza de la lectura, escritura y pensamiento lógico matemático.

Localidad Rafael Uribe Uribe



Sin entrar en un nivel más complejo de análisis y solo quedando en punto de georeferenciación, no queremos dejar de lado el destacar que los colegios participantes en esta investigación están ubicados principalmente en los estratos 1, 2 y 3. Ello convoca a atravesar la pedagogía de la educación inicial con factores que la afectan y retan tales como, un saber y quehacer situado en sectores en los que los índices de NBI son más altos, en ese sentido estamos hablando del sentido de la educación inicial y la primera infancia para cerrar brechas de exclusión y segregación. Ello marca situar a los sujetos niñas y niños, sus familias, sus comunidades, para la afirmación de la dignidad, del goce efectivo de derechos, de capacidades existentes, más que de sujetos en falta o en la naturalización de la negación de sus derechos. Es decir, poner en marcos éticos, políticos y pedagógicos, cualquiera de las líneas de formación y cualificación, siempre en clave del desarrollo humano para la afirmación de la dignidad de la primera infancia.

CAPÍTULO 3. PROPUESTA DE MODELO DE FORMACIÓN Y CUALIFICACIÓN

Producto C: Propuesta de modelo de formación y cualificación de las maestras (os) que se desempeñan en procesos de educación inicial con recomendaciones de competencias a desarrollar y áreas a fortalecer, así como sugerencias de programas a trabajar y estrategias de formación a ejecutar, atendiendo a los intereses y necesidades caracterizados, las particularidades de la localidades y los contextos de desarrollo de la educación inicial en el Distrito

Círculo de formación y cualificación de maestras(os) de educación inicial. Fortalecimiento y desarrollo de capacidades⁸

DESARROLLO HUMANO Y ENFOQUE DE CAPACIDADES

La dificultad para acceder a los mínimos vitales por parte de millones alrededor del mundo, la inequidad en la distribución de los recursos, así como la imposibilidad de muchos de participar en las decisiones democráticas reflejan las crisis de las sociedades capitalistas contemporáneas. Es evidente que los factores económicos y financieros se unen a otros de carácter político, moral y social. De hecho, la lógica del mercado ha sustituido la justicia social (Guichot-Reina, 2015) como derrotero que marca las acciones de los individuos. La libre competencia, la libertad para comprar y vender ha de estar subordinada a otras libertades, especialmente de aquellas que se asocian con las posibilidades para que los sujetos desarrollen la totalidad de sus capacidades en ambientes armónicos y justos. Libertades para acceder a la cultura, educarse, poseer servicios de salud idóneos, entre otras, son fundamentales para garantizar que las capacidades individuales fluyan.

La educación surge entonces como un compromiso ético con este desarrollo de la libertad, en el que se pretende restringir los impactos de los modos de vida basados en la competencia del mercado, caracterizados por el individualismo y la competencia exagerada, que a su vez atentan contra el bienestar social (Parra, 2015), para que sean sustituidos por derroteros centrados en la alteridad como responsabilidad por el otro en su condición de humano. Al respecto Lévinas considera:

“Solo siendo responsables del otro o de la otra, de su vida y de su muerte, de su gozo y de su sufrimiento, accedemos a la humanidad. Por eso la pregunta ética no es ¿Qué es el hombre? sino ¿Dónde está tu hermano, tu hermana? La educación ética se constituye como respuesta a la pregunta ¿quién sufre? y no como respuesta al interrogante ¿Quién habla o razona? La autoridad del sufrimiento y no de la razón se convierte en el imperativo ético de toda educación” (Barcena & Melicho, 2014, pág. 21)

Desde este razonamiento las relaciones que se entablan en los diversos espacios educativos no están mediadas por el poder sino por el acogimiento y la responsabilidad por el otro (Barcena & Melicho, 2014). Se aparta de la corriente filosófica utilitarista para volcarse sobre el desarrollo humano que es posible a partir del reconocimiento y encuentro con los demás. Quiere decir que la pretensión no es convertir al otro en un “ser competente”, se trata más bien de explorar sus posibilidades y de generar espacios de interacción que promuevan la creación, la libertad y la diferencia.

En otras palabras, la educación desde las capacidades y por supuesto desde el desarrollo humano pretende borrar los principios totalitarios, por medio del reconocimiento de las características locales, las particularidades y las policromías en las formas de ser, de sentir, de actuar, de pensar de todos y cada uno de los individuos. Por ello resulta tan importante la idea de alteridad, puesto que es en el contacto con las diversidades en las que cada quien se construye como ser humano y configura su identidad, se trata de un diálogo intersubjetivo en el que se interpela pero sobre todo se responde al otro. Por tanto no se habla de cualquier tipo de capacidades sino precisamente de las “capacidades que humanizan”, las que se vinculan a esa responsabilidad por la singularidad del otro, por sus necesidades.

Al respecto, Nussbaum señala principalmente tres grupos que han sido tradicionalmente excluidos: las personas con discapacidades, los excluidos por su condición económica y las especies no humanas (Silva, 2015) Agrega la autora norteamericana que además de la exclusión, las sociedades actuales

⁸ El presente capítulo corresponde al **producto C del Contrato No. 084** para la ejecución y consolidación de la caracterización de los interés y necesidades de los maestros y maestras de educación inicial del distrito capital, en el marco del Convenio 3712 de 2016 en sus componentes 1 y 5.

afrontan problemáticas que atentan contra la dignidad humana, entre las que se cuentan: la inmigración, el desplazamiento forzado, el aniquilamiento de etnias y grupos minoritarios, las violencias contra las mujeres, los niños y niñas, etc. Todas ellas problemas globales con impactos locales, que afectan las capacidades y que refrendan la importancia del enfoque diferencial en la formación y cualificación de los maestros y maestras en clave del desarrollo humano.

Estas ideas ponen de manifiesto el carácter político que interviene en todos y cada uno de los procesos formativos, ya que la educación hace posible el ejercicio de las libertades, la garantía de los derechos y el acceso a la participación ciudadana. En este mismo sentido, se reconoce su condición ética, ya que busca estructurar un actuar responsable por las necesidades de los demás, en el que se reconocen y potencian las diferencias y se emplean los mecanismos adecuados para impactar positivamente las vidas y capacidades de los otros.

Además de esta **perspectiva ética, política, diferencial**, el enfoque de capacidades enuncia la premisa de un desarrollo humano que promueva una lógica en la que se integren las ciencias sociales, la técnica y los descubrimientos científicos con el fortalecimiento de las emociones, los sentimientos, la alteridad, la compasión, la empatía, en una palabra los máximos principios que caracterizan el ideario democrático. En palabras de Naranjo, puede entenderse de la siguiente manera:

“Hoy en día no puedo dejar de sentir que conviene tener presente que nuestra problemática educación es esencialmente una educación patriarcal, lo que implica no sólo que está al servicio de un implícito autoritarismo –que pervierte. Nuestras intenciones democráticas– sino que conlleva una tiranía de lo racional sobre lo afectivo y lo instintivo” (Naranjo, 2007, pág. 177)

En esta amalgama de perspectivas que surgen en la reflexión sobre el desarrollo humano y las capacidades, es ineludible mencionar la necesidad de corporizar* la formación y cualificación de los maestros y maestras. Los discursos, las ideas habitan las corporalidades, se expresan con movimientos, gesticulaciones. El movimiento contribuye en la construcción de la identidad, es un medio de expresión, de creación y de transformación. Corporizar la formación incluye resarcir la dicotomía que tradicionalmente se hace entre el cuerpo-movimiento y el razonamiento-aprendizaje, es preguntarse por el sujeto/cuerpo que habita el territorio en el que la conciencia de sí a partir de la vivencia de las experiencias sensorio-motoras lo integran con su realidad, con sus dimensiones expresivas, cognitivas y emocionales. Es en el cuerpo donde se materializan las diez de capacidades propuestas por Nussbaum. No en vano Lévinas hablaba del rostro como espacio de encuentro, es decir la corporalidad como mecanismo de encuentro y de puesta en práctica de una apuesta ética.

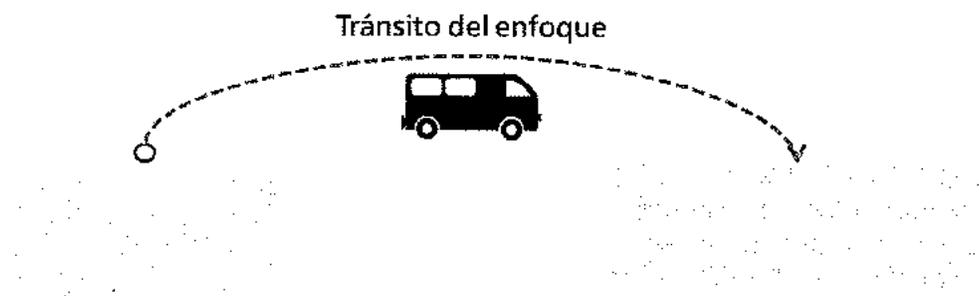
En términos generales el enfoque de capacidades implica:

1. **Reconocerse como un sujeto capaz**
2. **Poder soñar, anhelar, querer algo o alguien**
3. **Tener los conocimientos necesarios para ejercer las capacidades**
4. **Hacer realidad esas capacidades**
5. **Contribuir a que otros y la sociedad en general se conviertan en agentes movilizados de las capacidades humanas**
6. **Reconocer que las capacidades son una responsabilidad personal que implican reflexión y conciencia de sí**



Gráfica 30: Implicaciones del enfoque de capacidades

En términos de cualificación y formación de los maestras (os) de educación inicial este enfoque busca que las instituciones garanticen las condiciones para el desarrollo de las capacidades, así mismo pretende que ellas (os) reconozcan sus propias características y determinen lo que quieren y pueden llegar a ser. Para ello es preciso un constante diálogo reflexivo con las realidades de las comunidades, los niños, las niñas, sus colegas y sobre todo consigo mismos. Involucra el tránsito de un sistema instalado en la obtención de resultados, calidad, cumplimiento de objetivos y transferencia de los saberes, por uno en el que también tengan lugar la **dignidad de los maestros y maestras, su rol como movilizadores de la cultura, su participación política, la construcción de tejidos sociales que estimulan con su labor así como su propio crecimiento personal.**



Gráfica 31: Tránsito del enfoque

Martha Nussbaum (2012) propone el enfoque de capacidades cuyo centro se encuentra en reconocer lo que las personas son capaces de ser y de hacer, así como las posibilidades que ofrecen los contextos para que estos saberes y haceres se manifiesten realmente. El enfoque tiene como propósito explorar cómo se sienten con sus vidas de modo que se establezcan las condiciones necesarias para que una sociedad se movilice hacia mayores estándares de justicia y equidad. Desde esta postura, un enfoque que explique el favorecimiento del desarrollo humano debe contemplar la educación, la participación política, la salud, la integridad corporal y la importancia de la libertad significativa, entre otros aspectos.

Reconocer, visualizar y examinar los factores que intervienen en el desarrollo humano resulta útil a la hora de intervenir positivamente en mejorar las condiciones de vida de las comunidades. Ello implica la comprensión de los factores individuales, familiares y políticos que impactan a cada ser humano,

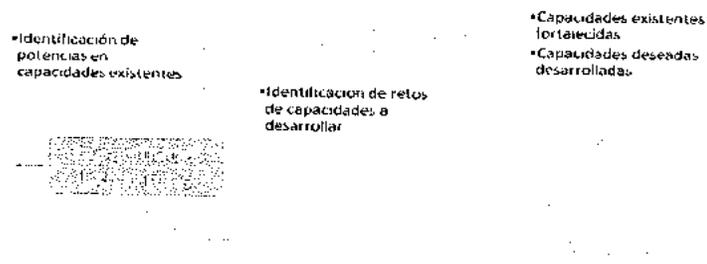
además de plantear cuestionamientos a la sociedad en general y a los gobiernos sobre las posibilidades que ofrecen para el crecimiento personal.

Nussbaum (2012, pág. 35) plantea diez capacidades que permiten a las personas llevar una vida digna:

1) vida; 2) salud corporal; 3) integridad corporal; 4) capacidad de utilizar los sentidos; 5) capacidad de imaginar, pensar y razonar; 6) capacidad de desarrollar la razón práctica; 7) capacidad de afiliación, de mostrar interés por los otros seres humanos; 8) capacidad de interés por las otras especies y la naturaleza; 9) capacidad para divertirse; 10) control sobre el entorno político y material de cada uno.

En el marco de la cualificación y formación docente, el enfoque de capacidades lleva a pensar en la formulación de programas y procesos que consideren a los maestros y las maestras de manera integral, a partir de la creación de experiencias que impacten diferentes dimensiones vitales.

Este enfoque de capacidades, propone que los sujetos de la educación inicial, en este caso maestras-os, doten de sentido la formación y la cualificación con base en identificar y contrastar las capacidades existentes y las capacidades deseadas, así se determinan aquellas distancias y retos que permitirán trazar propósitos y acciones de transformación colectiva.



Gráfica 32: Movilización de capacidades

En suma, el enfoque de capacidades invita a la construcción de procesos integrales de formación y cualificación, al reconocimiento de las capacidades latentes y existentes en los maestros y maestras así como la búsqueda de una vida digna y significativa a través de la implementación de experiencias que impacten diversas dimensiones vitales.

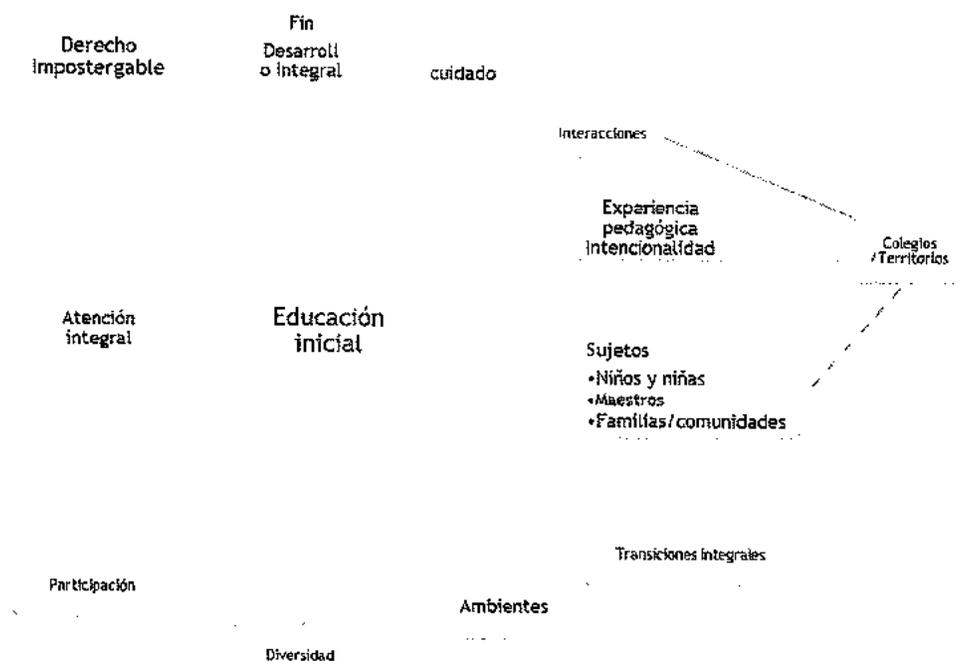
Los referentes técnicos y las capacidades de las maestras(os) de educación inicial

Los desarrollos técnicos en el país y el Distrito sobre primera infancia permiten considerar ciertos consensos e idearios básicos de la educación inicial que se pueden interpretar como valores o ideales éticos y pedagógicos compartidos que orientan las políticas públicas educativas y programas intersectoriales. También como un avance en términos de armonización de políticas en los diferentes niveles nacional y territorial-local. Éstos evidencian orientaciones y perspectivas que coinciden, y que inciden de manera directa en las acciones de tipo parcial e integral que se hacen al interior de la SED en sus distintos niveles (central, local, inter subdirecciones, etc.) para que estén presentes o se aterricen en los colegios oficiales en la atención a la primera infancia.

En este marco, el Ministerio de Educación Nacional, como rector de la política educativa, presentó al país en el 2014, a través de la Dirección de Primera Infancia, la serie de referentes técnicos para la educación de niñas y niños de cero a cinco años. Para lo cual se retomaron las bases conceptuales de la Estrategia Nacional de atención integral a la primera infancia, hoy Ley de Estado, que plantea en unos de sus artículos: **“como derecho impostergable de la primera infancia, la educación inicial se constituye en un estructurante de la atención integral cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado.** (CIPI, 2013:162).

En esta definición emergen términos que son ejes nucleares de la **Educación Inicial**, tales como: la **perspectiva de derechos y diversidad**, el **cuidado**, las **interacciones**, los **ambientes enriquecidos**, las **experiencias pedagógicas**, **atención integral**. En conjunto atravesados por el fin último sobre la **promoción del desarrollo integral** de niñas y niños de primera infancia. Dicho fin, como lo plantea el lineamiento pedagógico y curricular del Distrito, remite a la necesidad de comprender los sentidos, imaginarios y prácticas sociales asociadas a los **conceptos de infancia, desarrollo infantil y desarrollo humano**.

Para el equipo de investigación de la Escuela de Pedagogía aportan a establecer los marcos de referencia, entendidos como los lugares de enunciación éticos, pedagógicos y políticos que determinan las macrocategorías conceptuales con las cuales se abordan las realidades de la educación inicial en los colegios que participan en el marco de la investigación. De esta manera, permean y transitan en la constitución de lo que se problematiza al caracterizar, y la validez del ejercicio para la construcción de una serie de recomendaciones a partir de la participación de las maestras-os de educación inicial. De tal forma se constituyen como macrocategorías como se representa en el siguiente gráfico:



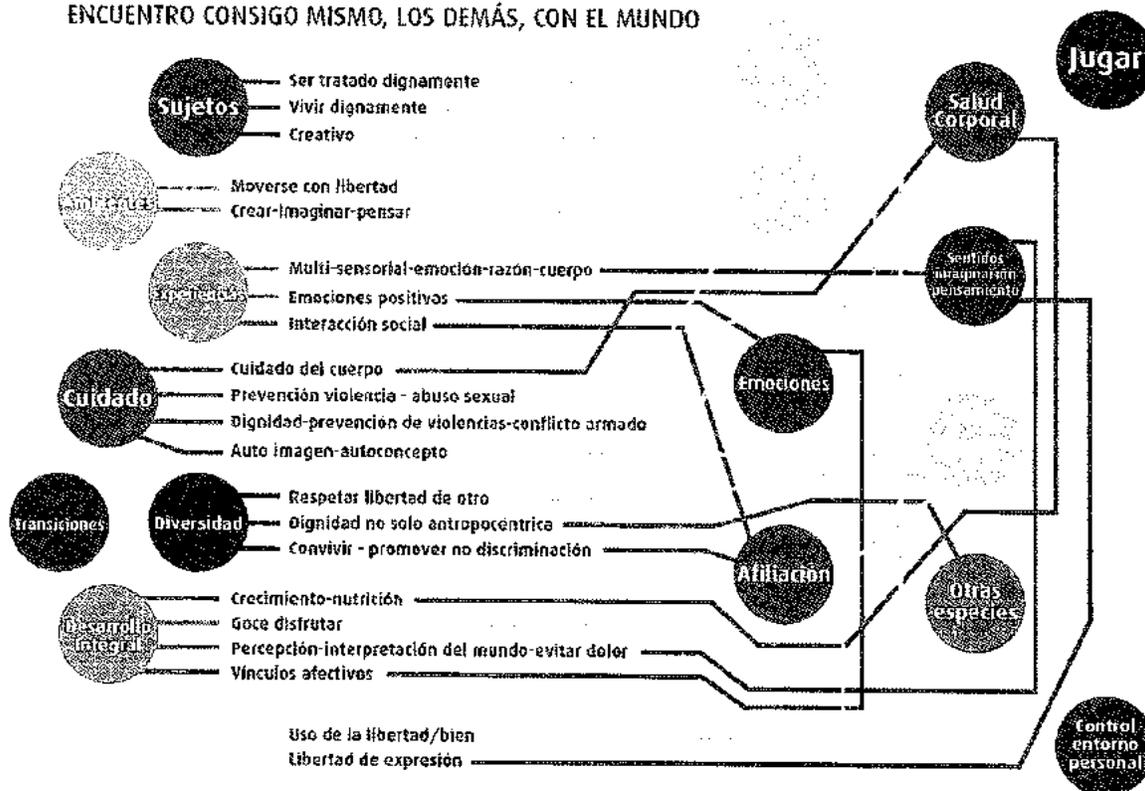
Gráfica 33: Macrocategorías conceptuales con las cuales se abordan las realidades de la educación inicial en los colegios que participan en el marco de la investigación

Desde el enfoque de capacidades, a partir de la propuesta de Martha Nussbaum, son expresiones sobre lo que las maestras(os) *son capaces de ser y de hacer* para que el ideal de la educación inicial se concrete o aterrice en la cotidianidad de los colegios oficiales.

Ello, en tanto están atravesadas de manera integral por los sentidos de una formación y cualificación que reconoce, valora y promueve en el SER y HACER del maestra (o) de educación inicial permeadas por el sentido sobre: **1) la vida; 2) la salud corporal; 3) la integridad corporal; 4) la capacidad de utilizar los sentidos; 5) la capacidad de imaginar, pensar y razonar; 6) la capacidad de desarrollar la razón práctica; 7) la capacidad de afiliación, de mostrar interés por los otros seres humanos; 8) la capacidad de interés por las otras especies y la naturaleza; 9) la capacidad para divertirse; 10) El control sobre el entorno político y material de cada uno.** Es decir, son capacidades en clave de desarrollo humano e integralidad fundamentales para fortalecer o desarrollar para que sean parte de los atributos y características del SER maestra (o) de educación inicial, pues son el sustrato o nicho en lo individual para que en el quehacer pedagógico se desplieguen o guarde coherencia con los elementos que se traza los avances en los referentes técnicos o lineamientos que el MEN y el Distrito proponen.

Por ejemplo, **sí el juego, el arte, la literatura, las interacciones de calidad y calidez, son fundamentales en la educación inicial, pues demandan que se cuenten con pedagogas (os) con la capacidad del sentido de la imaginación, el pensamiento, el juego, las emociones, entre otras.** También en tanto se valora la vida digna de los niños y niñas, su comprensión como sujetos de derecho cobra relevancia la formación y cualificación para fortalecer o desarrollar capacidades para abordar situaciones que vulneren dicha dignidad. Como tejido de interrelaciones, entre los atributos o elementos nucleares de la educación inicial con las 10 capacidades como se observa en el diagrama:

INTERACCIONES / RELACIONES:
ENCUENTRO CONSIGO MISMO, LOS DEMÁS, CON EL MUNDO



Gráfica 34: Interrelaciones entre macrocategorías y propuesta de capacidades de Nussbaum.

En su conjunto, o de manera sistémica permiten ampliar las comprensiones sobre la caracterización de intereses y necesidades de formación y cualificación de las maestras de educación inicial, como un ejercicio integral, que supere el listado de temas, pues da cuenta de las correlaciones, lugares, sujetos, enfoque de derechos, la incidencia de la política pública, las capacidades que se esperan desde el ideario de la política educativa, entre otros, que se constituyen en elementos vitales de análisis e interpretación. En esta perspectiva proponemos que se comprendan como **multicentros, que desde su especificidad o atributo, están de manera integrada y articulada con otros**. Por tanto, los lugares de enunciación que dan cuenta de la relación entre distintos componentes o elementos, que se constituyen en red para establecer ejes nucleares temáticos, y generar recomendaciones sobre un modelo de formación y cualificación de maestras (os) de educación inicial.

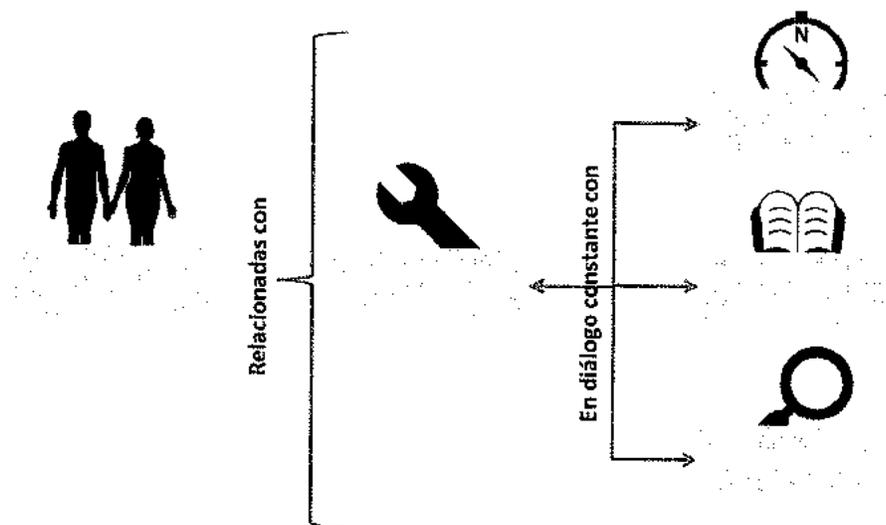
En perspectiva de **sistema de correspondencias y afectaciones mutuas**, como se presenta en el gráfico a continuación, favorecen que se integren otros elementos tales como **innovar e investigar en la educación inicial** a través de la reflexividad del saber y quehacer pedagógico cuya **documentación y sistematización** aportan al enriquecimiento de lo que viven o acontece en realidad en la vida de los niños y niñas de primera infancia cuando son atendidos en los colegios oficiales de Bogotá. El siguiente gráfico se muestra este ciclo de correspondencias y afectaciones:

Se trata de una lógica de sistemas en las que todos los elementos son movilizados y afectados entre sí. Este dinamismo no contradice la posibilidad de plantear políticas de formación y cualificación docente a largo plazo, por el contrario, se trata de trazar rutas que sirvan precisamente para asumir

desde perspectivas éticas, políticas y pedagógicas las implicaciones que demanda la atención de educación inicial en un marco de atención integral en los colegios oficiales del Distrito.

En este sentido, las (os) maestras (os) no son “simples” receptores de las orientaciones o lineamientos de la educación inicial, de saberes, conocimientos o prácticas, pues son precisamente sus aportes, saberes y quehacer los que dotan de sentido a las experiencias formativas, dándoles vigencia y continuidad. **Quiere decir que las líneas temáticas proyectadas son puentes que por su naturaleza admiten un constante diálogo entre lo local y lo global**, entre el saber-quehacer situado de las(os) maestras(os) de educación inicial; las políticas públicas y orientaciones técnicas en este campo a nivel nacional y distrital que se consolidan como referentes a nivel mundial, y los avances o las producciones científicas e investigativas en el campo de interés.

Una suerte de convergencia de generación de conocimiento que nutren las líneas de formación y cualificación:



Gráfica 35: Convergencias en el enfoque de capacidades

De esta manera las macro categorías que se constituyen en ejes temáticos nucleares de la formación y cualificación de maestras (os) de educación inicial. Son puntos de partida sobre los cuales se erigen experiencias pedagógicas que adquieren sentido al hacer viable la articulación entre los desarrollos teóricos, las políticas, orientaciones-lineamientos de educación inicial y las prácticas in situ en los colegios oficiales.

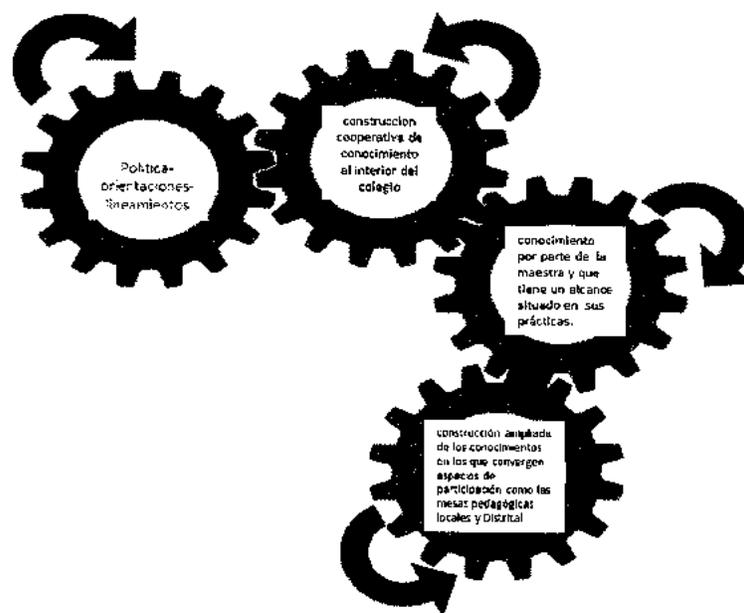
Por ello, ante la pregunta sobre **¿cómo se realizan la selección de los contenidos o ejes temáticos nucleares al interior de los procesos de formación y cualificación?** En este sentido, se plantean tres vías principales:

- **Top-down**, es decir contruidos desde arriba por quienes van a desarrollar los procesos de formación y cualificación.
- **Bottom up**, en el que los contenidos surgen desde la voz de los propios actores, en este caso de las maestras y maestros.
- **Colaborativa**, en la que se realizan esfuerzos para integrar las voces de las maestras con las entidades que promueven los procesos de formación y cualificación a partir de lecturas

contextuales y reconocimiento de particularidades en el marco de unos valores o idearios compartidos alrededor de la educación inicial.

En consonancia con la ruta metodológica de esta investigación se opta por **la vía colaborativa**, ya que se articulan los conocimientos, los cómo propios de la pedagogía, los horizontes de sentido que dan coherencia y pertinencia a esos cómo, así como las motivaciones personales y colectivas. Por tal razón se despliega un **ciclo para identificar las necesidades e intereses de formación y cualificación** a partir de variables interrelacionadas, y que tomando como punto de referencia lo postulado por Parra (2015), se describen a continuación:

- Intereses y necesidades identificadas a partir de los conocimientos y desarrollos propuestos en los referentes y lineamientos técnicos de educación inicial del MEN y la SED en los que se sugieren a las maestras formas de actuar en el quehacer pedagógico.(Macro)
- Intereses y necesidades identificadas a partir de la construcción cooperativa de conocimiento por parte de los maestros y maestras producto de la discusión y reflexión de horizontes teóricos y metodológicos de la educación inicial en el marco de la atención integral al interior del colegio.
- Intereses y necesidades a partir de la Construcción de un conocimiento por parte de la maestra y que tiene un alcance situado en sus prácticas.
- Intereses y necesidades a partir de la construcción ampliada de los conocimientos en los que convergen espacios de participación como las mesas pedagógicas locales y Distrital, entidades externas que acompañan, entidades cercanas a la comunidad, los maestros y las maestras.
- Intereses y necesidades a partir de los desarrollos y avances conceptuales-técnicos a nivel disciplinar e interdisciplinar



Gráfica 36: Ciclo de identificación de intereses y necesidades de formación y cualificación de maestras(os) de educación inicial.

De esta manera en el ciclo metodológico alrededor de las necesidades e intereses entendidas como apuestas formativas y de cualificación de maestras(os) de educación inicial se engranan alrededor de: Fundamentos y desarrollos conceptuales; Fundamentos de orientaciones de política y los lineamientos pedagógicos para la educación inicial en el marco de la atención integral y las motivaciones individuales y colectivas de las maestras.

Dichas motivaciones individuales y colectivas de las maestras son situadas, por tanto están sujetas a interrogantes en su quehacer pedagógico que surgen del: a) en el encuentro e interacciones con niños y niñas, sus familias, comunidades y el interés de su vinculación activa y constante; b) en consonancia frente a las realidades y dinámicas territoriales; c) frente a la creación de sinergias y trabajos colaborativos entorno a intereses comunes con otras colegas y entidades para transformar positivamente la cultura institucional en aras de posicionar la educación inicial y sus sentidos.

Este conjunto de elementos **afirman el reconocimiento de las maestras como poseedoras de saberes y experiencias.** En este sentido, el binomio investigación-innovación afianza un conocimiento sustentado en la reflexión sobre la acción pedagógica que se despliega en la educación inicial, ya sea que esta haya finalizado o esté en curso. El análisis, la documentación pedagógica y la sistematización de lo vivido permiten discernir y encontrar alternativas para fortalecer, configurar o reconfigurar las prácticas pedagógicas. En tanto que re-organiza sus apuestas conceptuales y metodológicas, las maestras fortalecen su sentido crítico. Esta cultura de investigación se evidencia paulatinamente en cambios que son perceptibles por los demás maestros, los directivos docentes o las familias. Comienzan a ser socializados y surgen entonces apalancamientos que movilizan a otros miembros de las comunidades educativas.

Lo anterior quiere decir que la formación y cualificación no solo aportan al fortalecimiento de la práctica pedagógica y profesional, es también un espacio de crecimiento personal en el que se afianza la dignidad de los seres humanos que en ella confluyen, a partir de la generación de sentimientos de filiación y pertenencia. De hecho, la consolidación de la identidad del ciclo inicial como parte de los intereses expresados por las maestras, pasa por privilegiar saberes, sentires y experiencias que conlleven a afianzar su imagen como potenciadores del desarrollo de los niños y las niñas así como su gran valor social dentro de las comunidades en las que realizan sus labores. **Dignificar el ciclo inicial también significa hacer viva la idea que el ciclo no es la preparación para la escolaridad, sino que tiene un alto valor para el desarrollo integral de la primera infancia.**

La diversidad y los principios de no discriminación, la participación de los niños y las niñas en los procesos sociales, políticos y culturales; las transiciones que experimentan durante la primera infancia; las prácticas y principios del cuidado, las experiencias pedagógicas, los ambientes enriquecidos así como el papel e interacciones de los sujetos que intervienen en la atención integral, se convierten en líneas temáticas y de análisis a considerar en los procesos de formación y cualificación, que aunados al binomio investigación-innovación aportan a la formación y cualificación integral de maestras (os) de educación inicial.

Dichos aspectos reafirman la idea de una formación sustentada en el diálogo, en las narrativas de los maestros y maestras, en verificar las condiciones localizadas en el territorio, en valorar las diferencias sin perder de vista un horizonte de sentido que se construye también dialógicamente a nivel local, nacional y global, que toma forma en los documentos oficiales y de reflexión académica.

En suma, los contenidos y conocimientos se caracterizan por movilizar el pensamiento, resultar interesantes para motivar colectiva e individualmente a las maestras y maestros, aunar las teorías y las prácticas, ser detonantes de reflexiones localizadas y contextualizadas, surgir desde las instituciones, los maestros, maestras o como fruto de un ejercicio dialógico o investigativo.

Actores, roles y responsabilidades

La generación o fortalecimiento de capacidades individuales de maestras (os) en educación inicial en el marco de su formación y cualificación, no pueden estar ajenas de la generación de las capacidades institucionales y territoriales, pues son condición fundamental para implementar cualquier proceso de política pública.

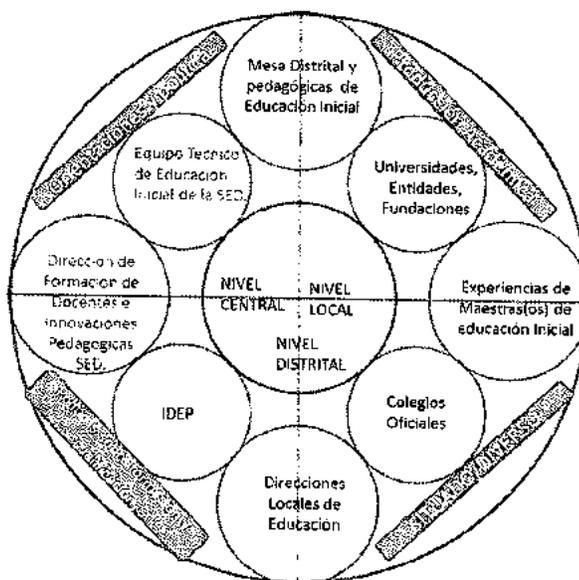
En este sentido, al considerar los actores, sus roles y responsabilidades para aterrizar o implementar las macro categorías, entendidas como ejes nucleares o transversales en la formación y cualificación, tenemos de nuevo una expresión de sistema en el que de manera interrelacionada se afecta mutuamente alrededor de interrogantes como: qué líneas de formación-cualificación, para qué, con quiénes, dónde y cómo.

Aquí, se profundiza en un ordenamiento centrado en los sujetos de la educación inicial (maestras-os, niñas y niños de primera infancia, sus familias y comunidades) en la comprensión de quiénes son, cuáles son sus capacidades, qué intereses, expectativas y necesidades se conjugan alrededor de lo que se espera acontezca en la vida cotidiana de los niños en los colegios, qué relación se establece entre la práctica pedagógica y las orientaciones o lineamientos de educación inicial, qué relación se establece entre este saber-quehacer pedagógico con la realización de los derechos y el favorecimiento del desarrollo integral de esta etapa del ciclo vital. Esta perspectiva, en aras de generar las condiciones y disposiciones para que la oferta de formación y cualificación sea pertinente, coordinada, coherente y situada de acuerdo con las particularidades de donde sucede la educación inicial.

De esta manera, tenemos la **conurrencia de los actores involucrados** desde sus roles, especificidades y responsabilidades para implementar la línea conceptual y metodológica de formación y cualificación de maestras(os) de educación inicial en un marco de atención integral. Por tanto, se dan en diferentes niveles o planos interrelacionados que requieren de **actuaciones articuladas**:

- **Entre y con maestras(os) de educación inicial y las familias-comunidades- Territorio para hacer ciertas experiencias pedagógicas situadas y diversas.**
- **Entre y con maestras(os) de educación inicial al interior de los colegios,** vinculados con una comunidad, por ende situados en un Territorio.
- **Entre y con maestras (os) de educación inicial y directivos docentes** en articulación con colegas de otros ciclos del sistema educativo. Ello en el marco de un Plan integral de formación institucional.
- **Entre y con maestras (os) de educación inicial y las Mesas pedagógicas locales lideradas por las Direcciones Locales de Educación o equipos técnicos, y la Mesa Distrital de Educación Inicial** para ahondar en el campo de la intersectorialidad y la armonización de acciones.
- **Entre y con maestras (os) de educación inicial y los equipos técnicos de primera infancia de SED, la Dirección de Formación de docentes e innovaciones pedagógicas,** y las Instituciones, Fundaciones y organizaciones que apoyan la implementación del ciclo de formación y cualificación.
- **Entre y con maestras (os) de educación inicial y el IDEP, en su carácter misional,** así como para coordinar y ejecutar los programas de investigación e innovación a raíz de la sistematización y gestión del conocimiento producto de la formación y la cualificación.
- **Entre y con maestras (os) de educación inicial y con universidades, sectores académicos, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, comunitarias, entre otras,** que acompañan y adelantan procesos de formación y cualificación o desarrollan las capacidades de Ser y hacer de pedagogas(os) que atienden la primera infancia.

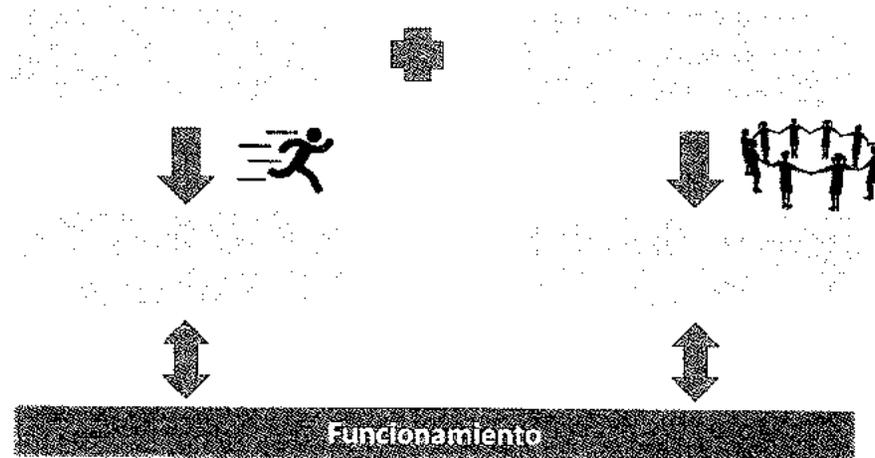
Las diferentes **actuaciones articuladas** de los actores se llevan a cabo bajo una estructura colegiada que a su vez vincula los tres niveles de participación Distrital, Central, y local (colegio/maestra). En su conjunto se complementan los roles y las responsabilidades de cada actor y nivel frente a las condiciones y disposiciones para que la formación y la cualificación aporten de manera efectiva, pertinente y coherente a promover el desarrollo integral de la primera infancia a través de la educación inicial en el marco de la atención integral. Sin embargo, los responsables de dinamizar y favorecer la articulación son el equipo técnico de Educación Inicial o primera infancia y la **Dirección de Formación de docentes e innovaciones pedagógicas** de la SED.



Gráfica 37: Actores, roles y responsabilidades

Por ello, el reto principal es lograr que la formación y la cualificación con sus líneas conceptuales y metodológicas convoquen a los diferentes actores y niveles a generar actuaciones coordinadas, concurrentes y consistentes con el ciclo para generar tensiones dialógicas entre las experiencias-saberes de las maestras (os), las experiencias institucionales, los documentos de política, las producciones académicas y las exigencias de garantizar la promoción del desarrollo integral de la primera infancia a través de una educación inicial situada a la diversidad y características de los territorios y las comunidades.

De esta forma, las actuaciones coordinadas, concurrentes y consistentes, siguiendo la propuesta de Nussbaum dan cuenta del *funcionamiento*. Es decir, a la integración que se alcanza entre las posibilidades que ofrecen el entorno político, social y económico, y las capacidades de ser y hacer como maestra(o) de educación inicial. Por tanto, la formación y la cualificación óptimas dependen entonces del adecuado *funcionamiento*, de un diálogo constante en el que se pregunte por el qué se quiere *ser y hacer* tanto en lo colectivo como en lo individual cuando se refiere a la educación inicial en los colegios oficiales. Es la única posibilidad para cerrar las brechas entre idearios o valores compartidos y las realidades de la primera infancia en la SED. Así como lo plantea la siguiente ilustración:



Gráfica 38: Funcionamiento de las capacidades. Condiciones y disposiciones sistémicas que apoyan el desarrollo de capacidades a nivel personal-intrainstitucional-interinstitucional. Nivel local-Central

Ejes Nucleares Temáticos

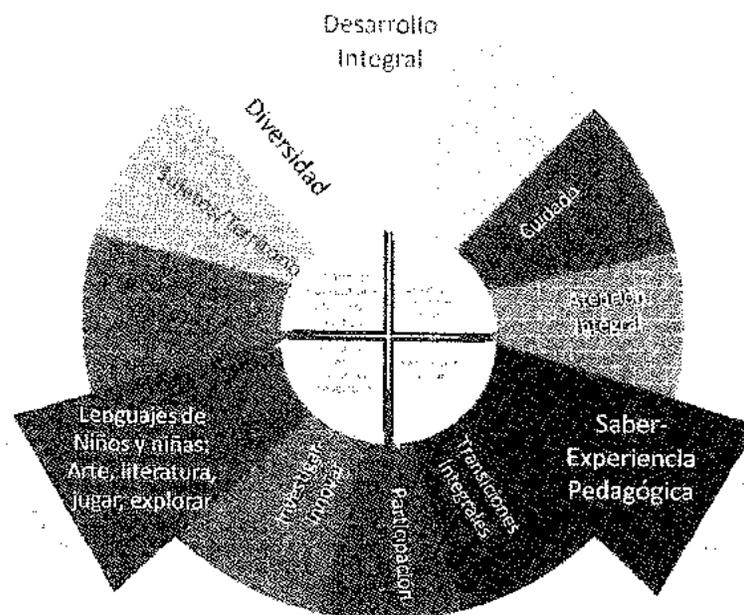
Es en la sincronía entre la valoración de los saberes y experiencias pedagógicas situadas en educación inicial de los colegios oficiales, y los desarrollos que cuentan las disciplinas, y la política pública actualmente en el marco de la atención integral a la primera infancia, que se constituyen los ejes nucleares concomitantes y angulares en la formación-cualificación de maestras(os) de educación inicial, directivos docentes, equipos técnicos de primera infancia, en este caso de la SED.

Desde el enfoque de capacidades, a partir de la propuesta de Martha Nussbaum, son expresiones de *capacidades de ser y de hacer* para que el ideal de la educación inicial se concrete o aterrice en la cotidianidad de los colegios oficiales.

En su conjunto, o de manera sistémica permiten ampliar las comprensiones sobre la caracterización de intereses y necesidades de formación y cualificación de las maestras de educación inicial, como un ejercicio integral, que supere el listado de temas, pues da cuenta de las correlaciones, lugares, sujetos, enfoque de derechos, la incidencia de la política pública, las capacidades que se esperan desde el ideario de la política educativa, entre otros, que se constituyen en elementos vitales de análisis e interpretación.

En esta perspectiva proponemos que se comprendan en forma sistémica o en red, **que desde su especificidad o atributo, están de manera integrada y articulada con otros**. Por tanto, los lugares de enunciación que dan cuenta de la relación entre distintos componentes o elementos, que se constituyen en red para establecer ejes nucleares temáticos, y generar recomendaciones sobre un modelo de formación y cualificación de maestras (os) de educación inicial.

A partir de la conceptualización y el análisis e interpretación de las fuentes que se presentan en el capítulo 2, se realiza a continuación una síntesis de los correlatos o afirmación de las macrocategorías como ejes nucleares temáticos. Así:



Gráfica 39: Síntesis macro categorías

Como círculo cromático se propone que se afiance la formación y la cualificación teniendo como centro y en punto de equilibrio aprendizajes sobre referentes o contenidos conceptuales de orden disciplinar e interdisciplinar, conocimiento y apropiación crítica-situada sobre los avances en política pública en el marco de atención integral de la primera infancia, y la especificidad de la Educación inicial; todo desarrollo conceptual debe estar o ser plasmado a través de la experiencia sensible y creativa a través del cuerpo⁹ como individual, como cuerpo social y como cuerpo político. Ello en consonancia con el diálogo de saberes y el aprendizaje colaborativo que ahonda en perspectiva de reconocimiento y horizontalidad.

Estos elementos describen unos qué ejes nucleares temáticos requieren ser transversales y se entrecruzan con especificidades. De esta manera El desarrollo integral de la primera infancia desde una perspectiva interaccionista-culturalista; Los lenguajes y capacidades de niñas y niños de la primera infancia manifiestos a través de expresiones propias como el juego, los lenguajes de creación y artística y la exploración, nutren y son el centro del saber y de las experiencias de la pedagogía de la educación inicial como claves para ampliar las comprensiones del mundo en relación consigo mismos, los demás y el entorno. Así como cinta de moebius se da un ciclo para fomentar el desarrollo de ellos y ellas.

Los elementos primarios o básicos en la formación y cualificación de maestras(os) de educación inicial se cruzan y marcan énfasis en ejes temáticos para ampliar los desarrollos conceptuales y metodológicos. De esta forma, abordar la Diversidad presente en cada uno de los otros, la necesidad de asegurar aprender a sistematizar y documentar, en tanto se comprende como claves para investigar e innovar, para compartir y divulgar.

⁹ Cuerpo Sonoro. Lenguajes expresivos para la primera infancia, del Ministerio de Cultura, propone desde un ejercicio investigativo una concepción del cuerpo de manera integral y en varios niveles (físico, emotivo, espiritual, cognitivo, socio-cultural, político) como una experiencia fenomenológica del cuerpo individual, como cuerpo social y como cuerpo político

Rutas y estrategias metodológicas

El ciclo metodológico de esta propuesta de formación y cualificación sustentada en las capacidades considera los recursos latentes en las maestras, que no solo refieren al campo profesional, sino que integran aspectos de sus vidas personales. Ello implica favorecer el sentido de afiliación, comprendido como la posibilidad para interactuar con otros seres humanos en un ambiente apropiado para el desarrollo humano integral.

Así mismo, las capacidades humanas se apartan de la visión “cerebro-centrista” para ubicar al participante en una perspectiva holística, en la que el cuerpo asume un papel trascendental. Corporeizar la formación exige la movilización de los sentidos y la experiencia sensible-creativa, que respondan a los también variados ritmos de aprendizaje y desarrollo que se encuentran en los programas dirigidos a maestros y maestras. Corporeizar implica también movimiento, el que está presente constantemente en la integralidad y correspondencia que involucran los ejes temáticos propuestos. Es decir, la metáfora del círculo cromático lleva implícito el dicho movimiento y entrecruzamiento.

Además “Se llama la atención sobre procesos de formación centrados en la experiencia, el testimonio y la colectivización, que no solo cualifican las prácticas sino que contribuyen a la construcción de la identidad docente y de una comunidad académica de maestros” (Parra, 2015, pág. 38) Esta idea concuerda con la importancia que asumen las narrativas de las prácticas pedagógicas, en las que se contextualizan los saberes de los maestros, se identifican prácticas y saberes, se articulan ejercicios de sistematización y se re-significan los quehaceres, además de promover la problematización de eventos que parecen naturalizarse con el correr del tiempo.

El diálogo no solo ocurre entre los participantes de la formación y la cualificación, también está presente a nivel interinstitucional, máxime cuando la apropiación de las políticas recurre a espacios de construcción colectiva en los que convergen entidades como la Secretaría de Educación, la Secretaría de Integración social, Universidades, prestadores de servicios de atención integral, Cajas de Compensación, entre otras. El diálogo, el tiempo-espacio para el diálogo intra e interinstitucional se convierte en una herramienta importante para la ejecución de la formación y cualificación, máxime cuando en los colegios oficiales se han adelantado diversas apuestas formativas que requieren ser analizadas y puestas en diálogo con las nuevas experiencias que se conciben, ello con el fin de establecer una línea de trabajo que tenga significado para las maestras y maestros y no se vea como esfuerzos aislados que desdibujan la importancia de las temáticas, metodologías y horizontes de sentido.

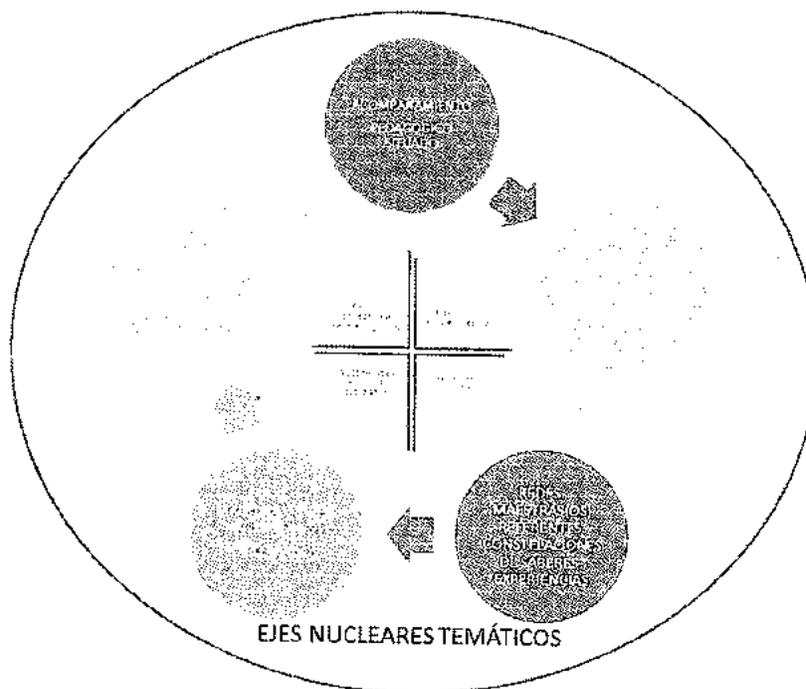
En este orden de ideas, las metodologías contribuyen a generar tensiones dialógicas entre las experiencias-saberes de las maestras, las experiencias institucionales, los documentos de política, las producciones académicas y las necesidades contextuales. En sincronía incentiva la investigación e innovación educativa en procesos del aula y de la institución y el fortalecimiento de del ciclo inicial articulado al sistema educativo oficial. Al ubicar estos elementos en constante diálogo se identifican vacíos, encuentros, desencuentros, aspectos por fortalecer, nuevas necesidades e intereses, así como posibles estrategias para abordar los procesos de formación y cualificación.

De esta manera se traza una suerte de “circulo virtuoso” en el que se favorecen la calidad y pertinencia, coherencia y efectividad que orienta y modela las alternativas, oportunidades y oferta de formación y cualificación en clave de la educación inicial en el marco de la atención integral.

Así de la mano de los actores, roles y responsabilidades emergen las **estrategias y rutas metodológicas de formación y cualificación que abordan los ejes nucleares y sus elementos específicos.**

De esta manera se articula la formación y la cualificación de los ejes nucleares en las diferentes estrategias y rutas metodológicas. Es decir, a partir de perspectivas interdisciplinar y de integralidad se

establece un “un mapa temático” que cuenta con un sistema para de implementación, monitoreo y evaluación en aras de determinar su pertinencia e impacto en el fortalecimiento de capacidades.



Gráfica 40: Ejes nucleares temáticos

No se privilegia una única manera estrategia metodológica pues en conjunto forman parte de la ruta para desarrollar la formación y cualificación en cada eje nuclear temático en sí mismo y/o en relación con los otros. Exige establecer niveles de correlación, profundización y especialización que permita desarrollar o fortalecer las capacidades de maestras(os) de educación inicial.

Por ejemplo, la formación en niveles de maestría, especialización y diplomaturas, requieren incluir el acompañamiento pedagógico a través de visitas in situ en los colegios y ambientes de las maestras(os), las cuales tendrán como propósito fortalecer las relaciones de confianza necesarias para el encuentro de caminos de solución a las problemáticas particulares; por otra parte, las visitas pedagógicas acordadas van a constituir un escenario importante para dimensionar la integralidad curricular entre docencia, investigación e innovación.

En este orden el atributo de cada estrategia aporta al desarrollo o fortalecimiento de capacidades evitando acciones homegenizantes, pues se anclan en el contexto, la participación activa, el rol protagónico del saber y la experiencia pedagógica situada, el aprendizaje a partir de la experiencia sensible y creativa, reconocer las condiciones que afectan o minan los derechos de la primera infancia, la importancia del trabajo en red y afiliación, y piensa en clave de articulación con el territorio en el marco de la atención integral. De esta manera es a través de las estrategias avanzar en el desarrollo o fortalecimiento de capacidades con base en el aprendizaje cooperativo y el diálogo de saberes.

En términos de definiciones o alcances se presentan elementos sintéticos a continuación:

El acompañamiento pedagógico situado y visitas in situ donde se desarrollan las experiencias pedagógicas.

Redes, trabajo colaborativo y diálogo entre pares. Maestras(os) que aprenden de maestras(os) facilita el aprendizaje cooperativo y la puesta en marcha de innovaciones contextualizadas.

Ciclos de Talleres y cursos cortos, en los cuales se experimentarán y reflexionarán aspectos referidos a la primera infancia y sus múltiples relaciones con el cuerpo, el sonido y el movimiento

Encuentros presenciales y virtuales.

Cada una de las rutas demanda contar con un equipo técnico, tutores, formadores con experiencia en primera infancia, y principalmente capaces de atender al ciclo metodológico de abordajes conceptuales, de los referentes de la política, e impulsar el diálogo de saberes a partir de la experiencia para estar a punto o a la altura de los lugares de enunciación éticos, políticos y pedagógicos.

Esta propuesta le permitirá contar al equipo técnico de la SED y a la Dirección de Formación con una estructura de mapa temático o base de datos para compartir a entidades, universidades, fundaciones, y otros actores como maestras (os) interesados en presentar propuestas o aportar a la oferta de formación y cualificación. De esta forma se puede organizar así:

- Ejes nucleares temáticos: Delimita y establece el enfoque de los contenidos.
- Breve Descripción: A manera de contexto y breve síntesis de su definición, características, relación con niños y niñas primera infancia, lenguajes de expresión artística, cultura.
- Intereses a través de Subtemas: Son elementos específicos del eje que permiten desglosar y/o abordar desde diversas perspectivas y articularse a los otros ejes nucleares.
- Preguntas Orientadoras: Son consideradas como “provocaciones” para problematizar y como su nombre lo indica orientar la ruta en aras de ahondar y abrir rutas para la investigación situada.
- Experiencias de maestras(os) de educación inicial relacionados: Como su nombre lo indica identifica, organiza y selecciona contenidos específicos que resuenan o son más afines con el eje temático. A su vez, permiten a largo plazo la organización de colecciones de contenidos con base en criterios técnicos del eje.
- Entidades, Personajes o Experiencias Claves en otros campos de la atención integral referido al eje: Propone unos insumos a tener presente a manera de avances en otros entornos de desarrollo.
- Publicaciones: Organiza y presenta publicaciones digitales de diferentes contextos y de otras entidades relacionadas con el eje nuclear temático.
- Enlaces de interés o URLs: Presenta sugerencias de páginas, portales, y producciones digitales relacionadas o afines con el eje temático.
- Documentos y orientaciones de política referidas o afines al eje nuclear.

Este conjunto de ejes nucleares temáticos y su ruta metodológica aportan a desarrollar y fortalecer capacidades “reflexiva y transformadora de las acciones que se llevan a cabo por los profesionales, en otras palabras, las prácticas pasan por superar la idea de hacer las cosas bien a pensar si las cosas o acciones llevadas a cabo son pertinentes y correctas de acuerdo a los contextos sociales y culturales” (Florez, 2013, pág. 213).

Sin embargo esta propuesta requiere el desarrollo y fortalecimiento de capacidades no solo de las maestras(os) de educación inicial, por su naturaleza sistémica, tiene a su interior niveles que se implican entre sí y que exigen desarrollos de capacidades personales, institucionales como equipo de trabajo a nivel interno del colegio, y en relación con lo local y lo central con los equipos de técnicos de la SED, y la articulación intersectorial.

En esta línea, y en síntesis debemos señalar que la asociación de las maestras de diversas instituciones y localidades contribuye a movilizar los saberes que se han gestado desde la escuela. En el caso de la educación inicial son varias las experiencias que se han adelantado a partir del acompañamiento pedagógico de entidades como la Secretaría de Educación que bien valen la pena ponerse a disposición en diferentes escenarios.

Además de la capacidad de afiliación o posibilidad de la asociación a través de las redes de maestros se encuentran con otras estrategias como los procesos de acompañamiento pedagógico, en conjunto el fin principal es el apalancamiento y crecimiento mutuo (por parte de las instituciones acompañantes quienes amplían sus saberes sobre el quehacer docente, y por parte de las maestras que nutren sus prácticas a partir de otras perspectivas teóricas y metodológicas) estimulan el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de manera contextualizada, al establecer un diálogo constante entre los horizontes de sentido de la educación inicial que plantean las políticas y lineamientos con la realidad que afrontan los maestros en su labor docente. Esta ruta metodológica con sus estrategias busca ofrecer otras miradas ante fenómenos que tal vez ya han sido observados, que se naturalizan con el paso del tiempo, que requieren ser vistos con mayor profundidad o que no se han considerado. Las apuestas de este tipo plantean un trabajo en equipo para analizar, reflexionar pero sobre todo problematizar lo que ocurre al interior de la escuela, de tal manera que las instituciones se afiancen como productoras de conocimientos y no como simples receptoras de construcciones académicas e investigativas hechas desde fuera.

Adicionalmente es necesario aseverar que la cualificación y formación docente responde a un proceso individual que surge de los intereses de las maestras. En este sentido el acceso a programas post-graduales resultan significativos, no solo por el favorecimiento que presentan para el mejoramiento de las condiciones laborales sino también por sus aportes en el campo investigativo, en el acercamiento a los avances científicos y por la posibilidad de establecer puentes entre la educación superior y las escuelas. Esta idea lleva a reflexionar sobre la idea de aprovechar los espacios institucionales de encuentro docente como potenciadores de discusión pedagógica, de empoderamiento de los saberes de las maestras y en el caso de la educación inicial como oportunidades para consolidar el ciclo.

Bibliografía

- Bancolombia, F., & AlinaConsultorías. (Abril de 2015). *Alinaconsultorias*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2016, de Alinaconsultorias: <http://alinaconsultorias.com/guia-transiciones-exitosas-primera-infancia.pdf>
- Barcena, F., & Melicho, J.-c. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Madrid : Miño y Davila editores.
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia - CIPI (2013). Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Bogotá. Agosto.
- Castro, J. O. (2015). El IDEP, la ciudad y el territorio. *Magazín Aula Urbana. Edición No. 100*, 12-13.
- Corpoeducación, F. M. (2012). *Análisis Crítico que Interrelacione los Saberes y Prácticas Pedagógicas Caracterizadas. la oferta de Formación identificada y las necesidades de formación de los agentes educativos* . Bogotá: MEN.
- Colombia. Congreso de la República (2006, 8 de noviembre). Ley 1098 de 2006. "Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia"
- Colombia, Congreso de la República (1991). Constitución Política
- Colombia, Congreso de la República (2006, 8 de noviembre). Ley 1098 de 2006. "Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia"
- Delgadillo, I. et al. (2011). Tendiendo puentes entre culturas. Recuperación de una experiencia de formación de maestros y maestras de jardines infantiles indígenas de Bogotá. Bogotá: Secretaría Distrital de Integración Social.
- Díaz, Maritza (2016). Desafíos de la educación en la primera infancia: educación indígena propia y concepciones de arte. Ministerio de Cultura. (5 de julio de 2016). Maguared. Recuperado el 22 de julio de 2016, de Maguared: <http://maguared.gov.co/desafios-educacion-primera-infancia-indigena-arte/>
- Estrada, M. V., & Bojaca, P. (2010). *No somos invisibles*. Bogotá: OEI.IDIE primera infancia y derechos.
- Echeverri, J., & Larrahondo, N. (2015). Informe Final PROYECTO 901: Pre jardín, Jardín y Transición: Preescolar de calidad en el sistema. Bogotá: SED.
- E-VALUAR, S. (2012). Informe final caracterización preescolar en el Distrito . Bogotá : SED.
- Guarnizo, M., & Peña, M. (2015). Fundamentación conceptual del trabajo en red como estrategia de cualificación de maestros y maestras. Bogotá: Unicafam.
- Florez, R. (2013). *Estudio de caracterización de los perfiles*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Guichot-Reina, V. (2015). El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y sus onsecuencias educativas. *REvista electrónica Universidad de Salamanca* , 45-70.
- Herrera, J., & Vega, V. (2015). *El lugar de la investigación en la formación posgradual de los docentes del Distrito en la Bogotá Humana* . Bogotá : IDEP .
- Mancera, A., & Lozano, F. (2013). *Territorios de vida, dignidad y participación de niñas, niños y jóvenes*. Bogotá: IDEP.

- Ministerio de Cultura. (28 de julio de 2015). Maguared. Recuperado el 22 de julio de 2016, de Maguared: <http://maguared.gov.co/mary-grueso-romero-voz-que-cuenta-a-los-ninos-MEN>.
- MEN. (2014). *Cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia*. Bogotá: MEN.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago de Chile : Editorial Cuarto propio
- Nussbaum, M. (2012). Justicia y empoderamiento humano: *Enfoque de las capacidades en el desarrollo internacional*, (págs. 25-55). Santiago .
- Parra, J. (2015). *El desarrollo de las capacidades docentes*. Bogotá : IDEP.
- SED. (2016 (a)). *Informe de Gestión 2015. -Acompañamiento Pedagógico*. Bogotá: SED.
- SED. (2016). *Polifonías de la diversidad*. Bogotá : SED.
- SED. (2016). *Sistematización Estrategia Tejiendo Lazos*. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- SED. (2016(b)). *Polifonías de la diversidad*. Bogotá: SED.
- Silva, W. (2015). *Perspectivas para una formación humanista desde el yo puedo fenomenológico y la teoría de Martha Nussbaum*. Bogotá : UPN.
- Unesco. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Santiago: Unesco .



**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM
INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO -
IDEP
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL - SED**

**COMPONENTE 5 CUALIFICACIÓN DOCENTE: PROCESO DE
ACOMPañAMIENTO RECTORES**

INVESTIGADORES:

**DR. FRANCISCO CAJIAO RESTREPO
CLAUDIA MARCELA GUARNIZO VARGAS
NANCY HEREDIA**

**SUPERVISORA:
MARTHA LIGIA CUEVAS**

CONTRATO 084 DE 2016 – FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM

BOGOTÁ - 2016

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO - SED
INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO - IDEP**

**COMPONENTE 5 CUALIFICACIÓN DOCENTE: PROCESO DE
ACOMPANAMIENTO RECTORES**

Objeto: Prestación de servicios profesionales para orientar y realizar las actividades encaminadas a la ejecución y consolidación de la priorización de las actividades que deben cumplir los rectores en función de un liderazgo pedagógico.

Proceso desarrollado:

En el marco del proceso de acompañamiento al grupo de rectores CIR realizado por la Fundación Universitaria Cafam con el propósito de trabajar con este grupo la priorización de las actividades que deben cumplir los rectores en función de un liderazgo pedagógico, a continuación se describen las actividades realizadas y los productos obtenidos en cada una de estas.

1. Conformación del Grupo CIR

El grupo CIR, en una red de rectores conformada por 13 rectores activos , 2 jubilados y 2 directores locales de los colegios del Distrito Capital.

N.	Nombre	Cargo	Colegio
1	Luz Marid Villabona	Rectora	Gonzalo Arango
2	Myriam Lucy Tarquino	Rectora	La Gaitana
3	Esperanza Ramos Ramírez	Rectora	La Toscana
4	Aristóbulo Sánchez Espejo	Rector	Vista Bella
5	Jaime Eli Casas Ospina	Rector	Delia Zapata Olivella
6	Eduardo Ramírez	Director Local	Dirección Local
7	Fredy Ramos	Rector	Rincón Grande
8	Gladis Martínez	Rector	Álvaro Gómez
9	Ruth Myriam Cubillos	Rector	Dirección Local
10	Pablo Enrique Robayo	Rector	Panamá
11	Carlos Arturo Casas Vargas	Rector	Jubilado
12	María Margarita Cruz	Rectora	Jubilado
13	Jaime Forigua Duarte	Rector	Gerardo Molina

14	Celestino Ortiz	Rector	Simón Bolívar
15	Nubia Roció Torres	Director Local	Dirección Local
16	Janeth Patricia Gómez Pereira	Rectora	Nicolás Buenaventura

El proceso se llevó a cabo con un grupo de representantes de esta red que asistieron a los 8 encuentros realizados y que lideraron con el apoyo del equipo académico de Unicafam el diseño de los productos de este proceso.

2. Talleres desarrollados

El grupo CIR ha venido trabajando desde el año 2014 en procesos de reflexión y análisis en torno a las acciones y el rol que desempeñan los rectores de las instituciones oficiales de Bogotá bajo el acompañamiento de diversas entidades, entre estas, la Fundación Universitaria Cafam a través de su rector el Dr. Francisco Cajiao (en el documento de propuesta de investigación del anexo 11, que es producto de este proceso, se presenta de manera detallada los antecedentes del trabajo que ha realizado el CIR).

Como producto de las reflexiones y actividades realizadas previamente por el CIR, surge el interés de trabajar en torno a la reflexión de la situación actual de los rectores de los colegios oficiales de Bogotá y a partir de allí hacer la priorización de las actividades que deben cumplir los rectores en función de un liderazgo pedagógico, proponer acciones que permitan fortalecer el liderazgo de los rectores y su participación en los procesos de diseño e implementación de las políticas públicas educativas.

Ante la complejidad e importancia de realizar este proceso a partir de datos y experiencias no solo de los miembros del CIR sino de todos los rectores de la ciudad de Bogotá, el grupo CIR, junto con el equipo de la Escuela de Pedagogía de la Fundación Universitaria Cafam, decide enfocar su trabajo, de esta fase del 2016, hacia el planteamiento de una propuesta de investigación que permita:

- Realizar un análisis más complejo de la situación actual y los factores que influyen en el liderazgo de los rectores de los colegios oficiales de la ciudad de Bogotá (tomando una muestra significativa) para que a partir de estos datos tomados de la experiencia se pueda hacer una propuesta sustentada de priorización de actividades que deben cumplir los rectores en función de un liderazgo pedagógico, y así mismo se propongan acciones que desde la Secretaría de Educación y los colectivos de rectores se pueden implementar para fortalecer el liderazgo.
- Promover y fortalecer en los rectores (inicialmente el grupo del CIR) las actitudes y capacidades para la investigación como ejercicio complementario y enriquecedor en su rol como rectores y como estrategia de sostenibilidad y consolidación de esta red.

A partir de este enfoque dado al proceso, el alcance del trabajo realizado se enfocó en el desarrollo de 4 talleres (a través de 8 encuentros) orientados a guiar y acompañar al grupo de rectores del CIR en el planteamiento de la propuesta de investigación y el diseño y validación del primer instrumento de esta propuesta, la encuesta.

No fue posible realizar la aplicación de la encuesta dadas las limitaciones del tiempo.

Taller	Fechas de ejecución	Productos
Taller 1: Definición Propuesta de investigación	septiembre y 3 de octubre de 2016	Planteamiento objeto de estudio y problema (primera versión)
Taller 2: Arbol de problemas	24 y 31 de octubre y 3 de noviembre de 2016	Diseño árbol de problemas y planteamiento del problema y subproblemas
Taller 3. Diseño metodológico	21 de Noviembre de 2016	Planteamiento objetivos y enfoque metodológico propuesta de investigación
Taller 4. Diseño y validación de Encuesta	28 de Noviembre y 5 de diciembre de 2016	Encuesta versión On line y pilotaje aplicación encuesta

Estos talleres se desarrollaron con el acompañamiento y asesoría de un grupo de profesionales con experiencia en procesos de investigación y educación. En carpeta anexa se presenta las hojas de vida del equipo.

A continuación se describen cada uno de los talleres realizados con sus respectivos productos y evidencias.

2.1. Taller 1: Definición Propuesta de investigación

Propósito: Identificar intereses de investigación para establecer una ruta del proceso de investigación a proponer en el marco del proceso de priorización de las actividades que deben cumplir lo rectores en función de un liderazgo pedagógico.

Fecha: septiembre y 3 de octubre de 2016

Tallerista: Mikahil Benet Rodríguez

Asesor: Francisco Cajiao

Agenda Taller parte 1 (28 de septiembre)			
Hora	Actividad	Producto	Evidencias
3:00 – 4:00 p.m.	Conferencia: aspectos claves para el planteamiento de un proyecto de investigación.	Desarrollo primera parte de instrumento	Formato para taller y presentación (anexo 1) Sistematización de instrumentos diligenciados (anexo 2)
4:00 – 5:00 p.m.	Diseño de una propuesta de investigación a partir de la metodología “Design thinking”.	Planteamiento inicial de problemas	Fotos (anexo 4) Lista de asistencia (anexo 3)
5:00 – 6:00 p.m.	Socialización y retroalimentación		

Este primer taller permitió empezar a identificar aspectos generales de interés del equipo de rectores para orientar el proceso de investigación. Las dos preguntas problema iniciales que se plantearon fueron:

- ¿Cómo inciden las políticas públicas en la salud mental y física de los rectores?
- ¿Los rectores cómo pueden participar e incidir en la construcción e implementación de la política pública en educación?

A partir de este primer taller, se concluyó que estos primeros problemas de investigación propuestos por los rectores eran muy generales y no estaban enfocados en el objeto de estudio central “el liderazgo pedagógico de los rectores”, en este sentido, se orienta una segunda parte del taller enfocado a definir de manera más precisa y analítica el problema objeto de investigación a partir de la reflexión de las funciones que deben cumplir los rectores en su liderazgo tanto pedagógico como administrativo y de gestión con la comunidad y las problemáticas que presentan en el ejercicio de este liderazgo.

Agenda Taller parte 2 (3 de octubre)			
Hora	Actividad	Producto	Evidencias
3:00 – 4:00 p.m.	Recapitulación propuesta de investigación planteada en la sesión anterior	Identificación problemas presentes en el rol de los rectores	Fotos (anexo 6) Lista asistencia (anexo 3)
4:00 – 6:00 p.m.	Taller Planteamiento del problema y objetivos de investigación. Estrategia: Lluvia de ideas y diseño esquema		Acta de encuentro (anexo 5)

Como producto de este segundo encuentro, se identificaron los aspectos generales en los que se enmarcan las acciones y principales problemáticas presentes en las actividades que desempeñan los rectores actualmente, y que constituyen la base de los aspectos a analizar en el proceso de investigación. Estos aspectos se presentan en el acta del encuentro (anexo 5). Sin embargo surge la necesidad de seguir especificando y profundizando en las causas y consecuencias presentes en cada uno de estos problemas para a partir de allí identificar el problema central.

2.2. Taller 2: Árbol de problemas

Propósito: Establecer los problemas concretos y reales presentes en el rol de los rectores de los colegios oficiales y que intervienen en su liderazgo pedagógico para partir de allí definir el problema central a analizar el proceso de investigación que será la base para determinar y priorizar las actividades que deben cumplir los rectores en función de un liderazgo pedagógico.

Fecha: 24 y 31 de octubre y 3 de noviembre de 2016

Talleristas: Mikahil Benet Rodríguez y Marcela Guarnizo

Asesor: Francisco Cajiao – Nancy Heredia

Agenda Taller 24 de octubre			
Hora	Actividad	Producto	Evidencias
3:00 – 4:00.p.m.	Presentación estrategia árbol de problemas	Primera parte Árbol de problemas	Lista asistencia (anexo 3) Doc. Fundamentación conceptual y metodología árbol de problemas (anexo 7)
4:00 – 6:00 p.m.	Diseño primera parte árbol de problemas		

Agenda Taller 31 de octubre y 3 noviembre			
Hora	Actividad	Producto	Evidencias
3:00 – 3:30.p.m.	Socialización avances diseño árbol	Segunda parte Árbol de problemas	Actas de encuentros (anexo 8 y 9) Lista asistencia (anexo 3)
3:30 – 6:00 p.m.	Construcción colectiva árbol de problemas		

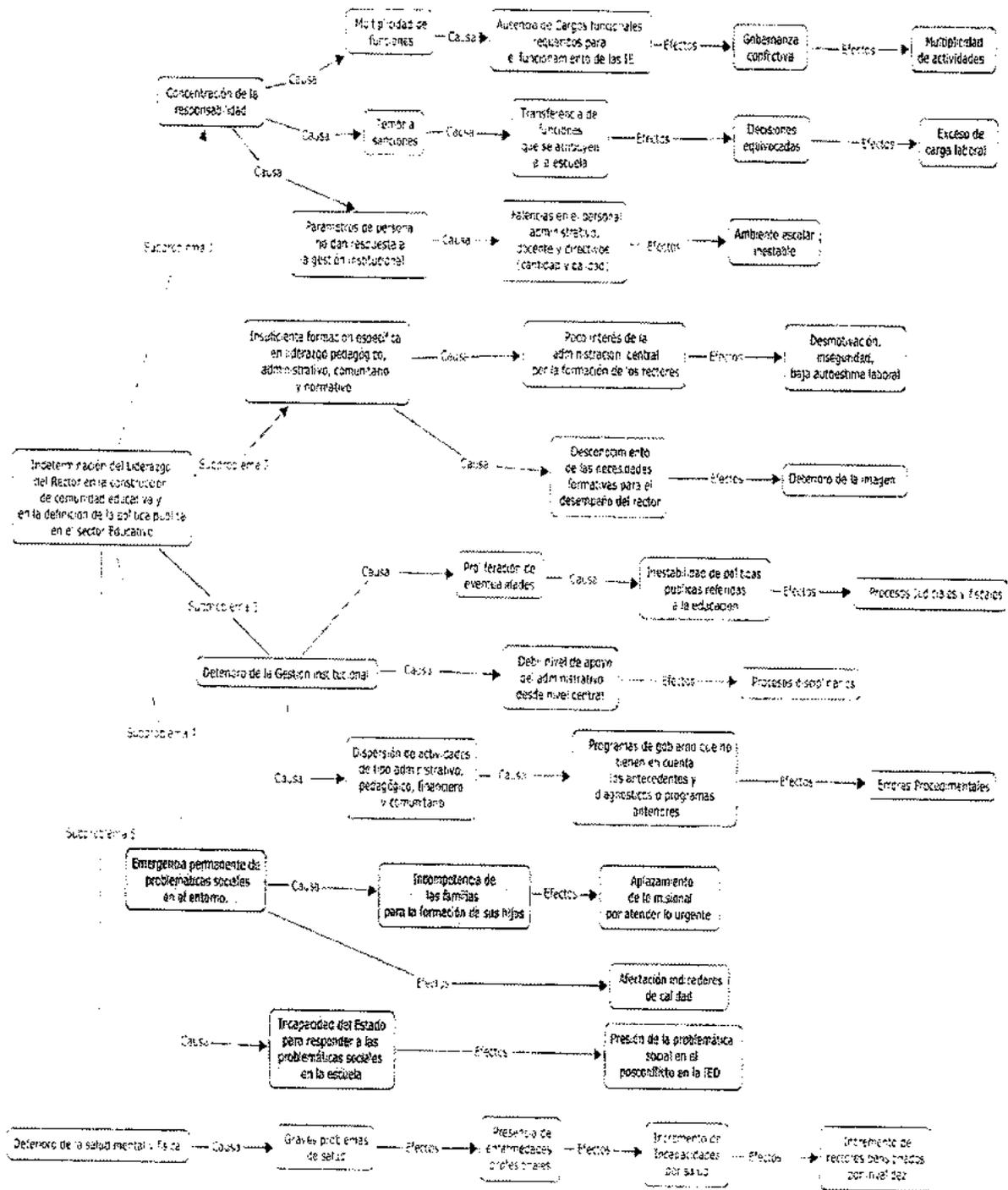
Como resultado de este taller se realizó la construcción del árbol de problemas y se definió el problema central objeto de estudio. A continuación se presenta el producto de este taller.

Esquema árbol analítico de problemas a partir de Reflexión y análisis de las actividades que deben cumplir los rectores

Teniendo en cuenta que los rectores han expresado constantemente que su liderazgo tanto pedagógico como administrativo está asociado fundamentalmente a una problemática creciente, a partir de la técnica de la elaboración del árbol de problemas se realizó la descripción de la situación problemática identificando las relaciones tipo causa-efecto con lo que se visualiza mejor las posibles intervenciones o soluciones.

Las situaciones que han descrito los rectores del CIR están marcadas por una fuerte crítica a las actuales condiciones de su desempeño profesional en cuanto al bajo reconocimiento de su papel como líderes de las instituciones educativas, a la excesiva carga laboral, a la incompreensión y bajo nivel de comunicación con la Secretaria Distrital de Educación. Crítica que se traduce en una reiterada reclamación frente a la falta de planeación y con ello la saturación de actividades y responsabilidades.

A continuación, se presenta el esquema de árbol analítico producto de las jornadas de trabajo y talleres realizados por el CIR y el equipo académico de UNICAFAM en el último trimestre del año 2016. Este árbol analítico es el primer insumo para plantear la propuesta de investigación que permita identificar los factores que influyen en el liderazgo del rector y hacer la priorización de actividades realizadas por de los rectores en las instituciones educativas. En este sentido las afirmaciones que a continuación se presentan hacen parte de las opiniones (producto de su experiencia) expresadas por los rectores participantes del proceso de construcción del árbol.



Grafica No 1: Árbol Analítico de problema. Liderazgo de los rectores

Fuente: construcción propia UNICAFAM-CIR. Bogotá D.C. 2016

Las situaciones problemáticas de la labor de los rectores se sintetizó en un problema, que luego será la base de la construcción del proyecto de investigación: *La indeterminación del liderazgo del Rector en la construcción de comunidad educativa y en la definición de la*

política pública en el sector educativo. De este se derivan cuatro subproblemas a saber; 1) Concentración de la responsabilidad 2) Insuficiente formación específica en liderazgo pedagógico, administrativo, comunitario y normativo 3) Deterioro de la gestión institucional 4) Emergencia permanente de problemas sociales en el entorno. En cada uno de estos subproblemas se grafica en el nivel superior las causas y en el nivel inferior las consecuencias o efectos.

Descripción del problema

Los procesos que se llevan a cabo en la escuela están asociados al cumplimiento de las metas y objetivos del sistema educativo y se relacionan con el funcionamiento de las propuestas educativas, el clima organizacional, las formas de liderazgo y conducción institucional, el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas, la distribución del trabajo y su productividad, la eficiencia de la administración, el rendimiento de los recursos materiales y la calidad de los procesos educacionales. En este sentido, el rector asume el reto de lograr bajo su dirección, una estructura organizacional que asegure su participación constante en lo pedagógico, lo académico, comunitario, técnico y administrativo, así como la participación en la definición de la política pública en este campo.

También el rector requiere garantizar la autonomía técnica y pedagógica de la Institución Educativa, consolidar una cultura escolar caracterizada por la calidad humana y profesional de todo el personal de la institución, y permitir un eficiente uso de los recursos pedagógicos. Así, una buena gestión y administración de las instituciones educativas, permitirá que estas cuenten con una dirección sólida en cabeza del rector como líder de la gestión pedagógica, administrativa y social de su institución; y una administración consolidada, es decir, un Gobierno Escolar que tome decisiones teniendo en cuenta los intereses de la comunidad educativa y que rinda cuentas de su gestión a la misma, que posea una infraestructura funcional y unos procesos administrativos claros frente a la gestión financiera, así como una estrategia pedagógica clara que se desarrolle a través de la construcción y cualificación permanente de un Proyecto Educativo Institucional PEI. Así las cosas, al rector le corresponde un rol fundamental en la administración en y de la escuela.

Si bien, la gestión escolar hace referencia a los procesos de dirección pedagógica y administración de recursos físicos, humanos, financieros de la institución educativa y construcción de comunidad; dirigirla implica, primordialmente, un acto pedagógico en el que se promueva, entre otros aspectos, la participación de todos los actores que hacen parte de la comunidad educativa en la formulación, ejecución y seguimiento de planes de acción y metas en equidad y calidad. Por otra parte, requiere de una administración eficiente de los recursos, aspecto determinante en los índices de eficiencia interna y calidad educativa.

No obstante, e independientemente de la complejidad de la organización escolar, al liderazgo del rector se le atribuye un conjunto de responsabilidades misionales y de apoyo relacionadas con el funcionamiento pedagógico, administrativo, comunitario y de índole técnico, sin contar con los profesionales que apoyen el adecuado funcionamiento de la propuesta educativa. Esto se ve incluso, desde la normativa existente en el sistema educativo, en donde se le atribuyen multiplicidad de responsabilidades, pero el rector no posee la autoridad y autonomía en la toma de decisiones desde los diferentes componentes administrativos, académicos, pedagógicos, de interacción comunitaria, sino que estas decisiones dependen del nivel central.

Además, en el rol de rector, por las acciones y funciones que se le atribuyen se ve abocado a procedimientos de índole legal como tutelas y derechos de petición, a los cuales requiere responder, sorteando las situaciones y para las cuales en la mayoría de ocasiones no cuenta con la preparación para dar respuesta a estas situaciones. Esto se atribuye a la multiplicidad de funciones que requiere responder el rector en la vida escolar, como son las administrativas, académicas, pedagógicas, comunitarias y de situaciones que en la dinámica y convivencia se presentan y demandan de la respuesta inmediata de este actor; dado que hay ausencia de cargos funcionales requeridos en las instituciones educativas para apoyar la adecuada administración y fluidez de las exigencias que se presentan en el contexto escolar. Como efecto de lo anterior, se plantea que existe una gobernabilidad conflictiva, relacionada con la organización escolar y el clima que se teje en la cotidianidad de la escuela siendo compleja, por la diversidad de condiciones y características que se tejen entre los actores. Al respecto, se evidencia que el rector requiere dar respuesta a múltiples actividades a las que se le demanda en el día a día y que requiere atender.

En la concentración de la responsabilidad por parte del rector, también se presenta un temor fundado en la toma de medidas reflejada en las sanciones, porque no cumple con el rol y funciones atribuidas y de las cuales pueden ser objeto de demandas o represalias de índole legal. Al igual, se le atribuye a la escuela la transferencia de un conjunto de funciones, además de las pedagógicas, académicas, comunitarias y curricularmente definidas, como son las demandas ante situaciones familiares, sociales y culturales (salud, estabilidad emocional de los estudiantes y padres, emergencia y organización de grupos entre los estudiantes, entre otros) que se evidencian en la institución educativa.

Otra causa atribuible a la concentración de la responsabilidad del rector es que los parámetros de personal no dan respuesta a la gestión institucional. Al respecto se considera que no se cuenta con los profesionales suficientes para el adecuado funcionamiento de la institución educativa; como efecto de las falencias en el personal administrativo, en un número reducido de profesionales de apoyo. Lo anterior, trae como consecuencias un clima escolar inestable, que no beneficia la dinámica escolar y las realizaciones convivenciales armónicas.

El equipo de rectores del CIR participantes del proceso de reflexión ha acordado denominar al problema central que afronta su liderazgo “La indefinición del rector en cuanto a su liderazgo” como una forma de denominar la situación problemática del árbol. Esta indeterminación se percibe igualmente en la insuficiente formación específica que posee este actor relacionada con el liderazgo pedagógico, administrativo, comunitario y normativo en cuanto al rol y funciones que desempeña, debido al poco interés que se percibe por parte de la administración central para la formación de los rectores. Lo cual trae como efecto desmotivación, inseguridad y baja autoestima laboral. También se presenta esta indeterminación debido al desconocimiento de las necesidades formativas para el desempeño del rector, trayendo como efecto el deterioro de la imagen de este actor educativo.

Lo anterior plantea que los rectores requieren estar preparados para asumir los nuevos retos en materia de gestión escolar. Por esto, ameritan formación y actualización en temas relacionados con el direccionamiento institucional, el Plan de Estudios y Enfoque Pedagógico, la Planeación y Organización del sistema educativo, aspectos administrativos y legales; con el propósito de aportar para garantizar una educación completa y de calidad en las instituciones que dirigen, de manera que puedan prestar un servicio educativo que ofrezca pertinencia y calidad.

Otra de las situaciones que se presentan frente a la indeterminación del liderazgo del rector, se relaciona con el deterioro de la gestión institucional, debido tanto a la proliferación de actividades que se demandan al rector como a la inestabilidad de políticas públicas referentes a la educación; trayendo como efecto procesos administrativos, judiciales y fiscales contra los rectores. El deterioro de la gestión institucional, también se atribuye a la existencia de programas de gobierno que no tienen en cuenta los antecedentes y existencia de programas anteriores, lo que en ocasiones puede conllevar a errores procedimentales.

Al respecto, se hace explícita la responsabilidad del rector frente a la calidad educativa. Si bien la Ley 115 determina que el rector es quien orienta la ejecución del Proyecto Educativo Institucional PEI, en la Ley 715 se complementa esta competencia; además de orientar la ejecución, dirige la preparación del PEI con la participación de los diversos actores de la comunidad educativa, lo que representa la responsabilidad del rector en la calidad de la educación que imparte la institución en que labora. Así mismo, el rector promueve el proceso continuo de mejoramiento de la calidad de la educación en el establecimiento, y tiene a su cargo la formulación y ejecución de planes anuales de acción y de mejoramiento de la calidad (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

La indeterminación del liderazgo del rector en la institución educativa, también deja entreverse con el surgimiento permanente de problemáticas sociales en el entorno, como son

violencia, seguridad y delincuencia, micro tráfico de sustancias psicoactivas, entre otras, a las cuales se le demanda respuesta y orientación inmediata por parte del rector, teniendo que invertir gran parte de su tiempo en la atención a esta problemáticas

Otras de las situaciones problemáticas que afronta la escuela, y por ende el rector, son los conflictos sociales y familiares que se derivan de la baja capacidad de respuesta y acción de los padres y madres de familia frente al cuidado de sus hijos. Dado que a las familias a su vez también se les exige responder desde el punto de vista laboral y económico, para lo cual no cuentan con el tiempo para acompañar y apoyar el proceso formativo de sus hijos, así como las herramientas para asumir los roles y funciones en las diferentes etapas, momentos, necesidades y solicitudes que requieren. Tanto los conflictos de orden social, como la baja participación y corresponsabilidad de las familias conllevan a que el rector aplace lo misional por atender lo urgente en el contexto escolar.

Además, se identifica como subproblema el deterioro de la salud mental y física de quien se desempeña como rector, hecho que trae como efecto la presencia de enfermedades profesionales, el incremento de incapacidades por salud y el incremento de rectores pensionados por invalidez.

Los planteamientos anteriormente expuestos relacionados con las problemáticas sobre la indeterminación del rol del rector y su participación en la definición de la política pública, la identificación de causas y efectos, producto de la experiencia y encuentros permanentes de los rectores que hacen parte del CIR, ponen de manifiesto el interés de adelantar esta investigación con un carácter descriptivo y exploratorio, para ampliarse posteriormente e indagar acerca de cuáles son los factores que inciden en el liderazgo. Adicionalmente, de esta manera se espera que pueda incluir a otros rectores que están vivenciando y evidenciando estas realidades, pero de las cuales se adolece de argumentos, evidencias y documentación que permita validar esta apuesta desde las reflexiones conjuntas que aporten y alienten a la Secretaria de Educación Distrital a diseñar e implementar proyectos, planes y programas en beneficio del rol y funciones de los rectores.

2.3 Taller 3. Diseño metodológico

Propósito: Establecer el enfoque metodológico en el cual se fundamentará la propuesta de investigación para analizar los factores que influyen en el liderazgo de los rectores de los colegios y para hacer una propuesta sustentada de actividades que deben cumplir los rectores en función de un liderazgo pedagógico, y de acciones que se pueden implementar para fortalecer dicho liderazgo.

Fecha: 21 de Noviembre de 2016

Tallerista: Olga Lucia Bejarano

Asesor: Nancy Heredia

Agenda Taller 31 de octubre y 3 noviembre			
Hora	Actividad	Producto	Evidencias
3:00 – 4:30.p.m.	Conferencia: Fundamentos y metodología de la Investigación.	Documento propuesta de investigación	Presentación (anexo 10) Lista asistencia (anexo 3)
3:30 – 6:00 p.m.	Conversatorio para definir enfoque metodológico de la propuesta a plantear, instrumentos y aspectos a establecer en la propuesta de investigación		

Como producto de este taller se acordó las características metodológicas de la propuesta de investigación a plantear y se elaboró, la propuesta de investigación que se presenta en el Anexo 11.

2.4 Taller 4. Diseño y validación de Encuesta

Propósito: Diseñar la encuesta como primer instrumento de base para realizar a recolección de información de la propuesta de investigación planteada a desarrollar en el 2017.

Fecha: 28 de Noviembre y 5 de diciembre de 2016

Tallerista: Olga Lucia Bejarano

Asesor: Nancy Heredia y Mikhael Benet

Agenda Taller 28 de noviembre			
Hora	Actividad	Producto	Evidencias
3:00 – 4:00.p.m.	Conversatorio “características de los instrumentos de recolección de información y proceso para el diseño de una encuesta”	Encuesta diseñada versión On line (anexo 12)	Acta reunión (anexo 13) Lista asistencia (anexo 3)

3:30 – 6:00 p.m.	Construcción colectiva de preguntas de la encuesta		
------------------	----------------------------------------------------	--	--

Agenda 5 de diciembre			
Hora	Actividad	Producto	Evidencias
3:00 – 5:00.p.m.	Revisión coherencia propuesta de investigación y preguntas encuesta	Encuesta diseñada versión On line	Lista asistencia (anexo 3)
5:00 – 6:00 p.m.	Diligenciamiento piloto de la encuesta	Encuestas desarrolladas y consolidado de respuestas (anexo 14)	

Como producto de este taller se diseñó la encuesta y se realizó aplicación piloto de la misma para validar su estructura y coherencia con la propuesta de investigación. A continuación se presenta la estructura de la encuesta, y en anexo se adjunta la encuesta diseñada y los resultados del pilotaje.

Encuesta diseñada

El instrumento diseñado por el Grupo CIR con el acompañamiento del equipo académico de Unicafam es el primer instrumento propuesto para realizar el proceso de investigación planteado. Es importante anotar que un alto porcentaje de categorías y la construcción de las preguntas obedecen al producto de la reflexión y análisis con los rectores participantes, quienes lideran esta propuesta.

Descripción de la encuesta

a. Objetivo:

Indagar con los rectores sobre los factores consideran inciden en su liderazgo para la construcción de la comunidad educativa y aporte a la política pública en el sector educativo, así como una posible priorización de sus funciones.

b. Categorías de indagación:

1. Datos generales
2. Responsabilidades del rector:
3. Cargos
4. Formación
5. Gestión institucional
6. Políticas públicas en el sector educativo
7. Incidencia en el entorno

Datos generales: Permite determinar datos de identificación y características básicas de los encuestados. Nombre, género, edad, formación profesional, estatuto docente, número de años como rector, número de años en la docencia, nombre de la institución educativa en la que se desempeña actualmente, número de estudiantes que dirige, número de sedes a su cargo, número de docentes a su cargo.

Responsabilidades del rector: Indaga por las acciones y funciones que desempeñan los rectores. En este apartado se le solicita a los rectores que califiquen de 1 a 5, siendo 1 la más importante y 5 la que menos, la importancia que se le otorga a las funciones de carácter pedagógico, administrativas, comunitarias y directivas.¹ En el caso en que agregan otras actividades se les solicita la descripción. Adicionalmente, se les solicita a los rectores que señalen a partir de los rangos: entre 2 y 4 horas, entre 5 y 8 horas, y entre 9 y 11 horas, el tiempo que dedican semanalmente a las actividades administrativas, comunitarias, directivas y otras.

Para completar la indagación sobre las responsabilidades del rector, se plantean cuatro preguntas abiertas en las que se solicita a los rectores amplíen su opiniones sobre las actividades que fortalecerían el liderazgo pedagógico, la auto imagen y la confianza de los rectores.

¹ Esta agrupación de actividades corresponde a las denominaciones que los rectores del CIR expresaron en los talleres. Se denominan actividades comunitarias a las acciones que afectan a los grupos sociales del contexto social de la institución educativa, como juntas de acción comunal y organizaciones no gubernamentales, autoridades locales, entre otras.

Cargos: Indaga por el apoyo que tienen los rectores para cumplir sus funciones. Se le pregunta a los rectores SI o NO, consideran que cuentan con profesionales según las funciones inherentes a cada función en la gestión pedagógica, la administrativa, comunitaria, directiva u otras. En los casos en que responde NO, se le pregunta cuáles son los profesionales que requeriría. Se les solicita a los rectores que califiquen ya sea como insuficientes, suficientes o excesivas las funciones que cumplen y que argumente su respuesta y los efectos que este tiene a nivel personal, laboral e institucional.

Formación: Indaga por la formación que tienen los rectores con respecto al rol que desempeñan. Se le pregunta a los rectores SI o NO, cuentan con procesos de cualificación y actualización suficiente para el desempeño de su labor, a nivel pedagógico, normativo, administrativo, comunitario, personal y otros. A través de una pregunta abierta se indaga por las propuestas de cualificación personal y profesional que los rectores plantean.

Jerárquicamente se les solicita a los rectores que califiquen de 1-5 siendo 1 la más importante y 5 la que menos. ¿Por qué considera que es conveniente cualificar su labor como rector para favorecer un ambiente escolar adecuado, aportar a la calidad educativa, para la toma de decisiones acertadas, credibilidad y confianza, liderazgo y autoimagen? y en el caso en que plantea otra opción se les solicita que explique.

Gestión institucional: Pregunta abierta, ¿considera que las políticas en el sector educativo favorecen el desempeño de su labor en la gestión institucional? ¿Por qué?, se le invita a indicar a los rectores si el apoyo a la administración central a través de la Secretaria Distrital de Educación para la gestión institucional es insuficiente, suficiente, excesivo.

Recursos financieros, infraestructura, tecnología, personal de apoyo, cualificación

Políticas públicas en el sector educativo: En este apartado se indaga por la opinión de los rectores respecto de su participación en la construcción de la política pública, las formas de promoción de la participación, la continuidad de las políticas públicas

Incidencia en el entorno: Indaga por los factores del entorno que influyen en su rol. Se le indica al rector para que otorgue una calificación en orden jerárquico de 1 -5, siendo 1 la más importante y 5 la que menos, sobre los factores que influyen en la gestión institucional frente a seguridad, delincuencia, micro tráfico de sustancias psicoactivas, acompañamiento familiar, pandillas juveniles, presencia de habitantes de calle, presencia de barras bravas.

Igualmente se le indica al rector para que otorgue una calificación en orden jerárquico de 1 -5, siendo 1 la más importante y 5 la que menos, sobre los factores que influyen en sus incapacidades médicas, dificultades familiares, enfermedades profesionales, estados depresivos y de ansiedad, stress y desmotivación.

c. Validación y Pilotaje de la encuesta

Con el propósito de validar la encuesta diseñada, se realizó un encuentro de validación con rectores representantes del grupo CIR y el experto asesor en investigación y se realizó una aplicación a manera de piloto con 4 rectores del equipo.

En el anexo B se presentan las encuestas aplicadas y la síntesis de resultados. También se pueden consultar los resultados en el siguiente Link

https://docs.google.com/forms/d/1hTO2zc9NozbdadDas599LzM_6Hry71j3KDdYF0QiaM84/viewanalytics

Se aclara que dado que esta aplicación piloto se realizó cuando los rectores ya estaban en su periodo de vacaciones, no fue posible tener un número mayor de encuestas aplicadas, razón por la cual se realizará nuevamente este pilotaje en el mes de enero cuando se retomen los encuentros con los rectores.

Cuando se tenga este segundo pilotaje se podrá realizar un análisis profundo de coherencia y pertinencia de las preguntas y se podrá hacer ajustes que requiera el instrumento.

3. Recomendaciones

Tanto el equipo académico de UNICAFAM como el CIR mediante este trabajo reactivaron un espacio de encuentro y reflexión de los rectores (los que pertenecen al CIR) donde se plantean las percepciones sobre las situaciones, problemáticas y retos que enfrentan los rectores de las instituciones educativas distritales.

Con este apoyo dado por la Secretaría de Educación a este proceso de CIR se logró que este equipo de rectores se interesara por realizar un proceso más complejo y académico que permite analizar con rigurosidad la situación actual de los rectores para, a partir de este, proponer acciones para el fortalecimiento de su liderazgo.

El proceso realizado fue muy valioso ya que deja un planteamiento inicial de un proceso investigativo que permitirá involucrar a otros y quizás todos los rectores de los colegios distritales, pero que a su vez, permitirá abrir la puerta a los procesos de investigación acción liderados por rectores que son fundamentales para generar una cultura de reflexión, indagación, comprensión e intervención de sus propias prácticas, siendo esta una estrategia fundamental para fortalecer su liderazgo pedagógico.

Para la continuidad y fortalecimiento de este proceso iniciado, se realizan las siguientes recomendaciones:

- I. El CIR es un grupo sólido de rectores motivados e interesados en enriquecer su rol. sin embargo es importante y pertinente que se incorporen a este grupo nuevos rectores que enriquezcan las reflexiones y procesos que aquí se generan. Mediante el desarrollo de la propuesta de investigación planteada, desde la Secretaría Distrital de Educación como el IDEP se puede motivar la vinculación de más actores y fortalecer el grupo humano que integran el CIR.
- II. Es importante articular el estudio propuesto a las acciones que se vienen desarrollando en la Mesa Distrital de Rectores sobre liderazgo educativo, ya que este análisis de factores propuesto desde el CIR puede ser un complemento valioso al proceso de definición del perfil de liderazgo que se está elaborando y se terminará de elaborar el próximo año en la mesa.
- III. Es necesario desarrollar el proceso de investigación propuesto (o por lo menos la aplicación de la encuesta) con una muestra más representativa, o en lo posible con la totalidad de los rectores, de tal manera que se tengan datos suficientes que permitan, en primer lugar, validar las reflexiones generados por el CIR que quedaron planteadas en el árbol de problemas, por otro lado, tener elementos suficientes y sustentados en la experiencia para hacer tanto la priorización de actividades que deben cumplir los rectores en función de su liderazgo pedagógico y las acciones que puede desarrollar la SED para fortalecer dicho liderazgo.
- IV. Si bien los rectores retomaron con este trabajo (los talleres) algunos elementos conceptuales y metodológicos de lo que implica desarrollar un proceso de investigación, es necesario continuar cualificándolos y acompañándolos para que fortalezcan sus competencias investigativas y puedan consolidarse como un grupo de investigación, siendo esto el fin último que interesa a este grupo de rectores y que es importante que sea apoyado por la Secretaría de Educación.
- V. Implementar esta investigación es una valiosa oportunidad para que la Secretaría de Educación complemente los mecanismos de diálogo y acompañamiento que está realizando a los rectores y su vez amplíe la mirada del liderazgo, no solo desde el punto de vista personal (perfil), sino desde una perspectiva sistémica en la cual esta mirada del liderazgo este articulada al contexto y a las situaciones y circunstancias que acompañan el desempeño de los rectores en su cotidianidad.

- VI. Esta primera investigación liderada por rectores y orientada a su propio rol, en particular al liderazgo, abre la puerta a nuevos aspectos a investigar (objetos de estudio) más complejos que permitan analizar la dinámica del rol del rector en función de su relación con el entorno, con la comunidad, con los maestros, desde una perspectiva de interacción Escuela – sociedad. Este tipo de investigaciones brindarán conocimientos valiosos no solo para fortalecer el sentir y actuar de los rectores sino también el fortalecer la calidad de los procesos educativos.

Este proceso también permito al equipo de Unicafam identificar algunos aspectos y necesidades presentes en los rectores que requieren de atención e intervención de parte de la Secretaría de Educación y el IDEP. En este sentido se recomienda:

- VII. Diseñar estrategias que permitan profundizar el conocimiento sobre los siguientes temas-problemas:
- Identidad profesional de los rectores: En términos de definir cualidades personales y profesionales acordes con las actuales características de la vida escolar.
 - Administración educativa y Gestión Escolar: Como campos de acción e intervención educativa de carácter innovador
 - Estrategias para la construcción de consensos sociales. Habilidades para manejo de situaciones sociales conflictivas.
- VIII. Abordar estos temas a través de estrategias que fomenten la participación directa de los rectores y reconozca la experiencia como insumo para construir nuevas maneras de pensar estos problemas. No podemos olvidar que un alto porcentaje los rectores son profesionales que han construido su proyecto de vida alrededor de estas vivencias de manera que las inquietudes que plantean provienen de preguntas que tienen que ver con inquietudes existenciales y del sentido de vida.
- IX. Se sugiere trabajar a partir de estrategias de construcción de historias de vida, de biografías y en general metodologías cualitativas que contribuyan por una parte a generar conocimiento sobre la problemática de los rectores y por otra parte a instalar al rector como un profesional con altos niveles de desarrollo profesional; contribuir a superar el imaginario de que es un profesional que no cuenta con apoyo, que se encuentra a merced de factores que se salen de su control.

- X. Observamos también una constante crítica sobre la manera como la SED se comunica con las instituciones educativas. Al respecto se debe también diseñar una estrategia de comunicación a partir de sus propias recomendaciones.

En general este es el inicio de un importante proceso que se espera continúe el próximo año para lograr alcanzar los productos esperados y sobre todo fortalecer las acciones que se están implementando para mejorar el rol y bienestar de los profesionales que dirigen las instituciones educativas del Distrito.



Contrato 084 de 2016 – Fundación Universitaria Cafam

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO - SED
INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO -IDEP
COMPONENTE 5 CUALIFICACIÓN DOCENTE**

**Propuesta de investigación para priorizar actividades de los rectores en
función de su liderazgo pedagógico**

Anexo 11

Introducción.

Con el objeto de orientar la priorización de las actividades que deben cumplir los rectores de las instituciones educativas del Distrito Capital, el equipo académico de UNICFAM, en alianza con el Círculo de Investigación de Rectores (CIR)¹, realizaron durante el último trimestre del año 2016 un proceso de reflexión y análisis en torno a las labores que deben cumplir los rectores en función de su liderazgo pedagógico y administrativo y su participación en la definición de políticas públicas.

En el desarrollo de esta labor se vio la necesidad de formular un proyecto de investigación que, desde las problemáticas señaladas por el CIR pudiera validar y documentar con un grupo mayor de rectores de la ciudad de Bogotá, los planteamientos inicialmente identificados y a partir de allí se pueda hacer una propuesta de priorización de actividades

¹ El CIR es una red de rectores creada en el año 2013 por iniciativa de un grupo de directivos docentes que ha mantenido el interés en aportar a la política pública en materia de educación en la ciudad a partir de la experiencia en las instituciones educativas.

que deben cumplir los rectores en función de su liderazgo pedagógico y a su vez se realice una propuesta de acciones para fortalecer el liderazgo y la participación en la políticas públicas.

En consecuencia con lo anterior, este documento presenta el marco inicial y general de la propuesta de investigación surgida a partir de los rectores del CIR.

1. Antecedentes

El origen de esta propuesta se encuentra enmarcado en el proceso de fortalecimiento del Círculo de Investigación de Rectores de la ciudad de Bogotá. El CIR surge por la necesidad de reflexionar y reconocer problemas de orden personal derivados de las funciones de la rectoría en las Instituciones educativas IE, tales como amenazas, estrés, incapacidades por agotamiento laboral, carga laboral excesiva. Si bien estos problemas han sido motivo de reflexión en varios eventos del CIR ya no son reconocidos como los únicos problemas, el CIR ha expandido su campo de análisis hacia temas de política pública educativa.

El objetivo del CIR es “Identificar las capacidades y talentos de los rectores en los procesos de construir soluciones más allá de la escuela y del ambiente legal, que orienten una política pública nacional deseable, viable y sostenible para el sector educativo (Secretaría Distrital de Educación , 2015, pág. 90).

En el primer año de constitución del CIR, es decir 2013 se formalizaron los objetivos, nombre y la divulgación de escritos sobre el oficio del rector. Adicionalmente, se realizó el primer encuentro denominado ¿Qué significa ser rector, rectora?, el cual tuvo los siguientes objetivos:

- Convocar a rectores y rectoras para que identifiquen mecanismos de identidad que faciliten reconocerse como líderes, gestores, gestoras y referentes válidos en el desarrollo y sostenibilidad de las instituciones educativas y del contexto que explica su orientación.
- Diseñar espacios de participación y discusión en los que se valoren la experiencia y la identidad del rector como el producto de la relación dinámica y práctica con la naturaleza de los contextos pedagógicos, socioeconómica, política, cultural histórica y espacial.
- Sistematizar la información obtenida en este encuentro, con el fin de desarrollar planes, programas y procesos de investigación y cualificación permanente de rectores rectoras (Secretaría Distrital de Educación, 2015).

A propósito de este primer encuentro se identificaron los siguientes problemas clave para entender la labor de la rectoría:

- La rectoría como profesión y como oficio. Se parte de la afirmación de que no existe una formación específica en el campo de la administración educativa que dote a los rectores de habilidades específicas para el desempeño de este rol en un lugar concreto de la escuela.
- Directivo docente como innovador de la gestión escolar. Los núcleos de la reflexión se instalan en la necesidad de abordar la relación entre la realidad de las instituciones educativas y los imaginarios que se han ido instalando en materia de gestión escolar: la innovación educativa como orientación de la práctica rectoral, las limitaciones y oportunidades de la gestión escolar.
- El rector y la rectora como gestores en procesos de imagen institucional.
- El rector y la rectora, y su relación con las políticas públicas: entre la construcción y su implementación.
- La identidad del rector frente a las formas tradicionales para acceder al cargo.

- Factores críticos de éxito o fracaso en la gestión del directivo.
- Ejercicios de la autoridad del rector (Circulo de Investigación de Rectores -CIR, 2013)

Como resultado de este ejercicio tanto el CIR como el equipo de la Fundación Universitaria Cafam proponen un proyecto investigativo para aportar una propuesta que haga viable y reconocible el rol y funciones del rector, estableciendo como problema central la Indeterminación del liderazgo rector en la construcción de la comunidad educativa y definición de la política pública en el sector educativo.

2. Justificación

Uno de los temas recurrentes en las reflexiones en las que ha avanzado el CIR junto con el equipo académico de UNICAFAM, así como la mesa de rectores que acompaña la Secretaria Distrital de Educación es la necesidad de realizar una investigación que desde la experiencia de los rectores aporte a la política pública sobre la gestión pedagógica, administrativa, comunitaria y directiva de las Instituciones educativas del Distrito.

En este aspecto tomamos los planteamientos del profesor Francisco Cajiao (Cajiao, 2013) sobre la necesidad de profundizar y describir suficientemente lo que él denomina el oficio del rector, a partir de caminos que partan de la experiencia cotidiana. En este sentido el profesor Cajiao avanza en el diseño de unas preguntas que ilustran suficientemente la necesidad de pensar la vida de los rectores como hacedores de políticas educativas.

¿Quién prepara y entrena a ese rector? ¿De dónde proviene? ¿Cuáles son los conocimientos pertinentes al desempeño de su labor?, ¿Qué características tiene su oficio? ¿Es un administrador, un gerente, un líder, un promotor social, un pedagogo, un político?, ¿Qué resultados se esperan de su labor? ¿Cuál es su participación en el diseño de las políticas que debe desarrollar? ¿Cuál es su relación con los niveles superiores de la administración? ¿Es un subordinado, un colaborador, un profesional de alta responsabilidad? (Cajiao, 2013, pág. 157)

3. Problema

La situación descrita por el CIR en la construcción del árbol de problemas alude al conjunto de circunstancias normativas y administrativas, entre otras, que obstaculizan el ejercicio de la rectoría en las instituciones educativas del Distrito. En este sentido se hace necesario obtener una información mucho más precisa sobre otros elementos que constituyen este problema de la cual surge la pregunta central de la propuesta de investigación

¿Cuáles son los factores que los rectores consideran influyen en el liderazgo para la construcción del Proyecto Educativo Institucional y en su participación en la definición de políticas públicas en el sector educativo?

4. Objetivos

Objetivo General

Realizar un estudio de carácter exploratorio que permita caracterizar los factores que los rectores consideran influye en el liderazgo del rector para la construcción de comunidad educativa y en la definición de políticas públicas en el sector educativo.

Objetivos específicos

- Identificar y clasificar las actividades y roles que desempeñan los rectores en las instituciones educativas.
- Analizar la naturaleza e incidencia de los factores identificados en el liderazgo del rector para la construcción comunidad educativa y en la definición de políticas públicas en el sector educativo.
- Elaborar una propuesta que aporte a la SED para estudiar los factores que los rectores consideran influye en su liderazgo para la construcción de la comunidad educativa y en la definición de políticas públicas en el sector educativo.

5. Metodología

La metodología propuesta para la realización de esta investigación el enfoque y el tipo de investigación, así como el método, fases, técnicas e instrumentos propuestos para la recolección de información.

Paradigma crítico social

Conviene aquí expresar como el paradigma crítico social permite la emancipación en un acto de liberación tanto del rector, docentes, padres, madres de familia y acudientes, dado que, mediante las reflexiones críticas han podido ser tenidos en cuenta como actores fundamentales que aportan a la formación de la sociedad desde la responsabilidad que cada uno asume.

De otra parte, la posibilidad de la construcción de la verdad a partir de la argumentación discursiva comunicativa y comunitaria adquiere legitimidad, y así, aprendizajes para aprender a vivir juntos. Incluir a la comunidad en el trabajo social permite dinamizar su participación, para que, se propongan soluciones en busca de transformar realidades de manera que se traspasan las barreras de la exclusión y se genera la cultura del vínculo con los otros en la construcción consensuada y colectiva. Así las cosas, se lograrán alcanzar soluciones democráticas y sobre todo basadas en realidades y no en supuestos imaginarios.

a. Tipo de estudio

Teniendo en cuenta las características del problema a investigar, es decir, los factores que consideran los rectores inciden en el liderazgo pedagógico y el débil conocimiento que se tiene al respecto, se propone un estudio de carácter exploratorio, que como se describe a continuación se adecua a estas condiciones. Los estudios exploratorios permiten *“la aproximación a fenómenos relativamente desconocidos, además de obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias,*

establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados”
(Sampiere Hernandez, 2006, pág. 81)

Enfoque cualitativo

El enfoque asumido en esta investigación es de corte cualitativo, la cual parte del contexto, de entender los actos humanos, sus ideas, sentimientos y motivaciones, intenta identificar, analizar, interpretar y comprender la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. La investigación cualitativa podría entenderse como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video casetes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos” (LeCompte, 1995, pág. 44). La mayor parte de los estudios se preocupan por el entorno de los acontecimientos o modificados por el investigador, en el que los seres humanos se implican e interesan, también evalúan y experimentan directamente.

Aunque si bien tiene un énfasis en lo cualitativo, esta investigación se complementa con datos de orden cuantitativo a partir de la recolección de información en la aplicación de encuestas dirigidas a rectores.

b. Método: Investigación Acción

El método acogido es investigación acción, pues permite reflexionar sobre las prácticas docentes mediante la implementación de acciones que pretenden mejorar los procesos de liderazgo y aporte a la construcción de política pública en el sector educativo por

parte del rector. Para identificar los factores que desde los rectores inciden en su rol y funciones, como en la realización de una propuesta que aporte a la Secretaria de Educación Distrital en la toma de decisiones al respecto.

Así las cosas, se ha seleccionado el enfoque de investigación acción definido por Elliot (1993) citado en Latorre (2008) “como el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 24). Entendida como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Además, la investigación acción según Kemmis (1988) citado en Latorre (2008,) “es una investigación sobre la práctica, realizada por y para los prácticos, en este caso por el profesorado” (p. 25). Los agentes involucrados en el proceso de investigación son participantes iguales, y deben implicarse en cada una de las fases de la investigación. La implicación es de tipo colaborativo. Requiere de una clase de comunicación simétrica, que permite a todos los que participan ser socios de la comunicación en términos de igualdad, y una participación colaborativa en el discurso teórico, práctico y político, convirtiéndose en el sello de la investigación acción. Se caracteriza por ser participativa, sigue una espiral introspectiva, es colaborativa, crea comunidades autocríticas, sigue un proceso sistemático y planeado de aprendizaje y permite un análisis crítico utilizando un diálogo libre.

Así las cosas, los docentes investigadores requieren ser parte de una comunidad de emergentes que busque una educación igualitaria en la sociedad de la información, generando

una transformación con el acompañamiento de los demás agentes sociales. En este tipo de investigación no se puede hablar de cambios sin obtener evidencias, de modo que se hace necesario conocer las percepciones y el entendimiento de los actores del proceso investigativo, en otras palabras se percibe una problemática práctica no teórica, se elabora un diagnóstico utilizando los elementos encontrados, se crea y desarrolla un proyecto que supere las dificultades, se pone en práctica y se evalúa permanentemente re diagnosticando el problema, afirmando que la enseñanza y la investigación son actividades conjuntas. Finalmente se puede aseverar que el éxito de la investigación acción dependerá de la honesta y comprometida participación de los involucrados en el proceso, profesores, estudiantes, padres de familia, directivos, siempre generando ambientes de diálogo en vez de instrucción.

De la misma manera, Schon (1993) citado en Elliot (2000), establece la diferencia de la reflexión en la acción, donde el profesional en la práctica, es involucrado en las situaciones a las que se enfrenta en su labor, permitiéndole mejorar y transformar sus prácticas. Por lo tanto, la investigación acción permite mejorar la práctica educativa en docentes, padres de familia y estudiantes en las instituciones educativas; de modo que pueda incidir en transformar la práctica social, con el propósito de que cambie la experiencia educativa mediante la reflexión y el análisis crítico, aprendiendo de las consecuencias de dichos cambios y permitiéndole a los actores ser protagonistas del impacto y la funcionalidad de la investigación acción.

Así las cosas, la investigación acción se utiliza como un método que permite mejorar y transformar las prácticas educativas, mediante la implementación de estrategias de acción en las actividades que realiza el docente, para ser sometida a observación y reflexión en la acción, de esta manera permite generar transformación y conocimiento educativo. Desde la

perspectiva de Latorre (2008), “la reflexión en la acción, reorganiza la forma de pensar la acción docente y la relación entre teoría y práctica pedagógica, buscando con ello dar un nuevo estatus a la práctica docente”(p. 19).

Por ende, el método de Investigación- Acción, es considerado como el más adecuado, pertinente y coherente para el contexto educativo (Latorre, 2003). Se diferencia de otras investigaciones en que los profesionales investigan sus propias acciones y requieren de una acción como parte integrante del proceso, es crítica en el método y los resultados, por lo tanto, su secuencia es cíclica lo cual le permite repetir pasos en forma similar y en espiral.

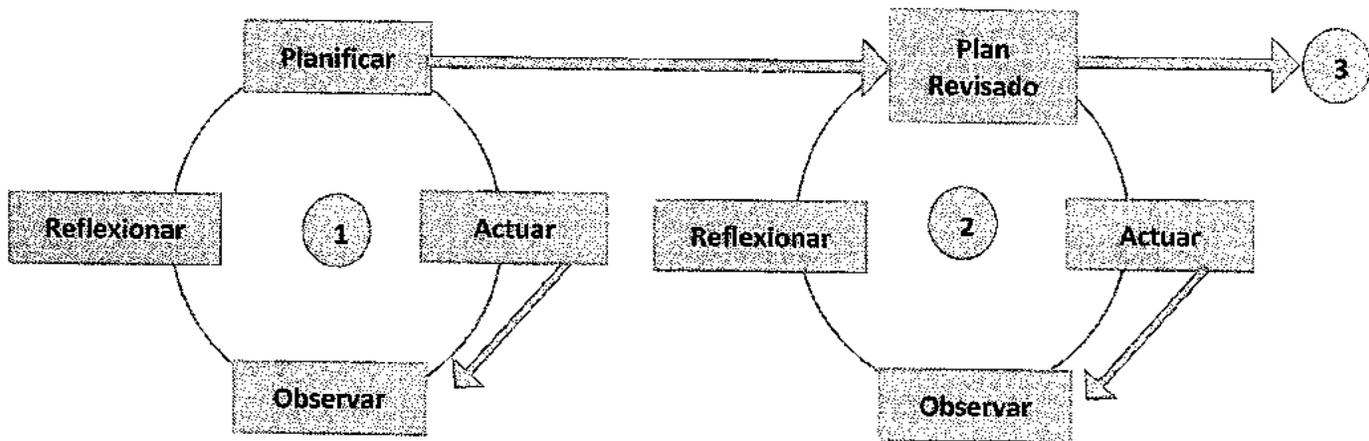


Figura 1. Espiral de Ciclos en la Investigación Acción.

Fuente Latorre, (2008) p. 32

c. Fases de la Investigación

A continuación, se presentan las fases correspondientes a la investigación, de modo que se enuncian las técnicas e instrumentos respectivos para la recolección de información utilizados en cada una de estas: Diagnóstico o línea base y b) la elaboración del plan de acción, o intervención.

Fase 1: Diagnóstico o línea base

Se da inicio mediante esta fase del diagnóstico o línea base, de manera que, se convierte en punto de partida de la investigación mediante la identificación y validación de las categorías problemáticas, que luego se convierten en objeto de estudio. De otra parte, servirán de insumo para el diseño de las posibles acciones orientadas a intentar incidir en la transformación de la situación problema encontrada. La finalidad del diagnóstico es según Latorre (2008) *“hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual; obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción”* (p. 43). De otra parte, Espinoza (1986) afirma:

El diagnóstico previo a la formulación de un proyecto es el reconocimiento que se realiza en el terreno mismo donde se proyecta ejecutar una acción determinada, de los síntomas o signos reales y concretos de una situación problemática. Cuanto más preciso y profundo es el conocimiento de la realidad existente previa a la ejecución del proyecto, más fácil será determinar el impacto y los efectos que se logran con las acciones del mismo (p.77)

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información. Para la realización de este diagnóstico se va a aplicar la Encuesta Diagnóstico diseñada a un grupo representativo de rectores, la revisión documental y adicionalmente se realizará un grupo focal en el que se mejorará la interlocución con los rectores.

Encuesta

De acuerdo con Torres (1998), la encuesta “es una técnica de investigación en la cual se utilizan formularios destinados a un grupo de personas; que son idénticos para todos” (p. 116). A través de la encuesta se recolectan datos cuantitativos acerca del problema que permiten ser analizados cualitativamente. A diferencia de la entrevista, las preguntas utilizadas en la encuesta son cerradas y los datos obtenidos pueden ser cuantificados fácilmente.

Para este caso se diseñó el cuestionario de encuesta de acuerdo con las categorías relacionadas con el liderazgo y aportes a la política pública por parte del rector, para posteriormente realizar un pilotaje de dicho cuestionario, cualificarlo y aplicarlo a un grupo de rectores que se desempeñan en Instituciones educativas Distritales.

Como se comentó anteriormente, se hizo una primera validación y aplicación piloto de la encuesta con un grupo de cuatro representantes del equipo CIR. De esta validación inicial no se identificó ninguna inconsistencia en las preguntas, sin embargo se sugiere hacer un pilotaje con un número más amplio de encuestados. En el anexo B se presenta los resultados de esta aplicación.

Grupo Focal

Como complemento a la aplicación de la encuesta, se propone aplicar la técnica del grupo focal con una muestra representativa de los rectores de la Ciudad de Bogotá. Para esto se debe tener en cuenta los principios que enmarcan el desarrollo de esta técnica de investigación cualitativa.

Naturaleza: Tal como su nombre lo indica, son de enfoque, y son una forma de construir aprendizaje a partir de las experiencias / opiniones de otros. Se realizan con muestras intencionadas para levantar información entre pares que conversaran en un mismo lenguaje. El moderador guía la conversación colectiva en torno a diversas dimensiones de un mismo tema.

Tipos de pregunta: Esta técnica se desarrolla aplicando diversos tipos de pregunta:

- a. *De introducción y apertura:* Estas le dan sentido a la participación y plantean el contexto temporal, además de adentrar a los participantes en el tema a partir de su experiencia.
- b. *De transición:* Estas preguntas permiten que se establezcan relaciones entre las experiencias y las opiniones.
- c. *Preguntas Claves:* Estas son las que permitirán encontrar la percepción actual, aquí es importante que se le dé cabida a la experiencia personal como sustento de la respuesta.
- d. *Preguntas de termino:* Estas preguntas permiten conocer la posición / opinión que alguien tiene sobre el “foco” elegido

Las preguntas específicas a trabajar en esta técnica se definirán con los rectores líderes de este proceso posterior a la aplicación de la encuesta, pues es según los resultados de esta que surgen los aspectos en los cuales se requiere precisar y profundizar a través del grupo focal.

Fase 2: Diseño del plan de acción o intervención.

A partir de los resultados de este estudio sobre el liderazgo de los rectores se pretende diseñar una propuesta de intervención que permita desde la Secretaría de Educación, con la participación de los rectores, implementar acciones que favorezcan el fortalecimiento, mejoramiento y transformación de aquellos factores que están interviniendo en el liderazgo del rector y su participación en el diseño e implementación de la política pública educativa en el Distrito capital.

El plan de acción estará diseñado teniendo en cuenta aspectos que son producto del diagnóstico o línea base, en donde se validaron categorías polémicas, por lo tanto, se establecerán posibles acciones encaminadas a intervenir la situación problema encontrada. Latorre (2008), define el plan de acción como: *“Una acción estratégica que se diseña para ponerla en marcha y observar sus efectos sobre la práctica: el plan de acción es el elemento crucial en toda investigación acción, este se apoya en la comprensión obtenida en el diagnóstico de la situación y la revisión documental.”* (p. 45).

Esta propuesta será el producto final que aportarán los rectores del CIR como parte de este ejercicio investigativo que da naturaleza a esta Red y que pretende involucrar a todos los rectores de la ciudad.

Referencias

- Cajiao, F. (2013). *Fortalecimiento Institucional y Liderazgo Educativo*. Bogotá, D.C: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Circulo de Investigación de Rectores -CIR. (2013). La rectoría como profesión y como oficio. *Aula Urbana No 90*, 20-23.
- Latorre, A. (2003). *La investigación - Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Latorre, A., Rincón, D. & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- LeCompte. (1995). *La Investigación Cualitativa*.
- República de Colombia. (1994). *Ley 115*.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Secretaría Distrital de Educación . (2015). *Fortalecimiento de Redes de Maestras y Maestros del Distrito. Documento de sistematización*. Bogotá, D.C: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Taylor, S. J y Bodgan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Torres, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: Unisur, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Encuesta diagn3stica liderazgo rectores Secretar3a de Educaci3n Distrital SED Bogot3

Objetivo: indagar con los rectores sobre los factores que inciden en su liderazgo para la construcci3n de la comunidad educativa y aporte a la pol3tica p3blica en el sector educativo.

A continuaci3n encuentra un conjunto de preguntas relacionadas con factores que inciden en el liderazgo del rector con el fin de ser resueltas desde su formaci3n y experiencia.

*Obligatorio

Datos generales

1. **1. Nombre:** *

2. **2. G3nero:** *

3. **3. Edad**

4. **4. Formaci3n profesional:** *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

Pregrado

Postgrado

Otro

5. **Si marco otro, por favor escriba cu3l**

6. **5. Estatuto docente ***

Marca solo un 3valo.

2277

1278

7. **6. N3mero de a3os como rector:** *

8. **7. N3mero de a3os en la docencia:** *

9. 8. Instituci3n Educativa Distrital en la cual se desempeña actualmente:

10. 9. N3mero de estudiantes que dirige: *

11. 10. N3mero de sedes a su cargo: *

Marca solo un 3valo.

1

2

3

4

5

12. 11. N3mero de docentes a su cargo: *

Responsabilidades del rector

13. 12. De las siguientes funciones que desempeña en su rol como rector jer3rquicamente numere de 1- 5 seg3n la prioridad que le da. Siendo 1 la m3s importante y 5 la que menos. *

Marca solo un 3valo.

1 2 3 4 5

Funciones Pedag3gicas

14. *

Marca solo un 3valo.

1 2 3 4 5

Funciones Administrativas

15. *

Marca solo un 3valo.

1 2 3 4 5

Funci3n Comunitaria

16. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Función Directiva

17. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Otras

18. Si su respuesta fue otras, escriba cuáles:

19. 13. Señale cuántas horas semanalmente le dedica a las actividades inherentes a cada función *

Marca solo un óvalo. Opción 1

20. Actividades administrativas *

Marca solo un óvalo. Entre 2 y 4 horas Entre 5 y 8 horas Entre 9 y 11 horas

21. Actividades Comunitarias *

Marca solo un óvalo. Entre 2 y 4 horas Entre 5 y 8 horas Entre 9 y 11 horas

22. Actividades directivas *

Marca solo un óvalo. Entre 2 y 4 horas Entre 5 y 8 horas Entre 9 y 11 horas

23. Otras actividades *

Marca solo un óvalo.

Entre 2 y 4 horas

Entre 5 y 8 horas

Entre 9 y 11 horas

24. 14. Si se quisiera fortalecer el liderazgo pedagógico de los rectores, defina las actividades prioritarias que un rector debería realizar: ***25. 15. Si se quisiera fortalecer la auto imagen de los rectores, defina las actividades prioritarias que un rector debería realizar: *****26. 16. Si se quisiera fortalecer la credibilidad de los rectores, defina las actividades prioritarias que un rector debería realizar: *****27. 17. Si se quisiera fortalecer la confianza de los rectores, defina las actividades prioritarias que un rector debería realizar: ***

Cargos

28. **18. Considera que cuenta con el número de profesionales según las funciones inherentes a cada función para el desempeño como rector ***

Marca solo un óvalo.

- Si
- No

29. **19. Considera que cuenta con el número de profesionales en la Gestión Pedagógica ***

Marca solo un óvalo.

- Si
- No

30. **20. Considera que cuenta con el número de profesionales en la Gestión Administrativa ***

Marca solo un óvalo.

- Si
- No

31. **21. Considera que cuenta con el número de profesionales en la Gestión Comunitaria ***

Marca solo un óvalo.

- Si
- No

32. **22. Considera que cuenta con el número de profesionales en la Gestión Directiva ***

Marca solo un óvalo.

- Si
- No

33. **23. Considera que cuenta con el número de profesionales en otra Gestión ***

Marca solo un óvalo.

- Si
- No

34. **24. En los casos que respondió NO, cuáles son los profesionales que requeriría (sin tener en cuenta los parámetros): ***

35. 25. Usted considera que las funciones que desempeña son: *

Marca solo un óvalo.

Insuficientes

Suficientes

Excesivas

36. A qué le atribuye la respuesta anterior: *

37. 26. De acuerdo con la respuesta anterior, ¿cuáles considera son los efectos que se derivan de las funciones desempeñadas? 1. A nivel personal *

38. 2. A nivel laboral *

39. 3. A nivel institucional *

Formación

40. 27. ¿Considera que como rector cuenta con procesos de cualificación y actualización suficiente para el desempeño de su labor? *

Marca solo un óvalo.

Si

No

41. A nivel Pedagógico *

Marca solo un óvalo.

Si

No

42. A nivel Normativo *

Marca solo un óvalo.

Si

No

28. **18. Considera que cuenta con el n3mero de profesionales seg3n las funciones inherentes a cada funci3n para el desempe1o como rector ***

Marca solo un 3valo.

Si

No

29. **19. Considera que cuenta con el n3mero de profesionales en la Gesti3n Pedag3gica ***

Marca solo un 3valo.

Si

No

30. **20. Considera que cuenta con el n3mero de profesionales en la Gesti3n Administrativa ***

Marca solo un 3valo.

Si

No

31. **21. Considera que cuenta con el n3mero de profesionales en la Gesti3n Comunitaria ***

Marca solo un 3valo.

Si

No

32. **22. Considera que cuenta con el n3mero de profesionales en la Gesti3n Directiva ***

Marca solo un 3valo.

Si

No

33. **23. Considera que cuenta con el n3mero de profesionales en otra Gesti3n ***

Marca solo un 3valo.

Si

No

34. **24. En los casos que respondi3 NO, cu3les son los profesionales que requerir3a (sin tener en cuenta los par3metros): ***

35. 25. Usted considera que las funciones que desempeña son: *

Marca solo un óvalo.

Insuficientes

Suficientes

Excesivas

36. A qué le atribuye la respuesta anterior: *

37. 26. De acuerdo con la respuesta anterior, ¿cuáles considera son los efectos que se derivan de las funciones desempeñadas? 1. A nivel personal *

38. 2. A nivel laboral *

39. 3. A nivel Institucional *

Formación

40. 27. ¿Considera que como rector cuenta con procesos de cualificación y actualización suficiente para el desempeño de su labor? *

Marca solo un óvalo.

Si

No

41. A nivel Pedagógico *

Marca solo un óvalo.

Si

No

42. A nivel Normativo *

Marca solo un óvalo.

Si

No

43. A nivel Administrativo **Marca solo un 3valo.*

- Si
- No

44. A nivel Comunitario **Marca solo un 3valo.*

- Si
- No

45. A nivel de Desarrollo Personal **Marca solo un 3valo.*

- Si
- No

46. Otros **Marca solo un 3valo.*

- Si
- No

47. 28. ¿En cu3les aspectos considera que puede enriquecer su cualificaci3n (personal y profesional) como rector? ***48. 29. Jer3rquicamente numere de 1- 5 seg3n la prioridad que le da. Siendo 1 la m3s importante y 5 la que menos. ¿Por qu3 considera que es conveniente cualificar su labor como rector? ***
Marca solo un 3valo.

1 2 3 4 5

Favorecer un ambiente escolar adecuado

49. **Marca solo un 3valo.*

1 2 3 4 5

Aportar a la calidad educativa

50. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Para la toma de decisiones acertadas

51. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Credibilidad y confianza

52. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Liderazgo y autoimagen

53. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Otro

54. Si su respuesta fue otro, especifique cuál:

Gestión institucional

55. 30. Considera que las Políticas Públicas en el Sector Educativo favorece el desempeño de su labor en la gestión institucional: *

Marca solo un óvalo.

Si

No

56. ¿Por qué? *

57. 31. Considera que el apoyo de la Administración Central brindado por la Secretaría de Educación Distrital para la gestión institucional es: *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Insuficiente
- Suficiente
- Excesivo

58. 32. ¿En qué aspectos se requiere orientar el apoyo de la Administración Central de la Secretaría de Educación Distrital para la gestión institucional? Jerárquicamente numere de 1-5 según la prioridad que le da. Siendo 1 la más importante y 5 la que menos. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Recursos financieros

59. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Infraestructura

60. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Tecnología

61. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Personal de apoyo

62. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Cualificación

63. *

Marca solo un 3valo.

1 2 3 4 5

Otro

64. Si su respuesta fue otro, especifique cu3l:

Pol3ticas P3blicas en el Sector Educativo

65. 33. **¿Considera pertinente que los rectores participen en la construcci3n de la Pol3tica P3blica en el Sector Educativo? ****Marca solo un 3valo.*

Si

No

66. **¿Por qu3? ***67. 34. **¿Qu3 formas de participaci3n pueden promoverse para la participaci3n del rector en la construcci3n de las pol3ticas p3blicas en el sector educativo? ***68. 35. **¿considera que hay continuidad en la pol3tica p3blica en el sector educativo? ****Marca solo un 3valo.*

Si

No

69. **¿A qu3 lo atribuye? ***

Incidencia del entorno

70. 36. En orden jer3rquico siendo 1 la m3s importante y 5 la que menos, ¿cu3les son los factores del entorno que influyen en la gesti3n institucional? *

Marca solo un 3valo.

1 2 3 4 5

Seguridad

71. *

Marca solo un 3valo.

1 2 3 4 5

Delincuencia

72. *

Marca solo un 3valo.

1 2 3 4 5

Microtr3fico de sustancias psicoactivas

73. *

Marca solo un 3valo.

1 2 3 4 5

Acompa1amiento familiar

74. *

Marca solo un 3valo.

1 2 3 4 5

Pandillas juveniles

75. *

Marca solo un 3valo.

1 2 3 4 5

Presencia de habitantes de calle

76. *

Marca solo un 3valo.

1 2 3 4 5

Presencia de barras bravas

77. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Otro

78. Si su respuesta fue otro especifique cuál:

79. 37. ¿Con qué apoyo cuenta desde la Administración Central de la Secretaría de Educación Distrital para manejar estas problemáticas? *

80. 38. ¿Qué entidades /instituciones brindan un apoyo efectivo para el manejo de las problemáticas anteriores? *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

Policía de Infancia y Adolescencia

Fiscalía

Secretaria de Salud Distrital

Comisariías de Familia

Otro

81. Si su respuesta fue otro, especifique cuál:

82. 39. Considera que las funciones desempeñadas como rector afectan su estado de salud físico y mental *

Marca solo un óvalo.

Si

NO

83. ¿Por qué? *

84. En caso de ser positiva su respuesta que consecuencias le ha generado. Se3ale en orden jer3rquico siendo 1 la m3s importante y 5 la que menos

Marca solo un 3valo.

1 2 3 4 5

a) Constantes incapacidades por salud

85. Marca solo un 3valo.

1 2 3 4 5

b) Dificultades familiares

86. Marca solo un 3valo.

1 2 3 4 5

c) Presencia de enfermedades profesionales

87. Marca solo un 3valo.

1 2 3 4 5

d) Estados depresivos y de ansiedad

88. Marca solo un 3valo.

1 2 3 4 5

e) Estr3s

89. Marca solo un 3valo.

1 2 3 4 5

f) Desmotivaci3n



4 respuestas

Resumen

Datos generales

1. Nombre:

Janneth Patricia G3mez
Marfa Margarita Rosa Cruz Ricaurte
ARISTOBULO SANCHEZ ESPEJO
Luz Marid Villabona Montero

2. G3nero:

Femenino
MASCULINO

3. Edad

45
59 a1os
57
56 a1os

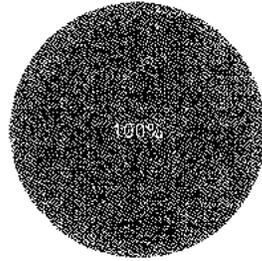
4. Formaci3n profesional:



Pregrado	1	25%
Postgrado	4	100%
Otro	0	0%

Si marco otro, por favor escriba cu3l

5. Estatuto docente



2277	4	100%
1278	0	0%

6. N3mero de a3os como rector:

- 1
- 20
- 8
- 7 a3os

7. N3mero de a3os en la docencia:

- 20
- 36
- 32
- 38 a3os

8. Instituci3n Educativa Distrital en la cual se desempe3a actualmente:

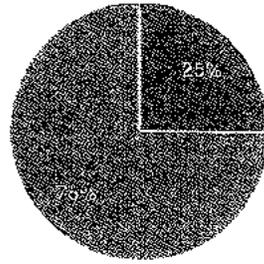
- Colegio Nicol3s Buenaventura
- Me desempe3e ultimamente. Nueva Colombia
- COLEGIO VISTA BELLA IED
- Colegio Gonzalo Arango

9. N3mero de estudiantes que dirige:

- 2750
- Que dirig3 2800
- 1640
- 2400

10. N3mero de sedes a su cargo:

1	0	0%
2	3	75%

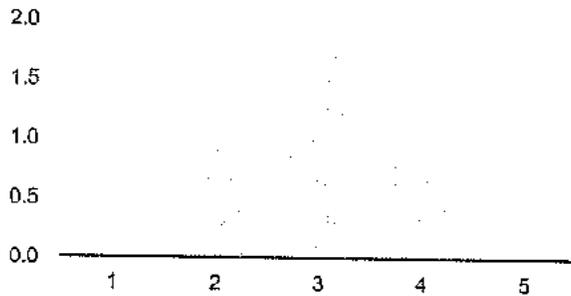


3	0	0%
4	1	25%
5	0	0%

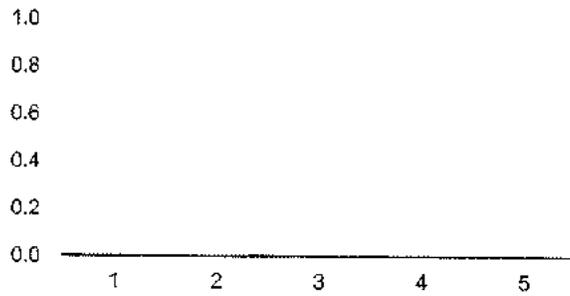
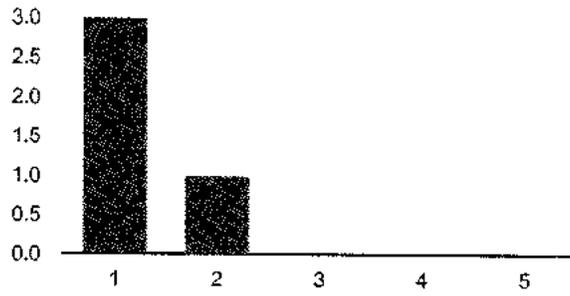
- 107
- 120
- 76
- 105

Responsabilidades del rector

12. De las siguientes funciones que desempeña en su rol como rector jerárquicamente numere de 1- 5 según la prioridad que le da. Siendo 1 la más importante y 5 la que menos.

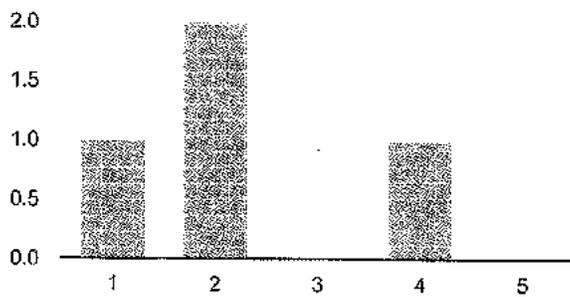


Funciones Pedagógicas:	1	0	0%
	2	1	25%
	3	2	50%
	4	1	25%
	5	0	0%



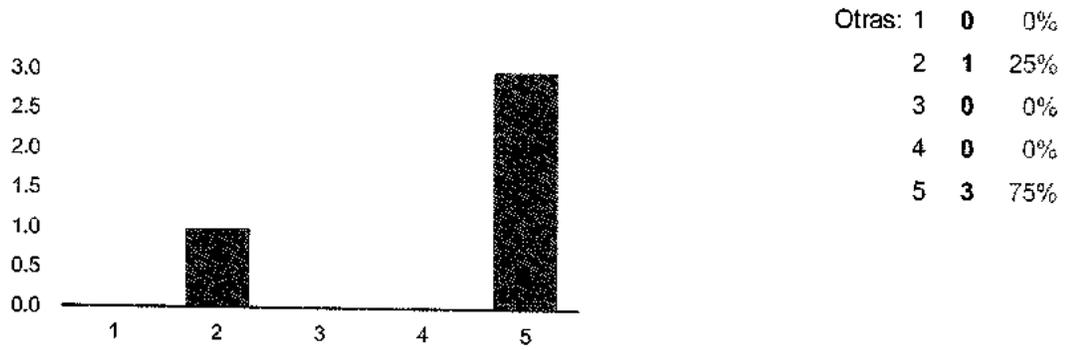
Función Comunitaria:

1	1	25%
2	1	25%
3	1	25%
4	1	25%
5	0	0%



Función Directiva:

1	1	25%
2	2	50%
3	0	0%
4	1	25%
5	0	0%



Otras:	Cantidad	Porcentaje
1	0	0%
2	1	25%
3	0	0%
4	0	0%
5	3	75%

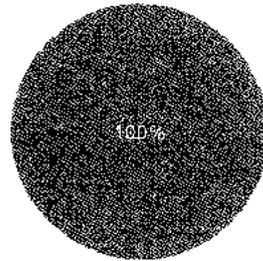
Si su respuesta fue otras, escriba cuáles:

Participar en comités de trabajo de representación de rectores a nivel distrital

TRABAJO INTERINSTITUCIONAL

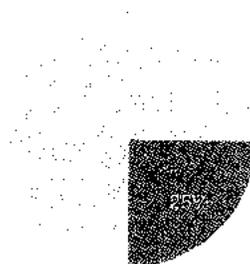
Atender situaciones de los alrededores del colegio como: movilidad, tránsito, basuras y escombros, entre otras

13. Señale cuántas horas semanalmente le dedica a las actividades inherentes a cada función



Opción 1	4	100%
----------	---	------

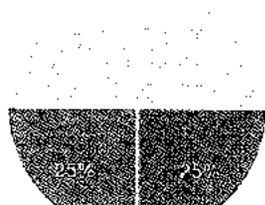
Actividades administrativas



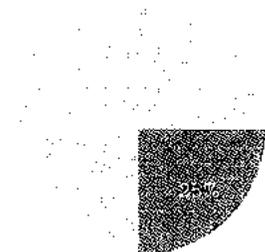
Entre 2 y 4 horas	1	25%
Entre 5 y 8 horas	0	0%
Entre 9 y 11 horas	3	75%

Actividades Comunitarias

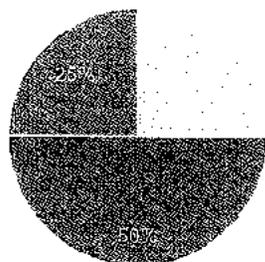
Entre 2 y 4 horas	1	25%
Entre 5 y 8 horas	1	25%
Entre 9 y 11 horas	2	50%



Entre 2 y 4 horas	0	0%
Entre 5 y 8 horas	1	25%
Entre 9 y 11 horas	3	75%



Otras actividades



Entre 2 y 4 horas	2	50%
Entre 5 y 8 horas	1	25%
Entre 9 y 11 horas	1	25%

14. Si se quisiera fortalecer el liderazgo pedagógico de los rectores, defina las actividades prioritarias que un rector debería realizar:

Liderar la construcción y seguimiento del PEI.

Constituir equipos de trabajo con metas claras y construcción colectiva de conocimiento institucional

DIALOGO NEGOCIACION Y CONCERTACION DE LOS ESPACIOS PEDAGOGICOS EN LA ESCUELA. FORMACION EN PROCESOS PEDAGOGICOS ACTUALIZADOS CON USO DE LAS TICS. FORMACION EN DIRECCION DEL TALENTO HUMANO.

Participar activamente en las diferentes reuniones en el análisis y ajuste del: modelo pedagógico, diseño curricular, verificación de la funcionalidad de la estructura de la programación y programación de las asignaturas; lectura y análisis de los escritos de los docentes, mayor participación en las diferentes actividades que realizan los docentes con los estudiantes, más espacios de diálogo con los docentes, estudiantes y padres de familia.

Actualización permanente a nivel pedagógico,

15. Si se quisiera fortalecer la auto imagen de los rectores, defina las actividades prioritarias que un rector debería realizar:

Ser un muy buen comunicador, aprender manejo de crisis y de situaciones límites, tener capacidad de discernimiento, manejo de tiempo, ser un buen estratega, fortalecimiento de su

inteligencia emocional.

Desarrollar habilidades comunicativas, de trabajo en equipo e inteligencia emocional

PROPORCIONAR HERRAMIENTAS DE GESTION PARA GENERAR ACCIONES QUE PROMUEVAN EL RECONOCIMIENTO Y LIDERAZGO DEL RECTOR

Cuidado de la salud, actualización en liderazgo, búsqueda permanente de estrategias para mejorar las relaciones interpersonales, actualización pedagógica, Realizar actividades que le permita ampliar su bagaje cultural y a la vez le sirva de esparcimiento; actualización en el manejo de las TIC,s

16. Si se quisiera fortalecer la credibilidad de los rectores, defina las actividades prioritarias que un rector debería realizar:

Asertividad, conocimiento de la norma, autonomía.

Dar ejemplo en el cumplimiento de sus deberes y liderar procesos de la IED

PROMOCION DE TRABAJO EN DESARROLLO COMUNITARIO

Estar en permanente actualización, preparar los temas sobre los que va a tratar, tener permanente comunicación con su equipo de trabajo.

17. Si se quisiera fortalecer la confianza de los rectores, defina las actividades prioritarias que un rector debería realizar:

Dominio conceptual, normativo y estadístico. Ser un buen comunicador.

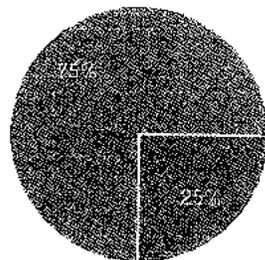
Pedir apoyo a las directivas de la SED para los casos requeridos. Contar con autonomía en la toma de decisiones propias al cargo

FORMACION PERMANENTE EN AREAS DE DESEMPEÑO DEL CARGO Y LA CORRESPONDIENTE PRESENTACION DE INFORMES CONTINUJOS, PERMANENTES Y CON ALTO SENTIDO DE TRANSPARENCIA.

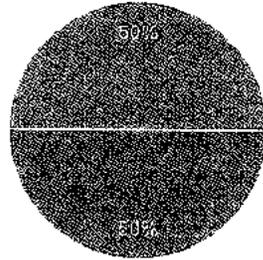
Generar equipos de trabajo, trabajar con compromiso, responsabilidad y sentido de pertenencia.

Cargos

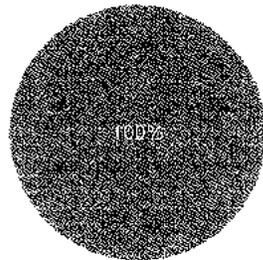
18. Considera que cuenta con el número de profesionales según las funciones inherentes a cada función para el desempeño como rector



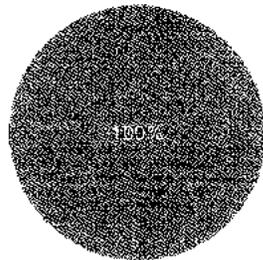
Si	1	25%
No	3	75%

19. Considera que cuenta con el número de profesionales en la Gestión Pedagógica

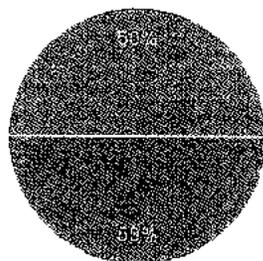
Si	2	50%
No	2	50%

20. Considera que cuenta con el número de profesionales en la Gestión Administrativa

Si	0	0%
No	4	100%

21. Considera que cuenta con el número de profesionales en la Gestión Comunitaria

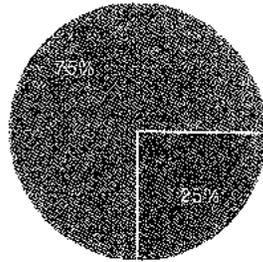
Si	0	0%
No	4	100%

22. Considera que cuenta con el número de profesionales en la Gestión Directiva

Si	2	50%
No	2	50%

23. Considera que cuenta con el número de profesionales en otra Gestión

Si	1	25%
No	3	75%



s profesionales que requeriría (sin

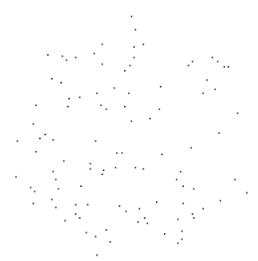
vice rector administrativo, vice rector pedagógico, profesionales de las ciencias de la salud, trabajador social.

En la gestión administrativa un coordinador administrativo de la IED En la gestión comunitaria un profesional de comunidad como por ejemplo un psicólogo, ó trabajador comunitario.

TRABAJADORA SOCIAL, EDUCADORAS ESPECIALES, APOYOS DE DOCENCIA, APOYOS ADMINISTRATIVOS PARA SEDES DIFERENTES. DOCENTES AUXILIARES.

Un vicerector Administrativo, dos trabajadoras sociales, un administrador del comedor escolar, un coordinador de la media, un administrador de equipos audiovisuales, un odontólogo y una enfermera

25. Usted considera que las funciones que desempeña son:



Insuficientes	0	0%
Suficientes	0	0%
Excesivas	4	100%

A qué le atribuye la respuesta anterior:

Cantidad de aspectos que se deben atender y que humanamente son imposibles de atender

El numero de funciones dispersas y trasladadas a la figura del rector

REALIZACION DE TAREAS PARA OTRAS ENTIDADES QUE HAN SIDO ENDOSADAS A LA ESCUELA SIN ENTREGARLES AL MISMO TIEMPO RECURSOS Y PERSONAL SUFICIENTE.

Porque son muchas funciones con muy poco tiempo para responder por todas de manera oportuna y eficaz.

26. De acuerdo con la respuesta anterior, ¿cuáles considera son los efectos que se derivan de las funciones desempeñadas? 1. A nivel personal

No me dedico tiempo personal ni familiar de calidad

sobrecarga laboral, afectación a la salud y vida personal,

EXCESO DE TRABAJO MAS ALLA DEL HORARIO ASIGANDO AL CARGO DE RECTOR

Afectan la salud física y mental

2. A nivel laboral

Agotamiento f3sico y mental

sobrecarga laboral

CANSANCIO, MALGENIO, STRESS, SOLEDAD, DEPRESION Y ANSIEDAD

No se actúa de manera oportuna y eficaz

3. A nivel institucional

Acumulaci3n de situaciones sin atender

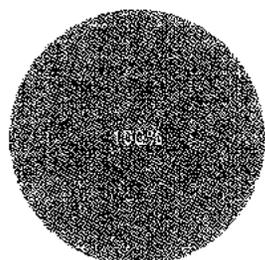
frenes de rabais sin atender adecuadamente

DESCORDIC¿NACION DE TRABAJO INSTITUCIONAL POR AUSENCIA DE FUNCIONARIOS PARA DELEGAR FUNCIONES.

Las actuaciones son demoradas

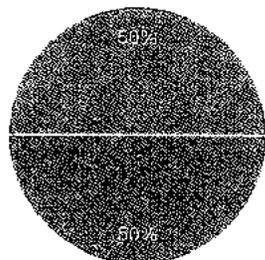
Formaci3n

27. ¿Considera que como rector cuenta con procesos de cualificaci3n y actualizaci3n suficiente para el desempe±o de su labor?



Si	0	0%
No	4	100%

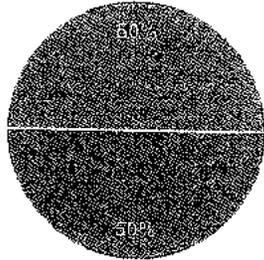
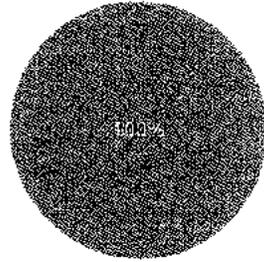
A nivel Pedag3gico



Si	2	50%
No	2	50%

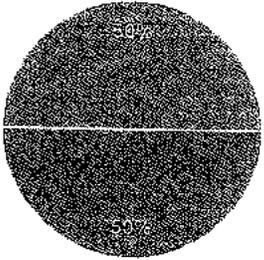
A nivel Normativo

Si	0	0%
No	4	100%



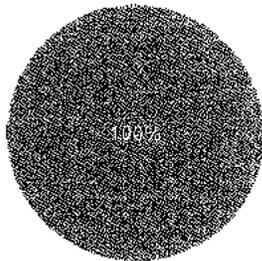
Si 2 50%
No 2 50%

A nivel Comunitario



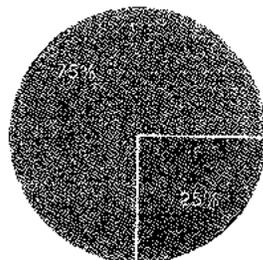
Si 2 50%
No 2 50%

A nivel de Desarrollo Personal



Si 0 0%
No 4 100%

Otros



Si 1 25%
No 3 75%

28. ¿En cuáles aspectos considera que puede enriquecer su cualificación (personal y profesional) como rector?

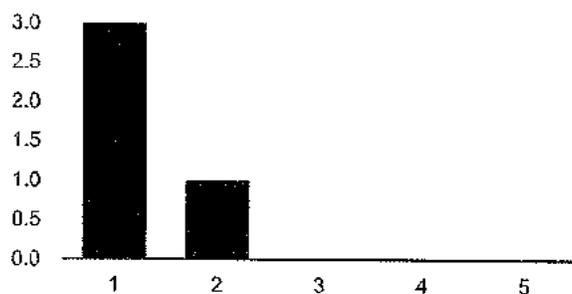
Liderazgo, normatividad, practica de deportes, técnicas de relajación.

Desarrollo de competencias de inteligencia emocional, desarrollo de competencias de líder pedagógico

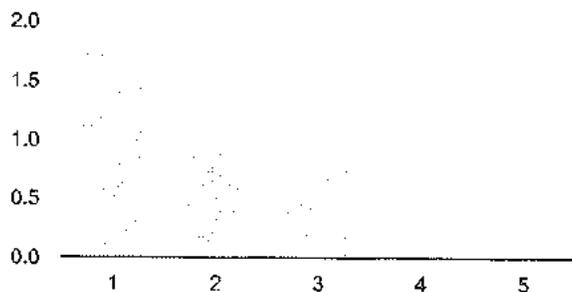
FORMACION EN DERECHO. FORMACION EN NUEVAS TENDENCIAS Y FORMAS DE DESARROLLO PEDAGOGICO.

Liderazgo, manejo del estrés, fortalecer las diferentes formas de comunicación escrita (artículos, ensayos)

29. Jerárquicamente numere de 1- 5 según la prioridad que le da. Siendo 1 la más importante y 5 la que menos. ¿Por qué considera que es conveniente cualificar su labor como rector?

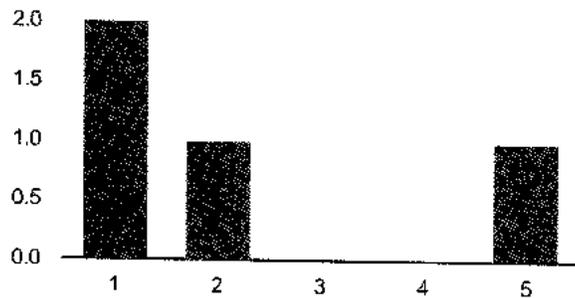


Favorecer un ambiente escolar adecuado:	1	3	75%
	2	1	25%
	3	0	0%
	4	0	0%
	5	0	0%



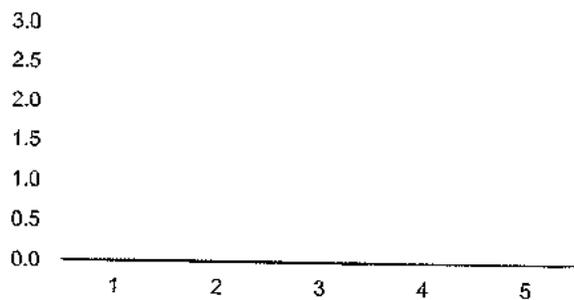
Aportar a la calidad educativa:	1	2	50%
	2	1	25%

3	1	25%
4	0	0%
5	0	0%



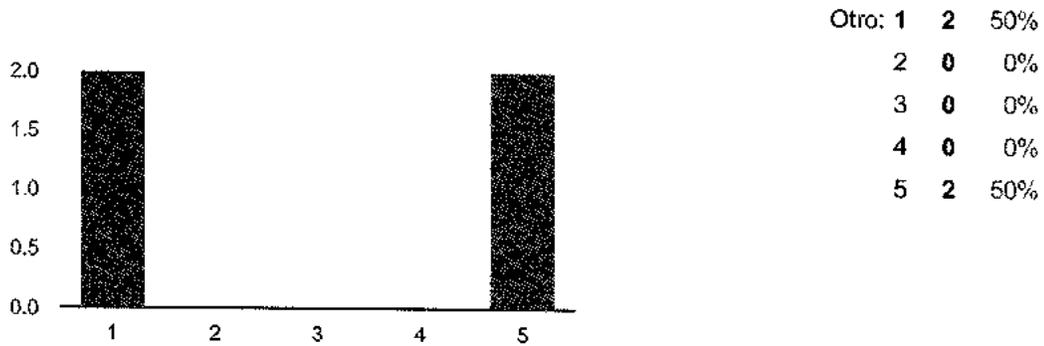
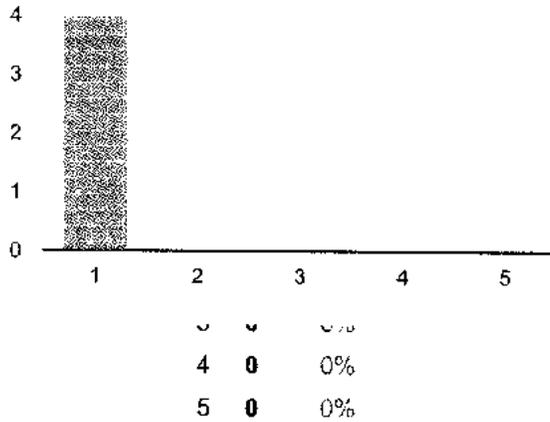
Para la toma de decisiones acertadas:

1	2	50%
2	1	25%
3	0	0%
4	0	0%
5	1	25%



Credibilidad y confianza:

1	3	75%
2	0	0%
3	0	0%
4	1	25%
5	0	0%

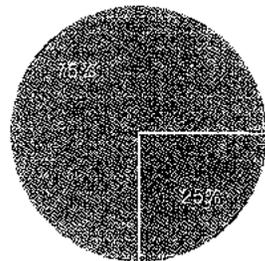


Si su respuesta fue otro, especifique cuál:

Líderar procesos de tejido social en la comunidad educativa
ADMINISTRACION DE PERSONAL

Gestión institucional

30. Considera que las Políticas Públicas en el Sector Educativo favorece el desempeño de su labor en la gestión institucional:



Si 1 25%
No 3 75%

¿Por qué?

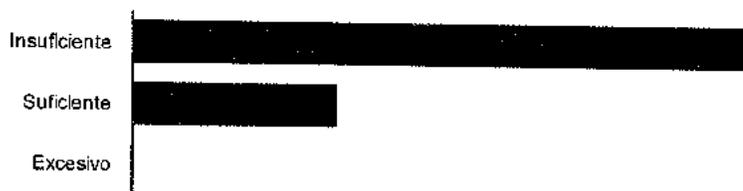
Tengo un respaldo legal.

Actualmente la estructura que tiene la SED no permite centrar la misión de la SED y de las IES en la educación. Es necesario reorganizar los niveles educativos del sector para que se pueda volver a priorizar la calidad y la educación en el sector

EN MI ENTENDER SOLO EXISTEN PLANES Y PROGRAMAS DE GOBIERNO MAS NO UNAS POLITICAS PUBLICAS COHERENTES CON LAS NECESIDADES DE LA NUEVA SOCIEDAD.

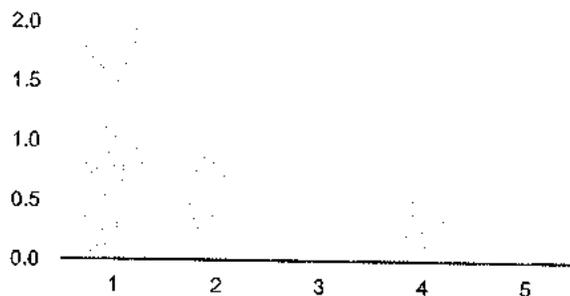
En civaada cambio de administración no validan las anteriores y lo que se ha avanzado ya no tiene el apoyo presupuestal y se retrocede en la calidad educat

31. Considera que el apoyo de la Administración Central brindado por la Secretaria de Educación Distrital para la gestión institucional es:

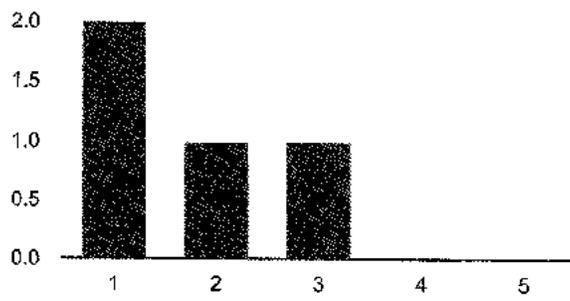


Insuficiente	3	75%
Suficiente	1	25%
Excesivo	0	0%

32. ¿En qué aspectos se requiere orientar el apoyo de la Administración Central de la Secretaria de Educación Distrital para la gestión institucional? Jerárquicamente numere de 1- 5 según la prioridad que le da. Siendo 1 la más importante y 5 la que menos.

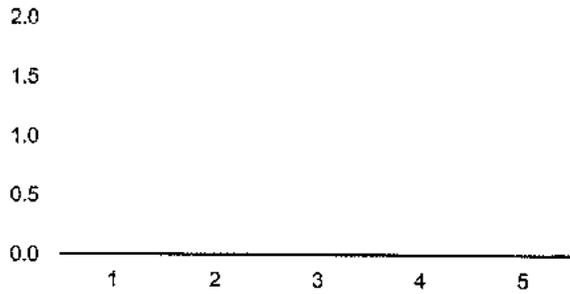


Aspecto	Prioridad	Frecuencia	Porcentaje
Recursos financieros:	1	2	50%
	2	1	25%
	3	0	0%
	4	1	25%
	5	0	0%



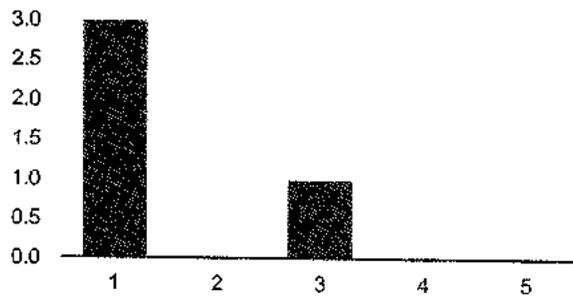
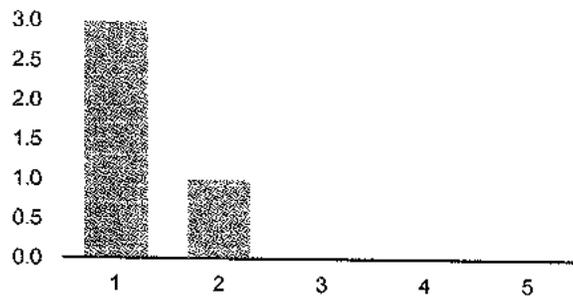
Infraestructura:

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
1	2	50%
2	1	25%
3	1	25%
4	0	0%
5	0	0%



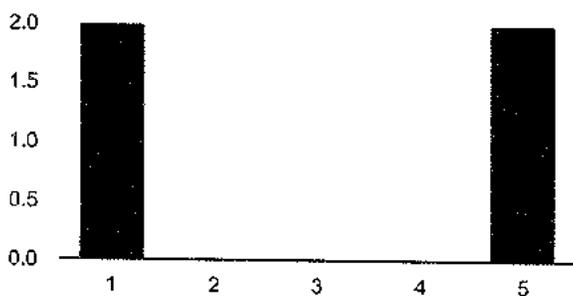
Tecnología:

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
1	1	25%
2	2	50%
3	0	0%
4	0	0%
5	1	25%



Cualificación:

1	3	75%
2	0	0%
3	1	25%
4	0	0%
5	0	0%



Otro:

1	2	50%
2	0	0%
3	0	0%
4	0	0%
5	2	50%

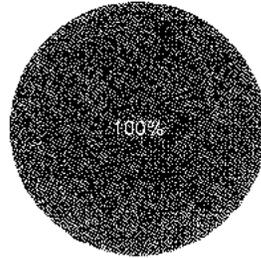
Si su respuesta fue otro, especifique cuál:

Reorganizar el sector dando prioridad a las IED, continuar con desconcentración de funciones del nivel central al nivel institucional recibiendo el apoyo a la solución de los problemas desde el nivel local

ACOMPANAMIENTO DIRECTO IN SITU

Políticas Públicas en el Sector Educativo

33. ¿Considera pertinente que los rectores participen en la construcción de la Política Pública en el Sector Educativo?



Si	4	100%
No	0	0%

¿Por qué?

Las políticas se definirían a partir de la experiencia real.

Porque son los ejecutores de la política pública

EL RECTOR DEBE SER ACTOR PRIMORDIAL EN EL TRAZADO DE POLITICAS PUBLICAS EN RAZON QUE ES QUIEN CONOCE LAS NECESIDADES PRIORITARIAS DE LA COMUNIDAD Y LA SOCIEDAD EDUCATIVA

El rector conoce las necesidades de la comunidad educativa y tiene propuestas de solución

34. ¿Qué formas de participación pueden promoverse para la participación del rector en la construcción de las políticas públicas en el sector educativo?

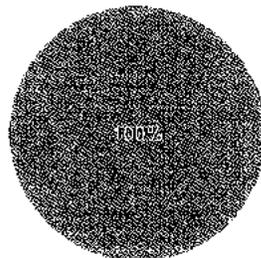
Mesas locales con un ambiente de trabajo en equipo propositivo.

participar en grupos de trabajo con representantes validos. Participar en el estudio de propuestas y normas

TRABAJO EN PEQUEÑOS EQUIPOS CON PRECISION DE ALCANCES E INQUIETUDES QUE PERMITAN PROMOVER LA PARTICIAPCION DIRECTA EN LA FORMULACION DE POLITICAS PUBLICAS.

En equipos de trabajo locales que aporten propuestas, evalúen y den continuidad a las que están funcionando

35. ¿considera que hay continuidad en la política pública en el sector educativo?



Si	0	0%
No	4	100%

¿A qué lo atribuye?

Los cambios de gobierno no garantizan permanencia ni pertinencia

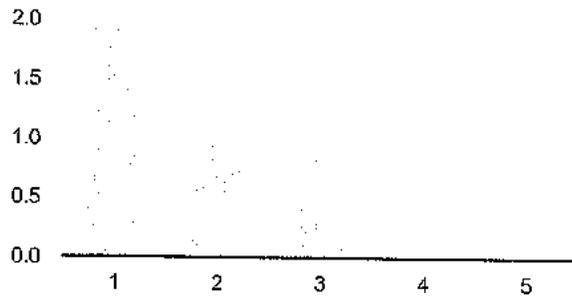
Cambio de gobierno

CADA GOBIERNO TRAE CONSIGO SUS PLANES Y PROYECTOS QUE NO OBEDECEN NECESARIAMENTE AL DESARROLLO DE POLITICAS PUBLICAS

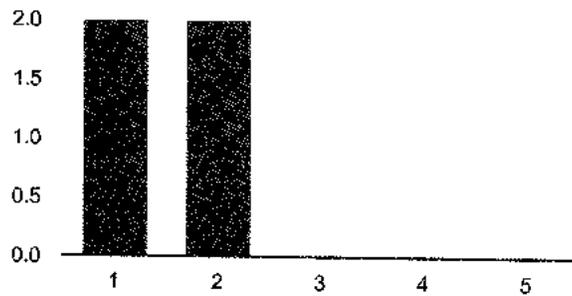
al proselitismo político

Incidencia del entorno

36. En orden jerárquico siendo 1 la más importante y 5 la que menos, ¿cuáles son los factores del entorno que influyen en la gestión institucional?

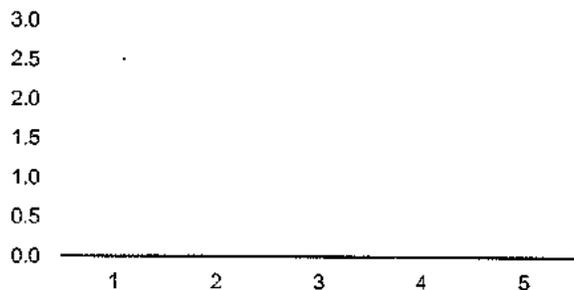


Seguridad :	1	2	50%
	2	1	25%
	3	1	25%
	4	0	0%
	5	0	0%



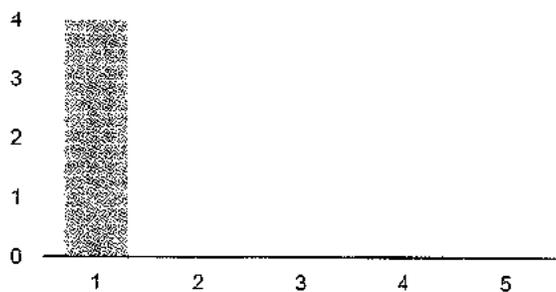
Delincuencia:	1	2	50%
	2	2	50%

3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%



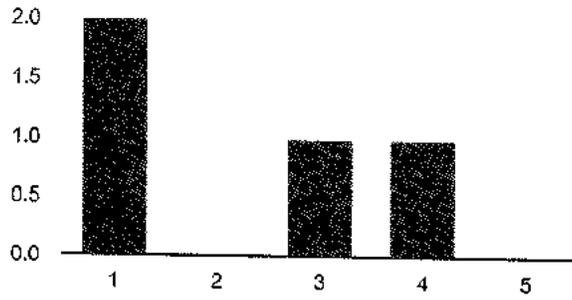
Microtr3fico de sustancias psicoactivas :

1	3	75%
2	1	25%
3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%

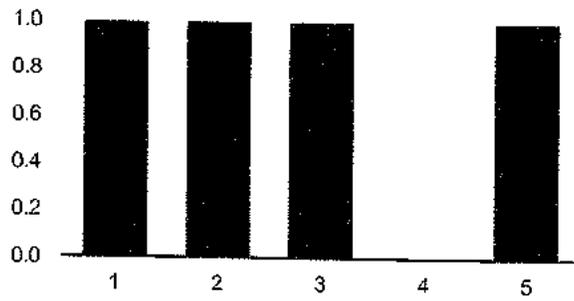


Acompa1amiento familiar:

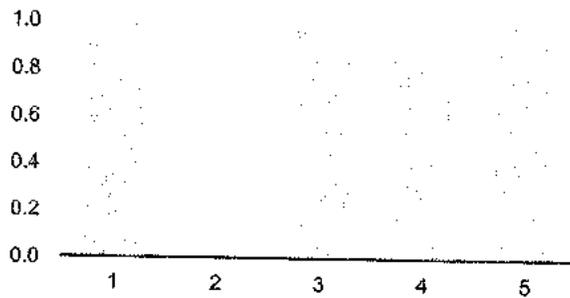
1	4	100%
2	0	0%
3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%



4 1 25%
5 0 0%



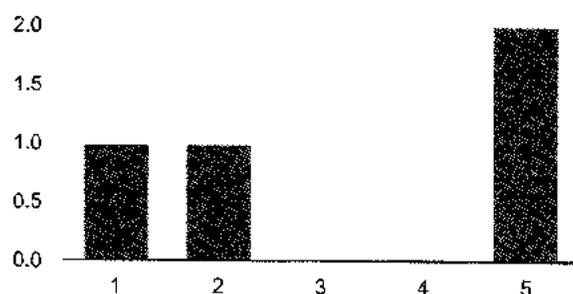
Presencia de habitantes de calle: 1 1 25%
2 1 25%
3 1 25%
4 0 0%
5 1 25%



Presencia de barras bravas: 1 1 25%
2 0 0%
3 1 25%

4 1 25%

5 1 25%



Otro: 1 1 25%

2 1 25%

3 0 0%

4 0 0%

5 2 50%

Si su respuesta fue otro especifique cuál:

Falta de coordinación entre las entidades del distrito para apoyar las IED en diferentes casos de orden social

REDES DE PROSTITUCION

37. ¿Con qué apoyo cuenta desde la Administración Central de la Secretaría de Educación Distrital para manejar estas problemáticas?

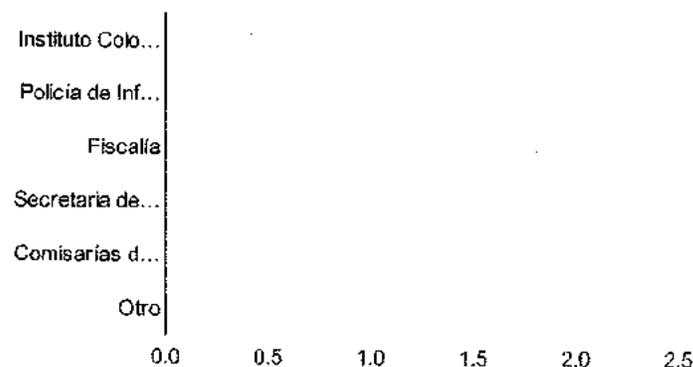
Ninguno

Con muy pocos apoyos.

ALGUNAS CHARLAS INFORMATIVAS

En esta administración aún no se cuenta

38. ¿Qué entidades /instituciones brindan un apoyo efectivo para el manejo de las problemáticas anteriores?



Instituto Colombiano de Bienestar Familiar 3 75%

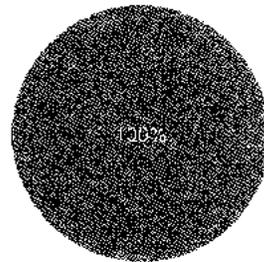
Policía de Infancia y Adolescencia 2 50%

Fiscalía	3	75%
Secretaría de Salud Distrital	3	75%
Comisarías de Familia	1	25%
Otro	0	0%

Si su respuesta fue otro, especifique cuál:

Con todas estas instituciones se cuenta pero no de manera efectiva porque tienen muchos casos y poco personal, es muy lenta la respuesta por lo tanto no oportuna

39. Considera que las funciones desempeñadas como rector afectan su estado de salud físico y mental



Si	4	100%
NO	0	0%

¿Por qué?

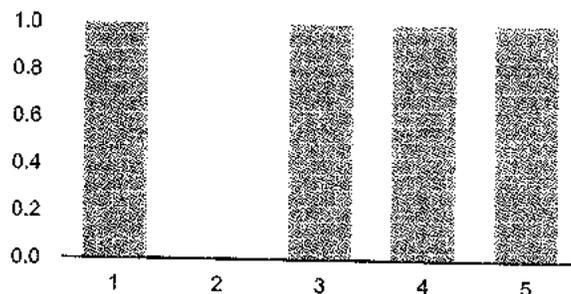
Son excesivas

Por los altos niveles de estrés

EL RECTOR SE ENFRENTA A MUCHAS VARIABLES PARA EL DESARROLLO DE SUS FUNCIONES EN FORMA SIMULTANES GENERANDO ANSIEDAD Y SOLEDAD EN LA SOLUCION DE DIFERENTES PROBLEMATICAS.

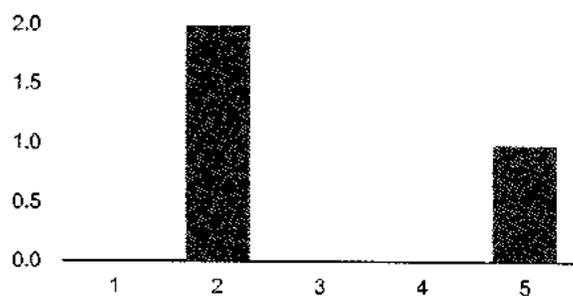
Me angustia la cantidad de situaciones que no puedo resolver oportunamente, esto me ocasiona migraña, gastritis, dolor en la espalda y el cuello, el estar mucho tiempo sentada me ha ocasionado venas varices.

En caso de ser positiva su respuesta que consecuencias le ha generado. Señale en orden jerárquico siendo 1 la más importante y 5 la que menos



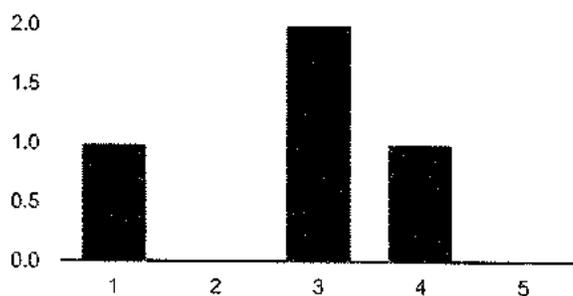
a) Constantes incapacidades por salud :

1	1	25%
2	0	0%
3	1	25%
4	1	25%
5	1	25%



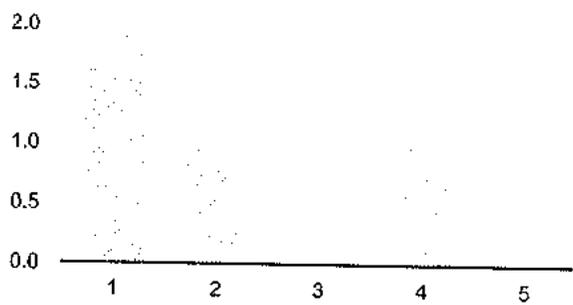
b) Dificultades familiares:

1	0	0%
2	2	66.7%
3	0	0%
4	0	0%
5	1	33.3%



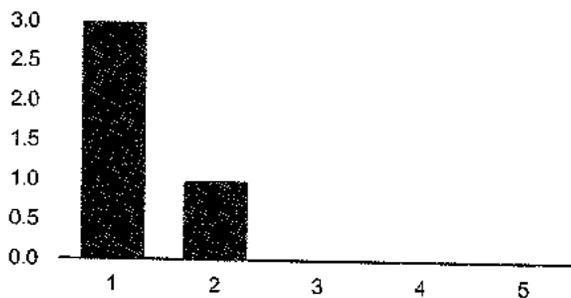
c) Presencia de enfermedades profesionales :

1	1	25%
2	0	0%
3	2	50%
4	1	25%
5	0	0%



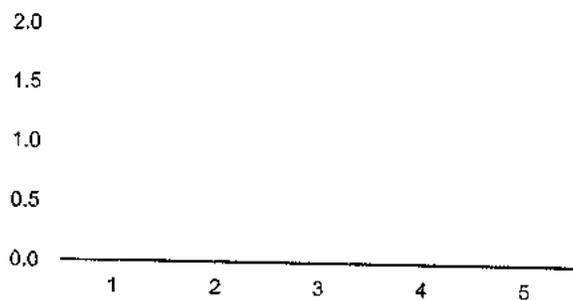
d) Estados depresivos y de ansiedad :

1	2	50%
2	1	25%
3	0	0%
4	1	25%
5	0	0%



e) Estrés :

1	3	75%
2	1	25%
3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%



f) Desmotivación :	1	0	0%
	2	1	25%
	3	1	25%
	4	0	0%
	5	2	50%

Número de respuestas diarias

