



Universidad Internacional de La Rioja

Máster en Intervención Social en las Sociedades del Conocimiento

Título del Trabajo

¡LA PRIMERA INFANCIA VA A LA ESCUELA!

Estudio descriptivo del componente de pedagogía, jardín y entorno del proyecto 901 de la SED

Trabajo Fin de Máster presentado por: Iveth Nathalia Sanabria Silva

Titulación: Máster Universitario en Intervención Social en las Sociedades del Conocimiento

Director: José Manuel García Moreno

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.10 Educación, política y sociedad.

RESUMEN

Uno de los temas que ha tomado relevancia en la agenda política del panorama internacional y nacional, ha sido la primera infancia; y una de las realizaciones fundamentales dentro de la atención integral a esta población, es la educación inicial. En este marco, Bogotá ha tomado la iniciativa en la determinación de programas y recursos para materializar la apuesta por la implementación del ciclo inicial en los colegios oficiales. Bajo el liderazgo de la Secretaria de Educación Distrital se ha estructurado e implementado el proyecto 901: “*Pre jardín, jardín y transición: preescolar de calidad en el sistema educativo oficial*” y desde allí se ha conformado el componente de pedagogía, jardín y entorno como modelo de acompañamiento a los colegios para la ejecución pertinente de la educación inicial. Es precisamente en este marco en el que se sitúa la presente investigación, como un estudio descriptivo del proyecto y más concretamente de su componente pedagógico, por medio de una valoración cualitativa que pretende arrojar conocimiento clave frente al camino recorrido, con los avances y dificultades que ha implicado, y de cara a los retos por afrontar en el camino que aún queda por recorrer.

Palabras clave: Primera Infancia, Educación Inicial, pedagogía, currículo, política pública, ciclo inicial.

INDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	5
2.	OBJETIVOS	7
2.1.	OBJETIVO GENERAL	7
2.2.	OBJETIVOS ESPECIFICOS	7
3.	MARCO TEÓRICO	8
3.1.	Contexto histórico y marco legal: Un recorrido político que sitúa al niño y la niña como ciudadanos de derechos.....	8
3.2.	Educación inicial y primera infancia.....	12
3.3.	Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito	13
3.4.	Una perspectiva pedagógica.....	16
4.	METODOLOGIA.....	24
4.1	El método	24
4.2.	Técnicas de producción de datos	25
4.3	Técnicas de análisis de datos.....	26
5.	RESULTADOS	27
5.1.	El Plan de Desarrollo y Plan Sectorial de Educación.	27
5.2.	Proyecto 901: “Pre jardín, jardín y transición: preescolar de calidad en el sistema educativo oficial”.....	28
5.3.	Componente de pedagogía, jardín y entorno-un estudio descriptivo.....	30
5.4	Principales avances y logros	37
5.4.1	Concepción de infancia y su implicación en la perspectiva pedagógica.....	37
5.4.2	La apuesta es por la calidad	45
5.4.3	El Avance en los logros cuantitativos.....	50
5.5	En lo local, una mirada desde la localidad de Puente Aranda.....	52
5.6	Dificultades.....	58
5.7	Retos de sostenibilidad y oportunidades de mejora.....	63
6.	CONCLUSIONES.....	70
6.1	Futuras líneas de investigación	76
6.2	Aplicabilidad de los resultados.....	77
7.	BIBLIOGRAFIA.....	79
8.	ANEXOS	83

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1 Matrícula sector oficial Primera Infancia por grados.....	50
Tabla N° 2 Metas Componente Pedagogía, Jardín y Entorno	51
Tabla N° 3 Matriz resumen de la ruta general de acompañamiento	83

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Relación entre pilares y dimensiones	15
Ilustración 2 Organigrama general Secretaria de Educación del Distrito.	83

1. INTRODUCCIÓN

La ciudad de Bogotá ha sido pionera en el desarrollo e implementación de políticas públicas y programas para la atención integral para la primera infancia en Colombia. Particularmente en el sector educativo, se han dado múltiples esfuerzos para garantizar el acceso a la educación de calidad, reconociendo la relevancia de esta en el ciclo inicial y la trascendencia de las acciones realizadas en los primeros años de vida de todo ser humano.

Es así como tras una serie de esfuerzos nacionales e internacionales desarrollados durante aproximadamente los últimos 20 años en materia de educación inicial y atención integral para niños y niñas de 3 a 5 años de edad, Bogotá por medio de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) durante el período 2012-2016, ha materializado en el marco del proyecto 901: “*Pre jardín, jardín y transición: preescolar de calidad en el sistema educativo oficial*”, la implementación de la política pública como paso inicial para la transformación de la educación de la primera infancia a través de la inclusión y fortalecimiento del ciclo inicial en los colegios oficiales del Distrito. La implementación de este proyecto ha considerado el desarrollo desde 6 componentes: 1) Infraestructura; 2) dotaciones; 2) Movilidad (transporte escolar); 3) Alimentación; 4) Talento humano; 5) Pedagogía, jardín y entorno. Este último referente al Currículo y lineamientos pedagógicos del ciclo inicial cuyo objetivo es transformar y fortalecer las prácticas pedagógicas de los y las docentes para garantizar una mejor educación a los niños y niñas de 3 y 5 años.

En este sentido resulta importante poder analizar la propuesta de la Secretaria de Educación del Distrito con su programa de primera infancia, principalmente desde su componente de pedagogía, jardín y entorno, como el eje fundamental del proceso pedagógico al que se atañe el desarrollo del proyecto en la SED. Esta investigación pretende generar información veraz y útil sobre los esfuerzos realizados en materia de educación inicial y atención integral desde el sistema educativo público en Bogotá, en el marco del proyecto 901, para evidenciar principalmente los avances y oportunidades de mejora en la construcción del ciclo inicial y la implementación de los lineamientos curriculares en los colegios oficiales.

Este estudio no pretende estructurar un proceso de evaluación de la política pública a modo de control, sino que se constituye como un aporte en el reconocimiento de los avances y planteamiento de recomendaciones para continuar en el trabajo por la atención integral de los niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Entendiendo esto podrá establecerse que la presente investigación es un aporte para continuar ampliando la comprensión de los complejos

problemas relacionados con este tema de la primera infancia y la educación inicial, de modo tal que sus resultados y conclusiones permitan entender los retos y vislumbrar un camino hacia futuras investigaciones y programas de atención integral.

Para efectos del marco de referencia institucional que le atañe al proyecto dentro de la SED, deberá especificarse que la presente investigación considera la educación inicial en el marco de la organización de atenciones Distritales para cada entidad, según la cual a la SED corresponde los procesos planteados para niños y niñas entre los 3 y los 5 años de edad bajo el liderazgo del sector educativo oficial de Bogotá.

Así mismo es importante señalar que la presente investigación tiene un principal componente descriptivo como forma de reflejar y documentar en el mayor detalle posible, el modelo de la SED para la implementación del ciclo inicial en los colegios oficiales. Se ha pretendido situar las evoluciones, avances y dificultades tanto desde lo que compete a la estructura como tal del proyecto, como a lo que ha implicado la materialización de este en el territorio, particularmente en la localidad de Puente Aranda.

Se espera brindar la mayor cantidad de insumos para el análisis y reflexión en torno al tema de la educación inicial en nuestro país como punto de partida para la continuidad en el camino por recorrer en este ámbito.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Realizar un estudio descriptivo de la propuesta de política de educación inicial y atención integral para niños y niñas de tres a cinco años de edad, desde el componente de pedagogía, jardín y entorno, que diseñó e implementó la SED en el marco del proyecto 901, durante el periodo 2012-2016.

2.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Señalar los principales avances y dificultades del desarrollo de la política de educación inicial y atención integral para niños y niñas de tres a cinco años de edad, desde el componente de pedagogía, jardín y entorno, mediante el proyecto 901 de la SED, en la localidad de Puente Aranda
- Brindar elementos de análisis y reflexión frente a los retos y oportunidades de mejora para afrontar, en los periodos venideros, la atención integral de la primera infancia desde el sector de la educación y los procesos pedagógicos.

La presente investigación pretenderá mostrar la propuesta de política de educación inicial y atención integral para niños y niñas de tres a cinco años de edad que diseñó e implementó la secretaria de educación del Distrito (SED) de Bogotá durante el periodo administrativo de “Bogotá Humana”. Esta valoración cualitativa está planteada alrededor del componente de pedagogía, jardín y entorno, intentando mostrar el desarrollo que se ha dado, sus evoluciones, avances y dificultades como forma de visibilizar el trabajo de Bogotá en materia de educación inicial. En este sentido el estudio pretenderá indagar sobre la estructura que ha adoptado la SED para impulsar en la ciudad la educación inicial y se mostrara sus fortalezas y oportunidades de mejora como forma de establecer las recomendaciones para continuar en la línea de la política pública para la primera infancia.

3. MARCO TEÓRICO

El marco teórico propuesto para este proyecto pretende situar varios elementos conceptuales y antecedentes de la primera infancia y la educación inicial en Colombia.

3.1. Contexto histórico y marco legal:

Un recorrido político que sitúa al niño y la niña como ciudadanos de derechos

El programa y política pública actual de atención a la primera infancia se da en el marco del reconocimiento de los niños y niñas como ciudadanos de derechos en el marco de un Estado democrático de Bienestar. Las acciones adelantadas en este tema entre los años 90' y principios del 2000 son muestra de este marco de derechos y de las apuestas para brindar experiencias educativas en los primeros años de vida, de acuerdo al reconocimiento de la importancia de este ciclo vital como periodo sensible y relevante que requiere unas intervenciones particulares y unas acciones coordinadas y corresponsables entre familia, sociedad y Estado que propicien y potencien el desarrollo de los niños y las niñas de 0 a 5 años.

De esta manera en el plano internacional se empiezan, en los años 90', a consolidar acciones políticas que impactaron el plano nacional y mundial de acuerdo a la Convención de los Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989), la aprobación de la Declaración Mundial de Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (UNESCO, 1990) y la consolidación en el contexto Colombiano desde la expedición de la Constitución Política de Colombia y de la Ley 115 de 1994 '*Ley General de Educación*'.

La Convención de los Derechos del Niño recoge las principales consideraciones para la atención y garantía de derechos en el marco de la familia, la salud, la educación, la identidad, el acceso a la cultura, entre otros miles de campos, siempre acentuando el rol de los Estados como garantes de estas declaraciones. En sus artículos 28 y 29 se establecen algunas orientaciones iniciales en el tema de educación como derecho básico, pero considerando el proceso desde la primaria obligatoria en adelante.

Posteriormente la Declaración Mundial de Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje de la UNESCO situará más concretamente la reflexión frente a la educación inicial dentro de la estructura del sistema educativo con programas liderados por los sectores de bienestar social y familia,

promoviendo y animando su visibilización en el escenario internacional: *“El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga”*. (UNESCO, 1990. P. 6).

Estos hitos internacionales tienen una incidencia en el contexto Colombiano y se constituyen como referencia para empezar a determinar políticas nacionales; la constitución política de 1991 establece de forma más explícita el rol de ciudadanos y sujetos de derechos de los niños y niñas y establece en su artículo 67 la educación como un derecho y servicio público, obligatorio desde los cinco hasta los quince años, que comprenderá como mínimo un año de preescolar y nueve de básica.

Finalmente como materialización en el sector educativo se da la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en cuyo artículo 11 se establece como nivel de la educación formal mínimo un grado obligatorio en el nivel preescolar, siendo este reconocimiento fundamental para la apertura de la educación inicial en el país. En su sección segunda ahonda en el sentido y objetivos de la educación de niños de primera infancia, concibiéndolo como un proceso orientado al desarrollo integral así: *“ARTICULO 15. Definición de educación preescolar. La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”*. Así mismo, se convoca a los entes territoriales y sus correspondientes secretarías de educación a consolidar una apuesta particular frente a los sentidos, metodologías y alcances de la educación para los niños y niñas más pequeños y a realizar la ampliación de la atención a tres grados, de acuerdo a la programación de estas entidades territoriales y sus planes de desarrollo.

Hasta aquí se han dado los primeros avances hacia el posicionamiento de la educación inicial, sin embargo todo esto viene a consolidarse y a mostrar sus impactos más certeros en la primera parte de la década de los 2000, a partir de la cual se empiezan a impulsar los movimientos de transformación hacia la comprensión y organización de la respuesta estatal frente a la educación de los niños y niñas de cero a seis años.

En el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000) se plantea como reto y compromiso de las regiones incrementar la inversión y el acceso a los programas para el desarrollo integral de la primera infancia, situando de manera más explícita el ciclo de la educación inicial per se, como mecanismo para la garantía desde el nacimiento de los derechos como

ciudadanos de los niños y niñas menores de 4 años y para la reducción de las desigualdades educativas y sociales. La calidad de estos programas para la primera infancia requiere la capacitación y acompañamiento a las familias y diversos agentes encargados de la atención.

“El aprendizaje comienza con el nacimiento.

Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga”. (UNESCO, 2000. P. 37).

A partir de allí se empiezan a fortalecer en Colombia y particularmente en Bogotá, los movimientos y esfuerzos para organizar la oferta pública y privada, y motivar el debate hacia el diseño de planes, programas y proyectos para la primera infancia, que ha permitido el avance en la definición de una postura política, técnica, conceptual y pedagógica en esta materia de primera infancia y educación.

La Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes de Bogotá 2004-2008 ‘*Quiéreme bien, quiéreme hoy*’ es una de las primeras materializaciones que se da en materia de política pública en el país, en la que se pone en la agenda pública la educación inicial como aspecto fundamental para la atención integral a la primera infancia, por lo cual se establecieron acciones de gestión social y pública concretas para atender las necesidades de la población, con respuestas integrales basadas en el desarrollo de capacidades, la transectorialidad, la participación social y el manejo eficiente de recursos tanto Distritales como locales, privados y del tercer sector.

Todo lo anterior viene a consolidarse con fuerza en la Ley 1098 de 2006 que corresponde al código de infancia y adolescencia en cuyos capítulos 28 y 29 establece el derecho a una educación de calidad y gratuita con obligatoriedad de un año de preescolar y señala la primera infancia como la “*etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano*”, que va desde los 0 a los 6 años de edad. Esta legislación muestra tangiblemente la concepción de los niños y niñas de primera infancia como sujetos de derechos impostergables en “*atención en salud y nutrición, esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial*”.

En el marco del contexto político señalado la Secretaria de Educación de Bogotá (SED) recoge las orientaciones y aporta su experiencia técnica y de gestión con acciones concretas en la primera parte de la década de los 2000: en el 2011 se diseñaron las orientaciones para promover el desarrollo de competencias básicas en la educación inicial, como herramienta pedagógica para la cualificación de los agentes educativos frente a las áreas básicas de conocimiento y el desarrollo de valores y la moral; entre el 2002 y el 2003 se realizó un ejercicio de valoración del grado obligatorio de educación preescolar; en el 2003 se hizo un proceso de formación a maestras del sector educativo privado frente a las prácticas de aula y articulación con primaria; en el 2004 se realizaron dos procesos, la evaluación censal de competencias en el grado obligatorio de preescolar (transición), que incluyó a 84.000 niños y niñas, y el estudio de imaginarios y concepciones de la infancia de los diversos actores que participan en los procesos educativos de niños y niñas entre 4 y 10 años.

Todo esto permitió que la ciudad avanzara hacia la oficialización y regulación de la educación inicial y su oferta tanto pública como privada estipulada en el Acuerdo 138 de 2004 y su posterior reglamentación con el Decreto Distrital 243 de 2006, en los que se unifica el término de educación inicial para abarcar las acciones de cuidado, atención y educación desde la gestación hasta los cinco años de edad.

En 2009 se afianza el trabajo intersectorial, principalmente entre la secretaria de educación y la secretaria de integración social (SDIS), dentro del que se destaca la construcción conjunta del “*Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial en el Distrito*”, que recoge los referentes teóricos y prácticos para orientar la praxis de las maestras de las dos Secretarías, y posicionar el reconocimiento de la promoción del desarrollo infantil en una perspectiva de derechos, interaccionista y cultural. El lineamiento, representa un desarrollo significativo en la perspectiva pedagógica que posiciona el arte, la literatura, la exploración del medio y el juego, como los 4 pilares de la educación inicial, y como actividades rectoras que deben estar a la base de las acciones pedagógicas que tienen lugar en las instituciones educativas para la primera infancia.

Todo este recorrido histórico ha propiciado y nos ha traído finalmente hasta lo que se ha consolidado hoy desde el programa Ser Feliz Creciendo Feliz, que se enmarca en la política pública de la Bogotá Humana 2012-2016 que busca a través del trabajo intersectorial (Secretarías de Integración Social, Educación, Salud y Cultura, Recreación y Deporte, y sus entidades adscritas) continuar con el posicionamiento de los programas para la atención y

desarrollo integral a la Primera Infancia en la agenda pública. En este programa se instaura el proyecto 901 *“Pre jardín, jardín y transición: preescolar de calidad en el sistema educativo oficial”*, diseñado e implementado por la SED en el marco de la atención desde la educación inicial y cuyo componente de pedagogía jardín y entorno es el que atañe a la presente investigación.

3.2. Educación inicial y primera infancia

A través de la historia ha emergido constantemente una tensión entre asistencialismo y educación inicial. La primera postura plantea el acento de la atención en los elementos de alimentación, cuidado e higiene, mientras que la segunda reconoce la necesidad de que la atención en estas edades se dé desde procesos educativos y formativos en instituciones formales. Tradicionalmente estos dos modelos de atención han respondido a clases sociales diferentes, de modo que el alcance asistencial está dirigido a niños y niñas pertenecientes a las clases bajas dentro de las instituciones oficiales que promueven la formación de hábitos y atención de necesidades básicas. Esto tiene que ver con una concepción de la pobreza como problema individual y no estructural del sistema. La visión de la educación inicial con la atención desde modelos pedagógicos por su parte, se conciben para las clases sociales medias y altas.

Ahora bien, el planteamiento de la educación inicial y su creciente avance a partir del periodo de los años 2000 ha intentado conciliar las visiones para que se dé una articulación adecuada entre los aspectos del cuidado y el modelo de atención pedagógica, concibiendo que la diferenciación no se da per se en las actividades sino en las intencionalidades de estas, constituyéndose así la cualificación a maestros y maestras como elemento fundamental.

A partir de allí, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) define la educación inicial como *“un proceso intencional para promover el desarrollo de las niñas y los niños menores de seis años mediante acciones interrelacionadas e intersectoriales que vinculan, desde el ejercicio de educar, a los diferentes actores que se encargan de esta función (maestras, maestros y agentes educativos). Es intencional porque es sistemática, estructurada y planeada. Ello significa que las acciones propuestas por las maestras, los maestros y los agentes educativos no surgen espontáneamente o al azar, sino que se vinculan a propósitos e intenciones formativas, se organizan, se disponen, se revisan, se reflexionan y, en esta medida, se considera su pertinencia, oportunidad y calidad para los propósitos formativos de*

las niñas y los niños". (Ministerio de Educación Nacional. 2014. P 62). Este proceso debe promover y garantizar el desarrollo infantil, reconociendo las diversas formas en que este desarrollo puede darse, de modo que la educación responda a las capacidades y potencialidades de los niños y las niñas desde su gestación hasta cumplir los 6 años de edad, reconociendo y respetando su diferencia y singularidad.

Esta postura pedagógica parte del reconocimiento de la importancia de la primera infancia como etapa fundamental dentro del ciclo vital, pues es justamente en los primeros años de vida de las personas que se configuran las bases en el desarrollo neurológico, físico, emocional, afectivo, interrelacional y la construcción de la identidad y la autonomía. En la garantía de los derechos y promoción de estas intencionalidades de la educación inicial la infancia depende de los adultos, su papel de ayuda y acompañamiento es fundamental, por lo cual los agentes educativos a cargo del proceso de aprendizaje de los niños y las niñas deben favorecer la potencialización de sus capacidades de acuerdo a las características e intereses de los mismos y las realidades propias de sus contextos y familias.

El desarrollo de niños y niñas no está ligado puramente a factores genéticos como se consideró por mucho tiempo, sino que depende en gran medida de las interacciones y experiencias que vivencian. Entendiendo lo anterior es lógico deducir que con la transformación continua de la sociedad y las condiciones que impone la postmodernidad, frente a los procesos de urbanización, la inserción de la mujer en el mercado laboral y los cambios en las estructuras familiares, los niños y niñas afrontan diversos efectos en su desarrollo que deben ser atendidos integralmente con programas pertinentes desde políticas públicas que incluso de alguna forma compensen los efectos adversos, particularmente para aquellas personas en condiciones de mayor vulnerabilidad.

La educación inicial para la primera infancia debe permitir un sinfín de experiencias pedagógicas que posibiliten a los niños y las niñas comprender y significar el mundo no solo como una intencionalidad pedagógica sino como un compromiso político, social y cultural frente al niño o niña que se desea formar; además contribuyendo a la disminución de la desigualdad e inequidad con el acceso a una educación de calidad que permita mejorar sus posibilidades y capacidades en la construcción de sí mismo y el reconocimiento del otro.

3.3. Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito

Para situar el componente pedagógico de la política, sobre el cual se enfoca esta investigación, es importante plantear el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial en el Distrito que plantea los referentes teóricos y prácticos para orientar la praxis de los y las docentes, y posiciona el desarrollo infantil desde una perspectiva de derechos, interaccionista y cultural.

Como mencionamos en el apartado anterior se dan una serie de cambios sociales y culturales dentro de los que podemos resaltar la creciente vinculación de la mujer en el mercado laboral, los cambios en la estructura y dinámica familiar, entre otras, que demandan un enfoque de atención integral a la primera infancia desde el cuidado calificado y la promoción del desarrollo armónico. En la medida en que la educación inicial vincula elementos específicos para ser trabajados en este ciclo vital se habla de un currículo particular que establece el por qué y para que de la atención institucional, así como los que y los como del trabajo pedagógico con los niños y niñas.

En este marco se construye conjuntamente entre SDIS y SED el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial en el Distrito durante el plan de gobierno “Bogotá positiva”. Esta construcción se dio a partir de la revisión de avances políticos y normativos en torno a la primera infancia y la educación inicial y la revisión de avances teóricos y prácticos internacionales, nacionales y distritales. Posteriormente se elaboró una propuesta inicial de lineamiento que fue socializada, discutida y sometida a reflexión con maestras y maestros, asociaciones de jardines privados, representantes de universidades con programas de educación infantil, expertos en infancia. Sobre estos aportes recogidos en los distintos escenarios se realizaron los ajustes al documento. Finalmente se dio la publicación y lanzamiento del lineamiento pedagógico y curricular y su correspondiente divulgación junto con el acompañamiento a instituciones para apoyar su implementación.

El lineamiento pedagógico plantea una perspectiva de desarrollo infantil, en el que se conciben a los niños y niñas como sujetos de derechos, con un papel activo en su propio proceso, mediado por las condiciones que propician los adultos que los rodean y cuyos primeros años de vida son claves e irremplazables para el posterior desarrollo individual y social.

La educación inicial se establece con sentido en sí misma y no como preparación para el proceso de escolarización posterior, se constituye como respuesta intencionalmente educativa a las necesidades de cuidado y desarrollo de la primera infancia y especialmente

importante para el proceso de inclusión social, particularmente para las familias en mayores situaciones de pobreza. En este sentido debe regirse por el reconocimiento de la individualidad y diversidad de los niños y niñas y sus intereses, en un proceso de investigación y formación permanente y de coparticipación con la familia. Por tanto los objetivos de la educación inicial son propender por la atención integral, favoreciendo el desarrollo de la identidad de los niños y las niñas mediante un trato digno que reconozca y respete su diversidad y diferencias; debe propiciar espacios de participación que permitan la toma de sus propias decisiones como sujetos activos y debe vincular a las familias y a la comunidad en el proceso de favorecimiento del desarrollo armónico e integral.

El trabajo pedagógico debe vincular acciones propias de los niños y las niñas en lo que se establece como los pilares de la educación inicial: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, a través de experiencias pedagógicas que promuevan el desarrollo de sus dimensiones personal social, corporal, artística, comunicativa y cognitiva. Esta articulación debe darse en función de los intereses de los niños y las niñas para fortalecer sus potencialidades como vehículo para la garantía de sus derechos.



Ilustración 1 Relación entre pilares y dimensiones (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, p. 54)

El juego es concebido como una actividad humana rectora de la primera infancia que permite el disfrute y aprovechamiento en si misma; la literatura se concibe como el juego

con los múltiples lenguajes que no se ciñe a lo verbal y lo escrito; el arte se vivencia como lenguajes con los que es posible construir y expresar el mundo; y la exploración del medio reconoce la curiosidad como característica primordial de los niños y niñas que les permite descubrir y experimentar el mundo para conocerlo, cuestionarlo y darle sentido en medio de su propio desarrollo.

La dimensión social personal propone este escenario para la formación sujeto social y de conocimiento, que reconoce su historia e inicia la construcción de su identidad, autonomía y procesos de convivencia; la dimensión comunicativa tiene como fin propiciar el acceso al lenguaje, entendido este como la construcción de los significados de la cultura y los modos como se comprende, representa e interpreta el mundo; la dimensión artística está ligada a la posibilidad de crear, expresar, apreciar y ser sensible a través de múltiples lenguajes, todo lo cual brinda herramientas para conocer y transformar tanto su entorno y cultura como a sí mismo; La dimensión corporal se fundamenta en la vivencia corporal y desde allí su relacionamiento con los otros y con el medio, que implica el conocimiento y percepción de su cuerpo y su imagen, el movimiento como medio de interacción y la expresión y creatividad a través del movimiento del cuerpo; finalmente la dimensión cognitiva hace alusión a los procesos por los cuales el pensamiento se va estructurando gradualmente, como proceso en espiral, que contempla la relación con la naturaleza, con los grupos humanos y prácticas culturales y con la lógica matemática.

El proceso de educación en la primera infancia además se plantea como una corresponsabilidad entre familia e instituciones formales, entre las cuales se deben establecer vínculos y contacto permanente, fortaleciendo el jardín abierto, talleres de sensibilización y formación, entrega de informes y la participación activa en la propuesta pedagógica. La familia tiene un papel preponderante en la formación, cuyo proceso viene a complementar el jardín o colegio por medio de una relación armonizada por la reciprocidad, en la que cada relación familia – maestra es única y original, y se permite superar la mirada pasiva de la participación de las familias.

3.4. Una perspectiva pedagógica

El concepto de infancia es una construcción histórica, pues si bien en el sentido de la edad, los niños y niñas siempre han existido, se hace evidente una transformación frente a su concepción a lo largo de la historia y sus contextos culturales. En sentido estricto la infancia

no fue siempre visible y reconocida como ciclo vital de la forma como lo entendemos actualmente.

En torno a esta transformación frente a la concepción de la niñez, el autor Philippe Ariès (1987) estableció como en la Edad Media no existía espacio para la infancia y por tanto no trataba de representarla o reconocerla tal como se da en el sentido actual. Durante el siglo XIII empiezan a emerger varios tipos de niños bajo la iconografía principalmente de la infancia religiosa que viene a desprenderse en una iconografía laica durante los siglos XV y XVI. A partir de allí se da el descubrimiento de la infancia que afronta múltiples cambios sociales alrededor de diversas expresiones frente a esta etapa y las formas de referirla. Por tanto la idea moderna de infancia es resultado de una elaboración social que surge en el siglo XVII, y se consolida en el siglo XIX, de modo que se establece como categoría dentro del ciclo vital independiente de otros periodos como la adultez. (Ariès, P. 1987).

La consideración de la infancia como etapa específica implica un creciente interés por su estudio particular y con ello el nacimiento de la Psicología Evolutiva. Teóricos como James M. Baldwin inician este camino en torno al estudio de la niñez y los procesos de desarrollo y bases para la constitución adulta, abriendo las puertas para autores posteriores como Piaget con su psicología evolutiva con la que se redescubre la infancia. Con el avance de la teoría del desarrollo psicológico que representan estos autores y otros como Wallon, Werner y Vygotsky se plantea la construcción de teorías para explicar las diversas dimensiones del desarrollo infantil.

En este orden de ideas se puede establecer como el desarrollo del niño se ha estudiado desde diferentes enfoques y varias líneas teóricas evolutivas que se desarrollan en torno a este avance en la concepción de la infancia y su estudio riguroso, tales como el psicoanálisis, del constructivismo genético y de la psicología sociocultural, entre otras, que contemplan diversos elementos que se complementan entre si y contribuyen a la comprensión de la niñez como un ser complejo e indivisible.

Desde la perspectiva del psicoanálisis por ejemplo encontramos el trabajo de Sigmund Freud (1917) con la elaboración de una teoría genética que resalta la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo posterior del ser humano, ciertamente con un acento desde el inconsciente y la sexualidad. Desde este enfoque ya se pueden vislumbrar como las experiencias de los primeros años de vida juegan un papel determinante en la conducta

del sujeto adulto, aunque dichas deducciones se dan desde la observación de personas adultas y no del comportamiento infantil.

Sin embargo estos planteamientos desde el psicoanálisis sirvieron de base para que Piaget (1976) replanteara la dualidad frente al pensamiento dirigido, como aquel que se constituye como consciente o social; y el pensamiento no dirigido que es individualista y cuyo punto intermedio entre ambos es básicamente un pensamiento egocéntrico. El egocentrismo se sitúa como una de las principales características del pensamiento del niño en su edad temprana y esto viene a determinar las formas del lenguaje desde dos modos de dialogo; encontramos así un lenguaje egocéntrico propio de las primeras etapas del desarrollo y posteriormente un lenguaje socializado.

Precisamente son los planteamientos de Jean Piaget las perspectivas teóricas que más interesan para esta investigación de acuerdo al análisis que logra en torno al enfoque del desarrollo cognitivo del niño, que no se ciñe a la maduración biológica del organismo, sino que se considera el conocimiento como un proceso de organización interna, funciones invariantes y la interacción entre el individuo y su entorno. La inteligencia se entiende como un proceso que se da por la asimilación, como incorporación de las nuevas experiencias, para posteriormente pasar a la acomodación, en la que se da la reestructuración de los esquemas presentes, enmarcado en un proceso de adaptación. (Piaget, J.1976).

Rousseau (1790) dentro de sus aportaciones a la educación promulgo el valor de la infancia desde un enfoque evolutivo, que sitúa la mirada en el desarrollo infantil y esta etapa del ciclo vital como particular en sus características, que implica reconocer al niño y la niña como sustancialmente diferente al adulto. Por tanto el proceso educativo ha de tomar como punto de partida el reconocimiento de la naturaleza particular de la infancia, ubicando sus prácticas pedagógicas a partir de sus intereses y características particulares.

Esto implica que la educación destinada a la infancia habrá de fomentar y potencializar las características innatas frente a la forma de conocer y relacionarse con el mundo, su ser ha de primar como centro del proceso educativo, como imperativo del niño y la niña y no del maestro.

Siguiendo los planteamientos de Rousseau (1790) según los cuales el niño no debe ser considerado como un adulto en miniatura y su mente no se limita a la mente de un adulto en pequeña escala, Piaget establece estudios específicos frente al desarrollo cognitivo en la

infancia que se pueden dilucidar dentro de los estados de desarrollo cognitivo por edades, estableciendo la delimitación del proceso de aprendizaje desde el nacimiento con un estadio senso-motor y preoperatorio en los que el niño descubre y conoce su entorno por medio de los sentidos y su motricidad y tienen lugar los procesos mentales pre-operacionales por medio del juego simbólico, la intuición, la contracción, el egocentrismo, entre otros. (Piaget, J.1976).

En esta primera etapa del desarrollo sensorio-motora que va desde el nacimiento hasta los dos años de edad, el niño estructura un esquema de formas primordiales de conservación y reversibilidad, en las que se dan los reflejos y reacciones cíclicas primarias, secundarias, terciarias, la coordinación de estos esquemas secundarios para su aplicación y la correspondencia de los medios frente a los fines, y la elaboración de nuevas posibles combinaciones de los esquemas desde sus representaciones. (Piaget, J.1976).

En la etapa preoperacional que va desde los dos hasta los siete años de edad, corresponderá a nuestro estudio la fase del pensamiento simbólico y de pensamiento intuitivo, en la que se acentúa la característica del egocentrismo con formas de interacción más complejas con el entorno, por medio del lenguaje y lo simbólico. . (Piaget, J.1976).

En este sentido los contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje deberán estar determinados por las características, intereses y aptitudes propias de cada edad y estadio de desarrollo, lo cual implica unas orientaciones frente a lo que debe ser una educación específica para el ciclo vital de la infancia.

Vygotsky (1995) por su parte aportara frente al papel que juega la sociedad y la cultura en el proceso de construcción social del conocimiento. En este sentido el conocimiento se asimila desde la relación entre el aprendizaje y desarrollo orgánico de acuerdo al concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) con dos niveles evolutivos que van desde el Nivel Real de Desarrollo hasta el Nivel de Desarrollo Potencial. Esta teoría sociocultural plantea dos tipos de funciones mentales: unas relacionadas con las acciones determinadas genéticamente como reacciones al ambiente (Funciones Mentales Superiores), y otras acciones que son producto de la interacción social (Funciones Mentales Inferiores), por tanto el pensamiento no está determinado de manera exclusiva a elementos genéticos y por tanto innatos, sino que depende de los procesos culturales y sociales, por lo que el aprendizaje deberá ser social para alcanzar el máximo desarrollo del potencial. (Vygotsky, L. 1995)

Vygotsky (1996) ha resaltado la importancia de lo corporal en los procesos de aprendizaje infantil, señalando como los niños en concordancia con su etapa de desarrollo descubren su propia competencia y relación con el otro a través de la imitación en un primer momento para después pasar a su estilo propio de acción y esquema de destreza motriz; por tanto la tarea del adulto está en ofrecerles la oportunidad de desarrollo de este proceso por medio de la interacción con el otro.

Posteriormente con las influencias de Rousseau surgen aportaciones que vienen a constituirse en el movimiento de la escuela nueva con precursores como Pestalozzi, Froebel, Montessori, desde los que se sitúa una visión de la educación en torno a la afectividad, desdibujando el carácter autoritario tradicional, en donde el niño ocupa el centro del interés de los procesos en medio de una enseñanza socializada y de colaboración entre escuela y familia, que debe considerar los intereses y particularidades de los niños y niñas.

Es así como desde Pestalozzi (1819) se plantea que la educación no debe ceñirse a lo que hay que brindar al niño, sino en primera medida en reconocer lo que él ya posee, para que el proceso educativo no se limite a las intencionalidades de lo que ha de hacerse de un niño, y pueda partir de sus facultades, características e intereses, de modo que se definan los medios necesarios para su potencialización por medio del arte, la corporalidad.

Situar el concepto de infancia como un momento específico del ciclo vital, con sus características y potencialidades propias, tal como lo concebimos actualmente, no solo ha sido el resultado de un largo camino académico y social de acuerdo al creciente interés científico por su estudio, sino que esto ha tenido implicaciones en torno a los procesos educativos para los primeros años de vida. En este sentido se ha trazado también un camino teórico desde la pedagogía, determinado por las consideraciones del desarrollo infantil que implican una forma específica de ser de la educación inicial.

Jerome Bruner (1983) es uno de los autores que aportan frente a este tema de la educación en los primeros años de vida, estableciendo la relación entre juego, lenguaje y pensamiento. El juego cumple funciones fundamentales dentro del desarrollo de los niños y niñas en la medida en que se justifica en sí mismo como medio de exploración e invención, muestra una intencionalidad y planificación, permitiendo interiorizar el mundo y transformarlo, además de su función más evidente de diversión. El juego se constituye como una forma de socialización en el que se reflejan los ideales de la sociedad y se prepara a los niños y niñas para ocupar un lugar en ella, por lo cual el uso de este medio para el logro de otros fines

debe darse desde un proceso de socialización espontánea y no de explotación del recurso. El juego con el otro permite en un ejercicio casi terapéutico, preparar a los niños y niñas para sus posteriores enfrentamientos sociales. (Bruner, J. 1983)

Ahora bien, en la relación con el desarrollo del lenguaje se evidencia como la lúdica favorece un aprendizaje más rápido de la lengua materna, son en las situaciones de juego donde se muestra el uso de las expresiones idiomáticas gramaticalmente más complejas, en la medida que el niño y la niña juegan con el lenguaje y con el pensamiento para explorar las posibilidades combinatorias de las palabras para aprender no solo el lenguaje sino su utilización. (Bruner, J. 1983)

Entendiendo el juego como un proceso que permite la utilización de la inteligencia y la combinación del lenguaje, el pensamiento y la fantasía, este debe potenciarse por parte del adulto hacia un juego variado, elaborado y prolongado a través de las mejoras de las condiciones de juego en torno a espacios y materiales pero también frente a la interacción con el adulto en una relación de dialogo que permitan al niño y la niñas avanzar en la construcción del juego. (Bruner, J. 1983) .

El arte se constituye en otro pilar de la educación inicial abordado de manera específica por algunos autores tales como Bertha Vera (2000), quien plantea como el niño desde su nacimiento conoce el mundo por medio de sus percepciones y sensaciones para luego conferir sentido a su mundo. El ser humano goza de una expresión creativa natural y durante las primeras edades de la vida se manifiesta con una profunda imaginación, las fantasías se transforman en elementos artísticos de acuerdo a las manifestaciones simbólicas que se van adquiriendo. El arte se constituye como un fin y como un medio para la comunicación y expresión que permite fortalecer las habilidades individuales y sociales para el conocimiento de sí mismo y la relación con lo demás.

Es por lo anterior que la educación, y más aún la educación inicial, debe fortalecer la enseñanza artística como proceso creador que permite el fortalecimiento psicomotor, sensitivo e intelectual. La educación artística debe posicionarse con la importancia en el currículo en el nivel de otras áreas del saber y del ser, desde el respeto de la individualidad y la simbología propia, alejándose de la reproducción de modelos y estereotipos ajenos.

La educación inicial por tanto se constituye como un proceso fundamental sobre el cual, como ya mencionamos, recae una gran responsabilidad en torno a la potencialización del

desarrollo infantil y debe vincular los elementos del juego, el arte, la literatura, dentro de sus procesos formativos.

Desde esta renovada concepción de la infancia y del reconocimiento de la necesidad de una educación pertinente para este ciclo vital, la apuesta será por la calidad. Justamente sobre este tema Miguel Angel Zabalza (1998) ha aportado en cuanto a las acepciones referidas a la calidad en la educación infantil. La primera de ellas está referida a la calidad referida a los valores de acuerdo a la identificación de valores educativos formativos claves desde los que se pretende aportar al desarrollo integral de los individuos y la sociedad. En segunda medida habrá que reconocer un proceso educativo valioso de acuerdo a los parámetros puestos en marcha dentro de la etapa de la educación infantil, que independientemente de la diversidad de modelos teóricos y pedagógicos que los oriente, deben existir unas características básicas para un buen proyecto de formación para la infancia. En tercer lugar unos resultados de alto nivel de acuerdo a criterios de eficacia educativa en cuanto a la rentabilidad del esfuerzo, tiempo, productos y no solo lo económico. (Zabalza, M. 1998).

Los programas de educación infantil deben considerar además las condiciones facilitadoras o de dificultad que puedan influir en su calidad, por tanto es necesario contar con una infraestructura adecuada y suficiente, y con un clima de trabajo satisfactorio para quienes participan del proceso, dado que la educación es un proceso principalmente con personas en el que la dimensión personal y el nivel de satisfacción, motivación, expectativas, resulta primordial. (Zabalza, M. 1998).

Por tanto Zabalza (1998) propone que la calidad en la educación inicial debe ser referida no solo a la política educativa sino a la práctica real de la intervención directa y concreta que afecta al niño y la niña; esta debe ser entendida no como un estado conseguido sino como un proceso de cambio y búsqueda permanente.

Se han establecido elementos internacionales para señalar los enfoques de la calidad de las escuelas infantiles: una calidad como condición para el reconocimiento oficial, como proceso de desarrollo institucional y como proceso de implicación de la sociedad.

La calidad no se limita a los estándares en cuanto a las condiciones de atención de los centros o instituciones infantiles como requisito de licencia y reconocimiento oficial, debe pensarse desde un proceso de desarrollo institucional que implica una mejora en los

elementos cuantitativos y cualitativos que van desde lo organizativo hasta lo curricular y pedagógico.

El proceso de calidad debe vincular a múltiples actores como implicación de la comunidad, desde la familia, las instituciones, administración local, asociaciones, entendiendo la atención a la primera infancia no solo en el ámbito escolar sino ampliamente en el escenario social.

Un proceso de educación para los más pequeños deberá necesariamente tener unos factores básicos de calidad referidos a varios elementos: el reconocimiento de la familia y su implicación en la garantía de un derecho para los niños y las niñas de acuerdo a las mejores condiciones de atención con equidad, que consideren la percepción de las familias y su multiculturalidad. Otro elemento necesario será el ambiente escolar referido a los elementos físicos y formales que deben brindar un ambiente rico en estimulaciones, que contribuya a la calidad de vida de los niños y niñas. Un tercer elemento y de gran importancia para esta investigación es el referente al curriculum que debe propiciar un enriquecimiento de las experiencias de los niños y las niñas, desde un enfoque multidimensional y con la continuidad dada por la planeación y coordinación de las acciones de forma articulada entre los actores del proceso y a través de las diferentes etapas escolares. El curriculum debe incorporar actividades y contenidos de alto nivel que representen un reto continuo para los niños y niñas y fortalezcan su desarrollo personal, moral, su apropiación del conocimiento y de la identidad, desde el reforzamiento simbólico, el movimiento, y las formas culturales de conocimiento, con un sistema de evaluación y autoevaluación pertinente. (Zabalza, M. 1998).

El último elemento y también muy relevante para lo que compete a esta investigación es el referido a las maestras y maestros, como factor fundamental dentro de la concepción de mejora de los programas escolares para la infancia, los procesos de mejora de la educación inicial deben generar espacios de intercambio de experiencias y dialogo de saberes, la coordinación y planificación conjunta, y la formación de los docentes. (Zabalza, M. 1998).

4. METODOLOGIA

Como señalamos en el marco teórico la educación inicial en el marco de la atención integral para la primera infancia es un tema reciente en nuestro país y sus avances más relevantes se han dado con los programas del Distrito Capital. En este sentido resulta relevante analizar la propuesta del proyecto 901: *“Pre jardín, jardín y transición: preescolar de calidad en el sistema educativo oficial”*, como muestra de la política pública para la primera infancia ejecutada por la SED en el periodo 2012 a 2016 sobre educación inicial y atención integral, específicamente los esfuerzos encaminados dentro del componente pedagógico como área específica de esta entidad para proveer, desde el sistema público de educación del distrito, servicios integrales y de educación inicial de calidad para niños y niñas en edad preescolar (3, 4 y 5 años de edad).

Esta investigación pretende poder mostrar en forma descriptiva la estructura del proyecto de primera infancia, acentuando el componente de pedagogía, jardín y entorno, de manera que se consigne el proceso, sus avances y dificultades, permitiendo establecerlo como punto de referencia en este camino que sigue recorriendo la nación hacia la construcción de un modelo nacional para la atención integral de la primera infancia y particularmente frente a la educación inicial.

No corresponde a este estudio, principalmente por las condiciones de tiempo del que se dispone, evaluar la política pública para determinar sus impactos y resultados de cara a la población, sin embargo se espera que con este estudio descriptivo, que se limita a develar el diseño y estructura adoptada por la SED para dar respuesta a la necesidad palpada por la política pública que situó su ubicación en la agenda política; puedan surgir estudios posteriores para ahondar en la forma como esto ha llegado al territorio y los efectos que se han tenido.

4.1 El método

De acuerdo a todo lo anterior para el desarrollo de la investigación se plantea en primera medida una valoración cualitativa con un tipo de investigación empírico-descriptiva. La metodología cualitativa pretende principalmente comprender el proceso desarrollado por la SED en el programa de educación inicial y su componente pedagógico para generar un conocimiento nuevo y útil para la reflexión sobre el futuro de la educación inicial para la primera infancia.

De acuerdo a las características del objeto de estudio y los objetivos de la investigación se ha determinado el método cualitativo como el más indicado para abordar un proceso tan complejo y multidimensional como aquel referido a la atención integral en educación inicial para la primera infancia y la forma como esto se ha estructurado desde la política pública de la “Bogotá Humana”.

4.2. Técnicas de producción de datos

En el enfoque metodológico por tanto se planteó la revisión y análisis crítico de los documentos conceptuales y técnicos de la propuesta de política pública de educación inicial y atención integral de la primera infancia de la SED, se tiene así el uso y análisis de fuentes secundarias como documentos y estadística suministradas por la SED, como, por ejemplo, lineamientos, guías, documentos de política y reportes o indicadores de gestión y atención. Estas fuentes secundarias permiten entender los marcos generales del proyecto, su estructura macro y orientaciones amplias para la totalidad del proyecto. Sin embargo no especifican las acciones puntuales que nos interesan frente al componente de pedagogía, jardín y entorno, pues es una descripción que no se ha hecho y por lo cual es relevante realizarla en este estudio.

Dicho lo anterior, se plantearon técnicas cualitativas como entrevistas en profundidad al equipo líder de la ejecución en el nivel central de la SED para el componente de pedagogía, jardín y entorno que permitieron indagar más concretamente sobre el proceso y sobre los aspectos que no están suficientemente desarrollados o disponibles en los documentos. La información recolectada en estas entrevistas responde a los elementos inherentes del proceso pedagógico, el posicionamiento del lineamiento pedagógico para la primera infancia en los colegios del Distrito y las preocupaciones, avances y dificultades experimentadas durante el proceso.

De acuerdo al tiempo del que se dispone para el trabajo de campo se delimito el estudio a una localidad en concreto del Distrito, en la que se ha realizado trabajo con los docentes desde el acompañamiento pedagógico planteado por el proyecto de primera infancia. Por lo tanto se planteó acercarse al campo de estudio para evidenciar el trabajo pedagógico con los y las docentes de una población muestral correspondiente a la localidad de Puente Aranda de Bogotá. Este trabajo se evidencio por medio de entrevistas abiertas y en profundidad con los profesionales líderes del trabajo pedagógico en esta localidad de modo

que se conozcan los avances y dificultades de la ejecución en el territorio con las maestras y maestros.

De acuerdo a la estructura del acompañamiento pedagógico del componente de nuestro interés se realizaron tres entrevistas: una a la líder del componente desde la SED, una a la líder del nodo de las localidades de Suba, Usaquén y Puente Aranda, y una a la profesional de acompañamiento a las maestras y los maestros de los colegios de Puente Aranda.

4.3 Técnicas de análisis de datos

La información recabada con estas técnicas de recolección de información es transcrita y analizada a la luz del análisis de discurso para las entrevistas y de contenido para los documentos, para realizar el análisis descriptivo ya mencionado. En este sentido se presentaran los resultados con la elaboración de una síntesis de la propuesta del programa de primera infancia de la SED y las rutas de acompañamiento del componente pedagógico y por otro lado unas conclusiones y recomendaciones de acuerdo a lo aportado por las entrevistas que develen los avances y dificultades, para plantear los retos de las administraciones futuras en este tema de la educación inicial y la primera infancia.

5. RESULTADOS

5.1. El Plan de Desarrollo y Plan Sectorial de Educación.

De acuerdo a la revisión documental y el análisis de contenido realizado a la luz de los objetivos se ha podido plantear en este apartado de los resultados, una descripción del proyecto 901 y como se sitúa este en el marco de una política pública dentro del plan de desarrollo de la Bogotá Humana. Los planteamientos aquí señalados responden al análisis de contenido de los documentos oficiales que enmarcan la política pública de atención integral a la primera infancia y la forma como desde allí se configura el sentido de la educación inicial en el Distrito.

El estado actual de la política pública en atención integral a la primera infancia como se puede constatar desde el marco teórico es el resultado de una suma de voluntades que vienen a consolidarse en los programas tales como el de primera infancia en la SED.

Durante el periodo 2012-2015, en el Plan de Desarrollo de la Bogotá Humana que se plantea como el plan de gobierno de la administración en curso, se estableció en su eje uno *“Una ciudad que supera la segregación y la discriminación: El ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo”* (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012, P 19). En torno a este eje el Gobierno se propuso combatir la exclusión e inequidad existentes en la ciudad, a través del fortalecimiento de las capacidades de la población para poder realizar el goce efectivo de sus derechos, considerando como uno de los escenarios más potentes para tal fin la educación pública y la atención a la primera infancia. En este sentido se definió como objetivo principal de este plan en el artículo 2: *“mejorar el desarrollo humano de la ciudad, dando prioridad a la infancia y adolescencia con énfasis en la primer infancia y aplicando un enfoque diferencial en todas sus políticas.”* (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012, P 19).

La revisión del documento del plan muestra un importante énfasis frente a la importancia de garantizar el desarrollo integral de la primera infancia, como ciclo vital desde el que se puede realizar el fortalecimiento de las capacidades para disminuir la segregación social y económica. Dicho desarrollo integral a su vez es considerando como proceso multidimensional que debe ser propiciado desde el trabajo intersectorial, con el trabajo articulado y coordinado de las entidades de Cultura, Recreación y Deporte y Salud, con especial liderazgo de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) y de la SED.

En este orden de ideas se establece el programa de *Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia*, para el “*cuidado calificado, el potenciamiento del desarrollo, las experiencias pedagógicas significativas, el acceso a la cultura, el deporte y la recreación, la promoción de vida saludable, la alimentación saludable, la generación de ambientes seguros y protectores, y la construcción de espacios sensibles y acogedores en el marco de la política pública por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes y la política pública para las familias de Bogotá*”¹. Desde esta perspectiva, se contribuye al desarrollo del programa intersectorial *Ser feliz, creciendo feliz*, ya mencionado en el marco teórico, desde el cual se proponen cuatro líneas principales para la garantía del desarrollo integral: la promoción de la salud desde el programa “*creciendo saludables*”, la corresponsabilidad de agentes educativos por medio de la cualificación y formación de estos, la disposición de ambientes adecuados y un último que viene a constituirse en la línea de interés de esta investigación es una “*Educación inicial diferencial, inclusiva y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia*” que se refiere a las acciones pedagógicas para promover el desarrollo de sus capacidades.

Como se puede observar la educación inicial se posiciona como el medio para el desarrollo de las capacidades que se propugnan como la forma de superar la exclusión e inequidad. Para ella se delimitan responsabilidades específicas a las dos entidades líderes, la SDIS asume la atención de los niños y niñas de cero a tres años y la SED de los tres años en adelante por medio del proyecto 901: “*Pre jardín, jardín y transición: preescolar de calidad en el sistema educativo oficial*”. Esta es una iniciativa propiamente del Distrito como pionero a nivel Nacional en manejar programas de educación inicial desde el sector propiamente educativo y su entidad correspondiente, pues la línea en términos nacionales es la atención desde el ICBF, cuya perspectiva de atención integral esta acentuada más desde el cuidado y la asistencia que desde la educación inicial.

5.2. Proyecto 901: “Pre jardín, jardín y transición: preescolar de calidad en el sistema educativo oficial”

Son relevante las decisiones tomadas por esta administración frente a destinar los recursos y definir el proyecto para la atención en educación inicial a la primera infancia, pues si bien

¹ Para mayor información revisar: Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). Plan de desarrollo 2012-2016: Bogotá Humana. Acuerdo 489 de 2012. Bogotá: Autor. Recuperado de: http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/Home/Noticias/OtrosDocumentosArchivados/PlandeDesarrollo/Acuerdo_489_2012_PDD.pdf. Pág. 31

la revisión histórica de los planes de gobierno muestran ya intencionalidades anteriores como en el Plan de Desarrollo Distrital 2008-2012 *Bogotá positiva para vivir mejor* que buscaba brindar progresivamente la atención de niños y niñas desde los tres años de edad, nunca se concretaron las acciones y la financiación.

Para 2012 se definió entonces el Proyecto 901: “Pre jardín, jardín y transición: preescolar de calidad en el sistema educativo oficial” que se deriva del primero de los tres ejes del Plan de Desarrollo como ya se mencionó, y se formula desde el Plan Sectorial de Educación *Calidad para todos y todas*, como una estrategia para la garantía del pleno desarrollo de los niños y las niñas de primera infancia, a través de la ampliación de las oportunidades de acceso a una educación de calidad desde el ciclo inicial.

El proyecto está bajo la competencia de la SED y se inscribe dentro de la subsecretaría de calidad y pertinencia y allí en la dirección de educación preescolar y básica; su objetivo es brindar la atención integral, con enfoque diferencial, de niños entre tres y cinco años en el sector educativo oficial de Bogotá, por medio de las acciones para el cuidado calificado, potenciamiento del desarrollo, la promoción de vida saludable, alimentación, generación de ambientes seguros y construcción de espacios adecuados

De acuerdo a los planteamientos del programa, se comprende la educación como un derecho básico que fomenta el desarrollo humano desde el desarrollo de las capacidades humanas y ciudadanas, por lo cual debe ser garantizado desde el inicio de la vida. Entender la educación inicial como derecho que brinda las herramientas para el ejercicio de las capacidades ciudadanas implica reconocer a los niños y las niñas como seres humanos, sujetos de derechos, que necesitan condiciones adecuadas de vida e igualdad de oportunidades para la protección de su desarrollo y dignidad. Para una labor tan compleja se establece que la educación inicial se aborde desde una estructura amplia y articulada en torno a la unión de esfuerzos entre diversos actores y sectores desde la intersectorialidad que ya se mencionó, y de la instalación intencionada de las circunstancias equitativas para su garantía.

De esta manera el proyecto se organiza a través de la integración de varios componentes encaminados a garantizar la calidad de los procesos educativos desde el empoderamiento y la formación del talento humano, la generación de espacios físicos y ambientes escolares dignos y adecuados, la descentralización de la gestión, entre otras condiciones de base relacionadas con el derecho a la alimentación, la salud, la protección y la participación de los

niños y las niñas. Dentro de estos componentes desde los que se estructura el proyecto 901 está el correspondiente a “pedagogía, jardín y entorno” sobre el cual se centra el interés de esta investigación y que abordaremos más adelante con mayor detenimiento.

5.3. Componente de pedagogía, jardín y entorno-un estudio descriptivo.

En el marco del interés de esta investigación descrito en el objetivo general frente al componente de pedagogía, jardín y entorno del proyecto 901: *“Pre jardín, jardín y transición: preescolar de calidad en el sistema educativo oficial”*, se ha logrado desde la información recolectada a través de los procesos de entrevista a los profesionales de la SED, establecer una descripción detallada del modelo establecido para el desarrollo del componente.

Esta reconstrucción y documentación del proceso de modo que se pueda visibilizar con claridad el proceso de construcción del modelo y la ruta que ha establecido la SED para el Distrito, es clave en términos de dejar un documento riguroso que pueda servir como insumo no solo para los programas venideros que puedan establecerse en el marco de la atención integral para los niños y las niñas de primera infancia en Bogotá, sino para el proceso que afronta la nación. Así el modelo de Bogotá tiene mucho que decir y dejar como camino recorrido, desde el cual se puede retomar para avanzar en la construcción desde unos insumos y experiencias vividas, que permitirían no sentar cimientos de la nada.

Bogotá toma la iniciativa en el marco del plan de desarrollo y el plan sectorial de educación, en medio de la posibilidad que brinda la voluntad política en torno a la atención integral para la primera infancia desde el programa *“de cero a siempre”*, para concretar acciones de materialización de la educación inicial. Por tanto interesa en este apartado poder describir el componente pedagógico a partir de la información recolectada por medio de las entrevistas abiertas y en profundidad, para visibilizar las decisiones administrativas que se han dado y el modelo que se ha concretado.

El acompañamiento pedagógico se da con el fin de movilizar todo lo que tiene que ver con las prácticas pedagógicas de las maestras y maestros de educación inicial y los actores que tienen que ver con el ciclo de educación inicial en los colegios. El propósito de dicho componente es implementar el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la primera infancia* en las aulas de educación inicial, a través del trabajo cercano con las maestras en el marco de los planteamientos de la investigación-acción participativa (IAP) que implica ir junto al otro, ayudar a poder, establecer un dialogo de saberes, partiendo de lo que saben y hacen

las maestras para construir, enriquecer y resignificar sus experiencias pedagógicas hacia la línea técnica guía en torno a este *lineamiento*. Se pretende situar el dialogo de saberes al interior de las instituciones de forma que se abran los espacios para el trabajo conjunto, que rompería con las dinámicas que hasta el momento se daban entre las docentes de preescolar en torno a una labor aislada, a puerta cerrada y de sentimiento solitario para los y las maestras.

“El sentido del acompañamiento está concebido como un proceso de dialogo, que promueve el enriquecimiento del quehacer pedagógico y el empoderamiento de las maestras y maestros sobre los elementos fundamentales que configuran la educación inicial a partir del Lineamiento Pedagógico y Curricular”. (Lovera, M. Entrevista personal, 29 de diciembre de 2015)

El componente de pedagogía, jardín y entorno se hace realidad a través del acompañamiento pedagógico que se estructura a partir de una líder desde nivel central quien trabaja conjuntamente con nueve líderes territoriales, que a su vez coordinan un equipo de 40 pedagogos que desempeñan el rol de acompañantes pedagógicos en los colegios, y 20 artistas de diversas disciplinas que cumplen la función de profesionales de lenguajes expresivos; todos estos profesionales vienen a organizarse en lo que se denomina nodos, es decir localidades específicas para distribuir los colegios de la ciudad y poder materializar los procesos de acompañamiento. Esta organización responde, según lo relatado por la líder de nivel central en la entrevista, a un modelo basado en la necesidad del cubrimiento de los colegios focalizados no desde un enfoque de capacitación masiva, que suele ser usual desde la SED, sino a una perspectiva de construcción con las y los docentes del ciclo inicial desde el reconocimiento de sus saberes y prácticas como locutores válidos.

“Una de las primeras discusiones que dábamos era desde que lugar se iba a dar el acompañamiento, queriendo trascender las lógicas de la capacitación de la SED, decidimos reconocer a las maestras y maestros como esos interlocutores válidos en la construcción de una propuesta pedagógica para este ciclo que se empieza a consolidar recientemente en la secretaria” (Lovera, M. Entrevista personal, 29 de diciembre de 2015)

El primer acercamiento incipiente que realiza la líder del componente con un equipo muy reducido en junio de 2014 en torno a las prácticas de las maestras, y el dialogo alrededor del lineamiento pedagógico y los elementos que debían tener un proyecto pedagógico para el

ciclo inicial, no fue muy alentador, este acercamiento a territorio evidencio la necesidad de ampliar el equipo y movilizar las reflexiones en más colegios. El equipo inicio con solo dos líderes en nivel central a cargo de 20 pedagogos y 18 artistas, que en la práctica se constituían como dos equipo diferentes que no se encontraban y no dialogaban, razón por la cual se toma la decisión de formar un solo equipo con las 60 personas ya mencionadas, en el marco de un mismo equipo y un solo liderazgo que requirió una organización puntual para el encuentro y reflexiones conjuntas, que no fuera abrumador por la cantidad de profesionales y que permitiera unos espacios adecuados de dialogo, a lo que respondió la organización de los nueve nodos.

Se amplió el equipo y se inició la construcción de la ruta del acompañamiento por medio de 4 fases que van desde el alistamiento, lectura de realidad, el dialogo de saberes, hasta la transformación de las realidades. A partir de la segunda fase se empiezan a ubicar los procesos de los colegios de acuerdo a los niveles de avance y consolidación del acompañamiento pedagógico.

En la primera fase de alistamiento, se cualifico y estableció un dialogo con los profesionales que iban a acompañar a las maestras, en la medida en que en Bogotá no se cuenta con una alta capacidad instalada de personas que tengan clara la línea pedagógica en el tema de la educación inicial. A su vez porque se requería de ellos que lograran la materialización en concordancia con el planteamiento de la construcción colectiva y dialogo de saberes, alejándose del modelo tradicional del experto que llega a los colegios a decir cómo se deben hacer las cosas. En esta fase se realizaron los primeros acercamientos a las direcciones locales de educación y se focalizaron los colegios que contaban con sus 3 niveles del ciclo inicial (pre jardín, jardín y transición) en la medida en que esto permitía la articulación de todo el ciclo.

Esta fase inicial se ha mantenido de acuerdo a la intención de reflexión permanente no solo en torno al desarrollo puntual del proceso y temáticas del acompañamiento en los colegios, sino frente al sentido propio de la educación inicial. Por tanto se han venido desarrollando constantes jornadas de fortalecimiento con el equipo de territorio conformado por pedagogos y artistas, en las que se realizan discusiones de acuerdo a la organización de las reuniones por nodos. A partir de mitad del año 2015, se instaura la propuesta de hacer jornadas de fortalecimiento más pequeñas denominadas internodo, las cuales agrupan a tres nodos, conservando el diálogo entre dinámicas territoriales distintas que empiezan a enriquecer mejor la propuesta.

Posteriormente se realizó una fase de lectura de realidad cuyo objetivo fue construir una relación con las maestras, a partir del reconociendo sobre quienes son, cuáles han sido sus prácticas y las de colegio; desde allí se construyen hojas pedagógicas por colegio en torno a unas categorías de análisis frente a los conocimientos, intereses, y prácticas que se tienen de manera particular para cada institución educativa. A partir de allí se construyen rutas particulares para cada colegio, rutas que son diversas y parten desde diferentes escenarios y actividades de acuerdo a las dinámicas de cada colegio, de modo que se pueda responder a las realidades y necesidades particulares, en el marco de un modelo general.

“La idea de que el acompañamiento baje a los territorios, también desde el reconocimiento de que allá hay unos saberes y unas prácticas pedagógicas ya instaladas, era un poco, hacemos rutas que responden a esas realidades particulares, no una ruta de acompañamiento única, donde bajamos la misma línea y la misma manera de hacer, sino que con los colegios y el colectivo de maestras empezamos a construir una manera de pensar el acompañamiento”. (Lovera, M. Entrevista personal, 29 de diciembre de 2015)

Una tercera fase es la del dialogo de saberes y construcción colegiada de los proyectos pedagógicos de ciclo y de aula, que se organiza a partir de las reuniones de ciclo de las maestras para construir el documento de ciclo que oriente las apuestas y las planeaciones colaborativas. Esta es la etapa más generosa y larga en términos de tiempo y la que más esfuerzos requiere por parte del equipo, y representa la fase en la que se encuentran la mayoría de los colegios inmersos en el proceso de acompañamiento pedagógico.

La última fase es la de transformando realidades en la que se pretende propiciar la sostenibilidad del proceso de acuerdo a la instalación de capacidad instalada a partir de la participación y movilización de las discusiones por parte de las propias maestras en los consejos académicos y la consolidación del acuerdo de ciclo conforme a la construcción concertada en el colectivo de maestras de la institución, de modo tal que el proceso no dependa de terceros y se limite a la presencia del equipo de acompañamiento.

Con el fin de materializar el acompañamiento pedagógico se definieron cinco líneas de acción en las que se concretan los escenarios, actores y procesos desde los que se plantea la reflexión y construcción en pro de la transformación de las realidades de la educación inicial en el sistema educativo oficial.

En primera medida encontramos el acompañamiento a proyectos pedagógicos de ciclo y de aula que busca movilizar una reflexión en torno a la praxis pedagógica que vaya más allá de la preocupación por la didáctica y que permita la construcción de postura en torno a la propia práctica desde una propuesta metodología de IAP. *“La primera línea buscaba establecer un dialogo entre la teoría y la práctica, empezar a movilizar una praxis pedagógicas en los colegios”* (Lovera, M. Entrevista personal, 29 de diciembre de 2015)

Se plantea en términos logísticos el acompañamiento de dos docentes por colegio focalizado, en la medida en que no se cuenta con la capacidad para acompañar a todos los docentes del ciclo inicial de los colegios oficiales del Distrito. Se buscó entablar un dialogo conjunto para incidir en la construcción del documento que orientará todo el ciclo inicial, de acuerdo al lineamiento y un documento de orientaciones para construir el proyecto pedagógico del ciclo inicial, que se estructuró por la líder del componente.

De acuerdo a la información recabada, el documento incluye qué se comprende por proyecto pedagógico, por ciclo, componentes que van a consolidar el acuerdo de ciclo, la lectura de realidad de la institución en particular y la construcción de ese acuerdo con las maestras. La lectura de la realidad en esta línea de acción implica vincular en la construcción de las propuestas pedagógicas y planes de acción de las docentes, el reconocimiento de los niños y niñas, sus contextos y familias, de modo que se logre la definición de las intencionalidades en las que se construyan improntas propias en torno al niño y la niña que se quiere formar en este proceso del ciclo inicial.

“En el marco del 901 se entiende por proyecto pedagógico, todas aquellas experiencias pedagógicas intencionadas, organizadas y formalizadas, dirigidas a estimular y fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas de Educación Inicial; se formaliza en un documento que recoge la filosofía inscrita en este ciclo en particular, en coherencia con la filosofía institucional, y que consigna: los objetivos o grandes intencionalidades, las formas de organizar y graduar los aprendizajes y desarrollos, las líneas metodológicas fundamentales, el lugar de la familia, la mirada a la evaluación entre otros elementos que contiene y que evidentemente, se reconstruye, se reinventa, se repiensa durante el ejercicio pedagógico particular y el dialogo del colectivo”. (Lovera, M. Entrevista personal, 29 de diciembre de 2015)

Desde la postura del Lineamiento pedagógico curricular se retoman las categorías de eje de trabajo pedagógico y en pro de estructurar una malla curricular acorde con la primera infancia y siempre desde el reconocimiento y reflexión del quehacer de las maestras, como punto de partida. Acompañamiento en aula 2 maestras por colegio pues no se tenía para acompañarlas a todas.

Para consolidar el acuerdo de ciclo, se ha debido abordar la reflexión en torno a los sistemas de evaluación educativa en primera infancia, para concebir un modelo más acorde a toda la apuesta de la educación inicial desde el enfoque de seguimiento y valoración al desarrollo infantil.

“El proyecto pedagógico como acuerdo de ciclo condensa los acuerdos institucionales contruidos de manera colectiva y participativa por todas las maestras y maestros vinculados al mismo, logrando una unicidad entre el sentido del mismo, las apuestas explícitas esbozadas en el PEI y la lectura propia del contexto donde se encuentra cada colegio”. (Lovera, M. Entrevista personal, 29 de diciembre de 2015)

La segunda línea es el acompañamiento a directivos que se da en medio del proceso conforme se evidencia la necesidad de vincularlos como actores clave dentro de las instituciones educativas, pues son quienes lideran la línea pedagógica y las decisiones administrativas, por lo que pueden constituirse en aliados o detractores del proceso de acuerdo al acercamiento que se logre. En este orden de ideas se han invitado a eventos a rectores y coordinadores, para sensibilizarlos en torno al tema de la primera infancia, se han entregado informes trimestrales sobre los avances y dificultades del acompañamiento pedagógico.

Esta línea de directivos ha sido el resultado de una necesidad de vinculación, evidente en el territorio y con miras hacia una sostenibilidad de los procesos institucionales *“porque nuestra idea también es ir soltando poco a poco y dejarles a ellos la idea de que es su responsabilidad movilizar la reflexión permanente en torno a las prácticas pedagógicas”* (Lovera, M. Entrevista personal, 29 de diciembre de 2015)

Una tercera línea en el acompañamiento pedagógico son las mesas pedagógicas locales o interlocales, que se desarrollan cada mes o cada dos meses, en las que se pretende situar a las maestras fuera de los colegios para dar discusiones locales frente a visionar una

propuesta pedagógica local, que permita movilizar imaginarios y transformar realidades para los niños y niñas de primera infancia.

Algunas localidades han avanzado en la vinculación de maestras de SDIS y de jardines privados, lo que ha implicado una construcción no solo desde la SED, sino desde el Distrito en términos generales, permitiendo articular parámetros y líneas de acción en torno a una mirada similar en clave del desarrollo infantil y lo que esto implica en el trabajo desde los pilares, las dimensiones y un currículo más abierto y diverso.

La cuarta línea es el acompañamiento a familias, que busca resignificar el vínculo de familia y colegio, rompiendo con las dinámicas y prácticas tradicionales de la escuela en la que la relación se establece (cuando se establece) desde la crítica, la queja y el reclamo. Estas dinámicas de la escuela y las situaciones propias de las familias han dificultado la asistencia y participación de las familias en los espacios escolares. El acompañamiento pretende movilizar una idea diferente de este vínculo que se busca establecer desde la afectividad, por lo que la estrategia “tejiendo lazos” se ha desarrollado a través de chocolatadas, lunadas, encuentros intergeneracionales, jardinería en familia, que han implicado vivenciar la relación escuela familia desde una nueva mirada. Se trabajan procesos de vinculación de las familias y los niños y niñas a los colegios, desde el reconocimiento de los saberes, inquietudes y expectativas que tienen las familias en torno al proceso de sus niños y niñas en las instituciones educativas. A su vez se aborda lo que implica para los niños y niñas este proceso de ingreso a la escuela y de desapego.

“Al principio los papás se mostraban muy cerrados, porque no están acostumbrados a que los inviten a una reunión de familias jugar, pero después las reflexiones que emergen han sido súper significativas, creemos que esa es una apuesta súper importante, allí se han movilizad cosas muy importantes que se engranan con todo lo demás del proceso”.
(Lovera, M. Entrevista personal, 29 de diciembre de 2015)

La última línea es la de acompañamiento a jornada completa, que se inscribe en el marco del “currículo para la excelencia y la formación integral” que busca una ampliación de los tiempos y aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes en los colegios oficiales de Bogotá. En el marco de la primera infancia, esta línea ha implicado la atención de los niños y niñas del ciclo inicial pasando de 4 a 6 u 8 horas diarias de atención desde diferentes modalidades de atención como agentes educativos con entidades aliadas o docentes provisionales de la SED. Esta vinculación de nuevos actores ha requerido de un acompañamiento pedagógico

por medio de jornadas de fortalecimiento, revisión de procesos y de las propuestas pedagógicas de trabajo, de modo que todas estas prácticas estén articuladas y alineadas desde el planteamiento pedagógico y curricular para la primera infancia y el trabajo desarrollado por las maestras titulares.

5.4 Principales avances y logros

La consolidación reciente del ciclo inicial dentro del sistema educativo oficial de Bogotá desde la SED, como ya lo señalamos ha implicado esfuerzos en la medida en que por primera vez se empiezan a atender los niños y niñas desde los 3 años en los colegios del Distrito; esto moviliza toda una apuesta por la garantía de las condiciones necesarias y óptimas de atención que no se habían contemplado dentro de las instituciones educativas hasta la fecha. Fue necesario consolidar al grupo de maestras y maestros para pensarse los planteamientos pedagógicos acordes con esta apuesta, construir conjuntamente las improntas de este naciente ciclo, fomentar la vinculación de las familias y los niños y niñas en este nuevo escenario, y acercar a todos los agentes educativos al reconocimiento de la primera infancia en esta apuesta del Distrito.

Sobre este estudio descriptivo del componente de pedagogía, jardín y entorno se ha querido señalar a la luz de la información recabada de los documentos construidos en el marco del proceso de acompañamiento y del discurso evidenciado en las entrevistas, los elementos más relevantes dentro del proceso, que se constituyen como avances y logros que deben afianzarse a la luz del camino venidero y del fortalecimiento de los programas de educación inicial en el marco de la atención integral a la primera infancia.

5.4.1 Concepción de infancia y su implicación en la perspectiva pedagógica

UN MODELO EN CLAVE DEL DESARROLLO INFANTIL

Podemos identificar que la configuración del modelo de acompañamiento pedagógico por medio del cual se materializa el componente de pedagogía, jardín y entorno, se configura desde una perspectiva particular de infancia que tiene unas incidencias en la construcción de la apuesta pedagógica para el ciclo inicial.

En el 2011, la política de Reorganización Curricular por Ciclos de la SED propuso 5 ciclos educativos, integrando Educación Preescolar al ciclo 1 (niños y niñas de tres, cuatro y cinco años) con los grados de primero y segundo. Este ciclo definió como impronta “Infancia y Construcción de sujetos” y su eje de desarrollo “estimulación y exploración”², para movilizar las necesidades y demandas de aprendizaje organizadas en las 3 dimensiones que tiene definidas la RCC (Cognitiva, socio afectivo y físico creativa). Al ser este el referente, el proceso de escolarización, y con este el de curricularización para la educación inicial se estaba viendo absorbida por las dinámicas de los otros ciclos de modo que las mallas curriculares se daban de forma fragmentada como si las dimensiones del desarrollo bajarán tal cual al currículo asociadas a áreas particulares. *“La idea era desligar a las maestras un poco de la idea de que el currículo se establece tal cual como se concibe el desarrollo, porque encontrábamos mallas muy desde ese lugar de dimensión estética, dimensión corporal y estas dimensiones asociadas a áreas”* (Lovera, M. Entrevista personal, 29 de diciembre de 2015)

Uno de los avances más importantes ha sido movilizar en las maestras y maestros las construcciones de currículos más abiertos, desligándose de una mirada lineal y fragmentada del desarrollo infantil. Abordar las dimensiones del desarrollo de forma integral implica pensarse un currículo no desde una mirada segmentada de trabajo separado en planes de estudio por áreas que no responden a las características propias de este ciclo vital, sino entenderlo y estructurarlo de forma globalizada buscando actividades y experiencias que requieran el desarrollo conjunto e integral, en pro del abordaje de todas las áreas del desarrollo; elemento que se considera en la construcción del currículo del ciclo inicial desde el acompañamiento con el abordaje de ejes articuladores que implica ir más allá de los contenidos para cada dimensión. Esto es de lo que se trata el concretar un currículo pertinente para esta etapa del ciclo vital frente a la reflexión en torno a las intencionalidades pedagógicas para el fortalecimiento del desarrollo infantil desde la escuela y los medios requeridos para tales pretensiones.

“Poner la categoría de ejes de trabajo es poner a las maestras a pensar en clave de desarrollo y entonces decirles, bueno de la dimensión corporal que es lo que usted quiere trabajar pedagógicamente, de la dimensión comunicativa que quiere trabajar pedagógicamente, y desde ese lugar empezar a construir una categoría que enlace la concepción de desarrollo y la mirada de desarrollo que tiene la maestra con sus

² Para más información al respecto, ver libro Reorganización Curricular por ciclos, referentes conceptuales y metodológicos P 39- 42.

prácticas pedagógicas concretas, con contenidos concretos desde el desarrollo porque también encontrábamos contenidos muy desde vocales, números, los colores, y ponerlas a pensar que para mí un contenido es la identidad, para mí un contenido pedagógico es la autonomía, ya era desde otro lugar; eso nos ha costado muchísimo tiempo y hace parte de la movilización más importante que consideramos se ha empezado a dar en los colegios. Pensarse un currículo más abierto, distinto a un plan de estudios porque estaban acostumbradas a un plan de estudios donde esbozaban bimestre a bimestre casi que de manera lineal los contenidos, desligarlas de eso ha sido uno de los logros más significativos” (Salgado, E. Entrevista personal, 12 de enero de 2016)

Se da una línea clara de la apuesta pedagógica del componente en coherencia con los planteamientos que situábamos en el marco teórico con respecto a los elementos de calidad referidos al currículo para la educación inicial según lo señalado por Zabalza:

“La multidimensionalidad queda, en este caso, vinculada a la visión comprehensiva del trabajo educativo con niños pequeños. La cuestión fundamental es que la escuela lleve a cabo un tipo de intervención formativa con capacidad de producir, facilitar o dar cabida a mejoras mantenidas en los diversos ámbitos del desarrollo infantil”. (Zabalza, 1998, pág. 15)

Los paradigmas fundantes de la educación inicial, desde los que se estructura el acompañamiento pedagógico para situar las improntas propias del ciclo muestran un reconocimiento del ciclo vital bajo unas características propias que demandan atenciones particulares, esto es un reconocimiento desde las teorías del desarrollo infantil que relacionamos en el marco teórico de la presente investigación.

Es así como en la lectura de los documentos orientadores del componente y según los entrevistados se sitúan como paradigmas pedagógicos que guían la construcción de los proyectos de aula y acuerdos de ciclo las corrientes de escuela activa o nueva, con precursores tan importantes como Rousseau, Pestalozzi, Froebel y más adelante Montessori, Decroly entre otros.

Esta visión pedagógica que ha movilizado el acompañamiento pedagógico, ha situado al niño y la niña en el centro de las preocupaciones y de las acciones, lo que se constituye en

un gran logro dentro del proceso en torno a la instalación de ese nuevo imaginario de infancia, el niño y niña como sujetos de derechos y actores sociales activos.

“Otra cosa que se ha movilizado desde el acompañamiento en aula, en las planeaciones colaborativas, es la participación real de los niños y las niñas, entonces como todo el tiempo la planeación se estructura y se van haciendo preguntas que movilizan, la idea era que los acompañantes siempre llevaran la pregunta frente a la participación, bueno como los niños participarían aquí, que acuerdos tendrían que construirse con los niños y las niñas para el desarrollo efectivo de la experiencia, como se recoge al final como se sintieron, que paso en la experiencia, era parte y se ha movilizado; digamos que empieza a calar otra lógica en las maestras sobre que tengo que preguntarle a los niños y tenerlos en cuenta, y eso ya empieza a verse reflejado en sus propias experiencias” (Salgado, E. Entrevista personal, 12 de enero de 2016).

Esto permite señalar la concordancia del modelo de acompañamiento pedagógico con una concepción del niño y niña, como sujetos con características propias e individuales, sujetos activos en el desarrollo de sus capacidades, como centro de las acciones propuestas, que permitan una participación genuina de los niños y las niñas teniendo en cuenta sus opiniones. Por tanto en el marco de la transformación de la concepción de infancia, se pretende que en las construcciones de los acuerdos de ciclo y proyectos de aula se visibilice lo trascendental de esta etapa en la vida del ser humano, fundamento para la idea de una educación oportuna y pertinente a sus características, con una oferta de experiencias concretas, significativas, vivenciales, graduadas y acordes a sus hitos de desarrollo por los que atraviesan los niños y niñas.

Pensarse en la necesidad de que la vinculación en términos de matrícula de los niños y niñas de 3 y 4 años en los colegios públicos de Bogotá, requiera de una reflexión pedagógica que sitúe un currículo propio, señala la diferenciación de este ciclo vital con las etapas posteriores de desarrollo. La flexibilidad como un principio ineludible para reconocer los intereses de los niños y niñas, desde la mirada de currículos no perimetrales o emergentes en los que la maestra y el maestro se constituyen como mediadores socioculturales que ofrecen las condiciones para que los niños y niñas construyan conocimiento por sí mismos.

De acuerdo a lo señalado en el marco teórico en torno a lo que implica pensarse una educación inicial bajo el contexto del avance de la concepción de infancia, de acuerdo a la

consideración desde el desarrollo infantil, se plantearon aportes en torno al desarrollo de las dimensiones a partir del trabajo de los pilares. Múltiples autores han señalado la relevancia del arte, el juego, la literatura y la exploración dentro de un proceso de educación infantil como se reflejó en el apartado respectivo, y esto viene a permear la construcción que pretende situar el componente de pedagogía, jardín y entorno dentro de la atención del ciclo inicial.

A partir de lo que se propone en el *lineamiento pedagógico y curricular para la primera infancia* se fortalece el trabajo de los pilares de la educación inicial no como el medio para, sino que se constituyen en parte del currículo en torno a los que, a las intencionalidades pedagógicas. La impronta del ciclo dará cuenta del interés natural de los niños y niñas por explorar, comprender, explicar y reinventar su realidad, reconociendo los pilares de la Educación Inicial como oportunidades para la intervención pedagógica y para la articulación con los otros ciclos. En este sentido la reflexión alrededor del ciclo inicial también ha llegado a constituirse en una excusa para trascender a las reflexiones pedagógicas de los demás ciclos.

Dado que la construcción pedagógica que se plantea desde el componente de pedagogía, jardín y entorno para estructurar la identidad del ciclo inicial dentro de la educación para la primera infancia, se orienta desde el lineamiento pedagógico y curricular que se describió en el marco teórico, se ha logrado posicionar un enfoque desde el desarrollo infantil para la atención de los niños y las niñas. Estos recientes referentes técnicos para la educación inicial que brinda el lineamiento, como se dijo, son una construcción conjunta con la SDIS y en este sentido se puede evidenciar una línea transversal de orientaciones que se constituye como un primer paso para la articulación Distrital de la atención a la primera infancia. En consecuencia el componente pedagógico del proyecto 901 es el principal eje de articulación frente a un trabajo intersectorial de atención integral. Claramente la definición de estos lineamientos no garantiza per se la adecuada implementación de este proceso complejo, sin embargo, es importante reconocer como el país ha avanzado durante los últimos años con la definición de estos referentes, que si bien son muy generales, plantean un marco de acción de política apropiado sobre el cual podría darse la guía para el avance y mejoramiento del ciclo inicial.

La figura del pedagogo y del profesional de lenguajes expresivos es crucial frente a este posicionamiento de los pilares de acuerdo a la apuesta Distrital, en la medida en que desde el acompañamiento en aula se han venido desarrollando experiencias pedagógicas con los

niños y las niñas, de forma conjunta con las maestras y los maestros, que han permitido vivenciar desde actividades concretas las posibilidades que brinda el trabajo desde el arte, el juego, la literatura y la exploración. En este sentido se han desarrollado trabajos en las aulas en torno a la disposición de los espacios, utilización del material, y didácticas, que permitan entablar un dialogo de saberes en el que mutuamente se compartan experiencias enriquecedoras que fortalezcan las practicas pedagógicas.

El profesional de lenguajes expresivos, dada la posibilidad de mirada interdisciplinar por su formación artística, se constituye como el abanderado en el desarrollo de las experiencias pedagógicas de aula, sin embargo en aras de la sostenibilidad y el sentido en si del acompañamiento, no debe constituirse en una dependencia de su presencia para la planeación o ejecución de las experiencias pedagógicas, ya que durante el proyecto se ha reconocido algunos docentes con procesos muy interesantes desde sus propias ideas, lo cual está muy relacionado con su iniciativa.

En este sentido se ha logrado posicionar nuevamente una dinámica de planeación pedagógica *“volver a movilizar la planeación como el elemento más profesionalizante de la labor docente”* (Lovera, M. Entrevista personal, 29 de diciembre de 2015), que le permita a las y los docentes reflexionar sobre las intencionalidades, actividades y recursos para el desarrollo de los procesos pedagógicos. Se retomó la planeación conjunta como una construcción entre la triada que se configura desde del pedagogo, el artista y la maestra titular del aula. Esto se da en un marco más amplio dentro de la generalidad del proceso de acompañamiento y tiene que ver con la concepción del aprendizaje colegiado en el que todos saben y construyen, una apuesta constante por el dialogo de saberes y la construcción conjunta.

Es así como el acompañamiento en aula busca conectar las reflexiones realizadas en colectivo, con la práctica en el aula. De esa forma, hay una planeación realizada en la triada entre el profesional de lenguajes expresivos, el acompañante pedagógico y la maestra titular la cual fortalece los procesos. Esta planeación parte de la metodología Reflexión-Acción-Participación (RAP), la cual presenta momentos para pensarse desde su rol, diálogo de saberes con los actores y transformación de realidades que ejecutan modificaciones en el aula.

Desde allí se logró que las maestras salieran de la práctica cerrada en el aula para abrirse a la reflexión y construcción conjunta desde el colectivo de maestras del colegio para definir

los acuerdos de ciclo. Entonces hablamos no solo de una triada particular del colegio sino de una formación de redes entre los y las docentes tanto en el ámbito institucional como local para el proceso de construcción.

Este elemento siempre desde la reflexión alrededor de la metodología de la IAP es una característica fundamental y distintiva de este tipo de acompañamiento que no tiene ningún otro proceso de fortalecimiento a docentes realizado por la SED.

“La idea era situar el dialogo de saberes en el marco del acompañamiento pero también al interior de los colegios, las maestras trabajaban solitas, las maestras no se reunían a conversar, no encontraban sentido a esos espacios, entonces era como situar el dialogo de saberes como una forma de construir conocimiento de una forma colegiada. Un principio importante del acompañamiento es la idea del enseñaje, no hay nadie que sabe y otro que no sabe, sino que entre todos aprendemos, que es lo que da pie y fundamento a todo el acompañamiento pedagógico”. (Lovera, M. Entrevista personal, 29 de diciembre de 2015)

De acuerdo a las consideraciones teóricas de Zabalza (1998), un criterio de calidad en la educación inicial está referido a la continuidad vertical del proceso con los niños y las niñas a través de las diferentes fases escolares. El proceso educativo debe estar organizado en correspondencia a una gradualidad y progresividad de la praxis en cada momento de la escolaridad. *“Las actividades del primer año deben continuarse enriquecidas (en cuanto a complejidad, extensión y profundidad de las actuaciones) en los siguientes años, de manera tal que al final de los tres años de Educación Infantil se tenga la clara conciencia de haber recorrido con los niños un camino de avance efectivo y sostenido en las diversas áreas de su desarrollo”.* (Zabalza, 1998, pág. 17)

Para nuestro caso esto tendría que ver con la continuidad a lo largo de los grados escolares y su correspondiente reorganización curricular por ciclos. A este criterio responde de manera directa la línea de acompañamiento pedagógico a proyectos de aula y acuerdos de ciclo como condensación de los acuerdos institucionales contruidos de manera colectiva y participativa por todas las maestras y maestros vinculadas al mismo, logrando una unicidad entre el sentido del mismo, las apuestas explícitas esbozadas en el PEI y la lectura propia del contexto donde se encuentra cada colegio. La focalización de los colegios de acompañamiento se da principalmente para los que cuentan con los 3 grados del ciclo inicial

(pre jardín, jardín y transición) con el fin de que se pueda establecer un acuerdo de ciclo que piense en la continuidad del niño y la niña como una apuesta por la formación de la totalidad del ciclo inicial hacia una intencionalidad del tipo de niño y niñas que queremos formar durante los 3 grados y no como una serie de fases escolares segmentadas.

“Se priorizaron los colegios que tenían los 3 grados del ciclo inicial porque eso nos daba una posibilidad de acción y era poder ver como se articulaban desde el acompañamiento los 3 grados en el marco de las apuestas, pues el objetivo era articular todo el ciclo” (Lovera, M. Entrevista personal, 29 de diciembre de 2015)

Además de la articulación horizontal que propone el ciclo en general a través del proyecto pedagógico de acuerdo de ciclo, se hace necesaria la articulación del ciclo desde lo vertical, es decir desde las concreciones, particularidades y matices que toman estos grandes acuerdos de ciclo según el hito de desarrollo por el que pasan los niños y niñas de Pre jardín, Jardín y Transición; este es el proyecto pedagógico de acuerdo de grado y que implica establecer consensos entre las maestras y maestros que comparten el mismo en cada colegio, a la luz de propósitos específicos ligados a hitos de desarrollo, garantizando una continuidad y progresividad en los aprendizajes y desarrollos esperados y en la propuesta pedagógica asumida por el ciclo.

De acuerdo a los entrevistados, el acompañamiento se plantea desde la construcción de sentido, la pertenencia y el empoderamiento de las y los maestros en torno a su rol y su ser, en un proceso de vinculación afectiva y no desde la legalidad y obligatoriedad. Esto puede tener tanto de avance como de dificultad concreta en territorio, sujeto de debates entre el equipo del componente, pero que tiene legitimidad desde el planteamiento de empoderar a los y las docentes, partiendo de su ser y el autoreconocimiento de su rol para garantizar procesos más exitosos no solo de participación de este proyecto sino de sostenibilidad y trascendencia de los impactos. No se trata pues de establecerlo desde la obligatoriedad por la legalidad del proceso de formación, pues se considera que esto no logra el tipo de vinculación y empoderamiento que se requiere de los y las docentes en su rol y por tanto en la construcción pedagógica para los más pequeños. En territorio se han evidenciado dificultades concretas con respecto a este tema que expondremos más adelante, dejando más bien abierto el debate en torno a la necesidad o no de la obligatoriedad en los procesos.

Aun cuando el proceso se ha realizado hasta el momento solo desde la vinculación afectiva, el proceso ha mostrado avances y resultados frente a lo que ya se ha mencionado hasta aquí.

Aquí se plantea un modelo en clave del desarrollo infantil en la medida en que por medio del acompañamiento pedagógico se pretende materializar una serie de planteamientos teóricos desde las neurociencias, la psicología, la pedagogía, los lenguajes del arte entre otros, que señalamos en el marco teórico con los aportes de Piaget, Vygotsky, Bruner, Rousseau, que reconocen la primera infancia como la etapa del ciclo vital (de 0 a 6 años) más importante para el desarrollo pleno del ser humano a nivel biológico, psicológico, social, cultural y cognitivo, y como el momento decisivo para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social, elaboradas permanentemente en el proceso de interacción con personas adultas, sus pares y su contexto. Todo esto viene a ponerse en las reflexiones con las maestras y maestros, a fin de que las prácticas pedagógicas se transformen en respuesta de esta concepción de la infancia y respondan a un enfoque en clave de desarrollo.

En clave de este desarrollo y en concordancia con los planteamientos teóricos de Piaget, Vygotsky, Bruner, se ha resaltado desde el acompañamiento para este ciclo la necesidad de generar un ambiente de aprendizaje desde lo que le es propio al niño y la niña de primera infancia en torno al movimiento, el juego, la exploración, en un desarrollo y vivencia propia del conocimiento, evitando el academicismo prematuro. El desarrollo del lenguaje se propone como un proceso gradual de representación simbólica. Así como Vygotsky ha resaltado la importancia de lo corporal y lo artístico y Bruner la relación entre el juego, el pensamiento y el lenguaje, las bases sobre las que se estructura y orienta la construcción pedagógica de este naciente ciclo, parte del reconocimiento de los pilares como ejes articuladores del aprendizaje en clave de desarrollo infantil propio de este ciclo.

5.4.2 La apuesta es por la calidad

En el marco de los estudios sobre lo que implica un proceso de calidad en la educación inicial, podemos establecer una concordancia con las intencionalidades del componente de pedagogía jardín y entono, hacia abordar diversos criterios que permitan vincular a los actores y como ya vimos a las prácticas pedagógicas de cara al criterio de calidad del currículo.

Resulta complejo determinar si un programa es de calidad o no y esa no es la intencionalidad de esta investigación, sin embargo resulta interesante esbozar como se configuran dentro de las líneas de acción y actores involucrados en el proceso de acompañamiento del componente, algunos elementos que se consideraron en el marco teórico con respecto a este tema de la calidad.

Frente a los actores que inciden en el proceso de la educación inicial y que deben considerarse en la perspectiva de la búsqueda de calidad, podemos identificar una clara línea de vinculación con los docentes y familias.

Uno de los elementos claves sin duda, de mayor fuerza y avance en todo este proceso es el relacionado con el de la movilización de los actores involucrados en la educación inicial.

“No existe posibilidad ninguna de mejora en los programas escolares que no pase por la intervención de las personas encargadas de llevarlos a cabo. Podemos mejorar los espacios, los recursos, la implicación de la familia, etc. pero al final quienes se han de encargar de rentabilizar todo ello en beneficio de los niños son los maestros encargados de su cuidado y educación”. (Zabalza, 1998, pág. 19)

En este orden de ideas cobra sentido todo el trabajo con las y los maestros. De acuerdo a los entrevistados, uno de los avances más significativos ha sido la transformación en torno a la praxis de las maestras alrededor de varios aspectos. Por un lado lograr extraerlas del aula para que se den espacios de reflexión y construcción conjunta tanto institucional, local y Distrital, que ha permitido romper con la cultura profesional del colectivo docente en el trabajo individualizado y sentimiento de soledad. Abrir las puertas del aula para la construcción colegiada no solo nutre las prácticas pedagógicas como impacto para los niños y niñas sino que además representa un beneficio para los y las docentes en aras de disminuir su soledad, aislamiento y vulnerabilidad.

Entender todo este proceso de fortalecimiento desde el acompañamiento pedagógico, como un proceso de formación que está orientado en la mejora de la actuación docente, es entenderlo como el medio más efectivo para impactar a los niños y niñas en aras de su desarrollo y su atención integral.

La línea de acción frente al acompañamiento a directivos ha logrado una vinculación clave de los actores directivos que ha permitido un respaldo y apoyo ante el desarrollo del proceso

dentro de los colegios, pues si bien no siempre es el rector quien se encuentra a la cabeza en el tema de primera infancia, si se da la presencia permanente de algún directivo como coordinadores en el proceso y el seguimiento de su avance.

Sin duda alguna uno de los mayores avances del componente está en la configuración de una línea de acción destinada a la vinculación de las familias y la resignificación de la relación con la escuela. Bajo esta línea de acción y el equipo de 3 personas de nivel central y 9 profesionales en campo, se han materializado en los colegios actividades puntuales para generar los espacios de encuentro y las reflexiones conjuntas alrededor del niño y la niña como centro del proceso. Se plantean diálogos respecto al rol de la familia y las estrategias diversas que la vinculen en las experiencias institucionales, con el objetivo de movilizar discusiones y reflexiones que propicien las estrategias desde las mismas instituciones para fortalecer los lazos con las familias de educación inicial.

En los encuentros de familias se busca mostrar a los colegios otras formas de vinculación de la familia, no desde las prácticas tradicionales de las escuelas de padres o entrega de boletines, lo cual ha sido interesante ya que a partir de un elemento como la alimentación, se reflexión sobre los espacios de diálogo y unión que se disponen en la casa con los niños. Además, se busca reconocer las expectativas de las familias frente al ingreso de los niños al colegio y ajustarlas frente a los procesos por medio de experiencias vivenciales que les permiten identificar los aprendizajes a través de los pilares de la educación inicial e incluso sus propios posibles aportes desde su experiencia.

“Uno de los rasgos más mencionados de las escuelas infantiles de calidad se sitúa, justamente, en su capacidad para ir diseñando estrategias que hagan posible y potencien la participación de las familias en la actividad educativa. Y cuanto más intensa y sistemática sea su implicación mayor nivel de calidad será atribuible a esa escuela”. (Zabalza. 1998. Pág. 10)

De acuerdo a los entrevistados desde las estrategias de esta línea de acción se ha traído nuevamente la familia a la escuela, vinculando por ejemplo sabedores de las familias indígenas en los colegios de la localidad de Mártires en los procesos educativos propios para sus niños y niñas, se han realizado experiencias con las y los maestros para que sean ellos mismos quienes propongan el desarrollo de actividades de vinculación y masifiquen la experiencia en cualquier momento del año y sin la necesidad de que sea el profesional de familias quien lo haga.

“A los colegios y las maestras no les interesaba el vínculo con las familias, pero para nosotros era importante que ellas entendieran que no me vinculo solo con las familias solo en las reuniones de padres, o en las asambleas, sino que en las actividades yo puedo pensar como vincular a las familias, sea a través del cuaderno viajero con una experiencia que llega a la casa, pero también sea trayendo a la familia al interior del aula a que comparta sus experiencias y comparta sus saberes también” (Salgado, E. Entrevista personal, 12 de enero de 2016)

Además, desde esta línea de acompañamiento y familias se puede leer claramente la intencionalidad frente al establecimiento de un dialogo de expectativas con las familias en torno a lo que significa el ingreso de los niños y niñas a los colegios y lo que se pretende desde allí en el trabajo pedagógico. El nivel de implicación de las familias pasa no solo por el conocimiento de lo que hace la escuela sino del reconocimiento de la importancia de este proceso educativo para el desarrollo integral de sus niños y niñas, pasando de la asistencia por cumplir a la implicación real en el proceso. Pero también se ha buscado la participación de las familias en términos de ese dialogo de saberes, para escucharlos y para generar los diálogos entre familias de una misma localidad para que intercambien experiencias y reflexiones alrededor de los niños y niñas.

Esta movilización de los actores se constituye en un elemento clave en la medida en que la educación, más que ningún otro proceso, es en esencia un asunto de personas. Es por tanto fundamental esta vinculación que se logra con las maestras y maestros, directivos y familias como actores inmersos en el proceso de desarrollo de los niños y las niñas.

Otro elemento clave se sitúa en torno al ambiente escolar. El trabajo in situ con las y los maestros desde el acompañamiento como ya se ha señalado, comprende también el desarrollo de experiencias pedagógicas para los niños y niñas, conjuntamente con los profesionales de lenguajes expresivos, pedagogos y docentes de aula, alrededor de la disposición de los espacios de aprendizaje, entendiéndolos no solo desde los elementos físicos sino desde la disposición de ambientes y materiales ricos en estimulaciones para los niños y niñas que respondan a las intencionalidades pedagógicas.

Es así como se ha dado la generación de ambientes con instalaciones diferentes de acuerdo a configuraciones diversas y resignificación de los espacios partiendo de lo que se disponía en los colegios, para que sea lo pedagógico lo que determine el ambiente y no al revés. Solo

desde la disposición diferente de las sillas y las mesas, e incluso desde prescindir de estas se ha mostrado a los y las maestras diversas formas de ambientar (no solo decorar) para ofrecer a sus estudiantes ambientes enriquecedores, que ofrezcan retos y motivaciones. Se han dispuesto las aulas de primera infancia desde rincones que invitan a hacer y a explorar y que han permitido generar ambientes diferentes bajo las condiciones de dotación presentes.

“El ambiente ha sido otro elemento fundamental en ese acompañamiento en aula, entonces el ambiente un poco desde instalaciones que invitan a hacer distinto, a interactuar distinto, así como tenemos colegios súper, tenemos colegios que seguimos con muchas falencias en planta física, y cuando llegamos con el artista y con la maestra y nos pensamos ese ambiente, configurarlo distinto, y se convirtió hoy en una cueva o en un sitio oscuro donde juego con luces, empieza a ser resignificado un ambiente que para los niños y para las maestras era feo por decirlo de alguna manera”. (Salgado, E. Entrevista personal, 12 de enero de 2016)

Este ha sido un proceso bien interesante y sin duda alguna un avance que puede atribuirse al acompañamiento pedagógico y las acciones concretas de los profesionales pedagógicos y de lenguajes expresivos en el acompañamiento in situ a las maestras. El proceso se ha gestado no solo desde el desarrollo de experiencias concretas con los niños, niñas y maestras que muestren la posibilidad de acciones puntuales, sino como excusa para movilizar el pensamiento y la reflexión ante la generación de condiciones nuevas que exigen salirse de la comodidad de lo conocido y seguro, para animarse a prácticas innovadoras y diferentes.

“Al principio los acompañantes llegaban volteaban el aula y la maestra lo dejaba pero cuando volvía la maestra seguía con las mesas, las sillas organizadas como las organizaba usualmente, eso ha sido todo un proceso y ya por ejemplo tenemos logros significativos en maestras que ya por lo menos organizan el aula distinto y ellas reconocen me siento incomoda, no me gusta, pero sabemos que la incomodidad hace parte del proceso de acompañamiento; cuando estamos cómodos no hay reflexión, cuando a mí me genera algo incomodidad, moviliza el pensamiento, entonces sabemos que parte del acompañamiento es generar una incomodidad amena, no una incomodidad hacia la crítica, sino situar la pregunta que le permita encontrar pistas que le van resignificando la mirada que ha construido a lo largo de su experiencia”. (Lovera, M. Entrevista personal, 29 de diciembre de 2015)

Se relata que este proceso se ha dado incluso desde un proceso de diseño conjunto entre la dirección de dotaciones escolares de la SED y el equipo pedagógico del proyecto para determinar las especificaciones técnicas de lo que requiere un aula de educación inicial, diferente para la de cualquier otro grado. Se determinó así tanto los muebles como el material didáctico que se requiere para empezar a configurar unos espacios adecuados para el ciclo inicial que llega por primera vez a las estructuras de los colegios que no los consideraron cuando se construyeron.

5.4.3 El Avance en los logros cuantitativos

El proyecto 901 implicó un esfuerzo por la ampliación de la cobertura en los grados de pre jardín y jardín que empieza a reflejar sus frutos a partir del 2013 cuando se constituye como tal un primer equipo de primera infancia encargado de movilizar la apertura de grupos. A continuación se evidencia como se dio ese avance de la matrícula en primera infancia con un comparativo desde el año 2011 hasta septiembre del 2015.

Tabla N° 1 Matrícula sector oficial Primera Infancia por grados

Grados	2011	2012	2013	2014	2015	Cupos	%
Pre-jardín	354	439	679	10.708	14.482	13.791	3991%
Jardín	5.993	4.521	5148	15.903	20.186	15.384	237%
Transición	57.291	56.044	54.236	52.304	48.018	-5.789	-16%
TOTAL	63.638	61.004	60.063	78.915	82.686	23.386	30%

Fuente: Información oficial sistema de matrícula Dirección de Cobertura-SED, 30 de septiembre de 2015

Estas cifras reportadas para los niveles de jardín y pre-jardín reflejan la voluntad y el esfuerzo de la administración distrital en el marco del programa de gobierno de Bogotá Humana, por consolidar el preescolar de tres grados. La meta inicial de ampliación de 60.000 cupos nuevos en pre jardín y jardín no se cumplió, sin embargo se evidencia un avance significativo en la ampliación de los cupos de pre jardín y jardín a 34.668 en 2015 frente a 6347 del 2011, reportando un incremento de 28.321 cupos nuevos.

Un hecho relevante que aportan los datos es la notoria disminución de la cobertura en un 16% del grado transición. De acuerdo a los entrevistados esto es reflejo de una tendencia a nivel nacional de acuerdo a una transición demográfica evidente en las tendencias

decrecientes en la matrícula educativa, que puede obedecer a la preferencia hacia el sector privado. Sin embargo también se ha dado una dinámica que ha influido y es que dadas las dificultades de espacio e infraestructura suficiente en los colegios para la atención de los grupos nuevos de pre jardín y jardín, una estrategia que se ha utilizado es la reconversión de grupos de transición. Esta sin duda alguna se constituye en una enorme dificultad del proceso al disminuir la oferta del grado obligatorio establecido en la ley 115 de 1994, para poder abrir la oferta de los otros dos grados del ciclo inicial.

Pero la atención en educación inicial no puede reducirse a una percepción de calidad referida únicamente a la política educativa, en cuanto a los aspectos materiales y la presencia de los niños y niñas en los colegios como muestra de la existencia del proyecto.

Por lo tanto este incremento en la cobertura se concibió acompañado del proceso de construcción pedagógica y curricular como una apuesta por la educación inicial de calidad, en la que no bastaba el ingreso de los niños y niñas al sistema educativo oficial sino que se requería las adecuaciones de las condiciones para su atención. Es así como el componente 'Pedagogía, Jardín y Entorno' se implementaron y consolidó la propuesta metodológica y operativa para el acompañamiento a los procesos pedagógicos.

Tabla N° 2 Metas Componente Pedagogía, Jardín y Entorno

LINEAS DE ACCIÓN	ACTIVIDAD	LOGROS	COLEGIOS IMPACTADOS
Acompañamiento a proyectos pedagógicos de aula y de ciclo	Acompañar proyectos pedagógicos de aula y de ciclo de educación inicial	468 Proyectos pedagógicos de aula y de ciclo	252
Acompañamiento a mesas pedagógicas	Participación en la mesas pedagógicas Locales, con el fin de promover el intercambio de experiencias pedagógicas y la reflexión sobre estas fortaleciendo la organización y las redes.	62 mesas pedagógicas realizadas	266
Acompañamiento a familias	Acompañar a familias de niños y niñas para la comprensión de los proyectos pedagógicos del ciclo de educación inicial	507 encuentros con familias	223

Acompañamiento a directivos	Acompañar a directivos para la comprensión de los proyectos pedagógicos del ciclo de educación inicial	283 directivos participantes de los encuentros	200
-----------------------------	--	--	-----

Fuente: Información oficial Proyecto 901-SED. Diciembre 16 de 2015

Desde las líneas de acción del componente de pedagogía, jardín y entorno por medio del acompañamiento se ha logrado el avance en 468 proyectos pedagógicos de aula y de ciclo en 252 colegios, desarrollo de 62 mesas pedagógicas locales con la participación de 266 colegios de Bogotá, 507 encuentros de acompañamientos a familias en 223 colegios, y 283 directivos participantes en los encuentros de acompañamiento en 200 colegios.

Estos logros son relevantes en la medida en que reflejan la construcción conjunta en los colegios oficiales de Bogotá como los primeros productos y cimientos de la educación inicial. Son documentos y experiencias que no se habían dado antes en los colegios del Distrito y por tanto representan un primer avance como las bases de lo que queda aún por construir.

Se evidencia que desde las líneas de familias y directivos no se ha logrado la misma cantidad de colegios acompañados en relación con el avance que se ha logrado con las maestras y maestros en las construcción de proyectos pedagógicos de aula y de ciclo, sin embargo la vinculación en mesas pedagógicas ha logrado convocar a mas colegios de los que se ha focalizado desde el componente para las líneas de acción.

5.5 En lo local, una mirada desde la localidad de Puente Aranda

De acuerdo a las entrevistas realizadas y a la luz de la revisión puntual propuesta dentro de las intencionalidades de esta investigación sobre la localidad de Puente Aranda, se han podido identificar algunos elementos concretos de la materialización en territorio de toda la apuesta y con ello dilucidar algunas dificultades y avances concretos que pueden dar luz de lo que está ocurriendo a nivel Distrital.

Se ha seguido una ruta de trabajo que ha tenido lugar en 11 colegios de los 15 oficiales con los que cuenta Puente Aranda. Esta ruta se ha estructurado desde un acercamiento previo a los directivos y una construcción y consolidación de la relación en los colegios, posteriormente se ha dado una construcción de rutas particulares y diferenciales desde el reconocimiento del trabajo institucional y personal de las maestras y maestros de ciclo inicial a través de tres mapeos necesarios que se engranan en una cartografía comprensiva que

permite conocer la realidad de este ciclo en cada colegio en tanto pueden existir ya unas construcciones para ciclo inicial o puede no haberse formalizado ni construido aun nada, lo que permitirá encontrar posibilidades de acción desde cada particularidad. Sucesivamente se acompaña la construcción de los proyectos pedagógicos de educación inicial, desde la construcción de la ruta diferenciada por colegio y por último se plantea la Socialización de lo vivido y aprehendido como parte de la sostenibilidad del proceso en los colegios.

En lo local, el acompañamiento pedagógico se ha dado desde encuentros colectivos y acompañamientos in situ, esto es dentro del aula, a los grupos de educación inicial. Los encuentros colectivos tienen como propósito hacer las construcciones del proyecto pedagógico de ciclo de educación inicial. La construcción del documento pedagógico de ciclo ha sido un elemento clave como resultado visible del proceso y que deja un insumo que no existía en los colegios oficiales de Bogotá, tal como lo expresa la profesional de acompañamiento pedagógico de la localidad entrevistada:

“En las instituciones no estaba el ciclo inicial, se tenía solo el ciclo 1 dentro del cual se encontraba el grado de transición, al llegar el pre jardín y jardín el ciclo inicial empieza a mostrar fuerza en las instituciones, gracias a lo cual se empiezan a realizar reuniones de las docentes, dentro de las que se busca llegar a acuerdos frente a las apuestas e intencionalidades pedagógicas de la institución en relación al ciclo inicial, por lo cual el documento refleja cómo se ven los niños y niñas del ciclo inicial, como se ve a sus familias, cual es la impronta, cuál es su organización curricular, cuáles son sus estrategias pedagógicas, y cuál es la forma de valorar y hacer seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas”. (Guerrero, D. Entrevista personal, 4 de enero de 2016)

Dichos documentos en los que se registran y entretienen todas estas cuestiones y reflexiones que se están dando en los colegios, se constituyen como un producto fundamental frente a la instalación del ciclo inicial en cada institución educativa y a la sostenibilidad de las apuestas pedagógicas más allá del momento concreto del acompañamiento. Estos documentos de ciclo se están formalizando y aprobando dentro de los consejos académicos de los colegios con el fin de que se vinculen dentro del PEI institucional y se consoliden de forma engranada y sostenible. Este es un logro propio del proyecto y del componente pedagógico como pioneros en la construcción pedagógica formal para el ciclo inicial que no existía en los colegios.

Para esto se ha hecho uso de algunas estrategias puntuales y concretas como instrumentos de análisis y reflexión tanto en el equipo pedagógico para el diseño de las rutas como para las maestras en el auto reconocimiento de sus prácticas.

Se ha implementado La bitácora, que recoge la narración de lo vivido y lo percibido por el acompañante pedagógico sobre dinámicas de la educación inicial en los colegios, a través de la observación participativa y encuentros de diálogo con los maestros y maestras, haciendo una revisión crítica de lo observado.

Con el objeto de reconocer las experiencias de los docentes, se comparte con ellos el Ideario de maestras en el cual se plantea registrar las reflexiones previas y posteriores de las experiencias pedagógicas realizadas en el aula. El documento se estructura alrededor de preguntas reflexivas tales como “¿Cuál es el cuento que más te gusta?, ¿Por qué te gusta?, ¿Ya lo has compartido con tus niños?, si no lo has hecho ¿qué esperas para hacerlo?”, que pueden ser respondidas y consignadas en el libro sin necesidad de la presencia del acompañante pedagógico. El Ideario de maestras además tiene una pretensión ante la movilización de la escritura de las maestras, en la medida en que este proceso de escritura se ha constituido como una dificultad constante en el trabajo ellas. Se les plantea escribir a partir de sus propios ejercicios reflexivos, de modo que resalten la importancia de su praxis.

En torno a este tema la profesional de acompañamiento entrevistada señala que: *“El ideario ha sido una herramienta muy importante porque permitió a las docentes reflexionar en torno a en que momentos han fallado, los aspectos que ellas visualizan que deben cambiar y que debe fortalecer con los niños y las niñas”* (Guerrero, D. Entrevista personal, 4 de enero de 2016)

Otro instrumento es la La hoja pedagógica, en la que se concretan las reflexiones producto de volver sobre lo narrado y descrito en la bitácora, siguiendo algunos elementos orientadores relacionados con la organización del ciclo y la comprensión de este a la luz del sentido de la educación inicial.

En la entrevista la profesional de acompañamiento expresa que *“El acompañamiento ha estado dirigido en cambiar un poco sus prácticas pedagógicas (de las docentes), puesto que según su experiencia, el pre jardín y jardín lo ven como un proceso similar al grado cero o transición como ellas lo denominan, el cual debe estar orientado al desarrollo de conceptos tales como los números, las letras; sin embargo lo que*

estamos haciendo en el proceso de acompañamiento es cambiar los imaginarios que tienen ellas acerca de la educación inicial y hacer énfasis en que los niños y niñas se encuentran en un proceso de desarrollo infantil, por tal motivo se deben crear estrategias pedagógicas que desarrollen este proceso” (Guerrero, D. Entrevista personal, 4 de enero de 2016)

El discurso de la profesional de acompañamiento pedagógico de la localidad muestra una coherencia con los planteamientos generales del componente y los objetivos trazados desde nivel central, lo que evidencia los resultados de los procesos de fortalecimiento a través de las reuniones de nodo e internodo, así como en las acciones adelantadas en la fase de alistamiento. La claridad conceptual frente al proceso facilita que la materialización de este se desarrolle de manera muy próxima a lo esperado.

Se ha logrado la transformación de las prácticas de algunas docentes y el reconocimiento por parte de los directivos de la importancia de vincular el ciclo inicial dentro de sus instituciones educativas en la medida en que se constituye en la base formativa para su colegio.

Se ha visibilizado la apertura de los espacios y la cooperación de los directivos para abrir su colegio a la implementación de la propuesta y el desarrollo del proceso de acompañamiento. Si bien se presentan instituciones en las que se vivencian mayores dificultades y resistencias, también es claro un avance en el lugar que se le ha dado a la educación inicial con referencia a lo que ocurría en los colegios oficiales del Distrito hace algunos años.

Según las entrevistadas se ha evidenciado en las maestras una transformación de sus prácticas pedagógicas, de la resignificación de los espacios y uso de materiales para el desarrollo de experiencias enriquecedoras para los niños y niñas. El profesional de lenguajes expresivos se ha constituido como pieza clave en brindar elementos de trabajo a las maestras desde las artes para nutrir su praxis y concebir otras posibilidades de abordar los procesos de enseñanza. Se señala por la profesional entrevistada que “se han realizado experiencias con las docentes en las aulas que muestren las posibilidades más allá del cuaderno, el lápiz y la guía” “el trabajo con los profesionales de lenguajes expresivos ha permitido que las docentes vivencien otro tipo de lenguajes en el aula que van desde el arte, la música, el teatro, la danza, que sin que las docentes tengan un conocimiento tan profundo de las disciplinas artísticas puedan desarrollar este tipo de experiencias con los niños y las niñas”. Cada una de las actividades siempre se ven marcadas por los momentos de

planeación y reflexión previa y posterior, de modo que se resignifique la importancia y reconocimiento del rol docente desde sus prácticas como acciones intencionadas y organizadas.

Frente a este logro la profesional de acompañamiento pedagógico señala que *“En algunas instituciones y varias maestras han cambiado sus prácticas pedagógicas y se ha evidenciado en sus aulas, en el ambiente poniendo las mesas de otra forma que no sean uno de tras del otro sino de forma circular o incluso sacando las sillas y mesas del salón, han hecho paneles en sus aulas dando cuenta de sus proyectos pedagógicos, han fortalecido sus prácticas, tienen mayor propiedad del lineamiento, hacen énfasis de los pilares en sus planeaciones, se ha trabajado el arte en el aula más allá de la manualidad vinculando la danza, el teatro, la música, por medio de las experiencias realizadas con los profesionales de lenguajes expresivas, las maestras siguieron innovando en su quehacer”* (Guerrero, D. Entrevista personal, 4 de enero de 2016)

Otro elemento importante en el avance del proceso lo ha constituido el desarrollo de las mesas pedagógicas locales como la de Puente Aranda que han logrado vincular maestras y maestros del sector privado para dar una reflexión y construcción conjunta en términos de la apuesta pedagógica para la educación inicial en la localidad. Esto permite generar consensos en el sector educativo que media en las exigencias de las familias y en la comparación de los sectores públicos y privados, cuyas intencionalidades no se dan de manera aislada frente a la competencia del servicio sino al enfoque pedagógico propio de este ciclo vital y el fortalecimiento de su desarrollo multidimensional.

Se evidencia la importancia de estos espacios y el reconocimiento por parte de los y las docentes de la necesidad de la sostenibilidad de este escenario de encuentro, de acuerdo a lo expresado por la profesional de acompañamiento de la localidad:

“Las mesas pedagógicas han permitido que las maestras se encuentren de manera colectiva y den a conocer sus apuestas pedagógicas, eso no existía antes en la localidad y ahora es un espacio que los docentes no quieren que se pierda y que debe seguir siendo apropiado y organizado por las maestras” (Guerrero, D. Entrevista personal, 4 de enero de 2016)

No se pueden desconocer las resistencias que se han encontrado en las instituciones, particularmente de docentes que han constituido sus prácticas desde los enfoques tradicionales en el uso de guías, cuadernos, lápices, como único medio de acercar al niño al conocimiento, y que se enfrentan con el acompañamiento a lo que implica transformar la praxis que han desarrollado toda su vida profesional y de la que se niegan a desprenderse. En el territorio se han encontrado con estas docentes que no logran la vinculación afectiva al proceso y con las que ha sido muy difícil la transformación de realidades, incluso la lectura de las mismas. Queda allí una interrogante sobre como trascender de las voluntades particulares y como llegar a todas las docentes en pro del bienestar de los niños y las niñas. La apuesta del componente pedagógico de la SED se mantiene en vincularlas desde el ser y el empoderamiento hacia su rol.

Los esfuerzos en este sentido han sido amplios y se han reflejado en avances en torno al reconocimiento de la importancia del rol docente en el ciclo inicial, así como lo expresa la profesional de la localidad:

“Las docentes están muy conscientes y están más apropiadas de la importancia que tiene su rol en la institución, pues siempre a los niños más pequeños y a las profes de transición se les había restado ese valor e importancia en las instituciones, entonces se ha evidenciado también como desde las directivas, se está dando el empoderamiento de la importancia del ciclo inicial” (Guerrero, D. Entrevista personal, 4 de enero de 2016)

Este empoderamiento ha implicado una transformación de las actitudes de las docentes en las que se ha dado una mayor iniciativa hacia los procesos de investigación, búsqueda de materiales y documentos,

La conciliación de los espacios de reunión entre la triada colaborativa y aún más entre las docentes del ciclo y para la articulación con otros ciclos del colegio, ha sido uno de los elementos difíciles para el avance de los procesos. Se debe conciliar desde los parámetros establecidos desde la dirección de talento humano en cuanto a la carga académica de los docentes y los calendarios académicos institucionales que se rigen desde el cumplimiento de un cronograma para garantizar los tiempos de atención de los niños, niñas y jóvenes. En este mismo sentido muchos de los escenarios locales y distritales frente a las mesas pedagógicas o los eventos de expertos que se organizan se han dado desde las grandes

voluntades directivas y docentes para la organización interna que no afecte la prevalencia de los derechos de los niños.

5.6 Dificultades

Este ha sido un proceso complejo en la medida en que ha emprendido un camino hasta el momento poco transitado. Esto ha implicado una serie de avances y logros importantes por constituirse en hito en el marco de la definición de programas para la atención integral a la primera infancia desde la educación inicial. Sin embargo en el marco de un panorama de surgimiento desde lo Distrital sin un planteamiento nacional claro, que por un lado ha marcado huella para el país, también ha tenido que enfrentarse a lo que implica labrar un camino solo y por primera vez.

Si bien el equipo de primera infancia cuenta con una línea de trabajo desde el enfoque diferencial, y se ha realizado un trabajo con la OEI en el que se han desarrollado algunas experiencias con los y las maestras de reconocimiento del enfoque diferencial en el marco de la educación inicial, esto se ha constituido de forma muy incipiente aun. En la revisión documental y en lo mencionado por los entrevistados no aparece como una línea clara y fuerte, pero sobre todo transversal a la atención integral en educación inicial. Esta línea de enfoque diferencial no parece articularse desde el componente de pedagogía, jardín y entorno, y se ha venido desarrollando de manera paralela, lo que ha dificultado su posicionamiento en el territorio alrededor de la construcción del ciclo inicial.

De esta manera el enfoque diferencial es asumido en el ciclo inicial desde la mirada institucional de la inclusión de acuerdo a las estructuras administrativas con el manejo dado por la dirección de inclusión de la SED. Por tanto en los colegios se mantiene la atención desde el enfoque de la discapacidad con un equipo de educación especial de acuerdo al nombramiento que se hace en relación a los niños, niñas y jóvenes con diagnóstico diferencial. Esta visión poblacional del enfoque diferencial entra en contravía con las apuestas desde el ciclo inicial frente a entenderse desde la diferencia, lo cual implica un manejo desde el reconocimiento y la atención a la diversidad que representan todos los niños y niñas.

“La secretaria de educación se está pensando el enfoque diferencial y la inclusión desde lo poblacional y nosotros desde el equipo hemos dado discusiones de borrar lo

poblacional y reivindicar el valor de la diversidad, y es como trabajamos con las maestras un poco de que tenemos niños distintos porque tienen experiencias de vida distintas, pero también tienen ritmos de aprendizaje distintos, no tiene que ser un niño afro, no tiene que ser un niño indígena, no tiene que ser un niño con condiciones diversas en términos de discapacidad para que yo lo vea distinto, sino que todos somos distintos". (Salgado, E. Entrevista personal, 12 de enero de 2016)

Sin embargo esto aún no está llegando al territorio con la fuerza necesaria y se mantiene la atención desde la visión tradicional, no aparece incluso un discurso fortalecido desde los acompañantes pedagógicos en los procesos con las maestras, que aún lo entienden como un tema aparte del proceso y situado desde la dirección correspondiente, en la visión de discapacidad. *"En la localidad de Puente Aranda no tenemos muchos niños y niñas con enfoque diferencial en el ciclo inicial"* (Guerrero, D. Entrevista personal, 4 de enero de 2016), lo que muestra que se mantiene incluso desde el equipo en territorio una visión del enfoque diferencial desde el enfoque poblacional y no desde el reconocimiento de la diferencia.

Por otro lado se entiende que en relación con enfoque diferencial, se da la necesidad de contar con recursos físicos de acuerdo a algunas situaciones tales como la condición de discapacidad, en la que se han dado avances en algunos colegios para fortalecer las condiciones de atención y constituirse en de forma más especializada; sin embargo se hace necesaria la presencia de profesionales y materiales que permitan a los docentes de aula movilizar y manejar herramientas para apoyar las diversas condiciones de discapacidad de sus estudiantes en las instituciones educativas. Ahora bien, como ya lo dijimos no se limita exclusivamente a la visión desde la discapacidad sino en una mirada más amplia de la diversidad, en la que por ejemplo la vinculación de niños y niñas de grupos indígenas, requiere traductores para establecer la interacción, no obstante la mirada meramente desde la inclusión no ha facilitado avances significativos al respecto.

"Eso es una barrera en el ambiente que está generando dificultades en el desarrollo integral de ese niño o esa niña, la condición simbólica la estamos trabajando y es: profe mire reconozcámoslo en su diversidad y miremos como hacemos para comunicarnos con él, pero se requieren condiciones materiales para poder garantizar los procesos; eso es un riesgo porque estamos hablando de inclusión, de propiciar el desarrollo integral, pero no estamos garantizando las condiciones para lograrlo...no es solo que la maestra reconozca que debe trabajar distinto si no tiene como". (Lovera, M. Entrevista personal, 29 de diciembre de 2015)

La carencia de infraestructuras suficientes y adaptadas en el marco de las condiciones de atención para la primera infancia, si bien no corresponde directamente con el objetivo de esta investigación, ha mostrado una influencia en el desarrollo del componente de pedagogía, jardín y entorno. Como se dijo los colegios no se pensaron inicialmente para recibir a niños de 3 y 4 años, lo que implicó una adaptación de los espacios existentes, la construcción de nuevos y el arriendo de inmuebles, sin embargo muchos de estos espacios no han logrado darse en las condiciones físicas más óptimas, muchos incluso no cuentan incluso con espacios exteriores, zonas de juego, ludotecas o espacios adicionales a las aulas. Si bien con estrategias como las aulas modulares se han logrado unos espacios adecuados, muchos de los otros con los que se ha abierto la oferta para el ciclo inicial imponen dificultades a las maestras y maestros y por tanto al proceso de acompañamiento para poder configurar los escenarios más allá de las condiciones físicas, por la resistencia de las maestras de pensarse estos espacios de forma diferente.

Si bien el proceso de acompañamiento pedagógico plantea la determinación de lo pedagógico por encima de lo físico, de modo que la adecuación y reconfiguración de los ambientes de aprendizaje puedan darse desde lo que se tenga disponible, no puede desconocerse la necesidad de que la apuesta por el posicionamiento del ciclo inicial y su configuración curricular y pedagógica vaya acompañada de los elementos físicos necesarios. Las infraestructuras se constituyen en un elemento clave que puede fortalecer u obstaculizar un proceso de calidad en la educación inicial y por tanto el desarrollo de las experiencias pedagógicas de las maestras y maestros con los niños debe contar con los espacios y materiales necesarios, suficientes y adecuados para permitir este ambiente enriquecedor planteado.

Se señaló como logro el diseño y dotación conjunto entre el proyecto 901 y la dirección de dotaciones escolares de la SED, del mobiliario y material didáctico para el ciclo inicial, sin embargo esta dotación aun es limitada, no llega a todos los colegios, a todos los grupos y con la cantidad suficiente.

La articulación del ciclo inicial con el ciclo 1 y de ahí en adelante con los demás ciclos, es un factor que debe fortalecerse no solo desde la estructuración propia del proyecto 901 y el componente de pedagogía, jardín y entorno sino desde la RCC. Si bien en torno a las consideraciones de los tránsitos armoniosos del ciclo uno a partir de transición para el ciclo 1 con el ingreso a primero, se ha podido abordar en algunos colegios, esto ha respondido

más a las dinámicas internas de las instituciones y a la generación de espacios y de convocatoria de los directivos para jornadas pedagógicas con los docentes de primaria, por el reconocimiento particular de los rectores y rectoras frente a la pertinencia de articular las intencionalidades y coordinar las acciones formativas en pro de la coherencia y continuidad del proceso del niño y la niña.

“Es necesario articularse con otros proyectos de la misma secretaria como reorganización curricular por ciclos (RCC), de modo que se tenga la misma mirada y que ellos también hablen de ciclo inicial, porque ellos tienden a incluir el ciclo 1 con pre jardín y jardín y esto sería como hablar los dos en lenguajes diferentes” (Guerrero, D. Entrevista personal, 4 de enero de 2016)

Por tanto se identifica una dificultad en la estructuración de los proyectos que se organizan desde nivel central y llegan de manera separada y aislada a los colegios, lo que implica muchos actores, desde muchos programas y diferentes direcciones haciendo lo mismo pero desde la mirada particular de la dependencia a la que corresponde. Se encuentran en los colegios los profesionales de familias del programa de jornada completa y los profesionales de familias de primera infancia que no se reconocen y no articular acciones en torno a una misma población en una misma institución educativa. De esta manera se están haciendo demandas por parte de los otros programas al proyecto de primera infancia, que están por fuera del planteamiento pedagógico del ciclo inicial, por ejemplo se habla desde RCC de planes de estudio y áreas para la vinculación de las maestras de ciclo inicial en las reuniones de área cuando se pretende que en ciclo inicial no se piense en la lógica de áreas de conocimiento.

Sin embargo esta articulación desde los ciclos y los programas no puede quedarse en las voluntades particulares de algunos colegios, ni en la obligatoriedad de ello, sino en la articulación desde nivel central de los proyectos para unificar los discursos y entender la transversalidad de los procesos. Desde allí deberá gestarse un entendimiento de lo que significa la educación inicial, sus fundamentos pedagógicos e improntas para que el aterrizaje de los demás proyectos frente a inclusión, participación, ciudadanía y convivencia, enfoque de género, evaluación y RCC entre otros, se de en el marco de lo que se espera que pase en el ciclo inicial.

“En necesario que la dirección de educación preescolar y básica se articule pensando en que quiere que pase en los colegios, no podemos seguir llegando todos por nuestro

lado como si nada, entonces debe pensarse en cómo se trabaja de forma colegiada entre los líderes de cada componente con los líderes de los otros proyectos” (Lovera, M. Entrevista personal, 29 de diciembre de 2015)

Al ser el ciclo inicial de reciente aparición en el sistema educativo oficial de Bogotá, pareciese no ser responsabilidad de ninguno de los actores que se encontraban en los colegios de acuerdo a los parámetros de la administración del talento humano de la SED, por lo tanto es un tema que solo recae en las y los maestros. De acuerdo a las estipulaciones de la dirección de talento humano, el personal directivo y de apoyo en los colegios es asignado por cantidad total de estudiantes por colegio y no por las necesidades específicas de ciclo, en cuyo caso no es posible contar con orientadores, coordinadores, o demás personal específico para el ciclo inicial.

Por lo tanto la continuidad también debe establecerse desde la movilización de todos los actores ya presentes en el proceso de educación inicial. Los entrevistados reconocen la necesidad de continuar vinculando y empoderando a los actores presentes en los colegios tales como los y las orientadoras, los docentes de los demás ciclos, los docentes de apoyo y acompañantes de las entidades aliadas no solo desde la línea el acompañamiento de jornada completa sino desde la articulación pedagógica concreta en los colegios. Es necesario vincular afectivamente a los actores que se tienen en los colegios de modo que se empoderen y apropien de este nuevo ciclo presente en sus instituciones, asumiendo la responsabilidad de la atención a la primera infancia.

Por otro lado la focalización de los colegios con los 3 grados del ciclo inicial para el acompañamiento pedagógico que ha permitido establecer una construcción como ciclo, ha implicado también dejar por fuera del proceso a los colegios que solo cuentan con el grado de transición. Esto ha generado una fragmentación en la apuesta pedagógica para los grupos de transición que inmersos en un ciclo inicial completo con los grados de pre jardín y jardín, se configuran desde las improntas de la educación inicial acordes con el lineamiento pedagógico y curricular para la primera infancia y los modelos en clave de desarrollo que promueve el acompañamiento. Sin embargo los grupos de transición que no se encuentran en este marco del ciclo inicial completo y del proceso de acompañamiento se siguen dando en las dinámicas tradicionales desde el abordaje dentro del ciclo 1.

Una dificultad reiterativa es que los procesos de reconocimiento de la realidad de los niños y niñas no se constituyen más allá de una caracterización, y no trascienden hacia la

promoción del diálogo entre las lecturas de realidad que las maestras hacen de sus grupos y la estructuración de la propuesta pedagógica. Es decir que no se está aprovechando la oportunidad de conocimiento que ofrece la lectura de la realidad para partir no solo de las carencias, sino desde las potencialidades de los niños, las familias y su contexto, y desde allí nutrir las experiencias pedagógicas con los aportes de esta información, de modo tal que el docente pueda otorgar la pertinencia necesaria a los currículos.

Por tanto los avances en ese sentido se han dado más a nivel individual que colectivo como se esperaba, de modo que los procesos de articulación entre la lectura de realidades y las propuestas pedagógicas han sucedido mayoritariamente por las iniciativas de algunas docentes. A pesar de ello se rescata que la movilización de uno de los docentes se convierte en capacidad instalada y empoderamiento que posteriormente permitirá activar dinámicas distintas en los colegios.

El tema de seguimiento y valoración al desarrollo es uno de los temas más álgidos y que representa una dificultad en la transformación curricular. Los procesos formales de las instituciones están amarrados usualmente a otro tipo de entes, incluso ajenos a la SED, lo que implica una situación compleja de manejar desde el equipo pedagógico. Romper con una serie de prácticas tradicionales no solo se ciñe a lo relacionado con la praxis de las docentes, sino alrededor de los procesos que históricamente se han desarrollado en el ámbito educativo y este es un elemento que debe corresponderle a todo el sector. Los elementos procedimentales no pueden prevalecer por su anclaje histórico en detrimento del beneficio de los niños y las niñas.

“Hay elementos que empiezan a configurarse como obstáculos y es por ejemplo que hay firmas sistematizadoras que contratan los colegios, que no quieren alinearse a la reflexión que venimos dando en torno a la evaluación en primera infancia, y ese es de los temas más álgidos que tenemos en este momento”. (Lovera, M. Entrevista personal, 29 de diciembre de 2015)

5.7 Retos de sostenibilidad y oportunidades de mejora

Es necesario romper con las culturas institucionales tradicionales fuertes en torno al no trabajo en equipo, la resistencia de los maestros, la no planeación, para todo lo cual ha sido clave el acompañamiento a directivos, evidenciando estas cultura institucionales complejas.

Pero no solo en el plano de lo institucional sino de la concepción misma del sentido de la educación en términos de imaginarios culturales anclados que permean el ciclo inicial y que exigen un tipo tradicional de educación incluso para los más pequeños. Romper con estos imaginarios sociales es un proceso que se constituye en un gran reto y tiene que ver con la construcción Distrital y Nacional de la identidad de la educación inicial que sea edificada y reconocida por todos los actores del proceso educativo. Este es un elemento ambicioso y que como cualquier transformación cultural requiere de mucho tiempo.

“Algunas de las maestras dicen que es complicado cambiar de un momento a otro las prácticas tradicionales porque eso es una práctica cultural, entonces ellas manifiestan que los papás se quejan, porque una profe solo juega, solo canta, solo hace arte y danza, mientras que la otra ya va en el número 50, los niños ya se saben todas las vocales, y los niños deben ir al colegio es a estudiar y a aprender. El aprendizaje por tanto esta mediado por lo que sepan los niños y entre más conceptos manejen, determinando esto que un colegio o maestra sea mejor que otro. Hay que seguir involucrando a las familias y dejar de señalar bajo estos parámetros a los colegios y las maestras” (Guerrero, D. Entrevista personal, 4 de enero de 2016)

En este sentido adquiere mayor valor el desarrollo de los procesos de acompañamiento a familias desde el dialogo de expectativas y los consensos como educación inicial que se han venido estableciendo desde las mesas pedagógicas locales.

Es necesario que desde las fases de planeación de los programas se pueda atender a la articulación de los procesos, esto implica un trabajo tanto centralizado en la estructuración de los proyectos como en la materialización en lo territorial de acuerdo a la implementación de cada uno de los colegios. En las localidades se han realizado unos primeros esfuerzos en torno a esta articulación, organizando reuniones conjuntas de los proyectos en los colegios, sin embargo esto no ha tenido el impacto necesario en un ejercicio real de articulación más allá del reconocimiento de unos a otros y saber qué hace cada uno.

“yo creo que parte de los retos está en que todos los proyectos nos articulemos, y en la medida en que llegamos tantos gestores no se ha trabajado con fuerza en cómo se engranan los procesos, eso es clave trabajarlo porque si es cierto que los colegios se sienten desgastados, a pesar de que yo llegue solo a trabajar con las maestras de primera infancia y ciclos llegue a partir de básica, se sienten desgastados porque

llegan dos discursos totalmente distintos y un poco en la alineación de categorías falta mucho” (Salgado, E. Entrevista personal, 12 de enero de 2016)

Por tanto uno de los principales retos se sitúa en poder establecer con claridad desde la estructuración central del componente de pedagogía, jardín y entorno del proyecto 901 la línea pedagógica y técnica del ciclo inicial de acuerdo a la construcción conjunta con los actores del proceso en el lapso de estos dos años, para poder posicionarse con improntas que den las orientaciones sobre cualquier acción que se vaya a desarrollar en el marco de la educación inicial. Posicionar el ciclo inicial dentro de la SED implica que a la hora de hablar de evaluación, inclusión, participación entre otros elementos transversales del proceso educativo, se hable desde los términos de la educación inicial y en clave del modelo de desarrollo infantil.

Sin embargo esta articulación también debe ser un tema institucional que se construya al interior de los colegios y bajo el liderazgo de quienes allí se encuentran, como forma de dar la línea de continuidad clara para el proceso de sus estudiantes. En este sentido es necesario que los colegios apropien los proyectos desde sus necesidades y den una implementación engranada, que no sea la aplicación estandarizada de cada programa, sino como eso que se ofrece desde el nivel central se adapta a mi realidad institucional y responde a los elementos que se requieren en relación con los otros procesos presentes en el colegio. Para la líder del componente *“entender que el colegio tiene que pensarse desde el ciclo inicial hasta la media fortalecida integralmente es un reto fundamental”*. (Lovera, M. Entrevista personal, 29 de diciembre de 2015)

Como se enunciaba en las dificultades es importante lograr la vinculación de otros actores en el marco del posicionamiento de la educación inicial, considerando el marco del proyecto 901 desde el programa de “ser feliz, creciendo feliz” frente a la atención integral de la que se habla en la política pública, se plantea como reto poder vincular a los orientadores escolares para poder hacer la activación de rutas de atención, y posicionarlos como garantes y veedores del cumplimiento de los derechos de los niños y niñas. La líder del componente señala puntualmente que *“las orientadoras tienen que estar vinculadas a primera infancia sobre todo por lo que implica la atención integral”* (Lovera, M. Entrevista personal, 29 de diciembre de 2015)

La articulación pedagógica desde el marco de posibilidad que otorga el convenio interadministrativo entre la SED y la SDIS no se ha abordado de forma que se puedan

establecer diálogos conjuntos de articulación entre el jardín y el colegio que permitan un tránsito armónico de los niños y las niñas.

La construcción pedagógica del ciclo inicial debe ir acompañada por la garantía de las condiciones materiales y físicas de trabajo, no solo en términos de las infraestructuras y mobiliario señalados en las dificultades sino desde las condiciones humanas frente a los recursos que enriquezcan el rol docente. En este sentido los procesos de formación y cualificación docente, los espacios de socialización de experiencias y dialogo de saberes, alrededor de un clima laboral motivador y satisfactorio, junto con los elementos físicos y materiales como facilitadores de las iniciativas, favorecerán e incidirán directamente en la calidad de atención a los niños y niñas.

Como se señaló en los antecedentes dentro del marco teórico, la ley 115 de 1994 estableció el ciclo preescolar como el primero de la educación formal y exhorto a las instituciones a realizar la ampliación progresiva de la cobertura hacia los niveles de jardín y pre jardín, sin embargo la ley solo enuncia la posibilidad y no establece los mecanismos desde los cuales podría darse. En este sentido el Distrito encontró en esta definición del ciclo preescolar de la Ley General de Educación desde 1994 una imagen poderosa para desarrollar este propósito de la ampliación de la cobertura hacia los otros grados enunciados dentro de la ley. El proyecto 901 fue el programa mediante el cual Bogotá, por medio de la SED, logro materializar la invitación a la ampliación de los tres grados del ciclo inicial y el acompañamiento pedagógico en el marco del componente de pedagogía, jardín y entorno la forma construir conjuntamente el naciente ciclo en los colegios.

A pesar de los avances de Colombia en la definición de marcos normativos que promueven la determinación de políticas públicas y la inversión de recursos para la atención de los niños y niñas durante sus primeros años, dicho marco no ha logrado dar el paso requerido en la definición de la línea nacional de atención a la primera infancia como una política pública nacional para la educación inicial y el establecimiento de la oferta de pre jardín y jardín desde el sistema de educación oficial. En este sentido la destinación de los recursos desde una fuente recurrente de financiación proveniente de la transferencia de la nación a las entidades territoriales para educación solo está dada a partir de los cinco años, es decir desde el grado transición, mientras que el modelo de educación inicial no tiene asegurada una estructura en el ordenamiento burocrático, y menos aún en su financiamiento, por lo que los recursos destinados son variables.

Pese a estas ambigüedades normativas del nivel nacional, como ya se dijo, Bogotá con el liderazgo de la SED, en el amparo y la línea esbozada desde la ley General de Educación, ha avanzado en la estructuración de la atención integral y educación inicial para los niños y niñas de 3 a 5 años. Es importante señalar que esta decisión política fue viable en el contexto de Bogotá de acuerdo a la capacidad de esta ciudad para recaudar e invertir recursos propios para la financiación de políticas públicas, es decir, en el caso de la primera infancia, financiar con recursos propios la atención en educación inicial para los niños de 3 y 4 años. Sin embargo no todas las entidades territoriales, de hecho la mayor parte de los municipios de país, poseen la capacidad presupuestal de seguir esta iniciativa, tomando la decisión política de ampliar la cobertura asumiendo el costo con la financiación desde recursos propios.

Pese a que esta investigación no considero la revisión presupuestal del proyecto, este si fue un elemento que se planteó como reto por parte de las personas entrevistadas, principalmente desde la líder de componente. Sabemos independientemente del monto específico, que la implementación de esta política de educación inicial, implica costos que deben ser financiados. Mientras esta financiación está dada por las capacidades de las entidades territoriales estaremos evocados a un avance inequitativo y excluyente, que en ultimas repercute directamente sobre los niños y niñas y las brechas de desigualdad.

En este sentido, de acuerdo a los entrevistados uno de los principales retos está en establecer una línea nacional, que implique la inversión y asignación de recursos desde el sistema de participación en el marco de la ley 115 de 1994. Esto no solo en aras de que se logre el desarrollo de una sólida política pública de educación inicial en los diferentes entes territoriales sino para que los avances y esfuerzos de Bogotá se consoliden y sostengan desde la generación de condiciones más estables que apoyen una capacidad instalada más fuerte. De esta forma elementos que pueden llegar a favorecer u obstaculizar el proceso como el tema de las infraestructuras, materiales, docentes, entre otros, pueden avanzar conforme las necesidades y requerimientos vertiginosos que exige la atención integral a la primera infancia desde la realización de la educación inicial.

“La Nación está pensándose todo ese tema de reglamentación de la educación inicial y parte de la reglamentación de la educación inicial implica mirar esos estándares de calidad que ya tiene la nación, incluso el Distrito, es entrar a hablar con esos estándares y decir por ejemplo que se necesita una maestra por tantos niños y niñas. Bogotá es pionera y le ha tocado con recursos propios, pero la Nación debe pensarse

que va a pasar con la idea que formula la ley 115, que es muy incipiente, de que cuando se universalice el transición empiece a bajarse a pre jardín y jardín, pero eso implica que el ministerio otorgue recursos para que eso se dé. Esto tiene que mostrarle al país que hay muchas cosas por hacer”. (Lovera, M. Entrevista personal, 29 de diciembre de 2015)

Las condiciones financieras del proyecto actualmente, desde la asignación de recursos propios de Distrito han implicado como se señaló, dificultades en elementos obstaculizadores como la infraestructura, la dotación, la vinculación de nuevos docentes.

En la medida en que no se ha constituido una línea nacional para la educación inicial, no se da un reconocimiento desde el ministerio de educación nacional de los recursos destinados a la educación transferidos a la SED. Esto tiene unas implicaciones frente al tipo de vinculación de los y las docentes para la atención de la primera infancia, que al estar enmarcados dentro de un proyecto se ciñe a la contratación de planta provisional de la SED. Este es un elemento clave señalado por los entrevistados dado que la capacidad instalada del acompañamiento pedagógico se está dejando en profesionales que tienen una vinculación provisional ceñida a la vigencia de un proyecto, con pago de nómina desde los recursos propios de la SED y cuya permanencia, al no ser de nombramiento en propiedad, puede terminar en cualquier momento.

La rotación es tan perjudicial para asegurar la calidad de la educación durante los primeros años que se debe evaluar desde aproximaciones costo-beneficio el tipo de vinculación de los profesionales a cargo del proceso de educación inicial, considerando sus posibles efectos sobre el desarrollo de los niños. Además, cualquier inversión y esfuerzo tendiente a fortalecer la capacidad de los maestros en términos de formación y cualificación, con el ánimo de mejorar sus prácticas, corre el riesgo de perderse más fácilmente desde el impacto directo con la población que se proyectó, cuando se dan este tipo de vinculaciones.

Posicionar al maestro y maestra como hacedoras de política pública para primera infancia y no solo como consumidores y receptores, desde situar el protagonismo para reflexionar en el horizonte de sentido de las practicas pedagógicas y lo que se quiere que pase con los niños y niñas desde lo local y de allí a lo Distrital en términos de educación inicial. En concordancia con lo planteado por Mónica Lovera, la líder del componente pedagógico: *“Este escenario es súper potente, no puede perderse y tiene que estar”*. (Entrevista personal, 29 de diciembre de 2015)

El principal reto es la sostenibilidad en todas las líneas de acompañamiento de modo que los escenarios sean liderados por las maestras y no dependan del equipo pedagógico de la SED. Las mesas pedagógicas por ejemplo como señalaba la líder del componente, es un espacio potente que no se puede perder, pero esta sostenibilidad depende de la apropiación por parte de los maestros y las maestras para mantener el escenario independientemente de la presencia de los acompañantes del proyecto. En este mismo sentido las líneas de vinculación de familias, desarrollo de los acuerdos de ciclo y proyectos pedagógicos de aula, deben mantenerse desde la capacidad instalada que se deja en las instituciones para que se sigan dando desde las iniciativas de los docentes y colegios.

“Nosotros sí creemos en la capacidad instalada, nosotros no creemos que vamos a ser necesarios toda la vida, nosotros creemos que mientras se posiciona esto estaremos ahí, pero queremos que se posicione lo más rápido posible porque la capacidad debe estar en las maestras, en los directivos y por eso cada vez nos hacemos más al lado y vamos perdiendo protagonismo en el acompañamiento, porque la idea es que ellas se empoderen, eso nos toca fortalecerlo” (Lovera, M. Entrevista personal, 29 de diciembre de 2015)

Sea cual sea el modelo señalado en términos de organización administrativa el reto es la sostenibilidad del proceso y la continuidad de los esfuerzos en aras de brindar las mejores condiciones de atención a los niños y niñas de primera infancia. Sin embargo es importante señalar que el enfoque no puede perder su carácter humano como lo señala la líder del componente en su entrevista, desde el compromiso con los sujetos en términos no del cumplimiento de metas de gobierno, sino de garantía de derechos y de la construcción de una sociedad más equitativa. Como cualquier proceso de transformación no podemos desconocer la necesidad de un proceso a largo plazo, con sostenibilidad en el tiempo que permita no perder los esfuerzos realizados hasta ahora y visibilizar los impactos con el transcurrir de los años.

“Este proceso es largo, es difícil, tiene sus vicisitudes, pero también requiere tiempo y requiere que quienes estemos acompañando, estemos comprometidos con esas prácticas pero también con esos sujetos, el sujeto niño-niña, el sujeto maestro-maestra y el compromiso que tenemos con esos sujetos esta en reconocerlos” (Lovera, M. Entrevista personal, 29 de diciembre de 2015)

6. CONCLUSIONES

En primera medida es importante señalar que el proyecto 901 como se evidencio a lo largo de este trabajo, es el resultado de una suma de avances que se han dado en el país durante los últimos años en materia de educación inicial y atención integral a la primera infancia. Este ha sido un camino reciente y poco transitado sobre el que hay aún mucho por construir por lo que iniciativas como estas resultan importantes y deben constituirse como referentes para la consolidación de la política pública nacional.

El Distrito se ha posicionado como pionero en el país en destinar los recursos y decisiones administrativas para materializar a través del proyecto 901 la atención de un ciclo inicial compuesto por tres grados. Esto es per se un avance significativo en el camino de la educación inicial.

El programa en el marco del plan de desarrollo se estructura dentro del eje uno, lo que implica constituir la educación como escenario potencial para el ejercicio de la ciudadanía. Con todo esto se puede evidenciar que hay un reconocimiento de la educación como medio para la disminución de la segregación y la pobreza cuando se atañe a que el problema de exclusión social no se limita a dimensiones económicas sino a la posibilidad de acceso a los servicios de calidad que brinden igualdad de oportunidades, más aun cuando estamos brindando estas oportunidades en los primeros años de vida.

En este sentido no vale cualquier programa de atención y no es suficiente con la existencia de la oferta. Por tanto se hace necesario estructurar un modelo de atención que comprenda y aborde los múltiples elementos que pueden ser facilitadores del proceso. Para el caso de esta investigación hemos mostrado desde el componente de pedagogía, jardín y entorno una apuesta por que la atención de los niños y niñas desde la educación inicial se dé desde el enfoque curricular y pedagógico pertinente.

Este componente ha consolidado una propuesta metodológica que se ha desarrollado en las tres fases de alistamiento, lectura de realidades y transformación de las mismas a través de cinco líneas de acción que comprenden el acompañamiento a familias, directivos, jornada completa, mesas pedagógicas y proyectos pedagógicos de aula y de ciclo. Este modelo de implementación del *lineamiento pedagógico y curricular para la primera infancia*, ha pretendido vincular un amplio margen de actores inmersos en el proceso y ha buscado

lograr la transformación de las prácticas de los y las maestras en el marco de la educación inicial

La generación de condiciones óptimas y de ajustar las prácticas pedagógicas y curriculares a las características y necesidades propias de este ciclo vital es el medio por el que se busca impactar a los niños y niñas de primera infancia en clave de potencializar su desarrollo integral.

Hay de por medio una transformación en la concepción de infancia a la que responde este enfoque de la educación inicial que propone la SED, una concepción desde lo político, lo social, y lo psicológico, que ha implicado reconocer a los niños y niñas como sujetos de derechos, activos y participativos de los escenarios sociales no solo desde el rol de beneficiarios sino como sujetos sociales con la capacidad de incidir y construir la realidad; dotados de características propias y particulares desde una mirada de desarrollo evolutivo.

La constitución de los niños y de niñas como sujetos de derechos posiciona la búsqueda por la garantía del derecho a la educación inicial como uno de los escenarios para la promoción del desarrollo infantil bajo las condiciones necesarias, adecuadas y oportunas para el ciclo vital más importante del ser humano.

El posicionamiento de la infancia como ciclo vital con cuyo desarrollo están ligados procesos futuros en la adultez, ha permitido situar la importancia de la educación durante los primeros años de vida. Por tanto la educación inicial debe potenciar el desarrollo multidimensional, y ofrecer a los niños y niñas la oportunidad de fortalecer sus capacidades, con la construcción del conocimiento en relación con su etapa de desarrollo y las formas particulares de relacionarse con el otro y su contexto.

Sobre este marco se legitima el enfoque pedagógico que posiciona la SED a la educación inicial, en concordancia con los enfoques teóricos desde la psicología evolutiva y de escuela nueva. Tal como se señala desde el marco teórico, acorde por ejemplo con los planteamientos de Piaget, los niños son sujetos activos en la construcción de su mundo desde la interacción que establecen con él. El desarrollo cognitivo se da en una evolución por diferentes etapas en las que hay unos elementos particulares a las que debe responder los procesos de enseñanza-aprendizaje y que distan de otros ciclos vitales en términos del desarrollo de su pensamiento. El sustento teórico del ciclo inicial dentro del Distrito responde por tanto a una concepción de la infancia en clave de desarrollo que pretende situarse y

posicionarse en las prácticas pedagógicas y acciones directas de atención con los niños y niñas.

En la medida en que la garantía de este derecho a la educación inicial depende en gran medida de las intervenciones y acciones de los adultos, se hace necesario que los programas y proyectos en relación a este tema de la atención integral a los niños y niñas de primera infancia se dé desde la sensibilización y empoderamiento de los actores a su cargo. Son los adultos, en este caso maestros, directivos, familias, a los que debe enfocarse en gran medida la política pública como promotores y garantes de los derechos de los niños y las niñas y la atención pertinente con la concepción de infancia que a lo largo de esta investigación se ha señalado.

En la necesaria construcción de un currículo adecuado para primera infancia, principalmente para niños y niñas de 3, 4 y 5 años, se debe considerar la integralidad en el trabajo desde las experiencias pedagógicas que se planteen en el marco de los pilares de la educación inicial como ejes articuladores para potencializar el desarrollo infantil. Esto indefectiblemente requiere de docentes empoderadas y con cualidades diversas, que le permitan estructurar propuestas pedagógicas diversas para articular al currículo las expectativas, intencionalidades y metodologías que orienten el quehacer docente. Este proceso de empoderamiento no se da per se y en este sentido toma valor el proceso de acompañamiento pedagógico desde los escenarios concretos del aula, pasando por las construcciones colectivas institucionales, hasta llegar a los escenarios locales y Distritales.

Desde esta investigación se reconoce la importancia de mantener el proceso acompañamiento pedagógico a maestras y maestros del ciclo inicial, con el fin de continuar hacia la apropiación del lineamiento pedagógico y curricular, más aun cuando se evidencia desde el marco teórico de este documento, que este es un proceso reciente sobre el cual no se tiene mucha experiencia y por tanto capacidad instalada en el país, particularmente en el sector educativo oficial. En este orden de ideas se hace evidentemente necesario que no se deje solo todavía el proceso a las instituciones educativas.

Ya sea desde el modelo metodológico y operativo estructurado por la SED o desde la concepción de cualquier otro, es imperante no abandonar los procesos de acompañamiento como formas de cualificación y formación a los actores del proceso de la educación inicial y la transformación de las prácticas pedagógicas y acciones de impacto directo con los niños y las niñas. Si bien la forma en que esto se implemente en el territorio puede variar, el sentido

profundo de la apuesta en términos del fondo de la propuesta de la SED hacia un currículo integral, que trabaje desde la multidimensionalidad de los niños por medio del arte, la literatura, el juego y la exploración debe fortalecerse.

Es necesario seguir brindando las oportunidades y espacios para la reflexión y construcción conjunta desde el dialogo de saberes y las practicas con aulas abiertas y participativas. Sería pertinente mantener las acciones en territorio desde el acompañamiento pedagógico, en pro del empoderamiento de los docentes en experiencias enriquecidas desde el Lineamiento Pedagógico Curricular, así como las reflexiones que rescatan el rol de las docentes.

Esta continuidad se sustenta en la medida en que en el territorio se ha hecho evidente un impacto en los actores vinculados en el proceso que va desde el reconocimiento de la importancia de incluir el ciclo inicial en el sistema educativo formal, hasta la reestructuración de las condiciones institucionales para brindarles a los más pequeños las condiciones óptimas de atención, es necesario consolidar este proceso de modo que no se pierdan los avances y logros conseguidos a la fecha y se continúe hacia las transformaciones pretendidas.

La revisión desde lo local como se señaló, mostro una apertura de los directivos en las instituciones para iniciar este camino de la educación inicial, a lo que sin duda alguna contribuyeron las acciones adelantadas en el marco el acompañamiento a directivos. De igual manera y sin obviar las múltiples dificultades y resistencias de algunos maestros y maestras de preescolar, se ha dado una transformación en las prácticas pedagógicas, una reorganización del currículo y los modelos de evaluación, para pensar en clave de desarrollo, de seguimiento y valoración descriptiva de los procesos, se han evidenciado experiencias de maestras y maestros con sus estudiantes desde el trabajo de las dimensiones y pilares de la educación inicial, se ha dado una reconfiguración de los espacios como escenarios ambientados y ricos en posibilidades para los niños y las niñas.

A la luz de lo anterior, se reconoce la propuesta curricular de la SED, en la que se plantea un enfoque de desarrollo y promoción de las dimensiones. Todo esfuerzo y en este caso el realizado por la SED, para consolidar el ciclo de educación inicial desde la constitución de una identidad propia y desde un enfoque en el que el niño y la niña ocupa el centro del proceso –no exentos de las resistencias al cambio y de las dificultades logísticas que se han presentado– puede estar iniciando el camino hacia el cambio de las prácticas de los

maestros. El camino que se llegó a transitar estaba marcado apenas por una atención a partir del grado transición, que se encontraba al margen de la definición de políticas y lineamientos desde la mirada del ciclo inicial, y por tanto venía asumiendo un enfoque académico y tradicional. Desde allí se concibe la necesidad del proceso de acompañamiento que promueva el reemplazo de las prácticas tradicionales por un enfoque más apropiado para el desarrollo y los aprendizajes de los niños y niñas de primera infancia. Si este proceso de cambio en el ciclo inicial se mantiene y fortalece, podría constituirse en una excusa y oportunidad para movilizar las reflexiones e introducir las reconfiguraciones oportunas en las prácticas de los docentes del ciclo 1 de modo tal que estos también empiecen a responder de forma pertinente a las necesidades de los niños y niñas en esta edad, que no dista mucho de los niveles de desarrollo del ciclo anterior y que para ellos representaría la posibilidad de una transición armoniosa de un ciclo a otro. En consecuencia de todo lo señalado, se resalta el esfuerzo de la SED por consolidar el ciclo inicial en los colegios oficiales de Bogotá.

Por supuesto no olvidemos los esfuerzos en las otras líneas de acompañamiento que merecen también ser reconocidas y fortalecidas por la administración entrante. La vinculación de las familias según como se ha concebido en el enfoque de la SED, brinda varios de los elementos que han sido señalados por los teóricos en torno a los criterios de una educación inicial de calidad. La formación de los niños y niñas como una acción de corresponsabilidad debe mantener la íntima relación entre familia y escuela frente a dinámicas del dialogo de expectativas, de conocimiento y reconocimiento mutuo, y de abrir las puertas del colegio a las familias para articularse siempre alrededor del niño y la niña como centro de los intereses.

Esta investigación no ha pretendido indicar que el modelo de atención de la SED deba ser hegemónico de forma nacional para la atención a la primera infancia, y por tanto no brinda resultados que soporten que deba trasladarse de forma textual a otros contextos, sin embargo lo que se ha pretendido es mostrarlo como alternativa en la atención desde la educación inicial, que puede brindar elementos de base para la estructuración de otras modalidades de atención. En este sentido lo que puede afirmarse es la necesidad de abrir la oferta a diferentes modalidades de educación que permitan responder de forma más amplia a las necesidades del contexto Colombiano.

El proceso de fortalecimiento impone aun muchos retos que aquí se señalaron con el fin de que brinden elementos de partida para las futuras administraciones y programas en la línea de la política pública para la primera infancia.

Por su parte dentro del desarrollo del proyecto 901, la SED desde su nivel central y local, debe continuar trabajando en el desarrollo y fortalecimiento de una mayor capacidad técnica y operativa dentro del sistema educativo oficial para la educación inicial.

El riesgo de constituirse como proyecto dividido entre diferentes dependencias de la SED, que deben responder a su vez a responsabilidades fundamentalmente centradas en los procesos más consolidados y tradicionales del sistema educativo, puede significar la relegación y pérdida de prioridad dentro de las diversas áreas. Sin embargo estructurarse como proyecto independiente puede significar su aislamiento y poca sostenibilidad dentro de la estructura organizativa de la SED, sino se establecen los adecuados canales de comunicación y procedimientos de articulación entre el proyecto y las direcciones internas que faciliten una mayor coordinación entre las áreas del nivel central, y así generar una mayor conciencia colectiva como entidad sobre la relevancia de atender con eficiencia y calidad el ciclo inicial.

En una estructura tan compleja como la de la SED fácilmente podría desdibujarse los objetivos y acciones particulares de la educación inicial, tal como se dio en los dos primeros años del proyecto en los que la gerencia se encontraba inmersa dentro de otro proyecto prioritario de grandes dimensiones y los avances fueron mínimos en términos del fortalecimiento de la institucionalización del pre-jardín y jardín en los colegios oficiales.

La presente investigación permite concluir que es largo el camino que queda por recorrer para consolidar y sostener una política pública con enfoque de calidad y que se traslade en beneficios a corto, mediano y largo plazo para los niños y las niñas de primera infancia. Pero en suma es imperante que se tomen las acciones pertinentes para que este esfuerzo no se disgregue en la agenda pública de políticas más amplias que absorben los esfuerzos por lo urgente de las demandas del sistema educativo formal.

Como se mencionaba en los restos es importante generar una línea nacional para el respaldo de las iniciativas desde la educación inicial y no solo desde la atención asistencial y de cuidado. En el marco de la igualdad de los derechos de los niños y las niñas no se debe estructurar una política pública desde la priorización de los mismos, esto implica que tanto

los programas de atención desde el enfoque del cuidado, como aquellos con el enfoque de la educación desarrollados por la SED en torno a acciones pedagógicas intencionadas con unos fines de formación, deben tener cabida en el reconocimiento público y de recursos para brindar, como ya se mencionó, una oferta amplia de atención a la primera infancia.

Si bien la voluntad política de Bogotá ha marcado un primer referente a nivel nacional en atención integral de la primera infancia y la educación inicial, permitiendo el desarrollo de marcos y orientaciones recientes que han servido para empezar a definir marcos de política pública nacional, es necesaria una estructura más firme y de apoyo constante.

Este camino se debe seguir dando por la implementación de los grados de pre-jardín y jardín en la en los colegios oficiales de Bogotá de manera progresiva, con una preocupación y esfuerzos hacia la calidad antes que hacia la cantidad.

6.1 Futuras líneas de investigación

Dadas las intencionalidades y alcances de esta investigación, son múltiples los elementos que quedan solo enunciados e incluso invisibles, y que merecen ser abordados en profundidad

En la medida en que este estudio se ciñó a la descripción y análisis de la estructura del proyecto 901 y su componente de pedagogía jardín y entorno, valdría la pena poder ahondar en la valoración de los otros componentes facilitadores que aquí se mencionaron de manera muy superficial como infraestructura, dotación, talento humano, y otras que no se visibilizaron como alimentación y movilidad escolar.

De igual manera es importante en líneas futuras de investigación poder evaluar en profundidad el proceso de implementación de la política, y los impactos de esta implementación en los aprendizajes y desarrollo de los niños y niñas de edad preescolar. Es importante en aras de los retos planteados frente a lograr el empoderamiento de los maestros y maestras, y su vinculación desde el ser y la convicción en el desarrollo de la política pública de atención integral a la primera infancia, hacerlos partícipes activos de la evaluación de dichas políticas y de las decisiones administrativas para su mejoramiento.

A partir de las aportaciones de este estudio puede indagarse en profundidad sobre cómo estas aproximaciones y acciones descritas desde el componente de pedagogía, jardín y entorno han permeado el aula y han impactado de manera directa a los niños y las niñas.

En términos de lo que se ha señalado desde la definición de un parámetro nacional es importante determinar la posibilidad de aplicabilidad de este modelo de educación inicial en las principales ciudades del país con características similares a la de Bogotá. Esto implicaría también una revisión de los efectos de la implementación de la política pública de atención integral a la primera infancia desde el programa de cero a siempre.

6.2 Aplicabilidad de los resultados

Tal como se indicaba en los objetivos, este estudio pretende brindar elementos de análisis y reflexión frente a lo que implica la implementación del ciclo inicial, los retos y oportunidades que significa para el país, dejando en los resultados los avances, logros y dificultades que ha mostrado el proyecto 901 como referente y guía a las intervenciones futuras.

Se espera por tanto poder dejar los insumos desde la documentación de este proyecto a las administraciones venideras para que no se de una ruptura del proceso y se puedan articular las voluntades en favor de los niños y las niñas de educación inicial. Es frecuente que cada administración inicie sobre el desconocimiento de lo que hay y los procesos de empalme no logran evidenciar todos los esfuerzos puestos en cuatro años de gestión. De igual manera las entidades públicas del país tales como la SED cuentan con un alto nivel de contratistas dentro de su personal a cargo de los procesos y los proyectos; esta forma de contratación no garantiza ningún tipo de continuidad de las personas, y esto suele incidir en la continuidad de los procesos, por lo que resulta relevante que se deje el insumo para quienes llegaran a liderar los proyectos.

Así mismo se dejan elementos de juicio para la valoración del proyecto y poder identificar las oportunidades de mejora hacia una posible reestructuración del proceso, o bien una definición de nuevas líneas de acción o diferentes programas futuros. En este mismo sentido el proceso mostro avances sobre los que ya hay un terreno ganado que permiten a las intervenciones futuras enfocar sus esfuerzos en otro tipo de cuestiones que están pendientes de ser abordadas.

En suma el estudio permite ampliar el conocimiento acerca de la atención desde la educación inicial a niños y niñas de primera infancia desde la documentación el proyecto 901 en una línea de descripción del componente de pedagogía, jardín y entorno.

Esta investigación, no resulta suficiente para evaluar de manera concluyente la pertinencia de la expansión desde el sistema educativo la educación inicial obligatoria para niños y niñas de 3 y 4 años. No obstante, se realizó un esfuerzo analítico dirigido a ensanchar la comprensión de la forma como los diferentes elementos del proyecto se han organizado para brindar una educación inicial a los niños y niñas de la ciudad, de modo que se podrán leer en los resultados algunas recomendaciones en torno a los retos y oportunidades de mejora que podrían ser considerados para consolidar el proyecto actual o los programas futuros de una manera pertinente y eficiente en el mediano y corto plazo en el marco de la política pública de atención integral a la primera infancia.

Mostrar el modelo propuesto por Bogotá que puede dar luces a la nación desde los avances y logros conseguidos y los errores cometidos, como punto de partida para la estructuración de un modelo nacional tanto en las rutas dispuestas para la implementación del ciclo inicial como en la construcción pedagógica y curricular conjunta que ha venido marcando las improntas de la educación inicial.

Aunque desde el lineamiento pedagógico y curricular, publicado recientemente por cierto, se empieza a ampliar la mirada sobre la atención a la primera infancia para trascender de la primarización y lograr una inclinación ante un enfoque educativo y no asistencial, esto no se ha materializado aun en las instituciones de atención. Bogotá ha tomado la iniciativa para acercar a las maestras y maestros hacia el enfoque de la educación inicial en términos del proceso para el desarrollo integral en contraposición del asistencialismo o de la academicismo prematuro.

7. BIBLIOGRAFIA

- Acuerdo 138 de 2004, de *regulación del funcionamiento de establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial*. Boletín oficial del Estado, de 28 de diciembre de 2004.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2005) *Quiéreme bien, quiéreme hoy Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes en Bogotá*. Recuperado el 15 enero de 2016 de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/PO_LITICA%20DE%20INFANCIA%20Y%20ADOLEES..pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). *Plan de desarrollo 2012-2016: Bogotá Humana. Acuerdo 489 de 2012*. Recuperado de http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/Home/Noticias/OtrosDocumentos_Archivados/PlandeDesarrollo/Acuerdo_489_2012_PDD.pdf
- Asamblea General de las Naciones Unidas, (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado el 2 de enero de 2016, de: https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf
- Ariès, P. (1987). *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Editorial Tauros.
- Bruner, J. (1995). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1983). *Juego, pensamiento y lenguaje*. Recuperado el 16 de enero de 2016 de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/4413.pdf>

- Constitución política Colombiana, de 1991. Boletín oficial del Estado, 114 del 4 de julio de 1991
- Decreto Distrital 243 de 2006, de *regulación del funcionamiento de establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial*. Boletín oficial del Estado, de 11 de julio de 2006.
- Flavell, J. (1965). *La Psicología Evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Freud, S. (1917-1919) *De la historia de una neurosis infantil (caso del «Hombre de los Lobos»)*, y otras obras Recuperado el 22 de diciembre de 2015 de: file:///C:/Users/Nathalia/Downloads/FREUD_OBRAS%20COMPLETAS.%20De%20la%20historia%20de%20una%20neurosis%20infantil_Hombre%20de%20los%20lobos.pdf
- Hernandez, M. (2004). *Las relaciones entre pensamiento y lenguaje según Piaget, Vygotsky, Luria y Bruner*. Recuperado el 22 de diciembre de 2015 de <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/21940/1/05%20Las%20relaciones%20entre%20pensamiento%20segun%20Piaget%20Vygotsky.pdf>
- Ley General de Educación 115 de 1994, de *Ministerio de Educación Nacional*, boletín oficial del Estado, de 8 de febrero de 1994.
- Ley 1098 de 2006, de *Código de la infancia y adolescencia*. Boletín oficial del Estado, de 8 de noviembre de 2006.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014) *DOCUMENTO NO. 20 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Recuperado el 20 de enero de 2016 de http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-341880_archivo_pdf_doc_20.pdf
- Piaget, J. (1926). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Madrid: Editorial Alianza.

- Piaget, J. (1976). *Desarrollo cognitivo*. Recuperado el 7 de enero de 2016 de <http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1GLSVP9CHPV9NK9H11/Desarrollo%20Cognitivo.pdf>
- Pestalozzi, J.H. (1819). *Cartas sobre Educación Infantil*. España. Tecnos
- Rousseau, J. (1790) *El Emilio o de la educación*. Recuperado el 20 de diciembre de 2015 de: http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/R/Rousseau_JacquesRousseau_Emilio.txt
- Secretaría de Educación Distrital - SED. (2012). *Bases para el plan sectorial de Educación 2012-2016. Calidad para todos y todas*. Recuperado el 15 de enero de 2016 de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/PLAN_SECTORIAL/2013/Bases%20Plan%20Sectorial%20Educacion%20DEF%2024072013.pdf
- UNESCO (1990). *La Declaración Mundial de Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar*. Recuperado el 20 de diciembre de 2015 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Vera B. (2000) El arte factor determinante en el proceso educativo. *Revista educar*, 15, 56-65
- Vygotsky, L. (1979) *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1996) *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Akal.
-
- Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Winnicott, D.W. (1980) *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Horné.

- Zabalza, M. (2000). *Una educación infantil para el siglo XXI. Simposio mundial de educación infantil*. Recuperado el 20 de enero de 2016 de <http://www.baleaerweb.net/plataforma06/Biblioteca/educ.infantil%20%20s.XXI.pdf>
- Zabalza, M. (1998). *Criterios De Calidad En La Educación Infantil*. Recuperado el 20 de enero de 2016 de http://www.oei.es/inicial/articulos/criterios_calidad_educacion_infantil.pdf
- Zabalza, M.(1996). Capítulo 3: Los diez aspectos claves de una Educación Infantil de calidad. *Calidad en la educación infantil* (pp. 49-61). Madrid: Narcea

8. ANEXOS



Ilustración 2 Organigrama general Secretaria de Educación del Distrito.

Tabla n° 3 Matriz resumen de la ruta general de acompañamiento

ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO				
MOMENTO	ACCIONES	TIEMPO	PRODUCTO	INTRUMENTOS
El acercamiento previo, construcción y consolidación de la relación con los	Presentación de propuesta de acompañamiento a los DLE, rectores y/o coordinadores y maestras de ciclo inicial de cada colegio.	Febrero	Acuerdos con las instituciones que van a ser acompañadas.	Actas
	Intercambio y socialización de expectativas, intenciones,	Febrero	Reconocimiento de las expectativas, preguntas,	Bitácora quincenal. Actas

colegios.	<p>responsabilidades, alcance del acompañamiento y los momentos propuestos en relación con las líneas de acción de los proyectos pedagógicos.</p> <p>Acuerdos de trabajo referidos a tiempos, espacios, persona que conformaran el equipo dinamizador y mecanismos de seguimiento al proceso.</p>		necesidades como punto de partida de la ruta...	
<i>La construcción de rutas particulares y diferenciales desde el reconocimiento del trabajo institucional y personal de las maestras y maestros de ciclo inicial.</i>	<p>Revisión documental existente</p> <p>Observación participante</p> <p>Reuniones de ciclo</p> <p>Socialización y concertación de los hallazgos producto del primer acercamiento a los colegios</p> <p>Visita de reconocimiento (ubicación, planta física, espacios).</p>	Marzo	<p>Identificación de potencialidades en maestros y maestras</p> <p>Caracterización de cada colegio</p> <p>Plan de trabajo o ruta diferenciada, por cada colegio. Documentos escritos por docentes alrededor de su historia de vida y trabajo en aula</p>	<p><u>Hojas pedagógicas</u></p> <p><u>Bitacoras</u></p> <p>Ruta de acompañamiento</p> <p>Actas de cada encuentro</p> <p>Informe a rectores</p> <p>Escritos de docentes</p>
La construcción de los proyectos pedagógicos de educación inicial, desde la ruta diferenciada por colegio.	<p>Consolidación de los elementos mínimos del proyecto de acuerdo de ciclo en cada colegio, a través de:</p> <p>Conversatorios</p> <p>Talleres</p> <p>Video foro</p> <p>Lecturas</p> <p>Uso de blogs</p> <p>Acompañamiento a proyectos pedagógicos de</p>	7 meses. (Abril a Octubre)	<p>Documento producto de la construcción colectiva respecto al acuerdo de ciclo</p> <p>Documentos previos de avance, resultado de cada encuentro colectivo.</p> <p>Planeaciones de grado que</p>	<p>Guía orientadora para la construcción de los proyectos pedagógicos de ciclo inicial.</p> <p>Caja de herramientas para el acompañamiento pedagógico (lecturas, videos).</p> <p>Actas o memorias de</p>

	grado, a través de: Observación participante Talleres Dialogo de saberes		incluyan elementos derivados del proceso de acompañamiento	reunión Matriz de avance del plan de trabajo o ruta diferenciada en cada colegio. Actas de acompañamiento a los proyectos pedagógicos de grado
Socialización con maestros y maestras y sostenibilidad.	Presentación del documento producto final ante: Consejo Directivo Consejo Académico Padres de familia Diseño del taller sobre experiencias Selección de los talleres a ser socializados en el evento Distrital.	1 mes. Noviembre	Taller diseñado y ejecutado por los docentes participantes para hacer la socialización del documento.	Presentación del documento final en formato digital Actas. Instrumento de planeación del taller. Documento con la propuesta de organización para las jornadas de implementación de los talleres.

Fuente: Información oficial Proyecto 901-SED. Componente de pedagogía, jardín y entorno.