UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Facultad de Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

Martha Cecilia Rico

Tunja, abril 3, 2023

RED-UMECIT

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Facultad de Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

Tesis Doctoral

Diseño, Evaluación e Implementación de una Intervención Pedagógica para la Atención Educativa de niños y niñas en condición de vulnerabilidad social del municipio de Paya Boyacá-Colombia.

Educación en Contexto

Trabajo presentado como requisito para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación

Autora: Martha Cecilia Rico

Tutor: Juan Gabriel Salazar Jiménez

Tunja, 3 de abril 2023

REDIUMECIT

DEDICATORIA

En primera instancia, a Dios y al universo por haberme guiado con la paciencia, la tenacidad y la sabiduría para culminar esta tesis, porque ha sido y fue mi guía fiel en cada caminar para llegar hasta lo más recóndito de mi territorio a llevar lo que para mí, es una esperanza en la educación de los niños y niñas que más lo necesitan.

A mi niña interior, porque en esta trasegar he vivido de nuevo la infancia, capturando, sonrisas, juego, creatividad, magia, felicidad, momentos que de niña se me arrebataron.

A todas las infancias de mi territorio Boyacense, que, por circunstancias ajenas a su propia existencia, ya experimentan flagelos sociales y emocionales, que este compendio de acciones plasmadas en esta tesis asista en su la alegría, imaginación, creatividad y felicidad.

A mi hermana "la gemela," porque siempre ha estado para mí, motivando, acompañando y guiando con sus palabras y ocurrencias para soportar el desánimo cuando siento no poder seguir más.

RED-UNET

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, agradezco a la UMECIT, por haberme dado la oportunidad de hacer parte de su alma mater, para formarme una vez más en mi área profesional, por la colaboración recibida cuando lo necesite.

Al doctor Juan Gabriel Salazar Jiménez, director de esta investigación, por sus conocimientos y profesionalismo para guiar y a acompañar de la mejor manera cada apartado de esta investigación.

A los profesionales del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF, regional Boyacá, por su apoyo y la acogida en esta investigación para llegar a los territorios más periféricos de Boyacá.

A las Madres Comunitarias del municipio de Paya, por haber aceptado la invitación de participar en esta tesis, por su voluntad, dedicación y vocación para atender en contexto las infancias de este territorio, por querer trascender su quehacer como coequiperas de la educación inicial.

RED-UMECIT

RESUMEN

Esta investigación, responde a una tesis doctoral titulada: Diseño, evaluación e implementación de una intervención pedagógica para la atención educativa de niños y niñas en condición de vulnerabilidad social del municipio de Paya Boyacá-Colombia, nace del proceso de análisis y reflexión tejida por la investigadora al relacionar las condiciones de vulnerabilidad social de las infancias del municipio en mención y su incidencia directa con la educación inicial. El objetivo general que guío la investigación fue, proponer una intervención pedagógica para la educación inicial, a través del diseño, la implementación y evaluación, orientada a mejorar las prácticas educativas de madres comunitarias del municipio de Paya Boyacá Colombia que trabajan con niños y niñas en condición de vulnerabilidad social. El saber investigativo de la tesis, radica en las dinámicas y longitudes analíticas y reflexivas que suscitan de una metodología cualitativa apoyada por el método de investigación acción, con orientación interpretativa, a partir de instrumentos como entrevistas, observaciones, una encuesta, grupos focales, revisión documental y cartografía social; las participantes directas del estudio fueron 7 madres comunitarias del municipio de Paya.

Los resultados exponen, que el quehacer pedagógico de las MC, acontece desde su saber empírico, con necesidades de carácter educativo y formativo, además de realizar un ejercicio homogenizado de unas políticas netamente hegemónicas, razones por los que se plantea una propuesta de intervención pedagógica, que describe unos caminos de posibilidades, los cuales las Madres Comunitarias del municipio de Paya desarrollaron plenamente en su ejercicio, con intención pedagógica, sensible y contextualizada. Se concluye que una educación en contexto es el camino para dignificar necesidades de carácter económico, político y cultural, asimismo, abordar un trabajo, participativo, interactivo, creativo y recursivo, para continuar en la garantía de los derechos de los niños y niñas desde un trabajo descentralizado fundado en la propia realidad territorial.

Palabras claves: Educación inicial, primera infancia, vulnerabilidad social, Madres Comunitarias

REDUNET

ABSTRACT

This research responds to a doctoral thesis entitled: Design, evaluation and implementation of a Pedagogical intervention for the educational attention of boys and girls in a condition of social vulnerability in the municipality of Paya Boyacá-Colombia, born from the process of analysis and reflection woven by the researcher when relating the conditions of social vulnerability of children in the municipality in question and its direct incidence with initial education. The general objective that guided the research was to propose a pedagogical intervention strategy for initial education, through design, implementation and evaluation, aimed at improving the educational practices of community mothers in the municipality of Paya Boyacá Colombia who work with children and girls in condition of social vulnerability. The investigative knowledge of the thesis lies in the analytical and reflective dynamics and lengths that arise from a qualitative methodology supported by the action research method, with an interpretive orientation, based on instruments such as interviews, observations, a survey, focus groups, review documentary and social cartography; The direct participants of the study were 7 community mothers from the municipality of Paya.

The results expose that the pedagogical work of the MC, occurs from their empirical knowledge, with educational and training needs, in addition to carrying out a homogenized exercise of clearly hegemonic policies, reasons for which a proposal for pedagogical intervention is proposed. that describes some paths of possibilities, which the Community Mothers of the municipality of Paya fully developed in their exercise, with pedagogical, sensitive and contextualized intention. It is concluded that an education in context is the way to dignify needs of an economic, political and cultural nature, likewise, to address a participatory, interactive, creative and recursive work, to continue guaranteeing the rights of children from a decentralized work based on the territorial reality itself.

Key words: Initial education, early childhood, social vulnerability, Community Mothers

REPOSITORIO

CONTENIDO

DEDICATORIA iii
AGRADECIMIENTO iv
RESUMEN v
ABSTRACT vi
Introducción xvii
CAPITULO I 22
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA 22
1.1 Descripción de la problemática 23
1.2 Formulación de la pregunta de investigación 37
1.3 Proposición 37
1.4 Objetivos de la investigación 37
1.4.1 Objetivo general 37
1.5 Justificación e impacto 38
CAPITULO II 50
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN 50
2.1 Bases Teóricas, Investigativas, Conceptuales y Legales 51
2.1.1 La teoría Critica en el contexto educativo 51
2.1.1.1 La Pedagogía Critica en relación a la educación infantil 57
2.1.2.2. Antecedentes Investigativos 82
2.1.3 Bases Conceptuales 113
2.1.3.1 Vulnerabilidad Social 113
2.1.3.2 Colectivos de la infancia especialmente vulnerables 116
2.1.3.3 Concepto de pobreza 118
2.1.3.4 La pobreza es más que escases económica 119
2.1.3.5 La pobreza y sus afectaciones en niños y niñas 119
2.1.3.6 La pobreza en Boyacá, una realidad latente 121
2.1.3.7 Servicios públicos para una calidad de vida 123
2.1.3.8 La acumulación de déficit en acceso y calidad 125
2.1.3.9 Servicios Públicos en Boyacá 129
2.1.3.10 Violencia intrafamiliar como fenómeno interaccional 130
2.1.3.11 Tipos de maltrato inmersos en la violencia intrafamiliar 132
2.1.3.12 La Violencia intrafamiliar y su Impacto en el Desarrollo Social y Emocional de los Niños y las niñas. 133
2.1.3.13 Desnutrición infantil 135
2.1.3.14 La Desnutrición y su incidencia en educación 138

REPOSITORIO

2.1.3.15 Deserción escolar una realidad inminente en contextos de vulnerabilidad social..... 140
2.1.3.16 Vulneración de derechos en la primera infancia 144
2.1.3.17 La situación de la primera Infancia en Colombia..... 147
2.1.3.18 Cuidado y Crianza..... 149
2.1.3.19 El cuidado y la crianza en situaciones de vulnerabilidad..... 153
2.1.3.20 Propuestas gubernamentales o Políticas públicas de primera infancia en el marco de educación inicial..... 155
2.1.3.21 Impacto Pertinencia y Cobertura en Educación Infantil 159
2.1.3.22 Las políticas educativas en primera infancia para la atención y protección en contextos de vulnerabilidad social, una perspectiva de Viabilidad. 167
2.1.3.23 Calidad y desafíos en educación inicial 169
2.1.3.24 Propuestas Dirigidas a contextos de Vulnerabilidad Social 175
2.1.3.25 Vulnerabilidad y uso de la política pública en Colombia 176
2.1.3.26 Pedagogía en Educación inicial..... 179
2.1.3.27 Modelos Pedagógicos en educación infantil 183
2.1.3.28 La pedagogía una alternativa en contextos de vulnerabilidad..... 185
2.1.3.29 Pertinencia de los modelos pedagógicos en Educación inicial 189
2.1.3.30 Propuesta de Intervención Pedagógica..... 192
2.1.3.31 Aportes Investigativos..... 194
2.1.4 Bases Legales..... 198
2.1.4.1 Supuestos básicos y legales..... 198
2.1.4.2 Normas Legales..... 203
2.2 Conceptos Definidores y Sensibilizadores 213
2.2.1 Vulnerabilidad Social..... 213
2.2.2 Pobreza..... 213
2.2.3 Violencia Intrafamiliar 214
2.2.4 Desnutrición Infantil..... 214
2.2.5 Deserción Escolar..... 214
2.2.6 Servicios Públicos 214
2.2.7 Vulneración de derechos humanos..... 214
2.2.8 Cuidado y Crianza..... 215
2.2.9 Pertinencia de las propuestas gubernamentales o Propuestas de intervención Educativa 215
2.2.10 Impacto, Pertinencia y Cobertura..... 215
2.2.11 Viabilidad de las políticas en contextos de vulnerabilidad social 216
2.2.12 Calidad y Desafíos..... 216
2.2.13 Propuestas dirigidas a contextos de Vulnerabilidad Social..... 216

REPOSITORIO

2.2.14 Pedagogía en Educación Inicial 217
2.2.15 Modelos Pedagógicos en Educación Inicial 217
2.2.16 Aportes de los Modelos pedagógicos a la Primera Infancia 217
2.2.17 Pedagogía en contextos de Vulnerabilidad 218
2.2.18 Pertenencia de los modelos pedagógicos en educación inicial 218
2.2.19 Propuesta de Intervención Pedagógica 218
2.3 Operacionalización de las categorías 219
CAPÍTULO III 223
ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN 223
3.1 Paradigma de la Investigación 224
3.1.2 Enfoque 227
3.1.3 Método 230
3.2 Tipo de Investigación interpretativa 232
3.3 Diseño de Investigación Emergente 234
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos 238
3.4.1 Entrevista Estructurada a profundidad 239
3.4.2 Encuesta 239
3.4.3 Grupo Focal 241
3.4.4 Cartografía social Pedagógica 241
3.4.5 Revisión documental 242
3.4.6 Registro anecdótico 243
3.5 Unidades de estudio y sujetos de la Investigación 246
3.5.1 Descripción y Criterios de Selección de los Informantes 248
3.5.3 Descripción del escenario de Investigación 252
3.6 Procedimiento de la investigación 253
3.7 Validez y Credibilidad de los Instrumentos 257
3.7.1 Contexto del proceso de Validez y credibilidad de los Instrumentos de Investigación .. 261
3.8 Consideraciones Éticas 268
3.8.1 Criterios de Confidencialidad 268
3.8.2 Descripción de la obtención del consentimiento informado 269
3.8.3 Riesgos y beneficios conocidos y potenciales 270
CAPITULO IV 273
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS O HALLAZGOS 273
4.1 Técnicas de Análisis de Datos o Hallazgos 274
4.2 Procesamiento de los datos y resultados 277
4.2.1 Objetivo No 1: Análisis de Vulnerabilidad de niños y niñas del municipio de Paya Boyacá. 278

REDUNET

4.2.2 Objetivo No 2: Evaluar las propuestas diseñadas por el Gobierno Colombiano, en el marco de la educación inicial. 325

4.2.3 Objetivo No 3: Diseñar la propuesta de intervención pedagógica fundamentada en modelos que orientan la educación inicial para contextos de vulnerabilidad social, teniendo en cuenta los referentes de validación. 395

4.2.4 Objetivo No 4. Evaluar la implementación de la propuesta de intervención pedagógica de acuerdo con el enfoque de educación inicial, para Madres Comunitarias, niños, niñas y familias implicadas en el estudio. 481

4.3 Discusión de los resultados 502

4.3.1 Contraste Investigativo 503

4.3.1.2 Proposición de la investigación en relación con los resultados 545

CAPITULO V 547

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA 547

5.1 Teoría cimentada en la pedagogía Waldorf 548

5.1.2 Análisis y Teorización de la Intervención 548

5.2 Aporte Científico en Educación Inicial 560

Conclusiones 575

Recomendaciones 581

CAPITULO VI 583

PROPUESTA 583

5.3 Denominación de la propuesta 585

5.4 Descripción de la propuesta 585

5.5 Fundamentación 606

5.6 Objetivos de la propuesta 618

5.4.1 Objetivo General 618

5.4.2 Objetivos Específicos 618

5.5 Beneficiarios 618

5.6 Productos 619

5.7 Localización 620

5.8 Método 622

5.8.1 Planeación 631

5.8.2 Implementación 634

5.8.3 Evaluación de la propuesta 712

5.9 Cronograma 717

5.10 Recursos 720

5.11 Presupuesto 720

Referencias 722

ANEXOS 740

REPOSITORIO UNIMET

Anexo 1……. 741
Anexo 2…… 742
Anexo 3…….. 743
Anexo 4…… 744
Anexo 5…… 747
Anexo 6…… 749
Anexo 7…….. 751
Anexo 8…… 752
Anexo 9…… 755
Anexo 10…….. 759
Anexo 11……. 759
Anexo 12…… 760
Anexo 13…… 763
Anexo 14…… 764
Anexo 16…… 775
Anexo 17…… 777
Anexo 18…….. 778
Anexo 19…… 780
Anexo 20…….. 782
Anexo 21…… 783
Anexo 22…… 784
Anexo 23…… 785
Anexo 24……. 786
Anexo 25…….. 787
Anexo 26……. 787

Tabla 1 203
Tabla 2 220
Tabla 3 244
Tabla 4 245
Tabla 5 260
Tabla 6 261
Tabla 7 264
Tabla 8 277
Tabla 9 278
Tabla 10 281
Tabla 11 282
Tabla 12 283
Tabla 13 284
Tabla 14 284

REDUNOT

Tabla 15 285
Tabla 16 286
Tabla 17 287
Tabla 18 288
Tabla 19 289
Tabla 20 290
Tabla 21 290
Tabla 22 291
Tabla 23 292
Tabla 24 294
Tabla 25 295
Tabla 26 296
Tabla 27 297
Tabla 28 298
Tabla 29 299
Tabla 30 300
Tabla 31 301
Tabla 32 302
Tabla 33 303
Tabla 34 304
Tabla 35 305
Tabla 36 306
Tabla 37 308
Tabla 38 309
Tabla 39 310
Tabla 40 311
Tabla 41 313
Tabla 42 314
Tabla 43 315
Tabla 44 316
Tabla 45 317
Tabla 46 318
Tabla 47 319
Tabla 48 319
Tabla 49 320
Tabla 50 321
Tabla 51 322
Tabla 52 323
Tabla 53 324
Tabla 54 327
Tabla 55 338
Tabla 56 341
Tabla 57 346
Tabla 58 350
Tabla 59 354
Tabla 60 363
Tabla 61 366
Tabla 62 373

REDUMEN

Tabla 63 377
Tabla 64 381
Tabla 65 389
Tabla 66 397
Tabla 67 398
Tabla 68 402
Tabla 69 404
Tabla 70 405
Tabla 71 410
Tabla 72 412
Tabla 73 414
Tabla 74 418
Tabla 75 421
Tabla 76 427
Tabla 77 430
Tabla 78 432
Tabla 79 435
Tabla 80 439
Tabla 81 453
Tabla 82 454
Tabla 83 462
Tabla 84 471
Tabla 85 484
Tabla 86 486
Tabla 87 488
Tabla 88 490
Tabla 89 492
Tabla 90 494
Tabla 91 498
Tabla 92 632
Tabla 93 643
Tabla 94 647
Tabla 95 656
Tabla 96 657
Tabla 97 661
Tabla 98 671
Tabla 99 676
Tabla 100 684
Tabla 101 687
Tabla 102 695
Tabla 103 699
Tabla 104 709
Tabla 105 712
Tabla 106 719

Figura 1 53
Figura 2 253

REDUNET

Figura 3 280
Figura 4 281
Figura 5 282
Figura 6 283
Figura 7 284
Figura 8 285
Figura 9 286
Figura 10 287
Figura 11 288
Figura 12 288
Figura 13 289
Figura 14 290
Figura 15 291
Figura 16 292
Figura 17 293
Figura 18 294
Figura 19 296
Figura 20 296
Figura 21 297
Figura 22 298
Figura 23 300
Figura 24 300
Figura 25 302
Figura 26 303
Figura 27 304
Figura 28 305
Figura 29 306
Figura 30 307
Figura 31 308
Figura 32 309
Figura 33 310
Figura 34 312
Figura 35 313
Figura 36 314
Figura 37 315
Figura 38 316
Figura 39 317
Figura 40 318
Figura 41 319
Figura 42 320
Figura 43 321
Figura 44 321
Figura 45 323
Figura 46 323
Figura 47 325
Figura 48 326
Figura 49 336
Figura 50 340

PREPRINT

Figura 51 345
Figura 52 349
Figura 53 353
Figura 54 361
Figura 55 362
Figura 56 371
Figura 57 379
Figura 58 387
Figura 59 394
Figura 60 396
Figura 61 401
Figura 62 408
Figura 63 424
Figura 64 437
Figura 65 439
Figura 66 452
Figura 67 482
Figura 68 502
Figura 69 514
Figura 70 529
Figura 71 531
Figura 72 535
Figura 73 537
Figura 74 541
Figura 75 573
Figura 76 587
Figura 77 590
Figura 78 591
Figura 79 592
Figura 80 592
Figura 81 593
Figura 82 594
Figura 83 595
Figura 84 596
Figura 85 597
Figura 86 598
Figura 87 599
Figura 88 600
Figura 89 601
Figura 90 602
Figura 91 603
Figura 92 612
Figura 93 631
Figura 94 635
Figura 95 636
Figura 96 642
Figura 98 645
Figura 99 655

REDUCED

Figura 100 659
Figura 101 660
Figura 102 670
Figura 103 674
Figura 104 683
Figura 105 686
Figura 106 694
Figura 107 697
Figura 108 697
Figura 109 698
Figura 110 708
Figura 111 717

RED- UNEG

Introducción

La presente investigación compila los esfuerzos analíticos y reflexivos, desplegada de una actitud esperanzadora y contextualizada en las infancias observadas, dialogadas y escuchadas en el municipio de Paya del departamento de Boyacá-Colombia, al vivir sus precariedades, al identificar sus vulnerabilidades económicas y sociales, al comprender sus soledades respecto a instituciones gubernamentales y otras entidades que giran su mirada en contraposición a lo que ocurre en estos territorio, elementos que se convirtieron en un detonante para iniciar un camino por detectar, comprender y tomar decisiones en bonanza a romper con esos ciclos de indiferencia, enajenación y soledad. Quien protagoniza las cualidades de estas líneas son las ***Madres Comunitarias*** una figura que surge en la década de los ochentas desde el instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF, para el cuidado de los niños y niñas de manera no institucional, es por ello que los lugares de acción para abordar esta investigación han sido seleccionados los ***Hogares comunitarios*** del municipio de Paya en el departamento de Boyacá- Colombia.

En esta tesis se posiciona la labor que hacen las Madres Comunitarias (MC) al dignificar la importancia social que ocupan en su territorio, teniendo en cuenta que a partir de su rol despliegan un servicio en y con las comunidades, especialmente al atender, cuidar y educar la niñez desde sus contextos inmediatos. Por ello, lo que se tejió en esta investigación estuvo enfocado en otorgar sentido a la educación inicial, mediante una propuesta de intervención educativa que pudiera consentir el reconocimiento de la responsabilidad y capacidad pedagógica, didáctica y curricular de las MC, al tejer, diseñar e implementar saberes e introspección educativa, que aminore la pauperización de rezago social al que se expone la primera Infancia del municipio de Paya.

Con los anteriores panoramas, la tesista desarrolló este estudió desde la línea de investigación: ***Educación y Sociedad***, la pertinencia con este camino de investigación es desde el conocimiento por la educación como el eje movilizador de la transformación de la sociedad y los sujetos que la hacen posible, es por ello, que esta tesis se piensa desde la educación para la primera infancia y su incidencia en la labor pedagógica que ocupan las MC, para educar a la niñez como sujetos actores y creadores del progreso y avance. Desde esta línea su puede expandir a través del conocimiento nuevas maneras de cuidar, proteger y educar la primera infancia especialmente en territorios con fenómenos

inminentes a la vulnerabilidad social; busca a su vez, posicionar ante la sociedad el enfoque de educación inicial desde el componente académico, científico e investigativo.

El área de enfoque de esta investigación se sustenta a partir de, ***Docencia y Currículo***, porque es desde el currículo que se consigna, diseña y proyecta decisiones educativas y pedagógicas que movilizan a los sujetos a su evolución social y humana. Aunque anteriormente se menciona a la MC como un agente de cuidado de la infancia, no hay que negar su valor educativo y pedagógico, con el ánimo de ubicar en esta área la investigación como facilitador para visualizar su papel dinamizador en los desarrollos integrales de los niños y niñas, es por eso que el eje temático en el cual reposa esta investigación, se proyecta a partir de las ***políticas Educativas***, pues es un espacio que desde su análisis y reflexión en contraste con la realidad genera muchas pistas para conocer y saber en dónde están posicionadas las miradas educativas, didácticas y pedagógicas, constructos que vislumbran la descentralización de políticas hegemónicas a la realización e interpretación de políticas en contexto, especialmente en escenarios con rezago social.

En este apartado cabe la posibilidad de plantear el siguiente interrogante ¿Cómo es que desde las políticas Educativas se pueden implementar propuestas de intervención pedagógica para poblaciones infantiles y para MC en un territorio como el municipio de Paya-Boyacá?, tiene que ver mucho con las disposición y el querer de la maestra investigadora para identificar las potencias de los sujetos, en relacionarlos con lo ya conocido en las políticas Educativas de la nación y cómo desde estos planteamientos, ponerlo en función de toda una transposición curricular que aclaré y precise los nichos de pensamiento a considerar, trabajar y dar seguimiento en el campo de la educación inicial.

Esta investigación para lograr dinamizarse en pilares de contexto educativo, de vida y bienestar, debe tener claridades pedagógicas construidas en líneas de pensamiento formativo, teniendo en cuenta perspectivas iniciales como la de Comenius y Rousseau, representaciones pioneras en educación para las infancias, como las de Pestalozzi, Froebel y Decroly, teorías que marcaron un antes y un después en la educación infantil, como la de las hermanas Agazzi y Montessori, que encausan sus estrategias a favor del desarrollo infantil, o esas perspectivas centrales que inspiraron, ese sentir socio-cultural desde Ausbel y Vygotsky, aquellas representaciones en el marco de lo innovador, estructuran y nutren la fundamentación de esta investigación al destacar también los aportes de la pedagogía de Reggio Emilia y Waldorf, y otras tantas que enaltecen el sur

como campo de reflexiones y consideraciones de trabajar desde el contexto y las construcciones propias como las posibilidades dadas por Paulo Freire y esas otras que se le suman desde lo popular y lo crítico.

El transitar por esta investigación, consolida diversos apartados por los cuales se fortalece el discurso de la maestra investigadora, se construye un paso a paso que da validez y rigurosidad científica a la investigación, soportados por cinco capítulos de la siguiente manera. En el primer capítulo se expone la contextualización del problema a investigar, acompañado de la pregunta, los objetivos y la justificación.

En el segundo capítulo se desarrolla la fundamentación teórica en la que la investigación da una mirada de retrospectiva para encontrar el lugar de desarrollo en el cual la investigación debe virar. En este aparatado se posicionan los antecedentes investigativos, las bases teóricas en relación con la fundamentación epistemológica y metodológica; los compendios legales y conceptuales en los que se funda este estudio, y, por último, la definición de algunos términos que orientan y contextualizan al lector.

El tercer capítulo exhibe la metodología a partir de un enfoque cualitativo, apoyado por un método de Investigación acción con diseño emergente conducida como ruta metodológica para abordar cada uno de los objetivos planteados. En coherencia al objetivo general, el tipo de investigación responde a un estudio interpretativo, para descifrar la realidad del contexto trabajado, el cual basa su reconocimiento en aspectos histórico, de factores relacionados e incididos con lo social, político, cultural, y económico. La población participante han sido 7 Madres Comunitarias del municipio de Paya en el departamento de Boyacá a cargo de la educación inicial, 120 niños y niñas, 50 familias y cuidadores y 4 expertos en temas relacionados a políticas de primera infancia y educación inicial. La información es recolectada con técnicas como la entrevista, encuesta, grupo focal, anecdotarios, cartografía social pedagógica y revisión documental.

El cuarto capitulo sustenta el análisis de la información e interpretación de la información recabada, en relación con los datos recolectados en esta investigación, inicialmente estos son consolidados en los instrumentos de información tales como, rejillas de registro, formatos de entrevista, formato de encuesta, y mapas, posteriormente se hace el procesamiento de los datos en diferentes herramientas, utilizando matrices de triangulación y contraste y software. La interpretación de los resultados vislumbra la coherencia, pertinencia y cumplimiento de cada objetivo específico propuesto.

Luego de lo anteriormente mencionado, es el potencia del camino labrado, y da apertura para el quinto capítulo, la elaboración e implementación de una propuesta, un apartado que para acercarse a vislumbrar el impacto de esta proposición habrá que situarse en los componentes centrales del diseño de la intervención pedagógica, por un lado todo lo referente a ***los Actores,*** en miradas de diseño se enmarca como el primer componente: sin duda este contempla la omnipresencia vertebral, para esta propuesta, es el contexto de observación y ejecución de la proposición, desde el ver el actuar y las concepciones de trabajo de las MC , que en esta interacción se contó con siete perspectivas y experiencias de vida en el actuar y 120 niños y niñas participantes de sus espacios y responsabilidades educativas. Y con sus realidades como referencia en las condiciones de municipios lejanos a las centralidades capitalinas como es el caso de las poblaciones de Paya (Boyacá- Colombia) y lo que su distancia, situación socio económico y cultural representa para aplicar una propuesta como la que se impulsó con las MC, la niñez, sus familias y comunidades próximas.

El segundo componente de dicha propuesta va relacionado con ***el contexto***, en este caso la inspiración fue el municipio de Paya en el departamento de Boyacá, un lugar histórico porque en sus páramos la campaña libertadora liderada por Simón Bolívar que daría pie a la liberación de cinco naciones surgió en el inclemente frío del páramo generando todo un itinerario de libertades, aun así y en el transcurso del tiempo este emancipador lugar solo se convirtió en una leyenda consignada en libros de historia, pero a pesar de todo lo que aconteció allí se le siguió relegando de importancia y se le ha sometido a los abandonos, extendiendo estas condiciones a los hogares infantiles con la precariedad, acercándoles a una vulnerabilidad social y económica.

El tercer componente tiene que ver con todo el diseño de la ***Experiencia para la intervención pedagógica***, en este apartado, en primer lugar se gesta el reconocimiento de una idea y la disposición de los espacios, los recursos, y las dinámicas físicas pertinentes a lo que se quiere desarrollar, el segundo enfoque va a la descripción de la experiencia enfocada en el lenguaje de las actividades rectoras, esto siempre plantado desde una justificación de sentido e intención pedagógica que transversaliza la intención con la cual se vive la relación pedagógica entre los actores (incluyendo familias y contextos), además de reconocer un enfoque en el que la MC detecta, atiende y resalta de la experiencia un insumo para reflexionar sobre su propia práctica pedagógica y desde allí situarse a repensarse, para proyectar nuevos encuentros.

Estos tres componentes de la propuesta facilitan mencionar factores de impacto para la intervención en la educación inicial, en primer lugar fijar la mirada en poblaciones que desde su silencio dan gritos porque se les reconozca y brinde la importancia de la que son merecedores por derecho; igualmente encontrar el punto de coherencia entre lo que plantea el gobierno nacional dadas las evoluciones del discurso, y, lo que en sustento de esta se debe pasar en los diferentes espacios educativos; exaltar el rol social, educativo y cultural de las madres comunitarias como sujeto realizador de posibilidades, que aunque no cuenta con una formación superior, posee el saber y la sensibilidad de atender, acompañar y liderar procesos de valor pedagógico para los sujetos participantes de sus espacios; partir del reconocimiento de las infancias como un estado de pensamiento, capacidad, creación y sensibilidades para ser potenciadas desde sus cientos de lenguajes y de vivir los encuentros como una experiencia; convocar contextos cercanos a la niñez, familia, comunidades, agentes, que unifiquen fuerzas para la atención; inspirar a otros maestros, otras realidades, otros contextos a ver las posibilidades de trabajo por la primera infancia y transformarse en las flexibilidades y posibilidades de la práctica pedagógica como acción constitutiva de la vitalidad de los sujetos sociales fundamentadas de nuestras realidades; posicionar a la educación inicial desde la seriedad de la corresponsabilidad del lugar que representa para las sociedades y sus sujetos.

Esta investigación culminado unos parámetros metodológicos, deja la invitación por dar continuidad a investigar para y por las infancias, es una responsabilidad impostergable de quiénes asumen la educación infantil en Colombia, teniendo en cuenta que aún existen muchas correspondencias con la niñez colombiana, sus familias y por ende con la sociedad, este tipo de proyecto demuestra que la maestras para las infancia llámese licenciada, asistente, madre comunitaria, cuidadora o agente, siempre tendrá un lugar especial en la vida de los niños y niñas, por ende, es importante defender sus bienestares, apoyar sus desarrollos, acompañar sus preguntas y festejar sus alegrías e hipótesis.

REDUMET

CAPITULO I

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

RED-UMECIT

1.1 Descripción de la problemática

El actual Código de la Infancia y la Adolescencia Colombiano (2010*) Ley 1098 de 2006*, que tiene por finalidad garantizar a niños, niñas adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad en un ambiente de felicidad amor y comprensión. En el Artículo 1, libro I, sobre Protección integral acota que prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna, y en lo que tiene que ver al *derecho a la educación*, el estado contempla como educación obligatoria, un año de preescolar y nueve de educación básica, ampliando la información, en el artículo 29, del mismo libro, se hace referencia al "*Derecho al desarrollo integral en la primera infancia",* considera que es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano, comprende la franja poblacional de cero a seis años de edad.

Desde la primera infancia, los niños y niñas son sujetos titulares de derechos reconocidos en los tratados internacionales. Para la Constitución Política de Colombia y este Código en particular, son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunas, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial.

Si bien Colombia ha logrado importantes avances legislativos para atender la primera infancia en el país, uno de sus mayores aciertos ha sido la disposición de ley 1804 "de cero a siempre" que a partir del año 2016 es declarada como ley de estado, allí se determina el desarrollo integral de niños y niñas de 0 a 5 años 11 meses. La atención integral es determinada en acciones o estructurantes, tales como, cuidado y crianza, salud, alimentación, participación ciudadana, educación inicial y recreación.

Del mismo modo, la ley establece unas realizaciones que hacen posible la materialización del desarrollo integral, enmarcadas en el goce y disfrute del nivel más alto de salud, en promover entornos seguros y protectores, la conjunción de ejercicios que determinan la identidad a partir del marco de la diversidad, en la expresión de sentimientos ideas y expresiones en cada uno de los entornos donde permea la vida de los niños y niñas y que los mismos sean tenidos en cuenta, en garantizar espacios para el cumplimiento a plenitud de los derechos.

En el cumplimiento pleno de la política, se determinan, unos entornos que favorecen el desarrollo y la vida digna de la primera infancia, en este criterio se reconoce como entorno a los espacios físicos, culturales, diversos en los que el niño y la niña se desenvuelven.

REDUNOT

En estos entornos, se reconoce el hogar, el entorno de la salud, el educativo, espacio público y otros propios del territorio cultural y étnico. En la legislación también se establece la ruta de atención como la manera de gestionar y dar cumplimiento de manera articulada a la atención integral. Sin embargo, informes como la alianza por la niñez colombiana, (2018), expone que para la contemporaneidad aún se siguen presentando brechas inaceptables en el cumplimiento de los derechos de la niñez, en relación a la salud, la cobertura a educación infantil, alimentación, espacios de recreación, la protección y el cuidado a una vida digna para el desarrollo integral.

Eso no puede seguir sucediendo: ningún niño o niña debe quedarse atrás. Lo consignado en el Plan Nacional de Desarrollo (2018-2022) debe dar respuesta a los asuntos más apremiantes de la niñez, con el aniño de cumplir a cabalidad sus derechos y su desarrollo humano, para ello aseguro la "Niñez YA" (Sociedad civil por la niñez (2018) profundizar en la realidad de los derechos de la niñez y dar cuenta de los "ya" o asuntos impostergables en seis campos prioritarios: Políticas públicas e inversión, realización de derechos (salud, educación y participación), fortalecimiento familiar del cuidado y la crianza de la niñez, protección frente a cualquier tipo de violencia, sistema de responsabilidad Penal para Adolescentes, cultura de paz, reconciliación y convivencia.

Por otro lado, el Consejo de Política Económica y Social. CONPES 109 DE (2007), sostiene que, los cambios sociales del mundo contemporáneo obligan a repensar la atención y el cuidado de la infancia. La incursión de la mujer en el mercado laboral (formal e informal), lo que ha generado nuevas relaciones al interior del grupo familiar, las transformaciones de la estructura familiar y la disminución de las tasas de mortalidad infantil, son ejemplos de tales cambios; estas transformaciones han modificado las formas tradicionales del cuidado y la atención del niño y la niña menor de 6 años.

En este sentido se destaca la información del CONPES 109:

> La responsabilidad del Estado, de la familia y de la sociedad en la protección de los derechos de los niños y niñas, así como la prevalencia de estos por sobre el resto de la sociedad, obligan a que el contexto institucional estatal y social, incorporen estos principios de tal forma que propenda por actuaciones coordinadas para garantizar la protección de los derechos de la infancia (CONPES 109, p. 7).

Lo anterior debido a que la mejor decisión del país en términos económicos y sociales es la inversión en la primera infancia por sus grandes retornos no solo económicos

REPOSITORIO

(ahorros en salud, criminalidad, formación de capital humano), sino por la creación y fortalecimiento del capital social, el bienestar, la protección y la garantía plena de los derechos de todos los niños y las niñas colombianos.

Siguiendo los principios del CONPES 109 (2007), como hito histórico que dan apertura a la construcción de la política de primera infancia para la atención integral de los niños y niñas en primera infancia, es necesario acentuar una acción coordinada de los sectores y entidades, con el objetivo de mejorar la planeación y priorizar la inversión, ampliar coberturas, y mejorar la calidad de los programas para atender más niños y niñas y en mejores condiciones. En consecuencia, el trabajar de forma intersectorial y de manera articulada, genera condiciones más propicias para reducir las inequidades en la garantía de los derechos, para lograr, además de la supervivencia, el desarrollo, la protección integral, la educación inicial y la participación de todos los niños y niñas menores de seis años.

Es evidente, que pese a los desafíos contemporáneos por mejorar la calidad educativa desde una educación inicial la situación general y particularmente de la educación de la primera infancia, parece mantenerse igual, es más, esto ha influido el rumbo que el mundo actual ha tomado, donde la diferencia entre los países pobres y los altamente industrializados es cada vez mayor, donde los niveles de pobreza y falta de escolarización producto de las políticas neoliberales han aumentado considerablemente, y particularmente afectando a los niños y niñas, que, junto con la mujer y el anciano, constituyen los elementos más vulnerables de la sociedad contemporánea, esto según estudios de la UNICEF (2014).

Algunas evidencias literarias a nivel internacional, como la UNICEF, (2016), los planteamientos por Heckman (2011) permiten afirmar, que quienes viven la niñez en contextos de vulnerabilidad, tienen mayor riesgo de enfrentar en el futuro problemas de salud mental y alcanzar un menor desarrollo cognitivo (Mustard, 2002).

Igualmente, como se plantea en los estudios de Blanco (2010) relacionados con el tema, demuestran que existe una fuerte asociación entre pobreza y desnutrición, mortalidad, abandono escolar, soledad, trabajo infantil, exposición a situaciones de riesgo, que colocan al niño y la niña en situaciones de vulnerabilidad social y otras circunstancias que constituyen obstáculos para el bienestar y el desarrollo de los niños y las niñas en sus primeros años de vida. En este sentido, las condiciones de vulnerabilidad

quizás multiplican las barreras para el ejercicio del desarrollo pleno de los niños y las niñas.

A su vez, y como lo afirma Heckman (2011), los niños que se crean en entornos menos favorecidos, tienen menos probabilidad de éxito y la investigación lo demuestra desde hace siglos, por eso es que la política del siglo XXI tiene que tener esto presente, pues existen evidencias contundentes de que el primer entorno del niño se puede enriquecer respetando la santidad de la familia y promoviendo la dignidad:

> entonces las políticas no son sólo políticas de primera infancia, son políticas que rodean la vida del niño y la familia, son políticas que reconocen los cambios que se presentan en las familias modernas y esto es cierto para todos los países que reconocen y respetan la dignidad de la familia. Tales políticas si se implementan correctamente, pueden contrarrestar las consecuencias de ese accidente del nacer. (pág. 3)

Así mismo, asegura Heckman (2011), que si algo hemos aprendido de las evidencias experimentales y no experimentales del trabajo que se está haciendo en Colombia es que la efectividad de estos programas para la intervención temprana, para los niños en situación de vulnerabilidad es crítico y que sí se puede hacer algo para revertir las tendencias que se han visto en muchas sociedades, con seguridad es a través del respeto por la dignidad y la equidad. Entonces si la sociedad interviene temprano en mejorar las habilidades cognitivas y socioemocionales de los niños y niñas desfavorecidos "se estará dando una estrategia para reducir la pobreza, es una estrategia para promover los años de estudio y que en últimas reducirá la desigualdad y promoverá la productividad de la fuerza laboral" (p. 4).

Cabe anotar que, que países de ingresos medios y bajos, como Colombia, tienen mayor probabilidad de sufrir shocks económicos, por tanto, mayor exposición de sus poblaciones vulnerables ante variables que no pueden controlar. Rentería (2007) cita a Hausmann (2002), quien sostiene que los choques externos tienden a producir crecimientos acelerados en tiempos determinados.

Otras visiones como la de Zimmerman (1992) enfatizan que la atención oportuna y de calidad, mediada por condiciones como la salud, la nutrición, entornos protectores, participación ciudadana y estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades contextuales, constituye una oportunidad a los niños y las niñas de primera infancia

REPOSITORIO

inmejorables posibilidades para superar la pobreza y las condiciones de vulnerabilidad, es decir que una educación adecuada durante la primera infancia es un factor fundamental para alcanzar nuevas posibilidades de una calidad de vida, ya que la educación contribuye significativamente a disminuir los riesgos de trascender en diferentes fenómeno de vulnerabilidad, tales como la pobreza, la desnutrición, la violencia intra- familiar, el abandono o como lo afirma este autor existen canales para lograr impactar los primeros años de vida de los niños y niñas, entre ellos la educación que si se orienta con principios, estos se verán reflejados a través de su ciclo de vida de generación en generación; pues la intervención temprana puede reducir la desigualdad y la delincuencia a través de la educación, mejorar la productividad de la fuerza laboral, promover la salud, la igualdad y la garantía de derechos.

Así como lo afirma Bernal y Camacho (2010) en su análisis de los programas para la primera infancia en Colombia, señala que, "una atención adecuada durante los primeros años de vida, se asocia en general a mejores patrones sociales y económicos en el futuro, tanto a nivel individual como social" (p. 15).

De igual forma, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó en septiembre de 2015 la proyección de una Agenda para 2030 la cual responde a un desarrollo Sostenible, es decir, un plan de acción que favorece las personas, el planeta y la prosperidad, que, a su vez, tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia. Los Estados miembros de las Naciones Unidas aprobaron una resolución en la que reconocen que el mayor desafío del mundo actual es la erradicación de la pobreza y afirman que sin lograrla no puede haber desarrollo sostenible ni justicia social.

Según el DANE (2020) el porcentaje de personas en situación de pobreza multidimensional en Colombia fue 21,6%; en las cabeceras de 13,8% y en los centros poblados y rural disperso de 39,9%, es decir, el porcentaje de personas en situación de pobreza multidimensional en centros poblados y rural disperso fue 2,9 veces el de las cabeceras.

> En 2020, el promedio de la proporción de privaciones que enfrentan las personas en pobreza multidimensional para el total nacional fue 41,9% aumentando 0,4 puntos porcentuales con respecto al 2016; en las cabeceras 41,2% aumentado 0,4 puntos porcentuales respecto al 2016 yen centros poblados y rural disperso

REPOSITORIO

> 42,7% aumentado 0,5 puntos porcentuales respecto al 2016. (DANE, 2020, p. 14)

Según el Censo Nacional Agropecuario (2020):

> el 65,0 % del total de la población residente en el área rural dispersa censada en los PNN se clasifica en situación de pobreza, según el Índice de Pobreza Multidimensional ajustado, un 19,4 % más con respecto a los resultados del CNA de 2014, en el que el 45,6 % de la población residente se declaró en condición de pobreza multidimensional mientras que el 54,4 % restante, no.
>
> En el departamento de Boyacá se registran 109564 personas en situación de pobreza, de acuerdo con el IPM ajustado residente en el área rural dispersa censada, según departamento (pp. 823-926)

Ahora bien, los anteriores datos exponen los porcentajes de pobreza evidentes en el país, considerado como uno de los fenómenos implícitos de vulnerabilidad, entendida entonces desde el pensamiento de Moser (1998) citado por Rentería (2007), como la impotencia para comprender la capacidad, inseguridad y sensibilidad de los individuos para responder a situaciones de cambios no previstos o planificados, estas capacidades tienen que ver con la resistencia o ajuste ante crisis.

Otras literaturas científicas, entienden la vulnerabilidad como la magnitud en que se ve perjudicado un individuo ante un determinado evento, con el agravante que algunos individuos pueden no reponerse a choques transitorios y por tanto enfrentar efectos permanentes (Dercon, 2005) citado por (Rentería, 2007).

Para el caso colombiano, el Departamento Nacional de Planeación, DNP define la vulnerabilidad como: “grado en el cual un hogar o individuo sufre o puede sufrir uno o más episodios de pobreza o la persistencia de esta como consecuencia de un estímulo o shock”, siendo así una dimensión de la pobreza.

Para la Encuesta Longitudinal Colombiana, ELCA. (2016), encargada de hacer seguimiento a los hogares con mayores brechas en el país, sostiene que, los niños que nacen en hogares más pobres y vulnerables se encuentran rezagados en la primera infancia tanto en su desarrollo nutricional y físico como en la formación de habilidades cognitivas y emocionales, estas desventajas iniciales truncan el desarrollo pleno de competencia. No obstante, la evidencia más reciente resalta que el efecto de ciertas variables de

vulnerabilidad sobre el desarrollo infantil se da a un nivel más profundo y subyacente y que corresponde a mecanismos biológicos y neuronales que afectan a los niños de una manera persistente.

> Estos factores explican la aparición de brechas socioeconómicas en el desarrollo de la primera infancia que persisten en el tiempo, afectan la acumulación de capital humano y son quizás el factor más importante que impide que los niños nacidos en entornos de pobreza y vulnerabilidad puedan superar dicha condición en algún momento de sus vidas. (Encuesta longitudinal colombiana ELCA, 2016, p. 44)

Teniendo en cuenta este recorrido, en cuanto al concepto de vulnerabilidad, y la pobreza como uno de sus principales factores, se hace oportuno mostrar como desde esta perspectiva, la primera infancia es quien sufre las consecuencias, ante este flagelo, así como lo presenta la CEPAL (2011):

> Más allá de la dimensión monetaria, el informe "Pobreza infantil en América Latina y el Caribe" propone una metodología para medir la pobreza infantil a través de insatisfacciones en el ejercicio de los derechos, que de acuerdo con su magnitud pueden ser clasificadas en leves, moderadas o graves, y que son valoradas directamente en la situación de cada niño o niña. El propósito de esta medición es trascender la visión tradicional de la pobreza como una carencia de ingresos, a una comprensión del fenómeno desde la perspectiva de derechos, en la cual se considera que un niño o niña entra en esta categoría "cuando no puede ejercer cualquiera de sus derechos, aunque sea sólo uno." (p. 21)

Es decir que, la pobreza infantil es una clara ilustración de la simplicidad, relación mutua e interdependencia de los derechos humanos, ya que, posiblemente las personas y en especial la población infantil que viven en la pobreza se ven enfrentadas a diario a violaciones de sus derechos, que interactúan entre sí y se refuerzan mutuamente, con efectos devastadores. En este sentido, los estados deben crear un entorno favorable a la lucha contra la pobreza y la protección de los derechos humanos.

Así la política pública de primera infancia de cero a siempre encaminada a superar la pobreza infantil, debe respetar, proteger y hacer efectivo por igual todos los derechos de los niños y niñas que viven en la pobreza y pobreza extrema; desde esta perspectiva en su materialización, esta no debe agravar la pobreza o tener un efecto negativo

desproporcionado en los niños y las niñas que por circunstancias ajenas viven en ella, especialmente en aquellos territorios ubicados en la periferia del país Colombiano.

No obstante, y como lo señala el estudio del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018) titulado "plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz", Colombia ha presentado dificultades en su desarrollo rural debido a diversos factores, los cuales han llevado a una baja competitividad y productividad del sector y al empobrecimiento del sector rural en general. Esto se debe, entre diversos factores, a la poca claridad que existe en los territorios sobre qué modelo agropecuario se debe seguir para ser más eficientes y efectivos en términos económicos.

> Se puede decir que los retos en términos de cobertura y permanencia en la ruralidad están dados por condiciones intrínsecas del sistema educativo, e implican movilizar diversas estrategias de infraestructura, dotación, administración e implementación de modelos contextualizados, que aporten a la falta de oferta de algunos niveles educativos directamente en los territorios, en particular en los niveles de preescolar y media. (MEN, 2018, p. 31)

Es de resaltar como lo mencionan algunos autores (Heckman, 2008; Lieberman y Van Horn, 2010; Bernal, Martínez y Quintero, 2015) citados en el documento de "Dinámicas de desarrollo infantil en Colombia", (2010-2016) que, los factores que afectan y limitan el desarrollo durante la primera infancia incluyen la pobreza, las disparidades urbano-rurales, la desnutrición, la calidad de las dinámicas del hogar y de los vínculos afectivos entre los padres y el niño y, en general, la exposición a condiciones externas adversas en su contexto.

> Esto implica que los niños que nacen en entornos vulnerables y menos privilegiados enfrentan mayores obstáculos para su desarrollo y desde los primeros años de vida ya se encuentran rezagados frente a niños de entornos más privilegiados. Estos rezagos iniciales se traducen con el tiempo en mayores rezagos y mayores brechas y son, entonces, uno de los factores primarios y subyacentes que explican la transmisión intergeneracional e Inter temporal de la pobreza y la desigualdad. (Moya, 2016, p. 22)

Desafortunadamente, la persistencia en las dinámicas del desarrollo también implica que los niños que no logran un desarrollo adecuado durante la primera infancia enfrenten

REPOSITORIO

una multiplicidad de obstáculos que ponen en riesgo su capacidad para ser exitosos y productivos y para desarrollar todo su potencial.

> La evidencia de la literatura sobre medicina, psicología y economía, entre otras disciplinas, ha demostrado que los niños que presentan rezagos en el desarrollo durante la primera infancia muestran una probabilidad más alta de tener un menor desempeño académico, problemas de comportamiento durante la niñez y adolescencia, y problemas de salud física y mental, incluyendo enfermedades coronarias y ansiedad o depresión crónica. Estos niños, además, tienen una menor probabilidad de conseguir empleo y gozan de niveles de ingresos menores que los niños que no tuvieron rezagos. (Grantham-McGregor *et a*l., 2007; Heckman,2008; Shonkoff *et al*., 2012) Citado por (Moya, 2016, p. 7)

Se hace necesario a través de estudios nacionales de diferentes organizaciones, exponer los porcentajes de las principales variables de vulnerabilidad a las cuales están expuestos los niños y las niñas colombianas. Las cifras registradas por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, en cuanto a las valoraciones por presunto delito sexual que se han realizado en niños y niñas desde el 2013 al 2017 a nivel nacional, establecen que, el número de exámenes médico legales por presunto delito sexual se registran así: en el año 2013 se reportaron 3.528 casos, 3.317 en el 2014, 3.216 en el 2015, 3.617 en el 2016 y 3.236 en el 2017 (Informe defensorial, 2018).

Por otro lado es ineludible hacer mención a los indicadores que destacan el nivel de educación inicial en el departamento de Boyacá según el diagnóstico, infancia, adolescencia y juventud (2020-2023) en cuanto a educación inicial, el país ha pasado por discusiones y experiencias que han llevado al estado asumir un compromiso nacional e internacional con una educación inicial que reconoce que el aprendizaje comienza desde le mimos momento del nacimiento y que por lo tanto sus entornos (hogar, educativo, salud, público o comunitario) son determinantes para potenciar sus capacidades y desarrollar competencias en los niños y niñas de 0 a 5 años.

Para el caso del departamento de Boyacá se ha avanzado en cobertura pues en el año 2019 se atendieron según datos del ICBF un total de 18.572 niños y niñas de 0 a 5 años en programas de educación inicial en el marco de la atención inicial; cifra superior a la registrada para el año 2019 correspondiente a 16.070 niños en edades de primera infancia. No obstante, se observa que para el año 2019 el número de niños y niñas atendidos en

hogares comunitarios de bienestar familiar, FAMI, grupal y en establecimientos de reclusión y otros, disminuyo a 48.565 con respecto al año 2018 donde se atendieron en total 54.090.

Según Proyecciones del Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2020), la población de cero a cinco años en Boyacá; (120 municipios no certificados) ha disminuido. Esto se puede observar en las proyecciones para el periodo 2011-2020; en el 2011, la población era de 98.986 niños y para el 2020 es de 91.580, representando el 24.97% del total de la población en los municipios no certificados.

Según datos del plan de Gobierno Departamental de Boyacá (2020-2023) el porcentaje de niños de 3 a 5 años matriculados en el nivel de preescolar, periodo 2012-2020 ha tenido un comportamiento decreciente; este porcentaje es menor en la zona rural que en la zona urbana. Para la zona rural el porcentaje es de 20.40% en el año 2012 y baja a 17.34% en el 2020, siendo una de sus causas la migración de la población campesina hacia las ciudades por el acelerado proceso de urbanización, existe otro factor importante que es el aumento de la pobreza rural por falta de oportunidades laborales y de una educación para el trabajo pertinente y de calidad que facilite la inclusión de la población rural y demás poblaciones en condiciones de vulnerabilidad.

La Cobertura Neta presenta una disminución de 65.5% a 57.8% correspondiente a 1.875 niños de 5 años o menos, en el grado de Transición. Esta cobertura es menor en la zona rural donde se presenta una disminución de matrícula 2015 vs 2020 de 1.224 escolares y en la zona urbana de 980, según información expuesta en el Plan Departamental de Gobierno de Boyacá (2020-2023).

Por otra parte, las cifras que arroja el informe defensorial de la primera infancia en Colombia, relacionado en temas de seguridad alimentaria infantil también son alarmantes. En el año 2021, en el país murieron 308 niños por desnutrición. Lo que en promedio significa que un niño muere diariamente. Según el defensor Carlos Negret ningún departamento del país se salva de la cifra (Informe defensorial, 2021).

Otra problemática que llama la atención de las autoridades está relacionada con el trabajo y la explotación infantil. En Colombia, según el DANE, hay 523.000 niños y niñas entre 5 y 17 años de edad, quienes se dedican al trabajo infantil, aunque las cifras expuestas por el DANE para el 2018 señalaban un total de 869.000 niños y adolescentes

entre los 5 y 17 años que ejercían esta actividad, estas cifras han bajado un 66%, pero aun así los datos siguen siendo alarmantes. (DANE 2020).

En este sentido, es importante contextualizar el departamento de Boyacá la información que pone en situación de vulnerabilidad a los niños y las niñas en primera infancia. "La población proyectada en el departamento de Boyacá para el año 2020 es de 1.395.072 personas (DANE, 2020) de las cuales el 33,15% corresponde a menores de 18 años, siendo 206.212 niños y 194.456 niñas" (Informe defensorial, 2020, pág. 88).

A pesar de lo anteriormente descrito, se hace necesario mejorar las condiciones de permanencia educativa, por lo que las estrategias que favorezcan la pertinencia y la flexibilidad educativa son trascendentales, pues comprender las cifras implica reconocer los factores culturales de las comunidades y que estos son diferenciados, así como lo es la geografía. En consecuencia, es necesario impulsar que estrategias reconocidas, como el transporte escolar, educación en emergencias, atención a población vulnerable y alimentación escolar, se hagan de forma diferenciada, aunado a las estrategias pedagógicas que desde el enfoque de calidad se orienten de forma contextualizada.

De manera que, el punto de partida para el desarrollo de esta investigación tendrá como propósito, crear una propuesta de intervención pedagógica, que responda a las particularidades y necesidades contextuales relacionadas el marco de una educación inicial, establecida como estructurante en la atención integral, y su intervención educativa a la primera infancia, en la región de la libertad, municipio de Paya del departamento de Boyacá.

El municipio de Paya, es eminentemente rural pues cerca del 75% de su población habita en el campo al igual que en el resto del país históricamente la zona rural muestra indicadores sociales distantes de los mismos indicadores a nivel urbano, situación que permite afirmar que en Colombia coexisten dos versiones de una misma realidad, las cuales se deben integrar en un escenario de posconflicto para sentar las bases de una paz duradera, tal como lo ha venido monitoreando el PNUD (2004, p. 17): "Las diferencias urbano, rurales se dan en cada uno de los factores que conforman el índice de Desarrollo Humano" (p. 17) La tasa de analfabetismo rural alarmante: cuatro veces superior a la urbana (17%). En la zona rural cerca de 48 personas en edad escolar de cada 100 no asisten a un centro educativo, frente a 30 de cada 100 en la zona urbana. (plan de desarrollo municipal, 2020).

RED-UNIGT

Por otro lado, el plan de desarrollo municipal (2020), devela, la marginalidad, la exclusión y el abandono estatal en que vive la región hasta hace unos 20 años, ha dejado como consecuencia fuertes brechas en el desarrollo del municipio, por ejemplo, no se cuenta con energía eléctrica en las distintas veredas, la vía carreteable hace solo 16 años fue abierta y hoy presenta serias deficiencias, no se cuenta con servicios de alcantarillado y acueducto eficiente en el área urbana, la zona rural desconoce servicios como el agua potable, se tiene un mínimo acceso a las nuevas tecnologías como el internet, hay baja cobertura de telecomunicaciones y la soberanía alimentaria presenta serios problemas.

Por las anteriores razones el municipio presenta altos índices de pobreza y unas brechas muy marcadas con respecto a indicadores de calidad de vida. Según estadísticas del DANE (2021) los registros de necesidades básicas insatisfechas (NBI) muestran que el 70,33% de su población se encuentra en esta condición, aunque a nivel regional, con datos más recientes, del año 2021 se evidencia una tendencia que da muestras las mejoras en la situación de pobreza.

Respecto al tema de primera infancia, infancia y adolescencia, el plan de gobierno municipal (2020), contempla a través de la Ley 1098 de 2006, que todas las autoridades territoriales, les corresponde incluir en su Plan políticas diferenciales y prioritarias dirigidas a los niños, niñas y adolescentes, que apunten a programas y proyectos específicos para garantizar la protección y el goce efectivo de los derechos de este grupo poblacional; bajo el principio, que son ellos los agentes de cambio y renovación de la sociedad. Las políticas, programas y proyectos deben apuntar de forma transversal a garantizar que los niños, niñas y adolescentes tengan un desarrollo integral que incluye mejores niveles de salud, educación, nutrición, cultura, afecto, cuidado y protección.

Pese a los esfuerzos locales y de algunos programas de promoción, prevención y atención a la población gestante y lactante en el municipio de Paya, aún se perciben muertes prenatales y postnatales por causa de la desnutrición, y altos estados de vulnerabilidad de la madre que en muchos casos es madre cabeza de familia y procreo sus hijos siendo adolescente, viéndose involucrada en ciclos de pobreza y por carencia de alimentos causada por la disminución en las áreas sembradas dedicadas a la seguridad y soberanía alimentaria, para ello se hace necesario aumentar el nivel de gestión, atención y acciones públicas encaminadas a una ruta de primera infancia, adolescencia y fortalecimiento familiar, articulada con el Plan de Desarrollo Departamental (2020-2023).

RED UNICA

Con estas acciones se buscará mejorar la cobertura en atención a la primera infancia, lo cual ha de conllevar a mejorar la calidad del desarrollo humano en las comunidades. Existen falencias tales como "niños y niñas con desnutrición y problemas de crecimiento que no han sido suficientemente atendidos y la falta de apoyo a los padres que presentan dificultad para demostrar expresiones afectivas y de estímulo a sus hijos" (Plan de gobierno municipal, 2020-2023).

Y desde este panorama, y como lo sustenta un informe municipal, realizado por la Comisaria, el cual es citado en el Plan de Gobierno Municipal (2020-2023), en el municipio de Paya se puede evidenciar que el acervo de acciones contempladas en el sentido de la educación inicial, en los escenarios donde se desarrolla, su génesis, no contempla las intenciones y condiciones pedagógicas establecidas por Cárdenas (2014), cuando hace mención a la cualificación constante de un talento humano para atender la educación infantil, a espacios enriquecidos y dotados de toda posibilidad pedagógica, a vincular la participación infantil en el desarrollo y la ejecución de experiencias educativas, a descentralizar la labor pedagógico de acuerdo a realidades, condiciones y particularidades de cada territorio nacional y a hacer corresponsable a la familia como agentes de cuidado, protección para la garantía de derechos.

Lo anteriormente expuesto, es consecuencia de no tener profesionales cualificadas en el marco de una educación inicial, para educar la primera infancia, esta población es atendida por madres comunitarias que han cursado el técnico en atención integral a la primera infancia y quienes oscilan entre 30 y 70 años de edad, a su vez por situaciones socio demográficas no reciben constantes procesos de actualización y cualificación en el enfoque de educación inicial, lo que quizás pone en riesgo su praxis y la apropiación de la atención integral que permita a las agentes educativas o madres comunitarias asumir prácticas pedagógicas pertinentes que faciliten el desarrollo de competencias en los niños y las niñas del municipio, respondiendo desde su recursividad, singularidad e intereses contextuales.

Como lo sustenta el informe del MEN (2020), quien señala que, 9.648 agentes educativos del ICBF, el 20.8% se han beneficiado de procesos de cualificación de los cuales el 18% corresponde al área urbana y solo un 2.59% al área rural. De igual manera, se registra en el Sistema de información de Primera Infancia (SIPI) que de 29,672 personas cualificadas entre el 2011 y el 2016, 3,334 están ubicados en zona rural y de estos, solo 73 pertenecen al sector educativo, puesto que en su mayoría los agentes

cualificados han sido contratados por prestadores del ICBF y otros sectores. A sí mismo, es importante tener en cuenta que de acuerdo con el comparativo 2015-2018 de agentes educativos, se encuentra que el 11% de los que han sido cualificados ya no se encuentran vinculados al proceso por el tipo de vinculación laboral que se presenta en las modalidades de atención.

Otras de las problemáticas que devela un estudio municipal es, la falta de recursos asignados para la educación de la primera infancia, ya que un 15% de niños y niñas menores de 5 años no reciben un servicio de educación inicial, debido a que la demanda en la oferta en los lugares rurales apartados del municipio de Paya no permite que los servicios para la educación infantil lleguen de manera efectiva y con calidad, esto quizás, conlleva a un menoscabo de equidad en la atención a los niños y niñas de estas edades, privilegiando aquellos que tienen mejores condiciones para recibir este tipo de enseñanza, como son los niños que viven en zonas urbanas altamente pobladas, y relegando a un segundo plano a aquellos que es más difícil o compleja su atención, como sucede en los niños de las zonas no urbanas o campesinas, de localidades marginadas, correspondientes al municipio de Paya.

Asistiendo a la educación inicial en el municipio de Paya, y mediante el Informe expuesto por la Comisaria, el cual es citado en el Plan de Desarrollo Municipal (2020-2023) las Unidades de Servicio- UDS, para materializar la educación inicial, no cuentan con suficiente material didáctico para realizar de la mejor manera una práctica pedagógica intencionada, allí se indica el porqué de las carencias en este contexto donde se gesta la educación de los niños y niñas, destacan entre ellas, el abandono por parte de los gobiernos nacionales y locales, falta de apoyo por parte de sus Entidades Administradoras del servicio y las condiciones georreferenciales del territorio, siendo algunas de las tantas cogniciones presentes en este territorio, y la incidencia de las mismas en la labor pedagógica de quienes atienden los niños y las niñas.

En el municipio de Paya la Educación inicial está estructurada por dos modalidades, Modalidad Comunitaria y Modalidad Familiar, el municipio cuenta con 7 Hogares Comunitarios, el cual es atendido por 7 Madres Comunitarias-MC, de las 7 madres comunitarias, solamente dos han sido beneficiadas con becas estatales para su formación en educación inicial, información recabada en el Plan de Gobierno Municipal (2020-2023). Es importante mencionar que para interés de esta investigación se hace el abordaje de la educación inicial en la Modalidad Comunitaria del municipio de Paya, teniendo en

cuenta que es allí donde se encuentra la mayor cobertura de atención para la educación inicial.

Las madres comunitarias, del mismo modo, refieren no recibir acompañamiento por parte de ninguna institución, en especial de cráter pedagógico, pues si bien es cierto que algunas instituciones municipales se articulan en su quehacer, este va más allá de cumplir con unos estándares de calidad que permite responder al componente administrativo, más que al componente pedagógico, en sus respuestas emitidas en la entrevista y en el grupo focal se confirma la necesidad de hacer acompañamiento pedagógico e intersectorial, además de contar con un plan de intervención pedagógico que en camine su quehacer de acuerdo a sus realidades y su contexto. Esto implica hacer un trabajo fundado en la descentralización de las políticas, con el objetivo de adelantar acciones urgentes en el mejoramiento de la calidad para la educación inicial y la garantía de derechos, especialmente para la primera infancia ubicada en los territorios más periféricos del país.

1.2 formulación de la pregunta de investigación

En referencia de lo expuesto anteriormente se plantea la siguiente pregunta que orientara la investigación.

¿Cómo es el diseño, implementación y evaluación de una intervención pedagógica que permita mejorar las prácticas educativas de madres comunitarias del municipio de Paya Boyacá-Colombia, que trabajan con niños y niñas en condición de vulnerabilidad social?

1.3 Proposición

El diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención pedagógica para la educación inicial, permite hacer un trabajo en contexto con la intención de mejorar las prácticas educativas de las Madres Comunitarias del municipio de Paya-Boyacá que trabajan con niños y niñas en condición de condición de vulnerabilidad social.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

RED-UNIDOT

Proponer una intervención pedagógica para la educación inicial, a través del diseño, implementación y evaluación, orientada a mejorar las prácticas educativas de madres comunitarias del municipio de Paya Boyacá Colombia que trabajan con niños y niñas en condición de vulnerabilidad social.

Objetivos específicos

Analizar las condiciones de vulnerabilidad social a las que están expuestos los niños y niñas en el municipio de Paya, Boyacá.

Evaluar el desarrollo de las propuestas diseñadas por el Gobierno Colombiano, en el marco de la educación inicial.

Diseñar la propuesta de intervención pedagógica fundamentada en modelos que orientan la educación inicial para contextos de vulnerabilidad social, teniendo en cuenta los referentes de validación.

Evaluar la implementación de la propuesta de intervención pedagógica de acuerdo con el enfoque de educación inicial para madres comunitarias, niños, niñas y familias implicadas en el estudio.

1.5 Justificación e impacto

En Colombia los planes de gobierno en los últimos tiempos han otorgado un gran apoyo a las políticas en educación, en especial las relacionadas con primera infancia (PI), diseñando e implementando programas y proyectos centrados en tipologías como, calidad educativa, cobertura, equidad, salud, nutrición, recreación entre otros estructurantes que constituyen una atención integral establecida en las políticas.

Por lo tanto, hablar de Primera Infancia (PI) y su asistencia en educación inicial es un asunto de corresponsabilidad donde unificar y articular esfuerzos entre el trabajo de entidades intersectoriales: ministerio de educación- MEN, ministerios de salud, ministerio de cultura, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- ICBF, secretarias de integración social- SIS y la secretaria de educación entre otros con la (ley 1804, 2016) “de cero a siempre”, pretende garantizar el cumplimiento pleno de los derechos de los niños y las niñas, con la filosofía de impartir una atención integral respondiendo a una mejora en la calidad a través de un personal altamente calificado, con entornos seguros, procesos de vigilancia y seguimiento, que dé cuenta de unos resultados en cada territorio y para cada individuo” (MEN, 2016).

Colombia, a partir del siglo XX ha hecho ingentes esfuerzos por trascender la atención infantil, en especial aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad, siguiendo el documento, sentido de la educación inicial (2014) señala que:

> las maneras de nombrar y definir a las niñas y los niños, las formas de atenderlos, cuidarlos y educarlos son dinámicas, cambiantes e históricas, de tal forma que lo que se entiende actualmente por educación para la primera infancia no es lo mismo que lo que se entendía hace uno o dos siglos atrás. (Cárdenas, 2014, p. 22)

Al seguir haciendo mención a la literatura de Cárdenas (2014), es ineludible, mostrar la evolución de la educación inicial a través de los cambios acontecidos como resultado de políticas y normativas nacionales e internacionales como la Declaración de la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración Mundial de Educación para Todos y la Constitución de 1991.

Con la Declaración de la Convención Sobre los Derechos del Niño, suscrita por Colombia en 1989 y que entró en vigencia el 2 de septiembre de 1990, el país asume un compromiso con las niñas y los niños que implica adoptar las concepciones explícitas e implícitas en esta declaración, así como su visibilizarían en la perspectiva de derechos humanos. Conviene recordar que la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la adhesión de Colombia a ella, finalmente plasmada en la Constitución de 1991 y ratificada mediante la Ley 12 del mismo año, se constituye en un hito histórico que impulsa el reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derechos.

La importancia de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien, Tailandia, marzo (1990) citado por Cárdenas (2014), radica en la adquisición del compromiso de trabajar en el marco de las acciones y recomendaciones allí suscritas y en la alusión explícita a la educación inicial en el marco de aprendizaje para toda la vida.

Concretamente, respecto al tema de educación inicial, se hace la Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvulario o Inicial, "Una educación inicial para el siglo XXI", (Santiago de Chile, marzo de 2000)*:*

> Que todas las niñas y los niños del mundo tienen derecho a una educación, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y el pleno

> desarrollo de sus potencialidades; que los primeros años de vida, incluyendo el período prenatal, son cruciales y decisivos para el desarrollo integral de la persona; que la educación inicial es una etapa educativa con identidad propia y que hace efectivo el derecho a la educación. (Cárdenas, 2014, p. 33)

A su vez, se menciona la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), celebrada del 27 al 29 de septiembre de 2010 en Moscú, considerada como la primera reunión mundial sobre el tema en relación con las niñas y los niños menores de seis años.

Paralelamente a esto, el país avanzó en la reformulación del Código del Menor y en 2006 promulga la Ley 1098, Código de la Infancia y la Adolescencia, en la cual se exponen varias premisas no negociables por las que la sociedad debe responder, tales como la protección integral, y el interés superior de las niñas, los niños y los adolescentes y se habla explícitamente de la educación inicial como un derecho impostergable.

Los niños y las niñas requieren en su primera infancia potencializar y desarrollar las capacidades que harán de ellos personas con habilidades y competencias humanas a desenvolver en la vida familiar, social y laboral. Desde esta perspectiva, es necesario entonces, "propiciar para los niños y niñas espacios educativos significativos y enriquecidos con diferentes elementos que les permitan interactuar consigo mismos, sus pares, adultos y con el ambiente físico y social que les rodea" (Política educativa para la primera infancia, 2010, p. 3).

Así, como lo menciona la política educativa para la primera infancia (2010) la familia, comunidad, barrio o vereda, se llenan de sentido al tener una intención pedagógica que les permite trabajar con los recursos cognitivos, afectivos y sociales disponibles, para avanzar en su desarrollo y adquirir competencias. En este sentido, la educación en la primera infancia debe apoyarse en actividades, juegos y artes que favorezcan su expresión y respondan a sus necesidades y potencialidades. De esta forma los niños se vuelven autónomos para tomar decisiones, solucionar problemas y actuar en su cultura enriqueciéndola.

Por tanto, la educación para la primera infancia según la política educativa para la infancia (2014)**:**

> es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida en función de un desarrollo pleno como sujetos de derechos. De igual manera toda atención pedagógica debe priorizar, la nutrición, la protección, la salud y la educación inicial como derechos impostergables de todos los niños y niñas desde su nacimiento hasta los 6 años de edad. (p. 22)

Estos componentes deben ser garantizados de manera integral, ya que juegan un rol determinante en los procesos de aprendizaje y desarrollo, condiciones fundamentales para la mejora de su calidad de vida, la de su familia y sus comunidades. Desde esta perspectiva se hace necesario ofrecer una atención integral a la primera infancia de manera que constituya las prioridades y necesidades que emergen en cada contexto del territorio nacional, y que sea este la principal estrategia para enfrentar los problemas de pobreza e inequidad que enfrenta el mundo y en especial Colombia. Los argumentos anteriormente ofrecidos muestran como la atención de la primera infancia debe consolidarse como una de las prioridades nacionales, con la posibilidad de asegurar a los niños y a las niñas la garantía de todos sus derechos, para aseverar su óptimo desarrollo.

No obstante, y como lo menciona el documento del MEN (2018), Plan Especial de Educación Rural, hacia el desarrollo rural y la construcción de paz es importante mencionar que, las familias y cuidadores ocupan un lugar central en la educación inicial y preescolar por el papel que desempeñan como agentes de cuidado, crianza y socialización durante los primeros cinco años de vida.

Su vinculación a los procesos educativos posibilita la generación de formas apropiadas de relacionarse con los niños y niñas, que fundan las bases para que ellos se sientan seguros, apropien el mundo y la cultura, y puedan aprender y desarrollarse durante el resto de su trayectoria educativa. Así mismo, asume el fortalecimiento de los vínculos afectivos seguros en los contextos mediatos e inmediatos donde ocurre el desarrollo de los niños y niñas, como fuente para mitigar las afectaciones a diversas circunstancias de vulnerabilidad.

Por esas razones es fundamental, como lo señala Alarcón (2013), que el estado y la sociedad se concentren en preparar y apoyar a las familias para que cuenten con todos los elementos, con la posibilidad de afianzar los vínculos afectivos con sus hijas e hijos y

propiciar entornos enriquecidos, protectores y seguros en los cuales ellos participen de manera significativa. Adicionalmente el estado, la sociedad y la familia deben profundizar su responsabilidad como promotores y veedores de la prevención de riesgos y la eliminación de situaciones de vulneración que afecten el bienestar y la integridad física y psicológica de los niños y las niñas.

Desde las anteriores apreciaciones, esta investigación doctoral, pretende ofrecer una propuesta de intervención pedagógica, que permita responder a las necesidades de vulnerabilidad en la región de estudio, provincia de la libertad, municipio de Paya, en el departamento de Boyacá, la cual reconozca a la descripción real de los niños y las niñas Boyacenses, teniendo en cuenta su territorio, la cultura, necesidades y particularidades que ameritan repensar el quehacer pedagógico de quienes prestan la atención directa en el marco de una educación inicial. Esta propuesta se fundamenta en la teoría de la pedagogía Waldorf, como panacea de mediación en contexto, para resignificar transformar y reflexionar la práctica pedagógica de las Madres Comunitarias que están a cargo de materializar la educación inicial en aquel torrotito.

Siguiendo Cárdenas (2014), sustenta, la educación inicial como un derecho impostergable de la primera infancia, parte del reconocimiento de los intereses y particularidades personales, culturales y sociales de las niñas, los niños y sus familias, así como de las características y condiciones de los contextos en que viven; avanza hacia una comprensión holística de gestión desde la perspectiva interdisciplinaria de los equipos humanos; trabaja y desarrolla programas y proyectos bajo los principios de eficiencia, transparencia y compromiso social con las familias y las comunidades en las cuales se halla inmersa y atiende a los diferentes lineamientos técnicos que el país precisó para la educación inicial.

Es importante destacar que, la propuesta de intervención pedagógica que se trabajó e implemento en el marco de una atención integral en una región del departamento de Boyacá, respondió a los intereses y el postulado citado por Cárdenas (2014), en el sentido de la educación inicial, suscitando que, las niñas y los niños aprenden a convivir con otros seres humanos; a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, diferentes a los de su familia; a construir normas; a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse; a ser más autónomos, a desarrollar la confianza en sí mismos, a ser cuidados y cuidar a los demás; a sentirse acogidos, seguros, partícipes, escuchados, reconocidos; a hacer y hacerse preguntas, a indagar y a formular

explicaciones propias sobre el mundo en el que viven; a descubrir diferentes formas de expresión; a descifrar las lógicas en las que se mueve la vida; a solucionar problemas cotidianos; a sorprenderse con las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo; a apropiarse y hacer suyos hábitos de vida saludable; a enriquecer su lenguaje y a construir su identidad en relación con su familia, su comunidad, su cultura, su territorio y su país. En fin, aprenden a encontrar múltiples y diversas maneras de ser niñas y niños mientras disfrutan de experiencias de juego, de arte, de literatura y de exploración del medio.

Entonces, se puede afirmar que el juego, la exploración del medio, las expresiones artísticas y la literatura inundan la educación inicial, la llenan de fuerza y vitalidad para permitir a niñas y a niños vivirlos, experimentarlos, hacer parte de ellos tal y como corresponde a su naturaleza infantil, a sus características, intereses y necesidades para su desarrollo. Por ello, el juego, la exploración del medio, las expresiones artísticas y la literatura pueden considerarse contenidos de la educación inicial; mediante estos contenidos las niñas y los niños encuentran formas de acercamiento a su mundo individual y social y logran potenciar su desarrollo, sin que ello perpetue en una mera instrumentalización.

Es decir, no se trata de que las actividades rectoras de la primera infancia se constituyan en el cómo del quehacer pedagógico, sino en el sentido mismo del qué es lo que se privilegia en el trabajo cotidiano con niñas y niños. Ajustando su ejecución en la construcción de experiencias para la construcción de una cultura en la educación inicial en contexto, que trace rutas útiles para la visión de un territorio determinado, frente a lo pedagógico y a lo curricular, al tiempo que entra en discurso con las propuestas nacionales que surgen en torno a la educación de los niños y las niñas de primera infancia y que ameritan tener sus propias acciones descentralizadas en coherencia a sus intereses y particularidades. Aportar a la construcción del sentido de la educación inicial convoca, entre otras cosas, cerrar las brechas que se marcan desde los usos y apropiaciones del lenguaje pedagógico y articular discursos que produzcan un creciente afianzamiento de nociones, conceptos y comprensiones compartidas por todos los actores que hacen parte de la educación inicial en el país.

Así, desde las pedagogías criticas provienen los enfoques y estrategias que orientan y ayudan a dar curso a las acciones de las maestras, los maestros y los agentes educativos hacia las niñas y los niños. Estos enfoques hacen visibles valoraciones que los actores de la sociedad les otorgan a ellas y ellos, así como a los sentidos de la educación, los

propósitos y las acciones para alcanzarlos. Como afirma Peralta (2012), "la educación de la primera infancia es un buen reflejo de la sensibilidad del país por su presente y por su futuro" (p. 82), citado por cárdenas (2014).

> Las estrategias pedagógicas involucran las acciones de la maestra, el maestro y el agente educativo orientadas a propiciar, en la niña y el niño, un aprendizaje particular con respecto a su desarrollo integral. No son técnicas, recetas, pasos ni métodos a seguir mecánicamente. Son selecciones intencionales de quien educa, por considerar que con esos instrumentos o medios logra generar los propósitos y planes propuestos. Como escogencia, significa que es posible contar con un repertorio de estrategias pedagógicas que ya algunos autores han postulado, aprovechar aquellas que, según los pares, han funcionado, y continuar usando las que los educadores consideran que les han servido para lograr sus propósitos o crear unas nuevas. (Cárdenas, 2014 p. 84)

Del mismo modo, la propuesta de intervención pedagógica configura el cómo para el desarrollo de la práctica pedagógica, por lo que tienen en cuenta el rol del adulto y las posibilidades que ofrecen a las niñas y los niños, así como los recursos, tiempos, ambientes e intencionalidades que se proponen para el potenciamiento de sus procesos de desarrollo. La elección de un plan de acción en contexto, debe tener en cuenta que las niñas y los niños son protagonistas de su desarrollo y que las maestras, los maestros, las familias o cuidadores son actores importantes de este proceso, dado que establecen vínculos de apego seguro y relaciones de confianza que promueven la autonomía y las experiencias en las que despliegan todas sus capacidades, y mitigan las variables de riesgo al cual pueden estar expuestos.

Por otro lado, es importante mencionar que, para romper las barreras en las condiciones de vulnerabilidad, se requieren inversiones dirigidas a solucionar las carencias de la población infantil, debido a los profundos efectos que tiene la atención de la primera infancia y la garantía de sus derechos, sobre el crecimiento y el desarrollo económico a largo plazo. Así como lo manifiestan varios estudios, entre ellos Heckman y Carneiro (2003), demuestran que la inversión en primera infancia es la más rentable que puede hacer una sociedad, debido a tres razones fundamentales: la primera, que esta inversión es la que tiene el mayor periodo de retorno; la segunda, que potenciar las capacidades individuales se traduce en mejores competencias productivas a futuro, y, por ende, en mayores ingresos individuales y sociales; y la tercera, que esta inversión

disminuye gastos sociales en el largo plazo, tales como la atención en salud, la seguridad, el tema de justicia entre otros.

La investigación puede llegar a ser una experiencia significativa y de impacto, porque pretende generar nuevas alternativas de mejora, a través de una propuesta de intervención pedagógica, que permita, de manera favorable la mediación educativa a la primera infancia; así mismo, la posibilidad de socializar la investigación con actores de la comisión intersectorial del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Colombiano, quienes son los encargados de auditar y vigilar el cumplimiento de sus lineamientos asignados en la misma a nivel nacional, de realizar un aporte epistémico en el paradigma educativo en cuanto al sentido de la política de estado de primera infancia como una estrategia de mediación educativa y no presuntamente asistencialista, un aporte al MEN de incluir la ideología de un enfoque de educación inicial con pertinencia y coherencia para convocar unas acciones propias de un territorio con índices de vulnerabilidad social, el aporte de una teoría pedagógica " *la pedagogía Waldorf*" que encausa una ruta en conexión con el desarrollo humano, y la oportunidad de crear nuevas posibilidades de materializar la educación inicial con los recursos reales que se tienen en el medio y en especial en zonas apartadas geográficamente, a fin de contextualizar las prácticas pedagógicas de quienes están a cargo del cuidado y la educación de los niños y las niñas, en especial en zonas de vulneración social.

En su contenido, la investigación convoca a posicionar una mirada interdisciplinar sobre la educación inicial, en la que lo pedagógico y lo curricular se ocupen como construcciones colectivas, que se movilizan desde las experiencias de las niñas, los niños y sus maestras o maestros. También invita a todos los actores con quienes los niños y las niñas instituyen contacto permanentemente y que, de manera directa o indirecta, inciden sobre las decisiones que se toman alrededor de su bienestar y desarrollo integral.

No obstante, la investigación busca dinamizar la atención, acompañamiento y apoyo a los niños y niñas que gestan sus vidas en territorios con rezago social y con pocas oportunidades de recibir una educación infantil en contexto, coherencia y pertinencia a sus propias realidades, intereses y particularidades. Desde esta perspectiva, se diseña una propuesta de intervención pedagógica, la cual toma elementos de la Política Nacional para la primera infancia (Ley 1804), del Ministerio de Educación Nacional (El sentido de la educación inicial, documento 20) y lineamientos establecidos por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- ICBF, para fundamentar, apropiar y proponer una intervención en

coherencia con una teoría pedagógica que encause el sentido de la educación inicial en escenarios ubicados en la periferia del país, a su vez, que favorezca todo un despliegue de cualidades que dignifican el proceso de desarrollo de niños y niñas colombianos, a partir de materiales, recursos y didácticas propias a su cultura, su realidad y a su entorno inmediato.

Desde esta premisa, la tesis pretende hacer un aporte científico a la educación inicial, al configurar herramientas que hagan sinergia entre lo teórico y la práctica como atmósfera alegórica para resignificar la realidad de los niños y las niñas que son educados en escenarios de vulnerabilidad social, y que en la actualidad la hegemonía de las políticas de educación inicial no han descentralizado sus teorías y aportes en los territorios donde se requiere trabajar una educación en contexto, a su vez, porque las teorías están enmarcadas bajo unos lineamientos administrativos y operativos más que una ruta que enfoque el cómo llevar a la práctica unas acciones pedagógicas que permitan dignificar el sentido de la educación inicial. Por tanto, esta investigación posiciona una teoría pedagógica, que permite disgregar políticas homogéneas, para asistir la educación inicial de los niños, niñas, madres comunitarias y familias de dicho territorio, de una manera práctica, realista y concreta.

Este ángulo teórico, de igual manera debe hacer apología para un desarrollo social y personal en la primera infancia, el cual permita mediante un plan metodológico permear el desarrollo integral, la seguridad, la autonomía, la participación infantil y la confianza en sí mismo y con el otro, al denotar estrategias que promuevan los vínculos afectivos, la comunicación asertiva, las prácticas de crianza basadas en la atención, el cuidado y la protección; así mismo que integre acciones inmediatas que originan la autonomía, durante la primera infancia para que las niñas y los niños edifiquen las bases necesarias para desarrollar su capacidad para tomar decisiones en independencia con los otros y con los pares que los rodean en su contexto, así, el desarrollo de la autonomía permita pasar por las oportunidades para que los adultos brinden a los niños y a las niñas, experiencias pedagógicas orientadas hacia el apoyo, el estímulo y el reconocimiento de las decisiones que cobran sus intereses y capacidades, en el marco de las normas y valores establecidos en su realidad inmediata; es una teoría que busca entonces, concentrar sus postulados y estrategias en el desarrollo de la identidad, teniendo en cuenta que todos los seres humanos comienzan a desarrollar su identidad desde edades muy tempranas, esto sucede por las interacciones que poseen con los adultos que les cuidan y las formas en que lo

hacen (Steiner, 2004). Por ello, es importante que la maestra o agente educativo le brinde al niño y a la niña espacios y experiencias de exploración con diversas texturas, olores, sabores y sonidos con los que puedan experimentar diferentes sensaciones, desarrollando la construcción de su identidad y la posibilidad de que declaren sus preferencias.

En este sentido, la teoría de la pedagogía que se construye en esta investigación, va en relación a la educación inicial y a su proposición de desarrollo humano, respalda de manera pertinente a los planteamientos anteriormente expuestos. Reconocer la educación inicial como apología en el desarrollo humano, significa abordar la educación integral de la primera infancia, en palabras de Steiner (2017), a partir del componente, evolutivo socioformativo, cognitivo e integrativo con enfoque de derechos que prepara para la coherencia, la pertinencia, significatividad y sentido de vida, compendios que integran el desarrollo humano y que deben ser asistidos en cada acción o intervención educativa de quienes educan de manera directa la primera infancia en Colombia. Es importante destacar que los aportes que se edifican en esta investigación, no asumen planes de intervención propios del Ministerio de Educación Nacional-MEN, porque en la actualidad no se tienen, según lo hallado en la revisión documental, los antecedentes investigativos y los relatos expuestos por los informantes claves, se adaptan para la construcción de la propuesta de intervención unos conceptos, tales como(Ejes pedagógicos, actividades rectoras, estrategias pedagógicas), que si bien es cierto los mismos los propone el MEN, como principios educativos en el enfoque de la educación inicial, estos no establecen una ruta de interpretación e implementación para llevarlos a la práctica, específicamente en escenarios con índices de vulnerabilidad social.

La investigación hace su abordaje en el municipio de Paya en el departamento de Boyacá, teniendo en cuenta que es unos de los municipios con el mayor porcentaje de Necesidades Básicas insatisfechas- NBI según información del DANE (2021), además de ser uno de los territorios más apartado del departamento, criterios, que coinciden con las narrativas expuestas por las Madres Comunitarias, cuando afirman que su municipio por estar en la periferia carece de oportunidades para cualificar su rol y ofrecer una atención inicial de calidad a los niños y niñas de su municipio, conjuntamente a la privación en servicios públicos, infraestructura para la educación infantil, vías y saneamiento básico. Desde este panorama, la investigación comprende unas posibilidades pedagógicas que atribuyen a mitigar a partir de la intervención, aspectos que dejan en riesgo la garantía de derechos de los niños y las niñas que gestan allí sus vidas, y, que, a su vez, la falta de

inmobiliaria para resignificar las experiencias pedagógicas, se convierten en otra falencia que impide una atención de calidad y la vivencia de una educación inicial con sentido e intención.

Desde esta perspectiva, la tesis posiciona una teoría en coherencia al propósito de la educación inicial, al promover un trabajo en contexto, en aquellos territorios con rezago social, como es el caso del municipio de Paya en el departamento de Boyacá, de igual manera, permite abrir posibilidades contiguas para que las Madres Comunitarias se conviertan en constructoras de saberes pedagógicos, al vincular en su ejercicio su propia experiencia de vida, y, que mediante vivencias ellas le otorguen sentido a su propia praxis; convoca a que se dispongan para el encuentro con las niñas y los niños, desde la observación, la escucha activa, de lo que expresan en cada momento y, desde ahí, den apertura para abrazar, reconocer sus intereses, tomar decisiones, resolver problemas y hacerse preguntas sobre lo que sucede en sus propias realidades. De igual manera, es una conformidad para reconocer la investigación científica como una panacea para mediar e incidir la educación infantil en territorios vulnerables, donde se requiere de atenciones descentralizadas de acuerdo a sus realidades, necesidades, intereses y particularidades, es una contingencia para tejer saberes desde la cultura, la tradición, y la penuria.

Por último, es importante mencionar que la tesis se enmarca en la línea de investigación *Educación y Sociedad*, como posibilidades para extender a partir del conocimiento nuevas maneras de acoger, cuidar, proteger y educar la primera infancia en escenarios de rezago social en Colombia, además permite deliberar sobre el quehacer pedagógico de las MC que educan la primera infancia, al reconocer que su rol con el pasar de los años ha tomado un interés invaluable, no solo desde sus entornos de acción si no también en el campo científico, al hacer parte de una investigación que proyecta un nuevo saber para la educación infantil. En tal sentido, y en la perspectiva del enfoque deliberativo de la investigación científica, la tesis permite la lectura de nuevas miradas en que la sociedad percibe el rol de la investigación, la ciencia y la educación, por ende, esta conlleve al desarrollo de nuevos enfoques de corresponsabilidad, participación y apropiación, en temas relacionados con la educación, es inminente que la tarea no se logra de manera individual y desfragmentada, requiere un engranaje de acciones intersectoriales que permitan la calidad, equidad y pertinencia educativa, especialmente en aquellos lugares periféricos del país.

Así mismo, es extender la universidad como comunidad de concreción de conocimiento transformador (de lo que hay, a lo que puede haber), capaz de llegar a ser un instrumento humanizador (lo que debe haber- entre educación y sociedad), es poder descubrir otras convenciones de percibir las infancias en toda su esencia, al incidir en conductas como la solidaridad, fraternidad y generosidad, fundadas en el amor, en cuanto a comunión investigativa, está dada por la posibilidad de divulgación, proyección e implementación del saber científico.

RED- UNEFA

CAPITULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

RED-UNEFCIT

2.1 Bases Teóricas, Investigativas, Conceptuales y Legales

Se establece en este apartado la fundamentación teórica basada en componentes educativos, pedagógicos, sociales, políticos y legales, axiomas que sustentan especialmente la educación infantil desde miradas nacionales e internacionales, y, que dan validez a la proyección de pensamiento de las investigaciones históricas y contemporáneas.

2.1.1 La teoría Critica en el contexto educativo

La educación ha sido un dispositivo en la mirada de muchas literaturas, autores, agendas políticas, ha sido un concepto en constante construcción teniendo en cuenta los cambios atraídos por el tiempo y la configuración de tejido social. En este sentido, y a interés de la investigación se atribuyen teorías Críticas que dan sentido holístico a la educación inicial.

En los últimos tiempos la educación como todo el conocimiento ha ejercitado cambios enérgicos y cada vez se aceleran más, de acuerdo a las demandas de la modernidad, esto debido a que cada día las realidades sociales y las dispuestas de pensamiento se apresuran. Por tal razón, paradigmas como la enseñanza memorística desvirtúa su consenso, bajo esta pauta se busca una educación que privilegie el pensamiento crítico, en palabras de Trujillo (2017) sostiene como componentes, "la agudeza perceptiva, el control emotivo, el cuestionamiento analítico, el manejo de la información, entre otras cualidades; por ende, el reto de los educadores se vuelve titánico, ya que se debe formar y desarrollar personas críticas, autónomas, pensantes y productivas" (p. 86).

Se reconoce a través de la teoría Crítica, el estudiante como un sujeto que posee unas competencias, habilidades, destrezas, voces, participación, e intervención en su propia construcción de conocimiento, atribuciones que auxilian a la construcción y transformación de su contexto inmediato. La teoría Crítica sustentada en el campo de la educación favorece la investigación, la pregunta, la hipótesis, la incertidumbre, el asombro, entre otros aspectos que permiten la formación y la información relevante entre el formador y el educando (Trujillo, 2017).

REPOSITORIO

Carr y Kemmis (1988), sostienen que: "la ciencia social crítica intenta analizar los procesos sociales e históricos que influyen sobre la formación de las ideas, el mundo social, configurado en el pensamiento a través del lenguaje o las circunstancias modeladas por la cultura o la economía" (p. 87).

Desde esta perspectiva, esta teoría incita a la crítica reflexiva en los diferentes procesos del conocimiento desde la crítica y la construcción social, hasta la transformación de la realidad desde la práctica y el sentido. Adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que vinculada con la educación hacen sinergia de interpretación, colaboración y transformación, para favorecer las realidades existentes de una comunidad bajo la premisa del trabajo participativo y colaborativo.

La teoría Critica , se considera según Carr y Kemmis (1988) como una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico; La teoría se basa en la contextualización del proceso educativo como un pilar para el desarrollo de la acción y la concepción teórica, así como una visión basada en la experiencia acumulada a través de la tradición que instiga a la reflexión y la transmisión de la concepción educativa, que favorece la intervención y la construcción de conocimiento de manera horizontal de sus participantes, la jerarquía del saber se descompone de acuerdo a sus roles favoreciendo la descripción y la comprensión de los diferentes fenómenos inherentes en la realidad inmediata de los sujetos.

Siguiendo a Habermas (1998), argumenta que la ciencia social critica no puede estar centrada desde un interés particular, si se desconoce la cotidianidad y la realidad del sujeto, por tanto, la educación pose la enorme responsabilidad de reconocer la investigación y el conocimiento como un saber cultural, social e histórico, en el que se vinculen los intereses y las necesidades de la humanidad de acuerdo a los desafíos a traídos por cada momento. En este sentido, la ciencia social crítica facilita el intelecto autorreflexivo, para reconocer lo que favorece y desfavorece la formación del individuo, promueve la capacidad de implementar medidas correctivas para superar las restricciones que experimenta cada grupo social.

Habermas distingue en su teoría, las funciones mediadoras de la relación entre lo teórico y lo práctico en la ciencia social crítica, a través de dos dimensiones: una instrumental y una comunicativa:

Instrumental: comprende lo teleológico–estratégico y promueve la interacción social basada en intereses comunes y en un adecuado cálculo de las posibilidades

de éxito. Esta dimensión requiere de pocos puntos en común entre los participantes, sentados en torno a los medios para lograr el objetivo deseado.

Comunicativa: promueve una interacción basada en procesos cooperativos de interpretación para que los individuos afectados por una situación común realicen una comprensión compartida y generen el consenso entre ellos con el fin de alcanzar soluciones satisfactorias para el grupo. Esta dimensión requiere compartir significados y valoraciones para que el entendimiento sea posible, ello presupone un alto grado de comunidad. (Habermas,1998, p. 92)

Habermas considera que la reproducción de conocimiento se da en tres áreas generales que incumben a tres contextos de la existencia social: trabajo, interacción y poder:

Figura 1

Áreas del Conocimiento



Fuente: Trujillo, 2017

La ciencia social, promueve el interés emancipatorio enfocándose en la libertad y la autonomía racional. Y ofrece a los individuos un medio para concienciarse de cómo sus objetivos y propósitos pueden resultar distorsionados o reprimidos por los procesos históricos, por eso el individuo debe procurar cómo erradicarlos de manera que posibilite la búsqueda de sus metas verdaderas. Pues el objeto de conocimiento se constituye a partir del interés; el sujeto construye a su objeto de estudio a partir de los parámetros definidos por un interés técnico o un interés práctico; además, de la experiencia previa que se tenga

de él, el lenguaje en que dicha experiencia se exprese y el perímetro en que se aplique la acción derivada de dicho conocimiento (Trujillo, 2017).

Así, el saber emancipatorio es compromiso de las ciencias de la educación porque la ciencia social crítica tiene dos pilares fundamentales:

> 1. Recuperar elementos del pensamiento social como valores, juicios e intereses, para integrarlos en una nueva concepción de ciencia social, que mantenga un concepto riguroso del conocimiento objetivo en el estudio de la vida humana en general y de la vida social en particular.
>
> 2. Todo paradigma investigativo (social-educativo) responde a una política y a una ideología social determinada, por lo que, ni la ciencia, ni los procedimientos metodológicos empleados en ella son asépticos, puros y objetivos. (Habermas, 1998, p-102)

Se establece entonces que las teorías críticas en el contexto educativo obedece a unos procesos sociales, culturales, políticos, educativos, de la escuela, al reconocer la realidad como instrumento inmediato de interpretación, análisis, reflexión y autorreflexión entre el sujeto y el objeto, la dialéctica entre la teoría y la práctica son sus principales postulados en la edificación del nuevo conocimiento, que a partir de un trabajo coequipero se atribuyen nuevas conceptualizaciones al campo de la ciencia, a su vez, reconoce el recorrido histórico, como ese saber empírico en el que la experiencia y la apropiación del sujeto erigen una nueva teoría de transformación y resignificación.

Esta teoría sustenta nuevas posibilidades de reflexión educativa, especialmente en la educación para la primera infancia, teniendo en cuenta que sus principios epistemológicos dan lugar a una educación emancipadora que ha de servirse para materializar aquellos procesos de socialización, aprendizaje y pensamiento, que contribuyen a la emancipación de los sujetos en sus primeros años de vida, especialmente con la implementación de nuevas pedagogías que pueden deconstruir aquellas condiciones que limitan su desarrollo optimo y su manera de pensar y actuar cuando se crece en un contexto con rezago social.

Pedagogía Critica

La pedagógica critique de se gesta a partir de la teoría critica, pone en evidencia sus notables desafíos sociales, económicos y políticos de la sociedad, sostenidos en la

presencia de procesos opresivos de la humanidad, esta corriente proeza sus principios en todo el mundo, particularmente en Europa y Norteamérica; entre sus pioneros se reconoce a Freire, Giroux, Apple, Kemmis, Carr, McLaren, Hargreaves y Popkewitz, empoderados con la libertad, el pensar crítico y la emancipación del hombre.

La pedagogía al igual que la educación ha trascendido en su génesis de acuerdo a los cambios y desafíos cautivados por las aceleraciones humanas, históricas, políticas, sociales y culturales. En la praxis, la pedagogía crítica es capaz de reconocer, configurar y potenciar espacios educativos de conflicto, resistencia, resiliencia y creación cultural en la cual reafirma su confianza en el poder emancipador de la voluntad humana. Si bien se fundamenta en una base teórica- científica y en unas prácticas educativas que funcionan no hay pedagogía crítica sin utopía posible (Mclaren, 2008).

McLaren (1995), considera que la teoría social crítica tiene un alto potencial de acción, mientras ésta se relacione con un lenguaje de crítica y contingencia. Ello hará posible que los docentes sean capaces de cuestionar las discusiones educativas sancionadas oficialmente. La pedagogía crítica, tiene, por lo tanto, la misión no sólo de desarrollar un lenguaje crítico y desmitificación, si no de crear alternativas de enseñanza de manera conjunta y realista para la emancipación y la confrontación de poder de políticas e ideales hegemónicos.

Las Pedagogías Críticas se centran en cuatro grandes temas, a saber: "Educación-Escuela-Sociedad; conocimiento-Poder-Subjetivación; institucionalización-Hegemonía. Vínculos entre teóricos y prácticos" (Mclaren, 2008, p. 45). Estos componentes fundados en el estudio sobre la sociedad, la escuela, la educación y los procesos hegemónicos y totalizadores que ocurren en ella, permiten reconocer a las Pedagogías Críticas como una alternativa coherente y eficiente en el sistema educativo contemporáneo.

Las Pedagogías Críticas para Martínez (1996), son "una producción cultural, una producción de saber para dar cuenta de una realidad; una red de significaciones que da razón también de los obstáculos que vence y de sus recreaciones a lo largo de la historia" (p. 79). De esta manera, ellas representan una alternativa frente al proyecto político inconcluso de la Modernidad y la Ilustración, y pretenden no sólo el reconocimiento de la educación como proyecto político emancipador y liberador de las conciencias del yugo totalitario de la razón, sino también la constitución de un proceso de transformación, renovación y de reconstrucción de lo social (Suarez, 2012).

Paulo Freire, (1997), desarrolló como línea de investigación la tesis de una educación emancipadora, focalizando su atención en torno a la educación en comunidad, la praxis educativa (como acción evaluada críticamente). Representa el máximo exponente de los desarrollos emancipadores de las pedagogías críticas en Latinoamérica y el mundo. La perspectiva de una educación liberadora teje sus compendios alrededor de las relaciones humanas, la confrontación con la realidad y la postura de construir en comunidad y en contexto, media al diálogo y a la continua reflexión desde los escenarios educativos, como espacios dialógicos de apropiación y participación.

Para Henry Giroux (1989), destaca como investigador el papel del docente en el proceso formativo en la sociedad actual, reconociendo al profesor como un intelectual crítico reflexivo y transformador, destaca en la educación un sentido relevante en la transformación y cambio de la sociedad. Profundiza en la investigación sobre el carácter político de la educación y la naturaleza ideológica de la escuela y su relación horizontal con los actores que participan en ella.

Carr y Kemis (1988), han desarrollado estudios profundos sobre la i investigación-acción como un examen hermenéutico crítico de la práctica de los propios prácticos, es decir, la formación del teórico emancipador. Sustentan en este sentido la intencionalidad política del educador, "emancipadora" y con arrojo colaborativo y dialógico para resignificar las realidades y romper los límites que sujetan la opresión del individuo, se construye con y en comunidad, bajo la premisa de lograr un objetivo en común.

Peter McLaren (2008), trabaja un panorama más amplio, al profundizar sobre el tema del alfabetismo mediático crítico contra el mundo y las implicaciones del neoliberalismo en el campo educativo, político y social, hace apología referente a las nuevas funciones de las escuelas en la sociedad actual y el papel del educador para trascender y transformar su praxis.

Estos investigadores de las pedagogías críticas expresan su interés por diversos campos de investigación y su incidencia directa en el ámbito educativo, se cruzan en torno a la idea de construir una sociedad más pluralista, verdaderamente democrática y enmarcada en la formación de un sujeto crítico y transformador de la realidad. Se enmarca en una ideología cultural y liberadora, al suscitar una relación directa con el entorno y las experiencias que allí se gestan, mediante una educación crítica y progresista.

Las pedagogías críticas en los entornos educativos se convierten en una tendencia de interrelaciones, diálogo, intercambio y apropiación de saberes, experiencias y conocimientos, sustentados por un currículo contextualizado, critico, de configuración social, político y cultural. Esta corriente constituye uno de los marcos teóricos del proyecto de reforma educativa que se desarrolla en el país, el cual sustenta la reflexión crítica de los docentes donde reflexionan, investigan, se preguntan, se cuestionan y se forman para transformar y trascender sus prácticas y construir desde ahí sus propias teorías pedagógicas (Suárez, 2012).

En este sentido, la pedagogía Critica favorece en este escenario investigativo que las Madres Comunitarias como agentes educativas desarrollen su quehacer con acciones pedagogías mediadas por el contexto de la interacción comunicativa; la comprensión interpretativa, y la trasformación de los problemas reales que afectan a su propia comunidad en particular. A su vez favorece la implementación de una propuesta de intervención pedagógica basada en las particularidades, los intereses y necesidades de en un territorio determinado con índices de vulnerabilidad social y con pocas posibilidades de construir una educación de calidad.

No obstante, se destaca la perspectiva del profesor como líder de un movimiento crítico en su praxis que instituye un diálogo con sus estudiantes y con el mundo, atendiendo a los desafíos sociales, culturales y fundamentalmente políticas de la comunidad para con la escuela. Se reconoce y se destaca la participación activa del sujeto en formación de su conformación cultural y social, producto de la dialéctica del proceso formativo en el cual transcurren sus experiencias de vida, donde se compromete al igual que el maestro en la lectura del mundo y de la palabra, gestionando su transformación y desarrollo intelectual (Flórez, 2009; Martínez, 2006).

2.1.1.1 La Pedagogía Critica en relación a la educación infantil

Desde esta perspectiva critica, se construye una nueva posibilidad educativa para reconocer las infancias como sujetos de derechos pluralistas y de participación activa en la construcción de su realidad, identidad y desarrollo integral, se constituye dentro de las teorías formativas los paradigmas pedagógicos, didácticos, lúdicos y curriculares para formar el niño y la niña que representan hoy el hombre del mañana desde una visión cultural y social. En esta área de formación se resignifica el conocimiento para dar el valor necesario a la educación infantil, como un punto de conexión entre la ley y el

entorno donde permea la vida, la experiencia y el desarrollo de los niños y las niñas de primera infancia.

Cuando se discierne acerca del maestro de educación inicial lo primero que se admite es que esta fase es un momento importante en el proceso educativo, génesis de cambios realmente significativos en el concepto de educación infantil, lo que incita a posicionar la idea de que ser maestro de educación inicial en la contemporaneidad insinúa a un pedagogo que se reconoce como un agente educativo que acompaña, crea, imagina, escucha, apoya, se apropia y posibilita el desarrollo integral de los niños y niñas, al reconocerlos como sujetos diversos y activos dentro de un contexto particular, en el que se reconoce su tradición su cultura como dispositivo inmediato de saber (Ortiz y Merino, 2016).

A si la pedagogía critica permite la articulación entre la construcción del nuevo concepto de educación infantil y el hacer de quienes educan los niños y las niñas, acentúa nuevas miradas para transformar y materializar la práctica pedagógica del agente educativo y los contextos y entornos donde emerge la experiencia, a su vez, las infancias participan de manera colectiva en la cimentación de su identidad cultural, autonomía, participación ciudadana, relatos activos, interacciones efectivas y afectivas, son escuchados como autores activos en la planeación y el diseño de experiencias a favor de la transformación y resignificación de sus realidades. La educación inicial debe basarse en una búsqueda de sentido pedagógico que sobrelleve al significado para los niños y niñas, basada en bases humanísticas, en las que el conocimiento y el fortalecimiento de sí mismo y las relaciones con sus pares, la cultura y la sociedad se conviertan en pilares fundamentales en el hacer del maestro y la muestra de educación infantil (Aragón, 2016).

Siguiendo a Ortiz y Marino (2016), las prácticas pedagógicas en la educación inicial, sostenidas por las teorías críticas, componen un elemento transversal del currículo, su desarrollo fortalece la influencia social, cultural y política, al entablar un diálogo entre la familia, el maestro, el niño, la niña y la sociedad en general. Desde esta concepción se postula el rol del maestro de educación inicial, al ser capaz de reconocer los niños y las niñas como sujetos sociales de derecho, seres diversos, con voces y narrativas propias a su tradición y a su contexto inmediato, con necesidades inminentes a atender, pero también con potencialidades a fortalecer, por lo tanto, el hacer pedagógico debe estar pensado desde unas posibilidades heterogéneas que favorezcan la interacción entre la cultura y la primera infancia, premisa inherente en la construcción del nuevo concepto

entre sujeto social, sujeto de derecho y sujeto político, compendios que a nivel histórico y holístico requieren de reflexión, auto reflexión, intervención, y transformación.

Hoy en Colombia se habla de nuevas alternativas para educar la primera infancia, en ellas se reconoce la legislación como una panacea para conceder una vida digna a los niños y niñas menos favorecidos, en su apuesta de carácter político se plantea el estructurante de educación inicial, en el que se contempla una atención integral visionada desde la nutrición, la salud, el cuidado la crianza, la participación ciudadana y la recreación, axiomas que solo pueden ser atendidos desde una mirada crítica, participativa y corresponsable por todos los actores encargados de materializar la educación infantil en el país. Desde esta premisa la pedagogía critica vincula sus postulados para abordar la contextualización del saber y el quehacer de quienes atienden la primera infancia, basándose en la apuesta para la innovación, la intervención y la interacción directa entre familias, cuidadores, niños, niñas, agentes educativos y actores del sistema intersectorial (Cárdenas, 2018).

De esta manera, la pedagogía crítica, remonta sus intereses hacía unos principios fundantes que la enmarcan desde la educación como instrumento de liberación política y social, suceso que puede vincularse en los entornos donde se gesta la educación inicial y en el que el agente educativo se convierte en un mediador que lo invita a ser crítico y a pensar desde y con su realidad. La formación integral del ser humano como meta y contribución de la política de primera infancia en el país, dista su mirada a liberación, y desarrollo de la razón o el pensamiento como tarea central de los espacios pedagógicos que buscan promover el desarrollo humano y generar pensamientos diferentes que ayuden al niño y la niña a congregar el conocimiento, a partir de sus voces y experiencias, creando así aprendizajes significativos (Alzate y Valencia, 2018).

Se vincula la pedagogía critica en educación infantil como una panacea no solo en la formación de conocimientos concretos si no en la educación del desarrollo humano, en el que las acciones pedagógicas centradas en la atención de los niños y las niñas promuevan su autonomía, independencia, interacción, apropiación por su identidad cultural, su autoestima y seguridad de sí mismo. No obstante, la pedagogía critica permite reconocer que la educación en contexto debe ser un proceso permanente, cuyo objetivo pueda ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los niños y niñas de primera infancia en sus propios territorios, con la intención de eliminar o mitigar toda

forma de discriminación e inequidad educativa atraída por políticas hegemónicas a nivel nacional.

2.1.2 Bases Investigativas

A continuación, se hará un abordaje de las diferentes investigaciones llevadas a cabo a nivel internacional, nacional y local con relación a los modelos y estrategias pedagógicas implementadas en los últimos tiempos para la educación inicial, con el fin de poner mayor énfasis en los aportes presentados en cada uno de los estudios consultados y los aspectos que son útiles retomar para esta investigación**.** Se tienen en cuenta antecedentes históricos e investigativos.

2.1.2.1 Antecedentes Históricos

Aportes del modelo pedagógico de Comeniu

Los aportes por Comenio son referidos a partir de (1592-1670) resume en su obra los intentos de reforma pedagógica del siglo XVII, que, con su Didáctica Magna, escrita en 1637, contribuye a crear una ciencia y una teoría de la educación, en la que expone sus ideas fundamentales: la de una naturaleza creadora de formas, y la del paralelismo entre el trabajo humano y el de la naturaleza.

Junto al nuevo contenido que fija a la educación, Comeniu presenta un nuevo método, cuyas tres ideas fundamentales forman la base de la nueva didáctica: "naturalidad, intuición y autoactividad" (De zubiria, 2011, p. 4)

La mejor marcha didáctica toma en cuenta la naturaleza del niño, se orienta conforme las leyes del espíritu, toma en cuenta la aparición y desarrollo de sus facultades, pues el ser del hombre (naturaleza subjetiva) se encuentra en perfecta armonía con el universo (naturaleza objetiva). El método natural trae consigo rapidez, facilidad y consistencia en el aprendizaje.

Su gran mérito es, sin duda, elaborar el primer programa y manual sobre educación infantil en el mundo, en el que incita a preocuparse por la salud y el desarrollo físico de los niños y niñas impartiendo indicaciones a las madres sobre el cuidado de los niños desde el nacimiento.

Así como lo describe Zubiria (2011), Comeniu establece diversas propuestas metodológicas para llevar a cabo esta educación, así consideraba que la enseñanza de

los niños pequeños debía ejecutarse en forma de conversaciones en las cuales los padres explicaran a los hijos los fenómenos del mundo circundante de manera comprensible para ellos y que el desarrollo del lenguaje en los niños era una tarea de los padres; la familiarización con el medio y la amplia utilización de los métodos intuitivos en el trabajo docente-educativo con los niños, proponiendo tener en cuenta la experiencia y las particularidades por edades; enseñar a los niños de lo simple a lo complejo, entre otras acciones de este tipo.

Para Comeniu la educación y la enseñanza son procesos "interrelacionados desde la etapa inicial del desarrollo del niño, y subraya el programa de la escuela materna (primera etapa de la educación) como principio del trabajo educativo instructivo en el niño" (Aguirre, 1997, p. 23). La educación inicial debía verse como un período de preparación para la enseñanza sistemática en la escuela, porque Comeniu le daba un gran valor a la primera infancia, considerando que en este período tiene lugar un intenso desarrollo que debía aprovecharse para educar a los niños en las escuelas maternas, en la familia por madres preparadas desde el punto de vista pedagógico.

Su trabajo acerca de la educación de los niños pequeños instituyó el primer programa para los niños preescolares con fundamentos y orientaciones que le otorgaban al niño una imagen y un protagonismo ante la familia y la sociedad. Por primera vez en la historia de la pedagogía, Comeniu brindó una especial atención a la educación de los niños pequeños. Sus ideas acerca de la educación del niño desde la familia, de la necesidad de desarrollar su percepción, lenguaje e ideas claras durante la preparación para la escuela influyeron considerablemente sobre el desarrollo ulterior de la pedagogía infantil y no han perdido su valor actualmente, aunque se integre con otras taxonomías que reorientan el saber pedagógico en la educación de la primera infancia.

Los aportes de Juan Jacobo Rousseau

Con su naturalismo Rousseau (1712-1778), es el primero que proclama el valor de la infancia, desterrando la idea de que el niño es un ser humano en miniatura, un estadio transitorio y provisional de la vida, reclamando la necesidad de comprenderlo. Para Rousseau la infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias igualmente la adolescencia, los maestros y maestras deben tener en cuenta esas

diferencias, conocerlas y respetarlas, al igual que el contexto y las particularidades de los más pequeños (Salanova, 1997).

En la educación, el niño "ha de permanecer en su naturaleza de niño, la educación, debe ser gradual. El educador debe esperar con confianza la marcha natural de la educación e intervenir lo menos posible en el proceso de la formación" (Salanova, 1997, p. 11).

Rousseau consideraba a la educación como el camino idóneo para formar ciudadanos libres conscientes de sus derechos y deberes en el nuevo mundo que se estaba gestando; "pero él se dio cuenta de que el sistema educativo imperante era incapaz de llevar a cabo esta labor" (Salanova, 1997, p. 20). Por lo que se vio en la necesidad de crear cuatro grandes principios psicológicos que pudieran emerger en el saber pedagógico:

> La naturaleza ha fijado las etapas necesarias del desenvolvimiento corporal y anímico del educando. Claparede llama a este principio la "ley de la sucesión genética. El ejercicio de las funciones en una etapa de la vida afirma y prepara el advenimiento y manifestación de las funciones ulteriores. (Ley del ejercicio genético-funcional).
>
> La acción natural es aquella que tiende a satisfacer el interés (o la necesidad) del momento. Rousseau ha comprendido admirablemente que la acción, incluso cuando da la impresión de ser desinteresada, viene a satisfacer una necesidad o un interés funcional. "Cada individuo difiere más o menos en relación de los caracteres físicos y psíquicos de los demás individuos. (Salanova, 1997, p. 67)

Rousseau establece por primera vez los llamados períodos de aprendizaje, ajustados a las edades del educando y pone de relieve que donde mejor aprende el niño a conocer a los hombres es en la historia. El maestro debe enseñar realidades y solo realidades, por ende, este principio de su teoría pedagógica aún sigue vigentes.

En consecuencia, los principales postulados de Rousseau son:

a. La educación debe centrarse más en el niño y menos en el adulto.

b. Es importante estimular el deseo de aprender.

REPOSITORIO

c. La educación del niño comienza desde su nacimiento y debe impedirse que adquiera hábitos de los cuales pudiera llegar a ser esclavo. (Salanova, 1998, p. 33)

De Zubiria (2011) “La obra pedagógica de Rousseau está impregnada de un verdadero humanismo, un sincero amor hacia los niños y de una profunda comprensión del papel de la educación durante los primeros años y para todo el desarrollo posterior del hombre.” (p. 6). Muchas de sus ideas no han perdido vigencia, como, por ejemplo lo referido a la influencia de la experiencia sensitiva directa adquirida durante los primeros años, en el desarrollo posterior del niño; la importancia de la educación física y posteriormente de la educación sensorial; la necesidad de familiarizar al niño directamente con la naturaleza y con el trabajo de las personas; la no admisión de una reglamentación excesiva de la conducta de los niños; las ideas sobre el papel principal de la actividad práctica y cognoscitiva independiente del niño en su desarrollo espiritual, ideas que en el nuevo concepto de la educación infantil se expresan de igual manera.

Los aportes de Juan Enrique Pestalozzi

Pestalozzi (1746-1827) concibe a la educación desde el punto de vista social, en la que su objetivo es preparar al niño para lo que debe ser en la sociedad, y donde por la obra de la educación se alcanza la naturaleza humana. Su pedagogía está concebida en función de la familia, de la escuela popular, de la muchedumbre desamparada, de la comunidad de hombres, en suma, de la vida social.

Al igual que los anteriores, Pestalozzi le concedió una gran importancia a la educación inicial, afirmando que "la hora del nacimiento del niño es la primera hora de su enseñanza". (citado por De Zubiria, p. 12). Pero a diferencia de Rousseau, Pestalozzi consideraba que el niño no se desarrolla por sí mismo, ni espontáneamente, solo una educación adecuada "hace del hombre un hombre", aplastando sus viles inclinaciones animales y desarrollando sus capacidades y altas cualidades morales.

Pestalozzi hizo un gran aporte a la creación de una teoría científicamente argumentada y de la metodología de la enseñanza elemental, tratando, como él mismo escribió, "de hacer posible un correcto desarrollo de las capacidades físicas e intelectuales y morales". (De zubiria, 2011, p. 18). Realizó un trabajo experimental dedicado a la formación en los niños pequeños, de representaciones de la forma y de

la cantidad y al desarrollo de su lenguaje, y sobre la base de la experiencia acumulada crear aulas y experiencias infantiles adjuntas a las escuelas para preparar mejor a los niños de edad mayor para la enseñanza escolar.

Pestalozzi hizo un valioso aporte al estudio de las bases de la didáctica infantil, de los problemas del contenido y de los métodos de la educación elemental del niño en la familia, de las cuestiones de la preparación del niño para la escuela y de la sucesión entre la educación inicial y la escolar. Es decir que Pestalozzi centra la preocupación pedagógica en la familia; promotor de las escuelas tutoriales, sentó las bases del método naturalista e instructivo basado en el conocimiento sensible de la realidad.

Los aportes de Federico Froebel

Froebel (1787-1852) crea la primera proposición curricular institucional en la edad inicial con un enfoque teórico-práctico, que se materializa en el Kindergarten. La mayor influencia pedagógica la recibió de Pestalozzi, con quien trabajó durante un tiempo, de forma que puede afirmarse que la obra de Froebel fue la aplicación de las ideas de Pestalozzi, basadas en el centro y el interés pedagógico en la formación de os niños y las niñas de primera infancia.

Su modelo pedagógico tuvo una significativa difusión, no solo porque ofreció un currículo específico para trabajar con los niños, sino por el valor que le dio a la educación infantil. “En muchos países comenzaron la educación inicial a través de esta modalidad o por el aporte decisivo de algunos de sus planteamientos.” (De Zubiria, 2011, p. 35).

De Zubiria (2011) sostiene en su teoría de una pedagogía “dialogante” que, en la obra de Froebel, en primer lugar, se denota la existencia de una base religioso-filosófica, de la cual se derivan un conjunto de planteamientos eminentemente pedagógicos, encontrándose, además, gérmenes importantes de lo que hoy se llamaria un fundamento psicológico, pero que dada la época en que se ubica Froebel, no correspondería aún caracterizar de esa manera, ya que esta ciencia como tal no había surgido aún. Froebel anticipó la mayoría de los planteamientos básicos que la educación preescolar ha continuado desarrollando, tal como la estimulación educativa a los lactantes; “el desarrollo de otras alternativas de atención al párvulo, las llamadas hoy *vías no convencionales;* la importancia de conocer al educando desde el punto de vista de lo que es realmente, entre otros” (p. 42).

El modelo froebeliano centra su atención en el juego como procedimiento metodológico principal, creando materiales específicos con el fin de transmitir el conocimiento, a los que denomina "dones" o regalos, y que están constituidos por una serie de juguetes y actividades graduados. Desde este punto de vista concibe la educación como la posibilidad de promover la actividad creadora, espontánea, creativa y libre del niño.

La teoría pedagógica desarrollada por Froebel, adquiere especial relevancia porque, por haber sido planteada con relación a una concepción muy abierta y activa del niño, ha tenido un carácter de permanencia que ha trascendido el modelo que él mismo planteó. En la misma destaca una serie de principios, De Subiría (2011) tales como:

a. **Individualidad**: Cada educando es singular, y por tanto corresponde a la educación generar formas de atención que consideren efectivamente esas peculiaridades.

b. **Libertad**: El ambiente educativo que se estructure ha de respetar y preservar la libertad del niño, para lo cual se deben ofrecer diferentes alternativas.

c. **Autoactividad:** La acción es un proceder innato en el hombre, lo cual debe favorecerse desde temprana edad. Se destaca la relación que hay entre la acción motora y otras habilidades y capacidades del niño, principio vigente hoy día de que es fundamental que el niño realice su propia experiencia a través de su actuar, el que será siempre interrelacionado, ya que solo de esta manera se favorece efectivamente su desarrollo, y se satisfará su necesidad de ser actuante.

d) **Relación**: Llamado también de cooperación social, socialización o apertura. Se plantea que en el niño hay una tendencia natural a relacionarse con los demás, y que el mundo de relaciones en que él vive es el mejor medio que estimula un actuar en ese sentido, y que por lo tanto corresponde favorecer. esta disposición, que le permitirá también actuar, crear y producir junto con los demás.

e) **Unidad o unificación**: La labor fundamental del hombre y de la escuela es hacer conciencia de la interrelación que hay entre todo lo que existe, dado esto justamente por el espíritu divino (Dios) que está siempre presente. Por tal razón cabe buscar esta unificación, por ejemplo, entre lo interno y lo externo; la

> actuación de uno con relación a otros, es decir, generalizando, la unidad en la diversidad. (pp. 47-48)

En resumen, puede decirse que Froebel concebía el Jardín Infantil como un centro eminentemente formativo que debía favorecer básicamente un actuar coherente entre la naturaleza del niño y la familia, ya que uno de los objetivos fundamentales que se planteaba era respecto al potencial y la responsabilidad educativa de los padres con relación a los hijos. En este sentido consideraba al Jardín Infantil un gran medio para que comprendieran su importancia y la de la observación de la naturaleza infantil; de esta forma recababa del aporte de todos los que participaban en la vida del niño, concibiendo el Jardín Infantil abierto hacia la comunidad, lo cual continúa siendo una aspiración de las instituciones infantiles en la actualidad.

Los aportes pedagógicos de Agazzi.

Las hermanas Agazzi, Rosa (1886-1959) y Carolina (1870-1945), educadoras italianas, inician su trabajo educativo en un jardín de estilo froebeliano, comenzando después a dirigir instituciones de este tipo, a partir de lo cual estructuran las bases y las características esenciales de lo que sería su modelo, que plantea en su ideario pedagógico que el niño es una totalidad y constituye el centro del proceso educativo. "Desde este punto de vista el centro infantil ha de concebirse del niño, para el niño y según el niño, enfatizando el carácter individual de la enseñanza" (De Zubiria, 2011, p. 46).

Su concepción de una educación integral se expresa en el propósito fundamental de estimular, promover y orientar la potencialidad del sujeto. Los fundamentos pedagógicos de este modelo se pueden reunir en un conjunto de conceptos, principios y objetivos esenciales, entre los fundamentales el concebir al niño como un "germen vital que aspira a su entero desarrollo, por lo que se pretende que crezca sano, robusto, ordenado, inteligente, civilizado y bueno (Agazzi, 1926, p. 52).

De estos conceptos según Agazzi se deducen principios educativos tales como:

· **La autoactividad**, que se ratifica de los modelos anteriores, enfatizando así el carácter dinámico que debe tener la vida del niño.

La libertad, el cual aparece con un énfasis marcado.

> **De relación o comunidad** que expresa que el niño es un ser "en contexto", que se desarrolla en un ambiente determinado, que es, fundamentalmente en esta etapa, la familia.
>
> **De juego y orden**, que plantea que este es la actividad por excelencia del niño, pero que requiere de una cierta ordenación que responda a la propia necesidad del niño y que le permita una liberación de energía. (pp. 64-65)

El modelo agazziano se caracteriza por un profundo respeto a la naturaleza del niño, y ratifica una vez más la presencia de los planteamientos de todo el movimiento de educación activa, ratificados en el modelo y los principios de Frobel más que en la inclusión de nuevos postulados que condicionan el quehacer de los niños y las niñas bajos unas estructuras cognitivas, bilógicas y físicas, como es el caso del modelo Piagetiano.

Para las Agazzi (1926) el centro infantil ha de poseer un ambiente físico con diferentes espacios interiores y exteriores, incluyendo jardín, y además un museo didáctico, aspecto importante para la actividad del niño. Se enfatizan cuestiones relativas a condiciones higiénicas básicas, hoy presentes en toda institución infantil. También llama a tener en cuenta una cierta proporción de metros cuadrados de superficie de las áreas por niño, tanto en espacio interior como exterior.

La organización del tiempo plantea una jornada diaria de cuatro horas de actividad física, de recreación, juegos, cantos, cuentos, conversaciones, dibujos y diferentes labores, que incluye en verano la jardinería; la planificación expresa una determinada selección de objetivos y de graduación de actividades, variadas, entre las que se incluyen las de la vida práctica, lenguaje, canto y diferentes labores. Como recurso para el orden y la ubicación de los objetos de los niños utiliza distintivos. (Agazzi, 1926)

Desde esta perspectiva, una educación basada en los principios Agazzi, el niño se siente libre, atendido y seguro como en familia. La escuela se debe convertir en un hogar, prolongación del suyo propio, por un lado, y por otro un gran hogar en el que el niño se sienta integrante y a su vez responsable de sus actos. El método Agazzi puede ser aplicado por cualquier educador puesto que no necesita materiales costosos, ni técnicas complicadas; es un método natural que se propone una formación integral

y armónica de la persona, parte siempre del conocimiento sensible de las cosas y gradualmente lleva al conocimiento de las cualidades y las formas.

Del mismo modo el modelo Agazzi defiende el diseño de los ambientes enriquecidos, señalando que el ambiente pedagógico es un facilitador de los aprendizajes y del desarrollo de niños y niñas, éste debe ser acogedor, seguro, atractivo y retador. Así mismo, el ambiente debe contar con una gran variedad de materiales naturales, didácticos y reutilizables, con una distribución del espacio que responda a la cotidianidad de los niños, las niñas y ser un reflejo de la planeación de las experiencias pedagógicas diseñadas por el maestro.

El ambiente debe ser atractivo y desafiante que invite a participar, imaginar, transformar, explorar y debe posibilitar la expresión libre de emociones, preguntas e inquietudes y las interacciones naturales que permiten la cooperación, la convivencia y el cuidado. Bien sabido es que los ambientes para la primera infancia deben ser espacios acogedores, seguros y atractivos que brinden a los niños y niñas diferentes oportunidades para el desarrollo de experiencias pedagógicas. Además de estas cualidades, se debe tener presente que en la medida en que se transforme el espacio con los niños, niñas y familias, estos favorecen que se apropien, se identifiquen, se sientan libres de colaborar, crear y convivir en él. El propósito es, entonces, ofrecerles espacios atractivos y desafiantes en los que participen, imaginen, transformen, exploren y que posibilitemos la expresión libre de sus emociones, preguntas e inquietudes e interacciones presentes para promover el desarrollo infantil.

Los aportes de María Montessori.

María Montessori (1870-1952) desarrolla su modelo pedagógico a partir de 1907, después de la experiencia de haber organizado escuelas para niños. Esto le permitió descubrir las posibilidades del niño y estructurar una nueva concepción pedagógica aplicable en la educación general y especialmente en la educación infantil.

Su modelo se basa en planteamientos de Rousseau, Pestalozzi y Froebel que hicieron hincapié en el potencial innato del niño y su capacidad de desarrollarse en el medio. Sin embargo, el modelo Montessori parte de una fuerte base biologista y psicológica, que no solo se queda solo en el plano teórico, sino que se concreta en la práctica.

REPORT

Otro planteamiento se refiere a la consideración permanente de la psicología del niño, de la cual deriva una teoría de aprendizaje, de la que se desprende un sistema pedagógico. En este sentido considera que la autoconstrucción del niño requiere de un "patrón de desarrollo psíquico innato, que solamente puede revelarse mediante el proceso de desarrollo, y que requiere de una relación integral con el medio ambiente y la más completa libertad; a esto le llamó la mente absorbente" (Salanova, 1998. p. 51).

Entre sus principios educativos se destacan: el de la libertad, el de actividad, el de independencia y el de la individualidad. Los componentes básicos de este modelo son la libertad, la estructura y el orden, la realidad y la naturaleza, la belleza, la atmósfera, el desarrollo de la vida en comunidad.

Metodológicamente los niños trabajan individualmente, sobre tapetes en el suelo o mesas, el mobiliario está ajustado a la talla de los niños, sin muebles que jerarquicen al educador. No hay un programa final que divida la jornada en períodos; un horario es elegido por el niño y es requisito indispensable el orden y la disciplina.

Salanova (1998) En el modelo montessoriano son componentes claves el medio ambiente, que incluye los materiales y ejercicios pedagógicos, y los educadores, que preparan ese medio ambiente. El medio es diseñado por el educador para satisfacer las necesidades de autoconstrucción del niño, revelar su personalidad y sus patrones de crecimiento, pero el educador debe abstenerse totalmente de participar de este proceso, y deslizarse como una "sombra" en lo que los niños aprenden por sí solos.

El método Montessori, al igual que sus precursores, ratifica los principios y los planteamientos de una educación activa, en los que, además, refuerza el papel de la familia como base del desarrollo del niño, y donde asigna a los padres la responsabilidad primaria de los hijos, particularmente el papel de la madre a la cual le concede una atracción y flujo magnético en la relación con sus hijos.

El método Montessori fue en su tiempo un enfoque progresista contra la educación tradicionalista centrada en el educador, que ofreció al niño la posibilidad de actuación y de convertirse en el eje central del proceso educativo. Además, señaló una actitud diferente ante el trabajo del niño, y enfatizó el enfoque ecologista del método de contacto con la naturaleza para afianzar las capacidades y habilidades durante su desarrollo.

Los aportes de Declory

Decroly (1871-1932) la educación en los primeros años es preparar al niño para la vida, en un concepto de modelo global para la educación. Para ello es importante caracterizar al niño, y derivar a partir de ello lo que se ha de hacer desde el punto de vista pedagógico, este concepto de evaluación diagnóstica que introdujo Decroly en la educación infantil relacionado con su preocupación por homogeneizar los grupos, continúa hoy día siendo un procedimiento usual en los centros infantiles.

El objetivo de su método no es establecer una teoría pedagógica nueva, ya que se adscribe básicamente a los planteamientos de la Escuela Activa, bajo los planteamientos asignados por Frobel, Rousseau y Pestalozzi, su intención es aplicar estos principios en:

a. **Principio de Realidad:** Este principio enfatiza la escuela para la vida por la vida, e implica: El conocimiento del ser vivo en general, y del hombre en particular. El de la naturaleza, comprendiendo en ella la especie humana considerada en tanto que grupo formando una parte del medio.

b. **Principio de Unidad, Globalización o Concentración:** Este principio en que se sustenta el programa de ideas asociadas y los centros de interés, es enunciado por Decroly en diferentes referencias, en los que recalca la tendencia natural del hombre, y más aún del niño, de referirlo todo a sí mismo, y como los mecanismos mentales no trabajan de manera aislada, sino simultáneamente, o al menos en una sucesión rápida.

c. **Principio de Individualidad:** Este principio enfatiza el enfoque particular e individual de cada niño, que consiste en la diferenciación o enfoque diferenciado del trabajo educativo, el cual surge como consecuencia del trabajo de Decroly con niños anormales.

d. **Principio de Relación:** La integración del niño con los demás también es considerada e incorporada como parte importante del programa de ideas asociadas. Por tanto, junto con el respeto a la individualidad del niño, se visualiza como esencial su relación progresiva con los demás. (De Zubiria, 2011).

Si bien es cierto que el modelo Declory fija su interés en que las escuelas fueran trasladadas al campo, en búsqueda de la exploración y recreación con la naturaleza

REDUNOT

fue y continúa siendo un verdadero desafío. Constituye un aporte el a ver ratificado que gran parte de las actividades se deben gestar desde las experiencias propias de la vida del sujeto, como la agricultura, el cuidado a los animales, entre otras tareas cotidianas; así como su concepción de las salas talleres con la participación e integración de los niños para su construcción y decoración.

Las pedagogías de hoy en la educación de la primera Infancia

Como se mencionó en este apartado la educación de la primera infancia, no puede quedar aislada de los nuevos desafíos y retos atraídos por un mundo global, en el cual cabe la pregunta ¿Qué seres humanos se deben formar para una sociedad actual? De esta manera se anteceden los objetivos curriculares que a la vanguardia de la modernización permitan responder de manera integral a las nuevas tendencias educativas.

Si bien es cierto y atendiendo a las literaturas internacionales encargadas de estudiar el desarrollo del niño y la niña, desde un componente pedagógico no existe un modelo pedagógico único en la primera infancia que permita agrupar el conjunto de planteamientos educativos que se han nutrido de los avances de la psicología y de las teorías del aprendizaje realizadas durante el pasado siglo XX. Estos han favorecido explicar las limitaciones de la educación en el milenio que ha comenzado y evidencian las potencialidades y desafíos inherentes en el futuro.

La educación de la primera infancia, por ser el primer paso del sistema de educación, no puede estar ajena a esta proyección, y es la encargada de crear las bases del desarrollo para que puedan satisfacerse las exigencias que la sociedad contemporánea le plantea a la escuela. El panorama histórico de los modelos pedagógicos desarrollados en la educación infantil que se han referido, destaca que han existido diferentes modalidades, que, de acuerdo con sus fundamentos, han servido de dirección a las distintas formas utilizadas para desarrollar los currículos, tanto desde el punto de vista teórico como práctico.

En el mundo educativo actual son amplios las tendencias de modelos que se aplican en la formación de los niños y las niñas de las primeras edades, lo que le proporciona al educador mayor riqueza de opciones en función del niño. El problema emerge en que no todos cuentan con un marco teórico explícito y símil a sus propias realidades y características culturales, económicas y territoriales de la infancia que en estos

tiempos se gesta, sino que se sustentan en una práctica reiterada, apenas evaluada, que no les permite un nivel de reflexión que explique y fundamente lo que se está haciendo, cuestión esencial cuando se asume una responsabilidad como es la de educar.

El desarrollo acelerado de la sociedad moderna implica decididamente la elaboración de currículos activos y reales, que formen capacidades y competencias que permitan a los niños lidiar con el enorme volumen de información que actualmente se genera, lo cual es muy significativo en la escuela básica. No obstante, en los niños de los primeros años han de formarse ya las bases intelectuales que les han de permitir asimilar los conocimientos de manera sistemática al tránsito escolar, generando destrezas y habilidades intelectuales que inciten al cimiento de todo ese andamiaje intelectual necesario para abordar y enfrentar un mundo acogido por las demandas inmersas en un escenario global.

Los aportes de Celestin Freinet en una escuela Popular

La pedagogía de Celestin Freinet se sitúa bajo el lema de la Escuela Moderna y no de la Escuela Nueva o Activa, pues, según sus criterios, "se apoya menos en el aspecto de la novedad que en el de la adaptación a las necesidades del siglo, propendiendo a la introducción en las escuelas de una actividad manual de trabajo o juegos, como una reacción al excesivo intelectualismo de la Escuela Tradicional" (De Zubiria, 2011, p. 22).

La Escuela Moderna, según Freinet, significa que el niño actúa como agente y sujeto principal del trabajo escolar de un modo responsable y eficaz, que realiza la vida armónicamente, con libertad, pero en función de sus necesidades vitales y en un ambiente adecuado, en el que surgen motivaciones atrayentes, y donde su interés individual se halla perfectamente integrado al interés de los demás, en virtud de la cooperación y ayuda mutua de alumnos y maestros.

El modelo pedagógico Freinet resume sus reflexiones sobre la práctica escolar en una serie de principios, que por ser estables y seguros se consideran como invariantes pedagógicas; "estas se refieren a la naturaleza del niño, a sus reacciones y a las técnicas educativas" (Sabori, 2009, p. 8). En el sistema Freinet el niño debe tener la oportunidad de escoger su trabajo, ya que de esta forma responderá a sus necesidades

individuales; cuando se produzcan fenómenos de capricho circunstancial, estos han de tratarse con mucho tacto y siempre como un problema individual.

Para Freinet la escuela, es una escuela para el pueblo, para la clase trabajadora, escuela con intereses populares, con una democracia interna y una cultura democrática y participativa, sin imposiciones externas, sin domesticación de la escuela capitalista, sin notas de obediencia. Freinet pretende que la escuela sea viva, una continuación de la vida del pueblo, y del medio con sus problemas y realidades.

Sabori (2009), entre los procedimientos concretos de utilidad en la educación infantil en la actualidad se señala **la asamblea**, como recurso para el desarrollo del lenguaje oral; **el dibujo libre**, como vía para la expresión personal; y **los talleres**, para entrar en contacto con los elementos de la vida real: barro, pintura, madera, hilo, y obtener un resultado que es una creación artística personal. Además de los aportes específicos sobre la educación, lo que más se destaca en Freinet es su persistente empeño por encontrar alternativas que respondan más a las necesidades de los niños; su versión de la escuela como parte de un conjunto social más amplio y su invitación a los docentes a que se involucren en los problemas sociales globales para dar solución a los problemas concretos.

De igual manera, en estos procedimientos se señala como eje fundamental del quehacer pedagógico la planeación, pues planear es esencial para una maestra, es su ruta a seguir. Todos sabemos la importancia de una buena planeación para vivir una gran experiencia. A su vez la planeación pedagógica permite tomar conciencia del sentido de nuestro quehacer para pensar en las formas de acompañar a nuestro grupo, para tomar decisiones relacionadas con los propósitos, tiempos, acciones y ambientes que favorezcan los desarrollos y el aprendizaje de niños y niñas.

La planeación no debe ser estática ni rígida; por el contrario, debe ser flexible y moldeable para que pueda ajustarse a los saberes y deseos del grupo, y para que la maestra pueda adaptar su trabajo a los intereses y emociones de niñas y niños, a las situaciones particulares de la cotidianidad, a los procesos y las características propias del contexto, de las familias, en definitiva, a la realidad. La planeación se resume en un proceso permanente, circular y transversal que está en una constante transformación y construcción (Sabori, 2009).

Los aportes de Pierre Faure, en un modelo personalizado

REDUNOT

Este modelo pedagógico surge en Francia a mitad de los años cuarenta, siendo su promotor el jesuita Pierre Fauré, a partir del cuestionamiento en torno al hombre y lo que significa ser persona. En la década de los años sesenta se extiende fundamentalmente a España y de ahí a América, en el nivel de educación básica, pues no existían especialistas de las primeras edades en los equipos que iniciaron estas experiencias.

En lo pedagógico se destaca el aporte de conceptos y principios educativos a partir de la reflexión del promotor de este modelo, Pierre Fauré, que plantea como principios esenciales de una educación personalizada la singularidad, la autonomía y la apertura; en este enfoque son claves los conceptos de educación personalizada y comunidad educativa. Sus fundamentos permean desde una vertiente psicológica y se nutre desde unos parámetros de desarrollo, a diferencia de Freinet quien plantea unas herramientas pedagógicas para incentivar una educación más humanizada y contextualizada, Freire se centra en unas condiciones humanas de mayor estructura psicológica que deben ser tenidas en cuenta dentro de los procesos pedagógicos.

La educación personalizada desde este postulado, se concibe como un proceso "perfectivo, y la comunidad educativa como un conjunto de personas que se integran para crecer, en el cual, cada uno de sus miembros se compromete de forma efectiva en su proceso de desarrollo y en el de los demás." (Sabori, 2009, p. 15). Se convoca a cada comunidad educativa a elaborar su propio currículo, sobre la base de un proceso propio de reflexión en la búsqueda de los planteamientos más significativos.

El modelo personalizado como lo plantea Friere es un modelo activo, con alto nivel de flexibilidad por basarse en criterios bastante generales, en el que prima la base filosófica que determina la base psicológica y pedagógica.; en su esencia es un enfoque humanista que tiende a favorecer el desarrollo del hombre en su condición de ser humano. Es un modelo abierto, en permanente quehacer de estudio, reflexión, creación y evaluación, pues parte del criterio que ser persona es un proceso que se extiende durante toda la vida y que involucra a toda la comunidad educativa.

Así, Sabori (2009), el espíritu de Pierre Faure, inspirado en Emmanuel Mounier, filósofo personalista, en María Montessori, Luvienska de Lenval, entre otros, busca que el alumno sea él mismo, persona libre, creativa, bajo la diligente guía inteligente del docente y la interacción con los demás. Da prioridad a la formación de cada

persona concreta, respeta el ritmo de aprendizaje de cada niño- niña, estimulándolo a su superación; desde esta panacea el estudiante es protagonista de su proceso educativo, guiado por el acompañamiento de maestros, psicóloga, comunidad, familia, entre otros actores inmersos en una educación basada por la corresponsabilidad, con los principios además de una evaluación continua.

El método Reggio Emilia.

Este sistema pedagógico fue iniciado para las madres de familia en 1946, y apoyado por su fundador Loris Malaguzzi (1920–1994), educador italiano, tuvo su fuente de inspiración en las ideas de numerosos autores como Dewey, Wallon, Claparede, Decroly, Makarenko y Vygotsky, así como posteriormente Freinet, Dalton y J. Piaget. Una fuente de inspiración complementaria la constituyen también Guilford, Torrance, Bruner y los psicólogos humanistas Rogers y Maslow.

El método Reggio, considerado educación progresiva, concibe al niño como un ser intelectual, emocional, social y moral, cuyas potencialidades son guiadas y cultivadas cuidadosamente. Este modelo se plantea lograr una educación de calidad que produzca un conocimiento en los niños, así como en los adultos que participan. La educación del niño se enfoca de una manera comunitaria y se describe la cultura de una forma conjunta adulto, niño. El trabajo educativo se organiza en forma de proyectos como una investigación de temas seleccionados por los niños; este se diseña para ayudar a los niños a darse cuenta de una manera más profunda de los distintos fenómenos que ocurren en el ambiente y de esta forma experimentarlos; los niños son motivados a tomar sus propias decisiones y elecciones en compañía de sus coetáneos.

En cuanto al rol del adulto consiste en escuchar, observar y entender las estrategias que los niños usan para su aprendizaje en las diferentes situaciones. El maestro se considera como un recurso, un proveedor de ocasiones a quien pueden acudir cuando necesitan un gesto, una palabra; todo lo contrario, a la opresión de un maestro conductista.

En congruencia el método Reggio Emilia como proyecto educativo asume un conjunto de ideas valiosas con una apuesta tan original, que convirtió a la creatividad en uno de los propósitos fundamentales a lograr en el trabajo con los niños y las niñas, corriente que mantiene plena vigencia y que ejerce influencia no tan sólo en Italia,

sino en otros países del mundo en que se ha dado a conocer por su esencia e innovación con sus aportes para la educación en la primera infancia.

Del mismo modo, este modelo permite, el seguimiento al desarrollo como un proceso valioso a través del cual podemos reconocer los ritmos individuales de cada niño y cada niña; para lograrlo es importante que el maestro se pueda apoyar en la escucha, la observación, el registro, el análisis y la comunicación permanente con todos los actores involucrados de manera directa en su desarrollo. Para llevarlo a cabo, no se puede olvidar que el seguimiento al desarrollo es un proceso de construcción permanente, que tiene en cuenta los aspectos más importantes de la vida de niñas y niños, y que requiere de una observación integral y contextualizada que reconoce la diversidad de cada uno de ellos.

Los aportes de Ausbel en un modelo Constructivista

Este modelo pedagógico, propuesto por Ausubel en (1973), y derivado de su teoría del aprendizaje, resulta especialmente importante, ya que está centrado en el aprendizaje producido en un contexto educativo, por lo que toma como factor esencial la instrucción y, desde este punto de vista, puede brindar informaciones y propuestas metodológicas útiles a los docentes. El modelo se ocupa particularmente del aprendizaje y/o enseñanza de los conceptos científicos, a partir de los conceptos naturales, es decir, aquellos que los niños forman en su vida cotidiana.

Ausbel le atribuye importancia a la organización del conocimiento en estructuras y a las reestructuraciones que resultan de la interacción entre el sujeto (sus estructuras) a partir de las nuevas informaciones. En el método se parte del criterio que, para que esta reestructuración se produzca y favorezca el aprendizaje de los conocimientos, "es necesaria una instrucción formalmente establecida, que ha de consistir en términos generales, en la presentación secuenciada de las informaciones, que tiendan a desequilibrar las estructuras existentes y resulten apropiadas para generar otras nuevas que las incluyan" (De zubiria, 2011, p. 32).

El centro de este modelo pedagógico es el concepto de aprendizaje significativo, para Ausubel, un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse los saberes con lo que el estudiante ya sabe, es decir, cuando se incorpora a estructuras de conocimiento que el sujeto posee y adquiere significación en función de sus conocimientos anteriores.

Si bien el modelo pedagógico de Ausubel se utiliza mayoritariamente a partir de la educación básica, "sus ideas conceptuales han sido llevadas al campo de la educación de la primera infancia adaptadas a la lógica del pensamiento de los niños de esta edad" (De Zubiria, 2011, p. 42), por lo tanto, forman parte de otros modelos pedagógicos, fundamentalmente aquellos de base constructivista, que han orientado el interés y su mirada a una nueva educación preescolar o inicial.

Los aportes de Vigotsky basados en un enfoque Histórico Cultural

A partir de los fundamentos básicos de la teoría histórico-cultural de Vigotsky y sus seguidores, se ha estructurado un modelo pedagógico que, aunque coincidente con algunos otros modelos en algunas ideas básicas como es el principio de que el niño ha de buscar por sí mismo las relaciones esenciales y elaborar su base de orientación, introduce nuevos conceptos que lo diferencian de aquellos, y le dan su propia fisonomía, como es, por nombrar alguno, el de zona de desarrollo potencial.(De Zubiria, 2011, p. 37).

La posición de carácter general de la cual parte, presupone en el plano pedagógico concreto la elaboración de un sistema de dominio pedagógico sistemáticamente organizadas y dirigidas al logro de determinados objetivos y estructuradas en un programa educativo.

Su propósito fundamental es lograr el máximo desarrollo posible de todas las potencialidades físicas y psíquicas de cada niño en esta edad, que de acuerdo con sus fines ha de ser integral y armónico, y de lo cual se deriva como uno de sus resultados, su preparación para la escuela. En este sentido comprende objetivos para el desarrollo de las distintas esferas de la personalidad, en correspondencia con las particularidades de la edad.

En sus principios determinantes que orientan el quehacer pedagógico se encuentra:

1. Considerar la educación como guía del desarrollo, retomando el postulado de L. S. Vigotski de que la enseñanza no puede ir a la zaga del desarrollo, sino que debe ir delante y conducirlo, para lo cual tiene que tener en cuenta las propias leyes del desarrollo.

REDUNEC

> 2. El papel fundamental que juegan la actividad y la comunicación en el desarrollo psíquico del niño, en la apropiación de la experiencia histórico-social materializada en los objetos de la cultura material y espiritual de sí mismo.
>
> La ampliación y el enriquecimiento de la enseñanza por ser la vía que permite potenciar el máximo desarrollo de las cualidades y procesos psíquicos que se forman en el niño en cada etapa, y no la aceleración, que tiende a introducir en las edades tempranas contenidos y métodos propios de la edad escolar. (De Zubiría, 2011, p. 37)

Además, se plantean compendios más específicos, respectivos tanto a los factores que condicionan el proceso educativo como a las particularidades y características de los niños y las niñas según sus intereses y necesidades, en correspondencia con la etapa del desarrollo en la que se encuentra y que pueden expresarse como referentes que orientan su estructuración y disposición metodológica, durante su proceso de educación.

La vinculación de la educación del niño con el medio circundante; la unidad de lo instructivo y lo formativo; la interrelación del centro infantil con la familia en el proceso educativo; la sistematización de los diferentes componentes del proceso educativo, entre otros. Otra consideración de gran importancia se refiere a la unidad de los procesos afectivos y los cognoscitivos que está presente en todo el proceso docente, de forma que este sea al propio tiempo instructivo y educativo, o sea, desarrollador de la personalidad en su integralidad (Zubiria, 2011).

Estas relaciones hay que tenerlas en cuenta para los diferentes componentes del proceso educativo: los objetivos que se plantean, los contenidos de las diferentes áreas, los procedimientos y medios didácticos que se utilizan como parte del tratamiento metodológico de acuerdo a las particularidades de las edades y las áreas de desarrollo, así como en las formas de valorar los resultados alcanzados.

Todos estos aportes teóricos se encuentran en la base de la concepción del trabajo pedagógico con el niño de la primera infancia, teniendo en cuenta los periodos en que los procesos y funciones psíquicas están en condiciones más favorables para asimilar determinada relación de la realidad, sus características y propiedades, las interrelaciones que entre ellas se gestan, y que adquieren una singularidad y una estructura de sistema.

Hitos históricos en el marco legislativo

RED UNEFM

En el 2006, como consecuencia de los trabajos realizados en el marco del Programa de Apoyo para la Construcción de la Política de Primera Infancia, se organiza el segundo Foro Internacional: Movilización por la Primera Infancia, el cual se constituyó en la base para la expedición de la Política Pública Nacional de la Primera Infancia "Colombia por la primera infancia" (CONPES 109).

El 2009 fue un año fértil y varios sucesos impactaron en el camino de la construcción y delimitación del concepto de educación inicial. Por una parte, el Ministerio de Educación Nacional lanzó la Política Educativa para la Primera Infancia en el Marco de una Atención Integral, con la Ley 1295 de 2009 de abril de 2009 se reglamenta la atención integral de la primera infancia.

Por último, es declarada política pública de Atención Integral a la Primera Infancia, a través de la ley 1804, 2016 "de cero a siempre, con el fin de impulsar desarrollos importantes para la educación inicial en materia de línea pedagógica y en las condiciones de calidad que caracterizan sus modalidades. Estos acontecimientos trazan un hito importante en la formulación de políticas educativas en materia de educación preescolar, como la adopción del grado obligatorio, que conlleva al cubrimiento educativo de un primer grado antes del ingreso a la educación formal para todas las niñas y los niños colombianos. (Cárdenas, 2014, p. 29).

En este sentido se pude evidenciar como a través de la historia la infancia y su atención ha ocupado un lugar importante desde diferentes marcos legislativos, comprendiendo de esta manera su génesis, "como el eje fundamental para el desarrollo físico, social, emocional y cognitivo del ser humano" (MEN, 2016).

La pedagogía Waldorf como un método de educación integral

Este método de educación se ha considerado como un tipo de pedagogía alternativa en la formación de los niños y las niñas de primera infancia, su precursor Rudolf Steiner (1919), a finales de la primera guerra mundial, ideo nuevas posibilidades para que los hijos de los trabajadores de la tabacalera de Waldorf se educaran de una manera más libre y espontánea.

Este método se basa en la realización de dinámicas que fomentan el aprendizaje cooperativo e individualizado en donde los alumnos y alumnas pasan a ser sujetos activos de su propio aprendizaje. La integración y la participación total de las familias,

adaptación al alumno según su proceso madurativo, son algunas de las claves de este método, a diferencia de la homogenización y estandarización, a excepción de los alumnos con algún tipo de alteración en el aprendizaje, del sistema educativo tradicional. En cuanto a sus contenidos llama la atención, la importancia que se da a las competencias artísticas, ya que, además de las materias que se imparten dentro del currículum oficial, como teatro, pintura o danza hay que añadir los trabajos y talleres de artesanía. Además, se empieza impartir idiomas, sobre todo inglés y alemán desde edades muy tempranas.

En la institución educativa de niños Waldorf, se les ofrece a los niños la posibilidad de participar en las actividades cotidianas que tendrían lugar en el hogar: cocinar y hornear, limpiar y lavar, coser y planchar, la jardinería y la construcción. Por el hecho de que estas actividades se hacen rítmicamente, crean una sensación de bienestar y un sentido de seguridad en el niño (Steiner, 1996).

Por el hecho de que son actividades genuinas, ayudan a los niños a penetrar las realidades de la vida, y a forjar la autonomía, el liderazgo, la responsabilidad, el desarrollo psicomotor y cognitivo. Los materiales y los juguetes de un salón Waldorf estimulan a los niños a usar sus fuerzas de imaginación y de fantasía. En la medida que se desarrollen estas fuerzas, los niños serán capaces de transformar materiales naturales en cualquier tipo de juguete.

Steiner (1996), los programas de muchos preescolares modernos incluyen varios tipos de actividades que preparan a los niños para la educación formal. En algunos Instituciones Educativas de niños, incluso se les enseñan los rudimentos de la lectura, la escritura y las matemáticas. El método Waldorf también preparan a los niños para los desafíos académicos de la primaria, pero lo hacen por medio de la participación de la voluntad en actividades significativas de la vida, cultivando la vida afectiva a través de las artes y estimulando la fantasía y la imaginación por medio del juego imaginativo.

Las maestras que hacen uso del método Waldorf no les imponen a los niños y niñas exigencias académicas demasiado temprano. Al contrario, permiten que las facultades intelectuales de los niños se desarrollen de una forma natural de tal manera que cuando los niños entren en la primaria, estén listos y ansiosos para nuevas formas de

aprendizaje “ya que su estructura cognitiva, psíquica emocional y física se encuentra a un mayor nivel de madurez” (Steiner, 1996, p. 107).

Rudolf Steiner habló de los conceptos esenciales de la educación y de la educación preescolar. Sus palabras hacen visible lo que él consideraba fundamental:

Esencialmente, no hay más educación que la autoeducación, al nivel que sea. Esto está reconocido en su profundidad dentro de la Antroposofía, la cual tiene conocimientos conscientes a través de la investigación espiritual en las vidas terrestres repetidas. Cada educación es autoeducación, y, como maestras, solamente podemos proporcionar el ambiente para la autoeducación de los niños. Debemos proporcionar las condiciones más favorables donde, gracias a lo que hemos creado, los niños puedan educarse según sus propios destinos. Ésta es la actitud que las maestras deben tener hacia los niños, y tal actitud se puede desarrollar solamente por una cada vez mayor consciencia de este hecho (Steiner, 1996, p. 304.)

Por lo tanto, el elemento esencial en la educación preescolar es en realidad la educadora, la cual forma y moldea el ambiente de los niños, no solamente por medio de los muebles, actividades y ritmos del día, como quizás lo promovía Montessori sino más importante, a través de las cualidades de su propio ser y sus relaciones con los demás tanto adentro de la escuela como en su propia comunidad. Estas cualidades, que incluyen las actitudes los gestos exteriores e interiores, penetran el ambiente preescolar e influyen profundamente a los niños, quienes lo reciben por el proceso de imitación; los resultados de dichas experiencias aparecen más tarde en la vida del niño como predisposiciones, tendencias y actitudes hacia las oportunidades y desafíos de la vida.

Vista de esta manera, la educación infantil exige un proceso continuo de autoeducación por parte del adulto. Si se plantea de nuevo la pregunta, ¿qué es lo que hace que un programa Waldorf, sea Waldorf?, se puede encontrar la respuesta, no tanto en las actividades, ritmos, mobiliario o materiales particulares, sino en la medida en que estos aspectos exteriores son expresiones armoniosas de las cualidades, actitudes, capacidades e intenciones interiores de la maestra, los cuales pueden tener un efecto saludable en los niños, tanto en el momento presente como en el resto de sus vidas (Wecan, 2010).

REDUNOT

No obstante, la pedagogía Waldorf propone el trabajo continuo e integrador dentro del quehacer pedagógico con las familias, es de vital importancia vincular a la familia al entorno educativo, cuando se reconoce en ellas saberes colectivos, experiencias genuinas que favorecen el rescate de las tradiciones culturales, además de reconocer saberes en otras familias. Las familias potencian el desarrollo de las niñas y los niños mientras están en el hogar, aportan a la construcción de los ambientes donde las niñas y los niños crecen y se desarrollan, y trabajan de la mano para asegurar un espacio público protector, entre muchas otras prácticas. Cuando una maestra logra vincular a una familia, logra compromiso y consigue coequiperos para realizar un trabajo conjunto. Invitar a las familias permite que las niñas y niños se conecten con el proceso pedagógico que propone su maestra y que éste se enriquezca con las vivencias en sus hogares. Darles a conocer e invitarlos a construir los procesos pedagógicos junto con las maestras, les permite comprender el proceso de desarrollo de las niñas y niños desde otro punto de vista, lo que les posibilita ser cada vez más sensibles y conectarse con su mundo, sus imaginarios y sus expresiones culturales.

Los modelos pedagógicos previamente citados señalan todos los aspectos organizativos, pedagógicos, metodológicos, de su sistema curricular, y cada uno de ellos va a expresarse en su forma particular de diseño curricular. Es por eso que el estudio de los programas educativos se convierte en un tema principal en el nuevo concepto de la educación de la primera infancia, el cual abre un panorama más amplio para enfrentar al desafío diario de entregar la praxis a un proceso de renovación y actualización constante.

2.1.2.2. Antecedentes Investigativos

A continuación, se hace un rastreo de antecedentes investigativos, teniendo en cuenta las categorías apriorísticas a trabajar en esta investigación, se tiene en cuenta en este apartado investigaciones de tesis doctoral, capítulos de libro, artículos, y revistas científicas estudiadas en diferentes bases académicas de consulta confiable. Los criterios de búsqueda que orientaron la construcción de este apartado, tienen que ver con palabras claves como, educación inicial, educación para la primera infancia, estrategias pedagógicas para la Primera Infancia, modelos pedagógicos en la educación infantil y educación inicial en contextos de vulnerabilidad social.

En este rastreo investigativo, se encontró un total de 50 estudios, que apoyan epistemológicamente esta investigación desde la visión de la investigadora, al pretender realizar una propuesta de intervención pedagógica que encamine el quehacer educativo de quienes ofrecen la atención directa de los niños y niñas en el marco de educación inicial. Desde este panorama, las literaturas consultadas atribuyen aportes significativos a esta tesis, porque usan estrategias, metodologías y perspectivas pedagógicas similares a la que se plantean en este estudio. Dentro de la literatura académica se pueden encontrar varias posiciones, frente a la diversidad de estrategias metodológicas que el docente o agente educativo puede implementar en el aula de clase o en un entorno de aprendizaje, hallando que las herramientas pedagógicas deben apuntar a reconocer en los niños y niñas sus propias capacidades, particularidades y singularidades que favorezcan desde ahí su identidad cultural, social y tradicional en cada territorio donde se gestan sus vidas. De lo anterior se adoptan estos principios educativos para el diseño e implementación de la propuesta de intervención pedagógica.

- Con base a la investigación de Duran (2013), titulada "Los rostros y las huellas del juego" correspondiente a su tesis doctoral plantea como propósito identificar, comprender y reflexionar sobre las creencias del profesorado respecto al juego y la acción misma de jugar con niños y niñas de 0 a 2 años en el contexto colombiano; este estudio se enmarca en las líneas de investigación en las que he venido trabajando desde hace 14 años. Estas líneas son: "Juego, cultura y crecimiento" y "Concepciones y creencias en el profesorado de Educación Infantil". Desde esta perspectiva se pretende investigar ¿Cuáles son las creencias sobre juego y la acción misma de jugar, que se identifican en las prácticas y los discursos de las maestras y que inciden en las formas de jugar de los niños y niñas menores de dos años en dos instituciones de la Secretaría de Integración Social en contextos colombianos (SDIS)?

Para responder a la pregunta de investigación se ha planteado el siguiente objetivo general, Identificar, comprender y reflexionar acerca de las creencias del profesorado, respecto al juego y la acción misma de jugar con niños y niñas de cero a dos años. Para lograr la investigación se plantearon los siguientes objetivos específicos: Indagar a través de la práctica y del discurso, las creencias que sobre el juego evidencian ocho maestras de dos Jardines de la Secretaría de Integración Social. Reconocer desde cada contexto las creencias de juego que configuran el rol del docente, el papel que cumplen el ambiente y

los objetos, y las distintas manifestaciones de juego que se pueden identificar en los niños y niñas. Posibilitar procesos de diálogo y reflexión alrededor de las creencias sobre el juego de las maestras, como oportunidades para re pensar la práctica docente, desde dos instituciones de la Secretaría de Integración Social (SDIS), que tienen como horizonte pedagógico el trabajo en inclusión.

El estudio es sustentado desde una metodología narrativa, como perspectiva o enfoque específico de la investigación educativa. La investigación es desarrollada en dos Instituciones Educativas de la secretaria distrital de la integración social (SDIS) en la ciudad de Bogotá.

Así dentro de los principales resultados se encuentra que, el poder de los objetos al alcance de los niños es primordial para que ellos exploren, conozca indaguen. El rol del maestro es determinante en el juego desde el cuerpo, convierte a la maestra en un sujeto de investigación, descubrimiento del lenguaje corporal, construyendo desde ahí nuevas posibilidades para jugar. El ambiente, un dispositivo para el juego, los ambientes en estas instituciones cumplen un papel fundamental, en tanto se inspira en la filosofía de Reggio Emilia, dese la cual privilegia el espacio de juego en los niños y niñas. El papel de la exploración en el juego, se evidencia en las actividades sensoriales planeadas a diario por las maestras.

Respecto a las conclusiones se exalta la importancia de enriquecer las reflexiones pedagógicas, alrededor del campo de la educación infantil, al buscar ir más allá de los debates de corte asistencial, se convirtió en todo un desafío que tránsito por un camino que apunta a seguir las huellas del juego para descubrir sus rostros, a partir del seguimiento a las prácticas y discursos de las maestras a cargo de la educación infantil.

- Otra investigación a destacar es la de Cortes y García (2017), titulada "Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio- Colombia", exalta la educación en los primeros años vida de es un proceso continuo e integral, producto de múltiples experiencias que brinda la escuela a los niños y niñas, a través de la interacción con la sociedad y con el medio ambiente, siendo la base de la formación integral del ser humano. Unas de las tantas herramientas o estrategias pedagógicas son el juego, las artes escénicas, la pintura y la lectura, las cuales se transforman en estrategias lúdico-pedagógicas que favorecen el desarrollo integral del niño. En este sentido, es importante investigar, ¿cuáles estrategias

pedagógicas favorecen el aprendizaje de los niños y las niñas de 0 a 6 años de edad en Villavicencio Colombia?, por lo cual es pertinente abordar el estudio desde el siguiente objetivo general, presentar los resultados de diversas investigaciones que contienen pluralidad de herramientas metodológicas, que los docentes pueden emplear en el aula de clase, para desarrollar en el niño un mejor aprendizaje.

La metodología da cuenta de un estudio de caso, porque en el presente proyecto el estudio en intrínseco de casos, y es el que ms se acerca a los propósitos de investigación, puesto que no interesa con su estudio aprender sobre otros casos o sobre un problema en general, si no que se necesita visibilizar los aportes científicos acerca de un caso en particular, específicamente sobre las estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de lo niño y las niñas de 0 a 6 años de edad en Villavicencio.

Dentro de los principales resultados se encuentra que existe una variedad de estrategias implementadas por los maestros en las instituciones educativas, tales como el juego, la literatura, las artes, las salidas de campo, el uso de herramientas tecnológicas; sin embargo, en algunas instituciones educativas no se cuenta con orientaciones especificas al personal docente, el cual permita fortalecer su práctica pedagógica con información que guie de manera concreta las estrategias pedagógicas que favorecer el aprendizaje de los niños y niñas de 0 a 6 años de edad.

Se concluye así, que, en la pluralidad de documentación revisada para realizar la investigación, se encuentra un repertorio amplio en cada una de las temáticas trabajadas. Por consiguiente, se hace necesario que dentro de la documentación que se le brinde al lector, se incorporen los procesos pedagógicos que deben ser utilizados a la hora de impartir la educabilidad a los niños y niñas de primera infancia; teniendo en cuenta sus contextos, necesidades repertorios básicos y la edad. No se puede dejar de lado resaltar que los procesos metacognitivos trabajan de manera paralela a otros procesos cognoscitivos, como memoria, atención, lenguaje, y a su vez están relacionados con diversas áreas del conocimiento, como matemáticas, lectura, escritura y solución de problemas.

- Respecto al artículo de Beltrán (2017), titulada “Contribuciones desde la educación musical al modelo de formación y cuidado para primera infancia de la escuela maternal de la universidad pedagógica nacional en Bogotá Colombia”, indaga por avances específicos en ofertas de formación cuya sostenibilidad de cuenta de los contextos e hitos

pedagógicos específicos. Atendiendo la importancia de gestionar conocimiento de experiencias pedagógicas exitosas el presente artículo, revisa las transformaciones en especial aquellas que aluden las concepciones acerca de la formación de la primera Infancia, a nivel integral en lo general y en lo particular desde la Educación Musical que se han dado a partir de la experiencia musical que le aportan los docentes y docentes en formación en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional, un proyecto educativo que se ha convertido en el laboratorio pedagógico de la UPN y permite construir modelos de intervención pedagógica en esta población en particular.

Para desarrollar la investigación se plantea la siguiente pregunta, ¿de qué manera la educación musical contribuye al modelo de formación y cuidado para la primera infancia de la escuela maternal de la universidad maternal de la universidad pedagógica nacional en Bogotá Colombia). A su vez se plantea como objetivo general, Realizar una descripción detallada del impacto que genera la educación musical en los niños y niñas de primera infancia de la Escuela Maternal, y la manera en que dichos impactos tienen inferencia en otras áreas del desarrollo de los niños y las niñas.

En cuanto a la metodología, el proceso de la Investigación se llevó a cabo en tres momentos: la primera alude a la revisión documental, incluyendo documentos de la política nacional e internacional sobre primera infancia y los documentos propios de la Escuela Maternal que orientan el trabajo pedagógico. La segunda hace referencia a la observación directa a las clases desarrolladas por los docentes en formación y su maestra coordinadora de práctica docente. Y la tercera planea el desarrollo de entrevistas estructuradas y sistematización de la experiencia, en donde se evalúa el impacto generado por la formación musical en los niños y niñas de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional. logros evidenciados en el trabajo adelantado en la Escuela Maternal para el desarrollo de esta investigación son: la transformación de la concepción de disfrute de la música a la música como campo de conocimiento, es decir, permitir que todo el mundo disfrute de la música como un derecho, en tanto el niño puede ser escuchando, cantando o tocando algún instrumento; sin que sea valorado desde el concepto subjetivo de la "estética musical", es decir si suena o no afinado, o si está a tempo o no.

Este estudio implicó llegar a la conclusión sin lugar a duda de que la labor realizada por la Escuela maternal, ha sido un espacio exitoso, en tanto ha promovido y jalonado procesos de construcción de sentidos y significados en los niños y las niñas desde sus

diferentes potencialidades, brindándoles un contexto basado en relaciones de cuidado y buen trato que han concretado acciones su desarrollo social, cultural y humano.

- Así mismo, se expone la investigación de Sandoval (2013), titulada "Proyecto Pedagógico de Educación Para la Primera Infancia con Enfoque Holístico Transformador", el estudio presenta el proyecto pedagógico de educación para la primera infancia, enfocado desde la perspectiva del modelo pedagógico holístico transformador. Allí se analizan actividades pedagógicas planeadas por las maestras de los niveles de párvulos, pre jardín y jardín, con el fin de proponer una estrategia pedagógica para la educación de la primera infancia teniendo en cuenta las dimensiones del desarrollo corporal cinético, personal social, cognitivo, comunicativo y artístico que transforman y determinan estilos de aprendizaje y el desarrollo humano integral.

El estudio es orientado por el siguiente interrogante ¿Cómo Proponer un proyecto pedagógico de educación para la primera infancia con enfoque holístico transformador en el Jardín Infantil Cofinanciado Villa Mary de la localidad de Engativá, en la ciudad de Bogotá? En congruencia es pertinente proponer un proyecto pedagógico de educación para la primera infancia con enfoque holístico transformador en el Jardín Infantil Cofinanciado Villa Mary de la localidad de Engativá, en la ciudad de Bogotá. Para logarlo se propusieron los siguientes objetivos específicos: Revisar modelos pedagógicos adaptables a la educación de la primera infancia. Revisar y explicar teóricamente dimensiones y pilares del desarrollo en la primera infancia. Describir información sistematizada y ordenada en formatos de planeación pedagógica. Realizar observadores individuales de los niños y las niñas del jardín infantil cofinanciado Villa Mary.

El diseño metodológico cualitativo para realizar la elaboración de la propuesta educación de la primera infancia fue la investigación acción participativa, implementando grupos focales con las maestras del jardín infantil cofinanciado por la Secretaría de Integración Social de Bogotá y los equipos interdisciplinarios de educación de la primera infancia en la localidad de Engativá. De la investigación acción participativa nace el desarrollo de un software en lenguaje visual pro, en aras de recolectar datos pedagógicos coherentes, ordenados y confiables; pantalla Software Planeador de Actividades Pedagógicas, teniendo en cuenta dimensión del desarrollo, estrategia pedagógica, habilidades lúdicas, cumplimiento de objetivos , manejo del tiempo, materiales, tema a tratar, evaluación de las actividades pedagógicas en términos de indicadores de logro,

REPOSITORIO

fortalezas y debilidades, el software permite registrar las estrategias pedagógicas relacionadas al modelo holístico transformador.

Se puede concluir entonces, que, la educación en la primera infancia, no puede estar arraigada al concepto de fragilidad social, se deben corear nuevas posibilidades para las el acceso de todos y todas a sistemas de aprendizaje abiertos, flexibles, seguros e interesantes para los niños y las niñas, aun cuando existan dificultades económicas y sociales, estas posibilidades se deben ajustar a los contextos inmediatos donde emerge la vida de los niños y las niñas de acuerdo a sus particularidades y necesidades específicas.

- De igual forma, se presenta la investigación de Caminos y Rodríguez (2017): Transformaciones Pedagógicas en Prácticas de Primera Infancia: Experiencia en tres Organizaciones Escolares: el propósito de este estudio fue, realizar un acercamiento a las experiencias de maestras de educación inicial por medio de sus discursos, en la implementación de la política educativa para primera infancia, esto con el fin de analizar condiciones y posibilidades para el agenciamiento de transformaciones pedagógicas en las prácticas de primera infancia en el marco de la implementación de la Política Pública (orientaciones pedagógicas) para Primera Infancia. Para dicho fin se analizaron los documentos de Política Pública de Primera Infancia CONPES 109, Orientaciones para el cumplimiento de la calidad en la modalidad institucional de educación inicial (Guía No 51.), orientaciones pedagógicas (N° 20 al N° 25), y por último se caracterizaron las prácticas pedagógicas en tres organizaciones escolares; para finalmente establecer condiciones y posibilidades para la transformación pedagógica de las prácticas pedagógicas en estas organizaciones de educación inicial.

En efecto, se pretende investigar entonces ¿De qué manera se dan las transformaciones pedagógicas en Prácticas de primera Infancia en tres Organizaciones de educación inicial y educación formal en la ciudad de Bogotá? La investigación se llevó a cabo en tres instituciones de educación inicial y educación formal, la primera organización Fundación los Pinos la cual se encuentra ubicada en la comuna cuatro en el sector Ciudadela Sucre (Soacha), implementó la política pública de primera infancia funcionando como centro de desarrollo integral en la modalidad institucional entre el año 2010 y 2015; la segunda organización fue la Fundación Construyendo Tejido Social ubicada en el barrio San Marcos de la localidad 10 de Engativá (Bogotá). Ésta tiene como modelo de atención educativo el trabajo con hogares comunitarios múltiples y la tercera institución fue el

REPOSITORY

Colegio INEM Santiago Pérez IED ubicado en la localidad sexta de Tunjuelito en el barrio Tunal. Ésta es una organización escolar que pertenece al sistema educativo distrital.

El diseño metodológico del presente artículo se desarrolló a partir de la investigación social de segundo orden la cual es una investigación que al observar su objeto obtiene también información sobre sí misma y es capaz de usar tal información para hacer más investigación, aumentando la potencia de la capacidad investigativa.

Se pudo establecer dentro de los resultados que las maestras de las tres organizaciones escolares conceptualizan la infancia en consonancia con la política pública de primera infancia. De este concepto retoman la infancia como "un proceso evolutivo de desarrollo por el cual atravesamos todos que va desde la gestación hasta los cinco o seis años y requiere de un trabajo pedagógico que tenga en cuenta aspectos como las dimensiones del desarrollo, el enfoque de derechos e inclusión, dadas las situaciones de vulnerabilidad, en las cuales se encuentran la población infantil que atienden en las organizaciones escolares. Se logró inferir que existen aspectos en común entre lo que expresan las orientaciones pedagógicas y las maestras, como sucede con la idea de "saber teórico-práctico de continua elaboración por parte de los docentes", la cual reconoce que la pedagogía como lugar de referencia, continúa enriqueciéndose a partir de las reflexiones que hacen los maestros sobre los postulados teóricos de la educación y su quehacer en el aula.

Desde estas vertientes, se puede concluir que, para agenciar transformaciones pedagógicas en prácticas de primera infancia precisa que los maestros amplíen la mirada liberal de los derechos humanos y comprendan las relaciones que se entretejen en lo que dice la Política Pública de Primera Infancia sobre los niños y las niñas como sujetos de derechos. De esta manera, desde sus prácticas pedagógicas podrán plantear formas de garantizar los derechos de esta población como preámbulo para la constitución de una ciudadanía inclusiva e intercultural.

- Alvarado (2019) proyecta una investigación denominada: Hacia un encuentro entre la pedagogía y el arte: la participación de la primera infancia en las artes es un tema reciente en el contexto colombiano, pues durante los últimos años han surgido propuestas e iniciativas que buscan garantizar la atención integral a esta población, promoviendo su derecho a participar de espacios artísticos, lo que ha posibilitado que continúen surgiendo proyectos que busquen, el que los niños en sus primeros años de vida, puedan construir

sentidos y experiencias, a partir de las posibilidades que les brinda el arte, es decir, desde su carácter participativo, político, educativo, expresivo y creador, promoviendo el diálogo entre la pedagogía y el arte como un escenario de construcción para los sujetos.

Desde esta perspectiva surge la pregunta por la experiencia artística en la primera infancia, sus modos, formas y sobre todo su contribución a los niños en sus primeros años de vida; es por esto, por lo que el estudio se llevó a cabo en un contexto donde surgen este tipo de procesos y el cual se consideró como un escenario pertinente para indagar sobre las posibilidades pedagógicas que tiene la experiencia artística en los infantes. Se propuso como objetivo general: proponer principios y mediaciones pedagógicas para potenciar la experiencia artística, en los procesos desarrollados con niños y niñas de 3 a 5 años dentro del programa Nidos, como objetivos específicos: Analizar las experiencias artísticas a través de los documentos generados por los artistas del proyecto Nidos. Categorizar las experiencias artísticas por medio del esquema de mediaciones para la cualificación de estas. vincular las mediaciones pedagógicas con la experiencia artística para el enriquecimiento de los procesos propios de las edades de este estudio. Estructurar principios articuladores entre la experiencia artística y las mediaciones pedagógicas. Analizar las experiencias artísticas con la propuesta mediadora de los principios orientadores propuestos.

El lugar donde se focaliza este estudio es el proyecto Nidos del Instituto Distrital de las Artes, el cual está dirigido a la primera infancia específicamente a niños entre los cero (gestación) y seis años. Este programa busca garantizar a los infantes el derecho al arte y la cultura, haciéndolos participes de experiencias artísticas donde pueden interactuar con las diferentes expresiones artísticas desde su exploración y disfrute.

La metodología de la investigación estuvo argumentada por el modelo investigativo holístico proyectivo propone diez fases en el proceso de investigación que guían el transcurso de un estudio y cada una de estas responde al proceso y acercamiento investigativo frente a los datos; este modelo permite una revisión continúa y una valoración de cada fase, es decir siempre es posible reevaluar lo encontrado.

Dentro de los resultados se halló la construcción de diez principios pedagógicos que le ayudaran al mediador a proponer una experiencia artística y a diseñar mediaciones que le enriquecieran la exploración de los niños en su propuesta, dichas orientaciones y cualificación de experiencias fueron validadas y revisadas por dos grupos focales, quienes

valoraron bajo criterios de suficiencia, pertinencia, claridad y coherencia cada uno de los principios. Dicho ejercicio permitió la construcción del diseño de la propuesta pedagógica artística, como un esquema de orientaciones y mediaciones para los mediadores de los encuentros de los niños con el arte y el cual fue materializado la guía mencionada anteriormente. Esta fue valida por expertos y en seguida se realizó la segunda intervención de las experiencias artísticas.

La presente investigación permitió reconocer la importancia de plantear una propuesta de mediaciones y orientaciones para el enriquecimiento de la experiencia artística en la primera infancia, propiciando un escenario de encuentros, de convergencias y de diálogos en busca de potenciar los procesos de aprendizaje de la primera infancia. En este proceso se evidenciaron tensiones vigentes, pues se continúa dando el encuentro entre las artes y la pedagogía de manera instrumentalizada, no son usadas con un fin en sí mismo, es decir, desde sus potencialidades y aportes a la educación, se evidencia la ausencia de reconocimiento mutuo entre el arte y la pedagogía para orientar el trabajo hacia la primera infancia de manera mancomunada.

- Otra investigación a exaltar es la de Home y Rincón (2017), nombrada: Modelo Pedagógico Waldorf en Sierra Morena, ciudad Bolívar-Colombia: el presente trabajo de investigación se orientó hacia la búsqueda de las prácticas de cuidado implementadas por las docentes del jardín de la Corporación Waldorf en Sierra Morena en relación con los postulados de la pedagogía Waldorf y los aportes de dichas prácticas a la construcción del territorio de paz. De esta manera se quiso investigar ¿Qué incidencia ha tenido el modelo pedagógico Waldorf en las prácticas de cuidado de las docentes del jardín y que hacen de la Corporación un territorio de paz?; es decir se quiere lograr comprender los aportes del modelo pedagógico Waldorf en la construcción de prácticas de cuidado de las docentes en el nivel de jardín infantil de la Corporación Educativa y Social Waldorf de Sierra Morena Ciudad Bolívar y que hacen de la Corporación un territorio de paz. Para alcanzar este objetivo el estudio fue soportado por los siguientes objetivos específicos: Analizar los pilares, principios, enfoque y contenidos de la pedagogía Waldorf que sustentan la experiencia formativa del jardín infantil en la corporación Waldorf

Caracterizar las actividades que se trabajan con los niños del jardín infantil en la corporación educativa y social Waldorf, dentro y fuera del aula, relacionadas con las prácticas de cuidado. Comprender los procesos formativos dirigidos a las docentes de la corporación, en relación con el autocuidado y el cuidado del otro. Caracterizar los rasgos

distintivos de las prácticas de cuidado de las docentes en la primera infancia y que hacen de la corporación un territorio de paz. Identificar del estudio las lecciones aprendidas derivadas de las prácticas de cuidado en el nivel de jardín infantil de la corporación, y que se podrían llevar a cabo en las instituciones educativas distritales.

Este trabajo de investigación de corte cualitativo se centró en comprender las prácticas de cuidado desde la pedagogía Waldorf, que vienen realizando las docentes desde hace 15 años en Sierra Morena. Esta investigación hace especial énfasis en resaltar la reconstrucción de las realidades presentadas por las docentes de la Corporación Educativa Waldorf en cuanto a las prácticas de cuidado como categoría principal, por medio de la documentación e interpretación de los datos observados directamente en el contexto, mediante el enfoque metodológico de la sistematización.

La investigación fue realizada en la corporación educativa y social Waldorf, ubicada en sierra Morena, uno de los barrios de ciudad Bolívar de la ciudad de Bogotá.

De acuerdo a los hallazgos se encontró que el cuidado emerge como categoría principal, a la luz de los autores consultados que nos sirven como bitácora para comprender el Proyecto Educativo Waldorf, y que se encuentran referenciadas, tanto en los documentos de la Corporación, como en los propósitos a desarrollar en el jardín, a partir de las dimensiones de trabajo con el niño, y a través de él, con la familia y comunidad. Los hallazgos y las interpretaciones que los propios actores hacen de su realidad, refieren que desde su fundación se propuso cuidar de los niños pequeños para que no fueran llevados por sus padres a tareas de reciclaje, ventas ambulantes y exponerlos en peligros de las vías, a fuertes inclemencias del clima, el hambre y los peligros de la calle. Así buscaron proteger a los niños, que, desde su fundación, hace 15 años aproximadamente, nos permite entender que el jardín sirvió de pretexto para acercarse a las familias y apoyarlos en la crianza, brindar allí el cuidado, la protección, el abrigo y la educación, a los pequeños de 3 años adelante, en especial porque es un periodo crítico de formación del ser humano, el primer septenio, en el cual está inmersa la primera infancia de acuerdo con la Pedagogía Waldorf.

Para hacer de la escuela un territorio de paz se hace necesario Implementar de manera responsable los pilares de la educación inicial (arte, literatura, juego y exploración del medio) como la ruta a seguir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además como

contribución a reducir los niveles de violencia y conflictos suscitados en los niños, por las dificultades del sector o de sus familias.

- Por otra parte, se halló el artículo científico de Estévez y Rojas (2017): La Educación Artística en la educación inicial, un requerimiento de la formación del profesional: el paradigma para la formación de las nuevas generaciones se aviva y reconoce en los tiempos actuales en la aspiración de una formación integral sintetizada como contenidos imprescindibles para conocer, entender el mundo y actuar como consecuencias de conductas deseables para el progreso social. En este sentido se debe concebir una educación que admita el derecho a los seres humanos desde sus primeras edades a percibir, valorar y expresar arte como condición social que contribuye a su desarrollo cognitivo, espiritual y axiológico y potencia cultura y conductas creadoras futuras. Haciendo un abordaje desde el siguiente interrogante ¿Cómo se da la educación artística en la educación inicial como requerimiento de la formación profesional? En este sentido, el trabajo presenta reflexiones acerca de la importancia de educación artística en la primera infancia, y estudio de la concepción curricular en la formación pedagógica de profesionales para la educación inicial de la Universidad Metropolitana del Ecuador**.**

La metodología que oriento esta investigación fue el estudio de caso, si bien es cierto son muchos los autores que han trabajado en torno al estudio de caso, haciendo alusión a Ying (1984) citado por Estévez y Rojas (2017), quien los defiende como un estudio holístico que se hace de un fenómeno social dentro de un contexto, contemplando múltiple fuente de información.

El espacio donde emerge la investigación es la universidad metropolitana del Ecuador a estudiantes de la carrera licenciatura en desarrollo del talento infantil. Como resultados se sustenta que, para algunos estudiantes de la licenciatura, la concepción acerca de la preparación pedagógica que necesitan para desempeñarse como educadoras de la educación inicial no requiere más que una simple y elemental preparación para realizar actividades artísticas con las niñas y niños de este nivel. Evidentemente hay que hacer pensar y reflexionar acerca de las posiciones didácticas necesarias en correspondencia con las disposiciones y fundamentos de la educación inicial en Ecuador y la relación intrínseca que la educación artística tiene con el resto de las asignaturas que forman parte de su formación como profesional.

A su vez se concluye que, el cultivo de la educación artística en las universidades contribuye al desarrollo de la personalidad de sus estudiantes de forma integrada, en un proceso de reconciliación de la singularidad individual con la particularidad y generalidad social, para favorecer una formación profesional sobre la base de los valores de la cultura y de la profesión en su sentido más amplio. Teniendo en cuenta el carácter formativo del arte se hace necesario enfatizar sus valores y posibilidades para el desarrollo creativo general, insertado en el proceso de enseñanza aprendizaje con enfoque inter y transdisciplinario, desde la concepción de programas curriculares y proyecciones extracurriculares.

- De igual manera es de gran interés destacar la investigación de Sánchez (2017), desinada con el título: La planeación pedagógica para la atención integral en la Primera Infancia, quien argumenta que, hablar hoy de educación en un mundo que se encuentra en constante transformación es todo un reto, ya que a medida que el hombre evoluciona emergen cambios no solo a nivel personal, sino también en el campo social, político, educativo y cultural. Es así como en los últimos años se han hecho varias investigaciones que han llevado a nutrir procesos educativos en pro del fortalecimiento de la atención integral en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, en aras de fortalecer la calidad educativa, ha planteado la Política de Estado para el desarrollo integral de la Primera Infancia de Cero a siempre desde una perspectiva de derechos y bajo el enfoque diferencial, siendo una oportunidad para el pleno desarrollo integral de los niños, siempre en pro de la mejoría y de aportar a la calidad del sistema educativo colombiano. Con esto en mente se quiso investigar ¿cuáles son las comprensiones que tienen las agentes educativas sobre la planeación pedagógica desde lo estipulado en la Política de Estado para el desarrollo integral de la Primera Infancia denominada de Cero a siempre? Dicha investigación se sustenta en los objetivos de reconocer, analizar e interpretar las concepciones sobre la planeación en el actuar pedagógico desde lo estipulado en la Política de Estado para el desarrollo integral de la Primera Infancia denominada de Cero a siempre. Se trata de lograr un aprendizaje significativo, dándole un valor en sí mismo a la propuesta de Cero a Siempre.

Asimismo, se retomó el enfoque cualitativo como facilitador en la reconstrucción de las realidades y la proyección en el contexto social, para reconocer la realidad del CDI entorno a los problemas de planeación pedagógica, con diseño etnográfico, que tuvo como propósito fundamental identificar las comprensiones sobre la planeación

pedagógica de las agentes educativas. la presente investigación se desarrolló en un Centro de Desarrollo Infantil (CDI) de la ciudad de Manizales, con niños de edades entre los 6 meses y los 5 años.

En cuanto a los resultados, se pudo hallar que, las agentes educativas definen la planeación pedagógica como actividades planificadas, en coherencia con los objetivos para cada grupo que se atiende. Se percibió, desde la entrevista a profundidad, al docente como la persona que planifica las actividades teniendo en cuenta los temas de interés de los niños y las niñas, lo que marca el interés por la construcción del conocimiento, para que la participación del niño sea más divertida y participativa. Las agentes educativas en el CDI de la ciudad de Manizales, exponen que al momento de planear tienen en cuenta las características del desarrollo infantil, como también la claridad para establecer que la planeación debe ser flexible porque debe prefigurar los intereses, las necesidades de los niños, el perfil psicológico y el diagnóstico grupal.

Después de realizar este proceso investigativo se concluye que las agentes educativas presentan confusiones en relación con el concepto de planeación pedagógica, ya que es un poco ambiguo al definirlo de manera teórica. Lo que supone que al momento de llevarlo a la práctica presentan algunas falencias que deben remediarse. Cabe señalar que una de las conclusiones más relevantes, en un primer momento, en cuanto a la comprensión de las planeaciones pedagógicas, es la transición de las madres comunitarias a agentes educativas, porque, de tal modo, cualifican su trabajo para brindar una atención integral, dado que la Política de Estado les exige responder a los requerimientos que les hace Bienestar Familiar, los cuales deben repercutir en el desarrollo integral de los niños.

- Para el mismo año, Gómez (2017), en su tesis doctoral: "Primera Infancia y Educación Emocional" la autora expone los nuevos desafíos de formación integral el cual deben considerar múltiples elementos. Por un lado, están las variables que podrían denominarse "externas" al sujeto, como la salud y la nutrición, entendiendo, claro está, que ellas en sí mismas se componen de factores internos, pues hay una clara predisposición orientada por elementos intersubjetivos hacia la manera como nos relacionamos con ellos; sin embargo, se hace referencia al hecho de que una parte importante de estos elementos pueden ser cubiertos desde afuera, con programas directos que apunten a mejorar por ejemplo la salud y a proveer los requerimientos nutricionales esperados para un óptimo desarrollo. Por otro lado, están aquellos elementos que podrían denominarse "propios del ser", que se desarrollan intrínsecamente, pero necesitan ser

estimulados de forma adecuada, como es el caso de la emocionalidad. Por esta razón la autora se plantea investigar ¿Por qué es tan importante hacer énfasis en la educación emocional desde el abordaje de una atención integral de los niños y las niñas de primera infancia?, para lograrlo se resalta el análisis por el valor de la educación emocional como elemento que prepara al sujeto para lidiar con las vicisitudes que puede presentar la cotidianidad, y la manera como estos aprendizajes pueden potencializarse a través de las prácticas pedagógicas de los agentes educativos que atienden a la primera infancia; se pone en relieve que estos últimos poseen un papel fundamental en la educación de las emociones y en general en la educación integral.

El estudio se apoya de una metodología cualitativa con estudios de casos en diferentes instituciones de protección social de la ciudad de Bogotá, en el cual son atendidos niños y niñas con un enfoque de atención integral.

Teniendo claro lo anterior, es preponderante en la investigación y con firme convencimiento del papel protagónico de la escuela en la formación integral, asumiendo como reto para las instituciones educativas identificar los elementos que van más allá de lo puramente académico y de la mera trasmisión de conocimientos, en la premisa de dirigir la mirada hacia otros asuntos. Desde esta perceptivas, ellas están llamadas no solo a impartir saberes específicos, sino que también tienen el importante encargo de formar al ser, lo que incluye un nuevo elemento de análisis y de reflexión en su quehacer pedagógico.

La educación inicial debe incluir contenidos educativos que se centren en el desarrollo de las capacidades de los niños. Por un lado, se debe prestar atención a todas aquellas capacidades que se relacionan con los aprendizajes tradicionales y potencian lo cognitivo; por otro, y no menos importante, la educación inicial debe ocuparse de aquellas capacidades que posibiliten la interacción de los niños en el mundo como seres sociales: promoción de la autonomía, participación en el mundo social y cultural, vínculos afectivos, y todo aquello que configura el desarrollo integral del ser humano en estos primeros años de vida.

Puede concluirse, entonces, que lo emocional toma un papel preponderante en la vida del sujeto; de allí la importancia de trabajar privilegiando dichos aprendizajes, ya que con ellos se espera aumentar las posibilidades hacia la realización personal y la construcción de mejores seres humanos y grupos sociales. A su vez, se espera que la educación

emocional disminuya la prevalencia de factores de riesgo, dotando al sujeto desde edades muy tempranas de herramientas que lo permitan afrontar la vida y sus vicisitudes.

- (Blanco 2018), en su tesis doctoral: "La Pedagogía de Creación musical: aulas y Talleres Creativos", plantea en su investigación la pertinencia de la Pedagogía de Creación Musical (PCM) en el entorno educativo actual y el interés de su difusión en el ámbito de la pedagogía musical. Para ello se abordan tres apartados: en el primero, se contextualiza esta línea pedagógica en el ámbito francés de los años setenta y su impulso en España a través del influjo de profesores de universidades de referencia; en el segundo, se definen las principales proyecciones metodológicas y se presentan experiencias en aulas y talleres que engloban la práctica de clase en el nivel universitario y en la enseñanza infantil y primaria; en función de lo expuesto se logró investigar ¿De qué manera potenciar la creación sonora y musical propia de la edad infantil?; cuya finalidad es potenciar la creación sonora y musical propia de la edad infantil es en sí, el objetivo de la Pedagogía de Creación Musical (PCM), cuya finalidad no es adquirir técnica musical en sí misma sino gusto por la música a través de la curiosidad por el sonido.

La metodología utilizada en el estudio sobre la que se asienta los aportes epistemológicos emerge la investigación acción, como instrumento transformador tanto de la praxis de los espacios inmediatos de los niños y las niños como de los docentes en formación, es por ello que la propuesta pedagógica de creación musical (PCM), está documentada en una extensa bibliografía que resulta difícil acopiar, traducir y ofrecer mediante una relación accesible para su uso habitual, lo cual conduce a nuevas y necesarias investigaciones. Desde esta posición se invita a dinamizar una forma de trabajo en relación con la educación musical, donde se integren las pedagogías más valoradas en la actualidad, que tienen su centro en el respeto a la naturaleza de la edad infantil y la creatividad.

La investigación se desarrolló en el contexto español en diferentes centros formativos en los que actuaron: la Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Valladolid y la Universidad de Castilla la Mancha.

Dentro de los resultados se evidencia, que para diseñar aulas y talleres creativos esta pedagogía no aporta recetas, pero sí loables resultados de alcance musical propio de niños y niñas, donde la evolución del grupo y la de cada uno de sus miembros sorprende a lo largo de la escolaridad. Un factor característico de la creatividad de la PCM es la libertad

y el espíritu de juego real que se incorpora al aula, lo cual garantiza que las actividades programadas sean vividas verdaderamente por cada componente del grupo y por la clase en su conjunto. El desarrollo de actividades sonoras y musicales debe hundir sus raíces en lo vivido a través de la clase. Es decir, que educadores de todos los niveles forman con su grupo una unidad, desarrollan una historia que debe tener su propia banda sonora la cual, si es creativa, artística y musical, cumplirá los verdaderos objetivos que la educación en la cultura de nuestro tiempo debe procurar para las nuevas generaciones.

En consecuencia, se concluye, que a través de la PCM se proyectan nuevas líneas de investigación que enriquecen el ámbito de la musicología y la pedagogía. Las múltiples dimensiones que comprende la experimentación sonora en la edad infantil que podemos resumir en el alcance lúdico, cognitivo, comunicativo y social invitan a reflexionar sobre el significado de estas prácticas artísticas tomando en cuenta los diversos contextos en que se realiza y en el que se encuentran inmerso los niños y las niñas en edad infantil.

- De igual manera se exalta el artículo de Peralta (1996), titulado: Pertinencia cultural de los Currículos de Educación Inicial en los Desafíos del Siglo XXI. En este texto se expone la divergencia en construcción de modelos curriculares culturalmente pertinentes en América Latina, ya que ha sido un proceso históricamente difícil debido a la complejidad histórica-social y cultural de la Región, y a las diferentes políticas y énfasis educacionales que se han postulado no siempre coherentes con nuestras realidades y requerimientos. En función de lo expresado se hace oportuna investigar sobre un currículo ¿pertinente a que cultura?, ¿Por qué es importante que sean culturalmente pertinentes? Por tanto, se quiere avanzar en la reflexión de esta temática, tratando de develar algunos de las principales tensiones que surgen de este intento de pretender hacer una selección más intencionada de los contenidos culturales, comprendiendo desde lo local hasta lo global, para efectos de la construcción curricular.

La intención es despejar algunos de los desafíos que esta construcción implica, y extraer posibles derivaciones a la educación inicial actual, tomando en cuenta en particular los niveles de preescolar de América Latina. Para tal propósito, se hace revisaron los planteamientos de diferentes autores sobre la selección cultural y en especial sobre identidad y globalización, sus derivaciones a la educación y en lo operativo de la construcción curricular, como metodología en la revisión documental; igualmente se analizaron ejemplos de selección cultural a nivel macro y micro en educación inicial, tratando de concluir con ciertas sugerencias para una construcción curricular que permita

asumir de una mejor forma los desafíos que la selección cultural comprende en la vida de los párvulos del siglo XXI.

Al respecto, cabría decir que tanto la revisión de las bases teóricas como del quehacer práctico de los currículos que se aplican, reflejan que esta pertinencia ha sido escasa en la mayoría de los países, pue, al revisar los objetivos, contenidos, actividades, recursos, procedimientos de evaluación, etc., se detecta nuevamente, que en forma mayoritaria están permanentemente transmitiendo indiscriminadamente elementos de otras culturas, siendo lo propio, el gran ausente de los currículos educacionales. Si se analizan solamente las imágenes que ven los niños en los Centros Infantiles, o los cuentos, canciones, rimas que escuchan y dicen, cabe preguntarse: qué concepto de niña o niño favorecen: ¿el de su comunidad o aquellos que transmiten los medios de comunicación social, y que son tan ajenos a su realidad, atentando una vez más a su autoestima y valoración personal y colectiva? ¿Qué temas son los que se tratan, los que a los niños verdaderamente les interesan o requieren, o los que imponen ciertos medios que comercializan y dirigen ciertos supuesto "intereses" de los niños?

Finalmente, al concluirse este trabajo tendiente a aportar a las comunidades educativas a generar propuestas que abran ventanas de oportunidades a las niñas y niños latinoamericanos y a los propios adultos en un camino de construcción compartida lo que implica una utopía, surge ante la posible incredulidad de algunos de poder hacer una educación desde América Latina hacia el mundo, asumiendo pensamiento de Reggio Emilia, donde se ha aprovechar y se construir un ambiente propicio para los niños, desde la estructura física como en las condiciones, humanas afectivas emocionales.

- En cuanto al estudio de Quintero (2019), denominado: La Producción del Espacio en los Jardines Infantiles del Programa Buen Comienzo en Medellín, quien llevo al autor a preguntarse ¿Qué relaciones se suscitan entre la producción del espacio y los jardines infantiles donde hace presencia el programa Buen Comienzo desde las prácticas socio espaciales de los niños y las niñas? Es el resultado de un exhaustivo proceso de reflexión emanado de unas consideraciones que sirven de contexto y pretexto al mismo tiempo, consignados en su tesis doctoral. El frenesí provocado por la búsqueda de una organización espacial de lo urbano lleva en 1968 a la creación y funcionamiento del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y en 2004 al nacimiento del Programa Buen Comienzo (PBC) en la ciudad de Medellín. A través de estos dos acontecimientos urbanos se construyen configuraciones espaciales con las cuales el contacto topográfico,

PREPRINT

entre lo gubernamental y lo social, vuelve tangibles las formas de relacionamiento entre las instituciones, los sujetos y los discursos que resultan del proceso de producción de una geografía de lo público expresada en la inconmensurabilidad de unas consecuencias espaciales concretas. Para alanzar su estudio se plantea, comprender las relaciones que se suscitan entre la producción del espacio y los jardines infantiles donde hace presencia el programa Buen Comienzo desde las prácticas socio espaciales de los niños y las niñas, según los aportes de Henri Lefebvre.

La investigación Metodológicamente, acude a una perspectiva cualitativa con un enfoque de tipo hermenéutico que, con herramientas como la entrevista narrativa, la observación participante, entre otras, muestra que las prácticas socio espaciales de los niños y las niñas son la posibilidad de recurrencia o ruptura espacial. La investigación se realiza en la ciudad de Medellín, en los jardines infantiles del programa buen comienzo, el cual es orientado bajo los lineamientos de la política pública de primera infancia, ley 1804.

Es importante entonces reconocer que las prácticas socio espaciales de los niños en el jardín infantil del Programa Buen Comienzo son una ruptura en la producción del espacio por el simple hecho de que suelen mantener una relación asimétrica con lo inicialmente planteado gracias al efecto permanente de la desigualdad experiencial que los habita. Lo cual implica considerar que pese al esfuerzo de establecimiento de una coherencia entre lo concebido y lo vivido, resulta insuficiente por el carácter mismo de las relaciones que entre ellos se suscitan cuando se encuentran en el espacio social.

Una práctica aparece como una ruptura espacial en el jardín cuando los niños en las distribuciones de los espacios y sus jerarquizaciones entran en conflicto con los usos y sentidos propuestos por el efecto desigual que trae su inserción en la producción espacial, en tanto que a ella y por ella cada niño llega con un tipo de capital mediante el cual él ocupa una posición, la cual es una acción de traducción que casi nunca se corresponde con las lógicas proposicionales que trae la racionalidad hegemónica que orienta su inserción a la producción espacial, resultando con ello una fractura en el proceso práctico que orienta a la acción cotidiana. Es el caso por ejemplo del uso que los niños hacen de lo que tradicionalmente aparece como asignación de roles vía los juguetes, es decir, que los niños y niñas se exponen en el uso de los objetos y las acciones pese a que ello vaya en contravía de los presupuestos de lo establecido. Por lo anterior, es importante entonces reconocer que las prácticas socio espaciales de los niños en el jardín infantil del Programa

Buen Comienzo son una ruptura en la producción del espacio por el simple hecho de que suelen mantener una relación asimétrica con lo inicialmente planteado gracias al efecto permanente de la desigualdad experiencial que los habita.

- Narváez, (2018), plantea una propuesta investigativa titulada: Propuesta de modelo educativo flexible para niños y niñas en condición de habitabilidad en calle de la ciudad de Bogotá. Es una respuesta para el autor efectiva para restablecer el derecho a la educación de los niños y niñas habitantes de la calle. Este Modelo Flexible propone potenciar las diversas oportunidades de aprendizaje centradas en el bienestar de la infancia con un alto grado de vulnerabilidad fundamentados en educación inclusiva. Los retos educativos, como la desinstitucionalización y desarraigo educativo de los cuales son víctimas los niños y niñas en situación de calle generan un escenario propicio para la reflexión y la investigación educativa. Desde este contexto se pretende investigar ¿Cómo restablecer el derecho fundamental a la educación de los niños y niñas habitantes de calle de la ciudad de Bogotá a partir de un Modelo Educativo Flexible?, a través del diseño e implementación de un Modelo Educativo Flexible para niños y niñas en condición de habitabilidad de calle de la ciudad de Bogotá que reciben asistencia de los programas educativos de IDIPRON; apoyado por los siguientes objetivos específicos, Determinar el marco inclusivo de los modelos educativos flexibles en relación con niños y niñas habitantes de calle de la ciudad de Bogotá. Examinar las condiciones de desarraigo educativo de los niños y niñas en condición de calle, que se encuentran adscritos en IDIPRON en el marco de la relación con su experiencia vital construida en las calles. Determinar los principios pedagógicos para la construcción de un proyecto de desarrollo humano de los niños y niñas en condición de calle basado en el restablecimiento de su derecho fundamental a la educación.

La metodología seleccionada para desarrollar este proyecto es de naturaleza cualitativa y el enfoque es de investigación acción participativa (IAP). Para el desarrollo de esta investigación se contó con el concurso de diferentes actores del sistema educativo de IDIPRON en la ciudad de Bogotá, incluyendo la planta total de 136 educadores del IDIPRON en cada una de las fases de desarrollo de este proyecto, así como con 845 niños y niñas que se encuentran adscritos a los programas educativos de IDIPRON.

En esa línea, este Modelo Pedagógico Flexible se fundamenta en una concepción alternativa de educación como los planteamientos del currículo socio-crítico y de las premisas básicas de la pedagogía activa y del aprendizaje significativo. Desde estos

enfoques se reconoce el contexto propio de los niños y niñas, en su pensamiento, sentimiento y acciones que se hacen presentes en su entorno socio cultural

En conclusión, los niños y niñas habitantes de calle se encuentran en grave condiciones de vulnerabilidad, son víctimas de los más atroces delitos. Estas acciones sistemáticas van en detrimento del desarrollo de una vida digna; pero no se les debe victimizar, sino implementar un contexto pedagógico en donde articulen sus capacidades de resiliencia, sus aprendizajes previos y un proyecto de vida.

- Siguiendo a Vega (2014): El espacio arquitectónico y el desarrollo cognitivo de niños entre los 0 y los 5 años, en jardines sociales infantiles de Bogotá, pretende dar a conocer la relación del espacio arquitectónico y el desarrollo integral de los niños entre los 0 y los 5 años en los jardines infantiles sociales de Bogotá, a través de ¿Cómo el espacio arquitectónico y el desarrollo integral de niños entre los 0 y los 5 años, en jardines sociales infantiles de Bogotá incide en el campo de la pedagogía? Este estudio tiene como objetivo, analizar el espacio construido como escenario de las actividades e interacciones sociales en el desarrollo de los niños en edad temprana

Para esta investigación se realizó una revisión de documentos y experiencias para hallar la relación entre arquitectura, pedagogía y sus metodologías, Igualmente pretendió reconocer las actividades e interacciones sociales que se dan en los jardines infantiles donde se pueda establecer la relación entre la pedagogía y el espacio arquitectónico.

La investigación se desarrolló en los jardines sociales El Porvenir y San Jerónimo de Yuste con la participación de niños, padres de familia, personal docente y directivos. Los casos de estudio se preparan a partir de considerar dos líneas de la investigación: la observación y la experiencia tanto del investigador como de quienes habitan los jardines. Se realizaron esquemas de actividades, interacciones y flujos para poder establecer paralelos más precisos en cuanto a la variación en las condiciones espaciales y ambientales y su relación con los usuarios.

Los resultados muestran entonces que, para realizar cualquier actividad son necesarios diversos escenarios los cuales podrán ser definidos espacialmente por los alcances de cada actividad específica delimitando así un campo de acción. Estos escenarios o jardines infantiles requieren de condiciones ambientales y físicas que respondan a estos campos de acción e interacción, donde el espacio funcione como un ente integrador entre entorno

REPOSITORIO

físico y proceso formativo, teniendo como resultado una síntesis entre arquitectura y educación, según lo postulados pedagógicos de Montessori y Waldorf.

Las posibilidades que brindan los espacios arquitectónicos para el desarrollo integral de los niños asociados a metodologías pedagógicas de transmisión del conocimiento esta intrínsecamente ligados a la percepción de la realidad, la construcción, los límites y las experiencias recogidas de cada suceso novedoso. En este sentido el espacio arquitectónico es el lugar donde los niños desarrollan su mente, cuerpo y espíritu mediante la asociación de ideas sustentadas en un plano material y físico donde cada interacción conlleva a nuevos estímulos y conocimientos.

- No obstante, se hace alusión al ensayo de Villalobos (2014): La afectividad en el aula preescolar: Reflexiones desde la práctica profesional docente: la autora, reflexiona acerca de las experiencias docentes que permiten trascender en la niñez que se atiende para crecer como persona y como profesional. La autora aborda el tema de la afectividad positiva hacia el estudiantado, lo que permite en los niños y las niñas el ajuste emocional y la consecuente promoción de deseos de aprender, de asistir a clases y las buenas relaciones sociales con sus iguales; en el personal docente, confianza y una fuerte autoestima. Se enfatiza en quien educa debe dar un buen trato a sus estudiantes, conocer su entorno familiar, suplir las carencias afectivas si las hubiera y mostrar empatía hacia ellos. En síntesis, se motiva al personal docente a privilegiar las relaciones afectivas en su práctica pedagógica.

Este ensayo analiza, introspectivamente, la labor pedagógica desplegada en las aulas por más de veinticinco años, y recopila diferentes experiencias que han constituido el andamiaje para el posicionamiento teórico que la autora ha logrado construir sobre el sentido de lo que significa ser docente y, en especial, una docente del nivel preescolar. Como formadora de formadores, se espera que el estudiantado universitario interiorice las experiencias expuestas e impregne sus prácticas docentes de mucha afectividad hacia los niños y las niñas que atienden.

Asimismo, se pretende generar inquietud en las colegas del área para que reflexionen sobre las formas en que expresan o no el afecto a los niños de sus aulas o contexto donde se requiere. El desarrollo integral de los seres humanos promovido desde la escuela cada vez cobra mayor importancia. En la sociedad moderna es común encontrar que los profesores remplazan a los padres en la formación afectiva de los niños y esta labor

comienza desde el nivel preescolar; no obstante, es imperativo que tanto la familia como la institución educativa velen en forma compartida por la formación integral de la niñez.

Por otra parte, el personal docente debe establecer empatía con cada uno de los niños y niñas de su grupo y conocer la situación familiar, con el propósito de crear en su aula el ambiente propicio donde se viva el amor y la hermandad, que en muchas ocasiones están ausentes en el núcleo familiar, y son tan importantes en esta etapa de sus vidas en que están en formación sus valores y actitudes.

Por la experiencia de la autora, se puede agregar que es muy satisfactorio crear junto a los niños un ambiente de armonía dentro de la sala de clase, donde todos se sientan motivados a llegar cada día no solo para aprender, sino también para expresar su afecto a cada integrante de la comunidad educativa. Queda claro, entonces, que la práctica profesional del personal docente en educación infantil deja abierto el espacio para valorar no solo los contenidos programáticos, sino también las emociones y los sentimientos, como parte fundamental de la atención integral de los niños y las niñas. Es así como el aula preescolar se presta para incorporar, de manera intencional, la afectividad y la ternura como motor fundamental para el aprendizaje.

- Otro estudio importante para esta investigación es el de Pérez (2009), titulado: Una pedagogía dialógica desde la educación artística y musical, aborda de manera crítica la conceptualización de una pedagogía dialógica desde la educación artística, musical a partir de los primeros años de vida hasta edad adulta en la que transcurre la educación del ser humano. El conocimiento de lo artístico y su reflexión desde un campo específico del pensamiento, así como su sistematización y su organización en el espacio de lo educativo, es un proceso cuya historia trasciende nuestra experiencia de país, y nos une de manera franca al pensamiento de occidente, a sus interrogantes, a sus búsquedas y a las actuales tendencias que movilizan la cultura hacia la modernidad, la globalización y la competitividad. Desde ahí el autor logro investigar ¿Cómo comprender e interpretar una pedagogía dialógica desde la educación artística musical?, en respuesta a este planteamiento el autor se ha dado a la búsqueda comprensiva e interpretativa de lo que en el tiempo ha significado un lenguaje que comunica de manera declarativa la construcción de teorías y contenidos que emergen como producto de la experiencia entre la educación artística musical y los escenarios educativos.

La metodología utilizada en este estudio emerge desde un enfoque cualitativo bajo la revisión documental estructurada en los aportes epistemológicos de quienes han contribuido en el campo teórico de los amientes artísticos musicales. A su vez los aportes son asignados en esta investigación para la comunidad académica de la universidad nacional de la ciudad de Bogotá en la decanatura de educación.

Como resultados se establece que el lenguaje materno cumple un papel primordial en el estímulo comunicativo de los niños y las niñas, pues es desde ahí como se adquieren los primeros códigos del lenguaje para ser transmitidos e interpretados. Lo anterior se atribuye a la estructura cognoscitiva del conocimiento musical en la infancia, lleva a reflexionar cómo este lenguaje se fundamenta en vehículo integrador del ser humano, y se constituye en medicación indispensable y determinante en una educación progresiva de agrupamiento de lenguajes, en donde la música, la expresión corporal, el teatro, las artes plásticas, la literatura y demás elementos artísticos, constituyen un mundo de comunicación vivencial, perceptiva, sensorial y recreativa, que se traduce en mediación dialógica interdisciplinaria.

En consecuencia, se busca en este tratado la construcción de una pedagogía dialógica de música para transformar la educación como "acción social" (Habermas. 1984 p. 132) citado por (Pérez, 2009, p. 12) y la pedagogía como ciencia reconstructiva de la "acción pedagógica" se modelan teóricamente como una práctica educativa en contextos reales, en los cuales el ser humano es su actor principal y la música se constituye en el lenguaje mediador de su desarrollo.

Una pedagogía dialógica de la música en el ámbito de la educación, se constituye en fuente de identidad, comunicación y desarrollo progresivo del contexto social, lo cual debe entenderse como el tramado dialógico que suscitan de la práctica cotidiana y su articulación con los principios filosóficos, científicos, tecnológicos y desarrollo social, tratando así impactar las dimensiones que integran las estructuras del desarrollo humano, el pensamiento, la creatividad, la inteligencia y las aptitudes de representación simbólica que establece la comunidad para comunicar el diálogo establecido entre los sujetos y los lenguajes de la música.

- Autores como Souza, Posada y Lucio (2019) presentan una propuesta pedagógica para la educación infantil, denominada: Una Propuesta Pedagógica para la Educación Infantil desde la Neurociencia. Los autores mediante la investigación se plantean, ¿cómo

la neurociencia se convierte en una estrategia pedagógica para la educación infantil?; desde esta perspectiva el estudio tiene como finalidad evidenciar la importancia de la neuroeducación como una estrategia pedagógica para la educación infantil. A partir de ahí se establece una base teórica y legal sobre el desarrollo de los primeros cinco años de vida, tomando en cuenta especialmente las actividades rectoras de esta etapa.

Para alcanzar esta investigación, los autores realizan un estudio cualitativo bibliográfico centrado en el análisis documental como técnica de recolección de datos para la estructuración de una propuesta pedagógica con base en la neurociencia. Se realizó una revisión de investigaciones y artículos publicados sobre la temática y se consultaron los referentes curriculares del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). La investigación fue realizada por profesionales de la universidad Santo Tomas de la ciudad de Bogotá, como aporte epistemológico para escenarios pedagógicos donde transcurre la educación infantil de los niños y las niñas colombianos.

Se evidencia en los resultados. que una de las más importantes actividades en la primera infancia es el juego, pues es el primer espacio en el que el niño aprende a establecer relaciones con su entorno y le permite asumir los problemas propios de su edad y plantear soluciones a estos. A partir de este estudio se evidenció que la neurociencia ofrece una forma de entender la educación y plantear las estrategias didácticas. Asimismo, se entiende la importancia de construir el proceso educativo de cada estudiante a partir de la comprensión de su forma de pensar y de aprender; es, entonces, fundamental entender que todos los estudiantes son diferentes y que por lo tanto se deben buscar maneras individualizadas de potenciar su aprendizaje y desarrollo.

La necesidad de integrar nuevas áreas del conocimiento y contextualizar su contenido presupone que el conocimiento se construye a partir de las percepciones y acciones de los niños mediadas por las estructuras mentales ya moldeadas a partir de otras áreas del conocimiento; así, la interdisciplinariedad se vuelve cada vez más importante en el sistema educativo y también en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, la neuroeducación favorece esta integración interdisciplinar y se convierte en un gran aliado debido a que su propuesta involucra actividades lúdicas y juegos reinterpretados para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los niños de cara a su formación integral.

- Alonso (2000), publicó un artículo titulado “Piaget como modelo pedagógico en la educación preescolar venezolana”, haciendo énfasis en el reconocimiento de este

modelo como cultura popular en la educación de los niños y las niñas. La autora por ende pretende averiguar ¿de qué manera el modelo pedagógico contribuye significativamente en la educación preescolar de los niños y niñas venezolanos?

Para lograr su estudio se propone analizar el modelo en los escenarios educativos del nivel preescolar en Venezuela; El análisis se ajusta a tres ideas: examinar "el etapismo", proteger a la infancia en su diversidad, reconsiderar el modelo educativo de Piaget. Finalmente propone un ideario pedagógico de Escuela para la Infancia, inspirado en Piaget, pero despojado al entender del etapismo y del mentalismo.

El estudio es realizado por una profesional en educación de la universidad de los Andes de la ciudad de Mérida, Venezuela. Es una investigación cualitativa con metodología hermenéutica, para la interpretación de textos, en especial la Guía práctica de actividades para niños preescolares. La razón por la cual la autora ha elegido esta guía, se debe a que las maestras de preescolar recurren a ella como único instrumento orientador, convirtiéndose en una Biblia que determina no sólo la actividad del niño sino también la mirada calificadora que la maestra proyecta sobre él.

El estudio muestra como resultados, que según registro de observación en el aula las maestras tienden a prestar más atención y a dedicarles más tiempo a los niños más extrovertidos, más "despiertos", a sus ojos, y en mejores condiciones socioeconómicas; paradójicamente, el círculo vicioso de las desigualdades puede comenzar, si no ponemos atención, con la escolarización y con modelos educativos que beneficien la diversidad como tópico de oportunidad para la calidad educativa y la promoción del desarrollo humano. Así la diversidad debe mostrarse también en las elecciones teóricas. Se trata de destacar que no existe una teoría unitaria, explicativa, exhaustiva sobre el estatus ontológico de la infancia. Y en este sentido, las teorías del desarrollo infantil no son simples descripciones de un estado de cosas observado, sino que una vez aceptadas llegan a ser definitorias, prescriptivas y normativas como se ha señalado.

En esta nueva noción se considera al niño como sujeto cultural y se percibe la infancia como una edad esencial para la fundamentación de la personalidad, el desarrollo de competencias intelectuales y de actitudes morales. De esta noción, de base filosófica, se derivan dos modelos pedagógicos que determinan la práctica educativa: el modelo productivo y el modelo creativo, en el modelo productivo se espera que el niño alcance una norma de competencias preestablecidas; se habla de adquisiciones previamente

pautadas e incluso se habla de formación de recursos humanos; en el modelo creativo, el niño es apreciado por la originalidad, la autonomía y las capacidades de cooperación con otros niños; en el modelo productivo, la maestra práctica un intervencionismo que parte de una selección pautada de lo que espera obtener.

Estos modelos responden en gran medida a los principios establecidos en el modelo pedagógico Piagetano, convirtiéndose en un modelo de Escuela para la Infancia, apoyado libremente de diferentes actividades con objeto de desarrollar las capacidades del niño y ayudar a formar su personalidad. Cada experiencia lograda es un paso para la construcción de un entendimiento a su alcance, de una sensibilidad humanística y de una voluntad autónoma, e cual conlleve a la protección social de la infancia y multiplicar y cualificar las escuelas bajo estos principios educativos.

- Por último, es pertinente destacar el artículo, "El espíritu científico en la primera infancia", expuesto por Samacá (2016), quien plantea allí los imaginarios que se han tejido entorno al concepto de infancia, asumidos y reflejados en el contexto escolar por los profesores y demás miembros de la comunidad educativa, implica cuestionar las relaciones que existen entre el imaginario de niño y niña y la práctica pedagógica cotidiana en diferentes comunidades e instituciones educativas del país, para establecer rupturas que permitan hacer una aproximación al desarrollo del espíritu científico de los infantes. Es así como la autora se pregunta ¿de qué manera los ambientes de aprendizaje, caracterizados por el protagonismo de o niños de 5 años, en la construcción de su conocimiento, fortalecen los procesos cognitivos? , para obtener resultados en la investigación, ella se propone reflexionar y desarrollar de ideas sobre el espíritu científico en la primera infancia, enfocado en la alternativa de sistematización de experiencias desde una postura intersubjetiva que intenta hacer visible al campo de la pedagogía.

La investigación transcurre en el ejercicio de la propia práctica pedagógico de la autora en una institución educativa en la ciudad de Tunja. Se desarrolló el trabajo investigativo de corte cualitativo con enfoque socio crítico de investigación-acción, el cual permite reflexionar y transformar su propia práctica pedagógica con acciones que estimulen el espíritu científico de los niños y niñas de primera infancia en el contexto escolar.

Ateniendo a los resultados presentados en el estudio, se evidencia que, en la descripción de una situación real, donde los escolares intentan arreglar el brazo de una muñeca se observa cómo la pregunta potencia el despliegue de sus habilidades de observación, pues

al interactuar con los demás al escuchar sus posibles soluciones, clasifican información, la que consideran con mayor viabilidad para lograr su meta. El por qué, para qué y el cómo, son las preguntas más determinantes para propiciar búsquedas en los niños, en relación con su contexto y las interacciones suscitadas en el aula; estas se han vinculado al lenguaje cotidiano durante la jornada escolar. Se observa la manera como los niños y las niñas asocian y experimentan en el juego, progresando en la claridad de sus argumentos, fortaleciendo cada vez más su posición autocrítica, analítica y racional.

Finalmente, desarrollar el espíritu científico en la primera infancia permite a todos los educadores en primera infancia preguntarse por otro sujeto, crítico, reflexivo, que plantea como maestros nuevos desafíos para refundar la escuela en torno a la pregunta, la cual es sí misma un giro epistemológico a nivel de la práctica, que permite desarrollar nuevas estrategias metodológicas para abordarla desde los distintos lenguajes de expresión de los niños y las niñas.

Una vez realizado el rastreo investigativo, se puede argumentar que los textos consultados en este apartado, pueden ser agrupados en tres partes, teniendo en cuenta las características de cada documento consultado, las temáticas con mayores incidencias para el aporte de esta tesis son, los modelos o estrategias pedagógicas, los espacios de recurrencia en la primera infancia, y la educación emocional o afectiva en educación infantil.

Se encontraron 12 estudios sobre los modelos o estrategias pedagógicas caracterizados por el sentido pedagógico que se ofrece a la primera infancia para participar en escenarios y habilidades como el arte, la música, y el juego, como alternativa para contextualizar una educación inicial innovadora y de calidad. Son modelos y estrategias en relación con el desarrollo integral de los niños y niñas, y la garantía de sus derechos; así mismo, los estudios coinciden la participación inmediata de la primera infancia en espacios no convencionales, lo que ha posibilitado que continúen surgiendo proyectos que busquen, que los niños y las niñas en sus primeros años de vida, puedan construir sentidos y experiencias, a partir de las posibilidades que les brinda el arte, la música la literatura, el juego entre otras herramientas pedagógicas, es decir, que desde su carácter participativo, político, educativo, expresivo y creador, se promueve el diálogo entre la pedagogía y una atención integral como un escenario de construcción permanente para los sujetos en curso de formación.

REPOSITORIO

En estos estudios se comprueba que, los modelos o estrategias pedagógicos de la educación en la primera infancia reconocen la actividad estética, corporal, y artística, en los niños y niñas, la cual deben se desarrolladas como condición indispensable de su formación. Estas literaturas permiten entrever como en los últimos tiempos, se ha venido reforzando y avanzando mediante investigaciones de disciplinas como la pedagogía, psicología, sociología, filosofía, entre otras, sobre temas educativos a la primera infancia, verificando desde ahí que la educación artística, musical, literaria, didáctica, desarrolla el pensamiento, y con ello, la productividad y creatividad de las personas cuando es estimulado desde la infancia; por otra parte estas actividades están estrechamente relacionadas con la socialización de niñas y niños, la creación de vínculos afectivos y el potenciamiento de su desarrollo integral.

En este orden de ideas, la educación se encuentra frente a un gran reto, consistente en una revolución educativa dirigida a crear nuevos modelos pedagógicos que respaldan una enseñanza desarrollante, orientada a fomentar la capacidad creativa de los estudiantes en todos los niveles, desde la educación preescolar hasta la educación superior.

Los artículos de Beltrán (2017) Blanco (2018) y Pérez (2009) tienen en común la música como modelos pedagógicos, para los procesos de enseñanza aprendizaje en educación infantil. En la actualidad, la práctica musical en las escuelas y otros escenarios educativos, se caracteriza por la convergencia de diversos métodos pedagógicos, hecho que apunta a una pluralidad de enfoques metodológicos y conceptuales en la educación musical.

Sin duda, esta apertura conceptual, elaborada por los autores anteriormente mencionados ofrece un escenario propicio para conducir la música en la educación infantil desde otros horizontes. La observación de los niños y niñas en sus entornos, la guía de profesores y agentes educativos atentos y receptivos para encauzar sus producciones musicales y abrir nuevos canales de recepción; la natural sensibilidad y gusto por el sonido que demuestran en la edad infantil y la interrelación con el universo sonoro con el que construyen su realidad, resultan claves en la ruta cultural que demanda la infancia a través de la música.

Por otro lado, es oportuno destacar la temática de los espacios de recurrencia en la primera infancia, en este tema se encontraron dos estudios que dan cuenta como desde los espacios físicos, su calidad, adecuación y ambientación cumplen una función importante en la educación infantil. Sin embargo, las dos investigaciones coinciden en

REPOSITORIO

que no existen lineamientos pedagógicos que guíen las estructuras espaciales, en concebir un espacio apropiado para poder llevar a cabo una metodología pedagógica que se pueda interpretar y ligar a un espacio arquitectónico de calidad, seguridad y socio espacial.

Respecto a la educación emocional o afectiva en la primera infancia, se encontraron dos artículos como mediadores pedagógicos en la atención a la primera infancia, así, los nuevos desafíos de formación integral deben considerar múltiples elementos, que prospecten la educación emocional ya afectiva como prioridad en las agendas de políticas públicas educativas y en el diseño de currículos. La idea de educación inicial va más allá de la acumulación de contenidos y trasciende las apuestas asistencialistas, en tanto forma parte de la llamada atención integral; su intencionalidad pedagógica se centra en promover el desarrollo infantil, así como en reconocer las particularidades de cada sujeto en los propios ritmos de aprendizaje, teniendo en cuenta las características particulares del entorno donde se desarrolla.

Lo anterior requiere que el agente educativo que acompaña la primera infancia sea capaz de construirse en la práctica cotidiana, dentro de lo cual se incluirían reflexiones continuas acerca de su acción pedagógica, de manera que estas ayuden a que los niños adquieran competencias para la vida y se constituyan como sujetos de derechos en una sociedad; desde esta perspectiva se confirma la importancia de procurar y favorecer un ambiente propicio en los espacios donde transcurre la educación inicial, para que las competencias afectivas y emocionales se vean favorecidas en todos los contextos, de modo que los niños y las niñas logren moldear las conductas para una sana convivencia. En consecuencia, la afectividad y la educación emocional no pueden estar separada de la praxis docente o de la agente educativa.

Entre todos los documentos encontrados vale la pena resaltar los aportes de Peralta, (1996), quien expone la construcción de modelos curriculares o pedagógicos culturalmente pertinentes. En el nuevo siglo importantes cambios se ha producido en los contextos culturales de la primera infancia; los avances en general, y en particular, la tecnología y los medios de comunicación les han acercado a los niños y niñas ámbitos culturales que antes estaban más distanciados de sus experiencias; éstos junto con abrirles un mayor campo de posibilidades de aprendizaje, aumenta la importancia de hacer una selección más cuidadosa de los contenidos culturales, ello, porque en las últimas décadas, un nuevo proceso político-económico y cultural se ha incorporado en el contexto regional y en el quehacer educativo de los países Latino americanos, y por tanto en la labor de los

docentes a cargo de los niños y niñas en primera infancia. En congruencia, los modelos o estrategias pedagógicas deber estar orientadas a los ámbitos culturales con la posibilidad de ofrecer oportunidades importantes de aprendizaje a todos los niños y niñas de hoy, desde el contexto como campo de acción para identificar y reconocer sus propios intereses y particularidades intrínsecos en su medio, el cual a su vez permita la formación de la propia identidad como elemento esencial de la personalidad.

En conclusión y en relación con cada literatura consultada es importante tener presente que la investigación que se pretende realizar debe contener unas concepciones epistemológicas que pueda aportar al campo educativo de la primera infancia, en especial, los modelos o estrategias pedagógicas deben ser flexibles, reales y alcanzables para responder efectivamente a las demandas educativas de población diversa o vulnerable que por diferentes circunstancias no puede acceder a las ofertas de un sistema educativo de calidad. Estas estrategias o modelos educativos no deben dejar ausente la educación emocional afectivita y multicultural.

La metodología más idónea para soportar la investigación puede ser desde un estudio cualitativo con método de investigación acción, debido a su naturaleza teórica y epistemológica, el cual permite desde diferentes escenarios educativos analizar y reflexionar por las acciones humanas, así como las situaciones que son de índole social y que se identifican en el contexto escolar. La investigación acción puede estar relacionada con los problemas de la vida cotidiana que son experimentados por los profesores o agentes educativos y que son definidos a partir de lo que se identifica en el contexto, para proponer desde ahí nuevas posibilidades pedagógicas que transformen la realidad de los niños y las niñas en diferentes escenarios educativos.

De la información obtenida a partir de los textos consultados es pertinente utilizar los aspectos relacionados con la afectividad, la educación emocional, la cultura, las artes, los espacios, como elementos implícitos en la propuesta de una estrategia pedagógica que garanticen la educación inicial de los niños y las niñas con un enfoque determinante de integridad, protección, acogida y garantía de todos sus derechos. Adicionalmente, se identificó que existen vacíos en la literatura relacionada con propuestas o modelos pedagógicos que respondan particularmente a la educación inicial no formal, es decir a aquellas modalidades de atención integral a la primera infancia reguladas por la ley 1804, en especial en zonas rurales dispersas donde transcurre dicha atención.

Así pues, esta investigación pretende aportar a la educación en primera infancia con una estrategia pedagógica que responda a las condiciones contextuales, culturales y socio demográficas de los niños y niñas menos favorecidos en las modalidades de atención, busca que en su corpus se proyecte la inclusión efectiva para poblaciones vulnerables en el marco de políticas educativas, porque precisamente este tipo de estrategias pedagógicas deben ser coherentes no solo con su sentido de inclusión, con un fundamento epistemológico y pedagógico que establezca esa inclusión, sino que también debe cumplir con criterios de evaluación y calidad educativos. De este modo, el diseño de una propuesta pedagógica se convierte en una excelente oportunidad para restablecer el derecho a la educación a niños y niñas de contextos sociodemográficos muy lejanos o de difícil acceso y a promover un escenario de justicia social, equidad proyecto de vida, respeto esencial a su naturaleza y a su propio ritmo de desarrollo.

2.1.3 Bases Conceptuales

Teniendo en cuenta que la investigación tiene como objetivo principal, diseñar una propuesta de intervención pedagógica, que permita fundamentar el enfoque de educación inicial de los niños y las niñas en condición de vulnerabilidad social en el municipio de Paya, Boyacá, es necesario sustentar las bases conceptuales que dan lugar a los aspectos epistemológicos que fundamentan las significaciones emergentes en el objeto de investigación; en esta aproximación conceptual se destacan las categorías y subcategorías apriorísticas que sustentan la investigación.

2.1.3.1 Vulnerabilidad Social

El concepto de vulnerabilidad según Ruiz (2012) ha sido explorado desde campos de conocimiento muy diversos, como la antropología, la sociología, la ecología política, las geociencias y la ingeniería. Lo que se entiende por vulnerabilidad ha sido definido de formas muy distintas y a partir de elementos diferentes, entre los que se cuentan riesgo, estrés, susceptibilidad, adaptación, sensibilidad o estrategias para enfrentar la crisis.

Sin embargo, es posible encontrar algunos elementos en común en la mayor parte de las definiciones de vulnerabilidad:

Vulnerabilidad se define siempre en relación con algún tipo de amenaza, “sean eventos de origen físico como sequías, terremotos, inundaciones o enfermedades, o amenazas

antropogénicas como contaminación, accidentes, hambrunas o pérdida del empleo" (Ruiz, 2012, p. 6)

La unidad de análisis "individuo, hogar, grupo social se define como vulnerable ante una amenaza específica, o es vulnerable a estar en una situación de pérdida, que puede ser de la salud, del ingreso, de las capacidades básicas, elementos que dejan en riesgo social al sujeto" (Alwang, 2001, p. 3).

No obstante, se destaca el concepto de Turner (2003) quien define la vulnerabilidad como un concepto dinámico que implica un proceso en el tiempo, una cadena de acontecimientos. La vulnerabilidad será entendida, "entonces como el grado en el cual un sistema o una población resultan o pueden resultar perjudicados o deteriorados como consecuencia de un estímulo o shock, bajo unas condiciones específicas de riesgo social". (p. 8).

En este sentido, los enfoques teóricos que abordan la medición de la vulnerabilidad y la identificación de los hogares en esa situación, dan prioridad a dos elementos principales, la intensidad del peligro al cual determinados grupos están expuestos y su relación con las condiciones materiales objetivas de los individuos de cada hogar, de esta manera, un elemento clave es especificar ante qué peligros, evento, proceso o fenómeno se es vulnerable.

Por otro lado, es importante hablar de la vulnerabilidad social con una mirada desde América Latina, siguiendo la literatura de Pizarro (2001), en el informe, la vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina, quien destaca que, esta se ha constituido en un rasgo social dominante, los impactos provocados por las formas de producción, las instituciones y los valores que caracterizan al nuevo patrón de desarrollo en los países de la región han dejado a los grupos de bajos ingresos y a las capas medias expuestos a elevados niveles de inseguridad e indefensión.

Desde la constitución de los estados independientes, la pobreza y la mala distribución del ingreso estuvieron presentes en el capitalismo subdesarrollado latinoamericano. A estos fenómenos se agrega la vulnerabilidad social como rasgo específico de la forma que ha adoptado el capitalismo en los últimos años: economía de libre mercado, abierta al mundo y con "estado mínimo". Así como en el pasado la denominad industrialización por sustitución de importaciones tuvo en la marginalidad su fenómeno social más

distintivo, en el actual período histórico la vulnerabilidad aparece como el rasgo dominante del patrón de desarrollo vigente.

La vulnerabilidad social es el resultado de los impactos provocados por el patrón de desarrollo vigente pero también expresa la incapacidad de los grupos más débiles de la sociedad para enfrentarlos, neutralizarlos u obtener beneficios de ellos. Frecuentemente se identifica la condición de pobreza de la gente con un alto de vulnerabilidad social.

Los términos "vulnerabilidad" y "grupos vulnerables" según Pizarro (2001), se vienen utilizando con mucha frecuencia en círculos intelectuales y gubernamentales de América Latina. Los fuertes impactos sociales provocados por los programas de ajuste tienen responsabilidad en la incorporación de esta nueva terminología. Sin embargo, no se observa gran precisión conceptual cuando se hace referencia a la vulnerabilidad social y la mayoría de las veces se la confunde con pobreza. El concepto de vulnerabilidad social tiene dos componentes explicativos, que fundamentan su corpus.

> Por una parte, la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico-social de carácter traumático. Por otra parte, el manejo de recursos y las estrategias que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de ese evento. (Pizarro, 2001, p. 12)

Esta conceptualización tiene su origen en dos vertientes. Por una parte, en los estudios sobre desastres naturales, los que suelen evaluar los riesgos de comunidades y familias ante fenómenos, catastróficos y diseñan estrategias para hacerles frente. Por otra parte, y muy recientemente, el mundo intelectual anglosajón comenzó a utilizar el enfoque de vulnerabilidad para comprender los cambios en las condiciones de vida que experimentan las comunidades rurales menos favorecidas en condiciones de eventos socioeconómicos traumáticos.

En las condiciones descritas la vulnerabilidad se ha constituido, entonces, en un rasgo distintivo de la realidad social latinoamericana, en especial en la década del noventa. La consolidación del patrón de desarrollo en la región, con sus nuevas instituciones, y su efecto en el empleo, en el capital físico de los pequeños empresarios, en la educación, la salud y las organizaciones sociales ha producido un fuerte impacto en la vida de las familias, especialmente en las capas medias no profesionales y en los pobres de las zonas urbanas y rurales.

REDUNOT

En suma, y atendiendo a las definiciones anteriormente descritas es imperante mencionar una institucionalidad apropiada que responda a la nueva realidad social de los países de la región, ya que necesita de una autoridad de alto nivel, que articule efectivamente toda el área social. Vale decir, que abarque íntegramente los programas sectoriales y los programas de atención los grupos vulnerables, en coordinación muy estrecha con las instituciones públicas responsables de los programas de inversión en infraestructura social.

Esa autoridad debe tener el mismo peso que la económica y que la política, de manera tal que en el conjunto del sector público se exprese la búsqueda de equilibrios entre los ámbitos centrales de la acción gubernamental. Es necesario que la estructura institucional cuente con un alto grado de descentralización territorial para diseñar y ejecutar los programas sociales en las regiones y municipios menos favorecidos.

Requiere, además, de un efectivo vuelco hacia la sociedad civil en busca de incorporar sus potencialidades y recursos en favor del desarrollo social. Finalmente, debe preocuparse por su modernización mediante la capacitación de recursos humanos y el mejoramiento de los sistemas de información y de gestión de los programas que velen por la igualdad y la democracia de comunidades con mayores índices de vulneración social.

2.1.3.2 Colectivos de la infancia especialmente vulnerables

UNICEF (2014), En la sociedad existen personas que por el simple hecho de pertenecer a un determinado grupo social se encuentran en una situación de desventaja a la hora de hacer efectivos sus derechos en condiciones de igualdad con el resto de las personas; a estos grupos los podemos considerar como grupos vulnerables y presentan distintas características. Bajo las actuales condiciones de cambio social la vulnerabilidad se extiende y diversifica, afectando a un número creciente de niños y familias y a distintos sectores de la sociedad.

Los estudios sobre la vulnerabilidad y su incidencia en la infancia tienden a señalar la existencia de “colectivos especialmente vulnerables, es decir, aquellos a los que se debería prestar especial atención porque sus condiciones sociales, educativas, sanitarias o económicas son frágiles y pueden conducirles a situaciones de exclusión social” (UNICEF, 2014, p.19).

Algunos de los colectivos a los que estos estudios suelen hacer referencia son: niños y niñas con discapacidad; "niños con padres con alcoholismo o drogodependencia; niños de la etnia gitana; niños extranjeros no acompañados; niños en sistema de protección social; niños en sistema de reforma o con medidas de reeducación; y niños en familias monoparentales" (UNICEF, 2014, p. 20). Sin embargo, en las condiciones actuales es posible que esta lista pueda ser más extensa pues, como se ha señalad, los procesos de vulnerabilidad social tienden a extenderse y a diversificarse en distintas combinaciones de factores de exclusión y de perfiles de personas y grupos sociales excluidos.

En este sentido, profesionales de centros de salud consultados por UNICEF (2014), han realzado otro factor importante en relación a la alimentación adecuada: el hecho de que niñas y niños coman solos o acompañados; "La peor falta de nutrientes de un niño es la falta de relaciones" (p. 52). De esta manera, se revela la importancia de las relaciones humanas para valorar el estado de la buena alimentación, y además la estrecha relación entre factores materiales y relacionales para la mejora del bienestar infantil.

De igual modo, se señalan otros aspectos relevantes como la "mayor vitalidad de niñas y niños en espacios de juego", la "mejora de la socialización, los hábitos y la convivencia", o el hecho de "permitir la participación en actividades complementarias" (UNICEF, 2014, p. 62). Los especialistas han afirmado que estas condiciones han sido afectas por diferentes circunstancias coyunturales de contexto y economía que dejan en situación de vulnerabilidad el desarrollo de los niños y las niñas en primera infancia.

En resumen, estas carencias o colectivos de la infancia, requieren del diseño e implementación de políticas eficaces para y, por la infancia, que generen una protección de derechos de niñas y niños. Esta nueva cuestión social de la infancia exige replantear los mecanismos para la efectiva realización de los derechos con eficacia y calidad en América Latina y en Colombia; de esta forma se podrá pensar y actuar con un enfoque preventivo e integral, y no paliativo, sobre los factores determinantes de la vulneración social infantil y desde ahí apuntar hacia la mejora del bienestar de niñas y niños.

La infancia no es el preámbulo de la vida adulta, tiene valor en sí misma y los niños deben ser aceptados y protegidos como sujetos de derecho. Así lo entiende la comunidad internacional y es la base sobre la que está construida la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989). Por ello, los procesos de vulneración social no deben ser entendidos sólo como una pérdida de bienestar, presente o futuro, sino,

principalmente, como un deterioro de los derechos de la infancia, de los que depende su bienestar y desarrollo integral.

2.1.3.3 Concepto de pobreza

Rodríguez (2000), la pobreza es un concepto amplio y complejo que excede la simple carencia de recursos económicos y afecta a la totalidad de la persona y la comunidad desde distintas perspectivas. Es por lo tanto una realidad que comprende muchos más y variados aspectos de lo que habitualmente experimenta el sujeto.

Según este autor la pobreza no es una realidad abstracta, descarnada, teórica, esta se basa en la reconstrucción de historias personales, trayectorias frustradas y expectativas incumplidas de hombres y mujeres concretos, que poseen, un rostro, un nombre y una vida para ser planificada. El fenómeno de la pobreza aparece íntimamente vinculado con la creciente desigualdad entre norte y sur.

> En los últimos 30 años las diferencias entre países ricos y pobre ha aumentado. Son muchas las voces que han señalado la íntima vinculación que existe entre la pobreza persistente y la desigualdad creciente a nivel global. La pobreza y el subdesarrollo son realidades complejas, con múltiples y profundas causas que se remiten a la estructura misma del mundo en el que habita el sujeto.
>
> Se deben desterrar algunos prejuicios que sitúan las razones de pobreza, esta no está causada por el azar, el infortunio y, menos aún los designios divinos. No es casualidad la existencia de desigualdades e injusticias en este mundo, si no que se posee de causas concretas (Rodríguez, 2000, p. 17).

En este sentido, es imperante poner en manifiesto un objetivo central que erradique las desigualdades de pobrezas entre las distintas naciones, con el fin de reducir la desigualdad, se recomienda la implementación de políticas universales que dominen estrategias para garanticen de manera concreta el bienestar y la calidad de vida de sus habitantes y en especial de aquellas poblaciones en situación de malignidad y abandono.

Por otro lado, se destaca concepto de pobreza según el Departamento Nacional de Planeación (2018), en Colombia, es entendido de forma multidimensional. Se considerará la privación de una capacidad fundamental como una condición de pobreza, cuando hay ausencia de la satisfacción en Indicadores de Desarrollo Humano, tales como educación, salud y vivienda.

REPOSITORIO

2.1.3.4 La pobreza es más que escases económica

La pobreza como se mencionó anteriormente, es una realidad mucho más compleja que la escasez de recursos económicos, aunque está íntimamente vinculada con la desigualdad de los bienes que posee una persona. "La pobreza se manifiesta en múltiples aspectos, malnutrición, analfabetismo, alta mortalidad infantil, entornos insalubres, desempleo entre otros fenómenos, y su erradicación exige acciones integradas desde distintos ángulos, también suele darse un fenómeno de baja autoestima escasa dignidad individual y colectiva" (Rodríguez, 2000 p. 14).

Rodríguez (2000), hace énfasis, en que la pobreza viene acompañada de deterioro medioambiental, con conflictos bélicos o falta de respeto a los derechos humanos, fenómenos que se dan con más facilidad en un contexto de pobreza generalizada y que, a su vez, provocan la reproducción de la misma. Por tanto, no es solo de recursos económicos si no, en sentido más global, de muchos recursos personales y colectivos que permiten una vida digna y otorgan el espacio social necesario para participar en las dimensiones política, socio económica y cultural.

Desde esta perspectiva, la lucha contra la pobreza no puede, por tanto, basarse exclusivamente en el crecimiento económico, excluyendo las otras dimensiones que están en el corazón mismo de la pobreza. Sin embrago las grandes literaturas internacionales siguen basando sus indicadores de pobreza a través de la economía y la desigualdad entre cada sociedad, con el fin de garantizar en sus resultados un incremento o deterioro al desarrollo, quedando por fuera otros aspectos que consolidan el concepto para la comprensión de contextos y modos de vida de cada sujeto.

2.1.3.5 La pobreza y sus afectaciones en niños y niñas.

Siguiendo a Rodríguez (2000) refiere a la edad de la pobreza y sus afectaciones en especial a los niños, niñas en edades de primera infancia. La infancia constituye el sector de población que sufre de manera más dramática las consecuencias de la pobreza: mala salud, exclusión educativa, malnutrición, abandono:

> 13 millones de niños menores de 5 años, mueren a causa de enfermedades fácilmente prevenibles, como la diarrea o el sarampión y 153 millones de niños y niñas que sufren retraso del crecimiento; falta de educación, 272 millones de niños sin escolarizar, desnutrición, 200 millones de niños menores de cinco años; además

> de la explotación del trabajo infantil, unos 152 millones de niños entre los 5 y los 14 años son obligados a trabajar en todo el mundo. Y otros muchos modos de violencia y explotación de niños y niñas son víctimas a diario de la pobreza a la que se exponen y a la que por necesidad de cubrir las carencias son obligados a enfrentar situaciones de flagelo y de riesgo. (Ayuda en acción, 2019, p. 24)

Muchas veces se ha hablado de los diversos rostros de la pobreza infantil y de cómo ésta se traduce en la vida diaria de millones de niños y niñas en el mundo. La pobreza infantil afecta no solo al presente de la infancia que la sufre, sino que tiene consecuencias que se proyectan en el medio y en largo plazo; estas consecuencias de la pobreza infantil son múltiples y afectan a prácticamente todos los derechos de los niños y las niñas en especial en edades de la primera infancia.

Existe amplio consenso. La infancia es una de las poblaciones más vulnerables a los ciclos económicos recesivos, es decir, a la pobreza; esta no solo afecta las estrategias de sobrevivencia de los hogares donde se concentra la infancia de modo mayoritario sino que, adicionalmente, se ven "empobrecidas las estructuras de oportunidades como consecuencia de una menor inversión en educación, salud e infraestructura pública, entre otros servicios imprescindibles para el desarrollo humano y el efectivo ejercicio de derechos en la niñez y adolescencia" (Ayuda en acción, 2019, p. 26).

Así, los efectos que pueden tener las crisis socioeconómicas sobre las estructuras de oportunidades de niños, niñas y adolescentes son muy relevantes e inciden en aspectos esenciales al sostenimiento de la vida, como es el acceso a los alimentos, pero también en el ejercicio de capacidades cruciales para el desarrollo humano como son el acceso a la atención de la salud y a una educación de calidad. Es por ello que resulta imprescindible el seguimiento amplio e integral de los espacios de evaluación del desarrollo humano en la infancia que, de modo adicional, se corresponde con dimensiones de derechos con amplio consenso en la sociedad y cuyo efectivo cumplimiento puede ser exigido para su atención de calidad y dignidad humana.

La pobreza infantil no es solo un problema en el presente de los pequeños que la sufren; las carencias vividas en la edad más temprana pueden tener consecuencias de por vida en el desarrollo físico, psicológico y educativo de los niños y niñas como lo demuestran diversas literaturas a nivel nacional e internacional. En otras palabras, las condiciones vitales y las privaciones que tengan, sobre todo entre los 0 y 5 años de vida, pueden marcar

REPUBLICA

sus enfermedades de adulto, su capacitación para poder o no estudiar una carrera universitaria, su personalidad o sus relaciones sociales.

2.1.3.6 La pobreza en Boyacá, una realidad latente

Siguiendo el plan de Desarrollo Departamental (2020-2023), a continuación, se continuación se presentan algunos indicadores con mayor nivel de detalle para los sectores de educación y salud, y un breve análisis sobre la pobreza en el departamento, dada la importancia estratégica de los mismos para el bienestar de la población. En relación con educación se presenta a continuación las tasas de cobertura desagregadas.

Estas son fundamentales para el análisis de las acciones de política pública identificando los grupos etarios en los que se presenta menor cobertura. Se puede identificar que donde mayor riesgo hay para acceder a la educación es en los niveles preescolar y media. Esto sugiere que además de que no se está llegando a cada uno de los niños en estas edades, se presenta un componente considerable de niños y jóvenes extra-edad, pues al observar las respectivas tasas de cobertura netas se produce una caída considerable; esto requiere la generación de políticas que fomenten además de la presencia del niño o joven en el aula, que este llegue a tiempo con el ánimo de disminuir la cantidad de personas extra-edad.

En cuanto a salud, es muy importante considerar las cantidades y proporciones de afiliados a cada régimen. Lo anterior en función de que además de determinar flujos de transferencias desde la Nación al departamento, se puede asociar con otras variables analizadas en este diagnóstico como la generación de empleo (formal), y además las implicaciones de este para la estimulación de afiliaciones al régimen contributivo.

El 62% de la población afiliada al sistema de salud, presentes en el departamento, corresponde al régimen subsidiado. El restante 38% hace parte del régimen contributivo; lo anterior supone la generación de políticas que fomenten la afiliación al régimen contributivo, como, por ejemplo, la generación de empleo formal a fin de mitigar los impactos negativos que esta atrae.

En relación con la población en condiciones de pobreza se presenta a continuación los resultados de los Índices de Pobreza Multidimensional calculado para el 2005, y el Índice de Pobreza Monetaria para 2005, 2012, 2013, 2014 y 2015.

RED-UNET

Al analizar los índices de pobreza relacionados en plan de desarrollo, se reconoce una disminución neta en el periodo entre 2005 y 2019. Sin embargo, se observa un incremento de la población en condición de pobreza montería de 2012 a 2013, y para 2014 y 2016 nuevamente decrece del Índice de Pobreza Multidimensional es posible reconocer la elevada concentración de la misma en el sector rural, coincidente con el análisis de la concentración de la población excluyendo a los tres municipios con mayor población del departamento, (Tunja, Duitama y Sogamoso) y a su vez con la concentración del déficit de vivienda; lo anterior también sugiere una línea de priorización de las acciones de política pública.

Boyacá, "por su parte, está ubicado con un 16,6% por debajo del índice en apenas tres puntos y ocupa el puesto 25 de las 34 regionales, incluidas Bogotá y San Andrés", según datos del periódico 7 días (2019). Según el DANE, la incidencia de la pobreza en Boyacá se sitúa en los centros poblados y rurales dispersos de la región, lo que quiere decir que la mejor calidad de vida está en las zonas urbanas.

Las principales dificultades de los boyacenses que viven en el campo continúan siendo la falta de acceso a servicios públicos y de infraestructura, tanto de vivienda como educativa. Sobre la brecha urbano– rural en la pobreza multidimensional entre los boyacenses, el indicador es del 18,5%.

Por otro lado, es oportuno es importante observar la situación del Departamento con relación a los promedios nacionales y otros departamentos, porque ello permite visualizar el tamaño de los retos y exigencias y, así mismo, gestionar las prioridades correspondientes. Se relacionan los promedios de la pobreza extrema urbana de los 32 departamentos, la capital del país y el promedio nacional para el año 2005, en donde se pone en evidencia que, para estas zonas, Boyacá se encuentra dentro de los primeros cinco lugares con los promedios más bajos.

Ahora bien, situación diferente que se puede analizar respecto de la pobreza extrema rural, en el que Boyacá se ubicó en el lugar 22 de los departamentos con promedios más altos del país, indicando de forma preliminar la enorme diferencia que existe entre lo urbano y lo rural, signo inequívoco de exclusión en el desarrollo.

Al relacionar el NBI, del departamento y el nacional, tanto urbano como rural, se encuentra que en el área "rural se presenta el mismo comportamiento que en el nivel nacional, donde la desigualdad y la pobreza es más acentuada y persistente, pese a las

políticas públicas y a las intervenciones focalizadas hacia los más pobres por parte del Estado" (plan de Desarrollo Departamental 2020-2023, p. 134).

A través de los años, la desigualdad en el Departamento respecto al nivel nacional se mantuvo en niveles elevados, especialmente durante el período 2012-2017, donde las diferencias se mantuvieron entre el 15% y 18%; En el último año éstas se reducen al descender a un solo dígito, disminuyéndose la brecha entre los dos niveles territoriales, lo que indica un mayor esfuerzo territorial por superar el fenómeno.

En cuanto el Índice de Calidad de Vida- ICV, el Departamento durante el período de estudio, siempre se ha mantenido por debajo del promedio nacional, es decir, que su calidad de vida es inferior al promedio nacional. En el periodo (2020-2023) el mejoramiento en las condiciones de vida en el Departamento se ha mantenido estable, alrededor del 70%. Dentro de los factores que contribuyeron al incremento de la calidad de vida de la población, especialmente en los dos últimos años, está la disminución del Hacinamiento Habitacional (personas por cuarto) y el acceso de niños y jóvenes a los servicios escolares.

Aunque en los esfuerzos por erradicar la pobreza en el departamento de Boyacá han sido mayores, aún se registran porcentajes considerables que ponen en manifiesto la pobreza como un factor de riesgo que afecta el desarrollo temprano de los niños, las niñas y las comunidades en zonas rurales. Desde luego que podrán identificarse y concretarse muchos más aspectos que conduzcan a la remediación de la pobreza extrema rural, partiendo de considerar que el objeto y sujeto del desarrollo son las personas, que es responsabilidades del estado y sus organismos garantizar la plena garantía y ejercicio de los derechos de las personas, que el estado debe garantizar la generación de capacidades, en la sociedad y en las instituciones; de construcción de condiciones para el bienestar y disfrute de las libertades, que implica intervenciones en el entorno y, la creación de oportunidades para la realización de una vida digna y de calidad de quienes más lo necesitan.

Finalmente, se insiste en la necesidad de continuar investigando sobre los fenómenos de pobreza, su comprensión e identificación. Futuros trabajos deberán abordar estos temas tratando de ubicarse en el contexto y condiciones de vida de la población pobre, para evitar que tecnicismos distorsionen y alejen la teoría de la práctica.

2.1.3.7 Servicios públicos para una calidad de vida

REPOSITORIO

El mejoramiento de la calidad y la cobertura de los servicios públicos se ha transformado en una prioridad que debe considerarse al momento de diseñar las políticas sociales que permitan a los habitantes de América Latina superar la pobreza, elevar su calidad de vida y acceder al desarrollo económico y social (CEPAL, 2018, p. 5).

Como lo mencionan algunas literaturas contemporáneas, la gestión de los servicios públicos está asociada a la tarea de redefinir las funciones del Estado y su relación con los bienes e intereses públicos. La falta de equidad, la segregación y el rezago económico siguen siendo temas cruciales, no resueltos totalmente, que afectan las condiciones básicas de vida de importantes sectores de la población en la región; desde esta perspectiva, la gestión local juega un papel fundamental en la redefinición de lo público, que reclama el fortalecimiento de la descentralización y la participación social como bases para poder aplicar políticas económicamente eficientes.

La gestión de los servicios públicos está asociada a la tarea de redefinir las funciones del Estado y su relación con los bienes e intereses públicos. La falta de equidad, la segregación y el rezago económico siguen siendo temas cruciales, no resueltos totalmente, que afectan las condiciones básicas de vida de importantes sectores de la población en la región; desde esta perspectiva, la gestión local juega un papel fundamental en la redefinición de lo público, que reclama el fortalecimiento de la descentralización y la participación social como bases para poder aplicar políticas económicamente eficientes.

Los servicios públicos no sólo se entienden como la oferta de elementos para la satisfacción de ciertas necesidades primordiales de la comunidad, sino que más bien como una amplia gama de instrumentos y medios con los cuales la ciudadanía debe contar para el pleno desarrollo de su potencial humano, social y económico.

Las ciudades de América Latina presentan una gran cantidad de problemas: crecimientos inorgánicos, segregación social, compromisos ambientales de aire y aguas, violencia e inseguridad ciudadana, dificultades institucionales y grandes déficit de protagonismo y participación social. “Diversos estudios dan cuenta de esta problemática múltiple y de creciente complejidad; las políticas y programas de acción en distintas líneas muestran éxitos limitados” (CEPAL, 2018. p. 9)

Aun reconociendo la gran “heterogeneidad” de ciudades, ya sea que se las clasifique por tamaño, funcionalidad o influencia territorial, los problemas adoptan ciertos patrones

comunes: una urbanización precaria en muchos de sus territorios, niveles crecientes de desigualdad social y muy fuertemente diferenciado acceso a las oportunidades sociales, y severos y acumulativos compromisos ambientales.

Los servicios públicos que acogen la atención preferencial son la educación pública, la salud pública, la justicia y los servicios generales que provee el Estado en los niveles central, regional y municipal. Servicios tales como el agua potable, el alcantarillado, el tratamiento de aguas servidas, la recolección y procesamiento de los residuos sólidos, los registros civiles, los servicios tributarios y la seguridad ciudadana. Se está frente a un muy variado tipo de servicios públicos, muchos de ellos tradicionalmente administrados y gestionados por el Estado Central o por el municipio; en prácticamente todos los casos, es posible apreciar a escala latinoamericana, una notable evolución tecnológica, insertos en un debate francamente abierto sobre las responsabilidades públicas y de gestión privada, de marcos regulatorios y de transición creciente hacia la gestión de los agentes particulares (CEPAL, 2018).

La idea dominante, es que la gestión y administración de servicios públicos puede y debe ser elaborada de un modo diferente, que no es posible seguir "del mismo modo", que es imprescindible un cambio y que ese cambio no es sólo tecnológico e informático, sino que se expresa incluso en la diversidad conceptual y metodológica con la que debe enfrentarse la temática, para que impere su efectividad, en la calidad y en la equidad de quienes más lo necesitan.

2.1.3.8 La acumulación de déficit en acceso y calidad

"Se está frente a un conjunto complejo de déficit históricos que se han acumulado, tanto respecto al acceso a estos servicios como a la calidad precaria con que ellos se entregan a la ciudadanía" (CEPAL, 2018, p. 15). Las prestaciones de salud, educación, agua potable y saneamiento, tratamiento de residuos, seguridad ciudadana, transporte urbano y servicios locales en general, expresan un desequilibrio oferta-demanda de apreciable magnitud.

Las carencias en el acceso afectan a sectores sociales significativos, "del orden de la mitad de la población de las ciudades a las que se identifica en condición de pobreza entre ella a los niños y en las edades entre 0 y 5 años de edad "(CEPAL, 2018, p. 18).

Lo anterior está muy ligado a la deteriorada calidad con que estas prestaciones son entregadas a la población en general. Dificultades de acceso y de calidad enmarcan una situación que requiere un esfuerzo gubernamental y social de magnitudes inéditas en las ciudades, con las consiguientes movilizaciones de recursos y modificaciones en la gestión que esta problemática requiere.

La heterogeneidad social en las ciudades suele expresarse en fenómenos de marcada segregación socio espacial. Esta situación lleva a una configuración de estándares muy variados sobre servicios públicos en ciudades de América Latina. No sólo se trata de localizaciones variadas y niveles distintos, sino del establecimiento de zonas o barrios que tienen diferencias extraordinariamente altas en cobertura, estándares y oportunidades de atención; estas marcadas desigualdades se constituyen en factor explicativo de desintegración social, estructurando "ciudades en la ciudad" con lógicas distintas, diferentes sentidos de pertenencia social y una convivencia ciudadana severamente alterada.

Estas configuraciones territoriales peculiares exigen análisis espacialmente diferenciados y también acciones de políticas que reconozcan dichas particularidades. Se hará necesario introducir nuevas racionalidades a la localización futura de servicios como a las mejoras en sus estándares de satisfacción a los usuarios en especial aquellas comunidades en condiciones de vulnerabilidad o residentes en contextos de ruralidad, pero parece evidente que una política eficiente buscará redistribuir territorialmente y reconocerá la necesidad de poner énfasis en zonas de carencias.

En lo que respecta a Colombia "los déficits y las brechas en acceso a los servicios públicos de acueducto y alcantarillados son muy altas y no se han reducido recientemente" Departamento nacional de Planeación (DNP 2019, p. 33).

> La cobertura de acueducto en la zona rural es de 53.3%; considerando fuentes alternativas adecuadas, la cobertura actual llega a 66%. La cobertura de hogares rurales con acueducto esperada en 2035 sería del 60%, de mantenerse la tendencia casi nula de crecimiento entre 1997 y 2018 (0.5% anual); un incremento anual de 2.8% en la cobertura permitiría alcanzar 70% de hogares rurales con acueducto en 2035. De otro lado, es necesario revertirla tendencia decreciente de disposición de alternativas adecuadas de fuentes de agua para la zona rural que favorezcan el servicio de calidad (DNP, 2019, p. 35).

REDUNET

Según el Departamento Nacional de Planeación, DNP (2019), la calidad y sostenibilidad del servicio entre 2000 y 2018 se observa una disminución en el porcentaje de hogares rurales con suministro permanente de agua, de 67% a 60%. Para alcanzar el nivel de la zona urbana (90% en 2035) sería necesario que la cobertura con suministro permanente tenga una tasa de crecimiento anual de 1.7%.

En alcantarillado la cobertura es de apenas 15.6%; si se incluyen alternativas flexibles (inodoro conectado a pozo séptico), la cobertura presenta un aumento importante (76.3% en 2018 vs. 50.6% en 2000). La cobertura de hogares rurales con mecanismos alternativos de eliminación de excretas, presenta una tendencia de crecimiento de 2.8% anual que, de mantenerse, significará alcanzar cobertura del 100% de los hogares en la zona rural en 2025. Sin embargo, la tendencia de crecimiento de la cobertura de hogares con alcantarillado tendrá que incrementarse 5.2% anual, para alcanzar 50% en 2035.

En este campo será importante adelantar esfuerzos, de tipo social y político diferenciados a través de programas de inversión en infraestructura en redes de acueducto y alcantarillado, y el desarrollo de la institucionalidad para su operación, en las zonas donde la concentración de la población en el territorio lo hace posible. De igual manera es oportuno continuar con progreso en la cobertura de soluciones innovadoras, adecuadas, unitarias y mejoradas para la población dispersa que garantice una calidad de vida, digna de servicios públicos para su consumo y la realización de sus necesidades básicas insatisfechas.

Sin embargo, El documento CONPES 3810 de 2014, establece lineamientos de política para el suministro de agua potable y saneamiento básico en las zonas rurales del país. Son alternativas flexibles para el uso y acceso de agua, y formas de saneamiento básico, con impulso de prácticas efectivas de gestión sanitaria y ambiental; desde su corpus se contemplan proyectos de inversión con tecnologías que tengan en cuenta el contexto geográfico, económico y social el cual beneficie a toda la población de diferentes estratos socio económicos que permitan la equidad y calidad en la demanda del servicio.

Porque Colombia aún tiene un largo camino por recorrer para garantizarle a sus habitantes acceso al agua potable y un ambiente sano. En los últimos años la cobertura de los servicios de acueducto y alcantarillado en Colombia se ha expandido significativamente, según datos de la UNICEF (2017, p. 10).

REPOSITORIO

Porque garantizar el agua y el ambiente sano es un compromiso ante el país y ante la comunidad internacional. El agua potable y el ambiente sano son esenciales para la vida humana, y su incidencia sobre la salud y el desarrollo de los niños y las niñas está plenamente reconocida en los instrumentos internacionales ratificados por Colombia y en las leyes nacionales; la Convención sobre los Derechos del Niño, el tratado Internacional sobre los Derechos Humanos que más países han ratificado en la historia, establece que los niños y las niñas tienen derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud, e insta a los Estados Partes a suministrar agua potable, teniendo en cuenta los peligros y riesgos de contaminación del medio ambiente.

Pues las carencias de no ofrecer a nivel nacional y territorial servicios públicos, "especialmente a quienes viven en las zonas más pobres y en el campo conlleva a sufrir de enfermedades como la diarrea, enfermedades inter intestinales y el cólera, convirtiéndose en una de las enfermedades de mortalidad en la población infantil" (UNICEF, 2017. p. 13)

A esto se le suma la falta de servicios de eliminación de aguas residuales y de desechos en condiciones de salubridad adecuadas. De ahí que la población, especialmente la infantil, esté expuesta al contacto con aguas residuales, con graves consecuencias para su salud, bienestar y desarrollo de crecer en entornos desprotegidos que ponen en peligro la veneración de sus derechos y del goce de su calidad de vida.

Desde esta perspectiva, los municipios y departamentos desempeñan un papel central para que se puedan cumplir los compromisos en agua y saneamiento. "El proceso de descentralización colombiano les otorgó un papel central a los municipios en asegurar la prestación de los servicios públicos domiciliarios, entre ellos el de agua potable y saneamiento básico" (UNICEF, 2017, p. 22)

Así, los departamentos tienen la responsabilidad de prestar asistencia y asesoría técnica a los municipios, mientras que la Nación define los lineamientos de política del sector y realiza las transferencias de recursos a las entidades territoriales. Por esto es que la planeación y la gestión pública de los municipios y departamentos son de vital importancia, pues inciden directamente sobre las condiciones de salud, desarrollo y bienestar de la población, especialmente la infantil.

En este sentido, los planes de desarrollo departamentales y municipales adquieren gran relevancia en el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas. Porque es desde

ahí como se contribuye a la consolidación de una cultura en favor de los derechos de la niñez y la adolescencia colombiana, y en particular a favor de uno de los derechos clave para garantizar su salud y bienestar: el de tener acceso a agua potable y a crecer en un ambiente sano.

2.1.3.9 Servicios Públicos en Boyacá

Los gobiernos municipales orientan sus esfuerzos a garantizar los servicios de educación, salud, agua potable y saneamiento básico, recreación, cultura y deporte entre otros, tanto para la población de las zonas urbanas como de las rurales, operando con criterios de focalización hacia la población más pobre y vulnerable en condición de eficiencia y eficacia en el departamento de Boyacá.

De acuerdo al CONPES 3810 de julo de 2014, a partir del año 2006, el Gobierno nacional adopto como política sectorial la implementación de los Planes departamentales, los cuales se han concentrado en la atención a la población urbana brindando apoyo a la ejecución de inversiones y pago de subsidios. De esta manera lo que pretende este CONPES es promover el acceso al agua potable y saneamiento básico en las zonas rurales, la cobertura de acueducto rural calculadas a partir de la Encuesta Integrada de Hogares en el 2015 en Boyacá, dio como resultado 73% nacional y a nivel Departamental según SISBEN 2015 la cobertura dio como resultado 55.9% (SISBÉN, 2019).

Se presentan menores coberturas de alcantarillado, a nivel nacional del 68% y en el nivel Departamental según SISBEN 2019 de 59.38. El índice de riesgo de calidad de agua-IRCA a nivel nacional para el 2019 alcanzó el 48.5%, clasificándose en nivel de riesgo alto y a nivel departamental para el 2020 reporte el 50,96 en nivel de riesgo alto.

El índice de calidad del agua en el área rural del departamento Boyacá se encuentra en un nivel de riesgo alto, pese a que en los y últimos años el mismo ha disminuido de “61,38% al 50.92%, la población del área rural aún se ve expuesta a altos índices de enfermedad por consumo de agua no potable y en un alto porcentaje por consumir agua de fuentes hídricas de donde toman agua los animales” (Plan de Desarrollo departamental 2020-2023).

En el área rural solo existen 273 plantas de tratamiento de agua potable construidas, cifra que es irrisoria frente a 1934 acueductos registrados como existentes en el área rural de Boyacá, sin embargo, muchas de están en mal estado y requieren de mantenimiento preventivo y

correctivo. En Boyacá existen 155042 viviendas en el área rural clasificadas en centros poblados y rural disperso de las cuales 73896 posee un sistema de acueducto y 68057 obtiene el suministro de agua por pozos con bombas, quebradas, carro tanques, dando una cobertura de vivienda con acueducto 54.9% y 43.09% sin sistema de acueducto (Plan de desarrollo Departamental, 2020-2023).

Actualmente en el área rural del departamento de Boyacá, se presenta un rezago significativo en cuanto a cobertura de servicio y calidad de agua, además de problemáticas en la administración de los acueductos; igualmente se presenta un déficit en cuanto a la disposición de aguas de residuales individuales que están afectando el medio ambiente y problemas de salubridad en toda la población.

Es por este motivo se plantea en el Plan de Desarrollo Departamental, (2020-2023), que la actual administración departamental, debe efectuar un manejo integral del agua; mediante la estructuración de programas que permitan mejorar la infraestructura de los sistemas de acueducto, soluciones individuales para el manejo de las aguas residuales, mejoramiento de la calidad de agua y de saneamiento básico. A través de la optimización y/o construcción de sistemas de tratamiento, lo cual permitirá reducir el índice de riesgo de la calidad del agua y así mismo prestar asistencia en el fortalecimiento a las asociaciones de acueducto con el propósito que estas comunidades puedan tener acueductos administrativamente sostenibles y de calidad.

2.1.3.10 Violencia intrafamiliar como fenómeno interaccional

El concepto de violencia intrafamiliar según Whaley (2005), está relacionado en los ámbitos dedicados a la salud mental como de índole social, cultural e informativa, se define como todos aquellos actos u omisiones que atentan contra la integridad física, psicológica o sexual y moral de cualquiera de los integrantes de una familia; a su vez sustenta el autor que para algunos es tema de moda, sin embargo, este fenómeno ha existido desde muchos años atrás, pero al parecer paso desapercibido hasta la década de los años setenta del siglo XX, cuando las corrientes del feminismo fueron las portadoras de este fenómeno en diversos foros, al comenzar a exponer los problemas de género femenino, siendo el de la violencia conyugal y familiar.

La violencia en el hogar o violencia itrafamiliar ha experimentado en las últimas décadas un gran desarrollo. Aún no está claro a qué puede ser debido, quizás a un aumento de la violencia en la sociedad, quizás a una mayor denuncia y externalización del

problema, o tal vez a una mezcla de estos aspectos; el crecimiento es claramente significativo y las explicaciones no son siempre contundentes.

> La familia es el foco de violencia más destacado de nuestra sociedad, a pesar de que, en principio, el hogar debiera ser un lugar de afecto, cariño y satisfacción de las necesidades básicas del ser humano. Sin embargo, un terreno propicio para las situaciones violentas, repetidas y prolongadas son los lugares de cautiverio, y la familia, como institución cerrada, es un ámbito favorable para ello puesto que las víctimas tienen muchas dificultades para poder escapar del control de sus agresores. (Whaley, 2005, p. 37)

El abuso de poder es una de las principales características de la conducta violenta en el hogar al ser un intento de control sobre la relación familiar. "De aquí que los principales protagonistas del maltrato en el hogar sean las mujeres, los niños, las niñas y los ancianos, al ser los sujetos más vulnerables dentro del hogar" (Whaley, 2005, p.53).

Es importante tener en cuenta que las discusiones, los conflictos y las desavenencias en la pareja no son sinónimo de violencia; un conflicto en sí mismo no es negativo, es algo común a cualquier elación humana. El problema es la forma utilizada para resolver dicho conflicto, ya que en la mayoría de veces maltratador utiliza la violencia como recurso para zanjar de manera rápida y efectiva el problema con aparentes acciones de solución.

Cuando ha surgido un primer episodio de maltrato, y aunque existan muestras de arrepentimiento por parte del maltratador, la probabilidad de nuevos episodios es mucho mayor. Una vez que se han roto las inhibiciones relacionadas con el respeto hacia la otra persona, la violencia como estrategia para controlar la conducta es cada vez más frecuente, incluso el sufrimiento de la mujer se constituye en un estímulo discriminativo para la agresión (Whaley, 2005).

Ateniendo a lo anteriormente descrito por las literaturas se puede evidencias que la violencia intrafamiliar no es un fenómeno individual, si no la manifestación de un fenómeno interaccional, es decir, debe explicarse como un proceso de comunicación particular entre dos o más personas. Todos cuantos participan en esta interacción se hallan implicados y son, por lo tanto, responsables, no desde el punto de vista legal si no desde la referencia interaccional al ejercer una conducta con aparición de violencia.

En un principio, debe darse por sentado que todo individuo adulto con capacidad suficiente para vivir de modo autónomo es responsable de su propia seguridad. Si no se asume esta responsabilidad, estimula los aspectos incontrolables y violentos de otra persona, con la que organiza y alimenta una interacción de carácter violento. Esto permite concebir las relaciones humanas desde un punto de vista "transaccional, donde cada individuo debe realizar operaciones tendientes a garantizar su seguridad personal, si no se efectúan tales operaciones, las transacciones se organizan de modo tal que se vuelve posible la aparición de la violencia" (Whaley, 2005, p. 48).

Cualquier individuo puede llegar a ser violento en diferentes modalidades o manifestaciones; la violencia y no violencia, más que ser estados opuestos y excluyentes, corresponden a una situación de equilibrio inestable en un mismo individuo, este puede no ser violento, pero en determinado contexto puede manifestar violencia. Estas premisas según Whaley (2005) "se sitúan en una perspectiva sistémica donde se revisa la participación de cada persona en el funcionamiento del sistema, al considerar que cada persona es responsable de su comportamiento en el momento de interactuar con el otro" (p. 60).

2.1.3.11 Tipos de maltrato inmersos en la violencia intrafamiliar

Maltrato físico: "cuando se ejercen conductas de abuso físico como puñetazos, golpes, patadas, estrangulamientos, presiones musculares." (Whaley, 2005, p. 62). Uno de los mayores momentos de riesgo físico para la mujer suele ser las situaciones de separación, cuando el agresor se da cuenta de que la pérdida es algo inevitable y que el sujeto no cuenta con la mayor responsabilidad para controlar su interacción con la pareja, de igual manera, cuando se presenta este fenómeno con algún miembro de la familia como hijos, padres hermanos o de otro grado de consanguinidad.

Maltrato psicológico: cuando son frecuentes las desvalorizaciones (críticas, humillaciones), posturas y gestos amenazantes, amenazas de violencia y/o de suicidio, de llevarse a los hijos, conductas de restricción (control de amistades, limitación del dinero, control de las salidas de casa), conductas destructivas objetos de valor, afectivos, maltrato de animales domésticos y culpabilización al otro de las conductas violentas del agresor (Whaley, 2005). Este tipo de maltrato puede ser reflejo de diversas actitudes por parte del maltratador: hostilidad manifestada en forma de reproches, insultos y amenazas; desvalorización, desprecio de las opiniones, de las tareas o incluso del propio cuerpo de

la víctima; e indiferencia, falta total de atención a las necesidades afectivas y los estados de ánimo de la otra persona.

Maltrato sexual: referido "al establecimiento forzoso de relaciones eróticas, sin la más mínima contrapartida afectiva, o la imposición de conductas percibidas como degradantes por la víctima" (Whaley, 2005, p. 69). El maltrato sexual se manifiesta con actos agresivos que mediante el uso de la fuerza física, psíquica o moral reducen a una persona a condiciones de inferioridad para imponer una conducta sexual en contra de su voluntad; este es un acto que busca fundamentalmente someter el cuerpo y la voluntad de las víctimas.

La violencia intrafamiliar no es solo un problema social, si no que actualmente se ha convertido en un problema de salud. Es importante mencionar que durante la historia este fenómeno no había adquirido la mayor relevancia, actualmente las aportaciones de los diferentes estudios sobre este tema lo han hecho utilizando perspectivas propias.

Sin embrago, dada la complejidad del fenómeno, este debe ser visto a través de factores bilógicos, psicológicos, sociales, comunicativos, interacciónales y educativos, que permitan su exploración e investigación con fines propositivos y científicos en el campo familiar, social y cultural.

2.1.3.12 La Violencia intrafamiliar y su Impacto en el Desarrollo Social y Emocional de los Niños y las niñas.

Kitzmann (2003), y sus colegas condujeron una meta análisis de 118 estudios empíricos, examinando los ajustes psicológicos de niños testigos de violencia doméstica o intrafamiliar. Los resultados demostraron que 63% de los niños testigos obtenían resultados menores que un niño promedio que no hubiese estado expuesto a violencia interparental; los problemas incluían agresión, ansiedad, dificultades con sus pares y problemas académicos, todo a similar nivel.

> La limitada evidencia entregada por un limitado número de estudios sugería un mayor riesgo en niños y niñas en edades de preescolar. En cuanto a niños de todas las edades, se comprobaron niveles similares de problemas de ajuste en aquéllos que presenciaron violencia intrafamiliar, los físicamente abusados y otros que habían sido testigos y a la vez experimentado la agresión física (Kitzmann, 2003 p. 17).

A partir de estos estudios se ha podido comprobar que, los niños expuestos a la violencia intrafamiliar corren el riesgo de sufrir una serie de problemas psicosociales, incluso cuando ellos no son propiamente el objeto de la agresión física. “Estos problemas son similares a los que se constatan en niños físicamente abusados, lo cual sugiere que la violencia en cualquier persona de la familia puede alterar el desarrollo del pequeño” (Kitzmann, 2003 p. 24).

Entonces, siendo la violencia un cúmulo de incertidumbre y de frustraciones de las que los niños y las niñas le es imposible localizar entre sus capacidades “patrones de comportamiento social” (Kitzmann, 2003 p. 32). los medios socialmente adecuados y necesarios para hacer frente, buscará reducir la tensión mediante comportamientos de crisis, demostrando distintos desequilibrios mentales y emocionales en su comportamiento tales como la distracción, la baja autoestima, trastornos de sueño, sentido de culpabilidad y agresión contra sus pares, miembros de la familia y propiedad ajena. También son frecuentes los síntomas de estrés postraumático, agresividad, problemas de conducta, dificultades de aprendizaje, pesadillas con contenido de violencia y aumento de la angustia cuando el niño recuerda algún episodio de violencia; estos niños pueden ser inhibidos en el plano emocional, y su conducta puede ser regresiva.

En efecto, la violencia en el interior de la familia es frecuente en nuestra sociedad. Los niños suelen ser testigos y víctimas de diferentes tipos de maltrato (físico, emocional y sexual), que le afectan directa e indirectamente y cuyos efectos pueden estar presentes a lo largo de toda la vida o incluso ser transferidos a generaciones posteriores; un conocimiento más profundo de ella puede ayudar a los profesionales a contribuir en mejorar la calidad de vida de estos niños y sus familias.

Desde esta perspectiva es ineludible pensar en políticas y su eficacia que permitan el impacto y la intención por su capacidad para incidir en los factores que determinan la violencia intrafamiliar con la posibilidad de reducir o eliminar sus consecuencias personales y sociales. La condición femenina constituye de por sí un factor de riesgo importante ya que las mujeres constituyen las principales víctimas de violencia.

Este fenómeno se constituye como un problema multicausal que se asocia con factores individuales y sociales. Entre los individuales cabe destacar sexo, edad, otros aspectos biológicos y fisiológicos, nivel socioeconómico, situación laboral, nivel de educación, uso de alcohol o drogas y el haber sufrido o presenciado maltrato físico en la niñez; uno

de los factores más significativos en el comportamiento violento son las pautas culturales por cuanto la "violencia puede ser parte de las normas que determinan el comportamiento e identidad de los grupos, los estereotipos de género refuerzan la idea del derecho del esposo o compañero a controlar el comportamiento de su pareja a través de la violencia" ((Kitzmann, 2003, p. 55).

2.1.3.13 Desnutrición infantil

La desnutrición según la Academia americana de nutrición (2018), es una enfermedad que es producto de una dieta inadecuada, que no permite la absorción de los nutrientes necesarios para mantener el equilibrio del organismo, ésta ocurre cuando no se ingieren alimentos y la falta de consumo de éstos hace que el cuerpo de una persona gaste más energías calóricas de las que consume. "Es una de las enfermedades comunes en la infancia que existen, y está muy ligada a la falta de recursos necesarios para comprar y consumir los alimentos necesarios para tener una dieta adecuada y balanceada que permita el correcto funcionamiento del organismo para el crecimiento y desarrollo." (p. 15).

Un niño no es un adulto de dimensiones reducidas, sino un ser biológico distinto que está creciendo y desarrollándose; en el primer año de vida es muy importante el crecimiento y desarrollo cerebral, para protegerlo en ese lapso, la lactancia materna es esencial. Sin embargo, la desnutrición en "América Latina es un grave problema que afecta especialmente a los países de ingresos bajos y medios, y que es responsable de la muerte de cerca de un millón de niños cada año" (Academia americana de nutrición, 2018, p. 23)

Asimismo, lo afirma Ladino (2017), la desnutrición infantil contribuye a una disminución del funcionamiento cognitivo, un rendimiento escolar deficiente y una mala salud en general. En este sentido los programas de alimentación complementaria buscan cerrar la brecha energética originada por este problema, proporcionándoles a las personas alimentos y bebidas con un alto nivel de energía, para ser consumidos junto con sus comidas regulares.

La infancia es considerada como una etapa trascendental en el proceso evolutivo del hombre, caracterizada por dos fenómenos: crecimiento y desarrollo, para lo cual es fundamental una adecuada nutrición. Los estragos que provoca la desnutrición que se padece en la infancia son los más lamentados por una sociedad, porque en esta etapa el

mayor impacto lo sufre el cerebro del niño y la niña, en el que se producirían alteraciones metabólicas y estructurales irreversibles, sin embargo, la desnutrición infantil no es sólo un problema de falta de alimentos, es un conflicto social más profundo, que debe ser tenido en cuenta a la hora de brindar soluciones (Academia americana de nutrición, 2018.).

Stoch y Smythe (1978), fueron los primeros en formular la hipótesis relativa a que la desnutrición durante los primeros dos años de vida, podrían inhibir el crecimiento del cerebro y esto produciría una reducción permanente de su tamaño y un bajo desarrollo intelectual; los primeros dos años de vida no sólo corresponden al período de máximo crecimiento del cerebro, sino que al final del primer año de vida, se alcanza el 70% del peso del cerebro adulto, constituyendo también, casi el período total de crecimiento de este órgano, según afirmaciones de estos autores.

> El niño con desnutrición grave, presenta un menor diámetro del cráneo, pero también se ha podido comprobar que no sólo se detiene el crecimiento cerebral, sino que además hay una atrofia del cerebro, formándose un espacio que es ocupado por líquido cefalorraquídeo, como consecuencia de ello, la transiluminación es intensa, con ello se pone en evidencia la atrofia del cerebro desnutrido. También el desarrollo del sistema nervioso central está determinado en los primeros 18 meses de vida del niño, si durante este tiempo el niño no recibe una adecuada ingesta de nutrientes y estimulación sensorial, se produce una atrofia el desarrollo neuronal (Stoch y Smythe, 1978. p.82).

La falta de alimentos como se ha venido mencionando, afecta la capacidad intelectual y cognitiva del niño, disminuye su rendimiento escolar y el aprendizaje de habilidades para la vida; limita por tanto la capacidad del niño de convertirse en un adulto que pueda contribuir, a través de su evolución humana y profesional, al progreso de su comunidad y de su país. Cuando se perpetua de generación en generación, se convierte en un serio obstáculo para el desarrollo y su sostenibilidad.

Otro eje clave alude a las condiciones de seguridad alimentaria y nutricional de la población indígena y en situación de vulnerabilidad. Como se informa en el Panorama Social 2016, CEPAL (2017) los niños y niñas indígenas y en situación de vulnerabilidad son quienes más sufren esta desigualdad. En torno a 2010, los datos para 7 países de la región indican que:

> la desnutrición crónica de los niños y niñas indígenas y en población de vulnerabilidad menores de 5 años es algo más del doble que la de la población infantil en otras situaciones, con un rango que iba del 22,3% en Colombia al 58% en Guatemala; Las brechas étnicas y de pobreza se incrementan en el caso de la desnutrición crónica severa y respecto de los niveles de desnutrición. (p. 162)

Estas poblaciones sufren la discriminación y la victimización de las desigualdades para la protección y garantía de sus derechos, acentuando las consecuencias de pobreza y la falta de oportunidades para brindarle a sus hijos menores de 5 años las condiciones de una vida digna que incorporen en su desarrollo una atención integral que garantice su evolución física, emocional y cognitiva sin ningún contratiempo. En este sentido se hace necesario trabajar en beneficio de políticas públicas y planes de gobierno que proyecten ingentes esfuerzos por la igualdad y la equidad de situaciones de quienes más lo necesitan, pero en especial por el desarrollo pleno de todas las facultades de los niños y las niñas.

Como lo sustenta la Academia americana de nutrición (2018) en la actualidad está identificado el periodo fundamental para prevenir la desnutrición: el embarazo y los dos primeros años de vida del niño. Es lo que se conoce como los 1.000 días críticos que requieren actuaciones diferentes, que va del embarazo, nacimiento, de 0 a 6 meses y de 6 a 24 meses; en esta etapa es cuando se produce el desarrollo básico del niño, por lo que la falta de atención adecuada afectará a la salud y el desarrollo intelectual del niño el resto de su vida.

UNICEF (2012), propone prestar mayor atención a la seguridad alimentaria, mejorar la producción agraria y poner en marcha programas de distribución de alimentos y mecanismos de protección social; también es importante prevenir y tratar las enfermedades infecciosas, debido a su estrecha relación con la desnutrición. Estas intervenciones incluyen, entre otras, la mejora de la higiene y del lavado de manos, la inmunización, el saneamiento y el acceso al agua potable; La educación de la mujer y su posición en la sociedad tienen una influencia muy importante sobre la alimentación.

La Convención sobre los Derechos del Niño reconoce expresamente la importancia de la cooperación internacional para mejorar las condiciones de vida de los niños y las niñas en todos los países, en particular en los países en desarrollo. Por ello, la lucha contra la desnutrición infantil tiene que ocupar un lugar destacado en la agenda política y económica internacional y nacional, esto requiere un reconocimiento al más alto nivel de

la importancia de lograr una nutrición adecuada para toda la población y de abordar las causas de le des nutrición para su posible erradicación.

Las organizaciones internacionales también tienen la responsabilidad de informar, guiar y apoyar los programas de nutrición. Esto implica aportar la financiación, los suministros, el apoyo técnico y la formación necesarios no sólo para reducir la desnutrición, sino también para fomentar la capacidad de actuación de los países.

La Convención sobre los Derechos del Niño de igual manera establece las obligaciones de los Estados para garantizar la supervivencia y el desarrollo de los niños y las niñas. La iniciativa, el compromiso político y los planes para combatirla desnutrición tienen que proceder de los propios países que la padecen.

Una nutrición adecuada contribuye de manera fundamental a la realización del derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental de niños y niñas. Pero, más allá de eso, la malnutrición en todas sus formas afecta al desarrollo humano, teniendo entre sus efectos un impacto en el progreso social y económico de los países, así como en el ejercicio de los derechos humanos en sus múltiples dimensiones.

2.1.3.14 La Desnutrición y su incidencia en educación

La desnutrición es un problema integral y no aislado, constituye uno de los factores que puede limitar el aprendizaje de los estudiantes e interferir definitivamente en el desarrollo cognoscitivo, la capacidad escolar y las eficiencias del sistema educativo nacional. Las deficiencias nutricionales de los niños y las niñas en sus primeros años de vida, están asociadas a su posterior desempeño en la etapa escolar.

Los niños que padecen desnutrición “tienen menos capacidad de conseguir leer antes de los 8 años de edad y un 19% de mayores posibilidades de cometer errores en una lectura simple, además de la dificultad para solucionar cálculos matemáticos” (UNICEF 2012, p.13).

Las literaturas anteriormente relacionadas destacan también que la falta de nutrientes tiene impacto sobre el desarrollo cognitivo, trayendo consecuencias también a largo plazo para el desarrollo económico de los países, ya que los problemas de salud causados por la dieta pobre en nutrientes impedirán, en muchos casos, que el niño y la niña alcance la edad o la salud necesaria para estudiar o trabajar

A pesar del avance en la reducción de la mortalidad infantil en menores de cinco años, en las últimas décadas, la desnutrición todavía es uno de los principales obstáculos para el desarrollo de los países pobres, se afirma en el documento UNICEF (2012) "La mala nutrición está provocando una crisis de alfabetización en los países en vías de desarrollo, y es un gran obstáculo para seguir avanzando en la lucha contra la mortalidad infantil, los líderes mundiales deben comprometerse a buscar soluciones frente a esta crisis" (p,. 25).

Un punto fundamental a lo largo de los procesos de desarrollo y de aprendizaje, y al margen del ámbito nutricional, es el aspecto emocional de los niños. Desde que el niño nace requiere ser atendido, tanto en sus necesidades fisiológicas (alimentación, higiene, salud física) como afectivas (protección, cariño, atención); en este sentido, cada niño adopta una manera propia de comunicar a los padres y a los que lo rodean sus estados de ánimo y necesidades.

Por ende, es fundamental cómo los adultos decodifiquen estos mensajes, y los traduzcan en acciones tendientes a crear un espacio de aprendizaje ameno y constructivo para ese individuo en formación. La alimentación adecuada, armónica, completa y suficiente constituye un factor condicionante en este proceso de continuo cambio y adaptación que ocurre en cada una de las personas, cuya desatención puede provocar no sólo dificultades en el aspecto biológico sino también en lo social, en lo económico y en el ámbito educativo.

En lo que respecta a nutrición y rendimiento intelectual del niño escolar, todavía existen grandes vacíos de conocimiento, debido quizá a la complejidad de los factores comprometidos (genéticos, hereditarios, ambientales, psicosociales, educativos y nutricionales), que dificultan su evaluación e interpretación y, por tanto, el diseño de investigaciones relevantes sobre el tema. Por esta razón, y en un intento de aproximar la revisión de estas complejas interrelaciones, se puede asumir que la función cognoscitiva del escolar está influida por su estado nutricional previo y el ambiente psicosocial que enmarcan su crecimiento y desarrollo, y que, por tanto, todas las acciones del estado y la sociedad para mejorar la nutrición de madres y niños, redundarán posteriormente en la salud y el comportamiento del niño y la niña en la escuela.

En síntesis, el estado de salud de los niños y niñas depende de la calidad de la nutrición de las células que constituyen sus tejidos: puesto que es bastante difícil actuar voluntariamente en los procesos de nutrición, si se pretende mejorar el estado nutricional

de la infancia solo se puede hace mediante sus hábitos alimenticios y el alcance a políticas que proyecten la igualdad y el beneficio por una adecuada nutrición infantil.

Una buena nutrición es la primera línea de defensa contra numerosas enfermedades infantiles que pueden dejar huellas en los niños y las niñas de por vida. Así como la incidencia en su rendimiento escolar, si un niño llega a la edad escolar después de haber padecido desnutrición crónica en sus primeros años, retraso en el crecimiento y demora en su desarrollo cognoscitivo, es bien probable que su rendimiento educativo se vea afectado negativamente en alguna forma e intensidad.

2.1.3.15 Deserción escolar una realidad inminente en contextos de vulnerabilidad social.

Después de enfatizar durante décadas en las problemáticas de ampliación de cobertura, repitencia y deserción escolar, el tema de la calidad ha pasado a dominar el debate de las políticas educativas. El interés por la calidad tiene sus orígenes en el cuestionamiento sobre los fines de la educación impartida, y en la preocupación por el aspecto de equidad asociado a la prestación del servicio educativo (Uribe, 2002).

Desde esta perspectiva, el principal aporte de la educación es contribuir a eliminar las diferencias sociales. Por tanto, la equidad es para las políticas educativas un fin y un medio para disminuir las inequidades en los países en desarrollo, con posibilidades de apertura y calidad para todos y desde sus primeros años de vida.

La evidencia a casi 20 años de que se iniciaran los procesos de reforma educativa en América Latina, muestra como el abandono y la deserción escolar permanecen afectando principalmente a los estudiantes más pobres y vulnerables de las distintas sociedades.

Datos recientes del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL, de UNESCO Buenos Aires y la OEI (2009), señalan que menos de la mitad de los jóvenes de 20 años logran completar la secundaria en Latinoamérica. Por su parte, los datos analizados por CEPAL en su Panorama Social del 2007, vuelven a constatar la inequidad de los sistemas al identificar quiénes son los desertores y en qué sectores de la población se concentran el abandono y la desvinculación definitiva de la escuela y el liceo. Desde los niveles de ingreso familiares las cifras entregadas son lapidarias y del todo preocupantes: cerca del 80% de los jóvenes latinoamericanos pertenecientes a los segmentos más ricos de la población (quintil de ingresos más altos),

concluyen la enseñanza secundaria. Dicho porcentaje sólo llega al 20% en el caso de los estudiantes cuyos ingresos familiares se ubican en el quintil más bajo.

La insuficiencia de ingresos en los hogares y los diversos déficits de bienestar material de los niños y adolescentes de estratos pobres constituyen factores decisivos para la mayor frecuencia de su retraso y de su abandono escolar en el contexto de Latinoamérica, si se compara con los de hogares de ingresos medios y altos, las ondas disparidades de tasas de deserción escolar entre distintos estratos socioeconómicos contribuyen decisivamente, y desde temprano, a la reproducción de las desigualdades sociales y la oportunidad para acceder a instituciones de calidad que garanticen la atención con calidad.

Así, es necesario comprender los diferentes conceptos que se tienen en torno a la deserción escolar desde diferentes autores, como los descritos por Tinto (1989), quien manifiesta que consiste en dejar de asistir a cualquier nivel del sistema escolar, lo cual puede ser definitivo o temporal. Goicovic (2002), por su parte, ve en la deserción la presencia de actos de retiro escolar transitorios o definitivos prolongadas en el tiempo.

Elías y Molinas (2005), a su vez, se refieren a ella como un proceso multicausal donde interactúan factores de riesgo y factores protectores institucionales de la escuela y de la cultura escolar, socioculturales (condiciones socioeconómicas, expectativas sociales, capital social), familiares (interacciones, condiciones de vida, expectativas), así como las percepciones de los/las adolescentes sobre su experiencia y sus expectativas educativas, profesionales y existenciales.

La deserción escolar se podría definir como el abandono, ya sea parcial o total de la educación. Algunas de las causas para tan alarmante índice de deserción escolar se encuentran: el divorcio, el alcohol y las drogas, conflictos familiares, violencia intra familiar, maltrato de menores, problemas de salud mental e impedimentos, pobreza, desempleo (Millán, 1995, p. 51).

De la misma manera, el Ministerio de Educación Nacional-MEN (2011), considera deserción como la interrupción o desvinculación de los estudiantes de sus estudios. Es un evento que, aunque le ocurre al niño tiene causas y consecuencias en las instituciones educativas, las familias o el sistema educativo. “La tasa de deserción intra anual solo tiene en cuenta a los alumnos que abandonan la escuela durante el año escolar, ésta se complementa con la tasa de deserción interanual que calcula aquellos que desertan al terminar el año escolar” (p. 15).

Díaz (2008) Afirma que:

> la deserción en los estudiantes es el resultado de la combinación y efecto de distintas variables. En éstas se encuentran características preuniversitarias, institucionales, familiares, individuales y las expectativas laborales. Influyendo en la integración social y académica, las cuales a través del grado de motivación del estudiante provocan un efecto positivo, aumentando la probabilidad de permanecer, o negativo, presentando mayor probabilidad de desertar. (p. 82)

Por ende, la deserción escolar es un fenómeno multifactorial complejo, y que puede ser abordado desde distintos ángulos. Así pues, resulta sencillo destacar su gravedad. La deserción, que significa abandonar, no sólo depende de la intención individual de la persona, sino que también intervienen factores sociales que van a influir en esa decisión. La pobreza y marginación serán claves en ese proceso. Para la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1987), es dejar de asistir a la escuela antes de la terminación de una etapa dada de la enseñanza, o en algún momento intermedio o no terminal de un ciclo escolar, no importa de qué nivel educativo se hable, resulta preocupante cualquiera de ellos.

Los sistemas educacionales de buena parte de los países de Latinoamérica comparten en mayor o menor medida los siguientes rasgos: insuficiente cobertura de la educación preescolar, elevado acceso al ciclo básico, y escasa capacidad de retención tanto en el nivel primario como en el secundario. Así, la repetición y el retraso escolar fenómenos que con alta frecuencia anteceden a la deserción escolar unidos a un bajo nivel de aprendizaje de los contenidos básicos de la enseñanza, conspiran contra el aprovechamiento del potencial de los niños y niñas desde temprana edad; sus efectos negativos se acumulan a lo largo del ciclo escolar, incidiendo de manera muy desigual en las oportunidades de bienestar, sobre todo entre los sectores más pobres (OEI, 2009).

Con ello tiende a reproducirse la desigualdad de oportunidades de una generación a la siguiente, permitiendo que factores de carácter adscriptivo graviten decisivamente en las posibilidades futuras de bienestar. Como ha señalado la CEPAL (2002) en ediciones anteriores del *Panorama social de América Latina*, éste es quizás el principal obstáculo que los sistemas educativos de la región debieran salvar para desempeñar con más plenitud y eficacia su papel igualador de oportunidades y de inclusión social.

REDUNOT

La Encuesta Nacional de Deserción (ENDE, 2017) reporta grandes complejidad y heterogeneidad del fenómeno, con diferencias entre regiones y respecto a sus causas, entre las que se han descrito motivos económicos, familiares, individuales y de la institución educativa.

Por otro lado, Spinoza (2010), describen que los factores que originan la deserción del sistema escolar se pueden agrupar en las explicaciones intraescolares y extraescolares. En estas se encuentran como principales causas la situación. socioeconómica y el contexto familiar. Así mismo se han asociado la pobreza, la marginalidad, la disfunción familiar, la búsqueda de trabajo y las bajas expectativas de la familia con respecto a la educación, entre otros factores desencadenantes. Se ha descrito que los estudiantes que desertan provienen de familias con bajas expectativas educacionales, que no dan apoyo académico ni supervisan las actividades de sus hijos, ocasionando desmotivación y desinterés por continuar en su formación académica.

En América Latina y el Caribe, 45% de los niños se ve afectado por al menos una privación moderada o grave en sus derechos, lo que hace que casi 81 millones de menores de 18 años se encuentren en situación de pobreza infantil, según un estudio de la Comisión Económica de América Latina y el Caribe (CEPAL, 2017) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2016).

Estas privaciones afectan de manera directa para que los niños y las niñas de primera infancia accedan a una institución educativa que garantice el derecho a la educación. Si bien la lucha contra la inequidad educativa es indudablemente un tema impostergable en la región, la expansión de la cobertura de la educación inicial no puede sacrificar la calidad del servicio y debe evitar la proliferación de una "educación pobre para los pobres" (UNICEF, 2016. p. 44).

Ya que éstas son justamente las poblaciones que necesitan una mejor atención para compensar su contexto sociocultural de desventaja. Es decir que la equidad de la educación tiene que estar acompañada por la calidad y su cobertura. Por consiguiente, es imprescindible establecer los estándares de calidad de atención, a través de las bases curriculares comunes, a fin de asegurar la equidad de la calidad educativa; no se trata de un conjunto de estándares universales sino de un conjunto de criterios mínimos orientados a planificar, implementar y evaluar las acciones para el desarrollo integral de todos los niños y niñas de la primera infancia, según sus características y los valores locales, con

posibilidades de minimizar la deserción escolar y la vulneración del derecho a la educación de los más desfavorecidos.

2.1.3.16 Vulneración de derechos en la primera infancia

La Convención sobre los Derechos del Niño establece los derechos como un elemento impostergable, en el que se busca convertir en realidad la vida digna de la primera infancia para que los niños y niñas desarrollen su pleno potencial y no sufran a causa del hambre, la necesidad, el abandono y los malos tratos.

UNICEF (2018), refleja una nueva visión sobre la infancia, los niños y niñas no son la propiedad de sus familias ni tampoco son objetos indefensos de la caridad, son seres humanos y son también los titulares de sus propios derechos. La Convención ofrece una visión del niño como un individuo y como miembro de una familia y una comunidad, con derechos y responsabilidades apropiados para su edad y su etapa de desarrollo, al reconocer los derechos de la infancia de esta manera, la Convención se centra firmemente en todos los aspectos del niño y la niña a fin de su cumplimiento y garantía en plenitud.

La Convención y su aceptación en tantos países han servido para defender la dignidad humana fundamental de todos los niños y niñas y la necesidad urgente de asegurar su bienestar y su desarrollo. La Convención de derechos de los niños y niñas deja muy clara la idea de que una calidad básica de vida debe ser el derecho de todos los niños y las niñas, en lugar de un privilegio que disfrutan solamente unos cuantos.

A pesar de la existencia de toda esta serie de derechos, los niños y las niñas sufren a causa de la pobreza, "la falta de hogar, los malos tratos, el abandono, las enfermedades que se pueden prevenir, la desigualdad en el acceso a la educación y la existencia de sistemas de justicia que no reconocen sus necesidades especiales" (UNICEF, 2018, p. 6).

Estos son problemas que ocurren tanto en los países industrializados como en aquellos que se encuentran en desarrollo. La revalidación casi universal de la Convención refleja el compromiso del mundo con los principios que sustentan los derechos de la infancia; al ratificar la Convención, los gobiernos indican su intención de convertir en realidad este compromiso.

Los Estados están obligados a enmendar y promulgar leyes y políticas que pongan plenamente en práctica la Convención, y deben asegurar que todas las medidas se tomen en consonancia con el interés superior del niño y la niña. La tarea, sin embargo, debe

contar con la participación no sólo de los gobiernos sino de todos los miembros de la sociedad; las normas y los principios que se articulan en la Convención solamente pueden convertirse en realidad cuando sean respetados por todos, en la familia, en las escuelas y en otras instituciones que proporcionan servicios a la niñez, en las comunidades y en todos los niveles de la administración pública.

Sin embargo, los gobiernos Deben mostrar su sensibilidad hacia los derechos de todos sus ciudadanos, no solamente los de los niños y niñas, pero la comunidad mundial entre ellos la UNICEF, reconoce que se debe dar prioridad a la protección de los derechos de la infancia. Hay razones muy sólidas que sustentan la necesidad de considerar los derechos de los niños como un caso especial según UNICEF, (2018):

> **Los niños y niñas son individuos.** No son la posesión de sus progenitores ni del estado, ni tampoco son personas en proceso de formación; tienen la misma categoría como miembros del género humano.
>
> **Los niños y niñas comienzan su vida como seres completamente dependientes.** Deben depender de los adultos para su crianza y para recibir la orientación que necesitan a fin de convertirse en personas independientes. Por lo general, los niños reciben estos cuidados de los adultos en el marco de una familia, pero cuando los cuidadores primarios no pueden satisfacer las necesidades de los niños, la sociedad debe buscar una solución. (p. 9)

Las medidas, o la falta de medidas, de los gobiernos tienen repercusiones más graves sobre la infancia que sobre cualquier otro grupo de la sociedad. Prácticamente todas las esferas de acción política del gobierno (por ejemplo, la educación, la salud pública, los servicios públicos.) afectan a la infancia de alguna manera; “los planteamientos estrechos de miras que no tengan en cuenta a la infancia conllevan repercusiones negativas para el futuro de todos los miembros de la sociedad al generar políticas que no dan resultados” (UNICEF, 2018, p. 11).

Sin embargo y tras observar las realidades inmediatas de la primera infancia en diferentes escenarios de desarrollo, se alude que las opiniones de los niños y niñas se escuchan y se toman en cuenta muy pocas veces en el proceso político. Por lo general, los niños y niñas no votan y por ello no participan en los procesos políticos.

Así la UNICEF, (2018), si no se presta una atención especial a las opiniones de la infancia expresadas en el hogar y en las escuelas, en las comunidades locales e incluso en los gobiernos se dejan de escuchar los puntos de vista de la infancia sobre los numerosos temas importantes que les afectan ahora o que les afectarán en el futuro.

No obstante, muchos cambios en la sociedad tienen repercusiones desproporcionadas, y a menudo negativas, sobre la infancia y la garantía de sus derechos**.** La transformación de la estructura familiar, la globalización, el cambio en los modelos de empleo y una estructura de bienestar social cada vez más débil en muchos países, son elementos que repercuten de manera negativa sobre la infancia. Las consecuencias de estos cambios pueden ser especialmente devastadoras en situaciones de conflicto armado, abandono, maltratos físicos, psicológicos entre otras situaciones de emergencia.

El desarrollo sano de la infancia es crucial para el futuro y el bienestar de cualquier sociedad, debido a que todavía están en proceso de desarrollo, los niños y niñas son especialmente vulnerables más que los adultos a las deficientes condiciones de vida que originan la pobreza, la escasa atención de la salud, la falta de nutrición, agua potable y vivienda, y la contaminación del medio ambiente. Los efectos de la enfermedad, la desnutrición y la pobreza amenazan el futuro de la infancia y por tanto el futuro de las sociedades donde viven.

A su vez asegura la UNICEF (2018), los costos para una sociedad que no es capaz de atender adecuadamente a sus niños en la garantía de derechos son enormes**.** Las investigaciones sociales muestran que las primeras experiencias de los niños y niñas influyen considerablemente sobre su desarrollo futuro; el rumbo de su desarrollo determina su contribución a la sociedad a lo largo de sus vidas, o el costo que pueden representar.

La labor de UNICEF en favor de la protección de la infancia se rige bajo las disposiciones y principios de la Convención sobre los Derechos del Niño. Al defender la protección de los derechos de la infancia, la necesidad de contribuir a resolver sus necesidades básicas y de ampliar sus oportunidades para alcanzar su pleno potencial, UNICEF ayuda a cambiar el marco jurídico y político de los Estados parte y a mejorar la comprensión de la Convención a todos los niveles de la sociedad.

Entre otras actividades, UNICEF (2018), trabaja en cerca de 160 países para apoyar la ratificación y aplicación de la Convención y los Protocolos Facultativos sobre la

participación de los niños en los conflictos armados y sobre la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de los niños en la pornografía, entre otros fenómenos que se gestan en un mundo cada vez cambiante; es decir que esta entidad desde su mirada global e internacional se convierte en la esperanza y la protección de todos los niños y niñas a nivel nacional e internacional para la garantía y el cumplimiento de sus derechos.

2.1.3.17 La situación de la primera Infancia en Colombia

La convención de los derechos del niño recoge que todos y cada uno de los derechos de la infancia son inalienables, irrenunciables y no pueden ser vulnerados bajo ninguna circunstancia, ni siquiera acogiéndose al desconocimiento. Cualquier decisión, ley o política que se suscriba debe acogerse a esta premisa: el interés superior del niño.

El marco discursivo es claro, pero en la práctica, la realidad es otra. Por lo menos aquí en Colombia, donde la Unicef (2018) hizo un "llamado de alerta" sobre "la situación lamentable de vulneración sistemática" de los derechos a los que se enfrentan los niños y niñas en el territorio.

La situación de los niños en el país tiene una dimensión trágica, sentencio la CEPAL (2016), donde se exponen preocupantes situaciones por la tendencia de incremento que experimentaron en los últimos años las cifras de violencia sexual y muertes violentas contra menores, aquí se indica que, no hay una sola causa para justificar esta acentuación de los datos.

Pero, entre las más significativas, se alude a la "falta de sensibilización sobre el cuidado que merecen los niños y niñas y a la ausencia de una respuesta oportuna por parte del Estado para generar mecanismos de protección de los menores" (CEPAL, 2016, p. 25).

En el caso de la violencia sexual, la preocupación es doble afirma la CEPAL (2016), Primero porque en el 80 % de los casos, quienes cometen estos delitos contra los infantes son personas de su entorno familiar o cercanos a este. Segundo, porque se habla de un promedio de 43 casos diarios en el país; sólo entre enero y febrero de 2016 se reportaron 2.594 denuncias de abusos sexuales contra menores.

La CEPAL (2016), también acentuó la situación de desnutrición que viven muchos de los niños y niñas en Colombia menores de 5 años, y la falta de competencias gubernamentales para llevar a cabo los programas de nutrición infantil y el buen manejo

de los recursos económicos que respalden y mitiguen este flagelo ante los más desfavorecidos.

Respecto al abandono infantil el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF (2020), reporta que 1.297 menores de edad fueron abandonados de sus hogares y de sus familias. Las ciudades con las tasas más altas de abandono: Bogotá (25 %), Antioquia (13,8 %), Quindío (5,8 %) y Valle del Cauca (5,7 %). En cuanto a educación el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, (2020) dio a conocer que de cada 100 niños que entran a primero de primaria, sólo 40 llegan a la universidad. En el camino desertan 20, sólo el 30 % de los estudiantes de noveno pasan a décimo; el 60 % lo abandona por cuestiones económicas la educación y de cada 100 niños menores de 5 años de edad solo 20 ingresan a niveles de educación inicial.

Según el DANE (2021), los niños que trabajan en Colombia; El 38 % lo hace en el comercio y la hostelería. El 46,6 % lo hacen para ayudar a su familia con los gastos o porque deben participar en la actividad economía familiar.

Siguiendo la UNICEF (2018), Colombia está en condiciones favorables para cumplir muchos de sus Objetivos de Desarrollo del Milenio, sin embargo, los promedios nacionales esconden inequidades persistentes al interior de las regiones y entre regiones. Por ejemplo, la tasa de mortalidad en menores de un año es más del doble del promedio nacional (17,47) en departamentos del Pacífico (Chocó, 41,92) y la región Amazónica (38,44). En La Guajira, este indicador alcanza un valor crítico de 31,61.

Las regiones más pobres del país donde vive la mayoría de las comunidades rurales, indígenas y afro-descendientes también se enfrentan a una mayor presencia de grupos armados no estatales y de actividades de economías ilegales. “Consecuentemente, la violencia impide aún más la plena garantía de los derechos de la infancia; las cifras oficiales reflejan tanto el alto impacto del conflicto armado interno en los niños y niñas, así como también los efectos de otras formas de violencia se entrecruzan” (p. 33).

En este sentido, UNICEF (2018), inequidad, protección y construcción de paz, son factores claves que definen los derechos del niño y su bienestar, particularmente a la luz de un momento histórico en el que está Colombia. A medida que las negociaciones de paz avanzan hay una necesidad urgente de asegurarse que los derechos del niño estén en primer lugar de la agenda pública, evitando que se pierda terreno en los campos ganados con mucho esfuerzo, a favor de la infancia. Así La educación de calidad se mantiene como

un aspecto que contribuye más que cualquier otro elemento de acción, a la equidad, la construcción de paz y a la reconciliación para el bienestar, cuidado y desarrollo de todos los niños y niñas del territorio colombiano.

El sistema educativo del país aún debe seguir trabajando en proveer educación de calidad para la inclusión y la retención de niñas, niños y adolescentes en las escuelas, en especial para indígenas, afrodescendientes y comunidades en situación de vulnerabilidad social. El respeto de los derechos de los niños y niñas, se debería constituir como una acción total del estado, en la cual se establezcan programas verdaderos que conduzcan al fomento de políticas públicas, en las que se abarque no sólo la legislación sino también el presupuesto y las relaciones sociales cotidianas; sin embargo, prácticamente en todos los países, y Colombia no es la excepción, es más importante pagar la deuda con la banca internacional, que la deuda acumulada con nuestros niños y niñas.

2.1.3.18 Cuidado y Crianza

La socialización de la primera infancia se produce mediante prácticas de cuidado en la crianza, entendidas como la forma en que el adulto por lo general los padres o cuidadores orienta el desarrollo del niño o la niña y le trasmite un conjunto de valores y normas que les facilitarán su inserción al grupo social a lo largo de su vida.

Con el fin de concretar una aproximación al concepto, se funda esta categoría en una revisión crítica del concepto de cuidado. Partiendo del carácter inespecífico que asume el uso de este término en el campo académico y de la importancia de la construcción teórica en tanto generadora de una ruptura epistemológica Bourdieu, Passeron & Chamboredon, (2008) proceden a la construcción de una definición específica de cuidado que a la vez permite captar la complejidad de los fenómenos implicados en el mismo.

Con la finalidad de construir teóricamente la categoría estudiada, se ha repensado la noción de cuidado infantil a partir del concepto de campo social acuñado en la obra de Pierre Bourdieu. La construcción del cuidado infantil como campo social, opera para la investigación como marco referencial a través del cual puede interpretarse las prácticas desarrolladas por los agentes y los sentidos asignados a las mismas.

Desde esta perspectiva, el campo del cuidado infantil puede ser imaginado como un espacio social en el que distintos agentes individuales e institucionales ocupan posiciones disímiles, y sostienen relaciones de disputa en torno a la definición de los procesos y

prácticas de crianza y a la disposición de los procesos de socialización de los niños, niñas y adolescentes. Entonces, quizás se pueda afirmar que la construcción para el cuidado y la crianza infantil como categoría teórico-analítica demanda el desarrollo de estudios que penetren en distintos aspectos; es decir, que a los estudios que exploraron las formas en las que se distribuye socialmente la responsabilidad sobre el cuidado de los niños y niñas, puedan sumarse otros que problematicen las formas en las que se plantean y se llevan a cabo según la tradición y las costumbres de las dinámicas familiares.

UNICEF (2011), entiende que parte del éxito en el desarrollo de los niños proviene del vínculo que estos generan con los adultos que los cuidan y con su entorno. La familia como grupo social influye en el desarrollo socio afectivo de todos sus integrantes en especial de los niños y niñas, ya que estos aprenden durante la primera infancia los modelos, normas y habilidades sociales necesarias; por esta razón, los factores que inciden en el desarrollo de los niños y las niñas pueden variar, de ahí la importancia de identificar la influencia de la familia y de estas pautas de crianza en el desarrollo de los más pequeños durante la primera infancia.

Cada vez es más aceptado el hecho de que la primera infancia es un periodo único en el desarrollo humano convirtiendo a los padres y/o cuidadores en figuras de relevancia vital. En este sentido las prácticas de crianza pueden tener efectos no solo inmediatos sino también duraderos en el desarrollo infantil; asegurar el desarrollo de los niños y niñas requiere que los padres y/o cuidadores enfrenten el reto de buscar un equilibrio entre sus competencias y habilidades parentales.

De esta manera, Henao, Ramírez y Ramírez (2007), plantean la importancia de la familia en la socialización y desarrollo durante la primera infancia. "La combinación de costumbres, valores y estilos de crianza de los padres, el afecto que se expresa y los mecanismos de control son la base para regular el comportamiento de sus hijos, destacando la importancia de la comunicación en las pautas de crianza," (p. 4).

Según Rodríguez (2007), la familia es el primer contexto para la transmisión de las normas, valores y modelos de comportamiento. Es la familia la que socializa al niño permitiéndole interiorizar los elementos básicos de la cultura y desarrollar las bases de su personalidad; cada familia asume las pautas de crianza dependiendo sus características, dinámica y factores contextuales, así como los recursos y apoyos, que intercedan en esta labor.

El cuidado y afecto de los padres, madres, cuidadores y adultos significativos es indispensable para la supervivencia de los niños y niñas, y para desarrollar un sano ambiente que les permita adquirir y aprender habilidades para desenvolverse en su medio; es así como las pautas de crianza juegan un papel prioritario, en tanto las metas de crianza son generales, pero los medios utilizados para alcanzar dichas metas son particulares de cada cultura y cada familia.

En este sentido, Rodríguez (2007), la crianza implica tres procesos: las pautas de crianza, las prácticas de crianza y las creencias acerca de la crianza. Partiendo de la premisa que:

> si bien las prácticas hacen referencia a las acciones que realizan las personas, las pautas, por el contrario, constituyen las ideas que circulan en una cultura sobre lo que debe hacerse y la forma en que las conductas se deben llevar a cabo, por ejemplo, con respecto a la crianza de los niños y las niñas. Las pautas, en este sentido, tienen que ver con las normas ideales, y las prácticas, con acciones, con comportamientos aprendidos de los padres que se exponen para guiar las conductas de los niños y las niñas. (p. 6)

De manera que las pautas de crianza pueden ser entendidas como un conjunto de actitudes acerca del niño y la niña, que le son comunicadas y que, crean un clima emocional en el que se ponen de manifiesto los comportamientos y expectativas de los padres. Estos comportamientos incluyen "tanto las conductas a través de las cuales los padres desarrollan sus propios deberes de paternidad (competencias parentales) como cualquier otro tipo de comportamientos como gestos, cambios en el tono de voz, expresiones espontáneas de afecto, etc" (Darling & Steinberg, 1993, p. 33).

En efecto, las prácticas de crianza son los patrones de comportamiento de los adultos enfocados en satisfacer las necesidades de supervivencia de los niños y niñas y que aseguran una buena calidad de vida en el cuidado y la crianza. Las acciones adoptadas por padres, abuelos y otros cuidadores, se asocian con el estado de salud, nutrición y desarrollo físico y psicológico de los niños y niñas, especialmente en edades tempranas.

Lo anterior implica que los patrones de cuidado fungen como protectores de desarrollo en la mayoría de los casos. Así como el "amor, la comunicación, el control que tienen los

padres hacia sus hijos y el grado de madurez que esperan que estos posean, son características frecuentes en los procesos de crianza de las familias" (Moreno & Cubero, 1990, p. 26).

De allí que se considere que lo realmente importante para el ser humano tiene sus comienzos en el contexto familiar, con todos los aspectos positivos o negativos que ello supone. En este sentido en cuidado y crianza supone la construcción de la identidad, al desarrollo de la afectividad, a la adquisición de un sistema de valores propio, al desarrollo de la autonomía y de la sociabilidad. Para configurar lo esencial, lo verdaderamente humano, se necesita de la experiencia de estar juntos; por ello, no resulta adecuado cualquier contexto familiar, sino aquel capaz de satisfacer las necesidades básicas a través de la puesta en escena de las competencias y estilos de crianza de los padres y/o cuidadores.

Para ser competentes, los padres y/o cuidadores no sólo deben garantizar la nutrición adecuada de los niños y las niñas para asegurar su crecimiento, sino que también les deben proveer experiencias sensoriales, emocionales y afectivas que les permitan construir un vínculo seguro y percibir, al mismo tiempo, el mundo familiar y social como un espacio seguro y de desarrollo en los niños y las niñas. Esta experiencia dará la base de seguridad al niño y la niña para poder afrontar los desafíos del crecimiento y adaptarse a los diferentes cambios de su contexto social y cultural.

Hoy en día la crianza y sus cuidados se encuentran atravesada por la perspectiva de derechos lo que implica que, si bien los niños se hallan bajo el cuidado de sus padres y/o cuidadores, las prácticas de cuidado y crianza no pueden vulnerar los derechos legalmente reconocidos. Para Posada, Gómez y Ramírez (2008), el tipo de crianza que se encuentra en sintonía con la titularidad de derechos de los niños y adolescentes es la crianza humanizada. Esta es un tipo de crianza que no se basa en el autoritarismo y el control coercitivo y que no es proclive al maltrato, sino que se basa en la reafirmación de la voluntad y la capacidad de decisión de los niños, niñas y adolescente; es decir que es imprescindible que desde la sociedad y el estado se reflexione sobre las prácticas de cuidado y crianza ya que es prioridad de todos dar respuesta a las necesidades de los niños motivando el reconocimiento y ejercicio de sus derechos y promoviendo una crianza humanizada, basada en el amor, el afecto, el buen trato, la comprensión, la ternura entre otros elementos que promueven el cuidado en ambientes seguro y protegidos para el desarrollo de los niños y las niñas en sus primeros años de vida.

2.1.3.19 El cuidado y la crianza en situaciones de vulnerabilidad

“Los procesos de crianza y cuidado infantil en los sectores populares o de vulneración han sido históricamente delegados a la esfera doméstica, al mismo tiempo que también han sido objeto de regulación por parte del Estado y sus instituciones” (Ierullo, 2015, p. 4).

Frente a un nuevo contexto signado por la crisis de las instituciones socializadoras familia, escuela, y la progresiva desarticulación del sistema tutelar con base en las nuevas legislaciones de infancia en función de la Convención Internacional por los Derechos del Niño, es posible identificar el desarrollo de nuevas prácticas de cuidado, y una mutación de los mecanismos destinados a su regulación por parte del Estado. (Ierullo, 2015).

A partir de distintos estudios previos Clemente, (2014), Wacquant, (2001), Merklen, (2005) y Kessler, (2009), pueden afirmar que las situaciones de hostilidad y violencia en los contextos de alta vulnerabilidad social se han consolidado en las últimas décadas al compás de la agudización de los procesos de relegación urbana y de desigualdad social.

Cabe aclarar que, si bien mediática y políticamente se evidencia que las problemáticas vinculadas a la denominada inseguridad constituyen una cuestión de agenda, se ha tendido a visibilizar las situaciones de violencia que afectan a sectores medios y altos y por las cuales se ha propendido a culpabilizar a los sectores más vulnerables. “Sin embargo, las situaciones de hostilidad a las que se ven expuestas las familias de los contextos pobres en los aglomerados urbanos, no aparecen como problemáticas acuciantes en la agenda pública y política de la mayoría de los países Latinoamericanos” (Ierullo, 2015, p. 7).

Distintos estudios empíricos realizados entre otros Kessler (2009), y Clemente (2014), revelan que estas situaciones afectan fuertemente la organización de la vida cotidiana de las familias, en tanto las mismas deben implementar una serie de estrategias y acciones que permitan garantizar su supervivencia en el marco de las mismas.

En consecuencia, se puede sostener que las situaciones de hostilidad, vulnerabilidad y violencia que se reproducen en los contextos más pobres constituyen un factor que no puede ser desestimado a la hora de estudiar las maneras en las que se organizan las prácticas de cuidado y crianza en las familias que habitan estos sectores; “de hecho, estas situaciones de violencia condicionan las prácticas de cuidado desplegadas por las familias” (Ierullo, 2015, p. 9).

RECHAZADO

En América Latina , la pobreza se encuentra muy asociada al logro de peores resultados en múltiples dimensiones del bienestar y del desarrollo infantil, por ejemplo, los niños y niñas de hogares con menores ingresos, o de madres con menor educación, se encuentran peor que aquellos más favorecidos en dimensiones tan variadas como la nutrición, el desarrollo cognitivo y de lenguaje, el acceso a la educación inicial y los servicios de cuidado infantil, la disponibilidad de materiales y actividades de juego en el hogar, o la frecuencia del castigo físico, por nombrar solo algunas. En otras palabras, hay muchas dimensiones en las cuales los niños que crecen en hogares pobres se encuentran peor que sus pares de estratos socioeconómicos más ricos, poniéndose en riesgo el cuidado para la protección y la crianza de los niños y las niñas más pequeños.

En otras palabras, la vulnerabilidad social es un factor mediador que pone en riesgo la oportunidad de los niños y las niñas de alcanzar su desarrollo potencial. Los expertos como la UNICEF (2011), estiman que hay más de 200 millones de niños en el mundo que corren ese riesgo de ser desprotegidos y desamparados en sus hogares para recibir cuidados de crianza que potencien su desarrollo en todas sus dimensiones.

Ierullo (2015), La pobreza de ingresos limita la capacidad de la familia de satisfacer necesidades como la alimentación, la salud o la buena nutrición. La pobreza de tiempo recorta la frecuencia y calidad de las oportunidades de juego y de interacción entre adulto y niño, esenciales para el aprendizaje en la primera infancia; “son estas oportunidades de interacción las que moldean la arquitectura del cerebro humano” (p. 17).

Además, como lo sustenta Araujo (2016):

> la economía del comportamiento ha demostrado un desafío adicional que enfrentan los padres y madres pobres. La resolución de los problemas diarios de subsistencia de una persona que vive en pobreza no es una tarea sencilla. En este proceso, los pobres agotan muchos de los escasos recursos cognitivos con los cuales cuentan. Esto hace que cuenten con menos recursos cognitivos que les permitan tomar las mejores decisiones en otros ámbitos, como, por ejemplo, el bienestar de sus hijos. (p. 12)

Aunque la mayoría de los padres del mundo desean lo mejor para sus hijos, la pobreza y otros fenómenos de vulnerabilidad social, imponen una barrera importantísima que dificulta el logro de este objetivo a quienes se enfrentan a ella. La necesidad de priorizar el acceso de las familias pobres a los programas de desarrollo infantil financiados con

dinero público parece una conclusión elemental, pero desconcierta que, en muchos países de América Latina, este no sea el caso porque se imponen en otras prioridades de carácter paradigmáticos que hacen que en las agendas públicas las políticas encaminadas al sector social pasen a otro lugar.

Por tanto, todo lo anterior permite sustentar acerca de los desafíos que implica la crianza de los niños, niñas y adolescentes en el contexto actual. En este sentido, se puede afirmar que en las últimas décadas entró en crisis el denominado "modelo tradicional de cuidado infantil", centrado en la delegación de las prácticas de cuidado a las familias y en particular a las mujeres en su rol materno.

Respecto de los sectores en vulnerabilidad social resulta importante resaltar que las prácticas de crianza y cuidado han tendido a modificarse al compás de las transformaciones sociales a las que se ven expuestas los sujetos de una familia. Resulta necesario seguir profundizando el análisis en torno a la reconfiguración de las prácticas de cuidado infantil en contextos de vulnerabilidad social persistente, pues las particularidades que asumen las características de los contextos, las familias y las distintas prácticas implementadas por los agentes en pro de abordar el cuidado de los niños, niñas y adolescentes, no pueden asimilarse a las desarrolladas por otros sectores sociales.

Cabe destacar que esta crisis no ha implicado la emergencia de un nuevo modelo de cuidado que se plantee como hegemónico, sino que se ve expresada principalmente en las constantes contradicciones entre la pregnancia del discurso familiarista y maternalizado en torno al cuidado, y un conjunto de prácticas sociales que no responden plenamente a combatir los fenómenos que obstaculizan el desarrollo integral y en plenitud de los niños y las niñas de los territorios más desfavorecido.

2.1.3.20 Propuestas gubernamentales o Políticas públicas de primera infancia en el marco de educación inicial.

El Ministerio de Educación-MEN (2014), define la educación inicial como un derecho impostergable de la primera infancia, la educación inicial se constituye en un estructurante de la atención integral cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado. La educación

inicial es válida en sí misma por cuanto el trabajo pedagógico que allí se planea parte de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de las niñas y los niños; esta no busca como fin último su preparación para la escuela primaria, sino que les ofrece experiencias retadoras que impulsan su desarrollo; allí juegan, exploran su medio, se expresan a través del arte y disfrutan de la literatura y de cada uno de sus contextos inmediatos donde se encuentra inmerso.

En Colombia, la educación infantil ha pasado por lapsos que se enmarcan dentro de programas de atención a la infancia ya desde la época de la Colonia y, tienen que ver con las condiciones políticas y socioeconómicas de la historia del país tales como: el aumento de la población, la migración del campo a la ciudad, la violencia en sus distintas manifestaciones, el aumento de la pobreza, la aparición de cinturones de miseria en las grandes ciudades, la vinculación de la mujer al mercado laboral, además de las políticas en materia social, económica y educativa de los diferentes gobiernos que han determinado el devenir de esta etapa de la educación (Cárdenas, 2018).

Implementar en todo el territorio nacional el Nivel de Educación Preescolar ha sido uno de los objetivos de todos los gobiernos de tiempos pasados y actuales, teniendo en cuenta los cambios acaecidos en lo político y socioeconómico ya expuestos en el anterior párrafo- como un hecho tácito para su implementación, también tiene mucho que ver los aciertos que en otros países avanzados ha tenido la institucionalización de esta etapa de la educación en épocas pretéritas y que el estado colombiano desde la década de los setenta del siglo veinte ha venido dando relevancia, y se ha consolidado con la promulgación de la Constitución Política de Colombia en 1991, en donde se define el tipo de país, sociedad y ciudadano que se quiere formar, y el tipo de instituciones que se necesitan para hacerlo posible (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

No obstante, la educación inicial de los niños y niñas colombianos entre 2 y seis años de edad es más o menos reciente, como se dijo, la década de los setenta del siglo pasado fue muy significativa ya que en ese lapso se obtuvieron logros en materia de políticas educativas en lo referente a la creación del nivel de preescolar, pero no de carácter obligatorio, sin embargo, en la década de los noventa, la educación infantil por exigencias internacionales y, sobre todo, por el reconocimiento de los Derechos del Niño, entre ellos el derecho a la educación se equipará a los demás países que gozan de ella de tiempo atrás, sobre todo en Latinoamérica.

Modalidades de la educación inicial: la Comisión Intersectorial de Primera Infancia CIPI de la cual hace parte el Ministerio de Educación Nacional, definió las modalidades de atención para lograr coherencia al reorganizar los servicios y unificar criterios entre sectores al momento de garantizar las diversas atenciones que requieren los niños y las niñas para lograr su desarrollo integral.

"Estas modalidades de atención se definieron a partir del análisis relacionado con los diferentes escenarios significativos en el proceso de desarrollo integral de los niños y niñas, así como en la preparación, formación y acompañamiento a las familias" (MEN, 2014, p.6).

Para iniciar, es preciso reconocer que la familia es por excelencia el escenario en el cual se inicia la atención integral de los niños y niñas, según Bernal (2014) sostiene:

> la familia es el primer agente socializador y educador. Aun así, no es un escenario exclusivo para la Atención Integral, la familia desde el momento mismo de la concepción, empieza a participar en espacios dirigidos a crear condiciones que favorecen el desarrollo infantil de los bebes, seguido por escenarios de salud, y escenarios de participación pública. (p. 36)

En este sentido la educación inicial se inscribe como un escenario en el marco de la atención integral, donde se generan las condiciones dirigidas a promover y generar el desarrollo pleno de los niños y niñas. Estos escenarios, se materializan a través de dos modalidades: Familiar e Institucional o Centros de Desarrollo Infantil; las dos modalidades están orientadas a garantizar el derecho de una atención integral y una educación inicial de calidad de los niños y las niñas desde la gestación hasta su ingreso al sistema educativo en el grado de preescolar.

- **Modalidad Comunitaria Tradicional**

Esta modalidad inicia sus orígenes a partir de los años 80, cuando se crean los hospicios de atención a la primera infancia en Colombia, desde entonces esta es una de las modalidades que en la contemporaneidad se mantiene. Busca promover el desarrollo integral de niñas y niños desde los 18 meses hasta 4 años, 11 meses y 29 días, a través de acciones pedagógicas para el goce efectivo de sus derechos, la protección integral, la participación de la familia, la comunidad y las entidades territoriales. Opera durante 200

días al año, 5 días hábiles de la semana y en jornadas diurnas de 8 horas, en la vivienda de la madre o padre comunitario.

- **Modalidad institucional Centros de Desarrollo Infantil CDI**

Los Centros de Desarrollo Infantil, (CDI) se conciben como instituciones dirigidas a atender y promover un desarrollo integral a través de la educación inicial, con la participación de profesionales idóneos en temas relacionados con los diferentes componentes de la atención integral, responsables de gestionar las condiciones materiales que hacen efectivos todos los derechos de los niños y niñas en primera infancia, así como de generar oportunidades de expresión y comunicación con pares y adultos y diversidad de experiencias que permiten a los niños y las niñas construir y comprender el mundo (MEN, 2014).

Es importante destacar que los CDI no están solos en el desempeño de este papel educativo, pues la atención al niño y la niña es también responsabilidad del Estado y la familia. Por tanto, en el CDI se coordinan y armonizan acciones del Estado relacionadas con la nutrición, salud y formación y acompañamiento a familias de los niños y niñas de 0 a menores de 6 años, y las familias participan en actividades promovidas por los CDI para articular mejor la atención y educación que ambos llevan a cabo de acuerdo con las características, necesidades, demandas y atenciones que requieren los niños y las niñas.

- **Modalidad de Educación Inicial Familiar**

La configuración de los territorios en Colombia, se caracteriza por una amplia diversidad geográfica, cultural, ambiental y de condiciones socio-económicas e institucionales. La estrategia De Cero a Siempre, en el marco de dicha configuración, ha concebido una modalidad de atención no convencional, que posibilita el abordaje integral del niño y la niña en entornos familiares y comunitarios. Esta modalidad reconoce prioritariamente las particularidades culturales y geográficas de la población del país que habita zonas rurales dispersas, así como de los niños y niñas menores de dos años y sus familias (MEN, 2014).

Esta modalidad por su carácter flexible, privilegia los entornos más cercanos y propios a las condiciones de los niños y niñas, como lo son su familia y comunidad. Establece como punto de entrada el acompañamiento y fortalecimiento de los miembros de la familia y cuidadores para potenciar el desarrollo de los niños y niñas; "el lugar protagónico de la familia en el cuidado, crianza, educación y desarrollo de los niños y las

niñas desde el nacimiento hasta antes de cumplir los 6 años, la convierte en el primer y más inmediato escenario de corresponsabilidad" (Bernal, 2014, p .41). Para tal fin, el Estado, responsable de la garantía de los derechos de la primera infancia, está en la obligación de garantizar esta atención y proveer el apoyo necesario a la familia para llevar a cabalidad dicha corresponsabilidad en la atención integral.

2.1.3.21 Impacto Pertinencia y Cobertura en Educación Infantil

Después de ocho años de existencia de la Política de Estado De Cero a Siempre, ésta cuenta con significativos avances en la apuesta por el desarrollo integral de la primera infancia, que se plasman en diferentes informes nacionales, entre ellos el balance de políticas de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia en Colombia (2018), que da cuenta de las principales acciones realizadas en las cuatro líneas de la política: gestión territorial y de política, calidad y pertinencia de las atenciones, movilización social, y seguimiento, evaluación y gestión del conocimiento; igual que de la inversión realizada durante esta vigencia por parte de las diferentes entidades que hacen parte de la CIPI. Con ello, se da respuesta al mandato establecido en la Ley 1804 de 2016, que determina que el Gobierno Nacional debe entregar anualmente al Congreso de la República un informe anual sobre su implementación.

El desafío que representa la atención integral de la primera infancia fundamenta la orientación que tiene la Política de ordenar en clave poblacional las acciones de gobierno, mediante un trabajo articulado e intersectorial, con un enfoque de la gestión basado en resultados. En ese marco, la promoción de la intersectorial dad "ha sido fundamental para dar visibilidad al tema de la primera infancia y para socializar y dar movilización territorial para la incorporación de los niños y las niñas en los planes de los gobiernos locales" (Bernal, 2014, p. 67). Este tránsito hacia lo intersectorial ha implicado el esfuerzo de transitar a una estructura colegiada con una mecánica donde hacen presencia los tres niveles de gobierno y donde los sectores, de acuerdo a su misión y sus funciones aportan a la implementación de la Política, al logro de su finalidad y a la búsqueda de la sostenibilidad de todos los niños y las niñas colombianos.

Finalizando 2016, las entidades que conforman la Comisión Intersectorial de la primera infancia-CIPI, consciente de la necesidad de fortalecer su capacidad para llegar de manera efectiva a todas las niñas y niños del país, especialmente a quienes se encuentran en las zonas más dispersas del territorio colombiano, presentaron el documento Comprensión

de la Ruralidad desde la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia "De Cero a Siempre", en el cual reconocen que:

> corresponde al Estado, garantizar que esta Política se aproxime a las manifestaciones de la diversidad relacionadas con la ruralidad del país, y que considere las transformaciones que traerá a las poblaciones y a los territorios la situación marcada por el pos acuerdo para la terminación del conflicto armado logrado entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP; así como los desafíos que supone a la institucionalidad, abordar desde una perspectiva más creativa e innovadora su responsabilidad de promover y garantizar el derecho al desarrollo integral de las niñas y de los niños en primera infancia. Esto implica generar condiciones de vida más equitativas, que hagan de la ruralidad un espacio en el que las niñas y los niños puedan configurar sus vidas tal y como las desean, y participar en la construcción y realización de los propósitos de sus comunidades. (CIPI, 2016, p. 32)

Para ello, se instó en 2017 a que la Comisión y las instancias de articulación intersectorial definidas por los departamentos y municipios como encargadas de este grupo poblacional, incluyeran a los niños y niñas de las zonas rurales y rurales dispersas con miras a que la primera infancia se constituya en un asunto transversal y específico de la gestión e implementación de las políticas rurales nacionales, regionales y locales.

De Cero a Siempre ha logrado que los presupuestos sectoriales confluyan en las metas y objetivos conjuntos planteados por los Planes Nacionales de Desarrollo 2010-2014 y 2014-2018. De esta manera, el esfuerzo presupuestal de las entidades que conforman la CIPI (2017) y el de organizaciones privadas que se suman a este propósito común han tenido resultados amplios sobre las metas de la Política.

Las entidades del Estado con funciones frente a la atención de los niños y niñas menores de 6 años y que hacen parte de la CIPI, entre 2011 y 2018 "han invertido recursos que ascienden a $15.546 miles de millones, en la vigencia 2018, con corte al mes de septiembre, se habían apropiado $ 4.085 miles de millones de pesos y las obligaciones ascendían a $ 2.954 miles de millones de pesos" (p. 52).

No obstante, Colombia durante los últimos años, recoge el resultado de más de dos décadas de esfuerzos en intervenciones sectoriales, incremento de la inversión, iniciativas en materia de calidad de la atención, que se venían desarrollando de manera regular,

aunque un poco fragmentada, sectorial y sin sostenibilidad y logra a partir de una iniciativa definida en el "Plan Nacional de Desarrollo 2010–2014: Prosperidad para Todos" convertir un programa de gobierno en una Política de Estado, a través de un esquema intersectorial, centrado en garantizar los derechos de los niños, niñas y gestantes, con una inversión progresiva y con la definición de criterios de calidad que hoy permiten, poner el caso Colombiano como ejemplo a seguir por varios países de América Latina.

Es importante destacar que, lo anteriormente mencionado hace parte del impacto que permea en la política pública de atención a la primera infancia, donde se gesta la atención integral a niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad, tomando como referentes, literaturas nacionales que soportan la ley 1804 como política de estado con mayor relevancia en el país para atender la población infantil especialmente en contextos de vulnerabilidad social.

Sin embargo, el Ministerio de Educación, MEN (2019), pregona sobre los avances en la construcción de un país con mayor equidad, el cual debe partir de la importancia de reconocer la necesidad de generar oportunidades y condiciones desde el inicio y a través de toda la trayectoria de vida. Iniciar desde la primera infancia como la etapa de vida más importante para lograr la transformación del capital humano de la sociedad, es determinante para el desarrollo, la equidad y la cohesión social.

Es así que una de las metas de agenda educativa del Gobierno Nacional está contratada en poder avanzar como país en una atención integral a la primera infancia no solamente medida en mayores coberturas que son necesarias sino, en las realizaciones y en la valoración del proceso de desarrollo como apuestas por la calidad.

La ministra de Educación, María Victoria Angulo, a través del MEN (2019), explicó cuál es el objetivo de esta política educativa prioritaria para el Gobierno Nacional acentuando que:

> El propósito es transformar la oferta actual de educación Preescolar del país para incorporar los principios y fundamentos de la Educación Inicial en su estructura pedagógica y operativa, a través de esquemas de atención sostenibles, de calidad y centrados en el desarrollo integral y la garantía de los derechos de los niños. (p. 133)

Pero ¿qué significa brindar Atención Integral desde los entornos educativos? Según Constanza Alarcón viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media (2019) una atención integral implica:

> hacer una transformación de las prácticas pedagógicas a partir del reconocimiento y desarrollo de las capacidades y potencialidades de cada niño y cada niña, para esto se requiere fortalecer el proceso de formación y acompañamiento a maestras, crear e innovar ambientes de aprendizaje basados en la capacidad de exploración, construcción, indagación e invención que tienen los niños en primera infancia, vincular a las familias de manera activa, enriquecer el aporte nutricional, mejorar las condiciones de los espacios educativos para que sean seguros, inspiradores, amplios, iluminados y con dotaciones acorde con los propósitos de la educación inicial. Lo anterior en contextos de convivencia que vinculen a la comunidad, que articule acciones con otros sectores como salud, cultura, deportes y que se genere nuevas formas a nivel social de relacionamiento y reconocimiento de los niños y niñas desde edades muy tempranas. (p. 42)

El Ministerio de Educación ha hecho énfasis en el importante papel de las Instituciones Educativas oficiales para lograr una educación pertinente y de calidad de acuerdo con las características, intereses, naturaleza y contexto cultural de los niños para suscitar experiencias retadoras y al mismo tiempo, promover el desarrollo y el aprendizaje, principios educativos que se han quedado en utopías idealistas.

Así, la pertinencia en educación infantil cumple una función imperante que es totalmente defendida por las Bases curriculares del preescolar y de educación infantil (2017), organizar la práctica pedagógica sitúa a las maestras y a los maestros de primera infancia como protagonistas y constructores de propuestas educativas que promueven el desarrollo integral de los niños y las niñas. Esto genera desafíos, ya que la mayoría de los niños y las niñas viven en contextos sociales y culturales distintos, con intereses particulares y capacidades diversas, que invitan a planear y diseñar ambientes pedagógicos pertinentes, en los que se favorezca el deseo de explorar, preguntar, conocer y comprender los sucesos de la vida, y se construyan interacciones que respeten los ritmos, conquistas, miedos y descubrimientos que viven en su cotidianidad.

Al mismo tiempo, la práctica pedagógica establece un engranaje entre las demandas institucionales, que se concretan en el escenario educativo en los Proyectos Pedagógicos

o en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), las expectativas de las familias frente a los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, y la reflexión de las maestras y los maestros.

En este contexto, el reto consiste en lograr que la organización de la práctica pedagógica sea abierta y flexible, no una programación lineal o rutinaria como se evidencia en muchos territorios nacionales, con la adopción de modelos educativos totalmente descontextualizados a las realidades sociodemográficas de cada lugar; se requiere que se centre realmente en los procesos de desarrollo de los niños y las niñas, y desde allí se proyecte y materialice.

> Siendo así, cabe preguntarse: ¿cómo tener en cuenta el contexto sociocultural de los niños y las niñas para proyectar las propuestas pedagógicas?, ¿cómo vivir experiencias que promuevan el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas según sus realidades?, ¿cómo generar espacios donde las maestras y maestros proyecten, revisen, reflexionen, propongan colectivamente nuevas acciones sobre su quehacer pedagógico?, ¿de qué manera el seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas se convierte en un insumo para dinamizar la reflexión y la toma de decisiones frente a la acción pedagógica? (Bases curriculares, MEN, 2017, p. 129).

Estos momentos conforman una unidad y al mismo tiempo se interrelacionan de manera cíclica, otorgándole sentido e intencionalidad a la acción de las maestras y maestros; permiten explicar e interpretar lo que sucede en la práctica, convirtiéndose en el punto de partida para desarrollar experiencias pedagógicas situadas, flexibles, diversas y pertinentes, que respondan a los ritmos, intereses, gustos y capacidades de los niños y las niñas, logrando que lo individual y singular no se pierda entre lo grupal y colectivo.

Con el objetivo de enriquecer la práctica, la organización pedagógica toma como base los propósitos de desarrollo y aprendizaje que está llamada a promover la educación inicial y preescolar, tiene en cuenta los campos de experiencia y encuentra en el juego, las expresiones artísticas, la literatura, la exploración del medio y la cotidianidad de las vidas de los niños y las niñas, oportunidades para promover su desarrollo y aprendizaje desde su mundo y recursos reales, que abanderen la educación en la diversidad cultural.

Según el MEN (2019), Colombia debe continuar en hacer inversión para la cualificación de maestros y maestras que atienden y formen la primera infancia desde la génesis y los principios de desarrollo integral, a su vez, para que los sentidos educativos y pedagógicos

no se entrevele en hegemonías paradigmáticas sumidas por modelos capitalistas que hacen de la educación un instrumento neoliberal, por el contrario esta debe rediseñar sus principios para la formación de seres humanos integrales capaces de aprender desde sus propias necesidades, realidades, intereses territoriales y nacionales, es decir dar el sentido, la calidad y la pertinencia que la educación infantil requieren para su transformación y transferencia en la construcción de mejores sociedades.

Otra premisa suscitada por la CIPI (2017), tiene que ver con lograr que la atención sea pertinente al contexto territorial, porque, aunque la política establezca una modalidad "propia", el modelo está diseñado desde el centro. Entonces, hay que procurar que la atención se diseñe con la población, en el contexto territorial y que esa atención se implemente con base en las realidades territoriales, más aún, teniendo en cuenta los desafíos del Postconflicto, que es relevante a para los Acuerdos de Paz del país, entre los que hay una meta en primera infancia sin perder el horizonte en cuanto a los objetivos que definen la atención integral de los niños y las niñas en Colombia.

En cuanto a la cobertura según la proyección del Departamento Nacional de Estadística DANE (2021), la primera infancia asciende a 7.072.258 niños y niñas menores de 6 años en todo el territorio nacional. Sobre esa población general, Prosperidad Social actualizó la focalización según el nuevo Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales (SISBEN), y a partir del cruce de bases de datos identificó el número de niños y niñas que se encuentra en las zonas urbanas y rurales del país, lo que permitió establecer la persistencia de una brecha amplia en el ejercicio de los derechos de esta población que habita en zonas rurales; por ejemplo, sólo 17% de los niños en el área rural dispersa censada asiste a modalidades educación inicial en el marco de la atención integral. Como respuesta, en los acuerdos de paz se estableció el compromiso de lograr atención integral universal de la primera infancia en dichas zonas. Los criterios de focalización utilizados fueron los mismos que para el período 2016-2018 y, adicionalmente, se aplicaron los territoriales que coinciden con la priorización hecha por los acuerdos establecidos en La Habana.

Lo anterior genera retos y compromisos. Los retos se refieren a lograr una adecuada caracterización; garantizarlas atenciones priorizadas para cada niño y niña; y organizar la oferta con base en las realidades del cada territorio. Por su parte, los compromisos hacen relación con la remisión del listado de municipios y niños priorizados a todas las entidades de la Comisión y el establecimiento del universo de la primera infancia en zonas rurales;

la definición y puesta en marcha de mecanismos de búsqueda activa de la población en zonas rurales y la articulación con la Agencia de Renovación del Territorio y el Ministerio de Agricultura para avanzar en los procesos de focalización que se adelantan desde los diferentes sectores (MEN, 2019).

En apoyo a este proceso, la CIPI (2017), participó en las mesas temáticas de Educación, Protección Social y la mesa transversal sobre Asuntos Étnicos, en las cuales se discutieron los principales temas de primera infancia y se estableció como producto global la atención integral universal a la primera infancia en zonas rurales. Como productos intermedios se definieron las nueve atenciones priorizadas en el marco de la atención integral y la construcción de Rutas Integrales de Atenciones, en coherencia con lo que plantea la política De Cero a Siempre, ley 1804.

No obstante, en cuanto a la cobertura de la prestación de servicios de educación inicial en el marco de la atención integral, entre 2010 y 2018 aumentó en forma regular hasta llegar a duplicarse "en dicho periodo pasó de 380 mil a más de 1,25 millones de niños atendidos en las modalidades de educación inicial" (MEN, 2019, p. 33). No obstante, solo el 20,4% de los niños y niñas reciben educación inicial en el marco de la atención integral en las modalidades institucional, familiar, comunitaria y propia y únicamente el 18,5% de los niños y niñas asisten a educación preescolar en los tres grados estipulados por la Ley 115 de 1994.

Sumado a lo anterior, desde el Ministerio de Educación se viene adelantando la implementación de la Ruta de Transiciones Armónicas para garantizar el tránsito de los niños de las modalidades de educación inicial al sistema educativo, de la mano con el ICBF y Prosperidad Social, haciendo especial seguimiento a colegios privados y a 25 Entidades Territoriales Certificadas en Educación que cuentan con baja matrícula con respecto al año anterior.

A pesar de estos avances, se requiere ampliar la cobertura de las modalidades de educación inicial en el marco de la atención integral, promoviendo mecanismos para el uso efectivo de los recursos destinados para la atención integral de las niñas y niños en primera infancia. Un primer paso será universalizar el servicio de educación inicial para niños y niñas entre los 3 y 6 años a través de las diferentes formas de operación: oferta pública (bien sea de instituciones educativas o modalidades de educación inicial del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar), o privada. Para esto, además de garantizar

REDUNET

las condiciones materiales, técnicas y financieras, se deberán crear incentivos y campañas de comunicación para ampliar la demanda de servicios de educación inicial, buscando socializar y concientizar acerca de la importancia de la educación inicial para el desarrollo integral de los niños y el cierre de brechas de inequidad que inician en este período de la vida.

Así como la materialización de la política se hace en los territorios, la concreción de este proceso se hace a través de una oferta servicios y programas, pertinente, oportuna, flexible que responda a los criterios de calidad definidos. Las principales recomendaciones para avanzar según la CIPI (2017) serían las siguientes:

La primera está referida a avanzar en el cierre de la brecha existente actualmente entre lo definido en la formulación de la política y lo avanzado en la implementación. La Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, habla de una apuesta nacional, de cobertura universal, que busca garantizar los derechos de los niños, entre otros planteamientos. Aun así, el trabajo hasta ahora se ha concentrado en una parte de la población en condición de pobreza, no incluye a la población con medidas de protección y a la población con discapacidad.

El anterior proceso no se inscribe necesariamente a la prestación directa de un servicio, sino a la capacidad de un gobierno para regularlo, orientarlo técnicamente, acompañarlo y vigilarlo a nivel nacional. La oferta por parte de prestadores privados también hace parte de un servicio público y amerita vigilancia del gobierno.

Otro elemento importante en esta línea es que la cobertura aún presenta retos principalmente en los lugares donde se encuentra la población de mayor vulneración y en las zonas rurales y rurales dispersas. La llegada debe tener en cuenta las condiciones particulares de estos grupos poblacionales y los esquemas de integralidad y calidad que plantea la política.

El país ha transitado un camino de comprensión sobre la atención a la primera infancia, este camino, indiscutiblemente ha ido decantando compromisos y afinando acciones para hacer más efectiva la intervención del Estado en la garantía de derechos de los niños y las niñas desde la gestación. Siendo el desarrollo infantil el eje central de la Política, sumado a la garantía de los derechos de la primera infancia, este es considerado como uno de los avances que el país debe sostener en el tiempo.

2.1.3.22 Las políticas educativas en primera infancia para la atención y protección en contextos de vulnerabilidad social, una perspectiva de Viabilidad.

Es innegable el consenso existente, en torno de la importancia del cuidado y la atención de los niños y las niñas en la etapa de primera infancia. Sin el cuidado y atención que este grupo requiere, tanto su supervivencia como su desarrollo psicosocial pueden verse afectados. El reconocimiento de los beneficios de la inversión pública, en programas para el desarrollo de la primera infancia, es cada vez mayor, tanto en el ámbito internacional, gubernamental y de la sociedad civil, adultos, padres y profesionales de las más diversas disciplinas, e incluso adolescentes, empiezan a reconocer su propia responsabilidad y la necesidad de destinar esfuerzos y recursos, para favorecer el desarrollo de los niños y las niñas menores de 6 años, tanto en el mediano como en el largo plazo; cabe resaltar la necesidad de impulsar la construcción y materialización de política pública, a partir de la cual se vislumbren los mecanismos, que posibiliten la protección de los derechos de los niños y de las niñas menores de 6 años, en aras de desarrollar su potencial biológico, psicológico, social y cultural**,** con posibilidades de contrarrestar las condiciones de vulnerabilidad social que ponen en riesgo el desarrollo integral de los niños y las niñas en primera infancia (CEPAL, 2018).

En un contexto mundial de globalización de la economía, de la cultura y de la información, en momentos clave para el futuro del país hacia el desarrollo, las políticas nacionales orientadas a niños y jóvenes, juegan un papel determinante. Ellas serán los pilares sobre los cuales construir una "sociedad más equitativa y más inclusiva, donde la educación, la cultura, la salud sean un derecho básico; donde la equidad, el respeto a los derechos humanos y la aceptación de la diversidad cultural, social, étnica y sexual sean un motor para el desarrollo pleno" (UNESCO, 2012, p. 6).

En la perspectiva de protección y atención en contextos de vulnerabilidad social, las políticas de primera infancia en las últimas dos décadas han venido realizando ingentes esfuerzos en el país, por mejorar los indicadores sociales y económicos. Esto se ha traducido "en la reducción de la pobreza y la desigualdad, con el incremento de la cobertura y calidad en la educación, el mejoramiento de los indicadores sociales y de salud y la disminución de algunas formas de violencia" (Política de Infancia y Adolescencia, 2019, p. 18).

La pobreza medida con el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) es un elemento determinante de las condiciones de vida de la infancia y adolescencia. “Entre los años 2008 y 2018, cerca de 1.7 millones de familias con niñas y niños superaron la pobreza, pasando de un IPM arriba del 40% a uno del 24% para este último año” (DNP, 2019, 8).

No obstante, el Departamento Nacional de Planeación, DNP (2019), evidencia que las desigualdades del contexto en el que nacieron y viven estas familias marcan sus posibilidades presentes y futuras. Para el 2017, aún permanecían 2.5 millones de ellas en esta situación, lo que supone retos en materia educativa relacionados con la permanencia y la educación terciaria que garantice la protección y el cuidado de los derechos de los niños y las niñas en primera infancia, en especial aquellos que se encuentran inmersos en contextos de riesgo o vulnerabilidad social.

Si bien es cierto los niños y las niñas desde la gestación hasta los 6 años de vida son sujetos de derecho y protección para las políticas educativas, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), define como niño a toda persona hasta los 18 años. La Ley 1098 de 2006, en el Artículo 3, define como sujetos titulares de derechos a todas las personas menores de 18 años, entiende por niño o niña a las personas entre los 0 a los 12 años y por adolescente a las personas entre 12 y 18 años; a su vez, en el Artículo 29 determina que la primera infancia comprende la franja poblacional que va de los 0 a los 6 años.

En virtud de la doctrina de la protección integral, el Código promulga que los garantes de los derechos de las niñas, los niños deben desarrollar acciones tendientes a su reconocimiento como sujetos de derecho, junto con el compromiso de garantía, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior.

Por otra parte, la infancia y la primera infancia se entienden “como nociones derivadas de una construcción social, histórica y cultural que se transforma de acuerdo con la época y la cultura vigente” (Alzate, 2003, p. 43). Las niñas, niños son ciudadanos, sujetos de derechos, plurales y diversos. Por tanto, la materialización de la Política Nacional de primera infancia exige reconocer las variables sociales, culturales y de género que los definen; en coherencia con esta comprensión, el considerar a las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos implica que se reconocen y configuran como tales desde su nacimiento y se consideran como “sujetos autónomos y libres, con desarrollo de

pensamiento crítico, creatividad, curiosidad, valores y actitudes éticas, con respeto y reconocimiento de la diversidad, partícipes activos en la construcción democrática de la organización política y social del país.

Así, las niñas, y los niños construyen sus identidades en un marco de diversidad, a partir de su ubicación social, cultural y económica en la familia, en la comunidad y en las relaciones intra e intergeneracionales y como habitantes de ciudades o de otros territorios que pueden ser definidos como territorios ancestrales, como es el caso de las comunidades indígenas y afro, o también de las zonas rurales, de frontera agrícola o las zonas de colonización. En este sentido los maestros deben contextualizar los saberes y principios pedagógicos en cada territorio donde se gesta la educación de los niños y niñas (Alzate, 2003).

2.1.3.23 Calidad y desafíos en educación inicial

La Política para el Desarrollo Integral y la educación de la Primera Infancia, a través de la Ruta Integral de Atenciones que constituye la principal herramienta de gestión de la Política establece las atenciones que cada niño y cada niña debe recibir entre los 0 y 6 años. Este conjunto de atenciones se orienta a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de los niños y niñas existan las condiciones humanas, técnicas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo integral, y que se reconozcan las características de sus contextos, condiciones o afectaciones.

Por tal razón, desde la Política se promueve que los profesionales que atienden la educación infantil se cualifiquen permanentemente, en aras de garantizar "la comprensión del niño y la niña como un ser integral y que, en consecuencia, las atenciones se presten de manera oportuna, pertinente y con calidad, buscando responder a los diversos requerimientos que se presentan durante la Primera Infancia" (Balance de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre, 2018. p. 14).

Ante la prometedora panacea de la política pública de primera infancia, en la que se definen las modalidades de atención en educación a la primera infancia, como una de las políticas más robusta del país para ofrecer y garantizar la atención integral de los niños y las niñas fue necesario organizar e implementar unos estándares de calidad para la prestación de los servicios dirigidos a los niños y niñas de 0 a 6 años en las modalidades de atención es decir la modalidad familiar e institucional.

Las acciones y actividades dirigidas a promover el desarrollo integral de la primera infancia en estas modalidades "han de llevarse a cabo de acuerdo con las particularidades personales, culturales y sociales de los niños y las niñas y de sus familias, así como en concordancia con las características de sus contextos" (MEN, 2014, p. 20)

Los procesos de gestión que se deben desarrollar en las dos modalidades, además de plantear el cumplimiento de los estándares de calidad, han de orientarse al desarrollo de capacidades institucionales, comunitarias y familiares que permitan que cada actor o institución desarrollar acciones a favor del desarrollo infantil de la primera infancia con calidad, oportunidad, eficiencia, eficacia y efectividad, garantizando el interés superior de los niños y niñas, la prevalencia de sus derechos, su promoción, garantía, protección y restablecimiento, bajo la tutela del Estado en su condición de garante, y con la corresponsabilidad de la familia y la sociedad.

Con la intención de operacionalizar el concepto de calidad que se propone, como proceso de mejoramiento continuo, y de organizar la prestación del servicio de educación inicial en el marco de una atención integral, se hace necesario dividir en seis componentes las condiciones de calidad para las modalidades, los cuales se describen a continuación.

- **Componente Familia, Comunidad y Redes sociales**

Este componente se centra en generar mecanismos de participación y formación para las familias, donde de manera permanente se intercambie información relevante sobre la vida de los niños y las niñas en las modalidades y el hogar. De igual forma se orienta a la apertura hacia la comunidad, donde se puedan "generar procesos de identificación y articulación con las acciones que a nivel local se orientan a brindar una atención integral a los niños y las niñas y hacia la garantía de sus derechos" (Estándares de Calidad en la educación inicial el marco de la atención integral, 2014. p. 27).

- **Componente Salud y Nutrición**

Este componente contempla todas las acciones dirigidas a garantizar la salud y nutrición a través de promover el acceso a servicios de salud cuando los niños y niñas lo requieren; "a la promoción de estilos de vida saludables; a garantizar y promover una alimentación balanceada de acuerdo a la edad de los niños y las niñas; y a garantizar un ambiente saludable" (Estándares de Calidad en la educación inicial el marco de la atención integral, 2014. p. 28).

- **Componente Proceso Pedagógico y Educativo**

El componente de proceso pedagógico hace referencia a las prácticas pedagógicas y de cuidado que promueven el desarrollo infantil en el marco del proyecto pedagógico definido por las modalidades; el proyecto pedagógico es el horizonte de sentido de todas las acciones intencionadas que se realizan, las cuales atienden a las disposiciones legales, marcos normativos, las particularidades del contexto y de los niños, las niñas y sus familias, así como a los lineamientos técnicos nacionales. "Este componente es flexible, se construye colectivamente y está en constante retroalimentación por parte de todos los actores de las modalidades, niños y niñas, familias y/o cuidadores, talento humano" (Estándares de Calidad en la educación inicial el marco de la atención integral, 2014. p. 29).

- **Componente Talento Humano**

Este componente se refiere a las acciones orientadas a garantizar que las modalidades cuenten con el personal idóneo y suficiente para cada uno de los componentes de la atención en lo relacionado con los procesos pedagógicos, administrativos y de servicios. En este sentido, la organización del talento humano estará definida por la proporción adecuada según el número de niños y niñas y por el perfil definido en los estándares a nivel de formación y experiencia según la función a desempeñar; lograr lo anterior implica establecer la gestión del talento humano, es decir, definir los procesos de selección, inducción, cualificación y evaluación, así como las acciones para garantizar su bienestar y satisfacción (Estándares de Calidad en la educación inicial el marco de la atención integral, 2014).

- **Componentes ambientes educativos y protectores**

Este componente como lo define el documento de estándares de Calidad en la educación Inicial en el marco de la atención integral (2014), contempla aquellos estándares que garantizan que los ambientes educativos de las modalidades cuenten con condiciones físicas y psicológicas protectoras, es decir, todas las condiciones de seguridad física y humana a través de la generación de interacciones apropiadas entre el talento humano de las modalidades y los niños y las niñas, y con la identificación y mitigación de riesgos que pongan en peligro la vida de los niños y niñas.

- **Componente Proceso Administrativo y de Gestión**

REDUNOT

Este componente contempla actividades de planeación, organización, ejecución, seguimiento, evaluación y control, "dirigidas a alcanzar los objetivos institucionales, es decir, a la capacidad de gestión que tienen los prestadores del servicio para definir y alcanzar sus propósitos en el marco de una atención integral y con el uso adecuado de los recursos disponibles" (Estándares de Calidad en la educación inicial el marco de la atención integral, 2014. p. 31).

Cada uno de los anteriores componentes tienen definidos los criterios y estándares para la prestación de servicios de atención integral a la primera infancia con calidad, definidos en el marco de la Estrategia De Cero a Siempre, Esto criterios marcan el hito más importante dentro de los estándares de calidad, en torno a la educación inicial en el marco de la atención integral de los niños y niñas de 0 a 6 años, puesto que la responsabilidad y corresponsabilidad y la concurrencia en las acciones que se requieren para garantizar el desarrollo de todas sus potencialidades, demandan justamente la gestión y la consolidación de la política pública.

No obstante, el reconocer avances significativos y hacer explícitos los logros que la implementación de la Política para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia ha realizado, no exime de hacer referencia y un llamado especial a los tropiezos, errores, camino y desafíos que aún falta por recorrer. "El propósito central de una propuesta de esta naturaleza es que logre instalarse de manera permanente y sostenible a nivel político, técnico y financiero en la agenda pública del país "y este propósito aún no se ha alcanzado" (Balance de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre, 2018. p. 76).

> La materialización de la política se hace en los territorios donde se encuentran las gestantes, niños y niñas. En este sentido, la principal acción de implementación de la política debe estar concentrada en la gestión territorial. Los avances encontrados, aún no logran cerrar la brecha existente entre lo definido en el diseño de la política y su implementación. Por tal razón es necesario dirigir esfuerzos en el siguiente período de gobierno en dos aspectos centrales: (i) la necesidad de ampliar el fortalecimiento de capacidades de lo local y (ii) la definición de un esquema de financiación sostenible (Balance de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre, 2018. p. 77).

REPOSITORIO

El otro elemento centra dentro de los desafíos, es el tema relacionado con la financiación sostenible y progresiva de la Política. A decir de Vizcaino (2018) hay dos elementos que dificultan la sostenibilidad de la política, el tener un esquema centralizado y el no contar un esquema viable de transferencia de lo nacional a lo local, él afirma que "la relación nación-territorio es para la política un ejercicio de fortalecimiento local, la política no es sostenible con esquemas centralizados con una única instancia administradora de los recursos" (p. 62). Se requiere pensar cuál es el principal esquema para que cada territorio, departamento, ciudad y municipio, se apropie de la política desde un gran acuerdo nacional; también se requiere un esquema idóneo y viable de trasferencia de recursos hacia lo local que sumen a la inversión.

Lo anterior implica hacer incidencia en los planes de desarrollo local para garantizar voluntad política y disponibilidad financiera en lo territorial para fortalecer la inversión. Igualmente se requiere un sistema de sostenibilidad de la inversión pública anual, así como revisar a profundidad la efectiva inversión de los recursos de los diferentes CONPES de Primera Infancia en los territorios.

Así como la materialización de la política se hace en los territorios, la concreción de este proceso se hace a través de una oferta servicios, programas, el cual debe ser pertinente, oportuna, flexible que responda a los criterios de calidad definidos. Por tanto, dentro de los desafíos se encuentra la cobertura que aún presenta retos principalmente en los lugares donde se encuentra la población de mayor vulneración y en las zonas rurales y rurales dispersas; la llegada debe tener en cuenta las condiciones particulares de estos grupos poblacionales y los esquemas de integralidad y calidad que plantea la política.

Por otro lado, el tema del Posconflicto exige de parte de la implementación de la Política de Primera Infancia, adaptar los modelos de atención a las realidades territoriales y lograr que las comunidades se involucren mucho más en el desarrollo de las acciones.

De igual manera, "el avance hacia la creación de un esquema permanente que permita sistematizar el aprendizaje de la implementación de la política es fundamental para orientar decisiones acertadas en materia de implementación" (Vizcaino, 2018, p. 80). Esto requiere Formar en la cultura del dato sigue siendo un reto central para los equipos técnicos, profesionales y tomadores de decisión; la brecha entre la evidencia y la decisión sigue siendo una práctica constante en los procesos de política pública y se hace necesario crear una cultura de "necesidad del dato" (p. 81).

La calidad y oportunidad de la información sigue siendo un reto para la política. “La creación de un sistema nominal que se alimenta de datos de varios sistemas de información constituye un avance central, aun así, los tiempos y esquemas para contar con información siguen generando un rezago permanente” (Balance de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre, 2018. p. 81).

Se requiere formación permanente a los equipos locales para que generen, apropien e interpreten información de manera pertinente. Es fundamental incentivar el uso de fuentes primarias y secundarias de información para hacer los análisis de situación de la infancia en los territorios.

En cuanto a movilización social se deben definir un gran acuerdo ciudadano en torno al respeto y reconocimiento de las gestantes y los niños como actores centrales de la política y para ello el desafío permea según el Balance de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre (2018) en:

> Hacer sinergias y avances armónicos en la definición de políticas poblacionales y territoriales que permitan una clara articulación con los planteamientos de la Política de Primera Infancia, como la de Infancia y Adolescencia. Propiciar el debate, la discusión, la construcción de redes temáticas o profesionales que aporten a mantener los temas de primera infancia como prioritarios en agendas académicas, sociales, políticas y económicas. (p. 83)

Respecto a la gestión del conocimiento Vizcaino (2018), se debe proveer de manera permanente, información válida, confiable y actualizada sobre los diferentes procesos, acciones y desarrollos, que tanto a nivel nacional como a nivel local se esté implementando o se deban implementar en la Política. Entre las acciones requeridas para fortalecer este desafío se encuentra, crear una cultura alrededor de la gestión del conocimiento; los temas de gestión de conocimiento no son sólo la producción de información, se requiere que los equipos de gobierno, los directivos y técnicos realmente generen valor frente al uso y aprovechamiento de la misma, es decir que conozcan y reconozcan en su esencia temas concretos y de manera científica sobre primera infancia.

A su vez, potenciar el uso de la herramienta creada por la Política denominada Sistema “de Seguimiento Niño a Niño, puesto que constituye la principal herramienta de planeación de las acciones de la Política y de la articulación intersectorial frente a las

atenciones a los niños y niñas" (Balance de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre, 2018, p. 90).

Y en última instancia es importante la vinculación directa de las universidades en la acción de la política. Es visible la necesidad de estructurar un plan de acción en dos sentidos: Por una parte, para la transformación del proceso de formación universitaria del talento humano, encaminados al cumplimiento de la política de primera infancia. Por otra parte, para la construcción de procesos de sistematización de aprendizajes que permita identificar intervenciones ya validadas, costo, eficientes y replicables en los territorios.

Es de carácter prioritario, cerrar la brecha actual entre las filiaciones existentes y la información generada por la investigación científica para mejorar por esta vía los procesos de toma de decisiones de los gobernantes y los técnicos. Esto aportaría sustancialmente al propósito relacionado con que la Política genere impacto en la población infantil y en esencia en su educación.

2.1.3.24 Propuestas Dirigidas a contextos de Vulnerabilidad Social

La Política para la primera infancia, se convierte en una perspectiva para la atención y la protección de los niños y las niñas que de algún modo se encuentran en medio de fenómenos vulnerables, en este sentido, considerados por principio, ubica a las niñas y niños en el centro de la agenda y en la acción pública como sujetos titulares de derechos, cuya garantía debe materializarse a nivel colectivo e individual, con participación significativa acorde con sus capacidades y momento del curso de vida, goce efectivo de los derechos y ejercicio de la ciudadanía como agentes de cambio y transformación social y cultural desde la diversidad. Para esto, se requiere que el Estado, la familia y la sociedad, como corresponsables en la garantía de derechos de las niñas y los niños, se relacionen con ellos reconociendo su capacidad de incidir en el entorno y de ejercer sus derechos, más allá de la prestación de servicios (MEN, 2018).

La Política ubica a la población infantil en el centro de su acción y se materializa a través de las acciones conjuntas y por separado que ejecutan los sectores y las entidades para generar las condiciones de bienestar, acceso a oportunidades con equidad e incidencia de las niñas y niños en la transformación del país. Para llevar a cabo estas acciones se requiere según la Política de infancia y adolescencia (2019):

RED UNICOT

> integralidad de las atenciones, desde la promoción hasta el restablecimiento de derechos, intersectorial dad, reconociendo el lugar de cada uno de los sectores, la potencia de las intersecciones y el imperativo de la acción colegiada y el seguimiento uno a uno de las niñas y niños, en la integralidad de su atención y el rol que en este sentido cumple el Estado. (p. 9)

Lo anterior, pone de manifiesto que implementar una política centrada en el desarrollo, en la integralidad comprensiva del ser humano, de su contexto y realidades como unidad, en la perspectiva de atención y protección exige la transformación del sentido de la gestión, de las prácticas y los comportamientos de las personas, familias, comunidades, talento humano, instituciones y organizaciones, inversión en las agendas públicas por continuar mejorando los indicadores de pobreza, la vulneración de los derechos, la indiferencia por la inequidad y la diversidad. Desde esta perspectiva las acciones de las políticas deben ser organizadas por líneas de acción, de tal manera que cada uno de los aspectos que pongan en riesgo los derechos de los niños y las niñas sean reconocidos en su implementación, gestión y materialización a nivel territorial y nacional.

2.1.3.25 Vulnerabilidad y uso de la política pública en Colombia

Uno de los desafíos en materia de atención educativa es que el Estado garantice el acceso al servicio público educativo, así como la permanencia en él, tanto de los niños y niñas como de los jóvenes y adultos, sin distinciones de raza, género, ideología, religión o condición socioeconómica.

Frente a ese reto, el Plan Sectorial "La Revolución Educativa" MEN (2006), se propuso desde un comienzo diseñar e implementar procesos y acciones alrededor de sus tres ejes de política: mayores oportunidades para el acceso mediante el aumento de la cobertura, permanencia en condiciones de mejor calidad y puesta en marcha de las herramientas y procedimientos que aseguren la eficiencia.

Los beneficiarios directos de este plan son los colombianos que hacen parte de lo que la Ley General de Educación identificó como las personas vulnerables, "quienes se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden" (MEN, 2006, p. 5). El país, y en particular el sector educativo, entiende la vulnerabilidad como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos.

Por este motivo, merece enfrentarse con políticas y con estrategias integrales y sostenibles, capaces de transformar en plazos razonables las causas que la generan. Hoy está más que demostrado que el principal instrumento para ese cambio es la educación.

La Revolución Educativa, orientada y diseñada por el MEN (2006), como herramienta principal de equidad social del Gobierno Nacional, se ejecuta por medio de la articulación de tres ejes fundamentales de política:

> La ampliación de cobertura dirigida a la creación de 1,5 millones de cupos educativos, dando especial atención a la población más vulnerable, como un mecanismo para asegurar mayor equidad en la distribución de oportunidades.
>
> La política de calidad que busca movilizar el sistema educativo en función del mejoramiento de los esquemas de aprendizaje y de la motivación de los niños por el acceso al conocimiento, para que aprendan lo que necesitan aprender y lo sepan aplicar y aprovechar a lo largo de su vida.
>
> La política de eficiencia busca la reorganización institucional del sector educativo, mejorando los procesos de planeación, implementación, evaluación y seguimiento de la gestión en los ámbitos nacional y regional. (pp. 7-8)

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través del Plan Sectorial de Educación (2002- 2006) "La Revolución Educativa", es una política pública que se ha propuesto para dar especial atención a las poblaciones vulnerables, definidas como aquellas que, por sus diferencias socioculturales, económicas y biológicas, han permanecido excluidas del sistema educativo.

Para la atención a las poblaciones vulnerables, "la actual administración se propuso dar continuidad, consolidar y desarrollar programas y políticas que se venían ejecutando para su atención, creando la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales" (MEN, 2006, p. 13). Que tiene como propósito diseñar y divulgar políticas y orientaciones que generen mecanismos necesarios para brindar a estas poblaciones oportunidades de acceder, permanecer y promocionarse en el servicio educativo, en condiciones apropiadas de calidad, pertinencia y equidad, entre estos adelantos se encuentra la política pública de atención integral a la primera infancia, que a través de su ley 1804 vela por la garantía y la educación de los niños y las niñas entre 0 y 6 años de edad, en territorios con altos índices de vulnerabilidad.

Los lineamientos de política para la atención a las poblaciones vulnerables deben propender por el fortalecimiento de la oferta educativa de las entidades territoriales, reconociendo la diversidad y heterogeneidad de las regiones y territorios locales en el marco de la descentralización, y se proponen orientar las acciones de las entidades territoriales, para prestar una atención educativa acertada y oportuna en el marco de la diversidad étnica, cultural, económica y social, con el fin de lograr la inclusión, la equidad y la solidaridad, teniendo en cuenta las características culturales y geográficas, los contextos socioeconómicos y las condiciones físicas y psicológicas de estas poblaciones (MEN, 2006).

No obstante, El Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006) ha considerado como grupos vulnerables prioritarios de atención a:

a. Las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo Rom).

b. Los jóvenes y adultos iletrados.

c. Los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales).

d. Los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados).

e. Los menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección).

f. Los habitantes de frontera.

g. La población rural dispersa. (pp. 21-22)

Para la atención educativa a estas poblaciones, el Ministerio ha definido diversas estrategias orientadas a fomentar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, mejorando la calidad de la educación. En este sentido, se pretende apoyar a las entidades territoriales para que, a través de las secretarías de educación, logren avanzar en sus procesos de reorganización, asignación de docentes, coordinación de acciones necesarias para identificar y caracterizar las poblaciones vulnerables dentro y fuera del sistema, “proponer orientaciones pedagógicas para elaborar y adecuar currículos, implementar, identificar y desarrollar modelos educativos flexibles, crear herramientas pedagógicas y

didácticas, definir canastas educativas, formar a funcionarios, directivos docentes y docentes, entre otros" (MEN, 2006, p. 9).

La Revolución Educativa por medio del MEN (2006), está comprometida con el mejoramiento del sector para la educación institucional tradicional, pero también para garantizar el derecho a las poblaciones excluidas, mediante la combinación de estrategias que amplíen la cobertura, brinden una educación adecuada y pertinente a las particularidades de estas poblaciones y racionalidad y eficiencia en la gestión de los recursos y en el buen funcionamiento del sector, bajo los parámetros de eficacia institucional, descentralización administrativa y autonomía del establecimiento educativo.

Es decir, estas estrategias se complementan con acciones que se apoyan en los avances tecnológicos del internet, televisión y radio, y la flexibilidad de los modelos y procesos pedagógicos que deben estar orientados a reducir la brecha de las inequidades sociales, a fin de promover el buen trato y la equidad en las condiciones de vida de los sujetos sin excluir sus condiciones. Esto con la posibilidad de promover el ejercicio del derecho a la educación en las poblaciones que, por razones específicas, han permanecido excluidas del sistema educativo tradicional, sólo es posible mediante la intervención de todos los estamentos pertinentes, tales como, la comunidad, la familia, la sociedad en general y el Estado; superar la exclusión exige desarrollar los medios institucionales y sociales que faciliten la reinstalación en las condiciones más amplias posibles de la libertad individual y colectiva para la construcción de la autonomía, la liberación y emancipación de la opresión social cultural y económica.

2.1.3.26 Pedagogía en Educación inicial

El concepto de Educación Inicial es de construcción reciente. Al dirigir la mirada a los documentos internacionales se encuentra que algunos lo ubican en la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien en 1990, posteriormente se reafirma en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, en el 2000, al cual se llevaron varios documentos preparatorios. Entre los que directamente tuvieron que ver con el tema de Educación Inicial e encuentra "La declaración del simposio mundial de educación parvularia o inicial: Una Educación Inicial para el siglo XXI", (MEN, 2014, p. 28), en ella se recogen las ideas fuerza que van a ser las que orienten las políticas educativas de la década para este nivel; las principales ideas se pueden resumir en,

todos los niños y niñas del mundo tienen derecho a una educación, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y pleno desarrollo de sus potencialidades.

Los primeros años de vida, incluyendo el periodo prenatal, son cruciales y decisivos para el desarrollo integral de la persona. · La Educación Inicial es una etapa educativa con identidad propia que hace efectivo el derecho a la educación. así como el cuidado de la salud y nutrición, tiene un efecto positivo en la reducción de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje.

Oficialmente en Colombia, será la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, donde se hable explícitamente de Educación Inicial:

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

Así, acoger y cuidar se convierten en una oportunidad educativa y pedagógica. Al comprender la importancia de responder de manera oportuna a las necesidades propias del momento de desarrollo de niñas y niños se otorga un lugar diferente a las prácticas de cuidado, pues no se tratan como acciones asistenciales, sino como oportunidades para potenciar los procesos de desarrollo de ellas y ellos desde el reconocimiento de su singularidad y como posibilidad de interacción y construcción permanente del mundo social y cultural, mediante el saber pedagógico.

Comprender la educación inicial como acogida, cuidado y potenciamiento del desarrollo parte de principios pedagógicos de configurar escenarios que enriquezcan los procesos de desarrollo de niñas y niños, de reconocer sus particularidades para potenciar, desde allí, las diferentes formas de ser y estar en el mundo que definen la singularidad con el fin de abrir múltiples caminos a la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía y el despliegue de la creatividad. Acoger cuidar y educar implica permitirse descubrir en las niñas y los niños diferentes formas “de relación, de construir la identidad,

REDUNOT

de recrear, soñar, pensar, hacer, configurar, descifrar y significar el mundo social y cultural" (Cerda, 2003, p. 22).

La educación inicial se lleva a cabo desde una pedagogía que reconoce las diferencias y que se piensa en clave de derechos. La pedagogía, para la educación de la primera infancia, se entiende según Cerda (2003) como:

> Un saber teórico-práctico que está en permanente elaboración por parte de las maestras, los maestros y los agentes educativos, a partir de la reflexión sobre su práctica educativa con las niñas y los niños de primera infancia y con las teorías y pedagogías que se han elaborado hasta el momento, a lo largo de la historia, como lugar de referencia para las opciones que toman para educarlos. (p. 50)

Significa que la pedagogía es un saber que continúa construyéndose en la práctica cotidiana, con los aportes y actualizaciones de maestras, maestros y agentes educativos, que hacen de sus praxis experiencias únicas a inigualables para abanderar los principios asignados por el MEN sobre la educación inicial y la atención integral de los niños y las niñas en primera infancia.

Si se entiende la pedagogía como ese saber que orienta y recoge la educación, lo que sucede con ella y la reflexión sobre el quehacer de quienes educan, bien podría decirse que una educación intencional, como la inicial, requiere de una pedagogía que dé sentido a las prácticas de cuidado, acogida y promoción del desarrollo de las niñas y los niños. En este sentido, las maestras, los maestros y los agentes educativos pueden servirse de sus experiencias educativas con la primera infancia para orientar sus prácticas siguientes, al tiempo que reflexionan sobre su labor educativa para hacer sus elaboraciones pedagógicas en clave de procesos que garanticen la atención integral y de calidad de la primera infancia.

Según Cerda (2003), afirma que, la pedagogía es un saber práctico, cuyo objeto son los sistemas de acción característicos de las situaciones y experiencias educativas que se renuevan con cada grupo de niñas y niños con el que la maestra, el maestro o el agente educativo interactúa en contextos histórico-culturales particulares. La pedagogía es el producto de una acción reflexiva y crítica acerca de la propia práctica, que se constituye en fundamento para la siguiente acción.

REDUNCT

Desde esta perspectiva, la pedagogía, como reflexión crítica del campo educativo, permite saberes que les permitirán interpretar, comprender e intervenir en los diversos espacios educativos. Reflexionar sobre la educación lleva al maestro a indagar respecto a diversas conceptualizaciones acerca de la humanidad, la cultura, la sociedad y el cambio social; que están implícitas en las diferentes teorías y prácticas educativas.

Existe una pedagogía infantil, configurada por el saber del que se dispone en la literatura sobre educación, que sirve para orientar a quienes están a cargo de la formación de las niñas y los niños durante su infancia. Este saber está compuesto por teorías y experiencias que algunos pedagogos a través de la historia han planteado para iluminar la educación infantil. Tales como, la pedagogía, Decroliana, Montessori, entre otros, pueden encontrarse los pedagogos más influyentes, y sus ideas en la contemporaneidad continúan siendo pertinentes para el desarrollo de la educación; gracias a ellos y sus aportes científicos, metodológicos y teóricos se ha avanzado en la importancia que adquiere la interacción afectiva, cálida, solidaria y confiada del adulto con las niñas y niños.

En esa medida, las maestras, los maestros y los agentes educativos requieren ser afectuosos, tener buena escucha, ser observadores sensibles, soporte y acompañamiento de niñas y niños a través de la creación de escenarios, contextos, experiencias y prácticas cotidianas que permitan el goce y disfrute de las actividades de la primera infancia. De igual manera, Rodríguez, Soto y Violante (2008), los educadores deben favorecer "la transmisión del acervo cultural de una generación a otra, esta pedagogía requiere considerar, como punto de partida, los intereses de cada niña y cada niño para definir cómo lograr experiencias pedagógicas significativas que contribuyan a su constitución como sujetos" (p. 52).

Otro elemento valioso que encuentra lugar en la educación inicial y su pedagogía, es "el contexto y su diversidad, de manera tal que las diferencias socio-ambientales y culturales necesariamente deben incorporarse a las formas de comprender a las niñas y los niños y de postular acciones para promover su desarrollo integral" (Cerda, 2003, p. 62). El saber pedagógico de la educación inicial incluye valores, cultura, ideas y concepciones que influencian las interacciones que se establecen con las niñas y los niños; pues bien, lo dicho acerca del reconocimiento del contexto, la cultura, las características individuales de niñas y niños, aspectos centrales de la educación inicial, aplica aquí para mencionar que acogerlos implica la valoración genuina de su lugar, su ser, su propia realidad y su equipaje cultural.

Por tanto, la pedagogía de la educación inicial requiere continuar un camino que refiere el encuentro que ocurre en las situaciones educativas, subrayar la presencia del otro en la interacción, mostrar el proceso de acogida y dar lugar a lo que específicamente permite que el otro se vaya construyendo como sujeto crítico, autónomo, libre, capaz de valerse por sí mismo, con un lugar en el mundo social y cultural que habita. En palabras de Bárcena y Mélich (2000), en esta aventura, "lo que quizás aprendemos es a disponernos, a ser receptivos, a estar preparados para responder pedagógicamente a las demandas de una situación educativa en la que otro ser humano nos reclama y nos llama, como principio de un cambio global" (p, 162).

2.1.3.27 Modelos Pedagógicos en educación infantil

En un mundo cada vez globalizado el mayor de los retos que a diario enfrenta la educación, es responder al interrogante de qué tipo de hombre y de sociedad se pretende formar. Ello supone que en el devenir histórico de la humanidad todas las teorías pedagógicas han pretendido dar respuesta a este planteamiento, por lo que se puede afirmar que no existen pedagogías neutras, pues el quehacer educativo presupone necesariamente una concepción del hombre y de la sociedad, que se requiere actualmente.

Toda concepción, a su vez, exige abordar y comprender al ser humano en toda su multidimensionalidad e integridad, sin embargo, no siempre cada teoría lo ha abordado de esta manera, y muchas veces solo han tenido en cuenta alguno o algunos de los aspectos de su formación, pero, aun así, en la forma de hacerlo, subyace una postura sobre el hombre como individuo y como ser social y cultural.

A partir de estas dimensiones, psicológica, social y antropológica, se suelen elaboran las teorías pedagógicas. Es por eso que, sin una teoría psicológica que explique el aprendizaje, la formación de intereses y la personalidad; sin una teoría que aborde al individuo como ser social y que explique sus relaciones con la sociedad; y sin una teoría antropológica que perciba al hombre como un ser cultural, no es posible elaborar una teoría pedagógica.

De esta forma las teorías pedagógicas, de acuerdo con las diferentes, y a veces disímiles concepciones del ser humano y del tipo de hombre y de sociedad que se quiere formar, le asignan a la educación distintas funciones. En este sentido, para que una teoría se convierta en un modelo pedagógico tiene que responder a las preguntas de por qué, para

qué, cómo y cuándo, elaborar un modelo pedagógico que responda apropiadamente a estas interrogantes.

Un modelo pedagógico, por tanto, debe tomar una posición determinada ante el currículo y que incluye delimitar sus aspectos más esenciales: los propósitos, los contenidos y sus secuencias, y brindar los instrumentos o mediadores necesarios para que estos puedan ser llevados a la práctica. De ahí que los modelos pedagógicos "aborden la reflexión sobre los fines y propósitos, y los contenidos y las secuencias; en tanto que la metodología, los métodos, recursos y la evaluación, que se derivan, en sus aspectos fundamentales, de los primeros" (De Zubiria, 2011, p. 2).

No obstante, un aspecto importante que aborda todo modelo pedagógico es la relación entre el educador, el saber y el educando para establecer sus principales características y niveles de jerarquización, lo cual, de alguna manera se trató en la unidad anterior. También debe delimitar la función de los recursos didácticos que se requieren para llevar a cabo su implementación.

A continuación, se exponen algunos modelos pedagógicos que a través de la historia han centrado sus aportes a la educación infantil, con la intención de ser referentes para la atención y formación de los niños y las niñas en edades de preescolar inmersos en un mundo actual. No obstante, para configurar el conocimiento y el aporte científico de sus teorías, se hace oportuno distinguir la génesis epistémica que da mayor validez a sus contribuciones en la educación de los niños y las niñas en edades de primera infancia, aludiendo a los modelos tradicionalistas, activos o modelos actuales que proponen el desarrollo del pensamiento como finalidad de la educación.

Estos modelos pedagógicos tienen una larga tradición histórica, desde el mismo momento que el hombre se planteó educar a los niños de una manera consciente y organizada, por lo que pensar que lo que se hace en la actualidad es algo nuevo y reciente, es un serio error de precisión, ya que muchas de las ideas que en un momento se plantearon como novedosas y que caracterización un determinado pensamiento de cómo educar a los niños en estos primeros años provienen de ideas concebidas mucho tiempo antes, pero que mantienen una vigencia contemporánea aunque asuman terminologías o axiologías diferentes o se inserten en modelos aparentemente actuales.

La educación de la primera infancia tiene sus antecedentes en la obra de algunos pensadores que reflejaron las primeras preocupaciones respecto a qué hacer con los niños

REPUNET

en sus primeros años, ideas ligadas fundamentalmente a los nombres de J. A. Comeniu, J. J. Rousseau y J. Pestalozzi.

Los conceptos pedagógicos de estos pioneros en la educación de los niños según De Zubiria, (2011), difieren entre sí en aspectos como la educación libre o la educación dirigida, la educación familiar o la educación social, los métodos de educación y enseñanza en las primeras edades, pero, sin embargo, todos subrayaron la enorme importancia que tiene la educación de los niños en las edades tempranas y su vinculación con su posterior aprendizaje y desarrollo.

2.1.3.28 La pedagogía una alternativa en contextos de vulnerabilidad

La sociedad en su afán por estar a la vanguardia en cada uno de los desafíos atraídos por la globalización, pone de manifiesto nuevos retos educativos, que exigen la formación de un ser humano con competencias de integridad y de pensamiento crítico para lograr una interrelación con los otros, con sus condiciones y contextos particulares.

En el ámbito escolar existen factores sociales y culturales que hacen la tarea educativa más ardua y compleja, uno de ellos es la vulnerabilidad en la que se encuentran inmersos algunos de los y las estudiantes quienes por una u otra razón son discriminados y muchas veces excluidos del sistema, negándoles la posibilidad de acceder a una educación de calidad que les permita mejorar sus condiciones de vida.

En la mayoría de países Latinoamericanos, la vulnerabilidad social es un factor incidente que afecta a la población, especialmente a los infantes, adolescentes y jóvenes que día tras día deben vivir situaciones de inequidad y exclusión. En Colombia, la situación es dramática, la vulneración de los derechos humanos es una constante, los niños, niñas y jóvenes deben enfrentar situaciones de violencia, conflicto armado, condiciones socioeconómicas precarias, descomposición familiar, entre otros fenómenos sociales (UNICEF, 2006).

Teniendo en cuenta el punto de vista desde donde se enfoque el concepto de vulnerabilidad, se plantean diversas maneras de contribuir a su reducción y por consiguiente al mejoramiento de las condiciones de vida. De aquí la necesidad de desarrollar proyectos educativos que permitan a los estudiantes hacer una lectura de la realidad, que comprendan el rol que tienen en la sociedad como participantes activos de

los procesos de transformación social, contribuyendo con el bienestar del otro, con la calidad de vida y la convivencia pacífica en su entorno.

Desde esta perspectiva, los modelos pedagógicos deben asumir un enfoque social que permita contrarrestar los impactos negativos inminentes en cada realidad del sujeto, deben favorecer sus visiones más humanas marcadas por la multidimensionalidad, el desarrollo de estrategias multidisciplinares e integradoras para contribuir con el progreso del ser humano desde el hacer y el convivir, para su transformación y resiliencia social. Así la las políticas educativas deben abanderar la calidad, la pertinencia y la cobertura de las poblaciones con mayor rezago social, con posibilidades de equidad e igualdad al derecho a la educación como herramienta prioritaria para el cambio en las condiciones de vulnerabilidad social o cualquier tipo de discriminación (UNESCO, 2006).

Así, a nivel mundial, el tema de debate en el ámbito educativo, es la calidad, puesto que los actuales escenarios exigen nuevos retos para atender las demandas sociales, las cuales obligan necesariamente a transformar los procesos de educación en especial en contextos donde las carencias catapultan su versatilidad. Es por ello que las instituciones educativas deben reorganizarse y enfocarse en el mejoramiento de la calidad educativa; esto es, enriquecer los procesos pedagógicos y de gestión con el fin de dar respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes tanto en el aspecto académico como en el psicosocial que es esencial para su desarrollo humano.

Por consiguiente, no se puede pensar en la calidad educativa como los logros académicos de los estudiantes, la infraestructura de las instituciones o las condiciones de orden tecnológico que aseguren el confort de sus estudiantes, sino concebir la calidad como un espacio de flexibilidad y diversidad que ofrece oportunidades para el desarrollo y crecimiento personal y como una posibilidad para la construcción de una sociedad inclusiva, justa y equitativa (UNESCO 206).

Sin embargo, no es fácil dar respuesta a esas necesidades, porque existen un conjunto de variables diversas y complejas que obstaculizan el logro de este objetivo, entre las que se pueden citar las decisiones “políticas, administrativas y los paradigmas educativos anclados en las prácticas pedagógicas de los docentes que se puede decir son un hibrido donde confluye de una u otra forma el empirismo del quehacer del maestro, la sociedad, la cultura y las políticas gubernamentales” (Cherobim, 2006, p. 14).

Ortega (2008), las prácticas pedagógicas son multidimensionales, porque en ellas confluyen un sinnúmero de aspectos, entre ellos: "factores económicos y sociales, políticas educativas, dinámicas de aprendizaje y de inserción en el sistema educativo al igual que el contexto en el que se mueven los actores escolares" (p. 42). Así Fierro, Fortoul y Rosas (1999) las define como:

> Una praxis social objetiva e intencionada en la cual intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso: maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que según el proyecto educativo de cada país delimitan la acción de los maestros para intervenir. (p. 21)

Esto implica, que la labor docente está vinculada a los criterios curriculares y fines establecidos por los sistemas educativos de cada país, establecidos de acuerdo con la normatividad vigente, el horizonte institucional, el conocimiento y por supuesto la contextualización, con el propósito de posibilitar la participación activa de los sujetos teniendo en cuenta las demandas sociales.

En los países latinoamericanos, estas prácticas pedagógicas se han caracterizado por ser "autoritarias, verbalistas, librescas, diferenciadoras de etnias y de clases sociales; sumado a esto, la acción educativa de la escuela por años ha buscado perpetuar el status en la sociedad a través de la reproducción del orden social" (Cherobim 2006, p. 23). El establecimiento de relaciones dominantes y la homogenización, como una forma de reforzar los patrones de inequidad social en los que se establecen relaciones de saber y de poder.

Sin embargo, en las últimas décadas, se viene gestando en América Latina un movimiento de cambio que da cuenta de la necesidad de transformar los paradigmas educativos y se enmarca dentro de un pensamiento pedagógico emancipador en el cual se busca construir un mundo más humano, más justo y equitativo acorde a las necesidades y desafíos latentes en cada contexto inmediato del sujeto.

En este sentido, los maestros y las maestras desde la práctica pedagógica son llamados para romper esquemas y a asumir retos ante los crecientes cambios por los que pasa la humanidad, puesto que comprenden la necesidad de abordar procesos que den respuesta a las necesidades y proyectos de cada uno de los estudiantes en formación; por esto, su praxis esta llamada a transformarse con el fin de alcanzar mejores condiciones de

desarrollo social, cultural, político y económico. Freire (1992), al respecto refiere la necesidad de una pedagogía emancipadora en donde se empodere a los estudiantes para que ellos mismos descubran su potencial transformador, en pocas palabras establezcan una interacción, entre "el querer, el saber y el poder".

Dicho de otra manera, el maestro y la maestra tiene la labor como mediador en la formación de las nuevas generaciones, tarea que necesita de la responsabilidad social, por lo tanto. no es suficiente con ser profesional, se requiere adquirir y promover competencias para solucionar las diversas problemáticas que se suscitan en el contexto escolar y fuera de este. Las competencias se convierten en el saber y saber hacer por lo tanto contribuyen en la formación del tejido social porque su fin es propender por un bien común, dicho de otra manera, es formar un sujeto que le aporte significativamente al desarrollo social.

Desde este vértice, Cerda (2000), alude que: "las prácticas tienen efectos en lo social; porque los hombres al llevarlas a cabo buscan fines sociales; porque al realizarla, humanizan al mundo" (p. 36). Es por esto que el espacio escolar es propicio para el encuentro social y cultural, con posibilidades de cambio para batallar con aquellos fenómenos que emergen en cada lugar y ponen en riesgo la liberación y el desarrollo humano.

En similitud, los nuevos modelos pedagógicos, requieren conocer el contexto en el que se va a formar, plantear estrategias adecuadas de acuerdo a los intereses y necesidades de los niños y las niñas, con aras de construir sistémicamente entre la teoría y la práctica, así como lo propone Freire (1990):

> la práctica educativa es el proceso concreto, no como hecho consumado, sino como movimiento dinámico en el cual tanto la teoría como la práctica se hacen y rehacen en sí mismas, dado el contexto en el que se desarrolla y la dialogicidad entre los intervinientes, educandos y educadores. (p. 42)

Lo anterior se concibe dentro de la filosofía presentada por Freire (2004), como pedagogía crítica, como "educación liberadora", en donde el hombre pierde sus miedos y se va constituyendo en "conciencia de sí y del mundo", en manos humanas que trabajan y transforman al mundo, para un bien personal y comunitario.

En resumen, los nuevos modelos pedagógicos deben conducir a una praxis enmarcada en una educación reflexiva y crítica, el cual permitan el crecimiento de los estudiantes como seres humanos. Esto es, en palabras de Freire (2004) "respetar a los otros desarrollando la capacidad de vivir y de aprender con el diferente" (p. 6), para que puedan compartir, convivir y transformar su entorno para su propio beneficio, pero también para el beneficio de los demás.

Urge entonces, repensar la función de la escuela y la pedagogía para adaptar los procesos educativos a las necesidades de la sociedad; el acto de educar es precisamente el encuentro del maestro y el sujeto que aprende mediados por un proceso de enseñanza-aprendizaje y es precisamente en este momento donde la acción pedagógica del maestro tiene una intencionalidad social en la que entran en juego los sentidos, los significados, las percepciones y las acciones de los involucrados para trascender la adversidad.

No obstante, hablar de Educación es pensar en los procesos que se llevan a cabo para lograr la articulación entre los desarrollos cognitivos, afectivos, sociales y las demandas de aprendizaje que van más allá de transmitir conocimientos, es reflexionar desde la formación en valores para la vida y la convivencia, la capacidad de respetar las diferencias individuales y sociales independientemente de edad, raza, sexo, creencias, nivel económico y posición social.

Vistas de esta manera, desde una perspectiva más humana, se contemplan las pedagogías alternativas, que pretenden "producir cambios en el procedimiento del acto didáctico, para alcanzar una educación de recreación y más humanista" (Ortega, 2008, p. 53); centrada en el ser, induciendo una medicación en la forma de alcanzar el aprendizaje; y con ello, los saberes y conocimientos para el logro de la verdadera transformación social y de la creación del anhelado ser humano nuevo. Se pretende provocar la alteración de la práctica pedagógica hacia la reflexión dialógica, con elevado espíritu crítico, desde una postura más activa, consciente y con carácter propositivo, de las realidades endógenas en su contexto o territorio.

2.1.3.29 Pertinencia de los modelos pedagógicos en Educación inicial

Es importante que los docentes de educación infantil conozcan y comprendan los diversos modelos y enfoques pedagógicos que guían las prácticas educativas en la actualidad del país y de las escuelas del contexto local, principalmente porque los nuevos paradigmas educacionales demandan nuevos desafíos y competencias en el quehacer

docente. Es decir que las nuevas tecnologías de la información y comunicación, catapultan el mundo actual, en el cual exigen un docente eficiente, eficaz y competitivo, abierto a los nuevos paradigmas educacionales, que transformen de manera significativa los procesos de enseñanza, aprendizaje, métodos, técnicas, contenidos e instrumentos para lograr una formación integral de calidad en los estudiantes desde edades muy tempranas, pero esto se logra mediante la reflexión, la coherencia y la pertinencia profunda del docente y el modelo pedagógico que trabaje según corresponda el territorio (De Zubiria, 2011).

Sin embargo cabe mencionar que en un contexto local, los diversos modelos y enfoques pedagógicos que guían las prácticas educativas actuales, carecen en primera instancia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como de material didáctico que guie con calidad la praxis docente, esto debido al abandono de los actores gubernamentales, que no aportan recursos necesarios para estos fines, especialmente en lo que se refiere a capacitación docente en tecnología e informática, infraestructura, adecuación del aula de informática, cobertura de los recursos tecnológicos e informáticos (computadores, conexión a Internet, pedagogías alternativas.) y los pocos proyectos, recursos, que aportan no son suficientes para lograr la calidad y la excelencia educativa.

Dicho esto, y desde las experiencias en cada territorio, se puede evidenciar que los modelos pedagógicos que vislumbran un currículo o planteados en y/o una política pública en educación infantil, no coinciden en su esencia y realización con las asignaciones teóricas y epistemológicas que orientan el quehacer y la formación de la primera infancia, se han adaptado unos mecanismos que emergen alrededor de literaturas totalmente descontextualizadas con la realidad inminente del niño y la niña en cada contexto, en cuanto a su cultura, posibilidades socio económicas, demográficas y sociales (Cárdenas, 2018).

Teniendo en cuenta que la génesis principal en la formación de los niños y las niñas de primera infancia converge la lúdica, el juego tiene aquí uno de sus principales fundamentos. Aprovechar el juego espontáneo del niño, posibilitará rescatar la gran riqueza que lleva éste al centro o programa educativo, pues en dichas manifestaciones lúdicas se refleja todo lo que está viviendo y su capacidad de interrelación con los otros. En este sentido es esencial que las pedagogías que decantan la educación infantil estén orientadas bajo estos principios con posibilidades reales en su materialización y ejecución

en los contextos y entornos donde transcurre el desarrollo de los niños y las niñas en edades de preescolar.

Será importante, por otro lado, considerar que los desafíos del siglo XXI tienen que ver mucho más con la salud mental que con la salud intelectual; por ello, la formación de la autoestima, la seguridad personal, la confianza en los demás, la tolerancia con lo diferente a sí mismos, la capacidad de asumir retos y riesgos, será forjada en las primeras experiencias educativas con adultos y con otros niños que representa la educación temprana. La paz interior, la acogida ante las dificultades y el balbuceo de la vida que se inicia será forjada y marcada también en las primeras prácticas educativas.

A su vez, se hace necesario que los modelos pedagógicos beneficien el vínculo de la familia como agente educador y socializador, propiciando la reflexión y comprensión de su papel en el desarrollo de la infancia. La familia es mediadora activa entre el individuo y la sociedad; su importancia es tal que se puede afirmar que es ella, de acuerdo a sus posibilidades y limitaciones, quien facilita o limita los procesos de desarrollo que afectan a sus integrantes. si su acción es adecuada, los resultados favorecen a la propia sociedad. Es considerada, cada vez más, como el espacio privilegiado para la acción de las políticas públicas y aquel en que ellas pueden tener mayor impacto (Cerda, 2008).

La influencia del entorno familiar es predominante en todos los períodos cruciales de crecimiento; por ejemplo, los estilos de comunicación interpersonal ayudan al niño a ir definiendo sus modelos de reaccionar ante las experiencias, pensamientos y sentimientos de los demás. Cuando la educación posibilita la participación de los padres; éstos mejoran su forma de comportarse como tales, favorecen la independencia de sus hijos y ayudan a la autoestima de ellos mismos, lo que repercute en el desempeño escolar de los niños.

Por otro lado, el fortalecimiento del conocimiento científico sobre la infancia, su familia y comunidad a través de la investigación, deben ser prioridad en la pertinencia y calidad de un modelo pedagógico pensado en la primera infancia. Si existe el propósito de un real mejoramiento de la calidad de la educación integral a la infancia, la investigación científica será fundamental para alcanzarlo; una prioridad de la investigación científica en el desarrollo de la educación infantil, será tratar de conocer realmente al niño con el que se trabaja, partiendo del niño real y en un mundo real, y, asimismo, procurando tener, a través de la investigación, mayor claridad conceptual sobre el niño ubicado en ambientes concretos.

REPORT

En estas ideas, se resume lo que, para muchos docentes encargados de educar la primera infancia, requieren más de unos estándares homogenizados que irrumpen desde lo técnico y administrativo que desde una praxis pedagógica, por el contrario, no se estima proponer unos modelos pedagógicos que constituyan la esencia del proceso de educación y la dirección fundamental, el cual incumba diseñar y asumir nuevos modelos educativos y pedagógicos direccionados a una verdadera sinergia entre la socialización y la individualización del sujeto. De lo expuesto, es sencillo concluir que los modelos pedagógicos actuales arrastran mucho de la herencia tradicionalista, incluyendo aquí no solamente a los modelos pedagógicos occidentales, sino también a las propuestas y prácticas de la pedagogía socialista, que al nivel teórico declaraba su oposición a aquellos y que en la actualidad han interferido para desarrollar una educación infantil basada en los nuevos paradigmas que demandan y contemplan un mundo actual inherente en sus realidades y necesidades propias de cada contexto de los niños y las niñas en edades de primera infancia.

2.1.3.30 Propuesta de Intervención Pedagógica

Teniendo en cuenta el concepto establecido por el MEN (2019), sobre la intervención de la propuesta pedagógica en el ámbito educativo, es definida como las acciones intencionadas que favorecen la transmisión de conocimiento de manera flexible y coherente ante un tópico determinado, en ella se contemplan semblantes de índole filosófico, epistemológico y ético para dar sentido y fundamentación teórico y pedagógico al hacer educativo. La propuesta de intervención pedagógica también contempla las posibilidades de resignificar la praxis con la intención de orientar el tipo de estudiantes que se desea educar, en este sentido cimenta los propósitos, el sistema de evaluación, las maneras de enseñanza, la programación, las estrategias didácticas y los recursos que se han de utilizar para cumplir con este designio.

Sabiendo que la escuela y los entornos educativos son escenarios de investigación y transformación social según McLaren (2005), logra en algunos sentidos epistémicos y metodológicos de la formación en investigación e intervención pedagógica en perspectiva pedagógico-crítica. Todo ello, con el interés de enunciar aquellas propuestas pedagógicas que emergen desde los giros contextuales de las experiencias educativas; desde esta perspectiva, también propone criterios para gestar emancipaciones intelectuales en las y los maestros, las cuales apoyen la reflexión, interpretación y transformación de su práctica pedagógica, a favor del rol humano, político y social que implica y la necesidad de

desplegar en ella su capacidad intelectual para indagar su quehacer como condición de posibilidad, que hace avanzar el saber pedagógico en cuanto episteme, conocimiento y praxis hacia progresos humanos tanto los maestros y maestras y sus realidades inmediatas.

La propuesta de intervención pedagógica, en perspectiva de la pedagogía crítica, establece la estructura de un pensamiento abierto, dinámico y flexible, para trascender el tecnicismo de una escuela tradicional basada en hegemonías que imponen la estructura de la escuela, el saber y la sociedad; por tanto, las estrategias que orientan las propuestas de intervención pedagógica deben contemplar acciones colaborantes basadas en una teoría situada con metodologías emergentes en referencia a una dialéctica entre el sujeto, la cultura y su realidad, esta pedagogía de intervención, certifica un escenario de formación investigativa didáctica, metodológica y lúdica cuyo punto de partida y de llegada es la contexto de cada entorno y los sujetos sociales que la componen (McLaren, 2008).

Una propuesta de intervención Pedagógica, puede estar sustentada por un diseño, una implementación y una validación, ruta metodológica que permite la organización y el desarrollo de la misma. Estas acciones se convierten en el esbozo didáctico del quehacer del maestro, para poner en práctica sus estrategias en un contexto determinado de acuerdo a sus necesidades, intereses y particularidades (Behar, 2009).

A continuación, se destaca la conceptualización en los siguientes procesos relacionados a la propuesta de intervención pedagógica según Behar (2009):

Diseño: Aspectos organizativos, que tienen que ver con la planeación y la delineación de las estrategias que consolidan la propuesta de intervención pedagógica, en este apartado se vinculan los propósitos de aprendizaje, cronogramas de tareas, los recursos, los espacios, las teorías que sustentan la propuesta y las expectativas en relación con el desarrollo de la propuesta entre los diferentes actores participantes, de igual manera se establecen mecanismos de evaluación y seguimiento.

Implementación: Aspectos metodológicos que relacionan la interacción del hacer en relación al desarrollo de las estrategias propuestas en el diseño, uso de recursos tecnológicos, lúdicos, espaciales y pedagógicos para materializar la propuesta de intervención pedagógica siguiendo una secuencia didáctica.

REDUNET

Validación y Evaluación: Aspectos de evaluación que involucra actividades de seguimiento para verificar su impacto, coherencia, eficiencia y funcionamiento, este proceso se puede hacer de manera continua o periódica según el interés del maestro; se realiza de forma individual o colectiva, mediante apreciaciones cualitativas e interpretativas.

Atendiendo a lo anteriormente mencionado, la propuesta de intervención pedagógica mantiene una ruta a seguir en el ámbito educativo, el cual permite la implementación de los objetivos, estrategias, recursos, tiempos y teorías que dan sentido a los procesos de enseñanza aprendizaje de quienes participan, docentes, familias, estudiantes, relación inmediata entre el contexto y los entornos culturales donde se gesta el conocimiento y la experiencia. En consecuencia, las propuestas de intervención pedagógica dejan de ser solo procesos metodológicos para transformarse en herramientas mediáticas y dialécticas en la praxis del docente adaptadas a su contexto y realidad como insumo emancipador en la construcción del tejido social.

2.1.3.31 Aportes Investigativos

Las teorías y los antecedentes plasmados en este aparatado de la fundamentación teórica evidencian disertaciones que posicionan la educación infantil en un escenario científico, como un campo de pensamiento investigativo, pensar la primera infancia como un escenario en el que converge un espacio estructurado que da lugar a nuevos paradigmas, abriendo múltiples posibilidades de investigación y acción, al considerar la educación infantil como una categoría cultural, histórica y socialmente edificada y como fragmento permanente y estable de la estructura social.

En congruencia y en relación con cada literatura consultada es importante tener presente que la investigación realizada conteniente unas concepciones epistemológicas que pudieron aportar al campo educativo de la primera infancia, en especial, en los modelos y estrategias pedagógicas utilizadas en la propuesta de intervención, las cuales fueron flexibles, reales y alcanzables, permitiendo responder efectivamente a las demandas educativas de población diversa y vulnerable que por diferentes circunstancias no han podido acceder a las ofertas de un sistema educativo de calidad y en contexto.

Así, lo hallado en el estado del arte, presenta el análisis y la teorización de las categorías conceptuales: Vulnerabilidad social; Pertinencia de las propuestas gubernamentales o Propuestas de intervención Educativa; Pedagogía en educación inicial

y Propuesta de intervención pedagógica, categorías que permitieron identificar las siguientes tendencias: recuentos históricos sobre la primera infancia; Pobreza; Violencia intrafamiliar**;** Desnutrición infantil; Deserción escolar; Vulneración de derechos humanos; Cuidados y crianza; Impacto, Pertinencia, Cobertura de las políticas de primera infancia; Viabilidad de las políticas en contextos de vulnerabilidad social; Calidad y desafíos de las políticas de primera Infancia; Propuestas dirigidas a contextos de vulnerabilidad; Modelos pedagógicos en educación inicial; Aportes de los modelos pedagógicos a la primera infancia; Pedagogías en contextos de vulnerabilidad; Pertenencia de los modelos pedagógicos en educación inicial; y el diseño e implementación de una propuesta de intervención pedagógica. De esta manera al construir la fundamentación teórica de cada categoría y tendencia, se videncia la ausencia de la proyección en la acción y las hegemonías de las políticas educativas de la primera infancia para el territorio colombiano, teniendo en cuenta que sus atributos son estandarizados.

A partir de lo estudiado y analizado, se identifica en este apartado posibilidades para el campo de la primera infancia, predominios que invitan mediante esta investigación a seguir fortaleciendo la educación infantil desde perspectivas tales como:

Perspectiva de género: Ser niño, ser niña en primera infancia, ¿qué significa ser niño-niña en un mundo donde la modernización sigue atrayendo juicios de valor y conjeturas prediseñadas? Desde este interrogante es oportuno realizar reflexionar sobre lo que figura nacer niño o niña en determinados contextos, especialmente donde los rezagos sociales prevalecen mucho más que la misma dignidad humana; explorar cómo familias, escuelas y comunidades posibilitan, obstaculizan o condicionan el ser y estar en el mundo cuando se es niño o niña. Con estas perspectivas de género, desde la primera infancia, se invita a recorrer caminos con visiones más inclusivas e incluyentes de la sociedad., la cultura propia y la implementación de nuevas intervenciones pedagógicas en las que permeen en su actuar, sentir y pensar un espacio para la perspectiva de género.

Perspectiva de Contexto: Interrogar sobre las visiones de la primera infancia a partir de su cultura o por las visiones étnicas de la primera infancia. Convoca a explorar más con relación a las prácticas y saberes que involucran la gestación, nacimiento, crianza, cuidado y educación. Recuperar las posibilidades de identidad, en clave intercultural, permite reconocer lo que permite reproducir y lo que se puede transformar a partir de la música, juego, arte, folclor, gastronomía, estéticas corporales de los grupos y la

vinculación activa en ellos, de los niños, las niñas y sus familias desde la primera infancia. Además de pensarse en una intervención pedagógica propia y en coherencia al territorio donde se gesta la vida de los niños y niñas en edades de primera infancia, el cual permita hacer una descripción real según su contexto, su cultura, necesidades y particularidades que a su vez ameritan repensar el quehacer pedagógico de quienes prestan la atención directa en el marco de una educación inicial.

En este sentido, el estado del arte que nutrió la fundamentación teórica, rastreó investigaciones realizadas en los últimos veinte años, consolidando un corpus de cincuenta (50) textos, con la intención de describir tendencias en la producción de conocimiento y aportar a la comprensión de la primera infancia, hallando que contribuciones como el arte, la música, los ambientes pedagógicos, la educación emocional, la participación de la familia, el juego, la literatura, la exploración del medio, condiciones psicosociales de la educación infantil, modelos y estrategias pedagógicas, y políticas públicas de primera infancia son propensiones que comprenden los escenarios de investigación de quienes en esta contemporaneidad han estudiado y tributado a las nuevas teorías de la educación inicial tanto a nivel nacional como internacional.

Perspectiva Geográfica: El campo de la investigación debe propender por reconocer la inequidad que existe entre la educación infantil en zonas urbanas y rurales, es fundamental la contextualización, dar cuenta de las realidades con visión crítica, reflexiva y propositiva, en cada intervención educativa. Fortalecer el reconocimiento de la participación de niños y niñas de la primera infancia en el marco de las diversidades político-ideológicas de las propias prácticas de intervención. Indagar por el lugar de la familia y la escuela y apostarle a reforzar dinámicas diferentes que favorezcan una nueva institucionalidad, alternativa a la dominante, tradicional y homogénea.

Perspectiva de participación Infantil: producir interrogantes sobre desarrollo infantil y desarrollo humano en coherencia a los aportes pedagógicos. Es importante proyectar reflexiones desde el enfoque de curso de vida, superando la fragmentación y parcialización. Ahondar sobre la tendencia en la comunicación y convivencia con la primera infancia, su cosificación y concepción de propiedad del mundo adulto, desde donde se siguen reproduciendo y se introducen prácticas de dominación y sometimiento, lo que genera vulneración de derechos e invisibilidad de las infancias.

Entender a las niñas y a los niños desde la participación infantil implica situar su capacidad para incidir en el mundo y reconocer que son miembros activos de la sociedad, que la viven y la experimentan, en el marco de las posibilidades que les presentan sus maestras y maestros, familias y cuidadores. Desde esta perspectiva, se reconoce la necesidad de vincular la primera infancia en el diseño y la implementación de experiencias pedagógicas, sus voces representadas en hipótesis, preguntas, narrativas y afirmaciones hacen que su participación sea una intervención activa, cotidiana y en coherencia a sus propias experiencias de vida.

En cuanto a la educación inicial y su principio conceptual en la atención integral y el lugar otorgado a los niños y las niñas como beneficiarios pasivos, en relación a lo que los adultos y la institucionalidad le ofrece, es prudente cuestionarse por las interacciones efectivas y afectivas, las relaciones intergeneracionales, la escucha y las mediaciones que guían la crianza y el cuidado. Son sólidas y robustas las preguntas que aún se plantean en cuanto a la participación de niños y niñas desde la gestación y los primeros años de vida. Indagar por posibilidades de medición y seguimiento que superen las escalas de valoración que estandarizan y homogenizan siguen siendo un reto en el campo del conocimiento específicamente en el desarrollo infantil. Explorar sobre los ambientes para el desarrollo, las condiciones, calidad, efectos e impactos, y, concertar alrededor de cada una de estas posibilidades desde perspectivas anteriormente descritas, se convierten en un reto inminente en escenarios de investigación, los cuales lleven a pensar la educación infantil como un proceso de ampliación de capacidades, de autonomía progresiva para actuar por sí mismos, participar con sentido en diversos contextos de la vida social y construir sentimientos, emociones y experiencias de pertenencia a una colectividad.

Perspectiva Científica: Al verificar en el apartado de fundamentación teórica, se concreta desde donde se produce el conocimiento relacionado con la primera infancia, la mayoría de los textos de este corpus se centran en lo académico: tesis de maestría, doctorado y artículos científicos. En cuanto a los documentos institucionales, se relacionan informes de entidades internacionales y nacionales, lineamientos y políticas. En este abordaje teórico y conceptual, se evidencian consonancias entre lo que se produce desde ambos escenarios, lo que favorece que los planteamientos, lineamientos, incluso las políticas en primera infancia destinadas a la educación inicial o a la atención integral, reconozcan reflexiones contemporáneas, sin embargo, llama la atención que la política de primera infancia en sus aportes relacionados con el enfoque de educación inicial no

expone una ruta pedagógica que encause la pertinencia y la coherencia a su propia Genesis, el desarrollo humano. Razón por la que esta investigación centra su mirada específicamente en nutrir una teoría que respalde la atención integral.

Todo lo anterior lleva a posicionar la pedagogía Waldorf como atmósfera teórica para resignificar la realidad de los niños y las niñas que son educados en escenarios de vulnerabilidad social, y que en la actualidad la hegemonía de las políticas estandarizadas de educación inicial no han descentralizado sus teorías y aportes en los territorios donde se requiere trabajar una educación en contexto, a su vez, porque las teorías están enmarcadas bajo unos lineamientos administrativos y operativos más que una ruta que enfoque el cómo llevar a la práctica unas acciones pedagógicas que permitan dignificar el sentido de la educación inicial. Todo ello da posición científica al campo de conocimiento relacionado con la educación infantil en Colombia, a partir de la producción, distribución, uso y apropiación de conocimientos, prácticas y saberes sociales, estrategias de intervención y mediación.

2.1.4 Normas Legales

A lo largo de la historia, la educación de las niñas y los niños menores de seis años ha cambiado. Para mostrar las transformaciones y caminos que ha tomado, es fundamental remontarse a la época en que la atención de la primera infancia era dominantemente asistencialista, así como a los tiempos actuales, donde es considerada en atención integral y educación para los niños y las niñas de primera infancia; para ello es fundamental por medio de esta matriz informativa dar a conocer como a través del tiempo los referentes legales posicionan la infancia en las agendas públicas como temas prioritarios para la formación y atención de los infantes Colombianos.

No obstante, la importancia de la educación de la primera infancia tiene una revitalización significativa en las últimas dos décadas. Por ello se hace necesario hacer una revisión de las políticas y avances técnicos a nivel mundial, regional y nacional que han configurado un marco fundamental para construir el concepto de educación inicial en el país, entendida como aquella que va dirigida a las niñas y los niños desde su nacimiento hasta los seis años y que amplía la idea de la educación preescolar sustancialmente.

2.1.4.1 Supuestos básicos y legales

Si bien es cierto que en Colombia la implementación de la educación preescolar fue un proceso lento, no cabe duda que hoy día es una realidad concreta, a lo largo y ancho del país existen , jardines infantiles, públicos y privados, que cubren parcialmente las necesidades del niño; en décadas pasadas como en la actualidad los niños de familias pudientes en su totalidad ingresaban a esta etapa de la educación, de la clase media se beneficiaban un gran porcentaje cuyos padres económicamente se esforzaban por matricular a sus hijos en centros infantiles privados de baja calidad que más de las veces servían de guardería, y en cuanto a las familias pobres unos pocos podían acceder a instituciones benéficas, esto hablando de zonas urbanas, ya que por supuesto los padres de los niños campesinos en zonas rurales no contaban con las posibilidades para llevar a sus pequeños hijos a centros infantiles, su educación escolarizada comenzaba a los siete años de edad.

El marco legal del nivel preescolar tiene como base la Constitución Política de Colombia, en el inciso tercero, artículo 67 constitucional ordena: "El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo un año de preescolar y nueve años de educación básica". (Ministerio de Educación, 1994)

La Ley 115 de 1994, Ley General de Educación Preescolar en su artículo 15 define la educación preescolar como aquella etapa que se ofrece al niño para su desarrollo integral en los aspectos: biológico, cognitivo, motriz y socio afectivo, a través de experiencias pedagógicas recreativas y de socialización, también en el artículo 6º del Decreto 1860 del mismo año, en consonancia con los artículos 17 y 18 establece tres grados en el nivel de la educación preescolar siendo: Prejardín, para niños de 3 a 4 años de edad; Jardín, para niños de 4 a 5 años de edad; Transición para niños de 5 a 6 años de edad, correspondiendo a este último en instituciones oficiales el "Grado Cero" o grado obligatorio.

Existe otro Decreto, el 2247 del 11 de septiembre de 1997, emanado por el Ministerio de Educación Nacional, por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones en lo concerniente a la organización en general, a las orientaciones curriculares, y disposiciones legales y vigencia para educar la primera infancia en el nivel preescolar.

Los procesos curriculares para el nivel preescolar, se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdicos-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de

REDUNOT

las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa, los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad.

Así, el eje fundamental en el nivel de preescolar debe ser es el niño como ser único, singular, con capacidad para conocer, sentir, opinar, disentir, formular preguntas y dar respuestas; partiendo de este hecho se concibe la educación ajustada a su realidad y a las características socioeconómicas y culturales; se busca su motivación y el deseo por aprender, investigar, construir saberes, convivir con sus semejantes respetándose y respetando, valorándose mutuamente, amando y cuidando la naturaleza; para la realización de este propósito el docente es parte vital de este proceso, pues es él quien guía y orienta al niño en los aprendizajes básicos mediante una pedagogía que se sustenta en la lúdica y que potencia el juego como herramienta de conocimiento, en resumen, es el docente quien anima y facilita la acción del niño y del grupo y la participación de la familia y la comunidad en los procesos educativos (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Partiendo de las políticas actuales sobre la atención integral para la primera infancia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y otras instituciones de orden nacional y territorial como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), algunas gobernaciones y alcaldías proponen fortalecer el nivel de educación inicial o preescolar a través de una política educativa que responda a las necesidades del niño y su familia implementando diferentes modalidades de atención y ampliación de su cobertura para que llegue sin discriminación a las comunidades rurales, urbanas y urbanas-marginales.

La construcción de la política educativa para la primera infancia, surge como respuesta a un proceso de movilización social generado a partir de la necesidad de retomar y dar un nuevo significado a la temática del desarrollo de la primera infancia en Colombia. La suscripción de acuerdos internacionales ha sido determinante para que el esfuerzo de organismos no gubernamentales y gubernamentales, universidades, centros de investigación y el sistema de Naciones Unidas entre otros, se haya visto traducida en una mayor concienciación sobre la importancia del bienestar de la población menor de seis años en este nuevo milenio (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

Así mismo, el Programa de Apoyo para la construcción de la Política de Primera Infancia sostiene (2006), "la construcción de una política pública de infancia se justifica desde perspectivas científicas, legales, políticas, económicas, sociales, culturales, institucionales, programáticas y éticas" (p. 8).

Así mismo, se aborda la política pública desde una perspectiva económica, que se refiere a la importancia de impulsar el desarrollo humano desde la infancia potenciando las capacidades y favoreciendo el éxito y de brindar adecuadas condiciones de desarrollo en la niñez para evitar los costos en salud en la vida adulta teniendo en cuenta lo difícil que resulta reparar las consecuencias de un desarrollo precario en la infancia; también se refiere a posibilitar la participación económica de los adultos en la economía familiar, comunitaria y social, a la transmisión generacional de valores necesarios para alcanzar el éxito laboral las cuales se adquieren desde la infancia, a la aceptación de normas y valores culturales que se fortalece mediante la participación de los niños y niñas en programas de desarrollo, y a la potenciación del capital humano bajo condiciones de equidad en las oportunidades de desarrollo teniendo en cuenta la relación entre pobreza y desigualdad.

Así pues, desde una mirada institucional y programática se puede mencionar la responsabilidad del Estado en el fortalecimiento de la familia, su papel como garante de derechos a los niños y niñas y prestador de servicios públicos. Adicionalmente, se justifica desde la importancia de una articulación intersectorial.

Por último, desde la perspectiva ética se justifica la política pública para la infancia por la responsabilidad de generar condiciones plenas para el desarrollo óptimo de la niñez en condiciones de equidad, puesto que éste no depende sólo de las condiciones hereditarias sino también de la calidad de vida que reciban los niños y niñas desde su nacimiento, construyendo de esta manera una sociedad justa y equitativa, teniendo en cuenta que las inequidades y la exclusión social constituyen formas en que se vulneran los derechos de la infancia.

De acuerdo a lo anterior se prioriza entonces, que la atención a la niñez requiere la descentralización y el desarrollo local y a su vez, mediante la atención a la niñez se genera la organización comunitaria aprovechando que el bienestar de los hijos potencia la movilización y organización de las personas y lleva a construir tejido social.

Por consiguiente, teniendo en cuenta los avances en materia legislativa en Colombia y su situación social es necesario crear y contextualizar para el país una política de Estado

para la promoción de desarrollo de la niñez, basada en la perspectiva de derechos, educación inicial y atención integral con visión intergeneracional y educativa.

Según lo contempla la (ley 1804 de 2016), la construcción de la política pública para la primera infancia, surge como respuesta a un proceso de movilización social, generado a partir de la necesidad de retomar y dar un nuevo significado, a la temática de oportunidades efectivas de desarrollo de la primera infancia en Colombia y la suscripción de acuerdos internacionales, relacionados con las adecuaciones legislativas y jurídicas necesarias para el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años.

En Colombia la atención a la primera infancia llamada De Cero a Siempre**,** se organiza como la política Nacional de Atención Integral creada en el primer periodo de gobierno del presidente Juan Manuel Santos y cuya vocería está en cabeza de la Sra. María Clemencia Rodríguez de Santos. Dicha política busca sumar los esfuerzos de los sectores público y privado, de las organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional en favor de la Primera Infancia de Colombia.

Así, el sector educativo en cumplimiento de la Ley General de Educación está comprometido en su misión de promover e impulsar acciones de orden económico y pedagógico para el desarrollo de la educación en la primera infancia, es una voluntad mancomunada entre el gobierno, la familia y la sociedad civil en general, para reflexionar acerca de los cambios que se deben dar en la educación infantil desde varios aspectos sociológicos, psicológicos y pedagógicos para entender el desarrollo humano desde las dimensiones: socio afectiva, comunicativa, cognitiva, estética, corporal, de ética y valores.

Reflexionar alrededor de estos principios y del sentido pedagógico de la educación de la primera infancia es pertinente y hace posible afectar positivamente los ámbitos familiar, comunitario, social e institucional, a la vez que permite entender la razón por la cual la educación inicial tiene una función especial que la hace importante por sí misma, y que tiene carácter propio, se basa en principios científicos y tiene en cuenta la maduración, el desarrollo y la socialización de los niños, sus principios y objetivos se diseñan en función de los niños de esta edad (0-6 años), de sus necesidades y posibilidades, del momento del crecimiento en que se encuentran y principalmente de la consideración de que ellos son el eje de este proceso y sus principales protagonistas.

2.1.4.2 Normas Legales

Tabla 1

Normas legales

Referente Legal	Teoría	Época
Hospicios y Asilos de los niños y las niñas menores de 6 años.	La presencia de hospicios y asilos en el país se remonta a la época de la Colonia, en la cual las niñas y los niños abandonados o muy pobres que no podían ser atendidos exclusivamente en el hogar, espacio de la vida privada, ni educados por sus familias, como se acostumbraba, estaban en estas instituciones. Los hospicios a los que se hace mención eran orientados por comunidades religiosas y en ellos se les proporcionaban los cuidados y protección necesarios para su supervivencia y bienestar. (Cerda, 2003)	Primera mitad del siglo XX.
Modelo Higienista	Hacia la segunda mitad del siglo XX, el modelo higienista introduce dos variantes a la historia que se encuentran hoy de la educación de la primera infancia: la primera consiste en la expansión de las instituciones que contribuyen a salvaguardar la salud de la población y de la sociedad; la segunda trata de la introducción en la escuela de la preservación de la higiene mediante el auge de la puericultura y la extensión de las campañas de mejoramiento de la salud y alimentación infantil, vacunación y difusión de normas de higiene. (cerda 2003)	Segunda Mitad del siglo XX.
Instituto Pedagógico Nacional de Bogotá	Otro antecedente que marca la historia de la educación de la primera infancia en Colombia hace referencia a la creación del Instituto Pedagógico Nacional en Bogotá dirigido por la Dra. Franzisca Radke, quien hacía parte de la primera	1927-1936

REDUNOT

Referente Legal	Teoría	Época
	Misión Alemana quien creó una sección especial para preparar docentes de kindergarten. Su origen se encuentra en la necesidad de formar el talento humano encargado y responsable de educar y atender a las niñas y a los niños menores de 6 años en los espacios que empiezan a institucionalizarse. Así, la Dra. Radke (1927) creó, organizó y dirigió la escuela Montessori de Bogotá, donde se formaron las primeras maestras preescolares. (Sentido de la Educación Inicial, (2014).	
Legislación de 1939	Con la legislación de 1939 se define y caracteriza la educación para la primera Infancia, haciendo énfasis a la enseñanza infantil que recibían lo niños y las niñas de 5 y 7 años, cuyo objetivo consistía en la formación de hábitos para la vida junto con el desarrollo de la personalidad. (Cerda, 2003)	1939
Ley 83	Se promulga el Código del Niño o Ley Orgánica de la Defensa del Niño, el cual se constituye en el primer conjunto de leyes a favor de una población infantil que comienza a vivir ya los rigores de la desnutrición, el abandono y el maltrato. (Cerda, 2003). Para atender los problemas de mendicidad y abandono de las niñas y los niños presentes en esta época, se estableció un conjunto de normas reglamentarias sobre la asistencia de la mujer embarazada, de la madre soltera, del recién nacido, del niño lactante y del infantil, es decir, se hace énfasis en la necesidad de proteger y cuidar a la niña y el niño desde su nacimiento, así como a la madre que trabaja.	1946
Decreto 1276	Se reglamenta la creación y funcionamiento de seis Jardines Infantiles Nacionales Populares en las principales ciudades del país, adscritos al Ministerio	1962

REDUNET

Referente Legal	Teoría	Época
	de Educación Nacional, con el interés de garantizar el acceso de las clases menos favorecidas a la educación preescolar, considerada como la primera y decisiva acción pedagógica en la formación intelectual y afectiva de las niñas y los niños.	
Decreto 1710	En al Artículo 9 se expone, el nivel de educación preescolar o infantil se considerará adscrito a la educación primaria, en cuanto a orientación y supervisión. Parágrafo. La educación preescolar se estima como una etapa conveniente, pero no obligatoria para el ingreso al nivel primario.	1963
Ley 75	En 1968 se crea e Instituto Colombiano de bienestar Familiar (ICBF), con el objetivo de proveer la protección del niño y procurar la estabilidad y bienestar familiar, dando vida en forma más generalizada a una concepción asistencialista, centrada en la protección, vinculada al trabajo social y la nutrición y alejada, por mucho tiempo, de directrices educativas y pedagógicas propias de la educación preescolar existente en ese momento.	1968
Ley 27	Así, se da origen a los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP), orientados a la atención de las hijas y los hijos de los trabajadores, los cuales vienen a sumarse a los jardines infantiles nacionales ya mencionados.	1974
Decreto 088	Mediante el decreto 088, se reestructura el sistema educativo colombiano y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. En el artículo 4 se plantea la educación preescolar como el primer nivel educativo, lo que le da vida legal al sistema. En el artículo 6 se plantea que: Se llamará educación preescolar la que se refiere a los niños menores de seis (6) años.	1976-1978

Referente Legal	Teoría	Época
	Tendrá como objetivos especiales el promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres y la comunidad. El currículo de la Educación Preescolar, comenzó a gestarse en los años 1977 y 1978 "cuando por primera vez se tomó conciencia sobre la necesidad de darle a esta modalidad unos lineamientos para regular, orientar y organizar la actividad educativa y pedagógica de un establecimiento preescolar" (Cerda, 2003, p. 18).	
Decreto 1002	El Ministerio de Educación Nacional construye un Plan de Estudios para todos los niveles, áreas y modalidades del sistema educativo. En este momento plantea el objetivo de la educación preescolar de las niñas y los niños entre los 4 y 6 años de edad: "Desarrollar integral y armónicamente sus aspectos biológico, sensomotor, cognitivo y socio afectivo, y en particular la comunicación, la autonomía y la creatividad, y con ello propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la Educación Básica". Este mismo año se publica el currículo de preescolar para los niños y las niñas entre 4 y 6 años de edad; En este documento se plantean cuatro formas de trabajo educativo: a) Trabajo comunitario; b) Juego libre; c) Unidad didáctica y d) El trabajo en grupo.	1984

REDUNET

Referente Legal	Teoría	Época
Ley Declaración de la Convención sobre los Derechos del niño. Ley 12	Por medio de la Convención de los derechos humanos, Colombia asume un compromiso con las niñas y los niños que implica adoptar las concepciones explícitas e implícitas en esta declaración, así como su visibilización en la perspectiva de derechos. Conviene recordar que la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la adhesión de Colombia a ella, finalmente plasmada en la Constitución de 1991 y ratificada mediante la Ley 12 del mismo año, se constituye en un hito histórico que impulsa el reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derechos.	1991
Ley 115	Con la promulgación de la Ley General de Educación, siguiendo los preceptos constitucionales, se establece como obligatorio un año de educación preescolar. En el artículo 15 de la misma ley se define su sentido, indicando que se entiende como aquella educación orientada al desarrollo de la niña y el niño en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual mediante experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. En la reglamentación de la Ley se determina que la educación preescolar está dirigida a las niñas y a los niños menores de seis años, antes de iniciar la educación básica, y está comprendida por tres grados, siendo los dos primeros una etapa previa a la escolarización, y el tercero, obligatorio. Adquiere así institucionalidad el Grado Cero, que toma en cuenta las dimensiones del desarrollo humano: corporal, comunicativo, cognitivo, ético, estético, actitudes y valores,	1994

REDUNET

Referente Legal	Teoría	Época
	y sigue los lineamientos pedagógicos para la educación preescolar	
Decreto 2247	Establecen normas referentes a la prestación del servicio de preescolar, al tiempo que permite la organización de este nivel de educación por parte del Ministerio de Educación Nacional. Este Decreto reconoce que, tanto para las instituciones oficiales como privadas, el preescolar es uno de los niveles de la educación formal, tal como lo plantea el artículo 11 de la Ley 115. Se específica que la educación preescolar es la que se ofrece a niñas y niños de 3 a 5 años y que sus grados son: prejardín, jardín y transición. En sus lineamientos Curriculares se destaca el sentido de un trabajo lúdico-Pedagógico que permita integrar cada una de las dimensiones del desarrollo humano.	1997
Una educación inicial para el siglo XXI. OEI	Concretamente, respecto al tema de educación inicial, se hace la Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvulario o Inicial, exaltando las siguientes declaraciones: • Que todas las niñas y los niños del mundo tienen derecho a una educación, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y el pleno desarrollo de sus potencialidades; • Que los primeros años de vida, incluyendo el período prenatal, son cruciales y decisivos para el desarrollo integral de la persona. • Que la educación inicial es una etapa educativa con identidad propia y que hace efectivo el derecho a la educación.	2000

REDUNET

Referente Legal	Teoría	Época
	• Que la educación inicial debe comenzar desde el nacimiento, con el fin de lograr el desarrollo integral de la persona y prevenir futuras dificultades. • Que la educación inicial y el cuidado de la salud y nutrición tienen un efecto positivo en la reducción de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje. (OEI, 2000)	
Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) UNESCO 2010.	Esta conferencia es considerada como la primera reunión mundial sobre el tema en relación con las niñas y los niños menores de seis años, en la cual se explicitan aspectos como: • La AEPI es el cimiento de la Educación para Todos (EPT) y el primer paso para cumplir todos sus demás objetivos. • La AEPI puede mejorar el bienestar de los niños pequeños, en particular los del mundo en desarrollo, donde hay una probabilidad de cuatro sobre diez para que un niño viva en la pobreza extrema. La AEPI ejerce un efecto positivo en la escolaridad posterior y aumenta la matrícula en la enseñanza secundaria, en particular entre las niñas. • La AEPI, en tanto que facilita el cuidado fiable de los niños, constituye un apoyo esencial para los padres que trabajan, en particular para las madres. • La AEPI iguala las condiciones de partida, al reducir las desigualdades entre los ricos y los pobres, por lo que es un componente fundamental para quebrar el ciclo de la pobreza intergeneracional.	2010

REDUNET

Referente Legal	Teoría	Época
Ley 1098	El país avanzo en la reformulación del código del menor, para establecer a través de la ley 1098 implementar el código de Infancia y Adolescencia en la cual se exponen varias premisas no negociables por las que la sociedad debe responder, tales como la protección integral (artículo 7) y el interés superior de las niñas, los niños y los adolescentes (artículo 8). Sin embargo, es en el artículo 29, referido al derecho al desarrollo integral en la primera infancia, en el que se define la primera infancia y se habla explícitamente de la educación inicial como un derecho impostergable. Este artículo expone según la ley 1098: La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas. (p. 32).	2006
CONPES 109	Se plantea la primera definición de educación inicial en los siguientes términos: La educación para la primera infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno	2007

REDUNET

Referente Legal	Teoría	Época
	que propicie su constitución como sujetos de derechos. (CONPES, 109). A partir de allí se despliega una serie de oportunidades para avanzar en la conceptualización de la educación inicial, y como se verá a continuación, es el marco para consolidar acciones conducentes a garantizar el derecho a la educación de las niñas y los niños de primera infancia desde el marco de la atención integral.	
Política Educativa para la Primera Infancia en el Marco de una Atención Integral.	El Ministerio de Educación Nacional lanzo la Política Educativa para la primera Infancia el cual propone: Garantizar el derecho que tiene todos los niños y niñas menores de cinco años a una oferta que permita el acceso a una educación inicial, en el marco de una atención integral, especialmente para aquellos en condición de vulnerabilidad, así como la generación de estrategias que fomenten su permanencia y continuidad en el sistema educativo. (Ministerio de Educación Nacional. 2009). En la política se plantea la importancia de la atención integral para el desarrollo infantil, así como las estrategias que se diseñaron para promover el acceso a este nivel educativo. En ese sentido se propusieron tres modalidades de atención que se definieron y desarrollaron de acuerdo con la guía 35: Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia (Ministerio de Educación Nacional, 2009). Modalidad Entorno Familiar, Modalidad Entorno Comunitario y Modalidad entorno Institucional.	2009
Ley 1295	Se reglamenta la atención integral de la primera infancia. A través de esta, el Estado plantea contribuir a mejorar la calidad de vida de las madres gestantes y de las niñas y los	2009

REDUNET

Referente Legal	Teoría	Época
	niños menores de seis años, particularmente los que se encuentran clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén. Así mismo, se declara que los derechos de las niñas y los niños comienzan desde la gestación y que se garantizarán los derechos consagrados en la Constitución Nacional y en las leyes que desarrollan sus derechos. Tanto la Política Educativa como la Ley 1295 de 2009 se constituyen en el marco bajo el cual el Ministerio de Educación Nacional lideró el Programa de Atención Integral a la Primera Infancia durante 2009 y 2013.	
Ley 1804	A través de esta ley se ha plasmado los avances en las concepciones sobre primera infancia, desarrollo infantil, educación inicial, atención integral, entre otros; esta propone orientaciones de política para el trabajo con las niñas y los niños en el país y en los territorios, y deja abierta la construcción para que la nación y los territorios participen en ella mediante un diálogo constructivo basado en los saberes y experiencias actuales. En el marco de esta política el Ministerio de Educación Nacional ha planteado que la educación inicial busca potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven, favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado. La educación inicial pone en el centro de su hacer a las niñas y los niños, reconociendo las particularidades que singularizan su desarrollo infantil, por lo que las actuaciones	2016

Referente Legal	Teoría	Época
	de quienes están en interacción con ellas y ellos procuran contribuir a la construcción de su identidad, acompañándolos en su proceso de inserción y construcción del mundo propio y social. Por consiguiente, promover el desarrollo integral en el marco de la educación inicial significa reconocer a las niñas y los niños en el ejercicio de sus derechos, saber de sus singularidades, intereses, gustos y necesidades, y atenderlos mediante las actividades que implican esos intereses en sus momentos particulares de desarrollo.	

Fuente: Creación Propia

2.2 Conceptos Definidores y Sensibilizadores

A continuación, se presenta la conceptualización de las categorías que orientan esta investigación de tipo cualitativo y que responde a la unidad de estudio, educación inicial en un contexto de vulnerabilidad social (Ver tabla 2). Se toman como referentes literaturas científicas que permiten avalar la definición de cada noción establecida en el estudio.

2.2.1 Vulnerabilidad Social

Teniendo en cuenta la definición que da la CEPAL (2019), al concepto de vulnerabilidad social, esta es entendida como aquellas necesidades básicas que ponen en riesgo la vida digna de una persona, especialmente en los siguientes componentes activos (el trabajo, la vivienda, la infraestructura económica-social, las relaciones al interior de la familia, el capital social, y las relaciones sociales).

2.2.2 Pobreza

La CEPAL (2019), define la pobreza como la ausencia de la economía y la desigualdad entre cada sociedad, a su vez se reconoce como un fenómeno, en el que influyen múltiples factores tales como (educación, salud, trabajo, vivienda, agua y saneamiento básico), componentes que sin duda alguna ponen en riesgo la integridad y la vida plena de una comunidad determinada.

2.2.3 Violencia Intrafamiliar

Whaley (2005), relaciona la violencia intrafamiliar como todos aquellos actos u omisiones que atentan contra la integridad física, psicológica o sexual y moral de cualquiera de los integrantes de una familia; son acciones conductuales que pueden poner en alto riesgo la salud mental, física y ambiental de un sujeto en el entorno familiar.

2.2.4 Desnutrición Infantil

Lo afirma Ladino (2017), la desnutrición infantil "es una de las enfermedades comunes en la infancia que existen, y está muy ligada a la falta de recursos necesarios para comprar y consumir los alimentos necesarios para tener una dieta adecuada y balanceada que permita el correcto funcionamiento del organismo para el crecimiento y desarrollo." (p. 15).

2.2.5 Deserción Escolar

Así, es necesario comprender los diferentes conceptos que se tienen en torno a la deserción escolar desde diferentes autores, como los descritos por Tinto (1989) quien manifiesta que consiste en dejar de asistir a cualquier nivel del sistema escolar, lo cual puede ser definitivo o temporal. Goicovic (2002), por su parte, ve en la deserción la presencia de actos de retiro escolar transitorios o definitivos prolongadas en el tiempo, en las que intervienen diferentes situaciones de carácter ambiental, económico, social y cultural.

2.2.6 Servicios Públicos

Como lo mencionan algunas literaturas contemporáneas entre ellas la CEPAL (2018), la gestión de los servicios públicos está asociada a la tarea de redefinir las funciones del Estado y su relación con los bienes e intereses públicos. Los servicios públicos no sólo se entienden como la oferta de elementos para la satisfacción de ciertas necesidades primordiales de la comunidad, sino que más bien como una amplia gama de instrumentos y medios con los cuales la ciudadanía debe contar para el pleno desarrollo de su potencial humano, social y económico.

2.2.7 Vulneración de derechos humanos

La Convención y su aceptación en tantos países han servido para defender la dignidad humana fundamental de todos los niños y niñas y la necesidad urgente de asegurar su

bienestar y su desarrollo. La Convención de derechos de los niños y niñas deja muy clara la idea de que una calidad básica de vida debe ser el derecho de todos los niños y las niñas, en lugar de un privilegio que disfrutan solamente unos cuantos. A pesar de la existencia de toda esta serie de derechos, los niños y las niñas sufren a causa de la "pobreza, la falta de hogar, los malos tratos, el abandono, las enfermedades prevenibles, la desigualdad en el acceso a la educación, la falta de hogar, y la existencia de sistemas de justicia que no reconocen sus necesidades especiales." (UNICEF, 2018, p. 6)

2.2.8 Cuidado y Crianza

UNICEF (2011), entiende que parte del éxito en el desarrollo de los niños proviene del vínculo que estos generan con los adultos que los cuidan y con su entorno. La familia como grupo social influye en el desarrollo socio afectivo de todos sus integrantes en especial de los niños y niñas, ya que estos aprenden durante la primera infancia los modelos, normas y habilidades sociales necesarias; por esta razón, los factores que inciden en el desarrollo de los niños y las niñas pueden variar, de ahí la importancia de identificar la influencia de la familia y de estas pautas de crianza en el desarrollo de los más pequeños durante la primera infancia.

2.2.9 Pertinencia de las propuestas gubernamentales o Propuestas de intervención Educativa

La pertinencia de las propuestas gubernamentales está asociadas a la intervención efectiva en un contexto determinado que permite la mediación y la reducción de brechas en diferentes componentes de carácter, social, cultural o político. De igual manera se busca que la pertinencia de ciertas políticas esté asociadas a la intervención educativa como instrumento de transformación social ante las necesidades y los retos atraídos por la contemporaneidad, la modernidad y el capitalismo (Cárdenas, 2018).

2.2.10 Impacto, Pertinencia y Cobertura

Colombia a partir del año 2009, propone en sus políticas de estado, especialmente en la atención a la primera infancias apologías que converjan con el impacto, la pertinencia y la cobertura a través de la materialización de sus postulados legislativos en los territorios periféricos del país. Si bien es cierto estos mecanismos conforman una triada en los desafíos inminentes para la intervención y el desarrollo de las políticas, ya que los mismos

buscan minimizar la desigualdad, el abandono, la pobreza, la falta de oportunidad y otros indicadores establecidos en el concepto de vulnerabilidad social por la que atraviesa el país, pero que a la fecha y desde diferentes informes ha sido una panacea idealista, al confrontar la realidad con los conceptos asignados en la legislación (Bernal, 2014).

2.2.11 Viabilidad de las políticas en contextos de vulnerabilidad social

El reconocimiento de los beneficios de la inversión pública, en programas para el desarrollo de la primera infancia, es cada vez mayor, tanto en el ámbito internacional, gubernamental y de la sociedad civil, adultos, padres y profesionales de las más diversas disciplinas, e incluso adolescentes, empiezan a reconocer su propia responsabilidad y la necesidad de destinar esfuerzos y recursos, para favorecer el desarrollo de los niños y las niñas menores de 6 años, tanto en el mediano como en el largo plazo; cabe resaltar la necesidad de impulsar la construcción y materialización de política pública, a partir de la cual se vislumbren los mecanismos, que posibiliten la protección de los derechos de los niños y de las niñas menores de 6 años, en aras de desarrollar su potencial biológico, psicológico, social y cultural**,** con posibilidades de contrarrestar las condiciones de vulnerabilidad social que ponen en riesgo el desarrollo integral de los niños y las niñas en primera infancia (CEPAL, 2018).

2.2.12 Calidad y Desafíos

Uno de los principales desafíos que presentan los sistemas de educación se asocia con su calidad y los aspectos que afectan el proceso educativo. En la actualidad existe un amplio debate sobre el aseguramiento, medición de la calidad de la educación tanto a nivel macro (nacional, estatal) como a nivel micro (establecimientos educacionales e instituciones de educación superior) (MEN, 2018).

2.2.13 Propuestas dirigidas a contextos de Vulnerabilidad Social

La Política para la primera infancia, ley 1804 (2016), *"de cero a siempre"* se convierte en una perspectiva para la atención y la protección de los niños y las niñas que de algún modo se encuentran en medio de fenómenos vulnerables, en este sentido, considerados por principio, ubica a las niñas y niños en el centro de la agenda y en la acción pública como sujetos titulares de derechos, cuya garantía debe materializarse a nivel colectivo e individual, con participación significativa acorde con sus capacidades y momento del curso de vida, goce efectivo de los derechos y ejercicio de la ciudadanía como agentes de

cambio y transformación social y cultural desde la diversidad. Para esto, se requiere que el Estado, la familia y la sociedad, como corresponsables en la garantía de derechos de las niñas y los niños, se relacionen con ellos reconociendo su capacidad de incidir en el entorno y de ejercer sus derechos, más allá de la prestación de servicios (MEN, 2018).

2.2.14 Pedagogía en Educación Inicial

La Educación Inicial es una etapa educativa con identidad propia que hace efectivo el derecho a la educación. así como el cuidado de la salud y nutrición, tiene un efecto positivo en la reducción de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje. Acoger y cuidar se convierten en una oportunidad educativa y pedagógica, al comprender la importancia de responder de manera oportuna a las necesidades propias del momento de desarrollo de niñas y niños se otorga un lugar diferente a las prácticas de cuidado, pues no se tratan como acciones asistenciales, sino como oportunidades para potenciar los procesos de desarrollo de ellas y ellos desde el reconocimiento de su singularidad y como posibilidad de interacción y construcción permanente del mundo social y cultural, mediante el saber pedagógico (MEN, 2014).

2.2.15 Modelos Pedagógicos en Educación Inicial

Los modelos pedagógicos tienen una larga tradición histórica, desde el mismo momento que el hombre se planteó educar a los niños de una manera consciente y organizada, por lo que pensar que lo que se hace en la actualidad es algo nuevo y reciente, es un serio error de precisión, ya que muchas de las ideas que en un momento se plantearon como novedosas y que caracterización un determinado pensamiento de cómo educar a los niños en estos primeros años provienen de ideas concebidas mucho tiempo antes, pero que mantienen una vigencia contemporánea aunque asuman terminologías o axiologías diferentes o se inserten en modelos aparentemente actuales (De Zubiria, 2011).

2.2.16 Aportes de los Modelos pedagógicos a la Primera Infancia

De esta forma las teorías pedagógicas, de acuerdo con las diferentes, y a veces disímiles concepciones del ser humano y del tipo de hombre y de sociedad que se quiere formar, le asignan a la educación distintas funciones. En este sentido, para que una teoría se convierta en un modelo pedagógico tiene que responder a las preguntas de por qué, para qué, cómo y cuándo, elaborar un modelo pedagógico que responda apropiadamente a estas interrogantes (De Zubiria, 2011). En esta investigación se rescatan los aportes de

Comeniu, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Agazzi, Montessori, Declory, Freinet, Pierre Faure, Reggio Emilia, Ausbel, Vigotsky y Rudolf Steiner.

2.2.17 Pedagogía en contextos de Vulnerabilidad

Los modelos pedagógicos deben asumir un enfoque social que permita contrarrestar los impactos negativos inminentes en cada realidad del sujeto, deben favorecer sus visiones más humanas marcadas por la multidimensionalidad, el desarrollo de estrategias multidisciplinares e integradoras para contribuir con el progreso del ser humano desde el hacer y el convivir, para su transformación y resiliencia social. Así la las políticas educativas deben abanderar la calidad, la pertinencia y la cobertura de las poblaciones con mayor rezago social, con posibilidades de equidad e igualdad al derecho a la educación como herramienta prioritaria para el cambio en las condiciones de vulnerabilidad social o cualquier tipo de discriminación (UNESCO, 2006).

2.2.18 Pertenencia de los modelos pedagógicos en educación inicial

Es importante que los docentes de educación infantil conozcan y comprendan los diversos modelos y enfoques pedagógicos que guían las prácticas educativas en la actualidad del país y de las escuelas del contexto local, principalmente porque los nuevos paradigmas educacionales demandan nuevos desafíos y competencias en el quehacer docente. Es decir que las nuevas tecnologías de la información y comunicación, catapultan el mundo actual, en el cual exigen un docente eficiente, eficaz y competitivo, abierto a los nuevos paradigmas educacionales, que transformen de manera significativa los procesos de enseñanza, aprendizaje, métodos, técnicas, contenidos e instrumentos para lograr una formación integral de calidad en los estudiantes desde edades muy tempranas, pero esto se logra mediante la reflexión, la coherencia y la pertinencia profunda del docente y el modelo pedagógico que trabaje según corresponda el territorio (De Zubiria, 2011).

2.2.19 Propuesta de Intervención Pedagógica

Una propuesta de intervención Pedagógica, puede estar sustentada por un diseño, una implementación y una validación, ruta metodológica que permite la organización y el desarrollo de la misma. Estas acciones se convierten en el esbozo didáctico del quehacer del maestro, para poner en práctica sus estrategias en un contexto determinado de acuerdo a sus necesidades, intereses y particularidades (Behar, 2009).

REDUNOT

2.3 Operacionalización de las categorías

A continuación, se consolidan las categorías, subcategorías apriorísticas y las variables correspondientes a un objetivo específico, como conceptos Definidores y Sensibilizadores en la investigación, y que, al interés de la investigadora, las mismas han sido definidos de acuerdo a los ejes temáticos establecidos en el objetivo No 2,3 y 4. En el objetivo No 1 se estable la variable y sus indicadores que permiten recabar la información pertinente. De la misma manera, se presenta en la tabla los objetivos, las categorías, subcategorías, variable e indicadores, códigos e instrumentos que permiten robustecer la operacionalización de cada categoría y variable establecidas para el estudio.

RED- UNEFT

Tabla 2

Operacionalización de las categorías

ÁMBITO TEMÁTICO	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS-VARIABLE Y CÓDIGOS	SUBCATEGORÍAS-INDICADORES Y CÓDIGOS	TÉCNICAS-INSTRUMENTOS
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA LA EDUCACIÓN INICIAL EN UNA REGIÓN DE VULNERACIÓN SOCIAL	La intervención educativa en zonas de vulnerabilidad social en cuanto a la educación inicial, y haciendo uso de literaturas y referencias relacionadas con el objeto de investigación, no dan cuenta de que se realicen procesos de formación a los niños y las niñas de primera infancia de manera contextualizada, es decir que se responda a sus	Proponer una intervención pedagógica para la educación inicial, a través del diseño, implementación y evaluación, orientada a mejorar las prácticas educativas de madres comunitarias del municipio de Paya Boyacá Colombia que trabajan con niños y niñas en condición de	Analizar las condiciones de vulnerabilidad social a las que están expuestos los niños y niñas en el municipio de Paya, Boyacá.	***Variable:*** Vulnerabilidad social- **VS**	***Indicadores:*** Pobreza-**PB** Violencia intrafamiliar-**VI** Desnutrición infantil-**DI** Deserción escolar-**DE** Servicios públicos-**SP** Vulneración de derechos humanos-**VDH** Cuidados y crianza-**CC**	Encuesta-Ficha de caracterización de los servicios de Primera Infancia
			Evaluar el desarrollo de las propuestas diseñadas por el	***Categoría*** Pertinencia de las propuestas	***Subcategoría*** Impacto-**IMP**	Entrevistas estructuradas a expertos y MC. revisión documental-

RED-UMECIT

	propias necesidades e intereses desde sus recursos ,medios sociales, culturales, técnicos, pedagógicos y de recursos humanos el cual puedan garantizar una educación de calidad e integridad de acuerdo a su inversión y alcance.	vulnerabilidad social.	Gobierno Colombiano, en el marco de la educación inicial.	gubernamentales o Propuestas de intervención a la primera infancia-**PPG-PPIE**	Pertinencia-**PT** Cobertura-**CO** Viabilidad de las políticas en contextos de vulnerabilidad social-**VPCVS** Calidad-**CD** Desafíos-**DS** Propuestas dirigidas a contextos de vulnerabilidad-**PCVS**	Formato de entrevista- rejilla para la revisión documental, Cisterna, (2005).
			Diseñar la propuesta de intervención pedagógica fundamentada en modelos que orientan la educación inicial para contextos de vulnerabilidad social, teniendo en cuenta los	***Categoría*** Pedagogía en educación inicial- **PEI**	***Subcategoría*** Modelos pedagógicos en educación inicial-**MPEI** Aportes de los modelos pedagógicos a la primera infancia. **AMPEI** Pedagogías en contextos de vulnerabilidad-**PCVS**	Entrevistas estructuradas a MC-formato de entrevista Grupo focal con MC Matriz de validación

REDUMEC

			referentes de validación.		Pertenencia de los modelos pedagógicos en educación inicial- **PMPEI** Diseño- **DI** Validación- **VAL**	
			Evaluar la implementación de la propuesta de intervención pedagógica de acuerdo con el enfoque de educación inicial, para Madres Comunitarias, niños, niñas y familias implicadas en el estudio.	***Categoría*** Propuesta de intervención pedagógica -**PIP**	***Subcategoría*** Implementación- **IMP** Evaluación- **EL**	Registro anecdótico- formato de Latorre (2005) y Cartografía Social – mapa de convenciones y matriz de reverso y Contraste de Latorre (2005).

Fuente, Creación Propia

REDIME CT

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

RED-UNEXCIT

Aspectos Metodológicos de la Investigación

La descripción de los aspectos metodológicos tiene como soporte la permanente indagación acerca de la atención integral a la primera infancia, la adaptación de teorías relacionadas con la temática, y la obtención de algunos indicadores para mejorar in situ factores que inciden en la educación inicial de los niños y las niñas, basado específicamente en una valoración somera sobre las causas y los fines que pretende el presente estudio con un grupo puntual de población infantil niños y niñas menores de seis años con índices de vulnerabilidad social en aspectos socioeconómico, educativo y afectivo, siendo esta la premisa del planteamiento para realizar la siguiente investigación con rigor y método en el ámbito educativo infantil.

3.1 Paradigma de la Investigación

La investigación pretende hacer sus abordajes desde el pragmatismo, teniendo en cuenta que, la tradición del pragmatismo clásico americano es un movimiento filosófico germinado en Estados Unidos a finales del siglo XIX en relación a la obra de pensadores como Peirce (1984), James (1842), Dewey (1970), Mead, (1863) citados por Sánchez, (2015). Estos pensadores proponen, en reacción a "las pretensiones fundacionalitas, absolutistas y racionalistas clásicas, una visión crítica y propositiva para abordar la problemática del conocimiento, la investigación científica y, algunos de ellos, la filosofía política y la ética, delineando así una perspectiva muy discutida hasta los tiempos" (Sánchez, 2015, p. 23).

Es importante reconocer dentro de su teoría pragmática, el énfasis en la acción y, simultáneamente, en los intereses que le otorgan sentido al conocimiento que la guía y orienta, los efectos y consecuencias prácticas que le otorgan garantía y significatividad, son aspectos importantes para comprender la apariencia pragmatista, haciendo uso de su reveladora manera de actuar desde la experiencia. Para el pragmatismo, el sujeto está inmerso en el mundo y comprometido creativamente con él, desarrollando múltiples modos de acción (Dewey, 1970).

Así la experiencia para Dewey es, en este sentido, sistemáticamente más primaria que cualquier reconocimiento entre la naturaleza y el hombre, el objeto y el sujeto, lo

experimentado o experimentable y el experimentador, lo físico y lo mental, la realidad objetiva y la experiencia subjetiva, la práctica y la teoría, cuerpo y espíritu. Todas éstas son planteamientos que se hacen al interior de una unidad integral, continua, continuamente rica y plena de interrelaciones sociales, culturales y conceptuales.

Se asume, entonces, que la propuesta de regresar a la experiencia pensada como un nuevo punto de partida para el filosofar confronta su postulado, por un lado, con el concepto de reconocer el pensamiento mismo de su propia naturaleza como moldeable por la acción humana y, por el otro, con un juicio de la naturaleza humana que evidencia su rol activo respecto de las decisiones y acciones referentes al ámbito de lo cognitivo, de los valores, de la moral, lo cultural y lo tradicional del hacer, pensar y actuar. Así, "rescatar a la experiencia de las reducciones en las que incurrieron las posiciones tradicionales de la filosofía implica rescatarla tal como ocurre en la vida real de los hombres, esto es, en términos de interacción con el entorno" (Sánchez, 2015, p. 55)

Para los pragmatistas, el ser humano es primariamente un ser que actúa, que padece y disfruta; y éste debe ser el punto de partida para explicar aún los procesos cognitivos más complejos. En este contexto en el que se equipara la concepción de la experiencia con una teoría de la acción radical, el pragmatismo opera, como "una reconciliación fundamental: la reconciliación entre lo humano y lo natural, entre cultura y naturaleza, concibiendo al ser humano en continuidad con el resto de lo existente -sin por ello ignorar lo distintivo y peculiar de sus patrones de comportamiento" (Castro & Marcos, 2010, p. 274).

Ahora bien, volviendo particularmente a Dewey y teniendo en cuenta sus interpretaciones frente al pragmatismo, se puede decir que la clave fundamental para comprender su teoría de la experiencia y para dar cuenta de la resignificación de dicho concepto articulador, radica en la compleja sinergia que se haya comprometido entre la acción, el conocimiento, el significado y la valoración entre un objeto y sujeto de indagación. Esto favorece el constructo de conocimiento científico, que otorga validez al hombre como un ser pensante, quien se encuentra, en sí mismo, enteramente dentro de la naturaleza para confeccionar operaciones concretas, que han de beneficiar el desarrollo humano. Como afirma Dewey (1929), "los órganos, instrumentalidades y operaciones del conocimiento se encuentran dentro de la naturaleza, no fuera de ellas, por lo tanto, constituyen cambios de los que previamente existía: el objeto del conocimiento es un objeto construido existencialmente producido" (p. 201).

Después de esta premisa, se puede plantear la pregunta cómo imagina el pragmatista la manera en que se construye conocimiento, si la producción del conocimiento comienza con el reconocimiento de problemas prácticos; por tanto, la ciencia se configura como una actividad, para dar la solución e introspección a problemas prácticos. Y que, en el pensamiento de Dewey los valores son fines que guían la conducta hacia la solución de esos problemas prácticos, guiadas por las ideas y el criterio humano. En este sentido, la acción conforma la base de la ciencia para gestar conocimiento basado en la experiencia, la teoría y la realidad del sujeto, triada propia del pragmatismo (Dewey, 1970)

La investigación-acción es investigación científica, según la perspectiva pragmática; pertenece a la visión propia del pragmatismo sobre como produce y justifica el conocimiento el hombre, y está respaldada por las afirmaciones pragmáticas respecto a la unión entre teoría y práctica, y al lugar de valores e ideología en la construcción constante de conocimiento. El pragmatismo hace apología a la investigación-acción como una ruta metodológica para la producción de conocimiento científico, al cimentar sus principios entre la realidad, el contexto, los sujetos, las acciones, las teorías y la experiencia, elementos que permean en la dialéctica como mediación del saber, del hacer, tener y pensar (Sánchez, 2015)

Cabe señalar, que la formulación de la Investigación Acción siguiendo los postulados de Dewey (1970), se pueden concretar pragmáticamente de la siguiente manera:

> Consecuentemente, y como toda investigación parte de una situación problemática de incertidumbre, dicha situación constituye el primer momento de la búsqueda y permite elucidar una idea o solución. Un segundo momento estaría dado por el desarrollo de esta conjetura o sugerencia, mediante la razón (intelectualización del problema). El tercer momento sería el de experimentación en el cual se ensayarían diferentes hipótesis para probar la adecuación o no de la solución propuesta. El cuarto momento de la investigación estaría dado por la reelaboración intelectual de las hipótesis originales. El quinto supondría la verificación que puede dar lugar a diversos recorridos ulteriores (p. 177).

Se concluye este apartado sustentando que, el pragmatismo hace sinergia entre teoría y práctica, que a su vez permite hacer consideraciones abrevias en cuanto a la función de las ideas científicas y de la teoría, y, reconoce que la construcción de conocimiento científico es guiada por la acción y la práctica. Acción y práctica, tienen que estar

orientadas por ideas comprobables, conceptos o teorías; de no ser sustentada bajo estos criterios, carecen de significado y saber epistemológico. El pragmatismo impugna las ideas especulativas, empíricas y sin fundamento científico, es decir, la teoría inhábil para dirigir la acción y justificar una necesidad social, que beneficie la consolidación de conocimiento positivo en pro del desarrollo humano.

El pragmatismo refleja que la ciencia es actividad humana intencional; por lo tanto, necesariamente tiene que estar dirigida por valores que dan validez al conocimiento. La propuesta del pragmatismo de Dewey focalizaba en la construcción del significado del individuo más que en las derivaciones sociales, introduciendo a la ciencia como conocimiento práctico de forma ahistórica, para suscitar la asimilación de las normas externas como parte de la propia educación de los individuos (Sánchez, 2015)

3.1.2 Enfoque

La investigación educativa hace hincapié en la importancia del estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener conocimiento, explicación y comprensión de los fenómenos educativos en un campo de estudio determinado (Buendía, 2001).

Investigar en la escuela o en sus entornos, es observar atentamente en la comunidad educativa las acciones y actuaciones que comportan los sujetos especialmente los estudiantes, e indagar sobre lo que se conoce y lo que está en proceso de conocimiento con un instinto muy subjetivo y empático-afectivo favorecedor de aprendizajes, dando lugar a una reflexión admirada, interesada y comprometida, cuyo soporte es la comunicación interactiva y particular que impone la razón y se ve cristalizada en las respuestas a las conjeturas que a diario nos planteamos al desarrollar los contenidos o principios pedagógicos y sus diversos temas abordados con el compromiso ético de ser profesionales de la educación en la extensión misma que el contexto abarca (González, 2005).

Ahora, para comprender la elección de la investigación, esta se apoya del enfoque cualitativo, se parte de la base que el ser humano no es cuantificable en su integridad ya que intrínsecamente lo engloba una subjetividad que no es medible, es esta subjetividad la que permite precisamente una singularidad que se refleja en el carácter activo del investigador, Erikson (1973) supone que “la subjetividad disciplinada es el cuestionario

personal del investigador y el uso de la empatía individual experimental en la recopilación de datos" (p. 419).

De la misma manera, Erikson (1973), recuerda a muchos investigadores que quien investiga forma parte de la situación, del contexto y de los fenómenos sociales que se pretenden analizar y entender; la subjetividad permite la autorreflexión sobre las propias opiniones, las preferencias personales y sobre explicaciones teóricas que pueden ser positivas a la hora de emprender la investigación; la subjetividad como manera particular de descubrir relaciones, explicar fenómenos, solucionar problemas (Macías, 2001). Se plasma en la forma de plantear el trabajo de campo, por tanto, son esenciales en las actividades de recopilación de datos por la interacción directa que ésta conlleva.

Ahora bien, el aspecto personal e íntimo en la investigación cualitativa la presenta Stake (1998) cuando acota que "la pretensión de los investigadores cualitativos es realizar una investigación subjetiva; no se considera que la subjetividad sea un fallo que hay que eliminar, sino un elemento esencial de la comprensión" (p. 48). La subjetividad de la persona que indaga y conoce, conocimiento que consiste esencialmente en desvelar información sacada del medio, de hechos y experiencias adquiridas en forma de respuestas que cada persona realiza de manera singular.

Teniendo en cuenta lo concerniente a la investigación cualitativa en cuanto a las características que la identifican y que concuerdan con el objeto de este estudio y, a su vez, permite establecer una ruta del proceso de indagación, se hace referencia a varios autores cuyas teorías orientan y fundamentan su aplicabilidad: Eisner (1991) en García (2003), manifiesta que los trabajos de tipo cualitativo siempre evolucionan sobre el terreno y el contexto, y frecuentemente se centran en torno a un tema común donde la actuación del investigador se transforma en una herramienta de trabajo para el estudio por su naturaleza de tipo interpretativo, subjetivo, de cara a la verificación de causalidades.

Revisando los aspectos que caracterizan a la metodología cualitativa, Taylor y Bogdan (1986) contemplan una serie de particularidades que se ajustan a este trabajo de investigación, ellos ponen de presente que la investigación cualitativa es inductiva, entendiéndose por inductivo, aquel proceso por el que la razón infiere partiendo de unas premisas particulares o singulares que permiten obtener conclusiones universales con un grado relativo de certeza.

REPOSITORIO

En este sentido, González (2005), supone la investigación cualitativa como una experiencia artística, ya que el investigador es el artífice de su propia investigación; los métodos cualitativos son de naturaleza humanista, razón para tener en cuenta las influencias entre métodos y la forma en que apreciamos a las personas, siendo así, se debe prestar atención a todos y cada uno de los escenarios y personas objeto de estudio y análisis separándolos de sus creencias, perspectivas y predisposiciones; observar el panorama tiene que ser desde una perspectiva holística, manteniendo siempre una posición naturalista el investigador puede generar su propio método de trabajo o adaptar los ya conocidos, teniendo presente que todas las representaciones de los fenómenos son importantes y deben ser observados en un plano de igualdad.

Desde esta perspectiva la investigación cualitativa permite ratificar en la importancia del estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizadas para obtener conocimiento, explicación y comprensión de los fenómenos educativos en un campo de estudio determinado (Buendía, 2001). Investigar en contextos con índices vulnerabilidad social es observar atentamente en la comunidad educativa las acciones y actuaciones que comportan los sujetos especialmente los niños y las niñas, e indagar sobre lo que se conoce y lo que está en proceso de conocimiento con un instinto muy subjetivo y empático-afectivo favorecedor de aprendizajes, dando lugar a una reflexión admirada, interesada y comprometida, cuyo soporte es la comunicación interactiva y particular que impone la razón y se ve cristalizada en las respuestas a las conjeturas que a diario nos planteamos al desarrollar o materializar las políticas públicas educativas y sus diversos axiomas que allí permean, con el compromiso ético de ser profesionales de la educación en la extensión misma que el contexto abarca.

Al ser la educación fundamentalmente una actividad comunicativa, como lo menciona Jiménez (2010), en una investigación sobre educación infantil los instrumentos de contraste son básicamente de carácter cualitativo, ya que constituyen un soporte para indagar y verificar observando directa o indirectamente por medio de sus enfoques y métodos todos los acontecimientos que discurren en las distintas áreas en que se desarrolla la acción educativa.

No obstante, uno de los desafíos actuales en la investigación es el logro de idoneidad en los diseños de investigación, con base en las condiciones y características de los escenarios en los que se lleva a cabo el trabajo de indagación empírica. Esto converge en que las estrategias de investigación delineadas por los investigadores sociales sean

aplicables en dichos escenarios, de tal manera que no se conviertan en "fórmulas" que se instrumentan irreflexivamente en cualquier escenario y al margen de los contextos y los agentes sociales en ellos situados. En particular, a la investigadora le interesa esta adecuación metodológica porque permite la reflexión, la crítica y la interpretación de los fenómenos que subyacen en aquellos lugares donde transcurre y germina la vida de los niños y las niñas en primera infancia, y en el cual los discursos reflexivos en especial con la población infantil son escasos; así es oportuno tejer una relación entre sujeto-objeto, con miradas epistemológicas cuidando las idoneidades metodológicas, fundamentalmente, para garantizar los criterios de validez y confiabilidad.

Así, es necesario clarificar la idea de que el propósito de la investigación educativa no solo es la producción de conocimiento, sino la transferencia de éste desde una perspectiva colectiva que incluye la participación de los investigadores junto a los agentes sociales (en este caso los niños, niñas agentes educativas, familias y comunidad en general) frente a sus realidades para promover y hacer posibles escenarios sociales y educativos cualitativamente diferentes a las realidades de su entorno. De ahí que la experiencia de investigación cualitativa, se apegue a una forma de investigar que articula el análisis de la realidad con la acción social.

3.1.3 Método

La visión ya clarificada sobre la elección de la investigación cualitativa como soporte de este trabajo reposa en el hecho de ser un método comprensivo, subjetivo, reflexivo y autorreflexivo, motivo por la cual se puede aplicar un análisis global a casos específicos como el que se lleva a cabo en la presente investigación dentro del ámbito de la educación infantil.

La investigación pretende hacer un abordaje desde la metodología de investigación acción teniendo en cuenta los postulados de Latorre (2005), al plantear el aula o los entornos donde transcurren experiencias de enseñanza- aprendizaje como espacios de investigación y desarrollo profesional, donde se cuestionan el papel que los docentes deben desempeñar y cuál debe ser su compromiso; ¿deben jugar el papel de profesionales técnicos que repiten y reproducen conocimientos generados por otros, o el papel de profesionales reflexivos, autónomos, que piensan, toman decisiones, interpretan su realidad y crean situaciones nuevas a partir de los problemas de la práctica cotidiana con la finalidad de mejorarla o transformarla?

Desde esta perspectiva Latorre (2005), plantea la investigación-acción como una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas y otras experiencias.

De igual manera, esta investigación, debido a su naturaleza teórica y epistemológica se lleva a cabo desde el método de investigación acción, el cual en la escuela analiza las acciones humanas, así como las situaciones que son de índole social y que se identifican en el contexto escolar. La investigación acción está relacionada con los problemas de la vida cotidiana que son experimentados por los profesores y que son definidos a partir de lo que se identifica en el entorno para su posible transformación y solución (Eliott, 2000).

Con el tiempo, el concepto de investigación-acción ha ido adoptando un sentido más amplio y, en cierta medida, ha ido sufriendo cambios para dar entrada a nuevas experiencias y prácticas de investigación que afloran en el campo de la investigación educativa. En la actualidad, la expresión *investigación-acción* se utiliza como una concepción educativa, en la que el profesional de la educación es un investigador o práctico reflexivo; un profesional que integra en su práctica la función investigadora como medio de autodesarrollo profesional e instrumento para mejorar la calidad de los centros educativos (Latorre, 2005).

No obstante, Latorre (2005) plantea que:

> La investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan. (p. 25)

Ahora bien, esta conceptualización de la investigación la realiza el docente sobre la realidad educativa o sus propias actuaciones y no están ajenas a la implicación de otros agentes sociales. En el caso de la presente investigación, los comportamientos de los niños y niñas menores de seis años en situación de riesgo y alto riesgo de vulnerabilidad, no

solamente tiene que ver con las actuaciones de las profesoras sino también las influencias del entorno, es decir, las complejas vivencias con su familia en desarraigo, "disfuncional" o "desestructurada", o con la comunidad receptora y la vulnerabilidad de sus derechos; por esta razón la investigación-acción es utilizada como se ha señalado anteriormente en este estudio, al ser realizada dentro y en relación con el contexto en que se producen de forma natural y en el que se encuentra vinculada de manera los niños y las niñas de primera infancia.

3.2 Tipo de Investigación interpretativa

Ante la ontología del paradigma trabajado en esta investigación, abordada desde el pragmatismo, según Guba y Lincoln (2002), afirman que el tipo de investigación interpretativo, posee sus características principales para interpretar la realidad, el cual basa en un realismo histórico, es decir, la realidad es un producto de la influencia de un conjunto de factores relacionados con lo social, político, cultural, económico, étnico, el rol de género, entre otros. No obstante, estos autores afirman que en la investigación desde este tipo "requiere de un diálogo entre el investigador y el investigado; ese diálogo debe ser de una naturaleza dialéctica para transformar la ignorancia y los conceptos erróneos" (p. 127).

La finalidad de este tipo de investigación es construir una conciencia más informada, que comprenda cómo pueden cambiar las estructuras de una sociedad y entendiendo las acciones necesarias para efectuar el cambio. De igual manera, busca entender el conocimiento científico y la realidad de las causas que la han llevado a ser así, en lugar de quedarse simplemente en lo general y en las explicaciones casuales, es decir que este tipo de investigación busca descubrir a profundidad la realidad o sus fenómenos que allí imperan; "lo interpretativo no busca explicaciones casuales de la vida social y humana, sino que profundiza el conocimiento y la comprensión del porqué de una realidad" (Guba y Lincoln, 2002 p. 132).

El tipo interpretativo ha tenido su origen desde axiomas cualitativos, naturista y humanista cuyo estudio tiene que ver con las acciones humanas y la vida social; siendo importante porque sustituye las nociones de explicación, predicción y control de paradigma positivista por las nociones de comprensión de significado y acción, es decir se centra en la descripción y comprensión de lo único y particular del sujeto más que en lo general. La investigación de tipo interpretativo, busca supuestos sobre las costumbres,

políticas, desarrollo económico, religiosos, entre otros fenómenos de estudio que se encuentra en una comunidad en general y lo que se denomina cultura (Sandín, 2003).

Siendo la investigación cualitativa de carácter interpretativo, su rasgo fundamental radica en la reflexividad del investigador, por tanto no hay que olvidar que se investiga dentro de un contexto donde se debe tener en muy cuenta aspectos sociales, culturales, políticos, lingüísticos y teóricos que inciden en la producción de conocimiento, en la forma y en el contenido en que se expresen, por lo que el investigador es parte activa del proceso, y al que se le debe reconocer los aspectos personales, los supuestos teóricos, su relación con los participantes y la comunidad en la que realiza el estudio (Sandín, 2003); por lo general se pretende recopilar información de cada fenómeno analizado, centrando el estudio de forma concienzuda en casos particulares sin perder de vista que ésta selección o muestra sea identificatoria del grupo. Por tanto, una de las características de la investigación cualitativa son los contextos naturales donde se investiga; el investigador focaliza su atención en ambientes espontáneos, es decir, busca respuesta a sus interrogantes en el mundo real, por esta razón también se le llama investigación naturalista.

El desarrollo de esta investigación que está enmarcada en el paradigma pragmático y que utiliza como método la Investigación Acción, perfectamente permite acomodar en su organización un tipo de estudio interpretativo, a partir del cual se estructurará la teoría sobre la problemática que da origen a esta investigación, cuyo contexto son los Hogares Comunitarios del Municipio de Paya en el departamento de Boyacá, donde se gesta el enfoque de la educación inicial, como epicentro principal y con proyección a los niños, niñas y familias participantes del estudio. En efecto, este tipo de investigación, beneficia la descripción, la interpretación y el análisis como medios de aproximación a la comprensión de unos fenómenos o procesos sociales, alimentados de conductas, actitudes, y maneras de realizar la práctica pedagógica en contextos con índices de vulnerabilidad social, además de vincular las reflexiones, narrativas y aportes de las Madres comunitarias para la construcción de un plan de acción que beneficie los criterios de calidad educativa en su propio territorio.

De esta manera, es importante precisar que, de acuerdo a las apreciaciones de Guba y Lincoln (2002), los estudios interpretativos tienen el objetivo de comprender los fenómenos acoplados a su contexto y gozan de versatilidad adaptativa a las diferentes realidades, dentro de las cuales, tienen la habilidad de percibir prácticas sutiles mediante

el conocimiento implícito. Este tipo de investigación se viene ocupando de fenómenos inminentes en el campo educativo, se caracteriza por ser una metodología joven de indagación interesado por explicar, describir, comprender, caracterizar e interpretar los fenómenos sociales y los significados específicos en la rigurosidad y complejidad que los determina. También reconoce los contextos naturales donde se desarrollan y bajo la perspectiva de los intereses, la idiosincrasia y las motivaciones particulares de cada uno de los actores vinculados en la investigación.

Este tipo de investigación, asiste al análisis inductivo como su método para conseguir una descripción y comprensión más completa del ambiente que sujeta aquellos hechos sociales implicados en realidades plurales, complejas y en ocasiones extraordinarias. De igual manera, los resultados a que llega el investigador, procuran concretarse mediante procesos dialógicos y de negociación con los sujetos implicados, a fin de que los significados e interpretación conformen el sentido del objeto indagado, y de esta manera poder contrastarse con los discernimientos y elaboraciones conceptuales del propio estudioso del fenómeno.

A continuación, se describen las fases que orientan el tipo de investigación interpretativa según Guba y Lincoln (2002):

Análisis exploratorio: Desarrollo y aplicación de categorías al objeto de investigación, en coherencia a los objetivos que orientan el estudio.

Descripción: Análisis por medio de matrices de triangulación o software de análisis de los segmentos e información recabada de cada categoría a fin de establecer patrones en los datos que llevan a categorías emergentes

Interpretación: Describir la información recabada en la data de cada categoría, con la intención de establecer conexión entre categorías exploratorias y categorías emergentes.

Teorización: Intervenir procedimientos que aseguren la adecuación de las relaciones en la información recabada en cada categoría y la fundamentación teórica de las mismas

3.3 Diseño de Investigación Emergente

Sandín (2003), ofrece una definición de diseño cualitativo resaltando su carácter contextual, su adaptación a la realidad investigada y a las contingencias propias de la investigación, así como, el protagonismo del investigador y su posicionamiento epistemológico, señalando que, "el diseño de una investigación cualitativa exige que el

investigador se posicione y adopte una serie de decisiones no sólo durante la elaboración del proyecto de investigación y al inicio del proceso investigador, sino también durante y al finalizar el estudio" (pp. 138-139).

La misma autora Sadin (2003) afirma que, "es por ello que la mayoría de autores coinciden en identificar el proceso de investigación cualitativa como emergente, flexible y no lineal" (p. 141). Más adelante cita a Mason (1996) quien enfatiza la necesidad de que el investigador al elaborar el diseño de investigación cualitativa interrelacione los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, sin olvidar las cuestiones relacionadas con la ética de la investigación.

No obstante, Cardona (2002), habla del "diseño emergente", sustentando que para realizar una investigación bien sea cuantitativa o cualitativa se sigue un plan o diseño, la diferencia radica en que el investigador cualitativo inicia el estudio sin conocer a fondo a los participantes y el contexto, él tendrá unas ideas muy genéricas al qué, cómo, y cuándo se recogerán los datos y el procedimiento a seguir, por este motivo el diseño se va modificando de acuerdo a los ajustes que se van haciendo a lo largo del trabajo, sin embargo, el investigador sí puede dar una descripción completa de los hechos retrospectivamente, cuando todos los datos estén recopilados. A este proceso se le denomina "diseño emergente".

El planteamiento teórico básico y el punto de partida del diseño emergente en investigación educativa, tiene como punto de partida la premisa epistemológica de que la investigación social y la investigación educativa en particular, aborden las acciones, eventos, acontecimientos, creencias, valores, significados, sentidos, experiencias, temporalidad, desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada y que al investigador le corresponde darle sentido a esa producción subjetiva a partir de su reflexividad, siempre en estrecho contacto con los actores sociales (Marquéz, 2007).

De allí que este diseño asume y hace suya la postura de los paradigmas cualitativos socio construccionista y socio critico (Guba 1991), que conciben ontológicamente la realidad a investigar como una construcción social diversa, versionada de manera múltiple, tanto por los hombres directamente involucrados en su contexto como por los investigadores que se dediquen a estudiarla. En este orden de ideas, el diseño emergente asume, asimismo, que esta realidad compleja es relativamente desconocida para el investigador, por lo tanto, este diseño rechaza las posiciones metodológicas elaboradas a priori que

conciben el proceso de investigación social de manera lineal, más preocupadas por los procedimientos técnicos que por la diversidad y complejidad de la realidad a investigar.

Para Márquez (2007), desde el punto de vista epistemológico, este diseño aborda la producción de conocimiento desde una perspectiva interaccionista. Define a los entrevistados y al investigador como actores sociales, es decir, como seres individuales y colectivos que actúan en condiciones históricas determinadas; asume que el ser humano es el único dotado de reflexividad y como tal es un hermeneuta capaz de producir significados sobre sus acciones y sobre las acciones de los otros y que esos significados orientan sus experiencias, sus saberes, sus adhesiones y rechazos y dialécticamente sus acciones inciden sobre él y sobre la sociedad. Además, construye su mundo a través de relaciones intersubjetivas que expresa a través del lenguaje y de la producción simbólica, es por ello que para este diseño la producción del conocimiento se inscribe en relaciones sociales donde la subjetividad y la intersubjetividad revisten una gran importancia para la producción de teorías y conocimiento.

En síntesis, es a partir de esta sustentación teórica y epistemológica que para el diseño emergente el ser humano es considerado como actor social pues es interpretado como ser activo, histórico y cultural. Involucrado en relaciones sociales concretas (familiares, profesionales, económicas, culturales, políticas, comunitarias). En este diseño se tiene la convicción de que los hombres elaboran estrategias personales y colectivas relacionadas, por ejemplo, con la existencia social, con las creencias, con las identidades, elaborando activamente y dentro de relaciones intersubjetivas significados y sentidos de la vida cultural, económica, educativa, que viven y han vivido en espacios y tiempos determinados, ya sea para afirmar, cuestionar o para recrear su propia existencia, dentro de contextos sociales particulares; Así mismo, ofrece la posibilidad de desplegar acciones sociales para vencer las incertidumbres, en especial en esta época postmoderna.

Desde la perspectiva teórica de los anteriores autores, se considera importante, que es a partir de esta aproximación teórica en la que se puede definir el diseño de investigación cualitativo como una construcción social. Asimismo, su naturaleza emergente hace posible afirmar que la investigación permea desde un enfoque socioeducativo, sustentada en este diseño para alcanzar la legitimidad social en lo real social, teniendo en cuenta que este diseño guarda una justa relación con la realidad investigada, donde lo particularmente humano se impone y no la pretensión positivista y estructural funcionalista de reducir la dinámica social a controles artificiales. Lo anterior se corresponde con la necesaria

coherencia entre las decisiones metodológicas del investigador con las consideraciones teóricas de la perspectiva epistemológica, que éste haya seleccionado.

De igual manera, estos fundamentos teórico-epistemológicos son los soportes que le permiten al diseño de investigación cualitativa emergente concebir a los participantes, como seres capaces de entender, reflexionar y explicar el mundo social donde viven y desarrollan sus actividades, así como lo menciona Eliot (2000), al establecer unas fases que hacen de la investigación acción un proceso sistémico, en el que se inicia con una exploración inicial, que para esta investigación tuvo que ver con el reconocimiento geográfico, social y cultural del municipio de Paya por parte de la investigadora.

Posteriormente, mediante la experiencia profesional de la investigadora en el territorio determinado, se definió un problema, en seguida se plantearon los siguientes objetivos: Proponer una estrategia de intervención pedagógica para la educación inicial, a través del diseño, implementación y evaluación, orientada a mejorar las prácticas educativas de madres comunitarias del municipio de Paya Boyacá Colombia que trabajan con niños y niñas en condición de vulnerabilidad social , para alcanzar este objetivo general, se apoya de objetivos específicos como:

Analizar las condiciones de vulnerabilidad social a las que están expuestos los niños y niñas en el municipio de Paya, Boyacá.

Evaluar el desarrollo de las propuestas diseñadas por el Gobierno Colombiano, en el marco de la educación inicial.

Diseñar la propuesta de intervención pedagógica fundamentada en modelos que orientan la educación inicial para contextos de vulnerabilidad social, teniendo en cuenta los referentes de validación.

Evaluar la implementación de la propuesta de intervención pedagógica, de acuerdo con el enfoque de educación inicial, para Madres Comunitarias, niños, niñas y familias implicadas en el estudio

Una vez establecido los objetivos, se diseña una metodología que encausa la ruta epistemológica para viabilizar, desarrollar y validar la investigación. Esta investigación es cimentada por un estudio cualitativo, apoyado por el método de Investigación acción, sustentada por Latorre (2005), como una forma de indagación realizada por el agente educativo para mejorar sus acciones pedagógicas o profesionales. A su vez, se realiza el

REPOSITORIO

análisis e interpretación de la información; esta investigación se apoya de un análisis interpretativo, que permitió analizar las narrativas expuestas tanto por los sujetos vinculados al estudio como las discusiones inéditas conformadas por la investigadora, en relación a lo observado e identificado en cada una de las respuestas consignadas en los formatos de entrevista, grupo focal, registro anecdótico y cartografía socia, técnicas que cimentan la investigación con aspectos científicos, al articular saberes empíricos con teorías y conceptos. El análisis de la información es apoyado por matrices de triangulación y software ofimáticos.

Por último, se define un informe o discusión de resultados y la elaboración de un plan de acción. La investigación elabora una propuesta de mediación pedagógica de acuerdo a las particularidades del contexto a intervenir, de igual manera realiza la discusión de resultados entre el contraste de información recabada con las teorías consignadas en el marco teórico. Este proceso desde el diseño emergente constituye la posibilidad de mejorar la acción educativa desde dentro, ocupándose preferentemente de la resolución de problemas en su contexto específico de intervención, sin dar mucha importancia a la representatividad de la muestra. En todas sus fases se interesa por la colaboración y el intercambio entre investigadores y prácticos en el campo educativo.

Este estudio se ajusta al procedimiento antes explicado teniendo en cuenta que debe ser verificado una y otra vez para adaptar el plan preconcebido a las necesidades específicas de la Institución, educadores, agentes educativas, niños, niñas, actores municipales y, a las circunstancias particulares del momento en el que pueden suceder los acontecimientos educativos según discurran los hechos y el tiempo en los contextos de vulnerabilidad social donde se pretende hacer un ajuste pedagógico de acuerdo a las consignas de la política pública para la educación inicial. Desde este panorama, la investigación acción hace sinergia con el diseño emergente al permitir que los resultados trasciendan directamente sobre la práctica en el contexto en que se lleva a cabo el trabajo, perfeccionando la práctica mediante el desarrollo en las personas implicadas, de las capacidades de discriminación y juicio personal en cada una de las situaciones de estudio, por lo que no le preocupa la posibilidad de generalización, siendo así, favorece la justificación de la tarea educativa a través de argumentos debidamente desarrollados, comprobados y analizados.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A continuación, se describen las técnicas que se utilizaron en la investigación, describiendo su conceptualización teórica y la manera de proceder metodológicamente. De igual manera se hace mención a los instrumentos que guían la recepción, el registro y consolidación de la información.

3.4.1 Entrevista Estructurada a profundidad

La entrevista es una forma apta para conocer el punto de vista de los otros, conviene interactuar desde la investigación-acción es el contexto propio de esta investigación, es una forma de conseguir mediante el diálogo que suscita la misma, el investigador o profesor se muestra abierto al diálogo de manera imparcial, para que el experto hable sobre la viabilidad de las políticas de primera infancia en Colombia (Latorre, 2005).

No obstante, se hizo uso de la entrevista estructurada para responder el objetivo número dos, comprender los procesos pedagógicos de las Madres Comunitarias para la construcción de una propuesta de intervención pedagógica en educación inicial en contextos de vulnerabilidad social, el instrumento que soporto esta entrevista fue el formato "reconocimiento de la práctica pedagógica" formato establecido y validado por el Ministerio de educación (2017), para los procesos de cualificación a madres comunitarias y a agentes educativas a cargo de la atención y la educación inicial a niños y niñas en el país.

La entrevista también será aplicada a cuatro expertos en temas relacionados a políticas de primera infancia y educación inicial, esta técnica apoya el objetivo número tres, evaluar el desarrollo de las propuestas diseñadas por el Gobierno Colombiano, en el marco de la educación inicial. Para contar con su participación se envían cartas de invitación a sus correos electrónicos o radicadas de manera presencial. (Ver anexo 18)

3.4.2 Encuesta

En este aparatado es importante destacar que la tesis al ser un estudio cualitativo, en esta ocasión se apoya de una técnica de corte cuantitativo, como técnica inicial para hacer la caracterización sociodemográfica de las variables que determinan las condiciones de vulnerabilidad social a las que están expuestas los niños y las niñas en el municipio de Paya-Boyacá. Sin embargo, es necesario resaltar que esta tesis no tiene una tendencia cuantitativa, lo que pretende es estribar mediante la encuesta una aproximación de la situación sociofamiliar del municipio, para su posterior introspección, descripción e

interpretación. Sin embargo, estas líneas siguen los aportes de Lincoln (2002) cuando menciona en su libro, Manual de Investigación Cualitativa I: "La investigación cualitativa, como escenario de actividades interpretativas, descriptivas, no privilegia una única práctica metodológica sobre otra" (p. 46).

Desde este panorama, lo cualitativo toma una especial relevancia en este documento cuando describe los fenómenos de una política pública frente a la educación, sin desconocer los datos numéricos que puede ofrecer la sistematización de la encuesta, para identificar las condiciones de vulnerabilidad a las que se expone la primera infancia del municipio de Paya-Boyacá; como lo menciona Deslauriers (2004), en su documento; Investigación Cualitativa: el cual concluye que; la investigación cualitativa no rechaza las cifras ni las estadísticas, sino que las hace parte de los procesos de recolección de la información pertinente, del mismo modo, le permite al investigador hacer un acercamiento real a los sujetos cuyo comportamiento u objeto de investigación se pretende analizar, ya que se edifica desde la praxis como el terreno del ejercicio humano establecido sobre la reflexión y el hábito, es decir hacer sinergia entre la teoría y la puesta en práctica, sin dejar de lado todo lo que allí permea.

Según Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zuñiga (2006), el vocablo encuesta tiene como principales sinónimos, voces como: "averiguación", "pesquisa", "información", "indagación", "investigación", "estudio" y "sondeo". El hombre ha tenido siempre un gran afán por "averiguar", "informarse" e "investigar" sobre todo lo que le rodeaba. Sin embargo, las tareas relativas a la confección de un cuestionario y a su aplicación requieren criterios y procedimientos que el mismo investigador debe definir para la recolección de la información, basándose en el diseño propio de los cuestionarios para ser validados o hacer uso de un instrumento que cuente con características de cuestionario que puedan definir los tópicos a estudiar o indagar, para posteriormente ser analizados de manera estadística, y de ser necesario apoyar esta información con criterios interpretativos, introspectivos y descriptivos.

En este sentido, la encuesta fue desarrollada con 83 familias participantes en la investigación, para dar cumplimiento al primer objetivo, en cuanto a analizar las condiciones de vulnerabilidad social a las que están expuestos los niños y niñas en el municipio de Paya, Boyacá, información que dio apertura para el diseño de una propuesta de intervención pedagógica, la cual permitiera mitigar e incidir los indicadores de rezago social a los que se enfrentan niños y niñas en edades de primera infancia, según los datos

recabados en esta técnica. El instrumento que viabilizo la encuesta fue la ficha de caracterización sociofamiliar, determinada por el Instituto Colombiano de Bienestar familiar, este instrumento refleja las características principales de las variables a utilizar dentro de la investigación. (Ver anexo 41- Tabla 9).

3.4.3 Grupo Focal

Dado el tipo de investigación interpretativo de este trabajo (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005), el debate de grupo, también llamado de grupo focal, es una técnica que promueve la expresión de la opinión para generar el debate. Puede ser considerado más real que la entrevista, no siendo aislados de la vida real; por lo general, los debates de grupo pueden revelar cómo se crean opiniones, pero también como las cambian, afirman o suprimen en el intercambio social (Flick, 2004).

La técnica de los grupos de discusión fue seleccionada, porque admite la entrevista grupal no estructurada, abierta y oral. Se realizo esta técnica con las Madres Comunitarias del municipio de Paya y con tres expertos en el área de primera infancia, para responder al tercer objetivo, diseñar y validar la propuesta de intervención pedagógica, en el grupo focal se recogieron sus representaciones y experiencias frente a la atención integral y la educación inicial en niños y niñas de primera infancia, el cual permitió determinar desde los ejes de las práctica pedagógica, estrategias que deben ser fortalecidas y fundamentadas en la praxis de las madres comunitarias; El instrumento que situó el grupo focal, fue un formato de entrevista semiestructurada (por la investigadora),bajo un clima de conversación informal, así como la rejilla que permito valorar los criterios que describen y orientan el diseño de la propuesta pedagógica. (Ver tabla 80, anexo 5).

3.4.4 Cartografía social Pedagógica

Al establecer la investigación acción como una metodología para investigar el campo educativo, y siendo esta la metodología que orienta la investigación, es pertinente trabajar como técnica de recolección de información la cartografía social pedagógica, ya que esta tiene sus orígenes en la investigación acción y en perspectivas críticas de las ciencias sociales y la educación (Amador y Barragán, 2014).

Así, la cartografía social pedagógica permite reflexionar sobre una realidad específica, poner en escena sus concepciones y representaciones (a través de la construcción de mapas) y explicitar sus interpretaciones para crear opciones de futuro. Se puede afirmar,

entonces, que se trata de una metodología o técnica que se sitúa en el enfoque comprensivo-crítico y que contribuye significativamente a develar los sistemas simbólicos que los sujetos activan para aprehender su propia práctica pedagógica y transformarla. A su vez, consiente que los participantes construyan criterios que les permita relacionar necesidades, experiencias y proyecciones a futuro, alrededor de problemas específicos, los agentes implicados y el territorio. Esto significa que, además de convertirse en un medio alternativo para construir conocimiento contextualizado y situado, es una herramienta de planificación y transformación social.

La Cartografía Social Pedagógica (CSP) se puede entender como una estrategia o técnica de investigación y acompañamiento en la que, por medio de la acción colectiva, se lleva a los participantes a reflexionar y a evaluar sobre sus propias prácticas y comprensiones de una problemática común, mediante el levantamiento de un mapa (cartografía) en el que se evidencian las problemáticas que acontecen en dicho territorio; en este caso, los territorios relacionados con las tensiones de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje (Barragán y Amador 2014).

La finalidad de la CSP, va más allá de la representación gráfica de los territorios donde acontecen las acciones educativas; implica vincular a los participantes en la posibilidad de transformar sus prácticas a través de distintas mediaciones; se fortalecen lazos de cooperación y se fortifica el aprendizaje entre pares. Para lograr lo anterior y desarrollar la cartografía social pedagógica se han de tener en cuenta los siguientes elementos: el mapa, el territorio, el sistema de relaciones y las acciones-relaciones, compendios que se convirtieron en el instrumento para recolectar la información de la cartografía social (Barragán y Amador, 2014).

Esta técnica permitió dar respuesta al cuarto objetivo propuesto en el estudio, evaluar una propuesta de intervención pedagógica de acuerdo con el los principios del enfoque de educación inicial, con la intención de reflexionar, interpretar y comprender los procesos de atención pedagógica en la primera infancia, respecto a su impacto, pertinencia y viabilidad dentro de los contextos de vulnerabilidad social donde transcurre la vida y el desarrollo de los niños y las niñas en edades de primera infancia. (Ver Tabla 91, anexo 6).

3.4.5 Revisión documental

La revisión de documentos en la investigación cualitativa es considerado fundamental para ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida con los otros datos recolectados (Massot, Dorio y Sabariego, 2012). Los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y perspectivas de quienes los han escrito.

Los documentos pueden ser clasificados en documentos oficiales y documentos personales (Latorre, 2005). Por oficiales se entiende toda clase de documentos y materiales oficiales y públicos disponibles como fuente de información, estos pueden ser internos a la intuición, como los Proyectos Educativos Pedagógicos (PEP); o externos a la intuición, como artículos periódicos o políticas educativas nacionales, departamentales o municipales. También los documentos pueden ser personales, entendido a cualquier relato en primera persona producido por un individuo que describe sus propias experiencias o creencias (Sabariego, 2012).

Esta técnica fue usada para apoyar la entrevista de expertos y dar respuesta al objetivo número dos, evaluar el desarrollo de las propuestas diseñadas por el Gobierno Colombiano, en el marco de la educación inicial. El Instrumento que se utilizó en esta técnica fue una rejilla de registro bibliográfico, que permitió identificar el tipo de documento, nombre del documento, objetivos de la investigación, subcategorías, hallazgos encontrados y responsable. (Ver tabla 54, anexo 7)

Se realizo el análisis y la consulta de los siguientes documentos:

1. Políticas educativas para la atención integral de los niños y las niñas en Colombia
2. Documentos elaborados por organizaciones no gubernamentales que fomentan iniciativas en la atención integral para la primera infancia (ONU, OEI y UNESCO, CEPAL) y documentos referentes a estudios investigativos sobre la infancia.
3. Plan de Desarrollo Territorial del Municipio de Paya, (2016-2019).
4. Diagnostico situacional del municipio de Paya, mediante la ficha de caracterización socio familiar.

3.4.6 Registro anecdótico

Esta técnica es un formulario especializado que permite registrar, hechos sucesos, experiencias, anécdotas de eventos transcurridos en un periodo determinado (Latorre,

2005). Fue utilizado por las MC, quienes registraron y recogieron datos mediante comentarios, sobre la implementación de la propuesta de intervención pedagógica. El diligenciamiento de la información en esta técnica fue dado a través de la experiencia y la observación por parte de las MC, quienes con una postura subjetiva pudieron de manera deliberada ir consignando aspectos que requieren ser replanteados y reflexionados.

Esta técnica permitió evaluar de manera continua la implementación del plan de acción, otorgando la posibilidad de corregir lo necesario de cada actividad metodológica planteada. El instrumento a trabajar para esta técnica es tomado de los aportes de Latorre (2005), quien plantea en el registro de la información un contraste de posturas, determinando de la siguiente manera: información obtenida por los integrantes de la investigación es denominada por el autor Anverso y los comentarios e interpretaciones dados por el investigador se establece como reverso (Ver tabla No 3), este instrumento permitió la evaluación de la implementación, de la propuesta (Ver tabla No 91). A su vez la investigadora diseña un formato de registro para que en el trabajo de campo las MC fueran registrando sus notas pedagógicas. (Ver anexo 1).

De igual manera esta tabla propuesta por Latorre (2005) es utilizada para validar la propuesta de intervención pedagógica por parte de tres expertos en temas de educación inicial, en este formato se registran las observaciones y recomendaciones por parte de ellos. (Ver tabla No 81)

Tabla 3

Anverso para participantes. Latorre 2005

Anverso Información de la MC
Titulo: _____
Objetivo: _____
Metodología: _____
Recursos: _____
Reflexiones: _____
Varios: _____
Reverso
Comentarios e interpretaciones de la investigadora**:**_____

Fuente: Adecuación con la información de Latorre, 2005

A continuación, se presenta una tabla que resume las técnicas que se abordaron en la investigación, las cuales permitieren responder cada objetivo planteado en el estudio.

Tabla 4

Técnicas de la Investigación

Objetivo Específico	**Técnica de recolección de información**	**Sujeto**	**Criterio general**	**Muestra**
Diagnosticar las condiciones de vulnerabilidad social a las que están expuestos los niños y niñas en el municipio de Paya, Boyacá	Encuesta- (Ficha de caracterización socio familiar, ICBF)	Familias beneficiarias de la política pública de atención integral a la primera infancia	96 pertenecientes al servicio de educación inicial	83
Evaluar el desarrollo de las propuestas diseñadas por el Gobierno Colombiano, en el marco de la educación inicial, con población en condición de vulnerabilidad social	Entrevistas a profundidad y revisión documental	Expertos Documentos: Política pública de primera infancia El sentido de la educación inicial Evaluación de las políticas públicas en Colombia.	4 expertos de primera infancia a nivel nacional y regional	4
Diseñar la propuesta de intervención pedagógica fundamentada en modelos que orientan la educación inicial para contextos de vulnerabilidad social, teniendo en cuenta los referentes de validación.	Entrevista estructurada- Instrumento reconocimiento de la práctica	Madres Comunitarias	7 MC en atención directa a la primera infancia	7

Objetivo Específico	Técnica de recolección de información	Sujeto	Criterio general	Muestra
	pedagógica. (MEN, 2018) Grupo focal			
Evaluar la implementación de la propuesta de intervención pedagógica de acuerdo con el enfoque de educación inicial, para Madres Comunitarias, niños, niñas y familias implicadas en el estudio.	Cartografía social pedagógica mapa, sistema de relaciones, territorio y acciones relacionadas (Amador y Barragán, 2014). Registro anecdótico Matriz de validación	Madres Comunitarias corresponsables en educación inicial del municipio de Paya, Boyacá.	7 MC con atención directa a 120 niñas y niños que hacen parte de la Modalidad Tradicional.	120 niños, niñas y 7 madres comunitarias que alcanzaron la transformación en el ejercicio pedagógico.

Fuente: Creación Propia

3.5 Unidades de estudio y sujetos de la Investigación

REDUMEC

Para MCMillan y Schumacher (2005), "una población es un grupo de elementos o casos, ya sean individuos, objetos o acontecimientos, que se ajustan a criterios específicos y para los que pretendemos generalizar los resultados de la investigación" (p. 135)

Para la población, conjunto con todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno se escogió el municipio de Paya en el departamento de Boyacá; para elegir las unidades de estudio, la cual fue seleccionada de manera intencional, la investigadora, optó por tomar a todos aquellos participantes que están directamente vinculados en el marco de la educación inicial en atención directa con los niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad social. En esta investigación la población de estudio estuvo conformada por 120 niños y niñas de educación inicial (en las modalidades de atención establecidas en la política pública de educación inicial, dentro del municipio de Paya), cuyas edades oscilan entre 1 y 6 años de edad, 7 Madres Comunitarias, 4 actores expertos en el tema relacionado a la educación inicial y 96 padres de familia pertenecientes a las modalidades de atención emergentes en el municipio de Paya en el departamento de Boyacá.

Del mismo modo se hace la revisión de aproximadamente 50 documentos en relación a políticas de atención a la primera infancia, en el marco legislativo, conceptual y teórico. Esta técnica fue usada para apoyar la entrevista de expertos y dar respuesta al objetivo número dos, evaluar el desarrollo de las propuestas diseñadas por el Gobierno Colombiano, en el marco de la educación inicial.

Muestra

Es necesario enfatizar que la muestra, desde un enfoque cualitativo, es una unidad de estudio en un grupo de personas, contextos, eventos o sucesos sobre la cual se recolectan los datos sin que necesariamente sea representativa de la población que se estudia (Hernández, Fernández y Baptista, 2003 en Sabariego, 2012).

Para esta investigación, se trabajó un muestreo intencionado, que responde a los criterios de la relevancia y significatividad para el estudio (Flick, 2004). La elección de estrategias de selección y muestreo en las investigaciones de carácter cualitativo depende de los fines y propósitos elaborados y en función de las circunstancias en las cuales el investigador está, dando la opción de que la muestra resulte de mayor conveniencia explicitando sus razones. Por tal razón, para el diseño y planteamiento de esta investigación, se optó por la técnica de muestreo intencionado.

PREPRINT

De acuerdo a Bisquerra (2004), la muestra intencionada permite aumentar la utilidad de la información obtenida no por generalización, sino a través de modelos de experiencias formativas. A su vez, y como lo menciona McMillan (2005), el muestreo intencionado requiere que la información se obtenga sobre variaciones entre las subunidades antes de que se elija el modelo. Entonces, el investigador busca para la información abundante, informadores clave, grupos, escenarios o acontecimientos para estudiarlos. En otras palabras, estos modelos se escogen porque es probable que sean inteligibles e informativos sobre los fenómenos que el investigador está investigando; pues el poder y la lógica del muestreo intencionado consisten en que, con pocos casos estudiados en profundidad, se obtienen muchas aclaraciones sobre el tema; sin embargo, es necesario mencionar que "los tipos de muestreo intencionado incluyen la selección del escenario en su totalidad o de manera parcial de acuerdo a los intereses del investigador en conjunción con el objeto a investigar (MCMillan, 2005, p. 407).

Es de aclarar que, en la muestra intencionada, participo el total de Madres Comunitarias del municipio de Paya, es decir 7 MC, vinculando a 4 expertos que tuvieran la relación directa con la política pública de primera infancia, 83 familias pertenecientes y beneficiadas de la política de primera infancia y 120 niños y niñas vinculados a la modalidad tradicional. En este sentido, el estudio hizo su abordaje en la selección de un escenario y determinando de manera específica soportado por el muestreo intencionado.

Es importante mencionar, quiénes de la muestra seleccionada por intención, participaron según las fases de desarrollo de la investigación. En la fase uno referida a diagnosticar el problema, participaron 83 familias; en la fase dos en la que se determina el diseño y la planificación participaron 7 MC y 4 expertos; en la fase de ejecución, concerniente a la implementación de la propuesta de intervención, participaron 120 niños, niñas, 7 MC y 83 familias; en la fase de cierre participaron las 7 MC. En todas las fases anteriormente señaladas participó la investigadora.

3.5.1 Descripción y Criterios de Selección de los Informantes

A continuación, se realiza una caracterización de los participantes de la investigación teniendo en cuenta los criterios de selección.

Familias de niños y niñas que hacen parte de la educación inicial

REPOSITORIO

En el municipio de Paya se atienden 120 niños y niñas en edades de primera infancia, pertenecientes a 96 familias, en el marco de una educación inicial, provenientes de zona rural dispersa, de las veredas Morcote, Tocaria, Vijagual y Guayabal, y de la cabecera municipal. Así mismo, se puede decir que en su mayoría son familias extensas, es decir (además de Madre, Padre e hijos también conviven abuelos, tíos, primos) (Fichas socio familiar- ICBF-2020).

La economía de las familias beneficiarios se basa en la agricultura y la Ganadería, cultivo de productos como Café, Plátano y Yuca, aunque desde esta producción no se generen un valor económico el cual ellos se benefician, estos cultivos se utilizan en el contexto territorial para su autoconsumo, puesto que los difíciles accesos de geografía territorial impiden su transporte que posibilite una economía que contribuya a la adquisición de un salario monetario (Plan de Desarrollo Municipal, 2016-2019).

No obstante, y según el diagnóstico situacional del municipio (2019), sustenta que por circunstancias de orden público las autoridades a nivel regional y nacional no hacen presencia constante a este municipio para mitigar variables de vulnerabilidad social, ya que algunos de los factores que más prevalece en este contexto son, la pobreza, la desnutrición aguda, la violencia intrafamiliar, el incesto, la ausencia de un proyecto de vida; dando por hecho que por costumbres territoriales estas condiciones de vida están dentro de lo "normal", el cual las rutas de atención para esta población y el acceso a políticas públicas es casi imposible acceder.

Los servicios de educación inicial que brinda el ICBF en el municipio de Paya, se hacen a través de la modalidad comunitaria tradicional, dentro de sus prioridades en la atención, se encuentra, la de avanzar en el mejoramiento de la calidad de los servicios que se han venido ofreciendo a través de sus modalidades tradicionales, el cual permita ampliar la capacidad de educación inicial para que nuevos niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad puedan acceder a servicios para la garantía y la protección de sus derechos.

Desde esta perspectiva nace la necesidad de trabajar en esta investigación con una muestra de 83 familias que fueron entrevistadas para diagnosticar las condiciones de vulnerabilidad social a las que están expuestos los niños y niñas en el municipio de Paya, Boyacá.

Los criterios básicos determinantes para la muestra de las familias serán los siguientes:

REPOSITORIO

- Familias de estratos socio económicos nivel 1 y 2. Según lo disponga el SISBEN
- Familias que pertenecen al marco de una educación inicial para sus hijos
- Familias de zonas rurales y urbanas
- Familias con más de un hijo en educación inicial.

Madres Comunitarias

En el municipio de Paya el servicio a Educación inicial es atendido por 7 madres comunitarias, debido a que no existe profesionales cualificadas en el marco de una educación inicial para ofrecer el servicio pedagógico a la primera infancia, esta población es atendida por madres comunitarias que han cursado el técnico en atención integral a la primera infancia y quienes oscilan entre los 26 y 70 años de edad, a su vez por situaciones socio demográficas no reciben constantes procesos de actualización y cualificación en el enfoque de educación inicial, lo que quizás pone en riesgo su praxis y la apropiación de la atención integral que permita a las agentes educativas o madres comunitarias asumir prácticas pedagógicas pertinentes que faciliten el desarrollo de competencias en los niños y las niñas del municipio, respondiendo desde su recursividad, singularidad e intereses contextuales y territoriales para la protección y la garantía de sus derechos.

En la investigación participaron el total de madres comunitarias teniendo en cuenta que dos de ellas atienden los servicios de educación inicial en la cabecera municipal y las demás se encuentran prestando sus servicios en las zonas rurales dispersa. Como criterio de selección se propone que la madre comunitaria debe estar actualmente vinculada a la prestación de un servicio en educación inicial. A demás porque tienen la voluntad de participar, una capacidad de reflexión para implementar la propuesta de intervención y transformar su quehacer pedagógico y cuentan con la disponibilidad de hacerse participes de la investigación, de igual manera su amplia experiencia en el ejercicio pedagógico determina la confiabilidad de información que se pueda suministrar y consolidar en las entrevistas, criterio que favorece la seguridad de saturación de las categorías propuestas en los objetivos del estudio.

Niños y niñas

Según datos del centro zonal ICBF (2021) del municipio de Sogamoso, en el municipio de Paya se beneficia de la política pública en atención integral a la primera infancia “de

cero a siempre" ciento veinte niños y niñas residentes tanto en la zona rural como urbana, y, quienes hacen parte de la modalidad comunitaria y Familiar, modalidades de atención determinadas en la política pública de primera infancia. Para la investigación participaron su totalidad, pertenecientes a la modalidad comunitaria tradicional vinculada en la investigación, es decir que ellos se harán participes activos de la materialización de la propuesta de intervención pedagógica implementada en cada unidad de servicio.

Informantes Clave

En cuanto a los informantes clave, se entrevistó a cuatro expertos en el área de educación inicial, teniendo en cuenta que son profesionales que están directamente relacionados con la política pública de primera infancia en cuanto a su pertinencia y cumplimiento a nivel nacional, regional y territorial. En esta oportunidad se entrevistó a la directora técnica de primera infancia en Colombia Claudia Alejandra Gelvez, Marcela Rocío Amar directora técnica de primera Infancia de ICBF Regional Boyacá, Luisa Amézquita, docente universitaria y coordinadora del doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- UPTC, y, Coordinadora educación inicial de la secretaria de educación Boyacá, María del Carmen Barrera Bermúdez. Para tal efecto, fueron entrevistados cuatro informantes claves quienes colaboraron de manera importante para entender el escenario colombiano, en cuanto a la educación a la primera infancia y su compromiso con la política pública para contrarrestar altos índices de vulnerabilidad social, y, que según su experticia, disponibilidad de tiempo y alta capacidad de reflexión fue posible alcanzar en el análisis de información y el criterio de saturación en cada una de las categorías propuestas en la investigación, aspecto que confirma su validez informante para que la investigadora no acudiera en la búsqueda de otros informantes.

Estos Informantes son contactados por la investigadora quien conoce de su trayectoria, experticia y apropiación en temas relacionados con la educación inicial en el país, se contactan vía telefónica y correo electrónico, solo una informante es referida por una profesional contactada por la investigadora, es decir que se hace por efecto de bola de nieve, para llegar a este sujeto experto en el tema de investigación.

El investigador

En la recolección de los datos el investigador puede ser considerado también como un sujeto más en la recaudación de información. Esto porque es él quien, desde su punto de

vista, realiza la recolección de los datos, registra e interpreta la información y está continuamente interactuando con los sujetos; claramente, este sujeto tiene características distintas al experimentar el proceso de investigación desde un rol diferente: el de recolector, perceptor, sistematizador, interpretador y analista de la información, por lo tanto, no puede ser dejado a un lado.

A continuación, se presenta un cuadro que resume las técnicas a trabajar en la investigación y que confieren la pertinencia para cada objetivo específico.

3.5.3 Descripción del escenario de Investigación

La investigación se realizó en el municipio de Paya ubicado en el departamento de Boyacá, Colombia, dista a 255 km de la Tunja la capital Boyacense, Paya presenta un alto índice de necesidades básicas insatisfechas (82.18%), según el DANE (2019), siendo este uno de los criterios para la selección del escenario a investigar, a su vez el DANE (2019), sustenta que el municipio cuenta con una población de 582 habitantes en el zona urbana y 2130 habitantes en el sector rural. En esta investigación se trabajó con 7 Hogares Comunitarios de Bienestar-HCB, siendo esta una de las modalidades de atención para la educación inicial en Colombia.

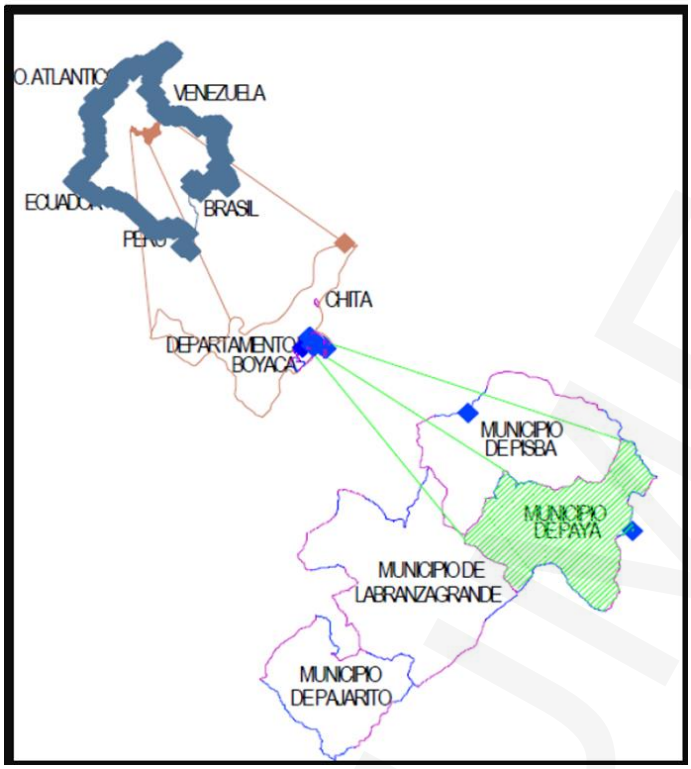
Las viviendas de las madres comunitarias, es el lugar donde prestan el servicio para la modalidad tradicional de educación inicial, nominada Hogares Comunitarios de Bienestar-HCB, ubicadas de la siguiente manera: 3 HCB se encuentran localizados en el área urbana y 4 HCB en las siguientes veredas, vereda Guayabal ubicada a media hora del casco urbano en transporte terrestre, vereda Vijagual, ubicada a una hora del casco urbano en transporte terrestre, vereda Tocaría ubicada a 40 minutos del casco urbano en transporte terrestre y vereda Morcote ubicada a 3 horas del casco urbano por transporte terrestre.

No obstante, la **selección del escenario** hace referencia a la designación de un espacio para localizar personas implicadas en un acontecimiento concreto, es preferible cuando la investigación se centra en micro procesos complejos, o en fenómenos sociales determinados por el investigador, así resulta esencial una clara definición de los criterios para la selección del escenario, estos criterios están relacionados y son apropiados para el tema de la investigación y para el propósito, definidos por los investigadores (McMillan, 2005).

REPUNEC

Figura 2

Ubicación espacial municipio de Paya- Boyacá- Colombia



Fuente: secretaria de planeación, municipio de Paya, 2020

3.6 Procedimiento de la investigación

fases de la Investigación acción a partir de la propuesta de Elliott.

La presente investigación se fundamenta en el método investigación acción propuesto por Elliott (1993). El cual plantea una serie de características que serán tenidas en cuenta para el desarrollo de este estudio, las cuales se relacionan a continuación:

Identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar.

Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.

Construcción del plan de acción. Es el primer paso de la acción que abarca: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para

empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información para posteriormente construir el diseño que encamine la acción.

Este estudio pretende responder a la pregunta: ¿Cómo es el diseño, implementación y evaluación de una intervención pedagógica que permita mejorar las prácticas educativas de madres comunitarias del municipio de Paya Boyacá-Colombia, que trabajan con niños y niñas en condición de vulnerabilidad social?. Para ello, la investigación se llevó a cabo desde el método cualitativo: investigación acción, mediante el cual se establecerá ciclos y fases, que permitieron dar respuesta a la pregunta problema del presente estudio (Álvarez, 2003).

La investigación acción permite que el docente o profesor tenga la oportunidad de investigar de manera colaborativa y participativa con los sujetos que se encuentran inmersos en el problema, lo que implica que la población objeto será participe activa del proceso investigativo, en el cual se tendrán en cuenta diferentes expresiones con cierta especificidad para en el análisis teórico que demanda este estudio.

El objetivo es, proponer una intervención pedagógica para la educación inicial, a través del diseño, implementación y evaluación, orientada a mejorar las prácticas educativas de madres comunitarias del municipio de Paya Boyacá Colombia que trabajan con niños y niñas en condición de vulnerabilidad social. Según Elliott (2000), la investigación acción es: "un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma" (p. 82).

El presente estudio se enmarca dentro de los parámetros establecidos por Elliott, quien confiere un protagonismo activo y autónomo del investigador en calidad de profesor, a partir de la investigación acción práctica que permite seleccionar un problema susceptible a investigar que para este caso es la intervención educativa en contextos de vulnerabilidad social, de los niños y las niñas de primera infancia, bajo el enfoque de una educación inicial.

La implementación del plan de acción para la presente investigación, llevará cierto tiempo y ciertos cambios de conducta de los participantes desde el diseño del plan, debido a que la ejecución del mismo se propone para tiempos futuros. Aunque el paso o acción se implemente con relativa facilidad, pueden ir surgiendo efectos colaterales que requieren reajustes o cambios del plan general de acción dependiendo de la misma

participación de los sujetos, es así como la investigación se enmarca en un diseño emergente, que permite la flexibilidad para los cambios inminentes en la investigación.

La Investigación acción para la presente investigación se desarrollará de la siguiente manera:

- Diagnosticar y analizar el problema mediante encuestas, es importante en el proceso debido a que proporciona una mirada más clara sobre lo que requiere reflexión para la misma transformación.
- Evaluar el desarrollo de las propuestas diseñadas por el Gobierno Colombiano, en el marco de la educación inicial, para vislumbrar una reflexión que contemple la implementación de un plan de acción mediante el análisis documental y las entrevistas a profundidad a expertos en el área.
- Diseñar la propuesta de intervención pedagógica fundamentada en modelos que orientan la educación inicial para contextos de vulnerabilidad social, teniendo en cuenta los referentes de validación.
- Evaluar la implementación de la propuesta de intervención pedagógica de acuerdo con el enfoque de educación inicial, para Madres Comunitarias, niños, niñas y familias implicadas en el estudio.

Este modelo de Elliott sobre el cual está cimentada esta investigación tiene como referente la espiral del autor con los objetivos específicos de la siguiente manera:

Álvarez (2003), señala que para desarrollar un estudio de corte cualitativo es necesario empezar con una disposición de conocimiento propio, o, incluso se pude vincular a más participantes a la investigación, pero que en definitiva, lo que da orden, validez coherencia y consistencia a un estudio es la rigurosidad y consistencia con la que se aborda la investigación, en este sentido este estudio requiere de una preparación detallada y ordenada, secuencialmente en una serie de etapas que deben ser culminadas y alcanzadas hasta el final.

Desde esta perspectiva, la investigadora creo un plan de participación colectiva con Madres Comunitarias, familias, niños, niñas y comunidad experta en el tema, con el objetivo de establecer una propuesta de intervención pedagógica que fundamente la educación inicial en un contexto de vulnerabilidad social en el departamento de Boyacá,

el cual incluye una planificación, una ejecución y una evaluación. Este proceso articulo la reflexión y la comunicación entre los sujetos implicados en el estudio.

Análisis de contexto y planificación.

Paso 1: Diagnóstico participativo.

- Identificación de las condiciones de vulnerabilidad social
- Evaluación de las políticas gubernamentales de primera Infancia en Colombia
- Análisis de la pertinencia del estudio para la intervención pedagógica

Paso 2: Diseño y Validación del plan, proyecto o propuesta.

- Fundamentación
- Entrevistas a madres comunitarias y a expertos para diseño plan de intervención
- Grupo focal
- Matriz de validación por expertos
- Diseño de las estrategias de cada sesión
- Cronogramas
- Responsables
- Fuentes de recursos

Paso 3: Ejecución

- Autorización de implementación con las familias, niños, niñas, familias, madres comunitarias y actores de ICBF.
- Obtención de recursos
- Implementación del plan
- Diligenciamiento de anecdotarios
- Evaluación mediante la cartografía social

Paso 4: Cierre y multiplicación

- Análisis y triangulación de la información
- Productividad y construcción investigativa
- Transferencia y publicación de resultados
- Continuidad y multiplicación de la propuesta de intervención pedagógica
- Socialización de la propuesta de intervención con Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

RED-UMECIT

Tras una revisión final de la investigación, se estableció el siguiente modelo basado en los aportes de Berger (2004) y en coherencia a Elliot:

Primera etapa: **preparación, sensibilización y motivación**: En esta etapa se planea el estudio de manera metodológica, se socializa con los participantes el objetivo de la investigación y se concientiza la importancia de posicionar la primera infancia desde aspectos científicos y teóricos. Se plantean categorías y subcategorías para la producción de resultados publicables.

Segunda etapa: **diagnostico, selección y análisis del problema:** Se implementa una serie de acciones que permiten identificar la problemática latente en un territorio determinado del departamento de Boyacá. En esta etapa se utilizó la revisión documental y la entrevista a expertos para identificar el problema.

Tercera etapa: **planificación de la acción:** Una vez determinado el escenario de la investigación, los participantes y el problema, se procede a organizar cuidadosamente el plan de acción que establece las estrategias de intervención pedagógica, en este apartado también se tienen en cuenta los recursos necesarios, la metodología, el tema principal y las acciones que determinan su intervención, se vincula la participación de las MC mediante un grupo focal que permitió la contribución de las participantes en la planificación de la acción.

Cuarta epata: **realización de acción y valoración del proceso:** las madres comunitarias registraron en cada sesión, sus apreciaciones, que permitieron fundamentar y ajustar la propuesta. Se establecieron registros anecdóticos, cuadernos de apuntes para sustentar la valoración del proceso y un plan de mejora.

Quinta etapa: **reconocimiento y evaluación del plan:** Se reconoce la información recolectada en el registro anecdótico, las cuales se triangularon a través de matrices. La valoración de las anotaciones expone la actuación y la viabilidad de cada estrategia desarrollada por las madres comunitarias durante el tiempo de ejecución, las cuales fueron evaluadas mediante matrices de contraste reverso propuestas por Latorre (2005) entre los aportes de las madres comunitarias y la investigadora, así mismo se trabajó la cartografía social pedagógica para evaluar de manera general y colectiva el desarrollo del plan.

3.7 Validez y Credibilidad de los Instrumentos

Según Martínez, (2006), una investigación tendrá un alto nivel de validez en la medida en que sus resultados reflejen una imagen lo más completa posible, clara y representativa

REDUCT

de la realidad o situación estudiada. Pero como lo sustenta el autor no se tiene un solo tipo de conocimiento; pues las ciencias naturales producen un conocimiento que es eficaz para tratar con el mundo físico; ellas han tenido éxito con la producción de un conocimiento instrumental que ha sido explotado política y lucrativamente en aplicaciones tecnológicas. Pero el conocimiento instrumental es sólo una de las tres formas cognitivas que contribuyen a la vida humana.

No obstante, las ciencias histórico-hermenéuticas (ciencias interpretativas) producen el conocimiento interactivo que subyace en la vida de cada ser humano y de la comunidad de que forma parte; igualmente, la ciencia social crítica produce el conocimiento reflexivo y crítico que el ser humano necesita para su desarrollo, emancipación y autorrealización.

Cada forma de conocimiento tiene sus propios intereses, sus propios usos y sus propios criterios de validez; por esto, debe ser justificada en sus propios términos, como se ha hecho tradicionalmente con la 'objetividad' para las ciencias naturales, como hizo Dilthey citado por Martínez (2006) para la hermenéutica, y como hicieron Marx y Engels para la teoría crítica. En las ciencias naturales, la validez está relacionada con su capacidad para controlar el ambiente físico con nuevas invenciones físicas, químicas y biológicas; en las ciencias hermenéuticas la validez se aprecia de acuerdo al nivel de su habilidad para producir relaciones humanas con alto sentido de empatía y vinculación; y en la ciencia social crítica esta validez estará relacionada con su capacidad de superación de obstáculos para favorecer el crecimiento y desarrollo de seres humanos más autosuficientes en sentido pleno.

Sin embargo, también la validez es perfectible, y será tanto mayor en la medida en que se tengan en cuenta algunos problemas y dificult*ades* que se pueden presentar en la investigación cualitativa. Entre otros, para una buena ***validez***, habrá que prestar especial atención a los siguientes:

a) Puede haber un *cambio notable* en el ambiente estudiado entre el principio y el fin de la investigación. En este caso, habrá que recoger y cotejar la información en diferentes momentos del proceso.

b) Es necesario *calibrar bien* hasta qué punto la realidad observada es una función de la posición, el estatus y el rol que el investigador ha asumido dentro del grupo. Las situaciones interactivas siempre crean nuevas realidades o modifican las existentes.

c) La *credibilidad* de la información puede variar mucho: los informantes pueden mentir, omitir datos relevantes o tener una visión distorsionada de las cosas. Será necesario contrastarla con la de otros, recogerla en tiempos diferentes, etc.; conviene, asimismo, que la muestra de informantes represente en la mejor forma posible los grupos, orientaciones o posiciones de la población estudiada, como estrategia para corregir distorsiones perceptivas y prejuicios, aunque siempre seguirá siendo cierto que la verdad no es producida por el ejercicio azarístico y democrático en la recolección de la información general, sino por la información de las personas más capacitadas y fidedignas.

Respecto a la ***credibilidad***, se puede decir que, una investigación con buena credibilidad es aquella que es estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro. "Concepto de validez, confianza que el individuo utiliza para decidir si es tautológico o falacia la información obtenida en el proceso de la investigación" (Martínez, 2006). En su estudio de credibilidad participan componentes objetivos y subjetivos entre la realidad levantada por los participantes en el proceso de la investigación y los resultados del investigador (triangulación). De igual manera, la credibilidad es obtenida cuando el investigador luego de haber recolectado las experiencias de los participantes a través de las técnicas de recolección de información esta provoca satisfacción que son reconocidos por los participantes con una verdad cercana a la que han manifestado.

Por otra parte, la credibilidad en los instrumentos en investigaciones cualitativas tiene que ver con los criterios de rigurosidad que se diseñan para su valoración, tales como la pertinencia de las preguntas, su coherencia, claridad y rigurosidad, Por ello la tarea del investigador es obtener calidad de la información de la mejor manera posible mediante las versiones (Lincoln y Guba, 1985) de los individuos, esta credibilidad exige criterio en los resultados, exhaustividad, paciencia, perseverancia y evaluación continua para puntualizar los resultados de la investigación evitando el margen de error de manera considerable.

Entre tanto, es importante apuntar que los expertos o evaluadores de los instrumentos de investigación podrán realizar el procedimiento de validación mediante el contenido, evaluando si estaban bien o no las preguntas, de acuerdo a sus experiencias, teniendo en cuenta los siguientes criterios de evaluación regulatorios de la metodología investigativa,

el cual exponen la validez, la fiabilidad y la objetividad, siendo algunos de los aspectos a ser tratados en una investigación científica (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005).

Tabla 5

Criterios de Credibilidad

CRITERIOS	METODOLOGIA CONSTRUCTIVISTA/ CUALITATIVA
Valor verdad - Isomorfismo entre los datos recogidos y la realidad	Credibilidad
Aplicabilidad - Posibilidad de aplicar los descubrimientos a otros contextos	Transferibilidad
Consistencia - Grado en que se repetirían los resultados de volver a replicarse la investigación	Dependencia
Naturalidad - Seguridad de que los resultados no están sesgados	Confirmación

Fuente: A partir de Lincoln y Guba, 1985.

Los criterios de credibilidad de la investigación que serán aplicados en este estudio son los siguientes:

RED-UNEFT

Tabla 6

Descripción Criterios de Credibilidad

CREDIBILIDAD	TRANSFERIBILIDAD	DEPENDENCIA	CONFIRMABILIDAD
Recogida de material referencial. Comprobaciones con los participantes. Juicio crítico de los participantes. Triangulación de los datos.	Muestreo teórico. Descripción exhaustiva y densa. Recogida abundante de información a través de los instrumentos de investigación	Establecer pistas de revisión. Revisión documental Identificación del estatus y rol del investigador. Descripciones minuciosas de los informantes. Entrevistas Identificación y descripción de las técnicas de análisis y recogida de información. matrices de análisis de información Delimitación del contexto físico, social e interpersonal. Descripción del escenario de la investigación Auditoría de dependencia.	Auditoria de Confirmabilidad-Teorización Comprobaciones de los participantes. Recolección de la información mediante los instrumentos de investigación Triangulación. Matrices, software. Explicación. Posicionamiento del investigador. Discusión y teorización Ejercicio de reflexión exhaustiva.

Fuente: Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005.

De acuerdo a lo anterior, la investigación pretende cumplir con los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmación, lo que muestra la preocupación del investigador en garantizar la calidad y la fiabilidad de los procesos investigativos. A continuación, se describe el proceso de validez y credibilidad de cada uno de los instrumentos utilizados en la investigación.

3.7.1 Contexto del proceso de Validez y credibilidad de los Instrumentos de Investigación

Dentro de la justificación que se describe a continuación para fundamentar la validez y credibilidad de los instrumentos de investigación, son considerados acordes a las exigencias de una tesis doctoral, porque permean en los criterios expuestos por Lincoln y Guba (1985), cuando sustentan que la investigación cualitativa, el termino de validez está sujeto a miradas e interpretaciones objetivas realizadas por otros investigadores, al igual que la credibilidad, que mide la fiabilidad con precisión con el objetivo de descartar el error, y lo hace a través de la consistencia, la estabilidad temporal y el acuerdo en la pertinencia, coherencia, claridad y rigurosidad, estableciendo criterios de valoración cuantitativos que permiten precisar cada discernimiento para alcanzar la credibilidad. Según los autores, esta evaluación se puede realizar por el juicio de expertos, teniendo en cuenta que es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como "una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en el área y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones" (p. 28).

En este horizonte los instrumentos utilizados en esta investigación, fueron sometidos a Validez y credibilidad por dos expertos, insistiendo que en una investigación de corte cualitativo son los dos criterios de calidad que debe reunir el instrumento de intervención tras ser avalados para posteriormente ser utilizados en la recolección de información.

En cuanto al número de expertos necesarios, no hay un acuerdo unánime para su determinación. En Lincoln y Guba (1985), la selección del número de expertos depende de aspectos como la facilidad para acceder a ellos o la posibilidad de conocer expertos suficientes sobre la temática objeto de la investigación. Por otra parte, autores como Escobar- Pérez y Cuervo-Martínez (2008) señalan que el número de jueces que se debe emplear en un juicio depende del nivel de experticia y de la diversidad del conocimiento. En este sentido la investigación atiende a estos principios enunciados por los autores y se vale de dos expertos con el nivel de experticia en validación de instrumentos y la facilidad para acceder a ellos y a sus criterios de evaluación.

Una vez elaborado el primer borrador de los instrumentos de investigación, se procedió al proceso de validación por expertos, en donde se puedo ajustar y afinar los instrumentos, de acuerdo al contexto de intervención y al objeto de investigación.

Descripción del proceso de Validación y credibilidad

Encuesta

REPUNFV

Como se explicó en el apartado de la metodología, esta técnica distintiva de los estudios cuantitativos, se utilizó como técnica inicial para hacer la caracterización sociodemográfica de los factores que determinan las condiciones de vulnerabilidad social de los niños y niñas del municipio de Paya, sin arriesgar que el uso de la misma convirtiera la investigación en un enfoque cuantitativo o mixto, los datos recabados en la encuesta apoyan la información interpretativa de las demás técnicas propias de los estudios cualitativos utilizadas en esta tesis. En esta encuesta, se hace uso de la ficha de caracterización de los servicios de Primera Infancia, utilizado por Instituto Colombiano de Bienestar familiar- ICBF y Validado por el DANE, es de resaltar que este es un instrumento estatal de carácter público. En este Instrumento se consigna la información de las familias pertenecientes o beneficiarias a una modalidad de educación inicial para la atención integral de los niños y las niñas en Colombia, en la misma se puede identificar el tipo vivienda que ocupa el grupo familiar, así como la de cada uno de los integrantes de la familia, nombre, sexo, fecha de nacimiento, pertenencia étnica, nivel educativo, afiliación al sistema de salud, condición de discapacidad, servicios públicos entre otros indicadores que permitente medir índices de vulnerabilidad social de tanto de la población infantil como de la sus familias y cuidadores; este instrumento permitió responder el objetivo No 1, caracterizar las condiciones de vulnerabilidad social a las que están expuestos los niños y niñas en el municipio de Paya, Boyacá. Conocer esta información permite hacer una aproximación a las características de los sujetos participantes de la investigación, así como a sus necesidades en términos de acceso a servicios básicos, de igual manera permite la fundamentación teórica de los contextos de vulnerabilidad social, en relación con la educación infantil.

La confiabilidad del Instrumento la hace el DANE (2019), al determinar que el ítem establecido en este instrumento es muy confiables, determinados en un porcentaje del 099%, (Ver tabla 7) en cada variable, determinante de la ficha de caracterización. De igual manera, el DANE hace mención al porcentaje de confiabilidad que cada Institución o sujeto pueda lograr en el momento de diligenciar esta ficha de caracterización, teniendo en cuenta la veracidad de la información, la edición en la calidad del dato, los programas de análisis de información y la interpretación que se le otorga a cada variable en el momento de registrar la información.

En esta investigación la confiabilidad de la encuesta es de un 95% porque se registra la información haciendo uso de la guía para el diligenciamiento de la ficha de

caracterización sociofamiliar asignada por ICBF (2021), sin alterar ninguna de sus variables, se tiene en cuenta la calidad del dato a la hora de editar la información, se vincula de manera directa a los participantes encargados de suministrar las respuestas, familias de los niños y niñas beneficiarios de la modalidad comunitaria en el municipio de Paya, y, por último se hace el análisis de la información recolectada a través del software SPSS-2019. Del mismo modo el instrumento es aplicado a una población estadística finita, como lo define Arias (2011) es aquella que en el número de valores que la componen tiene un fin, siendo el caso de las 83 familias participantes en esta investigación, en el municipio de Paya Boyacá.

Tabla 7

Confiabilidad de las variables-Ficha de Caracterización, familiar

MÓDULO 1: NIÑA Y NIÑO			
SECCIÓN	NOMBRE DE LA SECCIÓN	Nº DE PREGUNTAS	% de Confiabilidad
A	Variables Básicas	16	0.99%
B	Condiciones Habitacionales	3	0.99%
C	Atenciones en Salud		0.99%
C1	*Validación servicios de salud*	11	0.99%
C2	*Valoración integral en salud*	3	0.99%
D	Lactancia Materna y Alimentación Complementaria		0.99%
D1	*Niña/Niño menor de 6 meses*	5	0.99%
D2	*Niña/Niño entre 7 meses y 2 años*	4	0.99%

MÓDULO 3: FAMILIA			
SECCIÓN	NOMBRE DE LA SECCIÓN	Nº DE PREGUNTAS	% de Confiabilidad
O	Variables básicas	3	0.99%
P	Variables básicas de composición del hogar y estructura familiar	18	0.99%
Q	Características de la vivienda	6	0.99%
R	Condiciones del entorno de la vivienda y habitabilidad		0.99%
R1	*Habitabilidad*	2	0.99%
R2	*Energía o combustible*	1	0.99%
R3	*Acceso a servicio sanitario*	1	0.99%
R4	*Servicios públicos*	1	0.99%
R5	*Eliminación de basura*	1	0.99%
R6	*Riesgos en el entorno de la vivienda*	1	0.99%
R7	*Riesgos de accidentes dentro del hogar*	1	0.99%
S	Acceso y calidad del agua	4	0.99%
T	Dinámica Familiar	9	0.99%
U	Redes de apoyo	2	0.99%
V	Variables de familia específicas con el niño o la niña (Aplica solo		0.99%
V1	*Cuidador-a y cuidado de la niña/niño-*	8	0.99%
V2	*Recursos en familia*	5	0.99%
V3	*Interacciones con la niña y el niño*	3	0.99%

Fuente: DANE, 2019

Entrevistas estructuradas, rejilla de revisión documental, grupo focal, Cartografía Social y registro anecdótico.

La validez de estos instrumentos se hace mediante juicio de expertos, asistiendo a la colaboración de dos doctores en formación y expertos en el área, la doctora Liliana Muñoz Gómez, docente universitaria y coordinadora de la maestría en educación de Unimedellin Colombia y Luz Marina Bayona Moreno, Docente universitaria e investigadora de la

universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Para este proceso se realiza carta de solicitud para la validez de los instrumentos, (Ver anexos 2- 3), Matriz de Consistencia con el constructor de preguntas que guían el formato de entrevista para el grupo focal, entrevista a expertos, criterios del registro anecdótico y rejilla documental y preguntas que guían la cartografía social pedagógica (Ver anexos 4, 5, 6,7), matriz de validación y credibilidad por los expertos (Ver anexos 8 y 9) y los instrumentos con su respectiva información transcrita. (Ver anexos 10, 11, 12,13, 14).

Es oportuno mencionar que una de las entrevistas utilizadas en la investigación es validada y avalada por el Ministerio de Educación Nacional-MEN (2016), el formato de entrevista es denominado por el MEN, como el instrumento de "reconocimiento de la práctica pedagógica" (Ver anexo 15) utilizada para los procesos de cualificación a madres comunitarias- MC o agentes educativos encargados de la educación inicial de los niños y las niñas en el país, este instrumento es utilizado en procesos de cualificación a MC y profesionales encargados de la educación inicial en Colombia, específicamente en el diplomado, "Modelo de Acompañamiento Pedagógico Situado" (MAS+).Sin embargo para obtener la confiabilidad de este instrumentó, es validada por expertos, quienes sugieren trabajar el formato de entrevista tal y como lo propone el MEN (2016), es decir que la investigadora no le hace ningún ajuste a este instrumento de entrevista. El formato de entrevista está orientado por 13 preguntas abiertas, distribuidas en las siguientes subcategorías, 3 preguntas encaminadas a responder sobre modelos pedagógicos en educación inicial; 1 pregunta en relación con el concepto de educación inicial; 4 preguntas en coherencia sobre su quehacer pedagógico; y 5 preguntas en analogía con la pertinencia y la calidad pedagógica. Este instrumento permitió reconocer las concepciones que tienen las MC sobre educación inicial y el reconocimiento de su práctica pedagógica.

El registro anecdótico fue trabajado mediante el formato referido por Latorre (2005), quien diseña y valida una matriz adversa de contraste para registrar los aspectos más importantes en el proceso de ejecución e implementación. Mediante esta técnica se evaluó la propuesta de intervención pedagógica, con la intención de que cada madre comunitaria pudiera dar su opinión sobre cada una de las estrategias desarrolladas en su quehacer pedagógico, y de esta manera poder tener en cuenta los aspectos más relevantes para evaluar y corregir lo necesario de cada actividad pedagógica, para finalmente lograr el producto final medido por planes de mejora. Las preguntas de la entrevista semiestructurada abordadas en el grupo focal son validadas por los dos expertos, con esta

técnica se elaboró de manera conjunta entre las MC y la investigadora el plan de acción a trabajar en la propuesta de intervención pedagógica.

No obstante, la Matriz de contraste propuesto por Latorre (2005), es utilizada para validar la propuesta de intervención pedagógica por parte de tres expertos, quienes lo diligencian de la siguiente manera. Experto 1 valida y diligencia la matriz de contraste de manera presencial, Experto 2 y 3 valida y diligencia la matriz de manera sincrónica. En este apartado es importante destacar que la investigadora orienta y acompaña este proceso de manera presencial y sincrónica, en el que se expone a los expertos el documento que consolida la propuesta de intervención pedagógica. El informante clave No 3, entrega su matriz de validación diligenciada junto a una carta que sustenta la viabilidad y pertinencia de la propuesta de intervención pedagógica. (Ver anexo 23)

Del mismo modo, la Cartografía social Pedagógica fue validada por los expertos, con la intención de obtener de manera objetiva los criterios de confiabilidad, el instrumentó es diseñado e implementado bajo los discernimientos de Amador y Barragán (2014), al señalar que la cartografía social es abordada bajo el siguiente proceso metodológico, identificar el eje temático a trabajar, selección del tipo de mapa, convención y explicación del mapa, esta técnica se utilizó para evaluar de manera general y colectiva el plan de acción.

Los anteriores instrumentos en mención, son utilizados para responder los objetivos número dos, tres y cuatro.

Objetivo 2: Evaluar el desarrollo de las propuestas diseñadas por el Gobierno Colombiano, en el marco de la educación inicial, mediante la entrevista a expertos y la revisión documental.

Objetivo 3: Diseñar la propuesta de intervención pedagógica fundamentada en modelos que orientan la educación inicial para contextos de vulnerabilidad social, teniendo en cuenta los referentes de validación, este objetivo se apoya del instrumento validado por el MEN, (2014) “Reconocimiento a la práctica Pedagógica”, mediante el grupo focal y el diligenciamiento de la matriz de contraste expuesta por Latorre (2005) para validar la propuesta de intervención pedagógica.

REPOSITORIO

Objetivo 4: Evaluar la implementación de la propuesta de intervención pedagógica de acuerdo con el enfoque de educación inicial, para Madres Comunitarias, niños, niñas y familias implicadas en el estudio, mediante el registro anecdótico y la cartografía social.

Respecto a la credibilidad de la entrevista, la rejilla documental, el grupo focal y la cartografía social, cuentan con la matriz de validación de los expertos emitida de forma cualitativa y cuantitativa, en cuanto al registro de las observaciones se hace de manera cualitativa y el valor de cada constructo diseñado en los instrumentos, se emite de forma cuantitativa, se tienen en cuenta los axiomas metodológicos para la validación de los instrumentos, establecida por Martínez (2005), quien señala que los mismo pueden ser aprobados mediante una escala de 1 a 5 para medir los criterios de valoración, claridad, coherencia y pertinencia, teniendo en cuenta que 1 es el rango mínimo de valoración y 5 el valor más alto. Los resultados en cuanto a la valoración de cada instrumento, enviados por los expertos, contemplan lo siguiente: en un primer envió se validan los instrumentos de entrevistas, y grupo focal con una calificación de 4.5 y 5 en cada pregunta diseñada. En este envió no son validados la rejilla documental y la cartografía social por la falta de claridad, coherencia, rigurosidad y pertinencia entre las preguntas la categoría y las subcategorías que orientan el eje temático de la investigación, el ponderado en la valoración en estos instrumentos es de 1 y 2, rango de calificación que no favorece la validación de los instrumentos.

Teniendo en cuenta lo anteriormente señalado, se establecen criterios correctivos y de mejora en el diseño de los instrumentos, en cuanto a la rigurosidad, la coherencia y pertinencia entre los constructos, las categorías y subcategorías que describen y orientan el estudio, optimizando considerablemente la valoración por parte de los expertos al obtener una calificación de 4.5 y 5 en cada criterio establecido, consintiendo así la validación de la cartografía social y la rejilla documental.

Así, las matrices para registrar la información documental, el formato para analizar las preguntas guía del grupo focal, y el formato de registro anecdótico son tomadas de Latorre y Cisterna (2005). (Ver tablas No 79,80,86) sin embargo, se ajusta las rejillas de revisión documental y formato de entrevista semiestructurada que guía el grupo focal, a criterios por parte de la investigadora, por lo cual fue viable y oportuno la validez de dos expertos.

La credibilidad de los instrumentos medida por la matriz de valoración emitida por los expertos, fue altamente confiable, el cual permitió reconocer la relación y la coherencia

entre la información obtenida por los participantes y el constructo teórico con los criterios asignados en cada uno de los instrumentos. En el siguiente enunciado se indica brevemente los aspectos que se consideran esenciales en el proceso de validación de los instrumentos de recolección de información, los cuales se tuvieron en cuenta para esta investigación.

Objetivo de la validación: Comprobar si el instrumento diseñado tiene márgenes de errores que limita que la información no sea lo más veraz y objetivamente posible.

Expertos: Dos expertos que cuentan con 15 y 20 años en temas relacionados con Investigación cualitativa y validación de instrumentos, cuentan con estudios doctorales en Ciencias de la Educación.

Modo de validación: Método individual, para obtener la información de cada uno de los expertos, sin que los mismos estén en contacto.

Formatos de validación: Carta de presentación al experto, en el que se invita al proceso de validación; matriz de consistencia y validación, guion de entrevistas y grupo focal.

3.8 Consideraciones Éticas

Las consideraciones éticas son estimadas por varios autores como los procesos de idoneidad, éticos y morales que convergen en una investigación, es importante en un estudio, orientar estas consideraciones de la manera más concreta, coherente y confiable, y más aún cuando se trata de una investigación en la que se vinculan niños y niñas de primera infancia. En la actualidad son muchos los autores y autoras que trabajan los principios éticos contemporáneos en la investigación con niños y niñas (Mandell 1991; Christensen & James, 2000; Lewis & Lindsay, 2000; Casas, 2006; Gaitán, 2006; Greig, Taylor & Mackay, 2007). Especialmente en esta investigación describe un conjunto de consideraciones éticas asumidas con los niños y las niñas que participaron en el estudio; estas cuestiones, incluida la participación, el respeto, la retribución, la rendición de cuentas y la información, son fundamentales en cualquier investigación, pero en la investigación con niños y niñas obtienen un significado especial.

3.8.1 Criterios de Confidencialidad

Esta investigación genera acuerdos mediante los consentimientos informados, diálogos directos entre la investigadora y los participantes, acerca de cómo se

manejará, administrará y difundirá la información privada de identificación, manteniendo el respeto y la confidencialidad de la misma, se procede hacer un acercamiento a la comunidad vinculada en el estudio para explicar el objetivo y la intención de la investigación, cabe mencionar que la participación de los actores será de manera voluntaria, sin aludir a comentarios que conduzcan a amenazas laborales o personales.

De igual manera, se mantiene el respeto por la mención de los nombres y la identificación personal de los participantes en el desarrollo de la investigación, el cual ha sido previamente registrado y autorizado en el consentimiento informado, teniendo en cuenta, que dicha información recae únicamente para fines de esta investigación. De ser necesario citar textualmente la información de los participantes obtenida en algún instrumento de la información, se hará por medio de seudónimos que garanticen y velen por su privacidad.

Otro criterio de confidencialidad es la publicación y divulgación de resultados en productos científicos, artículos, ponencias y capítulos de libros, de ser utilizada la información de los participantes, en cuanto a sus nombres y cargos se notificará con anterioridad su participación, mediante los consentimientos informados establecidos y utilizados durante la investigación.

Por último, se notifica a los participantes que de sentirse con una vulneración de derechos en cuanto a su dignidad y privacidad de la información la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología- UMECIT, cuenta con un comité "de bioética" que podrá respaldar y orientar la inconformidad, mediada por la restitución de derechos en la dignidad y la reserva de la información personal.

3.8.2 Descripción de la obtención del consentimiento informado

La investigadora una vez diseñado su anteproyecto y los instrumentos de recolección de la información, procede hacer partícipe a 7 madres comunitarias del municipio de Paya que atienden de manera directa la educación de los niños y las niñas de primera infancia, vincula 120 niños y niñas en el estudio, 83 familias y 4 expertos en el área, quienes a través de sus narrativas y experiencias darán cuenta de cierta información establecida dentro de la investigación. Una vez seleccionados los participantes la investigadora el 12 de agosto 2020 a través de una reunión por la plataforma Meet, notifica a las 7 madres comunitarias que serán vinculadas a una investigación de formación doctoral, que tiene

por objetivo diseñar una propuesta de intervención pedagógica, que permitan fundamentar el enfoque de educación inicial de los niños y las niñas en condición de vulnerabilidad en su municipio, en seguida se socializa el formato de consentimiento informado avalado por Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- ICBF (Ver anexo 16),que con previo aviso entre la investigadora y la coordinadora del centro zonal ICBF Sogamoso, como entidad supervisora de la educación inicial en el municipio de Paya se notifica para hacer uso de este instrumento en esta investigación, es de resaltar que al socializar la propuesta de investigación y solicitar el permiso para intervenir en el escenario de estudio, es la coordinadora del centro zonal ICBF, Sogamoso quien propone que para todos los permisos en el uso de imagen, nombre o identificación de los participantes sea utilizado este documento. Posteriormente la investigadora envía por correos electrónicos el consentimiento informado para su respectivo diligenciamiento, el cual fue enviado la segunda semana de septiembre de 2020, a la investigadora a través de correo electrónico.

Así, obtenido el consentimiento informado de las madres comunitarias se procede a diligenciar el consentimiento de los niños, niñas y sus familias, utilizando el mismo formato avalado por ICBF, para el mes de septiembre de 2021 la investigadora consolida en un drive dicha información. Los consentimientos informados para los expertos, son diseñados por la investigadora bajo los criterios bioéticos, establecidos por UMECIT, (Ver anexo 17) estos consentimientos informados fueron enviados a los expertos en el mes de noviembre de 2021 vía correo electrónico junto con las cartas de participación voluntaria (Ver anexo 18) para responder a una entrevista estructurada. Para el mes de enero de 2022 la investigadora recibe en su correo electrónico el consentimiento informado diligenciado y firmado por los expertos.

3.8.3 Riesgos y beneficios conocidos y potenciales

Es importante mencionar que uno de los riesgos latentes en esta investigación es el cambio de talento humano para la atención directa de los niños y niñas en educación inicial del municipio de Paya, generando incertidumbre en la investigadora por el cambio de los participantes en cualquier etapa de la investigación, otro de los riesgos es de orden público, en cuanto a la presencia de grupos al margen de la ley, ocasionando terror y asombro especialmente en la investigadora cuando llega al escenario a recolectar información referente a la investigación.

REDUMECIT

En cuanto a los beneficios es importante reconocer que la investigación busca, catapultar desde el campo científico el tema relacionado con la educación inicial, ya que a la fecha y bajo el rastreo documental son pocos los estudios de carácter teórico los que se han escrito en los últimos tiempos. A su vez, permite el reconocimiento de la educación como instrumento de mediación social para la intervención y atención en escenarios con índices de vulnerabilidad social, especialmente en relación con la primera infancia.

Del mismo modo es un beneficio reconocer la pedagogía social comunitaria inminente en la praxis de las madres comunitarias mediante su vocación, su experticia y su proyectó de vida, a su vez es una posibilidad de relacionar su saber empírico con nuevos conceptos atraídos en la propuesta de intervención pedagógica, que, si bien es cierto, le dan mayor validez a la educación inicial, para trascender el asistencialismo de "pasar de cuidar a educar". El estudio pretende ofrecer una propuesta de intervención pedagógica, que permita responder a las necesidades de vulnerabilidad en la región de estudio, provincia de la libertad, municipio de Paya, en el departamento de Boyacá, la cual responda a la descripción real de los niños y las niñas Boyacenses teniendo en cuenta su territorio, la cultura, necesidades y particularidades que ameritan repensar el quehacer pedagógico de quienes prestan la atención directa en el marco de una educación inicial, desde un componente pluralista y dialectico.

La investigación puede llegar a ser una experiencia significativa y de gran potencial, porque pretende generar nuevas alternativas de mejora, a través de una propuesta de intervención pedagógica que permitan de manera favorable la intervención educativa a la primera infancia; así mismo, la posibilidad de socializar la investigación con actores de la comisión intersectorial del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Colombiano, quienes son los encargados de auditar y vigilar el cumplimiento de sus lineamientos asignados en la misma a nivel nacional, de realizar un aporte epistémico en el paradigma educativo en cuanto al sentido de la política de estado de primera infancia como una estrategia de mediación educativa y no presuntamente asistencialista, un aporte al MEN de incluir la ideología de un enfoque de educación inicial dentro de la estructura del nivel preescolar "formal", y la oportunidad de crear nuevas posibilidades de materializar la educación inicial con los recursos reales que se tienen en el medio y en especial en zonas apartadas geográficamente, a fin de contextualizar y resignificar las prácticas pedagógicas de quienes están a cargo del cuidado y la educación de los niños y las niñas, en especial en zonas de vulneración social.

Es un potencial, la publicación de artículos científicos, capítulos de libros que dan sentido y actualización a las infancias en la contemporaneidad, al enmarcar un discurso emancipador y critico referente al saber, hacer y conocer sobre la educación infantil en Colombia, y especialmente en escenarios con carencias, de índole social, político, económico y de formación Profesional.

RED- UMECIT

CAPITULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS O HALLAZGOS

RED-UNEFCIT

4.1 Técnicas de Análisis de Datos o Hallazgos

En este capítulo se lleva a cabo un análisis interpretativo de la información recabada a partir de diferentes técnicas investigativas, desde hace cierto tiempo, los estudios interpretativos en las ciencias sociales, y particularmente en la investigación acción, han alcanzado un importante reconocimiento, en la consolidación y aceptación para mediar y construir ciencia. Del mismo modo, "la interpretación supone, por un lado, la construcción de sentido, y, por otro, modos diferentes, diversos, singulares de construir ese sentido, y en la que los sujetos humanos construyen realidades, no sólo materiales si no también simbólicas" (Guba y Lincoln, 2002 p. 152).

Si bien es cierto, la interpretación bajo la premisa de una investigación cualitativa, permite la recolección de información de manera descriptiva y simbólica, es decir a modo de diálogo, relato o narrativas, al igual que la construcción de dibujos, mapas y gráficos, la mediación para concretar la información puede estar dada por fuentes humanas, escritas o documentadas, como fue es el caso de esta investigación, en la que se hizo uso de entrevistas, encuestas, revisión documental, registro anecdótico y cartografía social. De igual manera el análisis interpretativo permitió fundamentar las categorías y subcategorías apriorísticas establecidas con anterioridad dentro de la investigación, gestando mediante la codificación axial y selectiva nuevas categorías emergentes.

Desde esta perspectiva interpretativa, se pudo analizar las narrativas expuestas tanto por los sujetos vinculados al estudio como las discusiones inéditas conformadas por la investigadora, en relación a lo observado e identificado en cada una de las respuestas consignadas en los formatos de entrevista, grupo focal, registro anecdótico y cartografía social, técnicas que cimentan la investigación con aspectos científicos, al articular saberes empíricos con teorías y conceptos.

Ahora bien, frente a la objetividad que sustenta la validez científica de este estudio cualitativo, es importante hacer mención a los criterios que dan mayor solidez y rigurosidad a la recolección y análisis de la información, evitando que la información sea sesgada o quede sujeta a las suposiciones subjetivas de la investigadora. En primer lugar se validan los formatos de recolección de la información; en seguida se alude a recolectar la información con fuentes primarias, entrevistas a los sujetos participantes y fuentes secundarias, revisión documental referente a las políticas públicas de primera Infancia a nivel nacional e internacional; se procede hacer la triangulación de la información con

REPORT

matrices validadas por expertos y de conceptualización teórica; por último, se hace la redacción de nuevos conceptos desde la dialéctica teoría-empírica, características del trabajo cualitativo para efectuar controles, en relación con los posibles sesgos, confrontando en este caso con teorías previamente consultadas.

En relación con los datos recolectados en esta investigación, inicialmente estos son consolidados en los instrumentos de información tales como, rejillas de registro, formatos de entrevista, formato de encuesta, y mapas, posteriormente se hace el procesamiento de los datos en diferentes herramientas, como, matrices de triangulación y contraste y software.

Para mayor confiabilidad en el análisis de información cualitativa, se hizo mediante las matrices de análisis referidas por Strouss y Corbin, (1998) (Ver anexo 19) y Latorre (2005) con el objetivo de editar, configurar y transformar el material textual bruto en material analizable (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005; Massot, Dorio y Sabariego, 2012); las rejillas de análisis de datos fueron avaladas por expertos y diseñadas en office Word, así mismo, se utilizó del programa SPSS 19 para analizar las encuestas.

De igual manera, el análisis de la información cualitativa genera una unidad interpretativa con todos las categorías y subcategorías apriorísticas establecida en la Unidad temática de investigación. En síntesis, el análisis de datos se realizó de la siguiente manera:

- Inicialmente se analizaron las encuestas realizadas con las familias, a través del programa SPSSV2020, técnica que permite reconocer la información para fundamentar el objetivo No 1.

- Posteriormente se procede al análisis de la revisión documental y del grupo focal, los cuales fueron analizados por medio de matrices de triangulación avaladas por Latorre y Cisterna (2005), para este estudio se hacen modificaciones al formato de las matrices, las cuales son validadas por los expertos, la doctora Liliana Paola Muñoz y Luz Marina Bayona (Ver anexos 7,8). Estas técnicas permiten cimentar los objetivos 2 y 4.

- Las entrevistas a expertos, madres comunitarias y la información recolectada en la cartografía social han sido analizadas mediante las matrices sustentadas por Strauss y Corbin, (1998), quienes consideran esta herramienta como una posibilidad para estructurar la interpretación de la información. Con esta técnica se sustentan los

objetivos 3 y 4. Estas matrices permiten evidenciar los criterios de saturación al confirmar que los informantes claves y las entrevistas a Madres comunitarias, responden de manera clara, coherente y reflexiva a cada categoría conceptual propuesta en las entrevistas. Se determino el número y los perfiles de las personas a entrevistar, teniendo en cuenta el principio de saturación, que dice que el llamado "punto de saturación " se alcanza cuando la información recogida resulta sobrada, precisa y concisa en relación con los objetivos de investigación (Glaser y Strauss, 1967); en la medida en que la población objeto de estudio fue homogénea y conocedora del campo de estudio y en coherencia con la redacción y claridad de los objetivos planteados, se justificaron siete entrevistas a madres comunitarias y cuatro a Informantes claves en el área, entrevistas suficientes para alcanzar la saturación de la información propuesta.

- ´Para analizar, validar y consolidar la información del registro anecdótico, de la cartografía social y la validación de la propuesta de intervención, se hace uso de la rejilla de contraste expuesta por Latorre (2005). Este instrumento no se modifica de forma ni de fondo, este instrumento permitió dar respuesta a los objetivos No 3 y 4. (Ver Tablas 82,85 y 91).

En este proceso, el marco teórico fue incorporado gradualmente al proceso de codificación y triangulación, intentando corroborar ideas, y, estableciendo relaciones de concordancia o no con el mismo. Al tiempo, a partir de la codificación, el marco teórico será revisado continuamente con el objetivo de cumplir con la coherencia entre la emergencia de los códigos y las categorías emergentes de estudio.

REDIUMET

Tabla 8

Técnicas Análisis de Datos triangulación

Análisis de datos		
Objetivo	**Técnica**	**Análisis de la información**
Analizar las condiciones de vulnerabilidad social a las que están expuestos los niños y niñas en el municipio de Paya, Boyacá	Encuesta	**S**PSSV20-R
Evaluar el desarrollo de las propuestas diseñadas por el Gobierno Colombiano, en el marco de la educación inicial, con población en condición de vulnerabilidad social	Revisión documental y Entrevista a expertos	Matriz de contraste Matriz de triangulación
Diseñar la propuesta de intervención pedagógica fundamentada en modelos que orientan la educación inicial para contextos de vulnerabilidad social, teniendo en cuenta los referentes de validación.	Entrevista a MC Grupo focal Validación de la propuesta de intervención pedagógica	Matriz de triangulación Matriz de contraste (Latorre, 2005)
Evaluar la implementación de la propuesta de intervención pedagógica de acuerdo con el enfoque de educación inicial, para Madres Comunitarias, niños, niñas y familias implicadas en el estudio	Cartografía social Registro anecdótico	Rejilla anverso Latorre (2005) Rejilla Latorre (2005) Matriz de triangulación

Fuente: Creación Propia

4.2 Procesamiento de los datos y resultados

En este apartado se expone la forma como fue procesada la información para dar validez y confiabilidad al dato recolectado a través de los instrumentos de investigación, es

importante aclarar que el proceso realizado se hizo a través de técnicas cualitativas y una técnica cuantitativa, para los cuatro objetivos planteados en la investigación, tres se procesaron desde criterios cualitativos, mediante matrices de triangulación, que permite la contrastación, interpretación y la reflexión de la información, según la metodología de la investigación acción para construir una propuesta de intervención pedagógica, en relación con los sujetos del estudio, el entorno y los propios intereses de la investigadora; uno de los objetivos estuvo procesado desde juicios cuantitativos, utilizando un programa estadístico inferencial para medir y describir cada variable expuesta en el cuestionario de encuesta.

4.2.1 Objetivo No 1: Análisis de Vulnerabilidad de niños y niñas del municipio de Paya Boyacá.

Categoría Vulnerabilidad Social

A continuación, se presenta la información recabada en la encuesta, para determinar las condiciones de vulnerabilidad a las que están expuestas los niños y niñas que hacen parte de una modalidad de atención en educación inicial en el municipio de Paya. A su vez, la información de este apartado expone un cuadro resumen que sistematiza la información consignada en el instrumento de las fichas de caracterización sociofamiliar de asignada por ICBF, instrumento utilizado para resolver la encuesta, el cual otorga veracidad investigativa para minimizar la subjetividad personal de la investigadora.

Resultados

Tabla 9

Tabla resumen ficha de caracterización socio familiar- ICBF

Módulo	Descripción
Módulo 1: Niño/Niña	El módulo lo componen un total de 42 preguntas, distribuida en ocho variables donde se hace una caracterización de las niñas y niños, la variable básica se enfoca en caracterizar a las niñas y niños valorando género, edad, lugar de nacimiento, posible etnia, discapacidad; en la variable condiciones habitacionales se indaga acerca del número de habitaciones del hogar, con quien se comparte el cuarto; con respecto a la variable de atención en salud y su validación, se pregunta sobre la afiliación y uso, en el caso de las niñas y niños se consulta sobre el proceso de vacunación; en la variable de lactancia materna y alimentación complementaria,

Módulo	Descripción
	se averigua sobre si existe un proceso de lactancia materna o no y si se recurre a otros tipos de alimentación y a partir de qué momento se le empezó a un alimento sólido, esta parte del módulo se discrimina la edad de las niñas y niños en dos grupos entre los 0 a 6 meses y entre los 7 meses a 2 años.
Módulo 2: Mujer Gestante	Este módulo está constituido por 45 preguntas distribuidas en siete variables, donde se consigna la información de las madres gestantes, la variable básica se centra en la caracterización e de identificación de las mujeres gestante como la edad y si es menor o no de 14 años, orientación sexual y si tiene alguna tendencia sexual; la variable nivel educativo y actividad principal, sólo pregunta sobre si sabe leer y escribir, si estudia o labora, en caso de estudiar se indaga sobre el grado de escolaridad, como colegio o universidad, en caso de laborar se pregunta sobre el tiempo que dedica a ese trabajo; en la variable condiciones de habitacionales se indaga sobre la gestante en donde duerme y si comparte o no el espacio para dormir; para la variable vulnerabilidad y vulneración de derechos se pregunta si ha llegado a sufrir algún tipo de violencia; en la variable datos de contacto y la variable gestación, hijos e hijas se establece un protocolo de contacto y rutas de seguimiento y apoyo; en la variable consumo de sustancias durante la gestación, se establece un control acerca de medicamentos y/o sustancias que consume.
Módulo 3: Familia	El módulo lo conforman 9 preguntas con 18 variables. La variable básica hace toda una caracterización del núcleo familiar desde el tipo de parentesco al número de miembros que lo conforman; en la variables básicas de composición del hogar y estructura familiar se determina la cantidad de miembros en un máximo de 10, de esa cantidad en adelante se considera un posible caso de hacinamiento; en la variable características de la vivienda sumada a la variable condiciones del entorno de la vivienda y habitabilidad donde se identifica el tipo de predio, ubicación y su infraestructura; en la variable servicios públicos se caracteriza cada servicio como energía, acueducto o por el contrario hay ausencia de ellos y que tipo de acciones toma el núcleo familiar para suplir la necesidad, así como la eliminación de basuras y la disposición de solidos ante la falta de recolección de aguas negras; otra es la variable riesgos en el entorno de la vivienda, identifica las amenazas como deslizamientos o inundaciones que pueda sufrir la edificación; en el aspecto variable acceso y calidad del agua está relacionada con la variable de los servicios públicos, al conocer la calidad del agua que se consume se puede

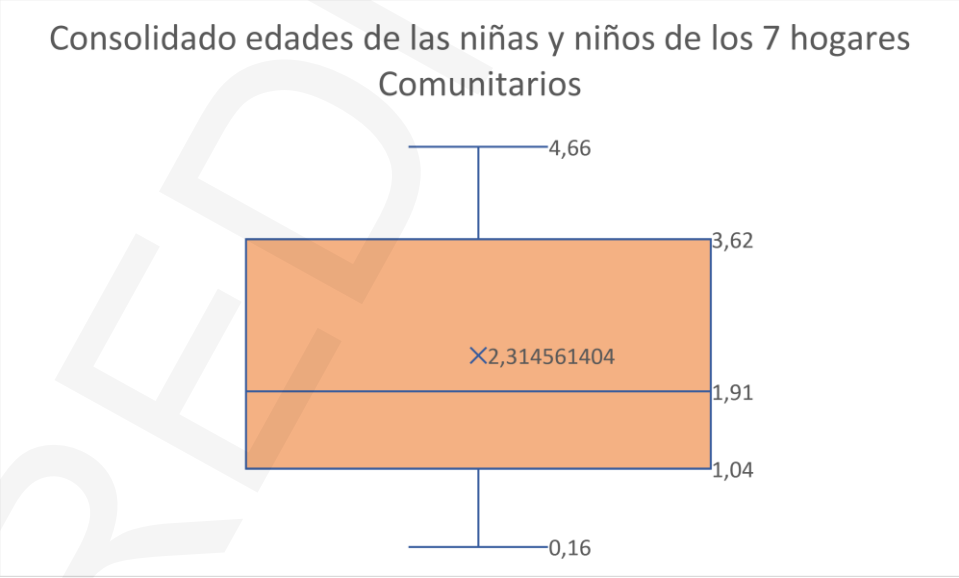
Módulo	Descripción
	determinar el tipo de enfermedades relacionadas y que acciones toman para tratar el agua y evitar enfermedades; en la variable dinámica familiar se establece el tipo de actividades como juegos y en que se dispone el tiempo libre, la dinámica familiar toma relevancia en el desarrollo de niñas y niño; en la variable redes de apoyo se diagnostica si existe un soporte fuera del núcleo familiar como otros familiares, la comunidad o el mismo Estado colombiano; la variables de familia específicas con el niño o la niña sondea quien o quienes son los cuidadores, edades parentesco y actividad económica en caso de tenerla; la variable recursos en familia y variable interacciones con la niña y el niño se enfoca en conocer cuáles son las actividades recientes o habituales que hace con las niñas y niños, lo que da una óptica de cómo se aprovecha el tiempo libre.

Fuente: creación propia con la información de la ficha de caracterización

Teniendo en cuenta la información presentada en el cuadro anterior, se presentan a continuación las variables que fueron tenidas en cuenta para esta investigación en los módulos 1 y 3, destacando que quienes otorgan la información de la encuesta son 85 familias beneficiarias de la educación inicial en la modalidad Comunitaria atendida por 7 Madres Comunitarias-MC del municipio de Paya y el total de MC.

Figura 3

Variable Garantía de derechos



Fuente elaboración propia

El consolidado que se expone en la figura 3 muestra las edades de las niñas y niños en los hogares comunitarios del municipio de Paya, información recabada por las MC, las cuales se encuentran entre los 0,16 años (2 meses de edad) a 4.66 años (4 años 7 meses) y el promedio se encuentra en 2, 31 años (2 años 1 mes). El primer cuartil está en la edad de 1.04 años (1 año 1 mes), el segundo cuartil es 1.91 años (1 año 10 meses) tercer cuartil es de 3,62 años (5 años 7 meses)

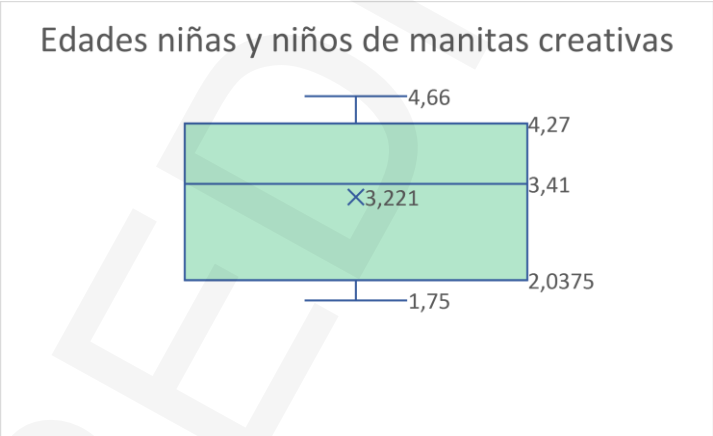
Tabla 10

Edades por cada hogar Comunitario

Manitas Creativas	
4 años, 2 meses, 14 días	4.16
3 años, 1 meses, 23 días	3.16
4 años, 8 meses, 1 días	4.66
1 años, 8 meses, 23 días	1.75
4 años, 4 meses, 17 días	4.33
2 años, 0 meses, 22 días	2.08
4 años, 3 meses, 17 días	4.25
1 años, 10 meses, 27 días	1.91
2 años, 2 meses, 25 días	2.25
3 años, 8 meses, 19 días	3.66

Figura 4

Edades niñas y niños Manitas creativas



Fuente: Elaboración propia

RED UNEOT

En la tabla No 10 se muestra el rango de edad en el que se encuentra los niños y las niñas, se encuentra entre 1,75 años (1 año 9 meses) y 4.66 años (4 años 7 meses) la media aritmética es de 3.22 años (2 años 2 meses). El primer cuartil tiene una edad de 2,03 años (2 años 3 meses) el segundo cuartil es de 3,41 años (3 años 4 meses) y el tercer cuartil es de 4,27 años (4 años 3 meses).

Tabla 11

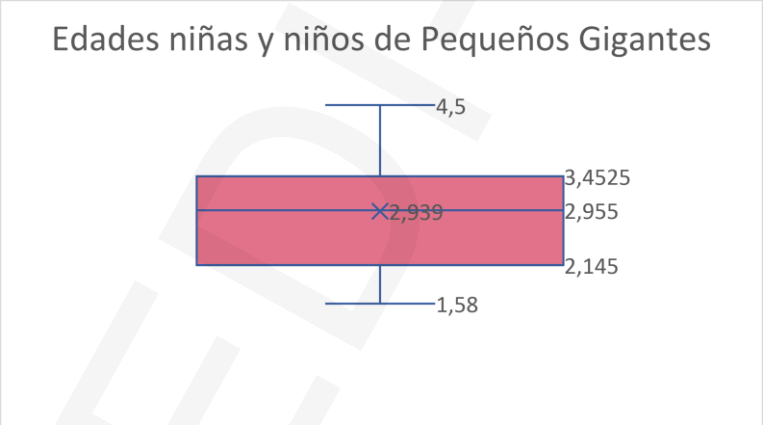
Edades de niños y niñas del Hogar Comunitario- HCB- Pequeños Gigantes

Pequeños Gigantes	
2 años, 9 meses, 26 días	2.75
2 años, 10 meses, 29 días	2.91
4 años, 6 meses, 3 días	4.5
4 años, 4 meses, 16 días	4.33
3 años, 0 meses, 26 días	3.08
1 años, 7 meses, 17 días	1.58
3 años, 1 meses, 12 días	1.83
3 años, 2 meses, 2 días	3.16
2 años, 3 meses, 2 días	2.25
3 años, 0 meses, 18 días	3.0

Fuente: Creación Propia

Figura 5

Edades de niños y niñas del Hogar Comunitario- HCB- Pequeños Gigantes



Fuente: elaboración propia

En la tabla 11 se expone, que, en el hogar Pequeños Gigantes la edad de las niños y niñas se encuentran entre el rango de 1,58 años (1 año 6 meses), la edad promedio es de 2,93

años (2 años 11 meses), el primer cuartil se encuentra en 2,14 años (2 años 1 mes), el segundo cuartil es de 2,95 año (2 años 11 meses), la media aritmética de la edad y el segundo cuartil se encuentran en los mismos valores, el tercer cuartil es de 3,45 años (3 años 5 meses).

Tabla 12

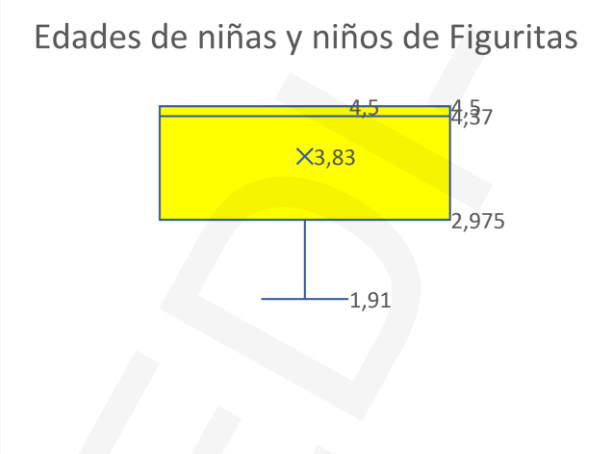
Edades de niños y niñas HCB

Las Figuritas	
4 años, 6 meses, 16 días	4.5
4 años, 6 meses, 6 días	4.5
3 años, 4 meses, 4 días	3.33
1 años, 10 meses, 21 días	1.91
4 años, 5 meses, 10 días	4.41
4 años, 4 meses, 2 días	4.33

Fuente: Creación Propia

Figura 6

Edades de niños y niñas HCB figuritas



Fuente: creación propia

En el hogar Figuritas, la tabla 12, expone la edad de las niñas y niños se encuentra entre los 1,91 años (1 año 11 meses) y 4,5 años (4 años 6 meses), la edad promedio es de 3,83 años (3 años 10 meses). El primer cuartil está en 2,97 años (2 años 11 meses), el segundo

cuartil es de 4,37 años (4 años 4 meses), el tercer cuartil es de 4,5 años (4 años 6 meses), el tercer cuartil coincide con el valor más alto de la edad de los niños.

Tabla 13

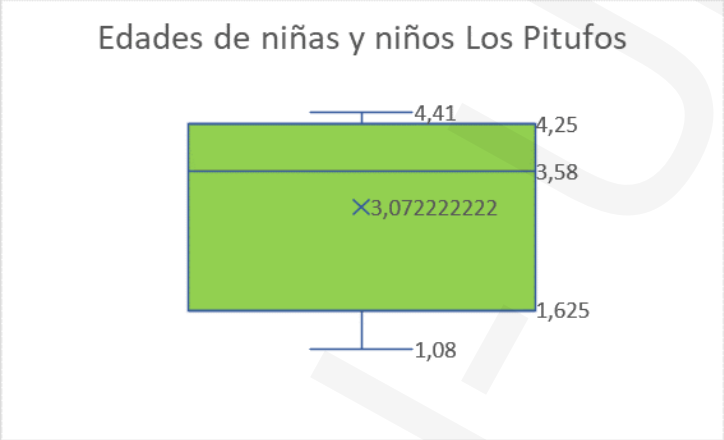
Información HCB Los Pitufos

Los Pitufos	
1 años, 5 meses, 27 días	1.5
2 años, 1 meses, 14 días	1.08
3 años, 7 meses, 21 días	3.58
4 años, 3 meses, 18 días	4.25
3 años, 2 meses, 26 días	3.25
1 años, 8 meses, 20 días	1.75
4 años, 5 meses, 1 días	4.41
4 años, 3 meses, 1 días	4.25

Fuente: Creación propia

Figura 7

Información HCB Los Pitufos



Fuente: creación propia

La tabla 13, exhibe que en el hogar los Pitufos el promedio de edad de las niñas y niños se encuentran entre los 1,08 años (1 año 1 mes) y los 4.41 años (4 años 5 meses), el promedio de edad esta entre alrededor de los 3,07 años (3 años 1 mes). El primer cuartil está en el valor de 1,62 años (1 año 7 meses), el segundo cuartil 3,58 años (3 años 7 meses) y el tercer cuartil es de 4,25 años (4 años 3 meses).

Tabla 14

Edades niños y niñas HCB termopilitios

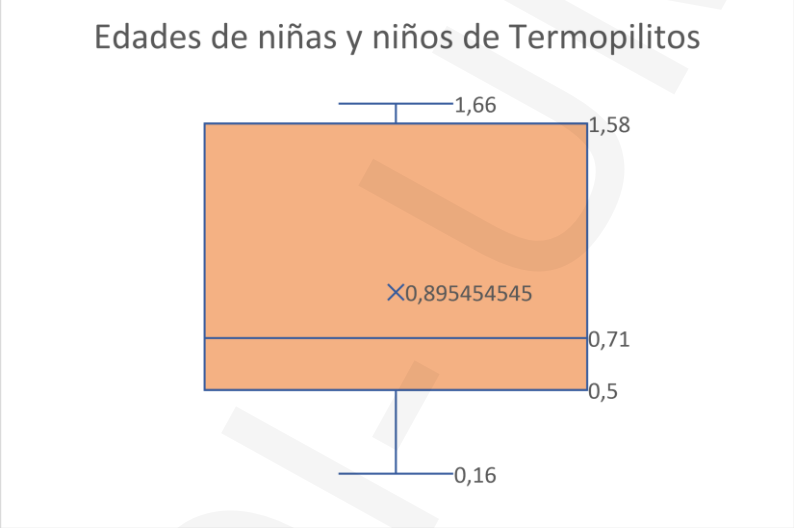
REDIUNEC IT

Termopilitos	
1 años, 0 meses, 12 días	1
0 años, 5 meses, 21 días	0.5
0 años, 1 meses, 19 días	0.16
1 años, 4 meses, 4 días	1.33
0 años, 11 meses, 7 días	0.71
1 años, 7 meses, 4 días	1.58
0 años, 5 meses, 25 días	0.5
1 años, 8 meses, 18 días	1.66
0 años, 7 meses, 18 días	0.58
1 años, 6 meses, 27 días	1.58
0 años, 3 meses, 10 días	0.25

Fuente: Creación Propia

Figura 8

Edades niños y niñas HCB termopilitios



Fuente: elaboración propia

La tabla 14 muestra el hogar infantil los Termopilitos se encuentra entre los valores de 0,16 años (2 meses) y los 1,66 años (1 año 7 meses) el promedio es de 0,89 años (10 meses). El primer cuartil es de 0,5 años (6 meses), el segundo cuartil es de 0,71 años (8 meses) y el tercer cuartil es de 1,58 años (1 año 7 meses)

Tabla 15

Edades niños y niñas HCB del Futuro

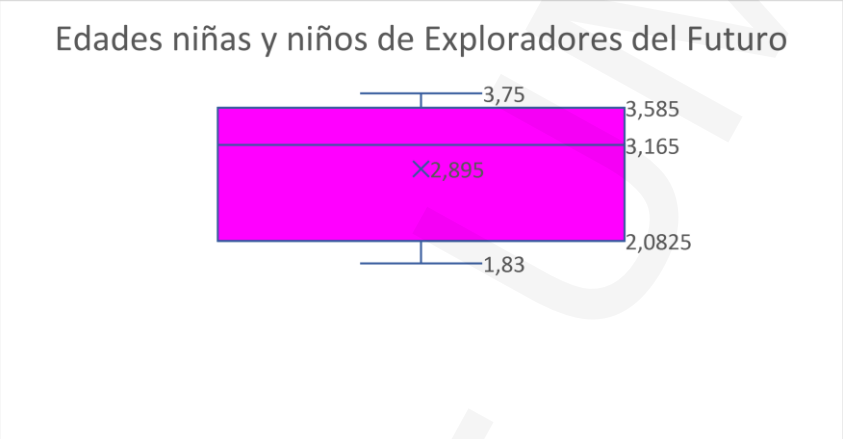
REDUMECIT

Exploradores del Futuro	
3 años, 9 meses, 18 días	3.75
2 años, 4 meses, 2 días	2.25
3 años, 7 meses, 15 días	3.58
2 años, 10 meses, 21 días	2.11
3 años, 5 meses, 20 días	3.6
2 años, 10 meses, 4 días	2.83
3 años, 5 meses, 20 días	3.5
1 años, 10 meses, 0 días	1.83
3 años, 5 meses, 26 días	3.5
2 años, 0 meses, 16 días	2

Fuente: creación propia

Figura 9

Edades niños y niñas HCB del Futuro



Fuente: creación propia

La tabla 15, expone que en el hogar Exploradores del Futuro la edad de las niñas y niños está en el rango de los 1,83 años (1 año 10 meses) a los 3,75 años (3 años 9 meses) con un promedio de 2,89 años (2 años 10 meses), el primer cuartil presenta un valor de 2,08 años (2 años 1 mes), el segundo cuartil es de 3,16 años (3 años 2 meses) y el tercer cuartil es de 3,58 años (3 años 7 meses).

Variable Cuidado y Crianza

Esta Información es concedida por las familias de los niños y niñas

Tabla 16

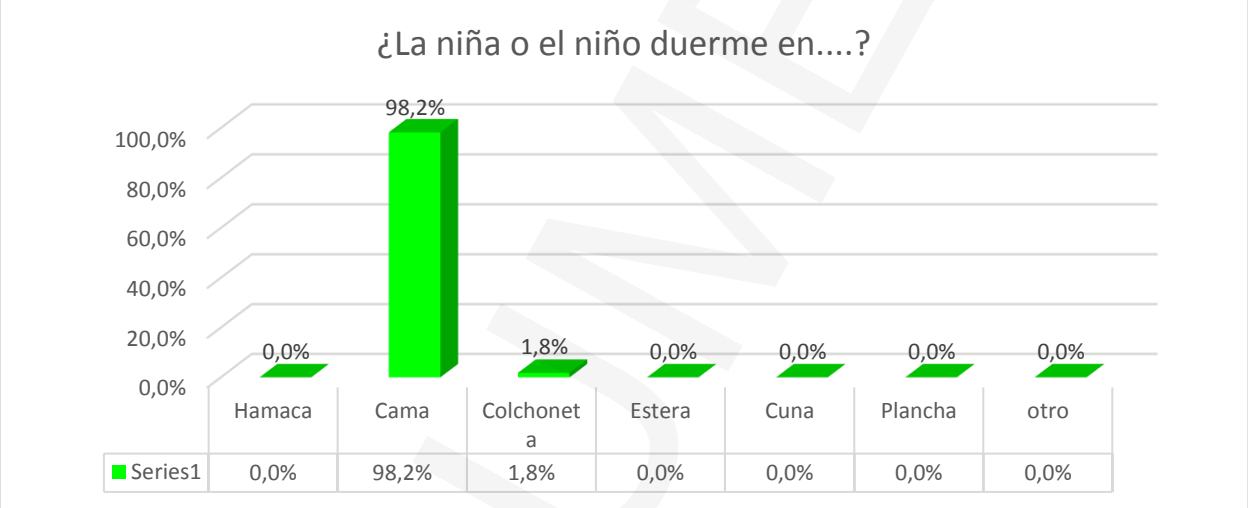
Información donde duerme el niño- niña

RED-MECIT

Ítem	Parámetro	%
23. ¿La niña o el niño duerme en?	Hamaca	0.0%
	Cama	98.2%
	Colchoneta	1.8%
	Estera	0.0%
	Cuna	0.0%
	Plancha	0.0%
	Otro	0.0%

Figura 10

Información donde duerme el niño- niña



Fuente: creación propia

De acuerdo al instrumento, cuando se pregunta sobre como duermen las niñas y niños de los 50 hogares Comunitarios el 98,2% (84 familias) manifiestan que lo hacen en cama y solo un 1,8% es decir una familia, dice que duerme en colchonetas; lo que lleva a que se indague sobre cuál es la condición de los hogares sobre la comodidad que prestan a las niñas y niños; las demás opciones como el uso de hamacas, esteras, cunas, planchas u otros tienen un 0%. Si en los hogares hay niñas y niños en edades de 0,16 años (2 meses) de edad a e inferiores a 2 años, debería existir el uso de cunas como medio para dormir y medio de seguridad y tenencia de niñas y niños.

Tabla 17

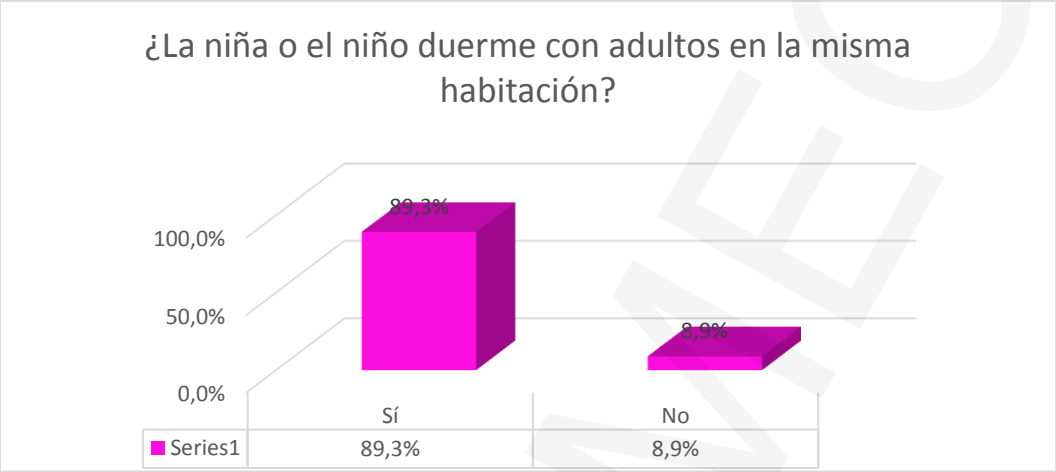
Información si el niño o niña duerme con adultos en la misma habitación

Ítem	Parámetro	%

24. ¿La niña o el niño duerme con adultos en la misma habitación?	Sí	89.3%
	No	8.9%
	No	73.2%

Figura 11

Información si el niño o niña duerme con adultos en la misma habitación



Fuente: creación propia

En el ítem de si la niña o niño duerme en la misma habitación con adultos, la tabla 17 muestra, el 89,3% (76 familias) indica que sí ocurre, mientras el 8,9% (9 familias) indica que las niñas o niños duermen en habitaciones aparte. Esta situación puede estar indicando problemas de espacio o de hacinamiento en algunos hogares, lo que debe llevar a un estudio minuciosos acerca de la capacidad de los hogares y las condiciones para tener las niñas y niños.

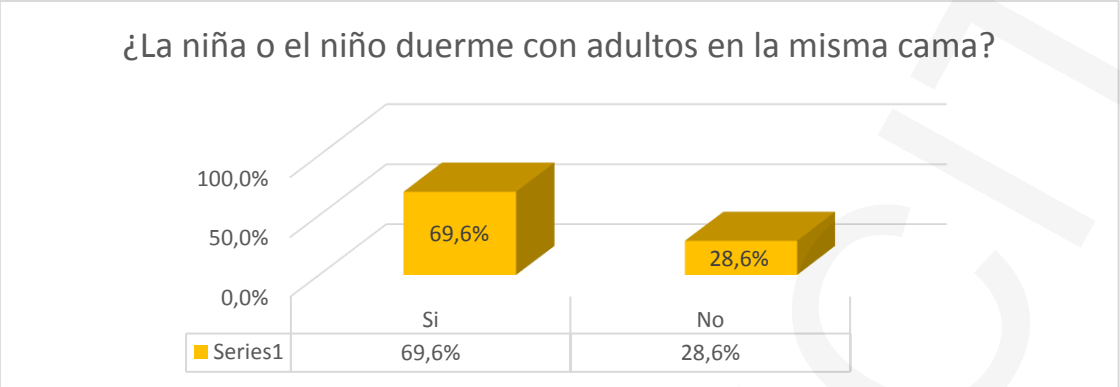
Tabla 18

Información si el niño duerme con adultos en la misma cama

Ítem	Parámetro	%
25. ¿La niña o el niño duerme con adultos en la misma cama?	Si	69.6%
	No	28.6%

Figura 12

Información si el niño o niña duerme con adultos en la misma habitación



Fuente: creación propia

En la pregunta de si la niñas o niños duermen en la misma cama con adultos, la tabla 17 señala que el 69.6% (59 familias) indicó que sí, mientras el 28,6% (24 familias) expresa que no. Se debe estudiar cual es la edad de las niñas y niños que comparten la cama con adultos y las condiciones de hacinamiento.

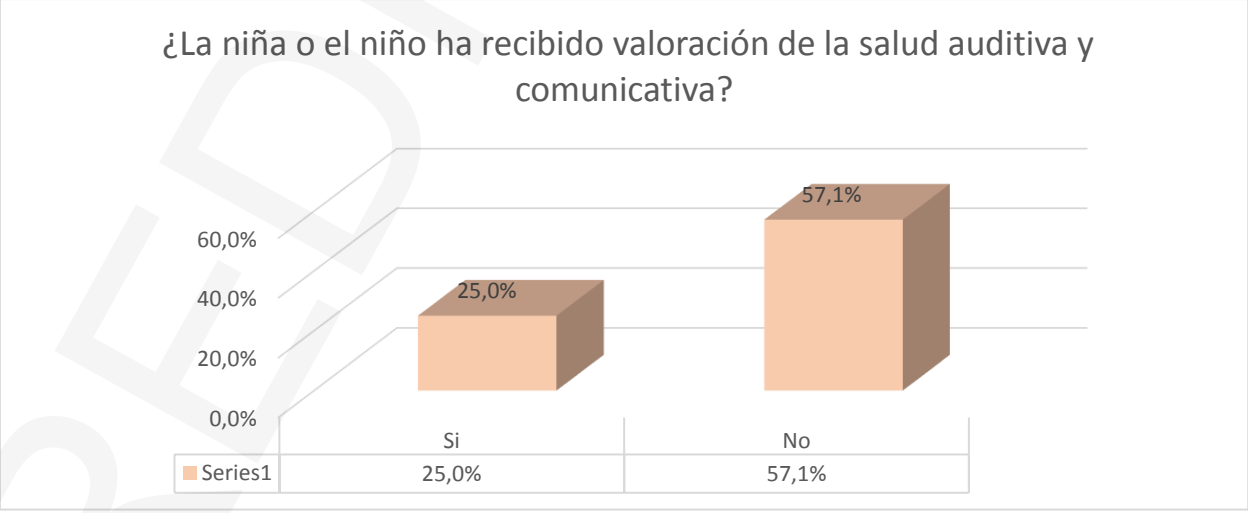
Tabla 19

Información si el niño o la niña han recibido valoración auditiva

Ítem	Parámetro	%
32. ¿La niña o el niño ha recibido valoración de la salud auditiva y comunicativa?	Si	25.0%
	No	57.1%

Figura 13

Información si el niño o la niña han recibido valoración auditiva



Fuente: Creación propia

En la pregunta de si la niña o niños han recibido atención de profesionales en salud auditiva y comunicativa, la tabla 18 exhibe el 25% (21 familias) de encuestados expresa que sí, pero el 57,1% (48 familias) expresa que no; lo que debe llevar al cuestionamiento de que ocurre para que este servicio no se dé.

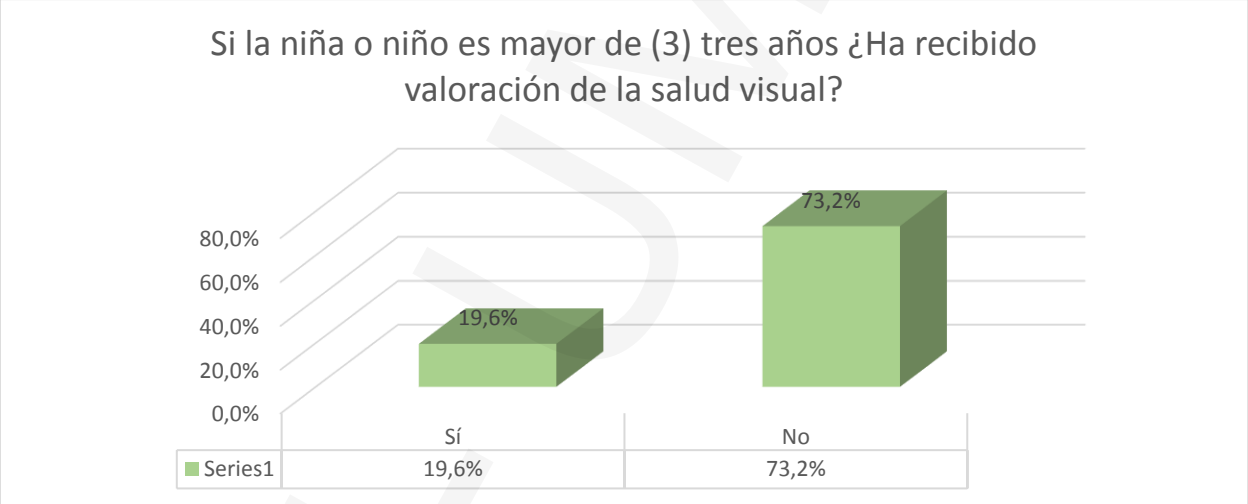
Tabla 20

Información si el niño ha recibido valoración visual

Ítem	Parámetro	%
34. Si la niña o niño es mayor de (3) tres años ¿Ha recibido valoración de la salud visual?	Sí	19.6%
	No	73.2%

Figura 14

Información si el niño ha recibido valoración visual



Fuente: Creación propia

En el ítem de si la niña o niño que ya haya cumplido los tres años de edad ha recibido valoración en salud visual, la tabla 19 expone que, el 19,6% (16 familias) manifiesta que sí, mientras el 73,2% (62 familias) expone que no, lo que debe llevar al análisis de porque no se ha dado la asistencia en salud visual y que estrategias se pueden implementar para lograr este indicador. Es posible que se puedan establecer jornadas o brigadas para realizar estas valoraciones.

Tabla 21

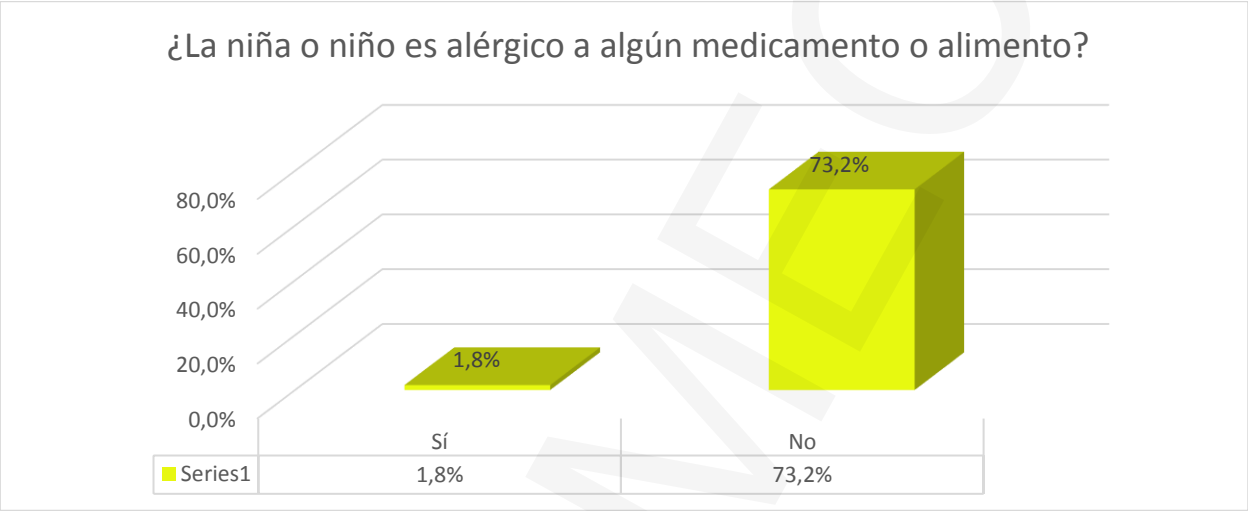
Información, si el niño es alérgico a algún medicamento

Ítem	Parámetro	%

35. ¿La niña o niño es alérgico a algún medicamento o alimento?	Sí	1.8%
	No	73.2%

Figura 15

Información, si el niño es alérgico a algún medicamento



Fuente: Creación Propia

En la pregunta se indaga sobre si se presentan alergias en las niñas y niños de los siete hogares comunitarios el 1,8% (1 Familia) manifestó que sí, en contraste el 73,2% (62 familias) manifiesta que no. Ante este cuestionamiento se necesita capacitar a las personas a cargo de los niñas y niños de manera preventiva y del cuidado en todo momento y evitar una crisis de salud en algún infante a cargo.

Variable Alimentación

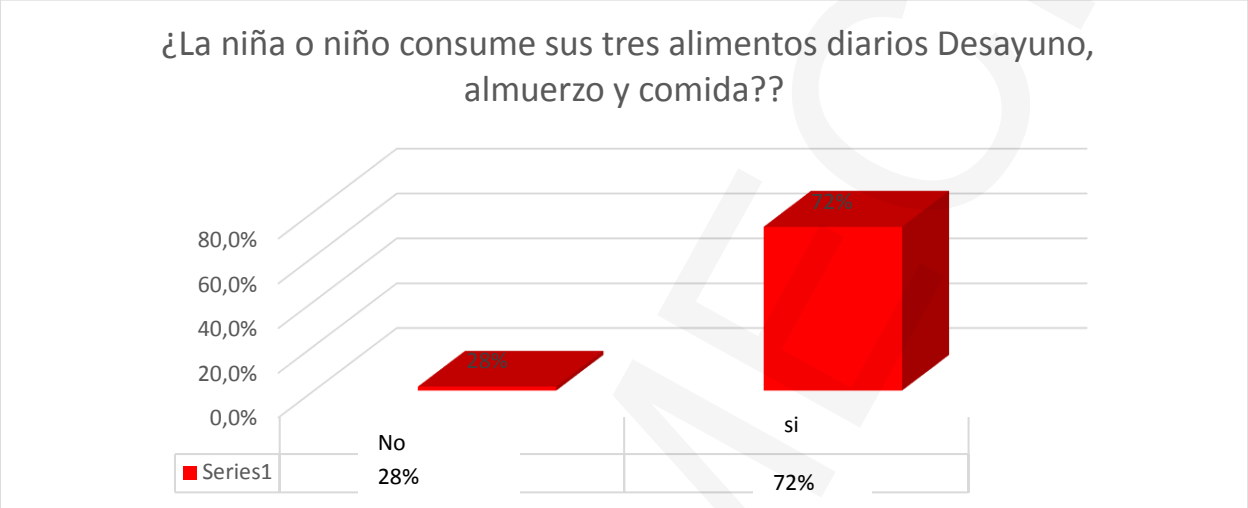
Tabla 22

Información si el niño consume sus tres alimentos diarios

Ítem	Parámetro	%
36. ¿La niña o niño consume sus tres alimentos diarios Desayuno, almuerzo y comida?	Sí	72%
	No	28.0%

Figura 16

Información si el niño consume sus tres alimentos diarios



Fuente: creación propia

En la pregunta se indaga sobre si la niña y el niño consume sus tres alimentos diarios, tales como, desayuno, almuerzo y comida presentan alergias en las niñas y niños de los siete hogares, la tabla 22, exhibe, el 72% (61 familias) manifestó que sí, en contraste el 28% (23 familias) manifiesta que no. Ante esta respuesta se necesita dar garantía en la atención alimentaria para evitar la desnutrición de niños y niñas en edades de primera infancia.

Variable violencia Intrafamiliar

Tabla 23

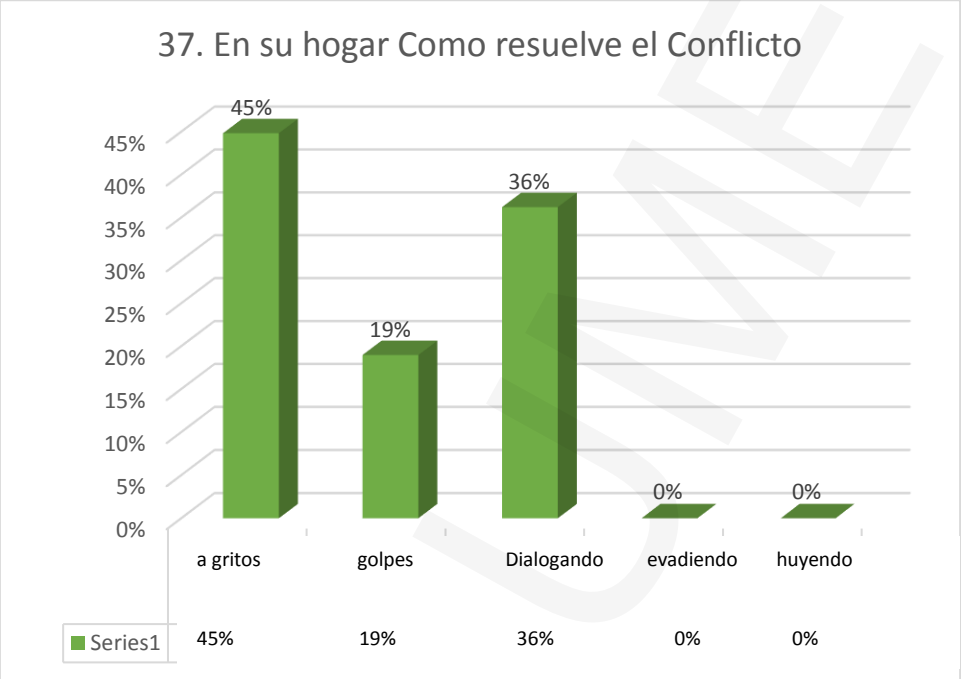
Información como resuelve el conflicto

Ítem	Parámetro	%
37. En su hogar como resuelve el conflicto?	A Gritos	45.%
	Con golpes	19.0%
	Dialogando	36%
	Evadiendo	0%

	Huyendo	0%
	Otro	0.0%

Figura 17

Información como resuelve el conflicto



Fuente: creación Propia

Al indagar sobre la manera de resolver el conflicto en los hogares, las familias y cuidadores de los niños y las niñas responde que en un 45% (38 familias) lo hacen a gritos, un 19% (16 familias) se van a golpes, un 36% dialogan (30 familias) y un 0% lo evaden o huyen. Estos resultados muestran los indicadores de una posible violencia familiar, pues los gritos y los golpes son considerados fenómenos dentro de la violencia doméstica. Ante estos resultados se necesita trabajar en el municipio de Paya de manera articulada, sobre temas como el buen trato, comunicación asertiva, y estrategias que mitiguen los indicadores de violencia intrafamiliar.

Variable Cuidado y crianza

Información conferida por las familias

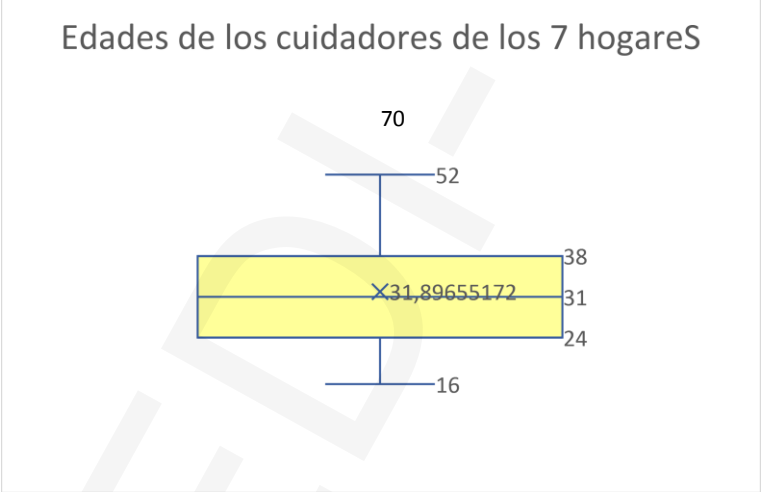
Tabla 24

Información Edades de los cuidadores de los niños y las niñas

Edades Cuidadores
63
52
70
38
35
16
23
22
22
26
28
70

Figura 18

Información Edades de los cuidadores de los niños y las niñas



Fuente: creación propia

En el análisis general de las edades de las personas que se encargan del cuidado de las niñas y niños en los siete hogares Comunitarios presentan un rango de entre los 16 años

y los 52 años, y un valor atípico de 70 años en el análisis de Blox Plot, en el caso de la persona que tiene 16 años es una persona menor de edad que a pesar de tener ya conciencia de sus actos no se puede considerar con las capacidades y responsabilidades de la función de velar o cuidar menores de edad y en el dato atípico de 70 años ya se considera un adulto mayor que a pesar de tener la madurez psicológica y biológica de los seres humanos, es una persona que ya debe estar en un estado de descanso laboral y que ya debe empezar a ser asistida por otras personas para sus labores dependiendo del grado de salud que presente, el promedio de esas se encuentra en los 31,89 años (31 años 10 meses). El primer cuartil presenta un valor de 24 años, el segundo cuartil es de 31 años valor similar a la media aritmética, y el tercer cuartil es de 38 años, lo que indica que son personas en pleno aptas para el cuidado de las niñas y niños.

Tabla 25

Cuidador Hogar Comunitario- HCB Manitas Creativas

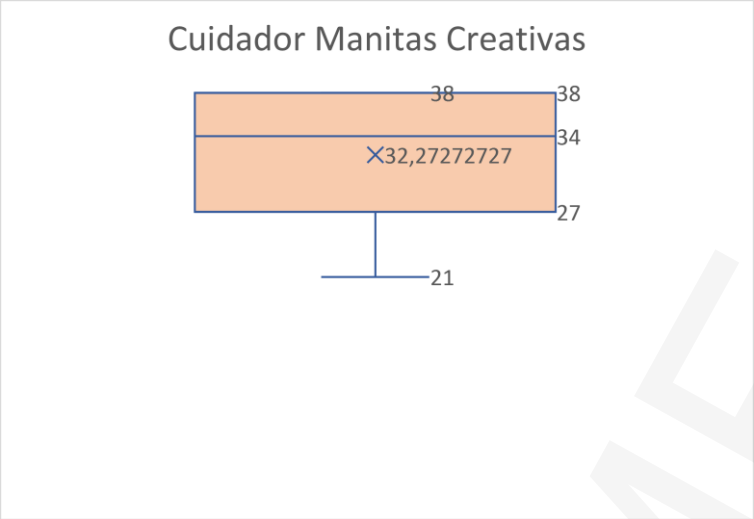
Manitas Creativas
34
31
31
38
35
27
25
21
37
38
38

Fuente: creación propia

RED-UNEC

Figura 19

Cuidador Hogar Comunitario- HCB Manitas Creativas



Fuente: Elaboración propia

En el hogar Manitas Creativas, la edad mínima del encargado o responsable de las niñas y niños es de 21 años y la persona mayor es de 38 años, con un promedio 32,27 años (32 años 3 meses). El primer cuartil tiene un valor de 27 años, el segundo cuartil es de 34 años y el tercer cuartil coincide con la edad más alta de 38 años.

Tabla 26

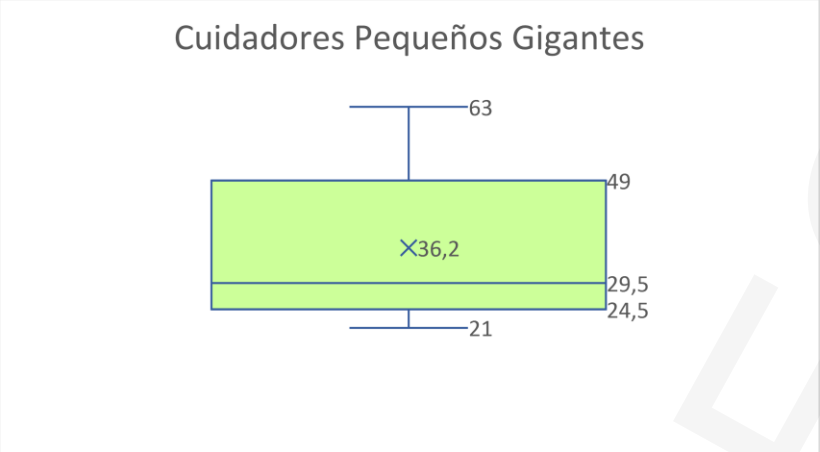
Información edad Madre Comunitaria. MC Hogar Comunitario- HCB Pequeños Gigantes

Pequeños Gigantes
32
48
21
27
52
23
63
46
25
25

Fuente Creación propia

Figura 20

Información edad Madre Comunitaria. MC Hogar Comunitario- HCB Pequeños Gigantes



Fuente: elaboración propia

En el hogar Pequeños Gigantes, el rango de edad se encuentra entre los 21 años y los 49 años con un dato atípico de 70 años y un promedio de 36,2 años (32 años 2 meses). El primer cuartil es de 24,5 años (24 años 6 meses), el segundo cuartil es de 29,5 años (29 años 6 meses) y el tercer cuartil es de 49 años.

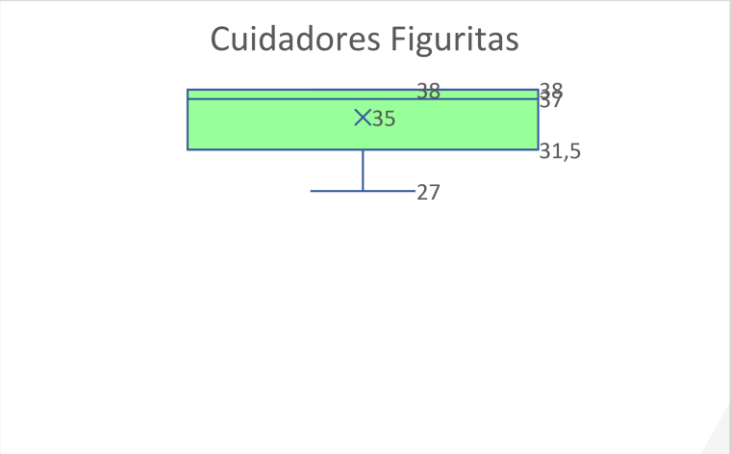
Tabla 27

Información edad madre Comunitaria.MC de HCB Figuritas

Cuidadores Figuritas
37
37
33
38
27
38

Fuente: Creación propia

Figura 21



Información edad madre Comunitaria.MC de HCB Figuritas

Fuente: elaboración propia

En el hogar Figuritas los datos de las edades de los cuidadores está distribuida de la siguiente manera, el rango de edad esta entre los 27 años y los 38 años, el promedio es de 35 años. El primer cuartil es de 31,5 años (31 años 6 meses), en el segundo cuartil la edad es de 37 años y el tercer cuartil es de 38 años que coincide con la edad del valor máximo.

Tabla 28

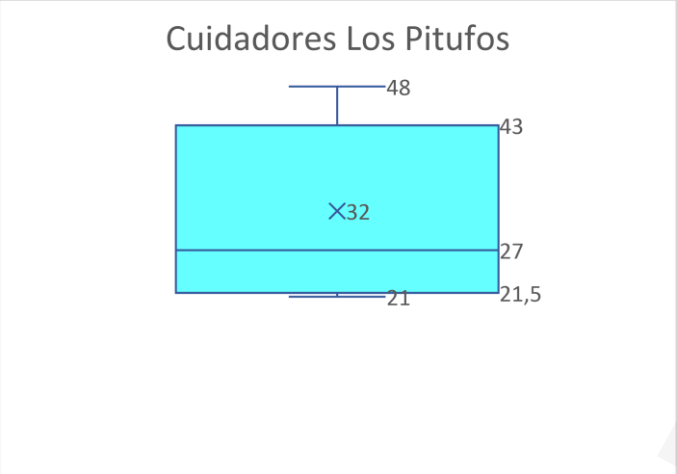
Información edad MC de HCB Los Pitufos

Cuidadores Los Pitufos
48
47
22
21
27
37
39
21
26
Fuente: Creación Propia

Fuente: creación propia

Figura 22

Información edad MC de HCB Los Pitufos



Fuente: creación propia

En el hogar Los Pitufos, el rango de edad de los cuidadores se encuentra entre los 21 años y los 48 años de edad y con un promedio de 32 años. El primer cuartil es de 21,5 años (21 años 6 meses) y se encuentra muy carca al valor mínimo, el segundo cuartil tiene un valor de 27 años y el tercer cuartil es de 43 años.

Tabla 29

Información edad MC de HCB Termopilitos

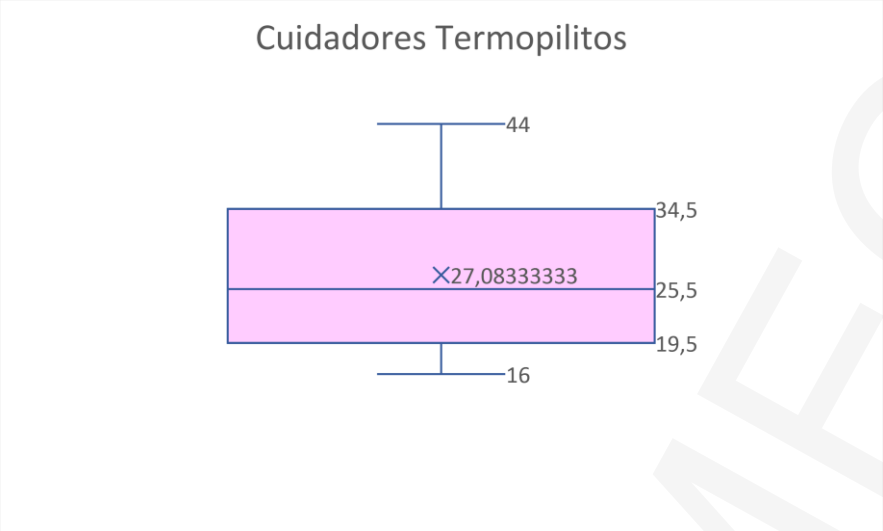
Cuidadores Termopilitos
22
27
18
36
35
44
30
33
21
19
24
16

Fuente: Creación Propia

RED-UNEC IT

Figura 23

Información edad MC de HCB Termopilitos



Fuente: Creación Propia

En el hogar infantil los Termopilitos, las edades de los cuidadores se distribuyen de la siguiente manera, el rango en edad mínima es de 16 años y el valor máximo es de 47 años, con un promedio 27,08 años (27 años 1 mes). El primer cuartil es de 19,5 años (19 años 6 meses), el segundo cuartil es de 25,5 años (25 años 6 meses) y el tercer cuartil es de 34,5 años (34 años 6 meses).

Tabla 30

Información edad MC de HCB exploradores del futuro

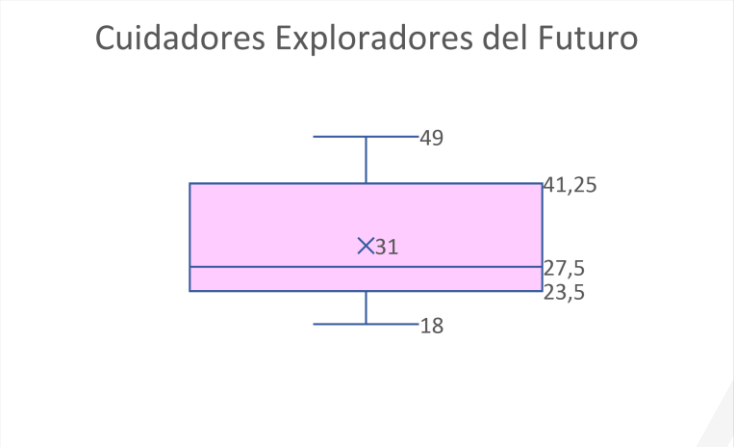
Cuidadores Exploradores del Futuro
24
42
49
35
41
29
26
22
24
18

Fuente: Creación propia

Figura 24

Información edad MC de HCB exploradores del futuro

REDIMECIT



Fuente: creación propia

En el hogar Exploradores del Futuro el rango de edad se encuentra entre los 18 años y los 49 años, con un promedio de 31 años. El primer cuartil tiene un valor de 23,5 años (23 años 6 meses), el segundo cuartil es de 27,5 años (27 años 6 meses) el tercer cuartil el valor es de 41,25 años (41 años 3 meses).

Variable Deserción Escolar-de

Información otorgada por las familias

Tabla 31

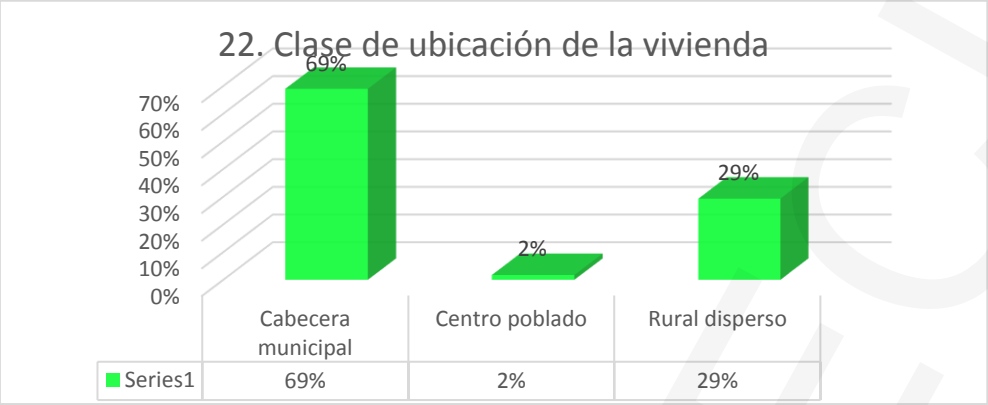
Información ubicación de la vivienda

Ítem	Parámetro	%
22. Clase de ubicación de la vivienda	Cabecera municipal	69%
	Centro poblado	2%
	Rural disperso	29%

REDUNEFCIT

Figura 25

Información ubicación de la vivienda



Fuente: Creación propia

En el ítem sobre la clase de ubicación de la vivienda se encontraron los siguientes datos, expuestos en la tabla 31, el 69% (58 familias) se encuentran en cabeceras municipales, el 29% (24 familias) se identifican como rural disperso y el 2% (3 familias) están en centros poblados, con la claridad que quienes residen en zonas rurales, manifiestan encontrarse en zonas muy alejadas a la cabecera rural, lo que hace que la mayoría de familias no lleven a sus hijos a una modalidad de atención, ya que sus residencias están ubicadas muy lejos a los hogares comunitarios, esto ocasión la deserción educativa de los niños y las niñas.

Tabla 32

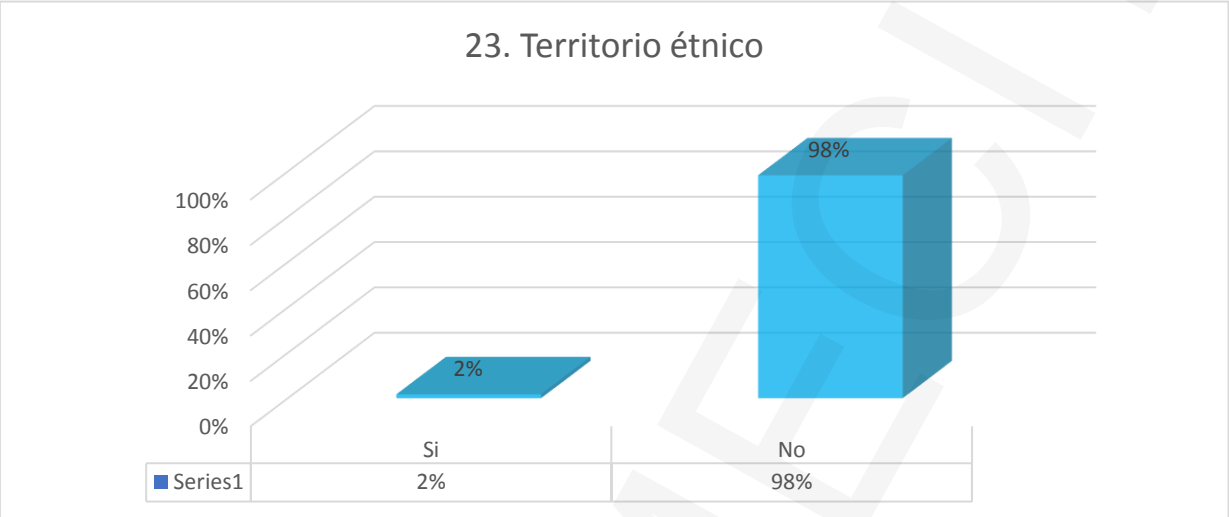
Información Territorio Étnico

Ítem	Parámetro	%
23. Territorio étnico	Si	2%
	No	98%

REDUNOT

Figura 26

Información Territorio Étnico



Fuente: Creación Propia

En el ítem acerca de territorio étnico el 98% (80 familias) no pertenecen estos territorios, pero sólo el 2% (5 familias) si pertenece a estos territorios.

Variable de Pobreza-Pb

Esta información es conferida por parte de las familias

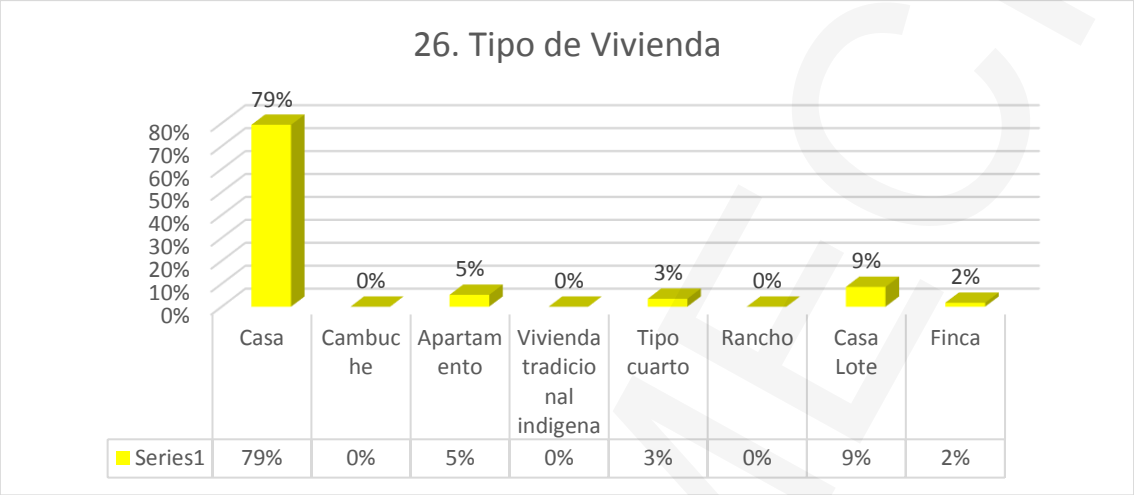
Tabla 33

Información Tipo de Vivienda

Ítem	Parámetro	%
26. Tipo de Vivienda	Casa	79%
	Cambuche	0%
	Apartamento	5%
	Vivienda tradicional indígena	0%
	Tipo cuarto	3%
	Rancho	0%
	Casa Lote	9%
	Finca	2%

Figura 27

Información Tipo de Vivienda



Fuente: creación propia

Al indagar sobre el tipo de vivienda en los siete Hogares Comunitarios representados por las 85 familias se tiene que el 79% (67 familias) viven en casas, el 9% (8 familias) se definen como casa lotes, un 5% (4 familias) son apartamentos, el 2% (2 familias) son fincas y cambuches, vivienda tradicional indígena, ranchos ya no se usan como tipos de vivienda por lo que se tiene 0%. Aunque las familias habitan en casas, manifiestan carecer de necesidades básicas en sus viviendas, agua potable, luz, televisión, internet.

Tabla 34

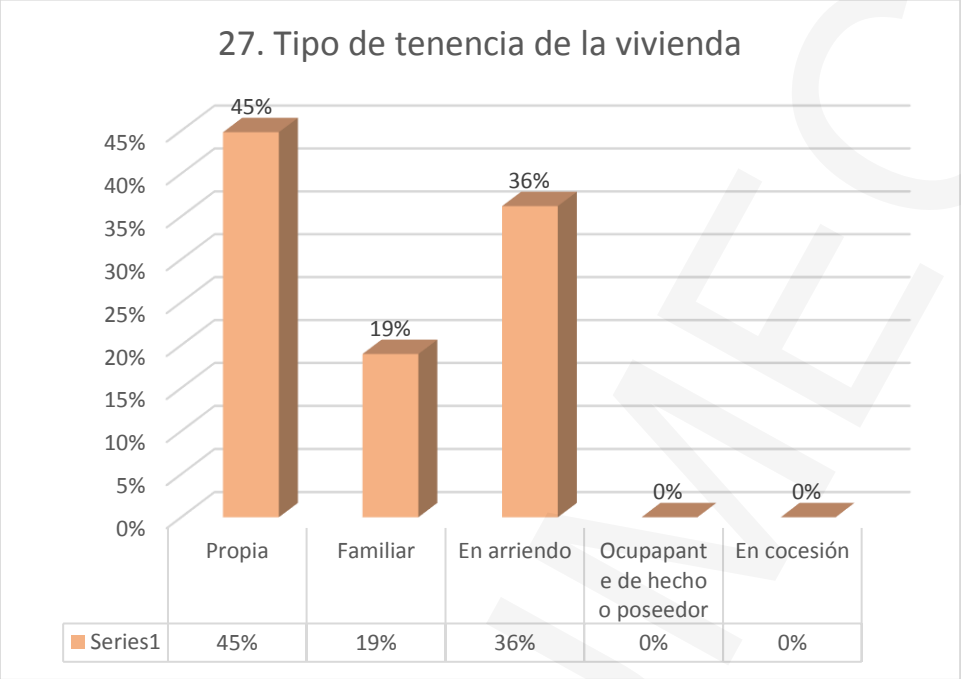
Información tipo de tenencia de la vivienda

Ítem	Parámetro	%
27. Tipo de tenencia de la vivienda	Propia	45%
	Familiar	19%
	En arriendo	36%
	Ocupante de hecho o poseedor	0%
	En concesión	0%

REDUMET

Figura 28

Información tipo de tenencia de la vivienda



Fuente: Creación Propia

Al indagar sobre el tipo de vivienda con las familias participantes de la encuesta se encontraron los siguientes resultados, el 45% (38 familias) indica que la casa es propia, eso quiere decir que hay una estabilidad en el tiempo sobre la ubicación del hogar; el 36% (30 familias) manifestaron que la casa es en arriendo, lo que convierte al hogar en una posible condición de inestabilidad de ubicación, el 19% (16 familias) expresa que la vivienda es familiar, lo que puede pensarse en que pueden vivir varios familiares y en un futuro haber litigios generando la posibilidad de cambiar de sitio de ubicación del hogar infantil; las viviendas definidas como ocupante o poseedor u en concesión tienen 0%. Para las viviendas de tipo familiar y en arriendo se puede pensar en colaborar en proyecto de vivienda para dar estabilidad de ubicación a los hogares infantiles.

Tabla 35

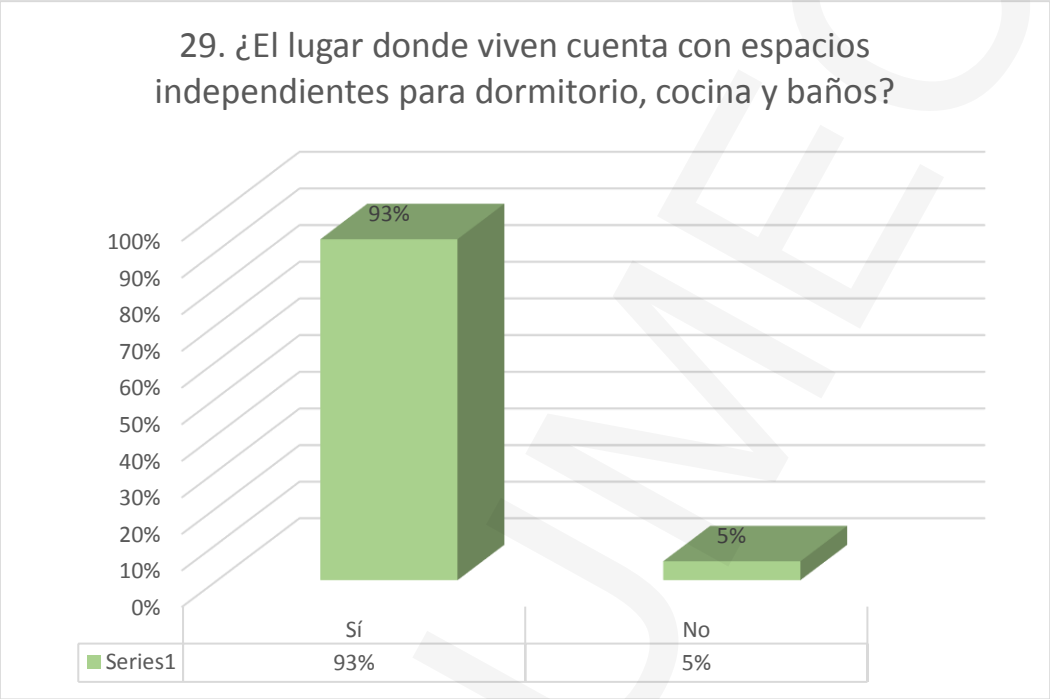
Espacios independientes de la vivienda, dormitorio

Ítem	Parámetro	%
	Sí	93%

29. ¿El lugar donde viven cuenta con espacios independientes para dormitorio, cocina y baños?	No	5%

Figura 29

Espacios independientes de la vivienda, dormitorio



Fuente: creación Propia

En la pregunta de si la vivienda cuenta con espacios independientes para dormitorios, cocina y servicios de aseo, el 95% (80 familias) manifiesta que sí y el 5% (5 familias) dice que no, lo que lleva a pensar en posibles situaciones de hacinamiento.

Variable. Servicios Públicos

La información para este indicador la presentan las familias

Tabla 36

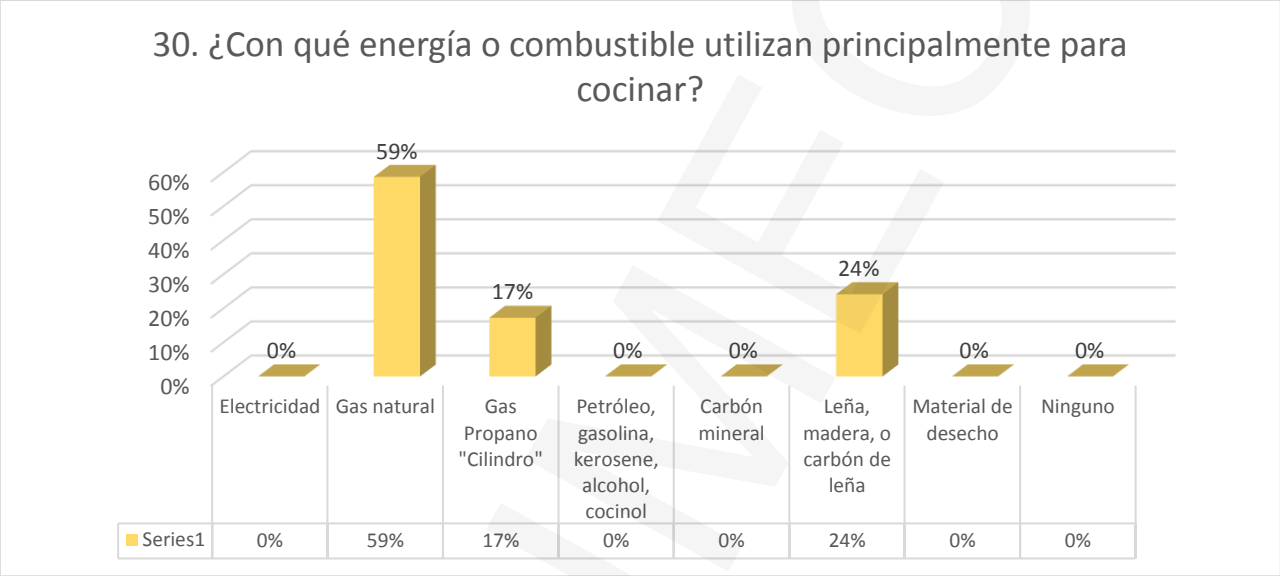
Información: que energía combustible utiliza para cocinar

Ítem	Parámetro	%
30. ¿Con qué energía o combustible utilizan principalmente para cocinar?	Electricidad	0%
	Gas natural	59%
	Gas Propano "Cilindro"	17%
	Petróleo, gasolina, kerosene, alcohol, cocinol	0%
	Carbón mineral	0%

	Leña, madera, o carbón de leña	24%
	Material de desecho	0%
	Ninguno	0%

Figura 30

Información: que energía combustible utiliza para cocinar



Fuente: Creación Propia

Al indagar en los siete hogares sobre el tipo de energía o combustible usado para cocinar, encontraron las siguientes respuestas el 57% (48 familias) usa gas natural, es decir que cuentan con el servicio de gas domiciliario, el 24% (20 familias) usan leña, madera o carbón de leña, esta práctica ha demostrado en el tiempo que genera enfermedades de tipo respiratorio a las personas que preparan los alimentos, así como a las demás personas del núcleo familiar que, es una práctica que en el tiempo se ha abandonado; el 17% (14 familias) indica que usa gas de pipa o gas propano, uno de los problemas es que en el tiempo este producto ha aumentado de costo afectando de cierto modo la economía del hogar; la energía eléctrica tiene un 0% de uso posiblemente por su alto costo y que es mayor que usar gas propano; el petróleo, gasolina, keroseno, alcohol o cocinol tienen un 0% de uso posiblemente por ser reemplazado por el gas natural o el goas de pipa, también porque su uso fue ene l pasado el responsable de accidentes donde se perdieron casas y hubo lesiones a quienes lo usaban, como medio de práctica para preparar alimentos no es recomendada por que es inseguro; el carbón mineral tiene un 0% porque en su reemplazo está el barón de leña que es más barato y fácil de conseguir; el

material de desecho tiene 0% de uso, por una parte genera mucho humo, tiende a liberar malos olores y su práctica puede generar riesgos de accidentes.

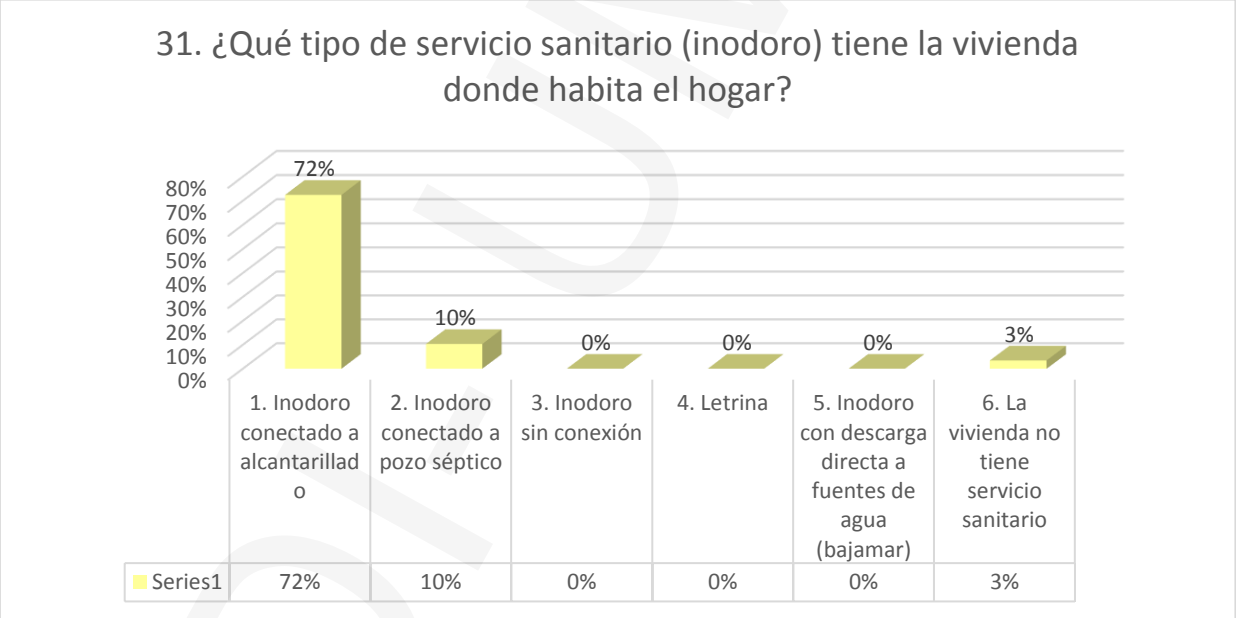
Tabla 37

Información que tipo de sanitario, inodoro tiene la vivienda

Ítem	Parámetro	%
31. ¿Qué tipo de servicio sanitario (inodoro) tiene la vivienda donde habita el hogar?	1. Inodoro conectado a alcantarillado	72%
	2. Inodoro conectado a pozo séptico	10%
	3. Inodoro sin conexión	0%
	4. Letrina	0%
	5. Inodoro con descarga directa a fuentes de agua (bajamar)	0%
	6. La vivienda no tiene servicio sanitario	3%

Figura 31

Información que tipo de sanitario, inodoro tiene la vivienda



Fuente: Creación propia

A la pregunta de si la vivienda cuenta con servicio sanitario, los encargados de cuidar a las niñas y niños respondieron así, el 72% (61 familias) cuenta con el servicio se sanitario conectado a alcantarillado, lo que indica que el hogar cuenta con tratamiento de aguas, el 10% (8 familias) dice que el servicio sanitario conectado a poso séptico, lo que lleva indagar que es desde el hogar el manejo y sea de estos desechos; el 3% (3 familias) manifestó que no cuentan con servicio sanitario, esto indica una rápida intervención y

solución a ese servicio de aseo por el bienestar de las niñas y niños así como de las demás personas de la vivienda; las demás opciones presentan un 0% de uso.

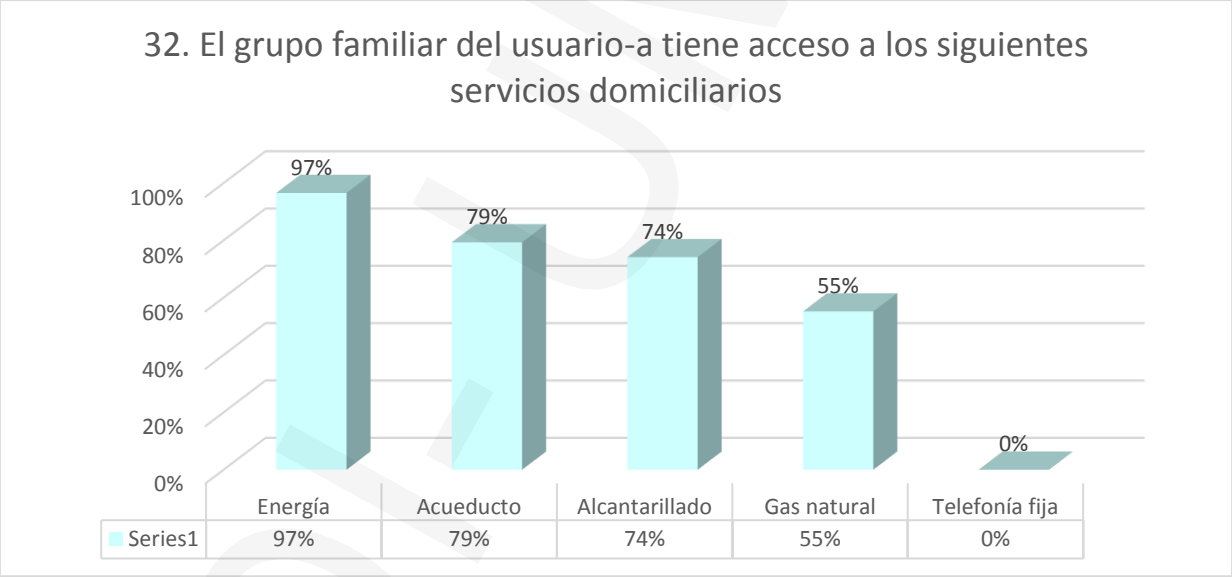
Tabla 38

Información servicios domiciliarios

Ítem	Parámetro	%
32. El grupo familiar del usuario-a tiene acceso a los siguientes servicios domiciliarios	Energía	97%
	Acueducto	79%
	Alcantarillado	74%
	Gas natural	55%
	Telefonía fija	0%

Figura 32

Información servicios domiciliarios



Fuente: Creación propia

A la pregunta de si el grupo familiar tiene acceso a servicios domiciliarios se encontró lo siguiente; el 97% (82 familias) dice que tiene acceso a energía, lo que indica que hay un 3% (3 familias) que tiene problemas de energía eléctrica,; el 79% (67 familias) dice que cuenta con acueducto entonces un 21% (17 familias) tiene problemas con suministro de agua; el 74% (62 familias) dice que cuenta con alcantarillado por lo tanto un 24% (20 familias) tiene problemas con e l tratamiento de aguas y eliminación de desechos; el 55% (46 familias) expresa que cuenta con gas natural o gas domiciliario, hay un 45% (38

familias) que usa gas propano u otro medio de combustión para preparar alimentos; en el uso de telefonía fija hay 0% todos manifestar no usarla, como el uso de celular se volvió tan común, posiblemente todos migraron hacia el uso de estos equipos personalizados

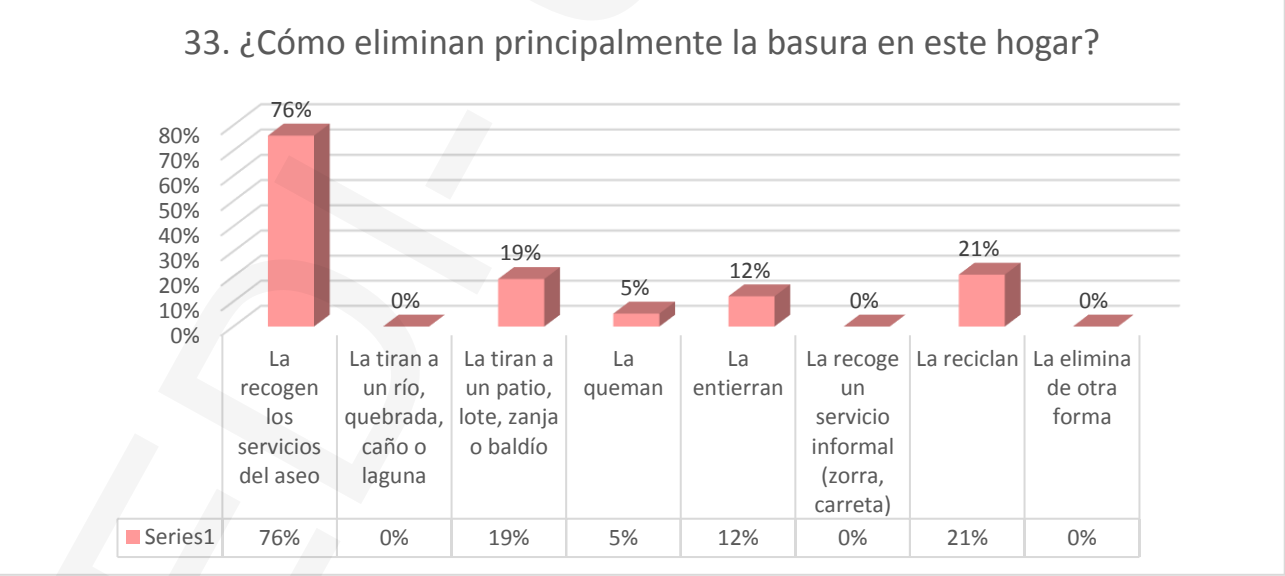
Tabla 39

Información, como se eliminan las basuras del hogar.

Ítem	Parámetro	%
33. ¿Cómo eliminan principalmente la basura en este hogar?	La recogen los servicios del aseo	76%
	La tiran a un río, quebrada, caño o laguna	0%
	La tiran a un patio, lote, zanja o baldío	19%
	La queman	5%
	La entierran	12%
	La recoge un servicio informal (zorra, carreta)	0%
	La reciclan	21%
	La elimina de otra forma	0%

Figura 33

Información, como se eliminan las basuras del hogar.



Fuente: Creación propia

Al investigar sobre como eliminan las basuras, en los siete hogares infantiles, el 76% (64 familias) dice que lo recogen los servicios de aseo, el 21% (18 familias) dice que realiza reciclaje, actividad que debería ser extendida a todos los hogares familiares en

donde se pueda eliminar la huella de carbono y mejorar la huella hídrica, como actividad ambiental/social es una forma enseñarle a las niñas y niños a tomar conciencia por el entorno; el 19% (16 familias) indica que construye zanjas y entierra la basura, esta acción es semejante a lo que se hace en los rellenos sanitarios, pero que por estar cerca a la casa se pueden generar enfermedades respiratorias y la aparición de malos olores, el 12% (10 familias) dice que la entierran, esta acción no tiene en cuenta que la degradación de objetos plásticos tardan miles de años por lo que se genera una micro contaminación en torno al hogar; el 5% (5 familias) manifestó que la queman, esta acción lo que hace es perjudicar el la atmosfera porque se genera CO_2 que es la principal fuente de los gases de invernadero, al preguntar que si arrojan la basura a los cuerpos de agua (Ríos, Quebradas, Lagunas) hay un 0% lo que se puede interpretar como una acción positiva al medio ambiente preservando los afluentes como recurso indispensable para la vida, pero hay otro 0% que dice que no hay un servicio de quien recoja las basuras y llevarlas a un sitio adecuado como los rellenos sanitarios y que no saben cómo eliminar los desechos.

Tabla 40

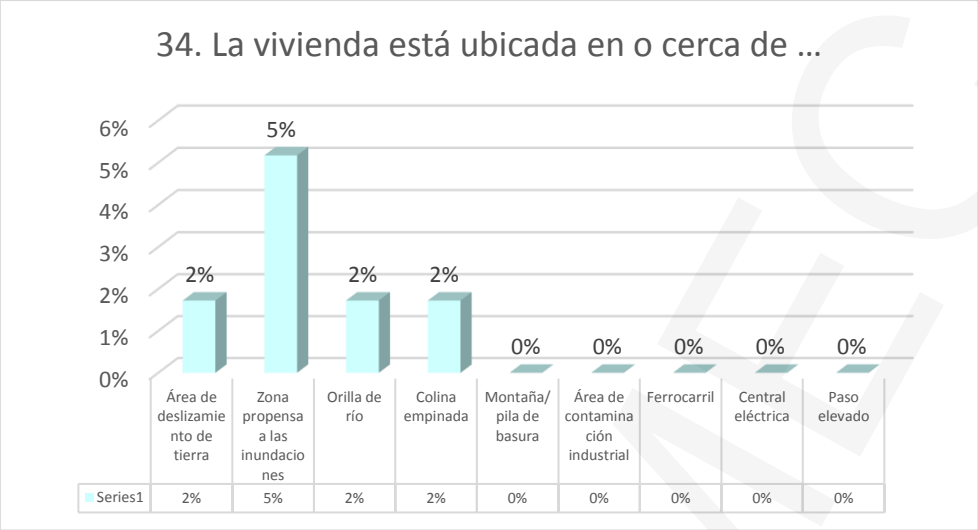
Información ubicación de la vivienda

Ítem	Parámetro	%
34. La vivienda está ubicada en o cerca de …	Área de deslizamiento de tierra	2%
	Zona propensa a las inundaciones	5%
	Orilla de río	2%
	Colina empinada	2%
	Montaña/pila de basura	0%
	Área de contaminación industrial	0%
	Ferrocarril	0%
	Central eléctrica	0%
	Paso elevado	0%

RED-UNET

Figura 34

Información ubicación de la vivienda



Fuente: creación propia

En el ítem de si el hogar infantil se encuentre en zonas de riesgo o de contaminación, el 5% (4 familias) indica que se encuentran en zonas industriales, lo que debe tenerse en cuenta para atender posibles problemas de enfermedades respiratorias, se necesita la intervención del Estado sea para reubicar los hogares infantiles o establecer políticas ambientales más estrictas que eviten posibles enfermedades respiratorias: el 2% (2 familias) dice que están en zonas de deslizamiento, se necesita una inmediata reubicación de estos hogares infantiles como de la comunidad en general o una intervención de obras de estabilización de terrenos, otro 2% (2 familias) dice que los hogares infantiles están cerca de las orillas de ríos, es necesario una reubicación porque en época de invierno hay alta posibilidad de crecientes y la vida de las niñas y niños está en eminente peligro; igualmente otro 2% (2 familias) dice que la vivienda se encuentra en colinas empinadas, lo que amerita el estudio de estabilidad de terrenos que hablen sobre la posibilidad de deslizamientos o no; el 89% (75 familias) indica que sus hogares no se encuentra en ningún riesgo natural

Variable de Cuidado y Crianza

Información presentada por las familias

REDUNOT

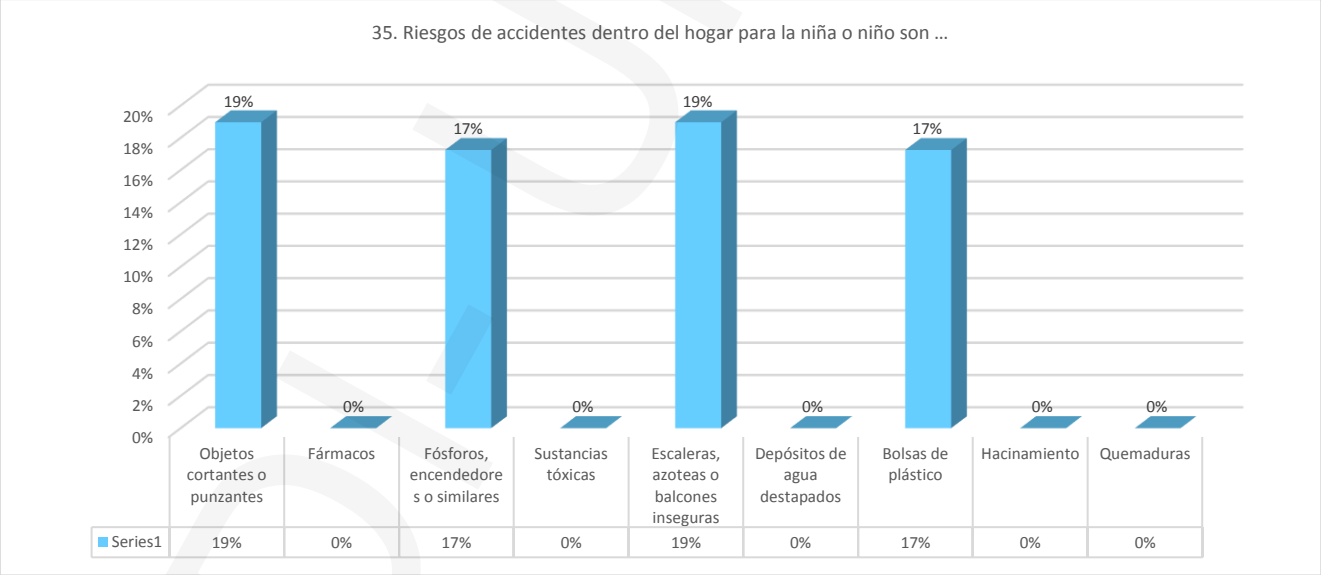
Tabla 41

Información riesgos de accidentes del niño y niña dentro del hogar

Ítem	Parámetro	%
35. Riesgos de accidentes dentro del hogar para la niña o niño son …	Objetos cortantes o punzantes	19%
	Fármacos	0%
	Fósforos, encendedores o similares	17%
	Sustancias tóxicas	0%
	Escaleras, azoteas o balcones inseguras	19%
	Depósitos de agua destapados	0%
	Bolsas de plástico	17%
	Hacinamiento	0%
	Quemaduras	0%

Figura 35

Información riesgos de accidentes del niño y niña dentro del hogar



Fuente: creación propia

Al indagar sobre posibles riesgos para las niñas y niños del hogar infantil, la tabla 41 expone, el 19% (16 familias) dicen que en el hogar hay objetos corto pulsantes, en igual manera otro 19% dice que hay escaleras azoteas y balcones que pueden ser inseguros, es necesario que estas estructuras sea modificadas para generar seguridad, un 17% (14 familias) dicen que hay fósforos y encendedores, en este caso hay que insistir que se deben mantener en sitios altos y seguros, fuera del alcance de las niñas y niños, otro 17%

(14 familias) dicen que hay bolsas de plástico que pueden generar accidente, es necesario que este objeto se mantenga fuera del alcance de las niñas y niños y explicar que no son objetos para jugar. En cuanto a fármacos, sustancias toxicas, no están presentes o se mantienen en sitio seguro; tampoco hay sitios de trabajo de obras que puedan ser un referente de riesgo, también dicen que no hay hacinamiento en el hogar y que no hay riesgos de que se presenten quemaduras. Es necesario una capacitación en seguridad en el hogar que ayude a mitigar los posibles riesgos de niñas y niños.

Variable de servicios públicos

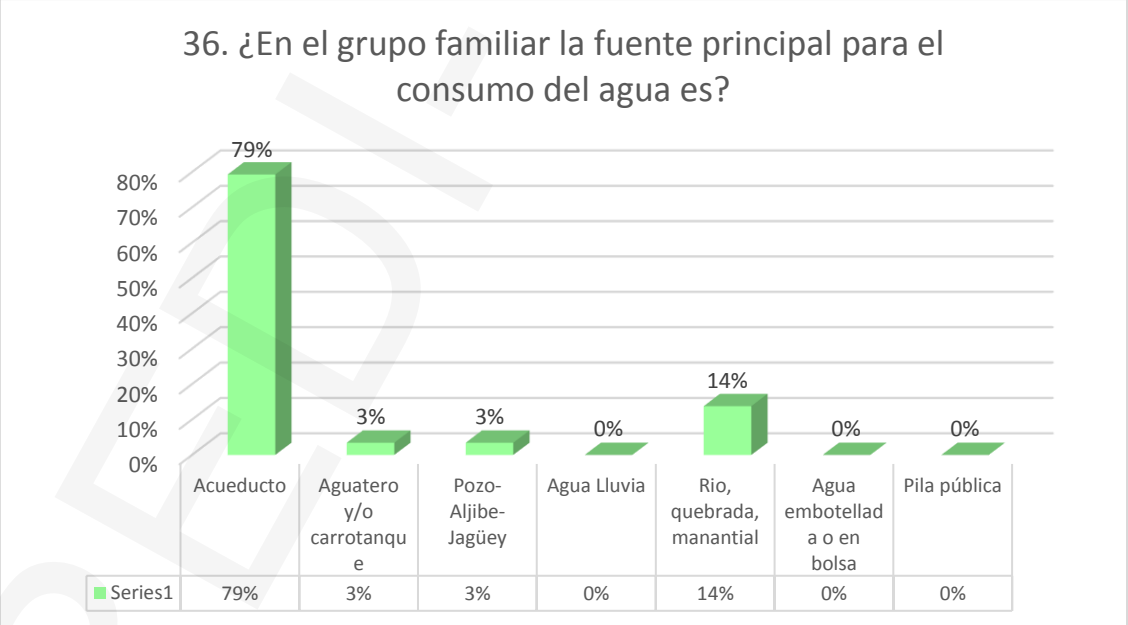
Tabla 42

Información fuente principal para el consumo de agua

Ítem	Parámetro	%
36. ¿En el grupo familiar la fuente principal para el consumo del agua es?	Acueducto	79%
	Aguatero y/o carrotanque	3%
	Pozo-Aljibe- Jagüey	3%
	Agua Lluvia	0%
	Rio, quebrada, manantial	14%
	Agua embotellada o en bolsa	0%

Figura 36

Información fuente principal para el consumo de agua



Fuente: creación propia

En este ítem se averigua sobre la principal fuente de donde proviene en agua, el 79% (67 familias) dicen que se abastece del acueducto, lo que indica que hay tratamiento en la calidad del agua, el 14% (12 familias) dicen que la obtiene de ríos, quebradas y manantiales, lo que lleva a pensar que se debe enseñar como hacer tratamiento de aguas; un 3% (3 familias) dicen se abastece de carrotanques o alguien que se las lleve a la casa, no hay exploración de pozos o se recoge agua lluvia. Los hogares que no tienen agua de acueducto, deben recibir capacitación en tratamiento de aguas, como hervir antes de usar, usar kit de agentes químicos para desinfectar.

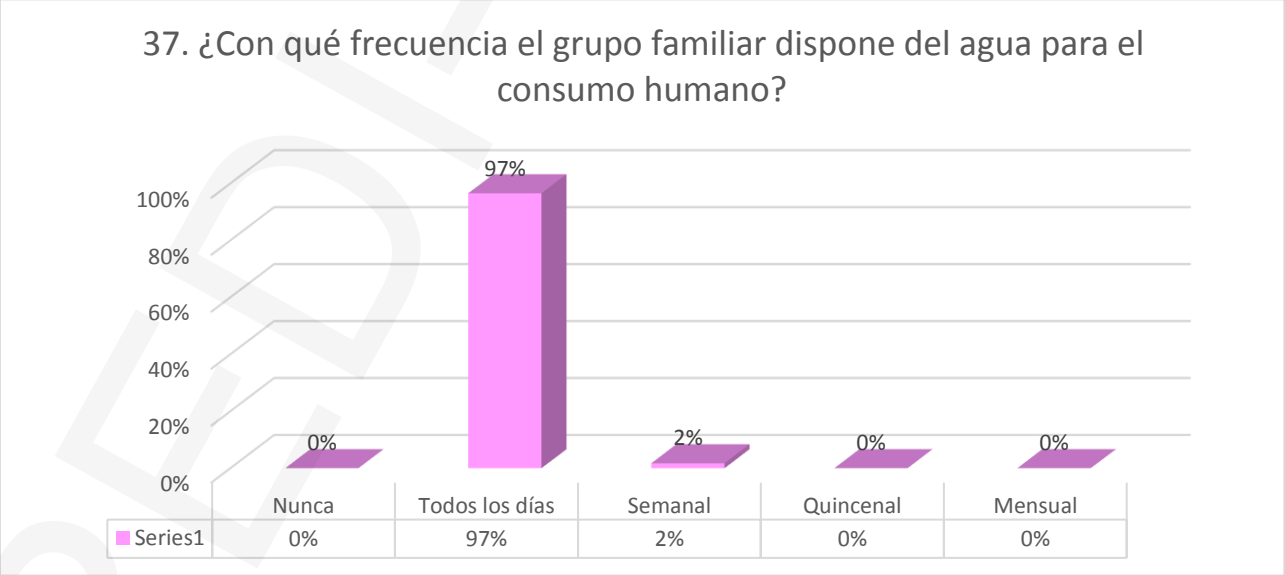
Tabla 43

Información disponibilidad de agua en el grupo familiar para consumo humano

Ítem	Parámetro	%
37. ¿Con qué frecuencia el grupo familiar dispone del agua para el consumo humano?	Nunca	0%
	Todos los días	97%
	Semanal	2%
	Quincenal	0%
	Mensual	0%

Figura 37

Información disponibilidad de agua en el grupo familiar para consumo humano



Fuente: creación propia

En el cuestionamiento sobre la frecuencia del acceso al recurso hídrico el 97% (82 familias) indican que lo tiene a diario, mientras un 2% (2 familias) dicen que es semanal; se debe investigar y establecer una estrategia que permita se tenga un constante acceso al agua, para llegar al 100%.

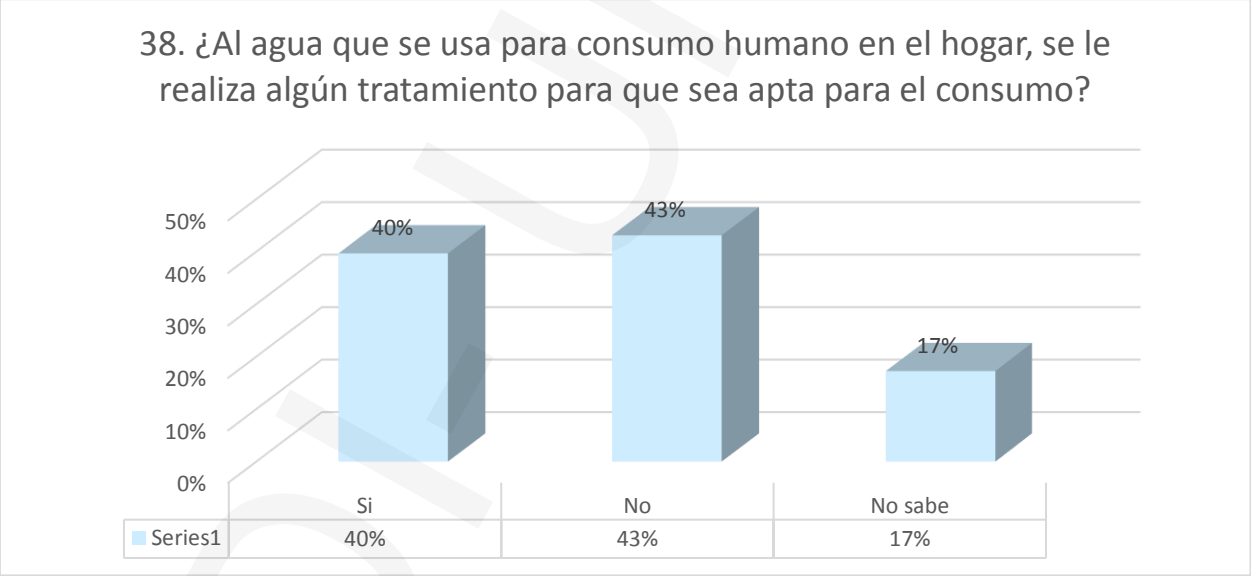
Tabla 44

Información tratamiento de agua

Ítem	Parámetro	%
38. ¿Al agua que se usa para consumo humano en el hogar, se le realiza algún tratamiento para que sea apta para el consumo?	Si	40%
	No	43%
	No sabe	17%

Figura 38

Información tratamiento de agua



Fuente: creación propia

Al preguntar sobre si el agua usada tiene tratamiento el 40% (30 familias) manifiestan que, si tiene tratamiento, lo que puede indicar que es agua que viene por acueducto, un 43% (37 familias) indican que el agua no tiene tratamiento, se necesita identificar si el uso de esta calidad de agua se relaciona con problemas de y un 17% (14 familias) dice que no sabe si el agua que llega a sus hogares tiene o no algún tratamiento.

Cuidado y Crianza

Información presentada por las familias

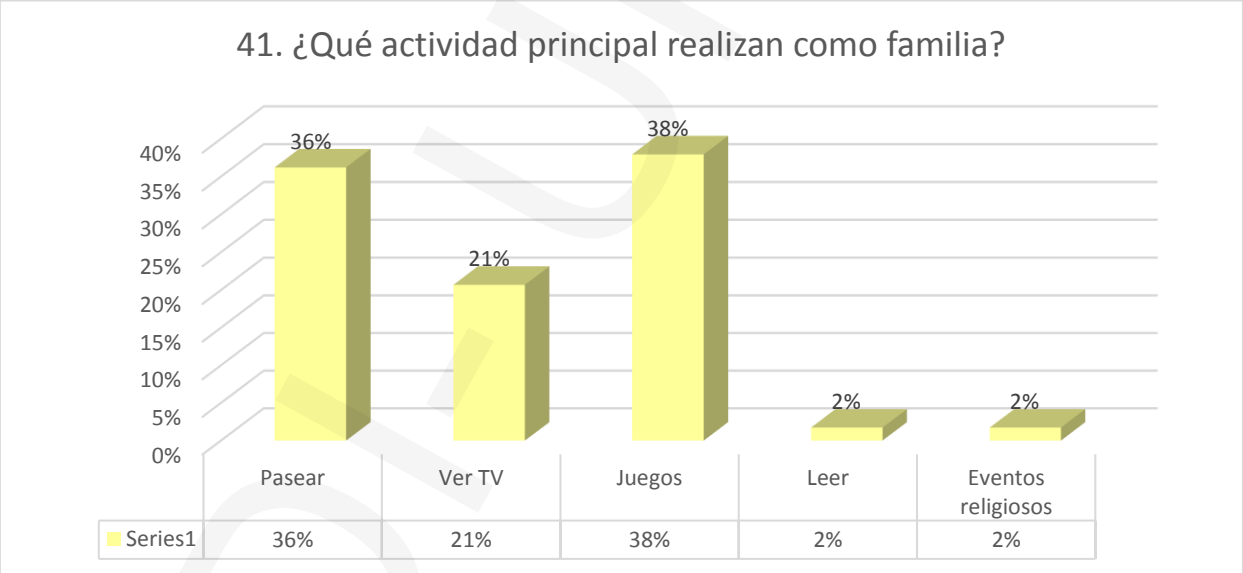
Tabla 45

Información: actividades que se realiza en familia

Ítem	Parámetro	%
41. ¿Qué actividad principal realizan como familia?	Pasear	36%
	Ver TV	21%
	Juegos	38%
	Leer	2%
	Eventos religiosos	2%

Figura 39

Información: actividades que se realiza en familia



Fuente: creación propia

Al preguntar por la actividad familiar exponen que un 38% (32 familias) realizan juegos, el 36% (30 familias) dicen que su actividad es paseas, el 21% (18 familias) indicaron que ve televisión, un 2% (2 familias) dicen que práctica la lectura y otro 2% (2 familias) dicen que tiene actividades de tipo religioso.

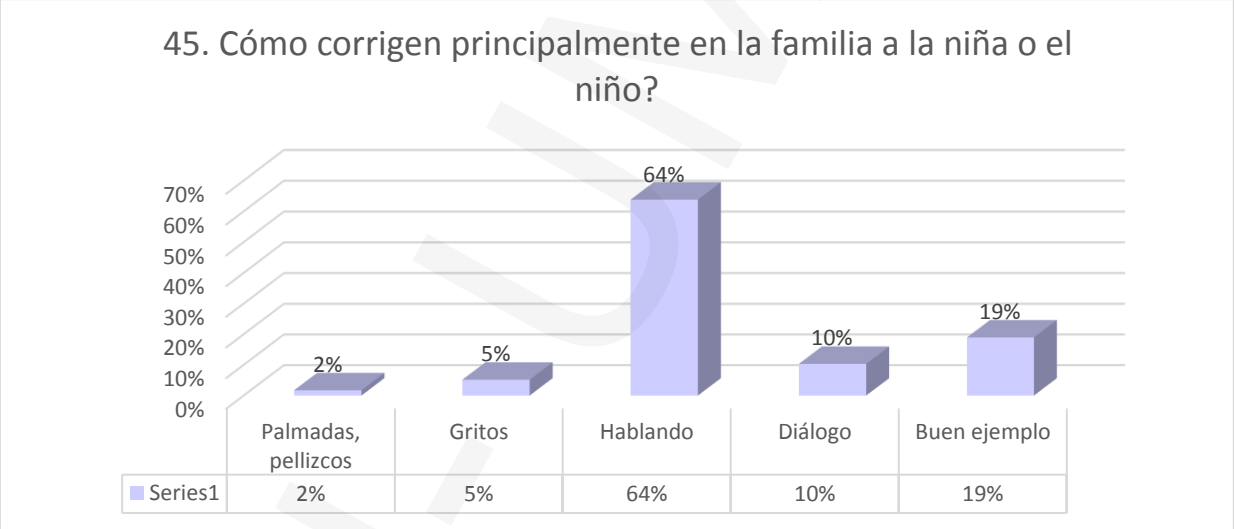
Tabla 46

Información: acciones para corregir el niño o la niña

Ítem	Parámetro	%
45. Cómo corrigen principalmente en la familia a la niña o el niño?	Palmadas, pellizcos	2%
	Gritos	5%
	Hablando	64%
	Diálogo	10%
	Buen ejemplo	19%

Figura 40

Información: acciones para corregir el niño o la niña



Fuente: creación propia

En esta pregunta se indaga sobre la forma de corregir a las niñas y niños, un 64% (54 familias) dice que lo hacen hablando, un 19% (16 familias) dicen que usa el buen ejemplo, un 10% (8 familias) dicen que recurre al diálogo, un 5% (4 familias) lo hacen mediante los gritos y un 2% (2 familias) usan palmadas o pellizcos. Hay que tener en cuenta, que los castigos no son pedagógicos, ya que no enseñan nada, el castigo es la manera de reprimir una mala conducta y que busca que no se repita, solo que hay que distinguir entre un castigo y ensañamiento hacia la niña o niño que genera maltrato. Los gritos y pellizcos son medios son castigos físicos y verbales que pueden generar algún trauma o daño físico

en el infante. Se debe buscar formas de corregir mediante el diálogo o la prohibición de ciertas cosas como no ver televisión, no jugar con los vídeo juegos.

Variable de Pobreza-Pb

Información concedida por las familias

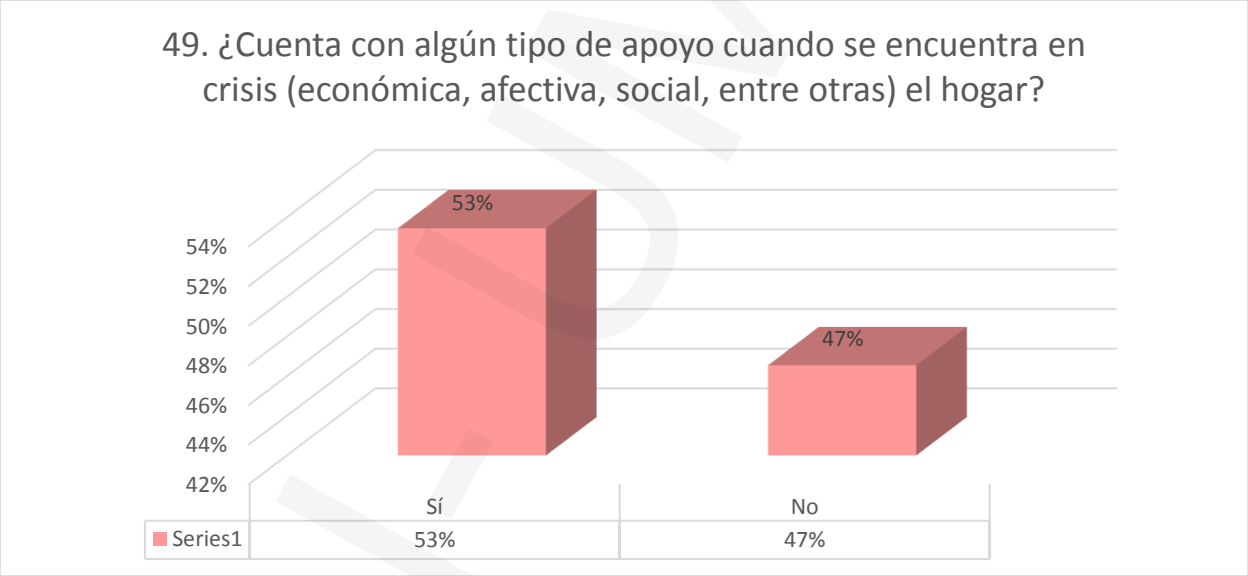
Tabla 47

Información subsidio familiar

Ítem	Parámetro	%
49. ¿Cuenta con algún tipo de apoyo cuando se encuentra en crisis (económica, afectiva, social, entre otras) el hogar?	Sí	53%
	No	47%

Figura 41

Información subsidio familiar



Fuente: creación propia

Al averiguar sobre posibles fuentes de apoyo en caso de crisis socio económicos afectivos, el 53% (45 familias) dicen que, si tienen con quien contar en un posible apoyo, el 47% (40 familias) dice que no tiene en quien tener un apoyo, lo que ocasiona crisis económica para suplir las necesidades básicas de los padres junto a sus hijos.

Tabla 48

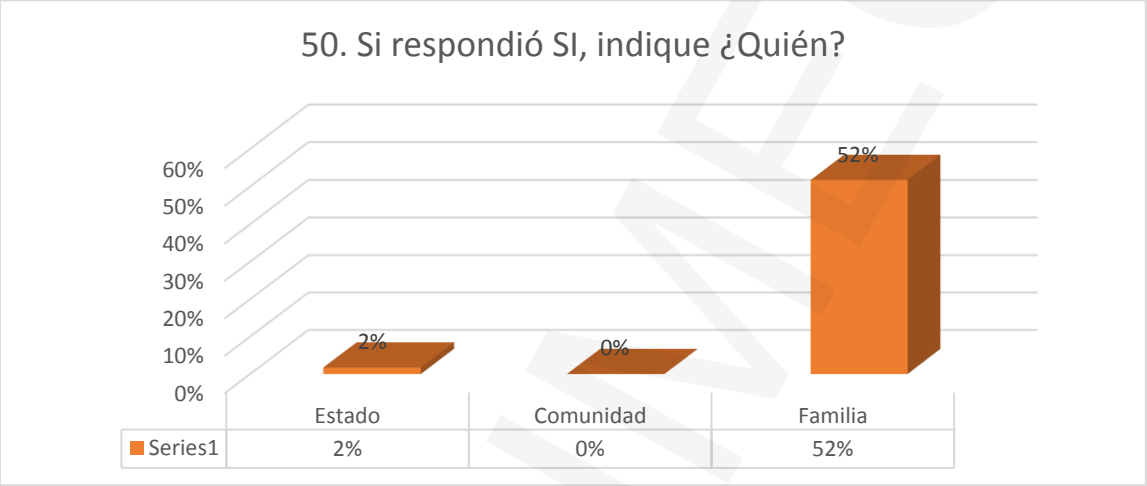
Información de quien recibe el subsidio

Ítem	Parámetro	%

50. Si respondió SI, indique ¿Quién?	Estado	2%
	Comunidad	0%
	Familia	52%

Figura 42

Información de quien recibe el subsidio



Fuente: creación propia

Esta pregunta es en contraste con la anterior del 53% (45 familias) que respondió sí recibe ayuda, ahora se miran los porcentajes de quien o de que parte reciben esa ayuda; el 52% (44 familias) manifiesta que recibe ayuda de la familia, el 2% (2 familias) dicen que esa ayuda llega del Estado.

Tabla 49

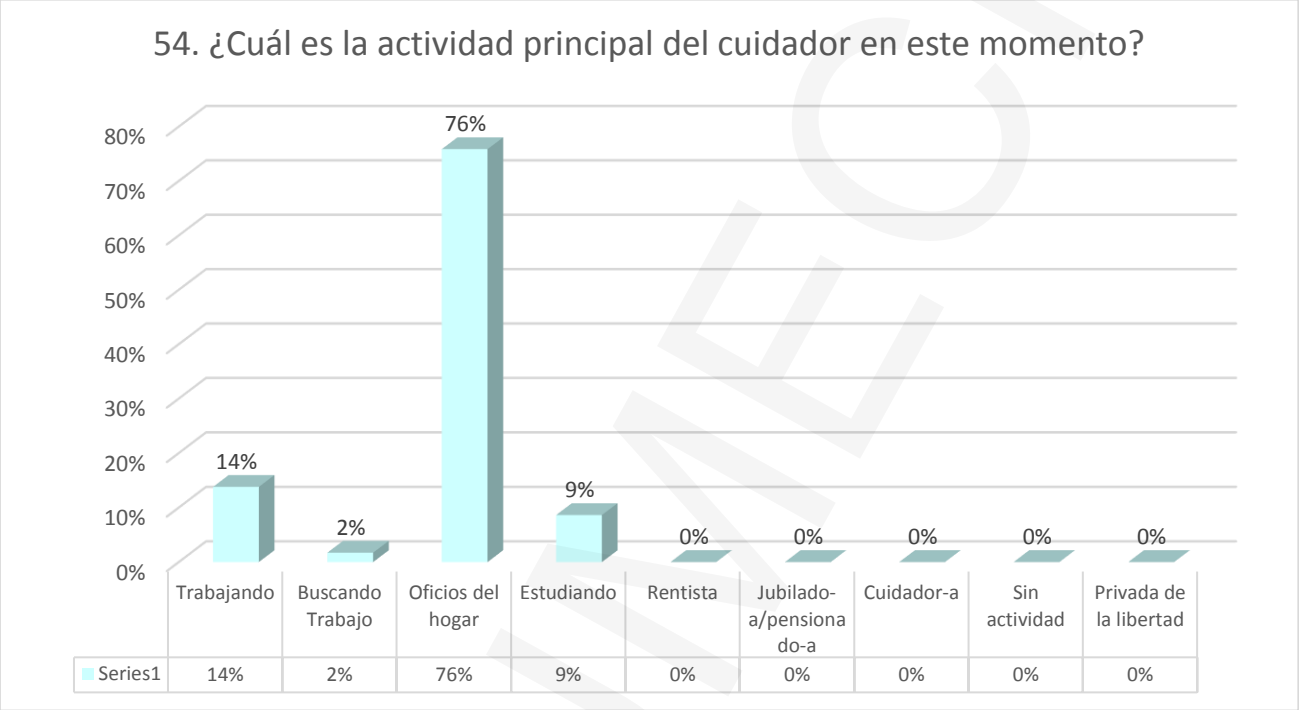
Información actividad principal del cuidador del niño y la niña

Ítem	Parámetro	%
54. ¿Cuál es la actividad principal del cuidador en este momento?	Trabajando	14%
	Buscando Trabajo	2%
	Oficios del hogar	76%
	Estudiando	9%
	Rentista	0%
	Jubilado-a/pensionado-a	0%
	Cuidador-a	0%
	Sin actividad	0%
	Privada de la libertad	0%

RED-UMECIT

Figura 43

Información actividad principal del cuidador del niño y la niña



Fuente: creación propia

En esta pregunta se indaga acerca de la actividad del cuidador de las niñas y niños, el 72% (61 familias) se dedican a actividades del hogar, el 14% (12 familias) dicen que trabaja, el 9% (8 familias) estudian y un 2% (2 familias) se encuentran en busca de trabajo.

Cuidado y Crianza- CC

Información conferida por las familias

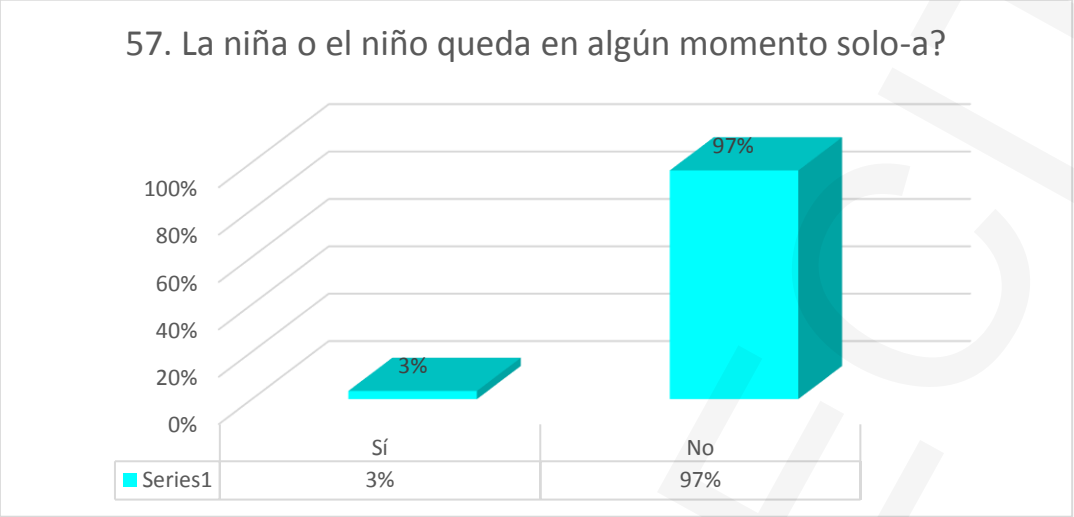
Tabla 50

Información cuidado del niño o niña

Ítem	Parámetro	%
57. La niña o el niño queda en algún momento solo-a?	Sí	3%
	No	97%

Figura 44

Información cuidado del niño o niña



Fuente: creación propia

Acerca del acompañamiento a las niñas y niños se pregunta de si en algún momento queda sin compañía o no, el 97% (82 familias) dicen que no ocurre, el 3 % (3 familias) dicen que sí, esta situación de dejar a las niñas o niños sin supervisión así sea en momentos cortos de tiempo no puede sucedes ya que implica un posible riesgo, para que esto no ocurra se debe plantear a un acompañamiento de una persona adulta responsable.

Tabla 51

Información, quien o quienes realizan la actividad con el niño y con la niña

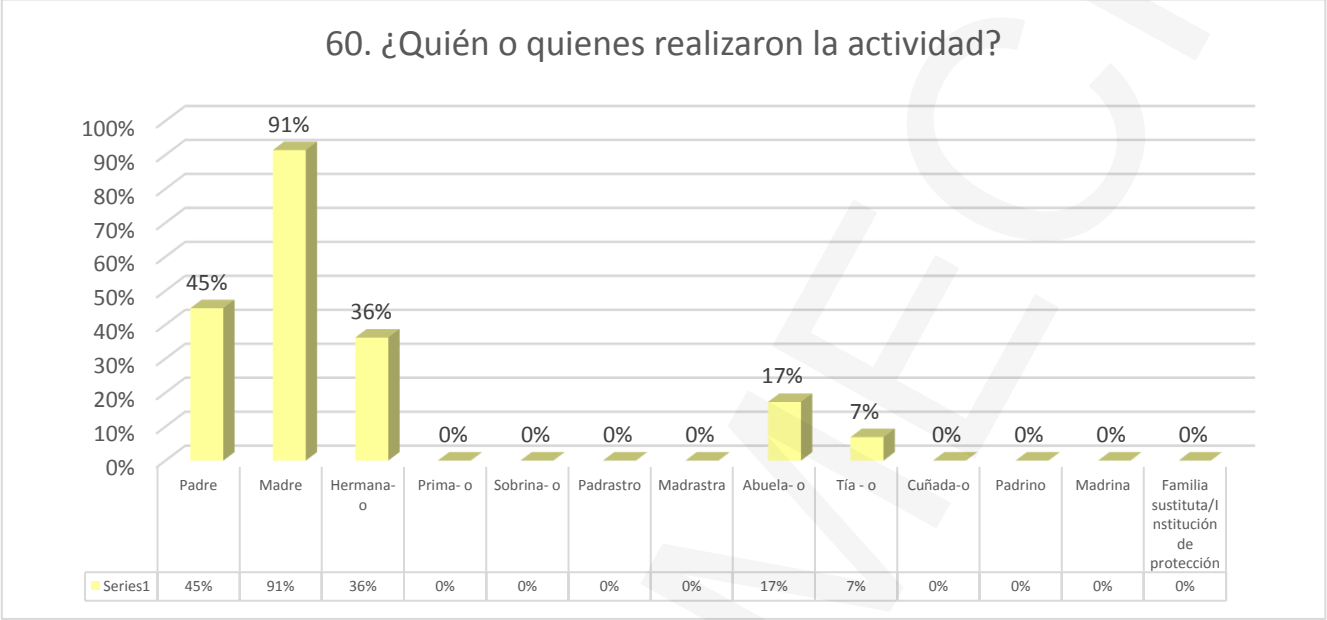
Ítem	Parámetro	%
60. ¿Quién o quiénes realizaron la actividad?	Padre	45%
	Madre	91%
	Hermana-o	36%
	Prima- o	0%
	Sobrina- o	0%
	Padrastro	0%
	Madrastra	0%
	Abuela- o	17%
	Tía - o	7%
	Cuñada-o	0%
	Padrino	0%
	Madrina	0%
	Familia sustituta/Institución de protección	0%

Fuente: creación propia

RED-UMET

Figura 45

Información, quien o quienes realizan la actividad con el niño y con la niña



En contraste con la pregunta anterior, de que tipo realizan con las niñas y niños, ahora se indaga sobre quien es la persona que las realiza, el 91% (77 familias) manifiestan que lo hace la mamá, el 45% (38 familias) lo hacen los padres, un 36% (30 familias) los hermanos o hermanas, un 17% (14 familias) los abuelos, un 7% (6 familias) los tíos o tías, el resto de la familia tiene una ausencia completa. Se evidencia un porcentaje considerable en la responsabilidad que ejerce el rol de mamá más que el de los padres.

Variable cuidado y crianza- CC

Tabla 52

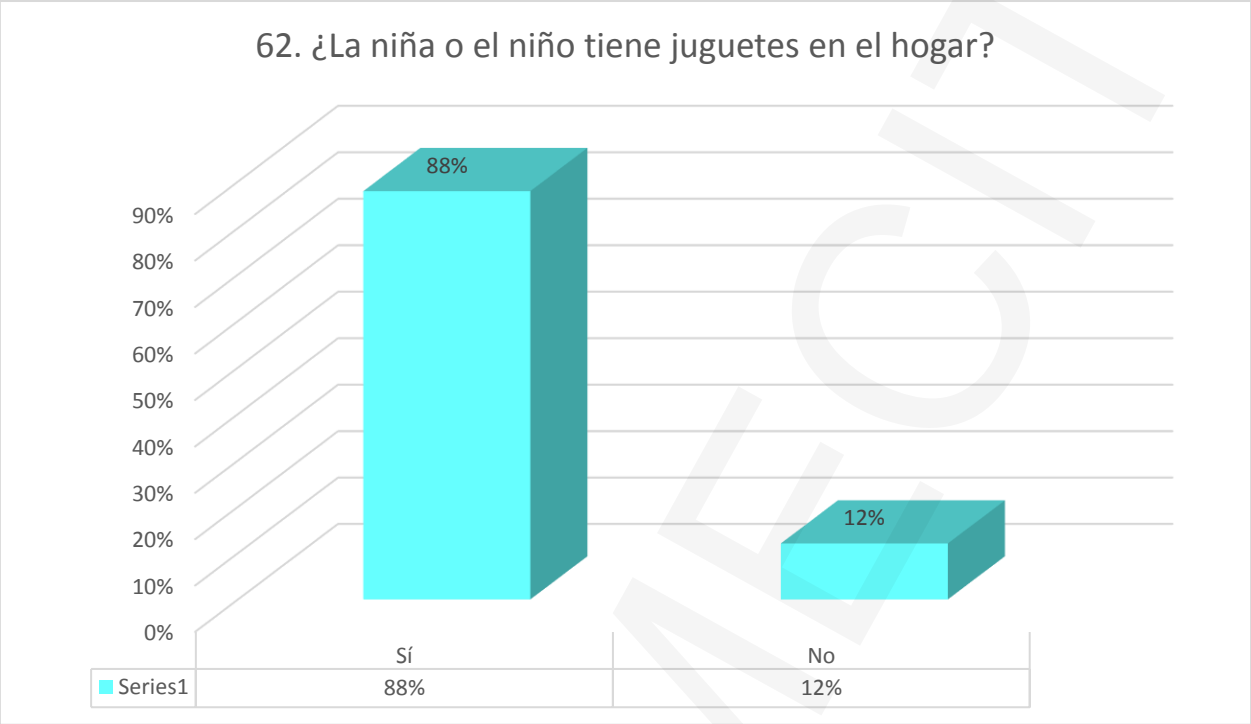
Información sobre si el niño niña tiene juguetes

Ítem	Parámetro	%
62. ¿La niña o el niño tiene juguetes en el hogar?	Sí	88%
	No	12%

Figura 46

Información sobre si el niño niña tiene juguetes

REDACT



Fuente: creación propia

En la pregunta si las niñas o niños tienen juguetes, el 88% (75 familias) dicen que si tienen y un 12% (10 familias) dicen que no poseen. Los juguetes son importantes en la vida lúdica de las niñas y niños.

Variable Cuidado y crianza-CC

Información concedida por las familias

Tabla 53

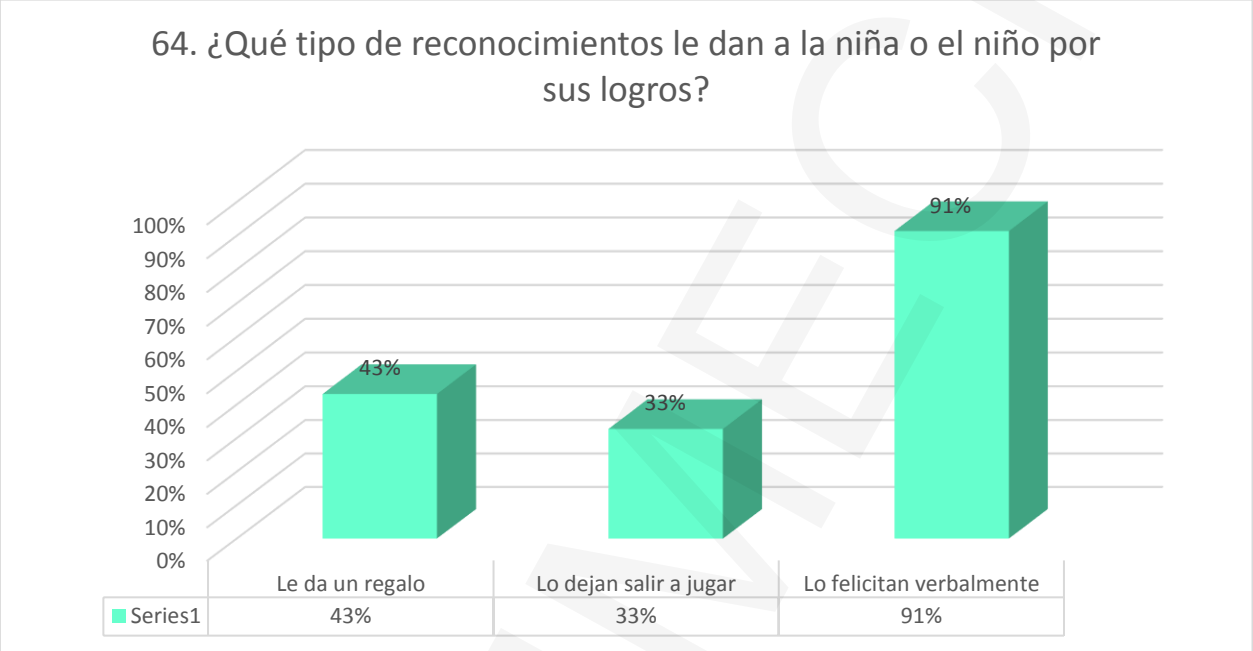
Información sobre el reconocimiento que se le otorga al niño y niña

Ítem	Parámetro	%
64. ¿Qué tipo de reconocimientos le dan a la niña o el niño por sus logros?	Le da un regalo	43%
	Lo dejan salir a jugar	33%
	Lo felicitan verbalmente	91%

REDUNET

Figura 47

Información sobre el reconocimiento que se le otorga al niño y niña



Fuente: creación propia

En este ítem se pregunta sobre los reconocimientos a las niñas y niños, el 91% (77 familias) dicen que lo felicita verbalmente, el 43% (36 familias) lo hacen mediante un regalo y el 33% (28 familias) dicen que los deja salir a jugar.

4.2.2 Objetivo No 2: Evaluar las propuestas diseñadas por el Gobierno Colombiano, en el marco de la educación inicial.

Categoría: Pertinencia de las propuestas gubernamentales o propuestas de intervención a la primera Infancia

Para conocer la evaluación de las propuestas diseñadas por el gobierno en Colombia en el marco de la educación inicial, se utilizan fuentes humanas, entrevista estructurada a 4 expertos; y revisión documental, materializada a través de la revisión documental, se consulta allí las políticas de estado, literaturas del Ministerio de Educación, informes de la CEPAL, la UNICEF el ICBF. En el procesamiento de la información se utiliza la rejilla de Cisterna (2005) y las matrices de triangulación de Strouss y Corbin (1998), en estas herramientas se determina la categoría central y las subcategorías, en relación a la evaluación de las políticas públicas diseñadas por el gobierno colombiano, en el marco de la educación inicial, a nivel nacional y regional, exponiendo así un análisis que

condensa el tratamiento de los datos recolectados por cada subcategoría y por cada fuente consultada, según la metodología de investigación acción, se usó matrices de triangulación y rejillas para la interpretación y la consolidación de la data.

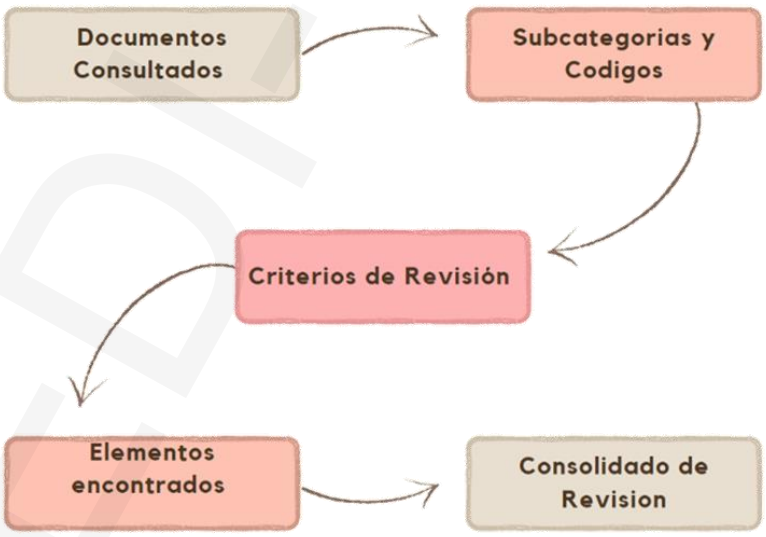
No obstante, se plantea este objetivo con el ánimo de conocer de qué manera se está implementando la educación inicial en el país, y cuáles han sido los aportes pedagógicos del gobierno para materializar la educación inicial, especialmente en contextos de vulnerabilidad social en el país, este objetivo soporta a su vez el diseño del programa de intervención pedagógica, evidenciando con que se cuenta en la actualidad en temas relacionados con propuestas de intervención pedagógica, o cuales pueden ser los vacíos pedagógicos que esta investigación pueda aportar. Para dar cumplimiento a este apartado, se hace revisión documental y entrevista a cuatro informantes claves conocedores del tema de investigación, lo cual le otorga validez investigativa a la categoría de análisis, propuestas diseñadas por el Gobierno Colombiano, en el marco de la educación inicial.

Resultados

A continuación, se expone una figura que determina la estructura del procesamiento de información del análisis documental.

Figura 48

Procesamiento de información Análisis documental



Fuente: creación Propia

Subcategoría de Calidad

Tabla 54

Información criterios de calidad – Revisión Documental

Documentos Consultados: Ley 1804-2016 *Política pública de Primera Infancia, de cero a siempre.* La Atención Integral de la Primera Infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. (2018) Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina (2016) Guía Operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia. (2013) Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial (2014) Decreto 1356 de 2018 Categoría: Pertinencia de las propuestas gubernamentales -**PPG**				
Subcategoría	**Criterios de revisión**	**Existe**		**Elementos encontrados**
		Si	No	
Calidad- CD	Espacios significativos para el desarrollo de una educación inicial	X		Reflexión sobre los ambientes de calidad y el desarrollo de competencias: ¿estamos creando espacios significativos para los niños y niñas que movilicen sus recursos cognitivos, afectivos y sociales para avanzar en su desarrollo. En los últimos años el gobierno nacional le apostado a construir tanto infraestructura que garantice la educación de calidad de los niños y las niñas colombianos como la dotación de elementos que promuevan espacios significativos. Aunque en la revisión documental se evidencia en la ley 1804 de 2016 la implementación de espacios significativos, es de resaltar que en el municipio de Paya este principio pedagógico es precario por falta de cualificación al talento humano, recursos didácticos, infraestructura adecuada para la atención de niños y niñas y en varios de los casos falta de voluntad por querer transformar su quehacer pedagógico por parte de las madres comunitarias. De lo anteriormente mencionado se tiene como evidencia la observación directa por parte de la investigadora y el instrumento de reconocimiento de la práctica pedagógica.
	Interacciones colectivas	X		Se requiere que los agentes educativos asuman modelos basados en observación, orientación y seguimiento de la actividad del niño y la niña. Hay que poner a los niños en espacios ricos de interacción; y para ello en los últimos 5 años se han venido

REDIVOT

				adelantando programas de cualificación docente, con el objetivo que madres y padres comunitarios adquieran aprendizajes basados en interacciones afectivas y efectivas de manera colectiva. En la revisión documental se encuentra como principio de desarrollo colectivo, las interacciones entre adultos y niños, sin embargo, desde la observación directa en el quehacer pedagógico se evidencia que este criterio escasea de unos compendios que le den el significado y el valor que las interacciones requieren como un eje pedagógico en el desarrollo integral de los niños y las niñas. De igual manera es importante mencionar que las madres comunitarias no trabajan una posición corporal adecuada que permita ponerse al nivel de los niños y las niñas, sus planeaciones pedagógicas no contemplan espacios o momentos en el que los niños y las niñas hagan preguntas, creen hipótesis o planteen desde sus discursos sus propias comunicaciones.
	Articulación interinstitucional	X		La educación inicial en los últimos 10 años se desarrolla a través de un trabajo articulado e intersectorial que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque de gestión basado en resultados, articula y promueve el conjunto de acciones intencionadas y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de las niñas y los niños existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. En este criterio y a través de entrevistas a expertos se evidencia que el municipio de Paya por ser uno de los lugares con altos índices de vulnerabilidad social en el departamento de Boyacá, diferentes instituciones a nivel nacional, departamental y local han realizado en los últimos años ingentes esfuerzos para reducir la pobreza extrema, la vulneración de derechos en especial a la primera infancia y a las madres gestantes, se han creado en los planes de gobiernos criterios que favorecen la calidad de vida de sus habitantes (alcantarillado, agua potable, vías, electricidad, transporte). Sin embargo, la realidad en la contemporaneidad no cambia como se esperaba por

				parte de algunos dirigentes pues actualmente y según datos del DANE, 2020 la pobreza extrema del municipio de paya se encuentra entre un 85%, consolidado entre la zona rural y la zona urbana.
	Desarrollo Integral	X		**El desarrollo integral** en tanto derecho, conforme a lo expresado por la Ley 1098 de 2006 en su artículo 29, es el fin y propósito principal de esta política. Entiéndase por desarrollo integral el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativa y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, ¡cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía. Se puede evidenciar a través de las fichas de caracterización familiar que en el municipio de Paya desde la modalidad comunitaria se hace el mayor esfuerzo por el cumplimiento a este estamento educativos, sin embargo, hay estructurantes que engloban el desarrollo integral que no se trabajan o se fundamentan como debería ser, tales como la participación ciudadana, la recreación, la salud y el cuidado y la crianza, información recolectada a través de las fichas de caracterización familiar, implementadas por ICBF.
	Realizaciones en primera Infancia	X		**Realizaciones.** Las realizaciones son las condiciones y estados que se materializan en la vida de cada niña y cada niño, y que hacen posible su desarrollo integral. El Estado colombiano compromete a través de esta política a trabajar para que cada niño y niña en tiempo presente Cuente con padre, madre, familiares o cuidadoras principales que le acojan y pongan en práctica pautas de crianza que favorezcan su desarrollo integral. * Viva y disfrute del nivel más alto posible de salud. * Goce y mantenga un estado nutricional adecuado. * Crezca en entornos que favorecen su desarrollo. Construya Su identidad en un marco de diversidad. * Exprese sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos y estos sean tenidos en cuenta.

				* Crezca en: entornos que promocionen y garanticen sus derechos y actúen ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración. De lo anteriormente mencionado se puede decir que se ha evidenciado desde la Dirección de Aseguramiento (2020) que, por desconocimiento de la población de sus deberes y derechos como usuarios del sistema de seguridad social en salud del departamento de Boyacá, en municipios como Pisba y Paya se generan barreras de acceso y oportunidad para acceder a los servicios de salud, así como un incremento a la insatisfacción de los mismos, y son considerados de baja calidad. En el departamento de Boyacá aún se registran cifras considerables de desnutrición aguda y severa en municipios como Paya, Pisba, La Victoria, Muzo en niños y niñas de Primera infancia, reporte otorgado por el Diagnostico de Primera Infancia, Infancia y adolescencia, juventud y fortalecimiento a familiar (2020). DIAGNÓSTICO PRIMERA INFANCIA, INFANCIA, En convenio con la Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia - UPTC, se ha venido Implementando la estrategia "Apropiación social del conocimiento en Epigenética y Neurodesarrollo" que busca la transformación de la sociedad boyacense en especial en el municipio de Paya a través de la implementación de acciones enfocadas en la planeación de la familia, gestación, lactancia materna y nutrición, familias constructoras de paz, agricultura saludable, cuidado y crianza, entornos protectores medio ambiente, que está dirigida a mujeres gestantes, niños y niñas de primera infancia. Si bien es cierto en el municipio de Paya se adelantan acciones que permiten favorecer las realizaciones de una educación inicial, los resultados a la fecha contemplan cifras que alertan la vulnerabilidad de derechos en cuanto a salud, alimentación cuidado y crianza de los niños y las niñas PAYERAS en edades de 0 a 5 años de edad.
	Ruta Integral de Atenciones	X		Es la herramienta que contribuye a ordenar la gestión de la atención integral en el territorio de manera articulada, consecuente con la situación de derechos de los niños y las niñas, con la oferta de servicios

PRELIMINAR

				disponible y con características de las niñas y los niños en sus respectivos contextos. Como herramienta de gestión intersectorial convoca a todos los actores del Sistema Nacional de Bienestar Familiar con presencia, competencias y funciones en el territorio. Según el Diagnostico de Primera Infancia, Infancia y adolescencia, juventud y fortalecimiento a familiar (2020). 116 municipio entre ellos el municipio de Paya cuentan con La Ruta Integral a la Primera Infancia (RIA), que les va a permitir articular y organizar la gestión. El departamento de Boyacá cuenta con Política Publica de primera infancia, expedida en el año 2010, razón por la cual se hace necesario actualizarla y adecuarla a los nuevos lineamientos de la política nacional de "Cero a Siempre", según información planteada por exertos entrevistados.
	Seguridad Alimentaria	X		Conjunto de acciones articuladas que busca aportar a la realización de los derechos asociados a la alimentación y la adecuada nutrición de los niños y niñas. Estas acciones han buscado en los últimos años promover en las familias Colombianas hábitos alimentarios y estilos de vida saludables que permitan mejorar el consumo de los alimentos y la nutrición, aportando el mejoramiento de la salud a la prevención de enfermedades ligadas a la alimentación mediante el reconocimiento, valoración e identificación de los haberes y prácticas culinarias, este principio se ha garantizado a través de la prestación de los servicios ofrecidos en las diferentes modalidades de atención inicial, al igual que en los programas de políticas públicas que permiten erradicar el hambre en niños y niñas de la primera infancia. Para vigencia 2020 se diseñó desde el centro zonal Sogamoso para el municipio de PAYA en modalidades Comunitarias un complemento alimentario para situaciones de emergencia, conservando aporte de calorías y nutrientes. unificados grupos etarios de edades de 6 meses a 5 años 11 meses lo que supone una mejora en el aporte de los rangos de edades más pequeños. Y un complemento nutricional para mujeres gestantes y madres en periodo de lactancia. Información

REDIPRO

				suministrada a través de entrevistas a expertos y análisis de las fichas de caracterización familiar.
	Equidad	X		Este criterio de la calidad hace inferencia a su vez a la equidad, si consideramos que el principio de la equidad significa favorecer una mayor igualdad de oportunidades a quienes más lo necesitan, es decir, los niños y niñas de los niveles más altos de fragilidad social, de mayores niveles de pobreza, de las zonas de gran dispersión y baja densidad poblacional, evidentemente que estamos frente a un tema muy crítico de equidad en favor de esos niños. En este sentido, frente a la población más carenciada, la educación no sólo deberá ser más diversificada y flexible, sino de alta calidad para compensar las limitaciones. Es importante mencionar que en el departamento de Boyacá los niños y niñas de 0 a 5 años reciben servicios de educación inicial en el marco de una atención integral, a través de las modalidades que brinda el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) como; Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar (HCB), Hogar Infantil (HI), Centro de Desarrollo Infantil (CDI), Hogar Agrupado (HA), Hogar Comunitario de Bienestar Familiar Fami (HCB FAMI), Desarrollo Infantil en Medio Familiar (DIMF) y modalidad Propia e Intercultural (esta modalidad es propia para el municipio de Güican). En Efecto es evidente que hay problemas de acceso a la educación inicial en el municipio de Paya, sobre todo de los niños menores de tres años, pero es también altamente importante la calidad del servicio y la equidad en su distribución, sobre todo para que ellos niños y niñas de zonas rurales dispersas, información consolidada en el plan de Gobierno del municipio. (2019)
	Garantía de derechos	X		El Consenso de Brasilia, aprobado por la XI Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe (2010), compromete a los Estados a desarrollar políticas y servicios universales de cuidado, basados en el derecho al cuidado. Por su parte, el Consenso de Santo Domingo aprobado por la

REDIMEN

				XII edición de dicha Conferencia en 2013, ratifica la plena vigencia del Consenso de Brasilia y compromete a los Estados a ejecutar programas de cuidado. La forma en que se organicen el Estado y la sociedad para materializar este y otros derechos deberá tener siempre presente el interés superior del niño, principio orientador de toda acción destinada a niños, niñas y adolescentes según esta Convención. Sin embargo, en América Latina, los esfuerzos de los gobiernos en materia de cuidado y educación de la primera infancia son recientes, insuficientes y se centran fundamentalmente en la cobertura, sin atender la calidad de los servicios (Lamaute- Brisson, 2010; Marco, 2010 y Rodríguez, 2010). En el municipio de Paya en la contemporaneidad y según información recolectada en entrevistas a expertos, fichas de caracterización y revisión documental (Plan de Gobierno Municipal, 2020-2023) existe la vulneración de derechos en niños y niñas en edades de primera infancia especialmente en el acceso a servicios públicos domiciliarios, espacios de recreación, acceso al servicio de educación inicial, protección en el cuidado y la crianza.
	Atención y educación a niños y niñas en situación de vulnerabilidad social	X		Aunque desde varias décadas Colombia ha venido avanzando en erradicar la pobreza extrema a través de diferentes políticas públicas, diferentes organizaciones nacionales e internacionales aseguran que hoy este criterio de calidad aún sigue siendo un reto, el cual hoy se sigue enfrentando. Implementar diferentes modalidades de atención, que respondan a las necesidades de los niños, las niñas y sus familias. Con ello, se busca iniciar una labor educativa en el entorno familiar para beneficiar a niños y niñas de zonas rurales; mejorar la atención a niños y niñas que están en los Hogares Comunitarios fortaleciendo el papel del educador de las madres comunitarias; y, por último, garantizar un servicio completo de educación, cuidado y nutrición para niños y niñas de zonas urbanas y rurales que se en encuentren sin atención. Todas estas estrategias buscan promover el desarrollo integral de los niños y las niñas, en el marco de sus

				derechos, con el fin de potenciar sus competencias, sean felices y gocen de una mejor calidad de vida. La secretaría de educación de Boyacá presta el servicio educativo a los diferentes cursos de vida: primera infancia, infancia, adolescencia y juventud, así como procura que se mantengan en el sistema, a través de diferentes acciones y/o estrategias, es por ello que se analizara las tasas de cobertura neta y bruta por ciclo de vida e indicadores de permanencia y continuidad. En este sentido es importante nombrar las acciones de política desarrolladas en este derecho, en el marco de la generación de entornos protectores como son: 1. Procesos específicos para atención de poblaciones en situación de vulnerabilidad. 2. Adquisición de nuevas herramientas pedagógicas para mejorar la enseñanza. 3. Construcción de nuevos espacios escolares. 4. Mantenimiento, remodelación, adecuación de espacios escolares. 5. Dotación de infraestructura tecnológica. 6. Servicios de conectividad en instituciones educativas. 7. Programas de subsidio de transporte escolar dirigidos a la población en riesgo de deserción. 8. Programas de subsidio de alimentación (diferentes al Programa de alimentación escolar PAE). 9. Programas de dotación de uniformes y útiles escolares. 10. Diseño e implementación de procesos pedagógicos para atención diferencial de niños y niñas en de desplazamiento, extrema vulnerabilidad y desescolarizados. 11. Promoción de estrategias para la permanencia escolar, con articulación y corresponsabilidad con las entidades del Estado, los medios de comunicación masivos y comunitarios, el sector productivo, la comunidad educativa, la sociedad civil y/o las familias. 12. Elaboración de diagnósticos de las necesidades educativas. Información obtenida por las entrevistas a

				expertos y desde el Diagnostico de Primera Infancia, Infancia y adolescencia, juventud y fortalecimiento a familiar (2020).
	Cualificación al talento humano	X		Fortalecimiento institucional, que promuevan en territorio condiciones aptas para garantizar el desarrollo integral de los niños y niñas en diferentes entornos. Se generarán alianzas de corresponsabilidad con el gobierno nacional para cualificar agentes educativos, madres comunitarias que están en la atención a la primera infancia, se diseñaran e implementaran estrategias educativas acordes al contexto y a las necesidades de los niños y las niñas del departamento. Este criterio de calidad se pretende cumplir con los fondos establecidos por ICETEX a través de becas y procesos de formación a todo el personal encargado de la educación inicial de los niños y las niñas de 0 a 5 años de edad en Colombia. No obstante, en el municipio de Paya y según el Instrumento de reconocimiento de la práctica Pedagógica las 7 Madres comunitarias que prestan la atención a la modalidad Comunitaria no son licenciadas en pedagogía infantil, 5 de ellas cuentan con el técnico en atención a la primera infancia y 2 de ellas son bachilleres técnicos. En la actualidad solo 2 Madres Comunitarias han sido beneficiadas con las becas otorgadas por el gobierno para el proceso de Formación en un diplomado en relación a la práctica pedagógica y la atención a la primera Infancia.
	Seguimiento y Evaluación de la política de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre	X		Se hace revisión del Decreto 1356 de 2018 en el que se establece la evaluación y el seguimiento a la política pública de primera infancia ley 1804 de 2016, encontrando que el seguimiento se hace bajo estos cuatro componentes, la garantía de la educación como derecho impostergable, el impacto de la educación inicial, la universalización de la educación inicial y los procesos de corresponsabilidad efectuados por los sectores intersectoriales. En conclusión, son grandes los retos que enmarca la Educación Inicial en el Marco de Atención Integral: cobertura, financiación y establecimiento de armonización de la oferta educativa que debe agruparse desde del Ministerio de Educación Nacional, lo cual, servirá como eje en la progresividad

REDACTADO

				del preescolar que permite la universalización de la educación inicial

Nota. Para la revisión documental, esta tabla se diseña bajo los parámetros expuestos por Cisterna. Fuente: Cisterna, 2005.

Consolidado y resultado de la revisión

Figura 49

Consolidado Criterios de Calidad



Fuente: Creación Propia

En este contexto de análisis, se han desarrollado orientaciones para garantizar la calidad de la educación inicial, consolidadas en criterios de calidad como, la seguridad alimentaria, la cualificación al talento humano, garantía de derechos, realizaciones abordadas en la primera infancia, el desarrollo integral, la articulación interinstitucional, las interacciones colectivas y la atención de niños y niñas en contextos de vulnerabilidad social.

Estos referentes son herramientas fundamentales para promover el mejoramiento de la calidad de la educación inicial y están a disposición para ser apropiados de acuerdo con las condiciones y particularidades de los distintos contextos que caracterizan la diversidad del país, de manera que se despliegue, en consonancia con estos, una movilización que fortalezca la educación de las niñas y niños en primera infancia, desde una perspectiva

inclusiva, equitativa y solidaria. En ese sentido, se espera que las experiencias pedagógicas que se propicien en la intervención educativa para el municipio de Paya en el departamento de Boyacá, sean intencionadas, procurando que niños, niñas, familias y cuidadores gocen de una sana relación con el ambiente natural, social y cultural, potenciando su confianza y seguridad, promoviendo su participación y expresión, enriqueciendo su lenguaje, facilitando su construcción de identidad y la resolución de problemas cotidianos. Esto es posible en la medida en que se construyan acciones intencionadas y propias en cada contexto donde transcurre la vida y el desarrollo de niños y niñas.

Desde este reconocimiento de la importancia de la educación inicial en el desarrollo humano y social, los referentes del país sugieren el desarrollo de acciones que promocionen y orienten prácticas pedagógicas cada vez más significativas y cualificadas, basadas en la reflexión de la experiencia, su conceptualización, la construcción de conocimiento y la reformulación o potenciación de la práctica misma.

En efecto la propuesta de intervención pedagógica pretende hablar de unas posibilidades educativas como alternativa para resignificar una parte de la calidad en educación inicial, desde este sentido las agentes educativas y madres comunitarias deben estar preparadas para aprovechar cualquier situación de la vida cotidiana , creando con ellas contextos propicios para generar provocaciones en las que sean los mismos niños y niñas quienes desarrollen su pensamiento, crítico, analítico, reflexivo que les permita el despliegue de una educación en contexto, propiciando no solo el trabajo individual sino también colectivo, por medio de experiencias pedagógicas significativas como elemento provocador y dinamizador para el desarrollo integral.

REDUNET

Subcategoría: desafíos

Tabla 55

Información criterios en los desafíos

Documentos consultados: (Política Educativa para la primera Infancia (2009) Ley 1804-2016 *Política pública de Primera Infancia, de cero a siempre.* La Atención Integral de la Primera Infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. (2018) Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina (2016) Guía Operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia. (2013) Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial (2014)				
Categorías: Pertinencia de las propuestas gubernamentales-**PPG**				
Objetivo: Evaluar el desarrollo de las propuestas diseñadas por el Gobierno Colombiano, en el marco de la educación inicial.				
Subcategoría	**Criterios de revisión**	**Existe**		**Elementos encontrados**
		Si	No	
Desafíos- DS	Infraestructura para la prestación del servicio	X		En Colombia existen cerca de 4.3 millones de niños y niñas menores de 5 años. Gracias al esfuerzo que ha realiza el país, hoy se atienden integralmente a alrededor del 35 por ciento de estos, de los cuales el 70 por ciento proviene de las familias más pobres (Sisbén I y II). Por esta razón y para alcanzar la meta de atender a 400.000 niños y niñas menores de 5 años, a través de la Política Educativa para la Primera Infancia, el Ministerio -con el ICBF y las entidades territoriales- construirá 21 jardines sociales, 27 centros infantiles (hogares múltiples) y 14 centros de infancia y familia en los cuales se dará atención integral a los menores, durante 5 días a la semana, 8 horas al día. En los último 5 años se han construido más de 40 Centros de Desarrollo Infantil, que gran atizan la Educación Inicial en el marco de una atención integral. Aún sigue siendo un desafío la construcción

REDUNCIT

				de establecimientos para la educación infantil especialmente en territorios ubicados en la periferia, según información expuesta por ICBF, (2021) Sin embargo y desde lo observado por la Investigadora el Municipio de Paya no cuenta con una infra estructura apropiada para prestar la atención con calidad a los niños y niñas vinculados en el enfoque de una educación Inicial, estos procesos pedagógicos transcurren en los hogares de la Madre comunitario, lugares reducidos espacialmente, no se cumple con una normatividad establecida por la norma NTC 4595, norma que avala la distribución de espacios educativos.
	Cobertura	X		La urgente ampliación de la cobertura del nivel inicial ha dado como resultado que la atención del niño y niña en edades de primera infancia ha pasado a ser una preocupación de todos los sectores. Por ello se han creado servicios dependientes de Salud, Educación, Bienestar Social, Justicia, u otros. Por lo tanto, cada institución ha creado sus propias conceptualizaciones y sistemas de estadística, razón por la cual es casi imposible conocer con precisión y con criterios comparativos, tipos, cantidades y porcentajes de atención. En los sectores más carenciados donde los programas son variados y a cargo de diferentes instituciones, resulta más complicado conocer datos de cobertura, de personal docente y voluntario, incluso, la cantidad de programas por lo precario de las condiciones. No obstante, en el departamento de Boyacá través de la secretaria de Educación en el año 2019 “brindó el servicio educativo de la atención integral a 10.129 niños y niñas del nivel preescolar, es decir cobertura bruta 78,42%. Con una disminución de 4,02% respecto al año 2018 que llegó a una tasa bruta de cobertura de 82,44%”. (Plan de Desarrollo Departamental-Boyacá, 2020, p. 42) Sigue siendo un desafío mejorar la cobertura de atención a la primera Infancia en los municipios de Pisba y Paya pues al encontrarse estos municipios ubicados geográficamente alejados de las ciudades aun presentan altos porcentajes de NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas), entre ellas la cobertura y la

REDUNET

				atención con calidad en los servicios educativos para la primera infancia.
	Dotación de material lúdico-didáctico	X		En Colombia se ha incrementado la capacidad física de los escenarios pedagógicos, lúdicos y recreativos que permiten que los niños y niñas de 0 a 5 años crezcan en entornos que favorecen su desarrollo integral. Sin embargo, en el departamento de Boyacá de los 123 municipios tan solo 39 cuentan con parques especializados para primera infancia, y 34 municipios tienen de salas de lectura y lúdica dotadas; en esta información consolidada en el Diagnostico de Primera Infancia, Infancia y adolescencia, juventud y fortalecimiento a familiar (2020) no se visualiza como reporte el municipio de Paya.

Nota. Para la revisión documental, esta tabla se diseña bajo los parámetros expuestos por Cisterna. Fuente: Cisterna, 2005.

Consolidado y resultado de la revisión

Figura 50

Criterios de revisión sobre desafíos



Fuente: Creación Propia

La formulación de una propuesta para la intervención pedagógico en contextos de vulnerabilidad social, pretende responder de manera particular a los desafíos y necesidades inminente en el país, el cual permita aportar al mejoramiento de la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral, de igual manera, que esta producción educativa permita un mayor acercamiento, reconocimiento e incidencia en las prácticas pedagógicas de las madres comunitarias del municipio de Paya, y así mismo pueda responder con mayor contundencia a las condiciones particulares de la modalidad comunitaria en cuanto al enriquecimiento de ambientes pedagógicos, a mejorar la acogida de los espacios físicos a construir desde la recursividad una dotación de material lúdico didáctico. En efecto y desde la valoración del trabajo en contexto, una pedagogía en coherencia que busque visibilizar el trabajo de las madres comunitarias, reconociendo los componentes experienciales, de formación y reflexión que las implica cotidianamente; este reconocimiento se considera fundamental en la medida en que se logre la materializar del plan pedagógico, posicionado a través de la confianza y el respeto, entendiendo que son agentes de cambio de sus propias prácticas, partiendo de su capacidad autocritica y transformadora en un contexto concreto, que requiere de cambios tangibles que gesten la educación inicial con un componente primario en la garantía de derechos de los niños y las niñas en primera infancia.

Subcategoría: Pertinencia

Tabla 56

Información sobre la pertinencia de las políticas de Primera Infancia

Documentos Consultados: (Política Educativa para la primera Infancia (2009) Ley 1804-2016 *Política pública de Primera Infancia, de cero a siempre.* La Atención Integral de la Primera Infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. (2018) Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina (2016) Guía Operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia. (2013) Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial (2014)
Categorías: Pertinencia de las propuestas gubernamentales-**PPG**
Objetivo: Evaluar el desarrollo de las propuestas diseñadas por el Gobierno Colombiano, en el marco de la educación inicial.

RED UMECIT

Subcategoría	Criterios de revisión	Existe		Elementos encontrados
		Si	No	
Pertinencia- PT	Ámbito contextual	X		El país tiene una riqueza poblacional étnica y cultural en línea con el reconocimiento de un Estado Social de Derecho, pluriétnico y multicultural, en el que los derechos colectivos de los grupos étnicos minoritarios en Colombia son fundamentales conforme lo establece la Constitución Política de 1991. En las últimas dos décadas se evidencia en el país una mejora sostenida de los indicadores sociales y económicos, en armonía con la implementación de las políticas públicas y el desarrollo social y económico. Esto se ha traducido en la reducción de la pobreza y la desigualdad, con el incremento de la cobertura y calidad en la educación, el mejoramiento de los indicadores sociales y de salud y la disminución de algunas formas de violencia. En este sentido, la educación inicial en el municipio de Paya requiere ser pertinente, teniendo en cuenta que es allí donde transcurre la vida y las experiencias de los niños y las niñas de primera Infancia. Esta pertinencia se refiere a la adecuación de los procesos, contenidos y fines educativos a las condiciones concretas de las comunidades que son sujeto de las acciones educativas en la primera infancia, de modo que no se les apliquen principios educativos universales con pretensiones de homogeneizar, sino que los proyectos formativos sean correspondientes a las características culturales, sociales y geográficas propias de su contexto. En efecto en el municipio de Paya se evidencia a través de la observación directa y el instrumento de reconocimiento a la práctica pedagógica que la praxis de las Madres comunitarias transcurre desde unos lineamientos homogenizados por estándares

REDIUNIT

				de calidad constituidos tanto en los manuales técnicos como en las literaturas consignadas en las políticas públicas. Se habla aquí de la necesidad de que las Madres Comunitarias reconozcan, valoren y sean respetuosos de los intereses, tradiciones y cosmovisiones de los niños, las niñas y sus familias; de modo que los proyectos educativos que construyan y ejecuten contemplen siempre una metodología participativa y sean congruentes y apropiados a estas comunidades y a los contextos donde se gesta la vida y el desarrollo de los niños y las niñas.
	Ámbito pedagógico y didáctico	X		La educación debe guardar pertinencia con las características diversas de los educandos, en cuanto a la utilización de enfoques pedagógicos y dispositivos didácticos que sean apropiados y eficaces a sus especificidades y que, incluso, puedan aprovechar estas características para enriquecer y potenciar el aprendizaje. Nos referimos a construir ambientes de aprendizaje pertinentes para colectividades como etnias, afrocolombianos, personas con necesidades educativas especiales, poblaciones con particularidades culturales, población en condición de vulnerabilidad social, que les permitan acceder al conocimiento, fortalecer su autoestima y plantearse proyectos de vida personal y colectivos conducentes al despliegue y realización de sus capacidades y potencialidades. En este sentido se evidencia a través de la entrevista a expertos, que, municipios como Paya no cuentan con modelos o estrategias pedagógicas propias al contexto, a las necesidades o intereses subyacentes de una comunidad expuesta a diferentes factores de riesgo, bien sea de tipo cultural, social, familiar, económico étnico entre otras características.

	Modalidades de atención.	X		En todos los países de la región los servicios y programas de educación inicial se diferencian básicamente en dos modalidades: formales o escolarizados y no convencionales. Los primeros pueden desarrollarse en aulas de las escuelas o en establecimientos específicos y, además de la educación, pueden cubrir áreas de salud y nutrición. En el caso de las aulas de las escuelas básicas (denominados generalmente como nivel de preescolar o transición), se atiende a los niños de 3 a 5 años y su estructura, horarios y funcionamiento está más influenciado por la cultura escolar y tiene un mayor énfasis en la educación de las áreas instrumentales. En el caso de los centros específicos para la primera infancia (guarderías, salas cuna, jardines infantiles, centros de desarrollo infantil. y otros) se acoge a los niños desde los primeros meses de vida hasta los 4 o 5 años y tienen un funcionamiento menos escolarizado en cuanto al tipo de actividades y horario (UNESCO, 2012). Los programas no convencionales, en cambio, están a cargo de madres o agentes comunitarias que suelen tener estudios de primaria o secundaria, pero no más que eso, no suelen ajustarse a una pauta curricular y pueden, dada su gran variedad, brindar un cuidado pertinente en términos culturales, pero también se encuentran situaciones de aculturación que están lejos de brindar una educación inicial potente y actualizada (UNESCO, 2012). Estas modalidades no formales se dirigen de forma especial a los grupos en situación de desventaja y de zonas rurales o alejadas de los centros de población. Una dificultad señalada por algunos países es, precisamente, la falta de articulación entre programas formales y no formales, y el escaso apoyo y conocimiento sobre la calidad y eficiencia de los programas de educación no formal (UNESCO, 2012). Ello es así aun cuando en

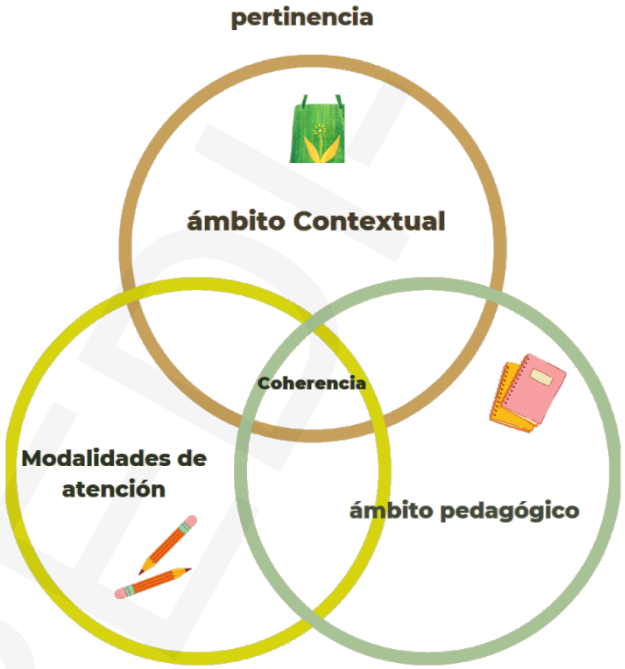
				otros casos se tiene conocimiento de que la calidad de los servicios de los centros comunitarios suele ser menor que la prestada por servicios estatales o privados, y que las condiciones de trabajo de las educadoras y auxiliares son menos favorables que las que rigen en los centros de cuidado y educación formales (OIT, 2012). Se alienta a los Estados Partes a elaborar programas de alta calidad, adecuados al desarrollo y la cultura de cada uno, para lo cual trabajarán con las comunidades locales en lugar de imponer un enfoque uniforme de la atención y la educación en la primera infancia.

Nota. Para la revisión documental, esta tabla se diseña bajo los parámetros expuestos por Cisterna. Fuente: Cisterna, 2005.

Consolidado y resultado de la revisión

Figura 51

Criterios de revisión, pertinencia de las políticas públicas en primera Infancia



Fuente: Creación propia

Desde las últimas décadas, el gobierno nacional ha tenido como propósito el mejoramiento de la calidad de la educación inicial en el marco de atención integral, por medio del reconocimiento, acompañamiento y transformación de las prácticas pedagógicas de las personas que lideran la atención a niños y niñas de primera infancia del país, reconociendo su aporte al desarrollo social, así como los desafíos y la pertinencia a los que se enfrentan cotidianamente, razones por las cuales le otorga un lugar privilegiado a sus reflexiones, sugerencias, experiencias y saberes. Para lograrlo, la propuesta de intervención pedagógica, pretende promover la utilización de metodologías que facilitan las condiciones de encuentro permanente entre las madres comunitarias, propiciando el diálogo de saberes, el intercambio de experiencias y el aprendizaje colaborativo, con el fi n de potenciar la articulación y construcción de comunidades de aprendizaje y la exaltación del rol social de la educación inicial en el marco de la atención integral, como base fundamental para el desarrollo humano y social del municipio de Paya.

Del mismo modo se pretende atender a las características propias en el municipio y a la modalidad de atención. En dicha labor, se busca reconocer la singularidad de la Modalidad Comunitaria, y en coherencia, la necesidad de realizar ajustes que permitieran que el plan de intervención Pedagógica responda al pluralismo y la realidad de la labor que realizan las madres Comunitarias del municipio de Paya.

Subcategoría: Viabilidad en contextos de Vulnerabilidad social- VCVS

Tabla 57

Información sobre la viabilidad de la política pública de primera infancia en contextos de Vulnerabilidad

Documentos Consultados: **(**Política Educativa para la primera Infancia (2009) Ley 1804-2016 *Política pública de Primera Infancia, de cero a siempre.* La Atención Integral de la Primera Infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. (2018) Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial (2014) Plan de gobiernos Departamental- (2020-2023)			
Categorías: Pertinencia de las propuestas gubernamentales- **PPG**			
Subcategoría		**Existe**	**Elementos encontrados**

	Criterios de revisión	Si	No	
Viabilidad en contextos de Vulnerabilidad social- **VCVS**	Coherencia de las Propuestas gubernamentales	X		El gabinete del gobierno de Boyacá para el año 2020-2023 proponen el plan departamental de Desarrollo objetivo consolidar el pacto social por Boyacá que permita seguir avanzando hacia la construcción de un territorio más humano, equitativo, justo e incluyente, donde existan garantías, oportunidades y capacidades para los boyacenses y la naturaleza, a través de acciones que hagan visible el reconocimiento y protección de la vida, a la salud y bienestar, al trabajo digno, al conocimiento, a las tecnologías, al desarrollo de procesos productivos sostenibles, a la cooperación interinstitucional e integración regional, en el marco de la crisis social, económica y ecológica acelerada por la pandemia actual del COVID-19, que se fundamenten en la legalidad, equidad, el buen gobierno, el conocimiento, acción e inteligencia colectiva y en la sostenibilidad. Por otro lado, se evidencia que esta propuesta de gobierno ha minimizado el impacto de los factores de vulnerabilidad social del departamento de Boyacá, si bien es cierto Tanto la pobreza monetaria (26,6%), como la pobreza extrema por ingresos (5,4%), en Boyacá tienen mejores indicadores que el promedio nacional, que para 2018 fue de 27% y 7,2%, respectivamente. Así mismo, se logró disminuir sustancialmente la Pobreza Multidimensional en Boyacá, que, durante 2018 fue 16,6%, mientras el promedio del país llegó a 19,7%, de acuerdo con datos censales (Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE, 2019). Teniendo en cuenta que la tasa de cobertura neta del nivel preescolar para el año 2019 fue de 61.66%, una de las más bajas de los niveles educativos en el departamento de Boyacá y atendiendo la Política de Estado para el desarrollo integral}de la primera infancia. Ley 1804 de 2016, a través de la secretaria de Educación se brindó el servicio educativo en el

REDUNET

				marco de la atención integral a 1.372 niños y niñas del nivel pre escolar, de 9.025 matriculados, es decir, atendiendo solo al 15,20%. Observando que la cobertura neta del servicio educativo no llega al 100% en los municipios no certificados, se puede inferir que hay un gran número de estudiantes en extra edad, deserción escolar, repitencia y reprobación, que sumado a factores externos e internos como la desarticulación entre los niveles educativos, dispersión poblacional en el área rural e incremento de la movilidad poblacional, afecta la trayectoria educativa completa de los estudiantes, es decir, el niño que ingresa a grado 1° no consigue el transito armónico entre niveles para llegar al grado 11°. Se busca generarán alianzas de corresponsabilidad con el gobierno nacional para cualificar agentes educativos, madres comunitarias que están en la atención a la primera infancia, se diseñaran e implementaran estrategias educativas acordes al contexto y a las necesidades de los niños y las niñas del departamento. Las anteriores contribuciones de resultados permiten definir algunas de las características de la viabilidad de las políticas públicas en contextos de vulnerabilidad social, estos criterios corresponden a planes y acciones diseñadas por las autoridades de turno; los dirigentes gubernamentales gozan de un poder político, es decir, de instrumentos que posibilitan que sus intereses sean impuestos y en esencia materializados; parten del interés general o bien común, representando en las necesidades y requerimientos de las comunidades. Sin embargo, la realidad actual en la región de la libertad en especial en el municipio de Paya y evidenciado a través de las fichas de caracterización dan cuenta de forma extrema que si bien se han diseñado normas e instrumentos para dar respuesta a algunos de los problemas de vulnerabilidad social más importantes, como el relacionado con la primera infancia, aún falta un mayor compromiso por parte de los Estados y la misma sociedad civil, que se traduzca en políticas públicas idóneas con la realidad de las poblaciones

				territoriales más dispersas, para cubrir calidad y necesidades básicas en la vida de los niños, las niñas y sus familias de este contexto. (servicios públicos, empleo, salud, nutrición, vías, recreación, participación ciudadana).
	Gestión Educativa basada en el desarrollo Integral	X		Desde la perspectiva educativa, se propende por una política para la primera infancia basada en el concepto del desarrollo integral. De acuerdo a la ley 1804 de (2016), en esta se contempla que una educación inicial de calidad y pertinente en los primeros años de vida incide en el desarrollo integral de las personas con posterioridad, y de manera puntual, ayuda en el desempeño académico, el fortalecimiento de la inteligencia y la disminución de los riesgos de repitencia o abandono escolar. Por otra parte, en el contexto colombiano y en materia educativa, la atención a la primera infancia se ha dado a través de la educación preescolar, regulada por la Ley 115 de 1994 y en su artículo 15 se define como aquella que es "ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas". Como se logra vislumbrar, la educación preescolar apunta hacia un desarrollo integral de la persona en sus diferentes dimensiones partiendo del concepto de la lúdica, el juego y la recreación. De lo anteriormente mencionado se denota la urgencia de educar la primera infancia en contextos regulares y no regulares, exaltando al país como pionero de educación infantil desde dos ´posibilidades, educación inicial y educación regular, sin embargo, la urgencia por continuar trabajando en criterios de calidad, pertinencia, cobertura y equidad

Nota. Para la revisión documental, esta tabla se diseña bajo los parámetros expuestos por Cisterna. Fuente: Cisterna, 2005.

Consolidado y resultado de la revisión

Figura 52

Viabilidad de las Políticas de Primer Infancia



Fuente: Creación Propia

La viabilidad de las propuestas políticas de primera infancia está en el horizonte de preservar la dignidad humana desde en un enfoque de atención integral, pues realizaciones como la salud, alimentación, cuidado y crianza, entornos protectores, el pluralismo y la participación ciudadana, hacen de estas acciones las condiciones inminentes para materializar y desarrollar las propuestas gubernamentales diseñadas en el país para atender la primera infancia.

Tabla 58

Información propuestas pedagógicas en contextos de Vulnerabilidad social

Documentos Consultados: (Política Educativa para la primera Infancia (2009) Ley 1804-2016 *Política pública de Primera Infancia, de cero a siempre.* La Atención Integral de la Primera Infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. (2018) Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina (2016) Guía Operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia. (2013) Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial (2014)
Categorías: Pertinencia de las propuestas gubernamentales- **PPG**

Objetivo: Evaluar el desarrollo de las propuestas diseñadas por el Gobierno Colombiano, en el marco de la educación inicial.				
Subcategoría	**Criterios de revisión**	**Existe**		**Elementos encontrados**
		Si	No	
Propuestas pedagógicas en Contextos de Vulnerabilidad social- **PPCVS**	Marco de referencia Pedagógico	X		La formulación de la Política Educativa para la Primera Infancia, en el marco de una atención integral, busca garantizar el derecho que tienen todos los niños y niñas menores de cinco años a una oferta que permita el acceso a educación inicial, nutrición, salud y protección, especialmente para aquellos en condiciones de vulnerabilidad. Esta política define la educación inicial como "un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida en función de un desarrollo pleno como sujetos de derechos". A sí mismo, el país ha venido avanzando en la concepción de niño y niña y desarrollo infantil, de los procesos pedagógicos y de educación inicial. Uno de los avances más significativos en los últimos años, es la publicación del documento de Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia, el cual planteó un cambio sobre la mirada del desarrollo de los niños y las niñas menores de seis años, lo que generó una serie de reflexiones a los maestros, maestras y agentes educativos. No obstante, se parte de la realidad del municipio de Paya en el departamento de Boyacá, de entender este territorio como un contexto diverso, y con índices de vulnerabilidad social, por tanto, es necesario reconocer las diferentes voces, tanto de los niños, las niñas, familias, agentes educativas, madres comunitarias y actores gubernamentales, con el fin de hacer una

REDUNET

				propuesta educativa pertinente y coherente según sus particularidades y singularidades territoriales, pero a su vez con unos acuerdos generales que recojan en grandes líneas lo que todos los niños y las niñas necesitan para su desarrollo integral.
	Saber pedagógico	X		Las experiencias que viven las madres comunitarias, día a día, en la prestación de su servicio frente a la atención de los niños y niñas de primera infancia, involucran una serie de sentimientos, emociones y concepciones entre otros aspectos, que han venido generando a través del tiempo, matices distintos en su quehacer como madres comunitarias. Estos aspectos que han venido acompañando el quehacer de la madre comunitaria dan sentido al saber y a la práctica pedagógica que se ha construido a través de la experiencia. Ahora bien, en el relato de esas prácticas y saberes pedagógicos enunciados en el diligenciamiento del instrumento "reconocimiento de la práctica pedagógica" se encuentran narraciones y descripciones de las madres comunitarias mediante las cuales expresan sus motivaciones, valores, emociones, sentires y que al mismo tiempo involucran la interacción con el contexto, la política y la práctica cotidiana. Del mismo modo, las prácticas y el saber pedagógico en los hogares comunitarios del municipio de Paya conllevan un cambio significativo en la década de los 90 con la Constitución Política de Colombia, y se da más fuerza en el 2016 con la ley 1084 , ya que se contempla su atención desde una perspectiva Política de derechos y de atención integral, donde no solo es responsabilidad de las madres comunitarias, sino de la inclusión de las prácticas en el trabajo con los padres de familia quien a través de procesos pedagógicos comenzaron a intervenir ya no desde la parte

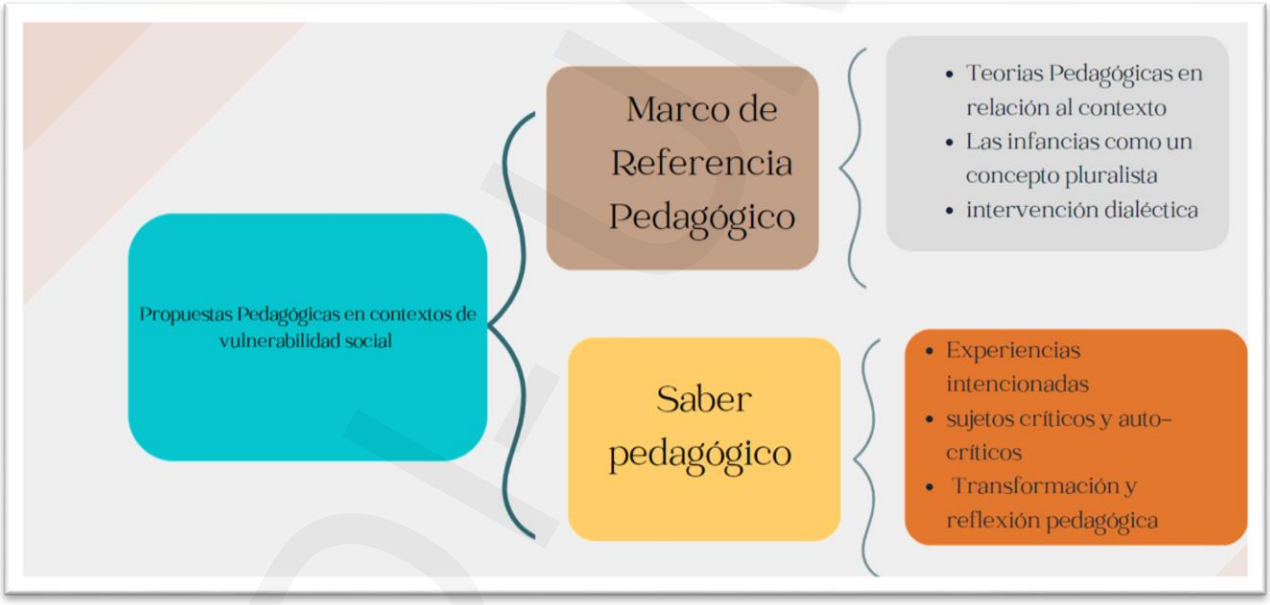
				administrativa en los hogares, sino desde la parte de fortalecimiento vincular en la relación padres e hijos, las cuales buscan cualificar su praxis pedagógica que se han mantenido vigentes a lo largo del tiempo y que en la contemporaneidad este criterio ha pasado de ser un saber empírico a ser respaldado por teorías y principios pedagógicos que destacan el sentido de la educación inicial y el desarrollo de los niños y niñas en primera infancia.

Nota. Para la revisión documental, esta tabla se diseña bajo los parámetros expuestos por Cisterna. Fuente: Cisterna, 2005.

Consolidado y resultado de la revisión

Figura 53

Propuestas pedagógicas en contextos de vulnerabilidad social



Fuente: Creación Propia

Como parte de las estrategias para la intervención pedagógica en educación inicial en una zona de vulnerabilidad social en el departamento de Boyacá, fue necesario hacer una revisión documental para obtener un panorama del impacto que tiene o han tenido la implementación y materialización de las políticas públicas en primera infancia, desde la sub categoría de propuestas pedagógicas en contextos de Vulnerabilidad social. A través de dicho rastreo se encontró que programas a fines a las propuestas pedagógicas en contextos de vulnerabilidad social han promovido el desarrollo profesional y han

favorecido una serie de habilidades y capacidades tanto en las participantes como en los niños y las niñas, manifestado de las siguientes maneras:

Tienen implicaciones favorables sobre los niños y las niñas a cargo de la persona acompañada, ya que quien tiene oportunidades de repensar su práctica de manera colectiva, entiende mejor el desarrollo y las necesidades de los niños y las niñas, aprende nuevas formas de enriquecer las interacciones con ellos y hace más intencionada su práctica, beneficiando los procesos de desarrollo y aprendizaje del grupo que acompaña.

Los impactos que tienen los procesos de acompañamiento directo a la práctica de quienes desarrollan procesos pedagógicos con niñas y niños en contextos de vulnerabilidad social, son más significativos que los de otros tipos de apoyo, centrados en los contenidos y/o en las metodologías y basados en la construcción distante de los escenarios educativos cotidianos en los escenarios donde se gesta la vida de los niños y las niñas. En efecto, y teniendo en cuenta los anteriores planteamientos la propuesta de intervención, pretende reconocer los espacios destinados a reflexionar, empoderar y actuar en la praxis, el cual le permita a cada madre comunitaria generar un cambio positivo en sus acciones pedagógicas cotidianas, desde una realidad perentoria y concreta.

Subcategoría: Impacto

Tabla 59

Información sobre el impacto de las políticas públicas de Primera Infancia en Colombia.

<table>
<tr><td colspan="4">Documentos Consultados: Ley 83 de 1946, Decreto 1276 de 1962, Decreto 1710 de 1968, ley 75 de 1968, ley 0027 de 1974, Decreto 088 de 1976, Decreto 1002 de 1984, Ley 12 de 1991, Ley 115 de 1994, Decreto 2247 de 1997, OEI (2000), UNESCO (2010) Ley 1098 de 2006 CONPES (109), Ley 1295 de 2009, Ley 1804 de 2016, Decreto 1356 de 2018 y Decreto 1411 de 2022.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Categorías: Pertinencia de las propuestas gubernamentales PPG</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objetivo: Evaluar el desarrollo de las propuestas diseñadas por el Gobierno Colombiano, en el marco de la educación inicial.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Subcategoría</td><td rowspan="2">Criterios de revisión</td><td colspan="2">Existe</td><td rowspan="2">Elementos encontrados</td></tr>
<tr><td>Si</td><td>No</td></tr>
</table>

REDUNOT

Impacto- **IMP**				Ley 83 de 1946 en la que se promulga el Código del Niño o Ley Orgánica de la Defensa del Niño, el cual se constituye en el primer conjunto de leyes a favor de una población infantil que comienza a vivir ya los rigores de la desnutrición, el abandono y el maltrato. Para atender los problemas de mendicidad y abandono de las niñas y los niños presentes en esta época, se estableció un conjunto de normas reglamentarias sobre la asistencia de la mujer embarazada, de la madre soltera, del recién nacido, del niño lactante y del infantil, es decir, se hace énfasis en la necesidad de proteger y cuidar a la niña y el niño desde su nacimiento, así como a la madre que trabaja. Decreto 1276 de 1962 Se reglamenta la creación y funcionamiento de seis Jardines Infantiles Nacionales Populares en las principales ciudades del país, adscritos al Ministerio de Educación Nacional, con el interés de garantizar el acceso de las clases menos favorecidas a la educación preescolar, considerada como la primera y decisiva acción pedagógica en la formación intelectual y afectiva de las niñas y los niños.
Impacto- **IMP**	Marco Legal	X		Decreto 1710 de 1968, en su al Artículo 9 se expone, el nivel de educación preescolar o infantil se considerará adscrito a la educación primaria, en cuanto a orientación y supervisión. Parágrafo. La educación preescolar se estima como una etapa conveniente, pero no obligatoria para el ingreso al nivel primario. Ley 75 de 1968 se crea e Instituto Colombiano de bienestar Familiar (ICBF), con el objetivo de proveer la protección del niño y procurar la estabilidad y bienestar familiar, dando vida en forma más generalizada a una concepción asistencialista, centrada en la protección, vinculada al trabajo social y la nutrición y alejada, por mucho tiempo, de directrices educativas y pedagógicas propias de la educación preescolar existente en ese momento. Ley 00 27 de 1974, por la que cual se decretan los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP), orientados a la atención de las hijas y los hijos de los trabajadores, los cuales vienen a sumarse a los jardines infantiles nacionales ya mencionados. Decreto 088 de 1976, se reestructura el sistema educativo colombiano y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. En el artículo 4 se plantea la educación preescolar como el primer nivel educativo, lo que le da vida legal al

Impacto-**IMP**	Marco Legal			sistema. En el artículo 6 se plantea que: Se llamará educación preescolar la que se refiere a los niños menores de seis (6) años. Tendrá como objetivos especiales el promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres y la comunidad. Decreto 1002 de 1984, el Ministerio de Educación Nacional construye un Plan de Estudios para todos los niveles, áreas y modalidades del sistema educativo. En este momento plantea el objetivo de la educación preescolar de las niñas y los niños entre los 4 y 6 años de edad para su desarrollo integral, apoyado de acciones lúdicas como el juego, el arte, la música, la didáctica. Ley 12 de 1991, por medio de la Convención de los derechos humanos, Colombia asume un compromiso con las niñas y los niños que implica adoptar las concepciones explícitas e implícitas en esta declaración, así como su visibilización en la perspectiva de derechos. Conviene recordar que la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la adhesión de Colombia a ella, finalmente plasmada en la Constitución de 1991 y ratificada mediante la Ley 12 del mismo año, se constituye en un hito histórico que impulsa el reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derechos. Ley 115 de 1994, con la promulgación de la Ley General de Educación, siguiendo los preceptos constitucionales, se establece como obligatorio un año de educación preescolar. En el artículo 15 de la misma ley se define su sentido, indicando que se entiende como aquella educación orientada al desarrollo de la niña y el niño en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual mediante experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. En la reglamentación de la Ley se determina que la educación preescolar está dirigida a las niñas y a los niños menores de seis años, antes de iniciar la educación básica, y está comprendida por tres grados, siendo los dos primeros una etapa previa a la escolarización, y el tercero, obligatorio. Adquiere así institucionalidad el Grado Cero, que toma en cuenta las dimensiones del desarrollo humano: corporal, comunicativo, cognitivo, ético, estético, actitudes y valores,

Impacto-**IMP**	Marco Legal			y sigue los lineamientos pedagógicos para la educación preescolar Decreto 2247 de 1997, establece normas referentes a la prestación del servicio de preescolar, al tiempo que permite la organización de este nivel de educación por parte del Ministerio de Educación Nacional. Este Decreto reconoce que, tanto para las instituciones oficiales como privadas, el preescolar es uno de los niveles de la educación formal, tal como lo plantea el artículo 11 de la Ley 115. Se específica que la educación preescolar es la que se ofrece a niñas y niños de 3 a 5 años y que sus grados son: prejardín, jardín y transición. En sus lineamientos Curriculares se destaca el sentido de un trabajo lúdico-Pedagógico que permita integrar cada una de las dimensiones del desarrollo humano. Una educación inicial para el siglo XXI. OEI. Concretamente, respecto al tema de educación inicial, se hace la Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvulario o Inicial, exaltando las siguientes declaraciones: • Que todas las niñas y los niños del mundo tienen derecho a una educación, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y el pleno desarrollo de sus potencialidades; • Que los primeros años de vida, incluyendo el período prenatal, son cruciales y decisivos para el desarrollo integral de la persona. • Que la educación inicial es una etapa educativa con identidad propia y que hace efectivo el derecho a la educación. • Que la educación inicial debe comenzar desde el nacimiento, con el fin de lograr el desarrollo integral de la persona y prevenir futuras dificultades. • Que la educación inicial y el cuidado de la salud y nutrición tienen un efecto positivo en la reducción de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje. (OEI, 2000). Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de Ley 1098 de 2006, el país avanzo en la reformulación del código del menor, para establecer a través de la ley 1098 implementar el código de Infancia y Adolescencia en la cual se exponen varias premisas no negociables por las que la sociedad debe responder, tales como la protección integral (artículo 7) y el interés superior de las niñas, los niños y los

Impacto-**IMP**	Marco Legal			adolescentes, (artículo 8). Sin embargo, es en el artículo 29, referido al derecho al desarrollo integral en la primera infancia, en el que se define la primera infancia y se habla explícitamente de la educación inicial como un derecho impostergable. Este artículo expone según la ley 1098: La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas. (p. 32). CONPES 109 Se plantea la primera definición de educación inicial en los siguientes términos: La educación para la primera infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos. (CONPES, 109). A partir de allí se despliega una serie de oportunidades para avanzar en la conceptualización de la educación inicial, y como se verá a continuación, es el marco para consolidar acciones conducentes a garantizar el derecho a la educación de las niñas y los niños de primera infancia desde el marco de la atención integral. Política Educativa para la Primera Infancia en el Marco de una Atención Integral. El Ministerio de Educación Nacional lanzo la Política Educativa para la primera Infancia el cual propone: Garantizar el derecho que tiene todos los niños y niñas menores de cinco años a una oferta que permita el acceso a una educación inicial, en el marco de una atención integral, especialmente para aquellos en condición de vulnerabilidad, así como la generación de estrategias que

REDIMEN

Impacto- **IMP**	Marco Legal			fomenten su permanencia y continuidad en el sistema educativo. (Ministerio de Educación Nacional. 2009). En la política se plantea la importancia de la atención integral para el desarrollo infantil, así como las estrategias que se diseñaron para promover el acceso a este nivel educativo. En ese sentido se propusieron tres modalidades de atención que se definieron y desarrollaron de acuerdo con la guía 35: Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia (Ministerio de Educación Nacional, 2009). Modalidad Entorno Familiar, Modalidad Entorno Comunitario y Modalidad entorno Institucional. Ley 1295 de 2009, por la cual se reglamenta la atención integral de la primera infancia. A través de esta, el Estado plantea contribuir a mejorar la calidad de vida de las madres gestantes y de las niñas y los niños menores de seis años, particularmente los que se encuentran clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén. Así mismo, se declara que los derechos de las niñas y los niños comienzan desde la gestación y que se garantizarán los derechos consagrados en la Constitución Nacional y en las leyes que desarrollan sus derechos. Tanto la Política Educativa como la Ley 1295 de 2009 se constituyen en el marco bajo el cual el Ministerio de Educación Nacional lideró el Programa de Atención Integral a la Primera Infancia durante 2009 y 2013. Ley 1804 de 2016 A través de esta ley se ha plasmado los avances en las concepciones sobre primera infancia, desarrollo infantil, educación inicial, atención integral, entre otros; esta propone orientaciones de política para el trabajo con las niñas y los niños en el país y en los territorios, y deja abierta la construcción para que la nación y los territorios participen en ella mediante un diálogo constructivo basado en los saberes y experiencias actuales. En el marco de esta política el Ministerio de Educación Nacional ha planteado que la educación inicial busca potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven, favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado.

Impacto-**IMP**	Marco Legal			La educación inicial pone en el centro de su hacer a las niñas y los niños, reconociendo las particularidades que singularizan su desarrollo infantil, por lo que las actuaciones de quienes están en interacción con ellas y ellos procuran contribuir a la construcción de su identidad, acompañándolos en su proceso de inserción y construcción del mundo propio y social. Por consiguiente, promover el desarrollo integral en el marco de la educación inicial significa reconocer a las niñas y los niños en el ejercicio de sus derechos, saber de sus singularidades, intereses, gustos y necesidades, y atenderlos mediante las actividades que implican esos intereses en sus momentos particulares de desarrollo. Se consulta el Decreto 1356 de 2018, por el cual se hace el proceso de evaluación y seguimiento a la política pública de primera infancia, en este documento se exponen los resultados que en la actualidad ha alcanzado la política 1804 de 206 en el marco de una atención integral, en cuanto a cobertura, calidad, infraestructura, desafíos, recomendaciones y propuestas de incidencia. Por último, se consulta el Decreto 1411 de 2022, el cual establece: la organización de la educación inicial, sus principios y prestación en el marco de la atención integral, así como los roles y responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de Educación de las Entidades Territoriales Certificadas en Educación, los demás organismos y entidades del orden nacional y territorial, y de los establecimientos educativos oficiales y no oficiales. (p. 4). En síntesis, este decreto busca universalizar la educación inicial en todo el territorio Colombia. (p. 4)

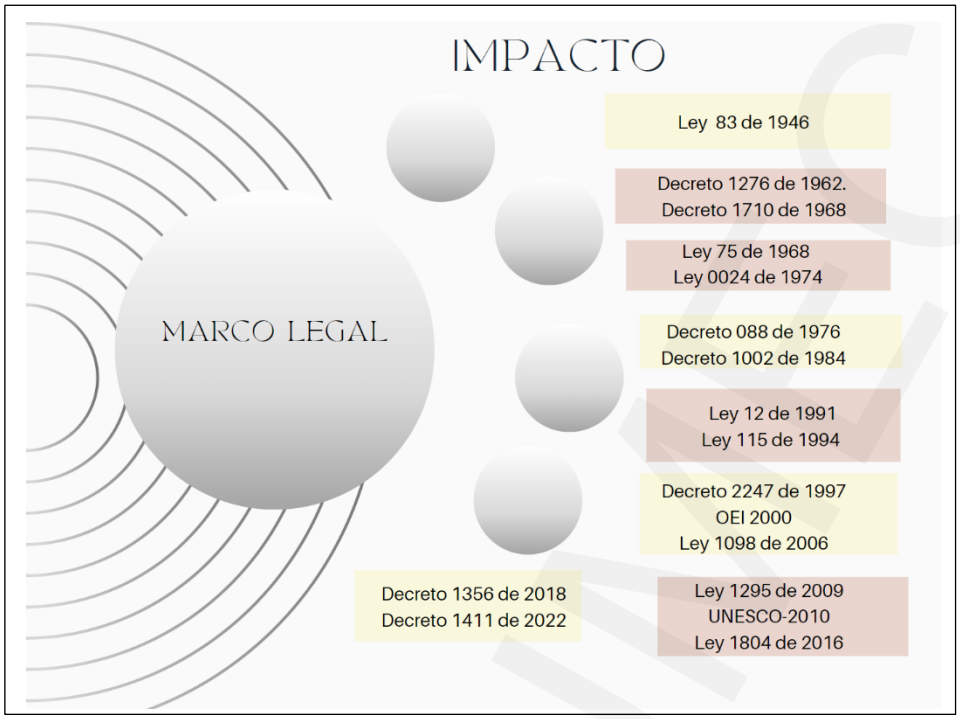
Nota. Para la revisión documental, esta tabla se diseña bajo los parámetros expuestos por Cisterna. Fuente: Cisterna, 2005.

REDUPOL

Consolidado y resultado de la revisión documental

Figura 54

Información sobre el Macro legal de las Políticas públicas de Primera Infancia



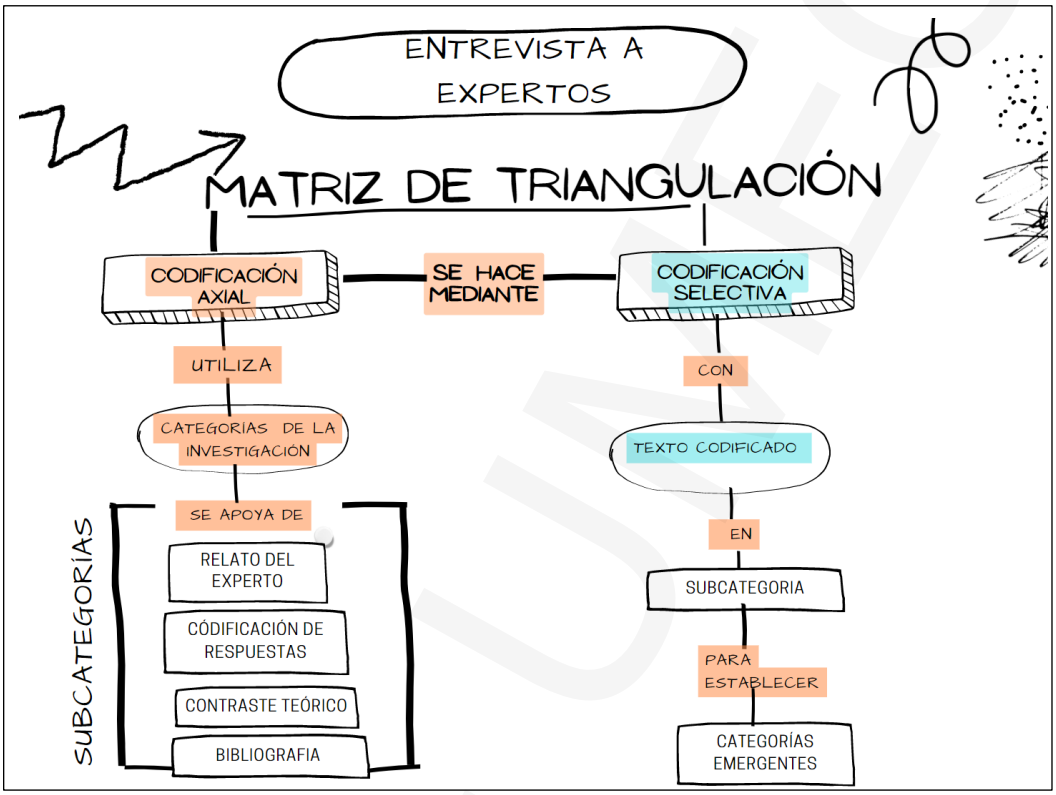
Fuente: creación propia

El impacto de las políticas públicas de primera infancia, es construida desde un hito histórico, que posiciona en las agendas gubernamentales la primera infancia como un componente de primera línea. Se evidencia en la revisión documental que la educación inicial ha adquirido sentido a través del tiempo, articulando la garantía y protección de derechos con experiencias pedagógicas, se configura el concepto de asistencialismo con panaceas educativas que favorecen el desarrollo humano desde los primeros años de vida; las legislaciones consultadas dejan en evidencia que en la contemporaneidad se ha pasado de implementar acciones únicamente de cuidado al niño y la niña, para ser educados con propósitos y potencialidades de acuerdo a sus interés y particularidades según su cultura, su realidad y su contexto. Sin embargo, se evidencia en la revisión documental, que las políticas públicas de primera infancia, desde el enfoque de educación inicial, no contempla una teoría pedagógica que fundadamente de manera específica la praxis de quienes educan la primera infancia especialmente contextos de vulnerabilidad social, de igual manera no existe una ruta metodológica que guie el quehacer de las MC, desde una visión educativa y en contexto.

A continuación, se expone en la figura No 55, la estructura que determina el procesamiento de información de entrevistas a expertos, la cual permite fundamentar la categoría, pertinencia de las propuestas gubernamentales o propuestas de intervención para la primera infancia, en el departamento de Boyacá.

Figura 55

Procesamiento de información Entrevista a expertos



Nota. Creación propia con el análisis de matrices para la triangulación en referencia a Strauss y Corbin 1998

Resultados

A sí mismo, se exponen matrices y gráficos de información en cada subcategoría que consolidan la estructura de la información recolectada de las entrevistas a los informantes claves, para su posterior triangulación.

Subcategoría de Impacto y pertinencia: IMP- PT

Tabla 60

Triangulación Entrevistas a Expertos, Subcategoría de Impacto

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
	¿Cómo desde la política pública "de cero a siempre" se ha contribuido a la educación inicial en contextos de vulnerabilidad social en el departamento de Boyacá?	Mitigar las brechas de vulnerabilidad social. **E1** Reducen justamente brechas de índices que representan la pobreza, la desigualdad y la inequidad. **E2** Reducir índices considerables de pobreza, abandono, maltrato y desnutrición. **E3** Se han minimizado las brechas de pobreza y de inequidad educativa, se han invertido más de $ 10.992.252.114 **E4** Riesgo el desarrollo integral de los niños y las niñas, como en salud, nutrición, vida digna, calidad de educación, estado emocional, pobreza, falta de cuidado y protección afectiva. **E1** Se deriva de las condiciones socio culturales del niño y la niña de Colombia, es decir que son un reflejo de desigualdad de la	Impacto de política de primera infancia en contextos de vulnerabilidad social	

RED-UMECIT

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
IMPACTO-**imp**	¿Qué percepción tiene usted sobre la vulnerabilidad social en niños y niñas en primera infancia y cuál es el impacto en su desarrollo integral?	burocracia y de la vulneración total de los derechos a las mujeres de los niños y en si de los derechos humanos. **E2** No se invierte en salud, por ejemplo, allá existe un puesto de salud podría decirse de 4 nivel. Las infancias invisibles, al no reconocer aquellos niños y niñas tiene unas condiciones especial, por ejemplo, aquellos niños y niñas hijos de parejas homosexuales, los niños en condición de discapacidad, los niños víctimas del conflicto armado, victimas del desplazamiento. **E3** vulnerabilidad en niños y niñas es un aspecto de orden histórico, que desde tiempos atrás esta población ha sido sometida a muchas condiciones de maltrato de rechazo, de juzgamiento. **E4**	Historia, política, economía y cultura, factores de vulnerabilidad social	Impacto de la política de Primera Infancia en contextos de Vulnerabilidad social
	¿El fin y los propósitos (objetivo general y objetivos específicos) de la política de primera infancia son	Si son suficientes, porque se centran en unos estructurantes de la atención (Salud, nutrición, cuidado y crianza, participación ciudadana, educación inicial y recreación) a su vez propone unas realizaciones crecen en entornos sanos, construyen su identidad desde la diversidad, expresan ideas, opiniones y sentimientos. **E1**		

RED UNICA

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
	suficientemente específicos para materializar la educación inicial en contextos de vulnerabilidad social? Categoría	Las políticas, aunque tiene una mirada integral e intersectorial hace falta una fundamentación pedagógica que oriente la educación de los niños y las niñas en primera infancia. **E2** concordancia con la materialización de la educación inicial en los contextos de vulnerabilidad social, a su vez argumento que los estructurantes que están en la política son acordes para atender la primera infancia de educación inicial. **E3** La política pública es demasiado rica en teoría, en conceptos y postulados, es decir es muy ambiciosa para poder atender la primera infancia. **E4**	Atención Integral	
	¿Cuál ha sido el impacto de la política pública de primera infancia en el departamento de Boyacá especialmente en contextos de	Impacto considerable, porque desde el ICBF, se ha materializado la política en todo el territorio. desnutrición, abandono, maltrato físico, niños expuestos a condiciones precarias de servicios públicos. **E1** Ha sido significante, en cuanto al reconocimiento de la identidad de las infancias, la reducción a pequeña escala de las brechas de pobreza extrema, la capacitación mínima en la formación a los sujetos encargados de atender a la primera infancia. Se sigue viendo pobreza, madres jóvenes en embarazo sin oportunidades, falta de calidad en los espacios donde transcurre la educación inicial. **E2**		Impacto de la política de Primera Infancia en contextos de Vulnerabilidad social

RED UMECIT

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
IMPACTO-**imp**	vulnerabilidad social? ¿Además cuales factores de vulnerabilidad social se identifican en Boyacá?	Muy positivo, porque, aunque se quisieran mejor muchos más aspectos ha hecho acciones concretas que favorecen la salud, la alimentación y el derecho a la educación de los niños y niñas. Pero es muy triste reconocer que en Boyacá se sigan presentando problemas de nutrición, salud, garantías plenas al derecho de educación, agua potable, servicios de conectividad y vías territoriales **E.3** La política de primera infancia ha hecho unos aportes muy considerables, en atender a los más necesitados. Identifico la infraestructura adecuada para atender la primera infancia, el abandono, vulneración por parte de la familia cuando golpean sus hijos los abandonan. Otra manera de vulneración es la cualificación al talento humano, se valora la vocación, pero la calidad está en la formación. **E4**	Viabilidad de la política VS retos	

Fuente: Creación propia con el análisis de matrices de Triangulación de Strauss y Corbin, 1998

Tabla 61
Triangulación Entrevistas a Expertos, Subcategoría de Pertinencia

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
		La política se establece de manera general, pero en cada municipio se establezca un		

REDI UMECIT

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
PERTINENCIA-**pt**	¿Sabe usted si la política de primera infancia, cuenta con un diagnóstico de contexto apropiado, en aquellos territorios con altos índices de vulnerabilidad social, para su intervención?	diagnóstico de manera particular, se hace a través de cartografía social, bases de datos, caracterización de información frente a cada entidad municipal. **E1** i, existe un diagnóstico desde los organismos estatales que miden los índices de pobreza, los índices de mortalidad perinatal, los índices de madres gestantes. **E2** La política fue formulada desde un ejercicio riguroso, porque se realizó una caracterización de experiencias en lugares apartados, y desde ahí se propone la política. **E3** Pues la política se hizo en base a unos diagnósticos determinados en ciertos territorios, por algo se dejó en prueba piloto, la estrategia de Cero a siempre. **E4** Actualmente No existe un modelo, es muy flexible, especialmente en las modalidades de atención tradicional, las	Evaluación y seguimiento	Pertinencia de la política de Primera Infancia en contextos de Vulnerabilidad social

REDUNCT

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
		madres comunitarias deben planear de acuerdo a sus intereses y necesidades según su territorio. **E1**		
	¿La Política Pública desde el marco de una educación inicial contempla de manera definida un modelo pedagógico que se ajuste a las necesidades e intereses de cada territorio?	No contempla un modelo pedagógico que situé las necesidades de cada población de cada territorio **E2** Un modelo establecido no existe, pero si existe una posibilidad pedagógico abierta a la construcción de esas teorías pedagógicas que se ajuste a las particularidades de cada contexto. **E3** no, pero no es tanto que la política lo contemple, es de cada Entidad encargada de la atención quien debe hacer esas apuestas de apropiación y pertinencia. **E4**	Pertinencia de los Modelos Pedagógicos	Pertinencia de la política de Primera Infancia en contextos de Vulnerabilidad social
	Según los propósitos en cuanto a (objetivo general y objetivos específicos de la ley 1804): **Objetivo General**: La ley 1804 tiene el propósito de establecer la Política de Estado para el	Considero que la política nacional no, está relacionada de manera muy general, no se atienden acciones concretas para cada territorio. **E1** La política tiene una visión muy homogenizada de lo que es el país, un país		

REDIMEC

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
PERTINENCIA-**pt**	Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, la cual sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral, en el marco de la Doctrina de la Protección Integral. **Específicos**: busca fortalecer el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y las niñas de cero a seis años de edad, así como la materialización del Estado Social de Derecho en diferentes territorios de la nación. la política está claramente relacionada con el problema /necesidad/interés de cada contexto, específicamente	diverso desde muchas condiciones, sociales, culturales, geográficas, por tanto, se hace necesario particularizar, proponer según las realidades de cada territorio. **E2** No está relacionada, porque esta relación implica un proceso de reflexión y transformación, hace falta también la pertinencia en cuanto a apropiación de conceptos relacionados a la educación inicial. **E3** Justamente la política se diseñó en aras de atender una población con altos índices de vulnerabilidad social, se propusieron unos estructurante para minimizar esos impactos que si bien es cierto afectaban de manera directa a nuestros niños, entre ellos la educación inicial. Sin embargo, por muchas cifras entregadas por el DANE, la socialización en los informes de la gobernación hace falta mucha más inversión para cumplir los objetivos de la política de manera más específica. **E4**	Pertinencia de la política en Contextos de Vulnerabilidad Social	

REDUNET

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
	desde el enfoque de una educación inicial?			

Fuente: Creación propia con el análisis de matrices de Triangulación de Strauss y Corbin, 1998

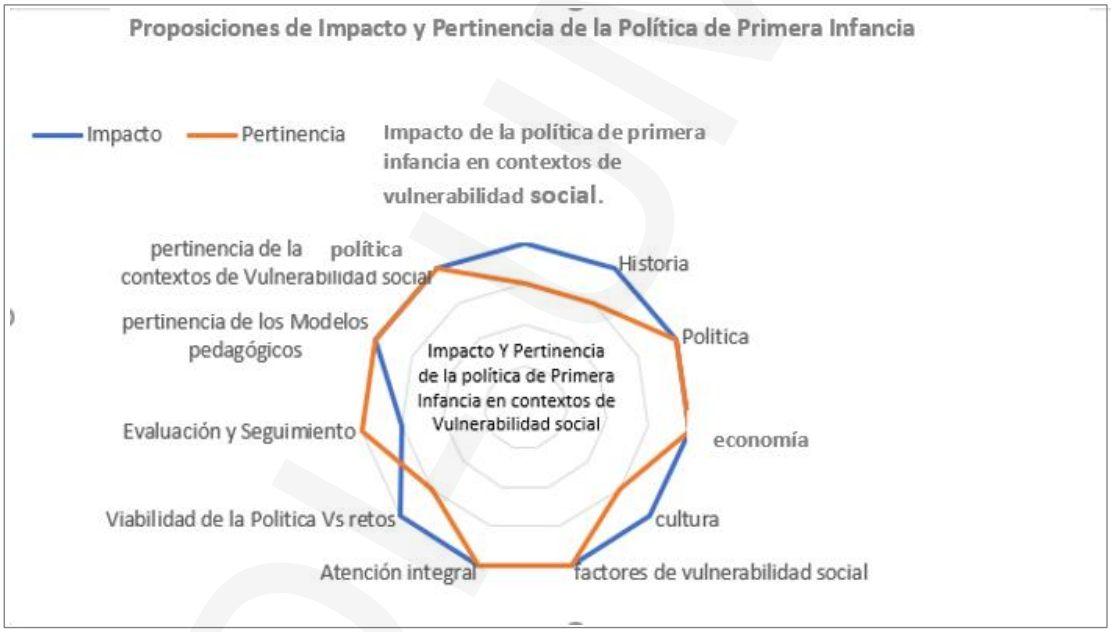
REDI- UNEFCT

La convención E1, E2, E3, E4 expuesta en la anterior tabla, se relaciona con el Experto entrevistado. Del mismo modo, la tabla presenta textos narrativos, previamente codificados por similitud de palabras emitidas en la respuesta por los expertos, así mismo, a partir de la codificación selectiva se reconocen dimensiones o proposiciones en relación a la categoría y las subcategorías.

En este sentido, se puede observar 11 proposiciones condensadas desde la codificación abierta, las cuales son agrupadas por su semejanza con las sub categorías apriorísticas de Impacto y pertinencia en una categoría emergente. La figura No 56, permite mayor claridad frente a las proposiciones encontradas en el análisis de estas subcategorías.

Figura 56

Proposiciones en relación al impacto y la pertinencia de la Política Publica de primera Infancia en Colombia



Fuente: Creación Propia con el análisis de triangulación de Strauss y Corbin 1998

Teniendo en cuenta la información recolectada por los expertos en la subcategoría de Impacto y pertinencia de la política pública de primera Infancia, se observa que estas subcategorías tienen mayor relevancia en las respuestas otorgadas por los entrevistados, determinando desde la codificación selectiva proposiciones que hacen sinergia con el impacto y la pertinencia de la siguiente manera:

El impacto de la política pública de primera Infancia esta dado por la narrativa de los seis informantes como la reducción de brechas de índices de vulnerabilidad social que afectan los niños y las niñas en el país; la historia, la política, la economía, y los factores de vulnerabilidad social, están relacionados por los hitos que se han configurado en calidad de atenciones públicas para la primera infancia a través de los tiempos con el objetivo de ofrecer una atención completa al niño y la niña; la atención integral se conforma a partir de las respuestas de los expertos en relación a la salud, la nutrición, el cuidado y la crianza a la que tienen derechos los niños y niñas de primera Infancia; del mismo modo, el impacto se condensa desde aspectos que viabilizan el objetivo central de la política pública de primera infancia, en cuanto a la doctrina que ampara la protección integral de los niños y niñas, se observa en las entrevista la necesidad de atender unos retos inminentes en cada contexto donde se materializa la política púbica atraídos por la contemporaneidad; el impacto también esa sustentado por unos instrumentos, que el país ha utilizado para evaluar y hacer seguimiento a la política pública con el objetivo de establecer desde ahí planes de mejora.

En cuanto a la pertinencia, es entendida por los Informantes claves, a partir de un referente pedagógico que debe ser abordado en cada territorio de acuerdo a sus necesidades intereses y particularidades, pero que a la fecha esta proposición no se materializa en el país; las respuestas de los expertos conforman una proposición en cuanto a la pertinencia de la política de primera infancia especialmente en contextos con altos índices de vulnerabilidad social, teniendo en cuenta que esta ha sido diseñada, materializada y ajustada de manera homogenizada, los instrumentos de evaluación y seguimiento parecen no tenerse en cuenta para dar sentido al componente pluralista.

REDUNET

Subcategoría calidad y cobertura: **CD-C0**

Tabla 62
Triangulación Entrevistas a Expertos, Subcategoría de Calidad

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
	¿En qué municipios del departamento de Boyacá se han implementado estrategias para cualificar a los profesionales encargados de la atención y acción de la educación inicial?	En Boyacá más de un 50% ha recibido cualificación de talento humano. **E1** Desde mi experiencia puedo sustentar que quienes más se han beneficiado con procesos de formación han sido madres comunitarias y agentes educativas de cabeceras municipales y quizás de las principales ciudades del departamento (Tunja, Duitama, Sogamoso). **E2** Los municipios que se han intervenido en Boyacá han sido en un 60% especialmente en zonas urbanas**. E3** Yo adoro un programa que está en vigencia y es el MAS+ Comunitario e intercultural, este diplomado ha llegado a más de 40 municipios de los 123 cualificando a más de 400 Mc de las más de 1000. **E4**	Cualificación docente	
		Si, precisamente ICBF hace acompañamientos de manera regular para verificar los lugares donde se materializa la educación inicial, que cuenten con los espacios, con la		Calidad en la atención a la primera infancia en

RED UNEC IT

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
CALIDAD-**cd**	¿Considera que donde transcurre la materialización de la educación inicial en el departamento de Boyacá, son escenarios apropiados para el desarrollo integral de los niños y las niñas?	seguridad, con accesibilidad a todos los participantes que integran el talento humano. **E1** No son apropiados, carecen de espacios físicos, de materiales pedagógicos, se ambientes protectores, a su vez se evidencia un juego maquiavélico en donde se aprovechan de la necesidad de las comunidades para hacer la intervención, construcción y trasformación de estos escenarios, pues si bien es cierto se puede argumentar que se habla de unas minorías en la apropiación de escenarios con pertinencia y calidad para materializar la educación infantil. **E2** Es relativo pues hay escenarios donde si son pertinentes los escenarios para ofrecer una educación inicial de calidad como es el caso de los centros de desarrollo infantil, sin embargo, en contextos de vulnerabilidad social hace falta transformar esos escenarios desde la apropiación de recursos tanto físicos como humanos. **E3** No son escenarios apropiados, es más existe una inequidad absurda, cuando miramos como los niños de los CDI ubicados en zonas urbanas se benefician de una educación inicial un poco más cómoda, si bien sabes los centros de desarrollo infantil cuentan con unas dotaciones espectaculares, pero es triste ver como niños de Guican, Pisba, Paya, Chita entre otros	Escenarios de Educación Inicial	contextos de Vulnerabilidad social

RESTRICT

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
		municipios lejanos se atienden en los famoso Hogares comunitarios. **E4**		
		Si, porque precisamente con todo lo que se plantea a diario se busca mitigar reducir las brechas en condiciones de vulnerabilidad, además el estándar 26 del componente pedagógico busca promover momentos de higiene, descanso, alimentación, hábitos de vida saludable, aspectos de higiene**. E1**		
	¿Considera que el sentido de la educación inicial desde las prácticas pedagógicas contribuye a la calidad de vida de los niños y las niñas en contextos de vulnerabilidad social en el departamento de	Las prácticas pedagógicas, aunque no exista un estudio científico que lo compruebe, puedo decir que, desde mi experiencia estas, contribuyen de manera significativa a reducir factores de riesgo en la vida de los niños y las niñas, aunque la misma desigualdad en la que se expone el ejercicio pedagógico puede "eternizar, normalizar y naturaleza" las inequidades en la educación infantil**. E2** Si contribuyen a la calidad de vida, porque ese estructurante permite reconocerlos, valorarlos, atenderlos, siempre y cuando se hagan unas prácticas pedagógicas se hagan con sentido, pertinencia y a apropiación que beneficia las brechas en los índices de vulnerabilidad social de cada territorio, en este sentido se reitera la formación de los agentes educativos encargados de la formación en la educación inicial. **E3**	La pedagogía en escenarios de Vulnerabilidad social	Calidad en la atención a la primera infancia en contextos de Vulnerabilidad social

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
CALIDAD-**cd**	Boyacá? SI- NO ¿Por qué?	Claro que la pedagogía nos puede ayudar a salvaguardar muchos índices de riesgo a los que están expuestos los niños de Boyacá, pero tristemente lo digo que quienes atienden esas infancias muchas veces no están preparados en este componente, entonces como dice el doctor CASTILLO seguimos educando desde la pobreza para formar sujetos cada vez más pobres, si no se rompen las cadenas desde aspectos tan prácticos como el saber pedagógico, no creo que la calidad vaya avanzando por donde debe ser. **E4**		

Fuente: Creación propia con el análisis de matrices de Triangulación de Strauss y Corbin, 1998

RED-UNICIT

Tabla 63
Triangulación Entrevistas a Expertos, Subcategoría de Cobertura

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
COBERTURA-**co**	¿Desde la institución a la que usted pertenece, que estrategias puede proponer para garantizar la permanencia y la cobertura, especialmente de los niños y las niñas en contextos de	ICBF, hace una georreferenciación para que el niño y la niña asista a su modalidad de educación inicial más cercana a la casa. Se promueven aspectos de alimentaciones entregando tres momentos de alimentación (desayuno reforzado, refrigerio reforzado, almuerzo reforzado) **E1** Yo propongo que quienes atienden a la primera infancia sean profesionales idóneos con todas las garantías de intervención, si bien si estas personas no son de ciertos territorios puedan contar con todas las garantías para que los profesionales puedan permanecer en sus lugares de trabajo. De igual manera es oportuno que las modalidades de atención presenten sus servicios según los diagnósticos de habitabilidad de los niños y niñas, en el que se cumpla con la cobertura total, teniendo en cuenta que la localización de cada unidad de servicio no supere ciertos trayectos de ubicación entre las viviendas de los niños y niñas y los centros de atención**. E2** Hablar de cobertura es hablar de inversión, especialmente en contextos de vulnerabilidad social, es importante que para garantizar la educación inicial los escenarios donde transcurre la educación inicial deben ser lugares apasionantes, atraídos, para que los niños y las niñas no se quieran ir de este lugar, para que la	Cobertura en Contexto	Cobertura en la atención a la primera infancia en contextos de

RED UNICIT

	vulnerabilidad social?	familia reconozca que este lugar es importante y vale le la pena el trayecto para recorrer y llevar el niño a este espacio. **E3** En educación debemos generar un trabajo intersectorial, entre la gobernación, los ministerios, las alcaldías, debemos participar en las mesas de participación a la primera infancia donde se expongan los casos particulares y se propongan soluciones para no trascender en el problema, por ejemplo en Paya los niños no llegan a los lugares de educación inicial, primero porque los que existen están muy lejos o segundo porque no se ha actualizado un censo para mirar posibilidades de abrir la cobertura, pero no nos puede seguir pasando que en la actualidad más de 100 niños en estos contextos se nos queden sin servicio. Con ICBF **E4**	Vulnerabilidad social

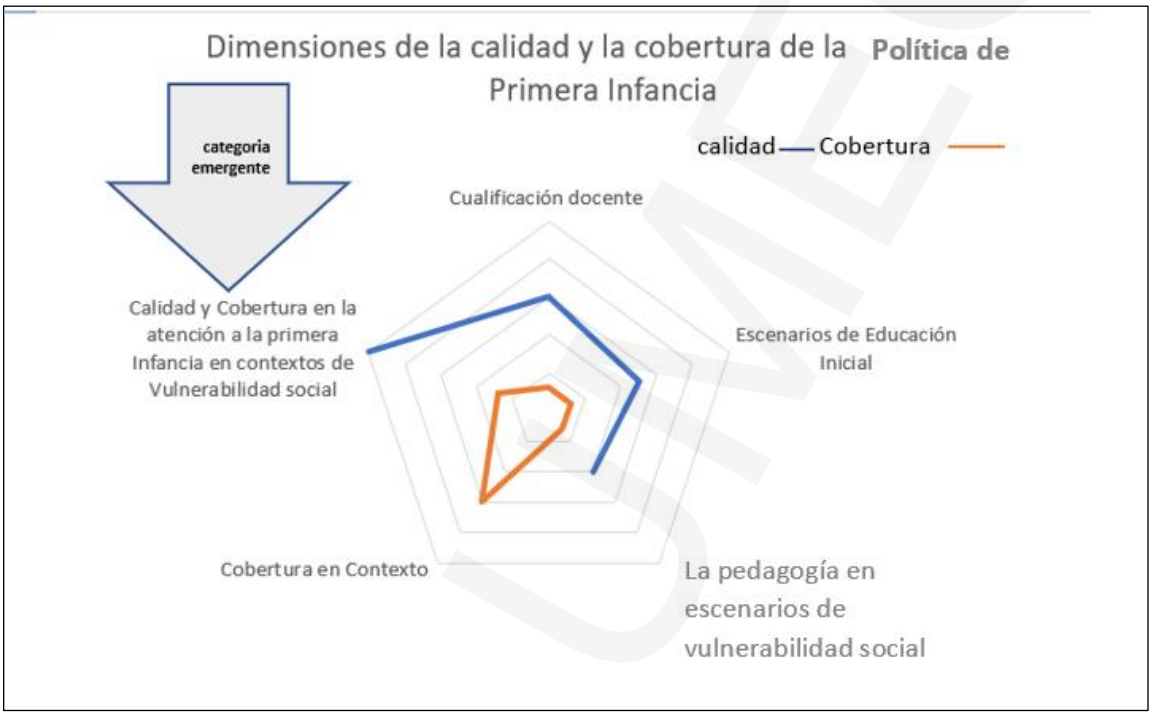
Fuente: Creación propia con el análisis de matrices de Triangulación de Strauss y Corbin, 1998

RED-UNICIT

Se evidencia en el análisis de calidad y cobertura 4 dimensiones relacionadas a estas subcategorías y determinadas por la codificación axial que gestan a una categoría emergente. En la figura 57, se evidencia las dimensionas determinadas en el análisis de la información a través de matrices de triangulación.

Figura 57

Dimensiones de la calidad y la cobertura de la política pública de Primera Infancia



Fuente: Creación Propia con el análisis de Triangulación de Strauss y Corbin, 1998

El análisis expone desde las subcategorías de calidad y cobertura lo siguiente: la calidad de la política pública de primera infancia está en relación con los procesos de formación docente, así como lo exhibe el grafico mediante las versiones expuestas por los expertos entrevistados en el departamento de Boyacá, quienes sustentan que hasta el año 2021, han recibido procesos de formación el 50% del talento humano a cargo de la educación inicial, que aun hace falta formar aquellas madres comunitarias que se encentran ubicadas en zonas periféricas del departamento. Otro aspecto relacionado con el criterio de calidad, está dado por los escenarios donde acontece la educación inicial, por versiones de los expertos en el departamento de Boyacá este criterio se cumple de manera parcial, especialmente en las zonas rurales con índices de vulnerabilidad social.

Se evidencia en la figura 57 que una de las dimensiones en relación con la calidad, tiene que ver con la pedagogía como mediación inmediata para minimizar las brechas de vulnerabilidad social de los niños y las niñas boyacenses, los expertos entrevistados sostienen que el saber pedagógico intencionado y en contexto favorecen el desarrollo integral de los niños y niñas de manera digna y oportuna. Por último y como se presenta en el gráfico, la cobertura en contexto, condensa una parte de los criterios de calidad, que si bien es cierto, no es el eje central, hace parte de las dimensiones de calidad determinadas en la política pública, y en las versiones de los expertos entrevistados, soportan que la necesidad por atender los niños y las niñas ubicados en las zonas más rurales de Boyacá, por tanto, es oportuno que se hagan gestiones desde el perímetro regional y nacional, para la inversión y expansión de la cobertura en los territorios más apartados. En la codificación selectiva se reconocen las anteriores dimensiones que hacen sinergia con la subcategoría de calidad y cobertura, consintiendo hallar una categoría emergente *"calidad y cobertura en atención a la primera infancia en contextos de vulnerabilidad social".*

RED-UNICA

Subcategoría de viabilidad: **VB**

Tabla 64
Triangulación Entrevistas a Expertos, Subcategoría de Viabilidad

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
	¿Hay una relación directa y de calidad entre la política, niños, niñas y familias	Si, existe esa relación, porque la política en todos los estructurantes permiten la vinculación de la familia y los cuidadores de los niños y niñas, les permite ser autores activos de su educación y su desarrollo. **E1** Yo considero que No existe esa relación directa, porque existen políticas hegemónicas con carencia de participación activa entre familias, niños, niñas, maestros y agentes educativos para la creación y diseño de políticas públicas en relación a la primera infancia **E2** Si, porque la apuesta es intersectorial, sin embargo, hay roles que no están definidos en ciertas instituciones, es importante que en esta relación se reconozca al niño y la niña como sujeto y no como objeto, se debe reconocer a la familia como agente de corresponsabilidad en el cuidado y la educación de los niños y las niñas. **E3** "Se supone que esta relación debería darse, porque justamente la política habla de corresponsabilidad, que quiere decir esto unas acciones dadas por el estado, pero otras deben ser encargadas a las familias y a todos los actores encargados de atender la primera	Viabilidad de la Política pública de primera Infancia en contextos de	Coherencia y pertinencia de la Política de primera Infancia en Contextos de

RUDECT

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
Viabilidad-**vb**	beneficiarias? SI- NO ¿Por qué?	infancia, que en ultimas quienes se vienen beneficiando son los niños, pero hemos visto que esta ha sido una falla, al desfragmentar el objetivo central de estas políticas, cada quien se responsabiliza justamente de sus propias acciones, por ejemplo el registrador del pueblo piensa que su labor es solo administrativa y que lo social pasa a otro plano, pero me pregunto si estos funcionarios por ejemplo saben si todos los niños de su municipios tienen un nombre, el de la tienda como se podría integrar para que desde su saber y su experiencia la pone al servicio de la educación inicial, ves… hay esta la falla cuando cada entidad cogemos por nuestro lado **E4** Mayor inversión humana y económica en las políticas de gobiernos en relación a temas de infancias, seguimiento a las prácticas pedagógicas de las MC, para identificar áreas de oportunidad y desde ahí sugerir planes de mejora. **E1** El desafío es que los sujetos en primera infancia sean vistos desde formación de ciudadanía, es decir que las propuestas educativas sean pensadas desde las realidades de cada territorio, que se reciba una educación respetuosa con los elementos con los que se cuenta en cada contexto. Otro desafío es la participación, diseño y seguimiento de las políticas públicas, por parte de los actores que prestan el servicio directo a los niños y las niñas. En cuanto a la evaluación y seguimiento es pertinente hacer un trabajo	Vulnerabilidad social	Vulnerabilidad social

RESUMEN

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
	¿Cuáles son los desafíos que se deben implementar y ajustar en el diseño y evaluación de la política pública de primera infancia desde una mirada pedagógica en contextos de vulnerabilidad social en el departamento de Boyacá?	intersectorial, entre diferentes actores educativos, es decir, maestros, padres de familia tanto del enfoque de educación inicial como de la educación formal, a su vez es pertinente involucrar actores gubernamentales que se conviertan en coequiperos de planes de mejora. **E2** Como desafío esta la formación o cualificación del talento humano que atiende la primera infancia en todos los territorios Boyacense. Crear todo un ejercicio de evaluación y seguimiento para ver si esos procesos formativos se están dando con el rigor que se requiere y de qué manera estos procesos se están dando con las pluralidades de cada territorio. La evaluación debe ser cualitativa, otro desafío es el compromiso desde diferentes disciplinas con esta apuesta en educación inicial, desde aspectos culturales, familiares y sociales. La inversión es otro desafío para la construcción de infra estructura de centros de atención a la educación inicial. **E3** Como desafíos identifico los siguientes: La formación del talento humano para atender los niños La apropiación de saberes pedagógicos La flexibilidad de cada modelo pedagógico según el territorio	Desafíos	Coherencia y pertinencia de la Política de primera Infancia en Contextos de Vulnerabilidad social

RED-UNET

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
Viabilidad-**vb**		El diseño de un instrumento de evaluación que permita mirar el impacto, la viabilidad y los planes de mejora de ese quehacer pedagógicos. La apropiación del concepto de educación inicial, si se entiende en que consiste este estructurante considero que no se necesitan de grandes dotaciones para darle sentido al quehacer pedagógico, especialmente en estos lugares. Un trabajo articulado, entre las instituciones municipales, departamentales y porque no decirlo nacionales**. E4** Como medidas correctivas se tienen los instrumentos de supervisión del ICBF, cuando no se cumple con un estándar de calidad se hace el hallazgo y se diligencia como medida correctiva un plan de mejora. Como preventivas el ICBF se encarga de las modalidades de atención a la primera infancia quienes desde su materialización trabajan en mitigar los riesgos a los que están expuestos los niños y niñas de primera infancia. **E1** Cobertura en centros de atención infantil, aunque subyace en la atención netamente numérica. Para que la garantía de la educación sea efectiva, es oportuno que el ministerio de educación se haga participe de manera directa en la		

REDUMET

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
	¿La política ha establecido acciones correctivas y preventivas para superar la incidencia de factores externos negativos? ¿Cuáles identifica?	implementación de la política pública de primera infancia, especialmente desde el estructurante de educación inicial. En los temas de nutrición y salud han venido teniendo avances considerables para la prevención de factores externos en la vida de los niños y las niñas, aunque las realidades en muchos territorios colombianos aun sigan mostrando índices altos de desnutrición sin que las medidas correctivas hagan su intervención necesaria para evitar que estos porcentajes, experiencias y realidades de los menos favorecidos sigan aumentando. **E2** No conozco medidas correctivas que minimicen las brechas de índices de vulnerabilidad social. Y las medidas preventivas que se hacen se hacen de manera cuantitativa y técnica a fin de reducir a menor escala algunos factores negativos. **E3** Como funcionaria de la secretaria de educación te puedo decir que medidas correctivas si se han implementado cuando se hace el seguimiento a los diferentes escenarios de la educación inicial y no están cumpliendo se toman medidas correctivas de carácter administrativo y operativo, por ejemplo, cerrar los lugares donde no se cumple con lo más básico, se activan rutas para garantizar la educación de niños y niñas que hacían parte de estos lugares y que no cumplieron. La verdad de manera preventiva no se han hecho muchos, pues las capacitaciones realizadas por la secretaria de educación a las entidades encargadas de prestar el servicio para	Estrategias preventivas y correctivas	Coherencia y pertinencia de la Política de primera Infancia en Contextos de Vulnerabilidad social

PROYECTO

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
		que conozcan los criterios de atención, pero más que los criterios es conocer y preparar al talento humano del concepto en educación inicial, en alianza con la gobernación hemos participado también de programas que mitigan la pobreza, por ejemplo la estrategia de 1000 días para superar el hambre, crianza con amor, entre otros programas preventivos que vinculan la primera infancia pero que en estos momentos se me escapa el nombre. **E4**		
Viabilidad-**vb**				

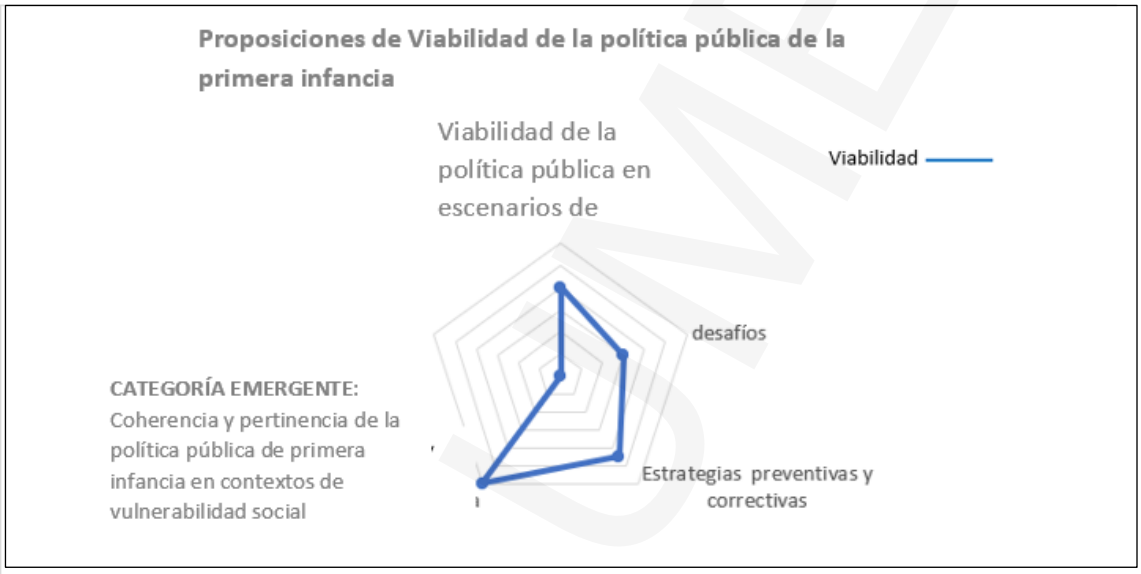
Fuente: Creación propia con el análisis de matrices de Triangulación de Strauss y Corbin, 1998

RED-UNICIT

En la subcategoría de viabilidad se destacan 3 proposiciones que surgen de la codificación axial y que están en total relación con la subcategoría analizada, a su vez se gesta una categoría emergente, coherencia y pertinencia de la política pública de primera infancia en contextos de vulnerabilidad social. Para mayor definición, se exponen los resultados de análisis en la figura 58.

Figura 58

proposiciones de viabilidad en la política pública de primera infancia



Fuente: creación propia con el análisis de triangulación de Strauss y Corbin, 1998

Las proposiciones destacadas en el análisis de la información, hacen referencia a la viabilidad como subcategoría de estudio, distinguiendo lo siguiente: para los Informantes claves, la viabilidad se consolida en la realidad de cada contexto donde permea la política pública en el departamento de Boyacá, el cual debe velar por la garantía de derechos en los primeros años de vida, en este sentido, se debe continuar trabajando en la reducción de brechas de vulnerabilidad social del departamento, como se observa en la figura 58, la proposición de viabilidad de la política pública en escenarios de vulnerabilidad social tiene un sentido considerable a las demás proposiciones halladas en la codificación selectiva.

Como se observa en la figura 58, los desafíos están relacionados con la viabilidad, según las respuestas de los expertos, afirman que en el departamento de Boyacá, se debe

continuar trabajando en los siguientes aspectos para lograr la viabilidad de la política, cualificación del talento humano, apropiación del concepto de educación inicial por parte del talento humano que atiende la primera infancia en educación inicial; mayor inversión en atención a la primera infancia; diseño de un instrumento de evaluación con características cuantitativas y cualitativas y el compromiso de un trabajo intersectorial, considerados por los entrevistados como desafíos latentes en los territorios boyacenses.

La información analizada, expone las estrategias preventivas y correctivas como proposición directa con la subcategoría de viabilidad en la política de primera infancia, los expertos hacen alusión al departamento de Boyacá, en cuanto a las supervisiones por la secretaria de educación y el ICBF, quienes plantean acciones como medidas correctivas. En las estrategias preventivas se reconocen programas regionales, crianza con amor, 1000 días para superar el hambre y todas las modalidades de atención establecidas en educación inicial, que funcionan en los 123 municipios del departamento. A partir de las proposiciones reconocidas en la codificación selectiva por su similitud y relación directa con la subcategoría, se gesta una categoría emergente, coherencia y pertinencia de la política de primera infancia, en contextos de vulnerabilidad social.

RED-UNICA

Subcategoría, propuestas dirigidas a contextos de vulnerabilidad social: **PCVS**

Tabla 65
Triangulación Entrevistas a Expertos, Subcategoría de Propuestas dirigidas a Contextos de Vulnerabilidad Social

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
	¿La política cuenta con mecanismos y criterios para la atención a poblaciones con altos índices de vulnerabilidad social? SI-NO ¿Cuáles?	Cobertura, alimentación, salud, entornos protectores, cuidado y crianza, seguimiento a víctimas de desplazamiento y de conflicto armado, acompañamiento psicosocial. **E1** Si, uno de los criterios es cobertura, criterios de condiciones socioeconómicos, criterios de condiciones de infra estructura, criterios de salud, alimentación, aunque sigue fallando en criterios de mirada educativa. **E2** Si- cuenta con la posibilidad de que cada EA haga flexible su atención y participación de la educación inicial en cada contexto, es decir haga su apuesta desde lo pedagógico, el trabajo intersectorial, reconozca las necesidades y particularidades del territorio para que se hagan las gestiones colectivas y pertinentes. Además, existen los documentos que acompañan la política desde criterios educativos, técnicos, operativos y administrativos**. E3** Pues conozco a ciencia cierta el estructurante de educación inicial, propio de la política, pero desde este estructurante se vinculan otros de nivel municipal y regional, activar rutas en personería para participar a programas determinados en las alcaldías que a su	Intervención Integral en contextos de Vulnerabilidad social:	

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
Propuestas dirigidas a Contextos de Vulnerabilidad Social -**pcvs**	¿Cuáles deberían ser las estrategias de intervención por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la secretaria de educación, en el departamento de Boyacá, para mejorar la calidad y	vez van de la mano con el desarrollo de la política víctimas del conflicto, discapacidad, programas de nutrición. **E4** Implementar estrategias de seguimiento en las condiciones de calidad, brindar asistencia técnica al talento humano para que tengan la información de cómo se desarrollan los criterios de calidad. Cualificar constantemente el equipo de talento humano, proceso de articulación o acciones conjuntas. Estrategias de seguimiento verificar a través de auditorías las acciones de implementación. Veedurías ciudadanas que permitan hacer seguimiento a las condiciones de calidad. **E1** Una de las estrategias es la consolidación de los proyectos educativos con una verdadera participación de los protagonistas del proceso, es decir vincular, maestros, familias, niños y niñas. Asignación y selección de perfiles competentes en temas educativos en relación a la educación. **E2** Estas Instituciones deben contratar profesionales idóneos para atender la primera infancia, que exista una vocación profesional para transformar y resignificar unos paradigmas que no dejan avanzar en la calidad. Crear un sistema de evaluación real y coherente a cada contexto donde se gesta la educación inicial. Vincular otros actores a este tema educativo, es decir toda la comunidad (el bibliotecario, el policía, el sacerdote, el panadero),	Estrategias de intervención	La pedagogía como propuesta de intervención en contextos de Vulnerabilidad social.

REPOSITORIO

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
Propuestas dirigidas a Contextos de Vulnerabilidad Social -**pcvs**	las condiciones de vida de las familias de los niños y niñas en condición de vulnerabilidad social?	se debe pesar en un ejercicio colectivo para hacer al niño feliz y con una calidad de vida real. Las instituciones deben mostrar el ejercicio que está ocurriendo en el departamento desde el enfoque de educación inicial, se deben generar espacios académicos que muestren la apuesta de país, para flexibilizar y articular la apropiación de participación. **E3** La estrategia de la secretaria de educación permea desde un trabajo articulado con ICBF, para conocer de manera particular las necesidades de cada territorio, apoyar desde la secretaria a cualificar el talento humano de ICBF, Para que trabajen no solo desde lo operativo si no desde lo pedagógico, conocer la cobertura de atención de todo el departamento para mirar planeas de acción inmediatos en caso de ser necesario. Ya tenemos una estrategia de sensibilización y coherencia con el enfoque de educación inicial con todas las instituciones privadas de Tunja, es un trabajo articulado con la Fundación Plan, la idea es que quienes educan la primera infancia en instituciones privadas puedan vincular en sus planes educativos el enfoque de educación inicial. **E4**	Estrategias de intervención	La pedagogía como propuesta de intervención en contextos de Vulnerabilidad social.
	¿Cuáles considera	Las propuestas pedagógicas deben estar basadas en las propias experiencias de los niños y niñas del territorio, se debe trabajar en los saberes culturales ancestrales y tradicionales, se debe		

REDUCT

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
Propuestas dirigidas a	usted que podrían ser las propuestas pedagógicas que incidan de manera oportuna en el departamento de Boyacá, para reducir las brechas de factores de vulnerabilidad social en la atención a la primera infancia desde un enfoque de educación inicial?	reconocer en estas propuestas el trabajo de una autonomía y el desarrollo integral de los niños y las niñas. **E1** Se deben abrir los horizontes, dadas las condiciones de las poblaciones en el departamento de Boyacá, teniendo en cuenta la inmigración interna que se presenta en esta contemporaneidad en el departamento de Boyacá, en el que se reconozca los lenguajes, las costumbres, las tradiciones de ese territorio donde se gesta la vida del niño y la niña. De igual manera es importante reconocer teorías apropiadas al discurso epistemológico que encaminen el saber empírico del maestro, pero también el saber científico. Asu vez es necesario reconocer acciones pedagógicas situadas en contexto según las realidades y los intereses de las comunidades. También se hace necesario reconocer los saberes de crianza de los padres de familia y cuidadores que hacen parte de la corresponsabilidad educativa de los niños y las niñas**. E2** Yo creo en los principios pedagógicos que orientan la labor de quien está a la atención directa de los niños y las niñas, partir de un cómo, el cual permita reflexionar, cuestionar, transformar la práctica pedagógica, al igual se debe comprender que la educación inicial horizontal construir con los niños no para los niños, hacer trabajo con otros actores, la familia, los actores municipales, la pedagogía no se debe cerrar se abre para dialogar, reconocer experiencias cotidianas según su territorio, lo pedagógico debe pensarse de manera situada, para reconocer las condiciones de	Propuestas pedagógicas	La pedagogía como propuesta de intervención en contextos de Vulnerabilidad social.

RIUPTC

Subcategoría (Código)	Pregunta	Relatos de Expertos (E)	Codificación Selectiva	Categoría Emergente
Contextos de Vulnerabilidad Social -**pcvs**		posibilidad para la transformación y el trabajo real. Un trabajo intencionado, enseñar para la vida, desde la vida. Se debe hacer un trabajo cotidiano continuo y permanente. **E3** Las propuestas deben estar diseñadas según las condiciones de cada territorio, se deben flexibilizar pero a la vez estas se deben materializar, una buena práctica pedagógica puede salvar a un niño de factores de riesgo como de enfermedades, de accidentes, de maltrató de abandono, pues es con estos temas donde debe centrarse la pedagogía, la calidad no solo se reconoce desde lo material lo estructural, lo social, se reconoce desde una praxis realizada con vocación pero también con intención, preparación y proyección. **E4**		

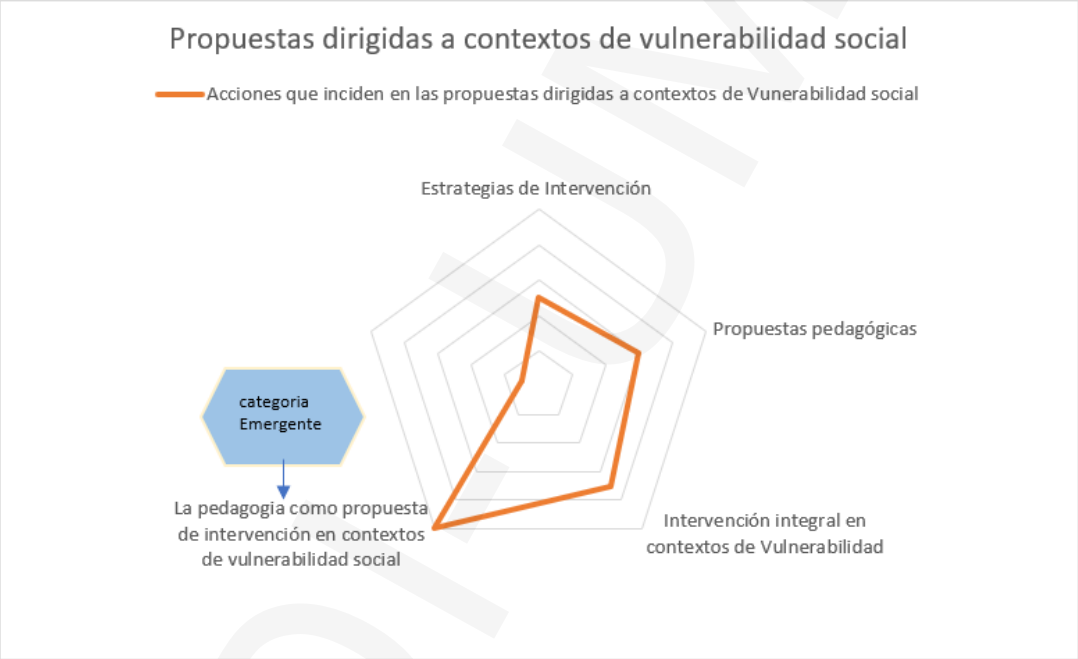
Fuente: Creación propia con el análisis de matrices de Triangulación de Strauss y Corbin, 1998

RED-UNICIT

En relación con esta subcategoría, se destacan 3 acciones encaminadas a la educación inicial en contextos de vulnerabilidad social en el departamento de Boyacá, de acuerdo a las respuestas emitidas por los expertos entrevistados quienes hacen parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la secretaria de educación departamental. A continuación, en la figura 59, se presentan de manera consolidada las acciones que intervienen en las propuestas dirigidas en los contextos de vulnerabilidad social, las cuales favorecen una nueva categoría emergente.

Figura 59

Acciones que intervienen en las propuestas dirigidas en los contextos de Vulnerabilidad social



Fuente: creación propia con el análisis de triangulación de Strauss y Corbin, 1998

A partir del análisis de la subcategoría, propuestas dirigidas a contextos de vulnerabilidad social, la figura 59 presenta tres acciones en relación. Se expone la intervención integral como mayor tendencia en los relatos de los expertos, seguido de las propuestas pedagógicas y las estrategias de intervención, de las mismas se gesta una categoría emergente, la pedagogía como propuesta de intervención en contextos de vulnerabilidad social. Según la versión de los expertos plantean la formación docente,

el trabajo en contexto, el trabajo articulado entre ICBF y la secretaria de educación, la apropiación del concepto de educación inicial, los Instrumentos de evaluación y seguimiento a la materialización de la política como estrategias de intervención. Desde esta misma perspectiva, criterios de cobertura, alimentación, salud, cuidado y crianza, acompañamiento psicosocial, trabajo pedagógico en contexto y trabajo intersectorial a nivel municipal y regional, se convierten en acciones de intervención integral para los contextos de vulnerabilidad social.

Se aprecia de igual manera que las propuestas pedagógicas según el discurso de los expertos deben estar encaminadas a la cultura, la tradición y el saber ancestral, principios pedagógicos que orientan la labor de quien está a la atención directa de los niños y las niñas, es necesario en esta acción, partir de un cómo, para reflexionar, cuestionar, emancipar y transformar la práctica pedagógica, es decir convertir la pedagogía como saber colectivo, enseñar para la vida, desde la vida en apología para un desarrollo digno, critico e integral de los niños y las niñas, en voces de los expertos, sustentan que estos principios no se contemplan de manera clara y concisa en las políticas públicas de primera infancia, es necesario pensarse en una pedagogía que se trabaje en contexto y bajo las realidades de cada territorio donde se gesta la vida de los niños y las niñas.

4.2.3 Objetivo No 3: Diseñar la propuesta de intervención pedagógica fundamentada en modelos que orientan la educación inicial para contextos de vulnerabilidad social, teniendo en cuenta los referentes de validación.

Categoría: Pedagogía en Educación Inicial

Para soportar la información sobre el objetivo número 3, diseñar y validar la propuesta de intervención pedagógica en educación inicial para un contexto de vulnerabilidad social, en el que se permea la categoría de pedagogía en Educación inicial, se realizan, entrevista estructurada a 7 Madres Comunitarias- MC; el formato de entrevista hace parte de un instrumento validado por MEN (2016) está orientado por 13 preguntas abiertas, agrupadas por 3 subcategorías con el fin de obtener información, 1. Modelos pedagógicos en educación inicial; 2. Concepto de educación inicial; y 3. El quehacer pedagógico de las MC; finalmente, se constituyen 4 categorías emergentes relacionadas con la pedagogía en el marco de una educación inicial. La interpretación de la información, recolectada en las entrevistas, se hizo mediante matrices de triangulación que permite identificar la información literal del entrevistado, la perspectiva de los autores y la

configuración entre las teorías y los aportes del investigador, además de reconocer codificación axial y selectiva como fundamento en el diseño interpretativo de la investigación acción.

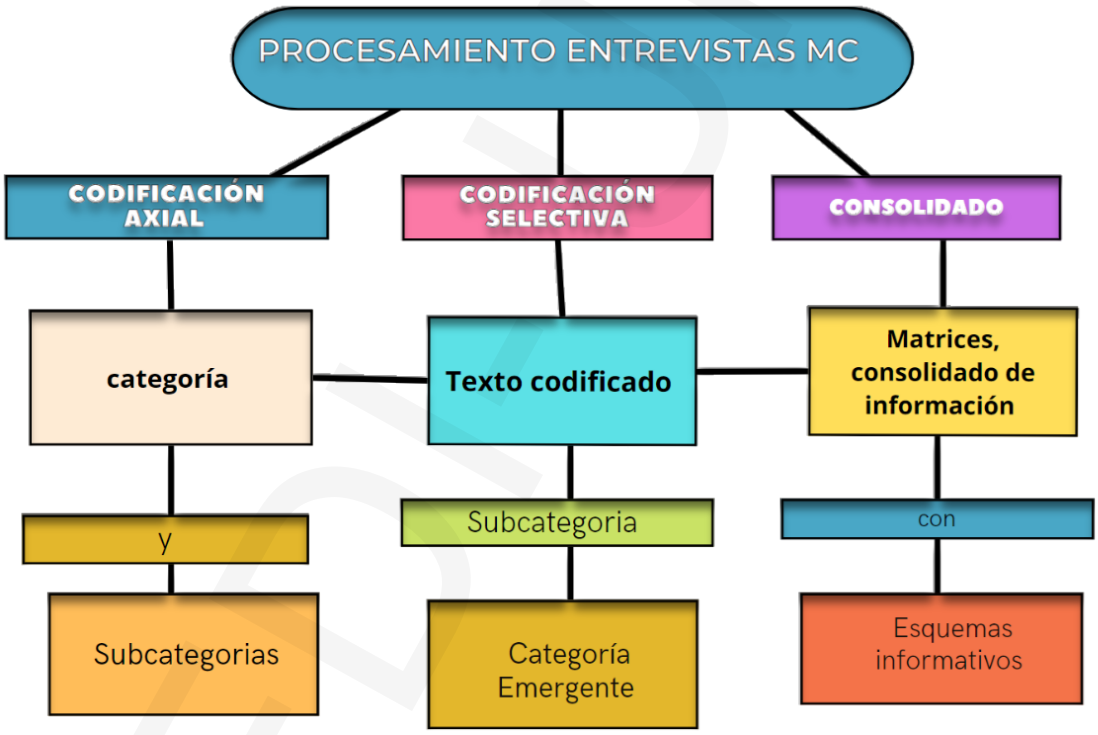
Es importante destacar que esta entrevista se hace con la intención de reconocer la propia práctica pedagógica de las Madres Comunitarias, comprender como transcurre su ejercicio educativo con los niños y las niñas, y, de ser necesario determinar planes de intervención que permitan dignificar su labor a partir de un saber pedagógico.

Resultados

A continuación, se expone en la figura 60, la información que determina la estructura del procesamiento de información de las entrevistas a MC.

Figura 60

Procesamiento de información, entrevistas MC



Fuente: creación propia con el análisis de triangulación de Strauss y Corbin, 1998)

Subcategoría: Modelos Pedagógicos en Educación inicial- MPEI

Tabla 66

Información Modelos pedagógicos en Educación Inicial

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
Modelos Pedagógicos en Educación Inicial- MPEI **1.** ¿Conoce usted los modelos pedagógicos que orientan su quehacer con los	1	No conozco porque yo solo estudie hasta 6 de bachillerato, y las formaciones que nos dictan son más para responder a llenar formatos que para conocer más de pedagogía.	Apropiación de los Modelos pedagógicos	Referentes pedagógicos en contextos de Vulnerabilidad social.
	2	Si he escuchado hablar de algunos, que orientan el trabajo de los niños y las niñas, pero la verdad no sé cómo ponerlos en práctica.		
	3	No señora, yo solo estudie hasta quinto de primaria, y hace 18 años que soy madre comunitaria, y lo que hago con mis niños es desde lo que he aprendido desde mi experiencia, pero no conozco muy bien de los modelos pedagógicos.		
	4	Si, yo hice el técnico en primera infancia y allí nos hablaron de unos pedagogos que le aportan a la educación infantil como María Montessori, Decroly, pero la verdad no los pongo tanto en práctica porque no sé cómo se hace.		
	5	No, yo tengo hasta séptimo de bachillerato, y no he escuchado hablar de esos modelos, o la verdad acá en Paya no nos han preparado en ese tema.		

REDUNECIT

niños y las niñas? ¿SI- NO? ¿Por qué?	6	No conozco muchos modelos pedagógicos, o tal vez yo vivo confundida entre los modelos pedagógicos y las estrategias pedagógicas, aunque soy técnica en primera infancia, cuando estudie no nos hablaron mucho de este tema.
	7	Si he escuchado hablar de modelos pedagógicos que orientan la labor pedagógica, como las hermanas Agazzi, Montessori y Piaget**.**

Fuente: Creación propia con el análisis de Triangulación de Strauss y Corbin (1998

Tabla 67

Información Modelos pedagógicos en Educación Inicial

Subcategorías, preguntas y Códigos	**MC**	**Información textual MC**	**Codificación selectiva**	**Categoría Emergente**
	1	Pues trabajamos la propuesta pedagógica a partir de las necesidades que descubrimos en la ficha de caracterización, pero la verdad un modelo no señora eso no lo tenemos claro.		
	2	No sabría decirle cual es el modelo pedagógico, a veces vivo confundida con este tema, porque no nos capacitan en esos modelos que sean pertinentes a nuestras necesidades y que cumpla con las características de nuestro territorio.		
	3	A mí me han hablado de María Montessori, y en mi propuesta pedagógica este es el modelo que tengo, pero la verdad lo tengo		

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
Modelos Pedagógicos en Educación Inicial-MPEI **2.** ¿Cuál es el modelo pedagógico que trabaja en su unidad de atención?		por qué la coordinadora de la cooperativa que es nuestra entidad administradora del servicio nos dijo que lo colocáramos, mas no porque sea el más apropiado, creo yo. Y si me gustaría que nos capacitaran ene este tema y que fuéramos en coherencia con todo lo que tenemos acá en este municipio, porque una vez escuche una doctora que decía que lo más lindo de educar a los niños y las niñas es desde sus propios medios donde viven y con ayuda de una comunidad**.**		
	4	Yo no tengo un modelo pedagógico establecido, pues mi propuesta y las planeaciones las hago con las capacitaciones que a veces nos dan en la cooperativa, además poco entiendo de eso, pero si me gustaría aprender sobre los modelos pedagógicos, con el fin de trabajar uno en este territorio.	Pertinencia	Referentes pedagógicos en contextos de Vulnerabilidad social.
	5	Acá nos han hablado del modelo de María Montessori, y ese es el referente que tengo en mi propuesta, pero la verdad me toca estudiarlo más, para saber muy bien de que se trata y si en realidad lo puedo aplicar en mi hogar comunitario.		
	6	No, por ahora no tengo ningún modelo, porque no se cual se pueda ajustar a las necesidades de los niños y las niñas en el municipio de Paya, me gustaría conocer uno que en realidad se ajuste a todo lo que nosotras trabajamos en educación inicial y		

RED UNICIT

Subcategorías, preguntas y MC Códigos	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
	sobre todo a los recursos con los que tenemos en nuestras unidades de servicio. Yo he escuchado de varios, entre esos el modelo pedagógico constructivista y a María Montessori, y este es el que tengo en mi propuesta, pero un día leí de que se trata ese modelo y creo que no se ajusta a lo que hay en mi hogar comunitario, porque no cuento con todo el material especializado que proponen en este modelo, además si me gustaría que nos capacitaran más en este tema, para tener claro cuál es la ruta pedagógico que debemos seguir para hacer nuestras planeaciones, pero sobre todo que tengamos los materiales**. MC 7**	Pertinencia	Referentes pedagógicos en contextos de Vulnerabilidad social.

Fuente: Creación propia con el análisis de Triangulación de Strauss y Corbin, 1998

RED-UNICIT

Figura 61

Información de los Modelos pedagógicos según los relatos de las MC



Fuente: creación propia con el análisis de triangulación de Strauss y Corbin, 1998

De las 7 MC entrevistadas 3 MC refieren haber escuchado hablar de los modelos pedagógicos, sin embargo, manifiestan sentirse confundidas con otros conceptos pedagógicos, como lo son las estrategias pedagógicas. No obstante, 4 MC refieren no haber escuchado de este principio pedagógico, por temas de formación educativa, o por la falta de actualización en procesos de formación pedagógica en el municipio de Paya. Si bien es cierto, dentro de las respuestas se observa una concepción sobre modelos pedagógicos que se ha ido construyendo desde su propia experiencia, ellas valoran la importancia de un modelo para guiar y orientar su labor pedagógica con los niños y las niñas de sus unidades de servicio, pero no se evidencia en las respuestas conocimiento que fundamente los modelos pedagógicos como orientadores de su praxis empírica. De igual manera hacen mención de algunos pedagogos (María Montessori, las hermanas Agazzi y Jean Piaget), como autores muy reconocidos y quienes aportan de manera significativa a la educación infantil.

En este sentido, las 7 MC entrevistadas manifiestan que no trabajan un modelo pedagógico que este en coherencia a las particularidades de su contexto, de igual manera solicitan que sean capacitadas en este aspecto, con la intención de trabajar su quehacer pedagógico desde la pertenencia y las realidades territoriales.

Subcategoría Educación Inicial- EI

Tabla 68

Información Sobre Educación Inicial

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
	1	La educación inicial es la formación que le estamos dando a los niños desde que están en el vientre hasta los 5 años, aquí aprenden a jugar a hacer autónomos.		
	2	Yo creo que la educación inicial hace parte de la formación integral que se le debe dar a los niños y niñas hasta los cinco años, aquí es una oportunidad para velar por sus derechos.		
	3	Pues nos han hablado de la educación inicial, que yo creo que se trata del cuidado, la enseñanza y la protección de los derechos de todos los niños. Aunque la verdad a mí me cuesta mucho entender esa parte de la pedagogía, que también creo que es la educación inicial.		
	4	Para mí la educación inicial se trata de educar al niño desde todas sus dimensiones, poner en práctica las actividades rectoras como el juego, el arte, la exploración del medio y la literatura.		
	5	La educación inicial hace parte de la política pública de cero a siempre, es un derecho para que los niños y las niñas		

REDUNECIT

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
Educación Inicial-EI **1.** ¿Qué es educación inicial?	6	aprendan, jueguen y se fortalezca todo su desarrollo, además pienso yo que es desde ahí como velamos por sus derechos. Yo estoy haciendo un diplomado en la práctica pedagógica, y nos han dicho que la educación inicial es un derecho que tienen todos los niños desde que están en el vientre hasta los 5 años, la educación inicial no enseña a leer ni a escribir se preocupa más por el desarrollo integral de ellos, como lo es la salud, la alimentación, el cuidado y la crianza, también debemos formar en ellos autonomía e independencia.	La Educación inicial, un derecho en la atención integral	La educación Inicial en Contextos de Vulnerabilidad social
	7	Considero que la educación inicial hace parte del desarrollo integral de todos los niños, nosotras como madres comunitarias ya no solo cuidamos si no que educamos desde la pedagogía, es decir que todo lo que le enseñemos a los niños tenga unas intenciones y le sirva para su vida y su desarrollo, pero acá en este municipio no contamos con estructura, servicios públicos, material didáctico para cumplir con lo que nos dice la ley.		

Fuente: Creación propia con el análisis de Triangulación de Strauss y Corbin, 1998

REDUNECIT

Tabla 69

Información Sobre Educación Inicial

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
	1	Con las actividades rectoras nos han dicho, pero yo casi no las trabajo como debería ser porque la entidad administradora del servicio no nos da materiales para cumplir con este objetivo.		
	2	Pues algunas veces las trabajo el componente pedagógico mediante las actividades rectoras y otras no, porque no me ha quedado claro como incluirlas dentro de la planeación pedagógica.		
Educación Inicial-EI	3	Trabajo todos los días con las actividades que hago con mis niños, cuando comen, cuando juegan, cuando pintan y cuando observan todo lo que está a su alrededor.		
2. ¿Cómo organiza el trabajo pedagógico en educación inicial?	4	Yo le doy sentido a lo pedagógico mediante canciones, juegos tradicionales, cuentos, producciones artísticas, quisiera trabajar más pero no tenemos los espacios ni el material necesario.		
	5	Por medio del juego, la exploración, la parte artística , estas actividades las trabajo a diario con mis niños, porque lo que me han enseñado es que con pocas cosas que tenga las puedo poner en la práctica, entonces por ejemplo el juego hago rondas, o juegos como la golosa o saltar lazo, el arte cuando		La educación Inicial en

REDUNECIT

Subcategorías, y preguntas Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
		puedo los pongo a pintar a dibujar a moldear, la literatura todos los días canto una canción o leo cuentos y la exploración del medio la hago cuando los saco al parque o a recoger semillas, piedras.	Actividades rectoras	Contextos de Vulnerabilidad social
	6	Yo trabajo la pedagogía con el arte, el juego, la literatura cuando hago una planeación de las actividades rectoras y si tengo el material trabajo las 4 actividades rectoras, pero si no solo trabajo el juego y la exploración al medio**.**		
	7	Yo organizo mi trabajo pedagógico mediante las actividades rectoras, el juego es el que más realizo con mis niños, porque este no requiere de tantos materiales, también hago canciones, dibujos, dramatizaciones.		

Tabla 70

Información Sobre Educación Inicial

Subcategorías, y preguntas Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
	1	Pues. Yo he aprendido a gestionar mis emociones, a ser paciente, tolerante, y a descubrir en medio de muchas		

RED-UNECIT

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
		necesidades mi por trabajar con los niños y niñas en la educación inicial.		
Educación Inicial-EI **3.** ¿Cuáles han sido sus mayores aprendizajes desde una mirada pedagógica en educación inicial?	2	A mí me han ensañado que en educación inicial no debemos de enseñarle a los niños a leer y a escribir, ellos llegan a nuestros hogares es a jugar a compartir con sus compañeros, a imaginar, pero sobre todo a ser felices. También he aprendido que la educación inicial se basa en unos modelos pedagógicos que nosotras debemos poner en práctica en nuestro día a día, pues todo debe tener una intención que le sirva al desarrollo.	Sentido de la Educación Inicial	La educación Inicial en Contextos de Vulnerabilidad social
	3	Lo más significante que yo he aprendido es hacer una planeación con intención, que según la educación inicial esta debe tener una necesidad y cumplir con los intereses y las necesidades de los niños de mi hogar comunitario, también me han enseñado la diferencia entre ambientar y decorar, pues la decoración no cumple con ninguna intención mientras que cuando ambientamos le estamos aportando unos aprendizajes a nuestros niños.		
	4	Yo he aprendido a reconocer más mi vocación, a poner en mis planeaciones palabras de pedagogía, igual que en mi propuesta pedagógica, a saber, trabajar con los niños las		

RED UNICIT

Subcategorías, y preguntas Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
		actividades rectoras a ser creativa y recursiva para elaborar material que me sirva en mis planeaciones.		
	5	El mayor aprendizaje ha sido aprender cada día de los niños las niñas y sus familias, a ser bondadosa y consiente con cada particularidad con la que llegan los niños y las niñas al Hogar Comunitario.		
	6	Mis mayores aprendizajes han sido relacionados con temas de pedagogía, pues cuando yo inicie de madre comunitaria no entendía muy bien este tema, porque solo nos preparaban para cuidar a los niños y estar pendientes de que ellos comieran bien y no se nos bajaran de peso, pero hoy en día ya nos han capacitado en cómo hacer una planeación, que pasos debe llevar, a hacer bien nuestra propuesta pedagógica con intenciones reales de nuestra tierra.	Sentido de la Educación Inicial	La educación Inicial en Contextos de Vulnerabilidad social
	7	Yo he aprendido a llenar muchos formatos, y esto fue para mí un gran reto, porque no sabía ni manejar un computador, pero ya se hacer las fichas de caracterización, a llenar las planeaciones, a hacer mi propuesta pedagógica. También he aprendido que los niños de mi hogar comunitario tienen unas necesidades que nosotras debemos atender por medio de las actividades rectoras		

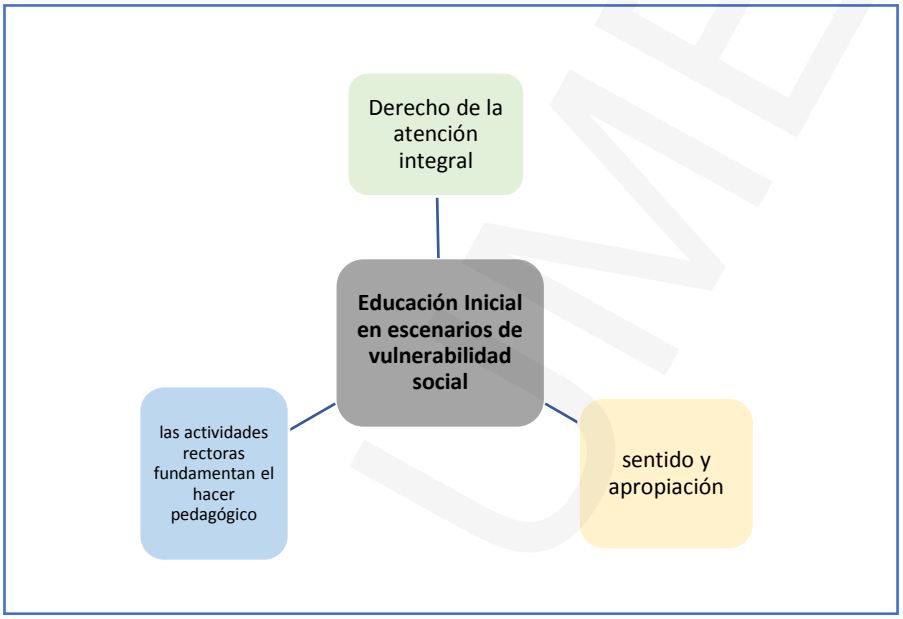
Fuente: Creación propia con el análisis de Triangulación de Strauss y Corbin, 1998

RECIMUNDO

Esta subcategoría estuvo fundamentada por tres preguntas en relación a la educación inicial, para consolidar la información recolectada en la entrevista de las MC, se presenta en la figura 62, que expone las concepciones que se han tejido desde la experiencia de las MC sobre concepto y el sentido de educación inicial, así como el trabajo pedagógico que ellas abordan y la categoría emergente que se gesta a través de la codificación selectiva.

Figura 62

Información sobre educación Inicial según los relatos de las MC



Fuente: creación propia con el análisis de triangulación de Strauss y Corbin, 1998

Acoger, proteger y cuidar se convierten en una oportunidad educativa y pedagógica, tal y como lo mencionan las Madres Comunitarias en las respuestas sobre educación inicial, pues desde su experiencia han concebido nociones de carácter educativo y pedagógico. Se evidencia la importancia de responder de manera oportuna a las necesidades propias del momento de desarrollo de niñas y niños, reconociendo que en las prácticas de cuidado se otorga un sentido educativo y que la educación inicial es un derecho impostergable para la atención integral.

Las actividades rectoras según las respuestas emitidas por las madres comunitarias, son entendidas por la mayoría de ellas como el trabajo pedagógico que fundamenta la educación inicial, sin embargo, ellas argumentan que para realizar su labor pedagógica se necesita de material didáctico o de recursos que implican un costo. De las 7 madres comunitarias entrevistadas 2 de ellas hacen referencia trabajar estos pilares todos los días,

vinculados en cada una de sus actividades o experiencias pedagógicas, las demás manifiestan trabajarlas muy de vez en cuando.

El saber pedagógico de la educación inicial incluye valores, cultura, ideas, apropiación, historia, realidades y concepciones que influencian las interacciones que se establecen con las niñas y niños en su proceso educativo; en este sentido, la experiencia de las Madres Comunitarias impone un lugar importante en su labor, exaltan los saberes aprendidos desde una coherencia pedagógica en educación inicial, las 7 madres comunitarias entrevistadas el total de ellas responde, que los aprendizajes adquiridos a través de su experiencia da sentido a la educación inicial y aportan de manera significativa a la atención integral de los niños y niñas de su territorio.

RED- UMECIT

Subcategoría reconocimiento de la Práctica Pedagógica a partir de los modelos pedagógicos en la primera Infancia- RPPMP

Tabla 71

Información Reconocimiento de la Práctica Pedagógica a partir de los Modelos Pedagógicos en la Primera Infancia

Subcategorías, preguntas y Códigos	**MC**	**Información textual MC**	**Codificación selectiva**	**Categoría Emergente**
Reconocimiento de la Práctica Pedagógica a partir de los modelos pedagógicos en la	1	Mi espacio se encuentra decorado, porque las cosas que tengo a sus alrededores no las utilizo en el desarrollo de mis actividades, además no tengo claro que es ambientar		El quehacer pedagógico
	2	Yo decoro cada vez que voy a hacer una planeación, trato de que el espacio sea llamativo para mis niños, además les pongo artas cosas para que ellos se puedan divertir, entonces si lo tengo decorado, me gustaría saber la diferencia de decorar y ambientar.		
	3	Yo la verdad no se si decoro o ambiento, pero siempre trato de elaborar material para usar en el desarrollo de mis planeaciones, y uso mucha creatividad para decorar por decirlo así el espacio a mis niños.		
	4	Pues en el diplomado que estoy haciendo me han enseñado que cuando se ambienta el material cumple con un fin, es decir que lo usamos a favor del aprendizaje de los niños, porque cuando decoramos es porque no utilizamos todo lo que		

REDUNECT

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
primera Infancia-RPPMP		hacemos y los materiales no tienen una intención, entonces yo la verdad a veces confieso que decoro y otras ambiento.	Ambientes Pedagógicos	de las Madres Comunitarias en contextos dispersos
1. ¿El espacio está decorado o ambientado?	5	Mi espacio lo decoro, porque utilizo muchas cosas para que los niños puedan aprender y utilizar cuando hacemos una planeación, pero si me han dicho que no se llama decorar si no ambientar, quiero decir que yo si ambiento, aunque a veces no utilizo todo lo que pongo en las paredes		
	6	Pues yo ambiento porque cada vez que hago una actividad con los niños trato de usar una ayuda, como cuentos, canciones, disfraces, carteleras y según lo que entiendo es que cuando usamos estos recursos estamos ambientando, también tengo en mis paredes murales, imágenes de muñecos, a veces pongo bombas, o trabajos que los mismos papás hacen con sus hijos		
	7	Pues en el curso que estoy haciendo nos han enseñado la diferencia entre decorar y ambientar y yo confieso que antes de saber eso, yo decoraba con muchas cosas mi hogar comunitario, pero he tratado de llevar a la práctica lo que nos enseña, y que cada vez que yo haga una actividad trate de usar los elementos necesarios y útiles que le aportan al aprendizaje de mis niños.		

Fuente: Creación propia con el análisis de Triangulación de Strauss y Corbin, 1998

REFINFCIT

Tabla 72

Información Reconocimiento de la Práctica Pedagógica a partir de los Modelos Pedagógicos en la Primera Infancia

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
Reconocimiento de la Práctica Pedagógica a partir de los modelos pedagógicos en la primera Infancia-RPPMP	1	Aunque yo hago trabajo con los niños, tampoco cuento con materiales diseñados con los niños y las niñas que evidencie elementos relacionados a nuestro contexto. No se evidencian referentes culturales que identifiquen el juego, la música y objetos propios del medio, para su desarrollo y aprendizaje, porque la entidad administradora de servicio no nos ha dado dotación sobre ese tema.	Identidad Cultural	El quehacer pedagógico de las Madres Comunitarias en contextos dispersos
	2	Si yo hice en semillas de ahuyama un tapete que pusimos en la pared, esta creación la hice con los niños y las familias, también a veces les pongo música campesina, tenemos una guitarra y unas maracas acá en mi hogar, y yo les enseño a los niños que eso hace parte de nuestra cultura.		
	3	No señora, yo no expongo esos trabajos que hago con los niños porque las familias poco colaboran en elaborar material, cuando hago las creaciones de los niños se las archivo en las carpetas. Tampoco tengo en mi unidad de servicio elementos que identifiquen nuestra cultura, pues la cooperativa de Sogamoso no nos ha dado esta dotación. Ni siquiera tenemos grabadora para escuchar música.		

REPOSITORIO UPTC

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
2. ¿Hay materiales e imágenes propias del contexto o diseñadas juntamente con los niños, niñas y sus familias y cuidadores dentro de la unidad de servicio?, ¿qué referentes culturales se identifican dentro de su Unidad de servicio (música, juguetes, objetos, etc.)?	4	Si yo elabore en material reciclable un arpa, que es el instrumento que nos identifica en esta región por quedar tan cerca a los llanos orientales, y esta creación la tengo expuesta en el hogar comunitario, me ha servido para enseñarle a mis niños que este instrumento hace parte de nuestra identidad cultural, a veces en mi teléfono yo les pongo música llanera, y acá también tenemos unos muñecos campesinos que elaboramos con los papitos.	Identidad Cultural	El quehacer pedagógico de las Madres Comunitarias en contextos dispersos
	5	Pues yo hago creaciones con mis niños, pero las guardamos para entregársela a los papás, entonces yo no las utilizo para ambientar el espacio, del resto no cuento con nada más que identifique nuestra cultura, ni música, ni juguetes porque las dotaciones que nos dan son muy pocas.		
	6	Yo a veces expongo las creaciones que hacemos en hojitas con mis niños, pero luego las archivo en una carpeta para que no se dañen y entregársela después a los papás, trabajos con las familias no tengo porque ellos poco colaboran en ese tema. Yo lo único que tengo en mi hogar relacionado a la cultura es un molino para moler café, unas ollas de barro que por cierto hay preparo las sopas para mi niño y una guitarra que es de mi esposo.		
	7	Si, en mi unidad de servicio hicimos un cuadro en semillas de café con un paisaje que representa nuestro territorio, esta		

REVISADO CIT

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
		actividad la hicimos con las familias, también de vez en cuando expongo las creaciones de mis niños en un rincón que les cree y con estas creaciones interactuó con ellos, haciendo preguntas o dándoles la oportunidad de que ellos pregunten, yo también tengo disfreces de boyacense, tengo una muñeca campesina, tengo música propia de la región.		

Fuente: Creación propia con el análisis de Triangulación de Strauss y Corbin, 1998

Tabla 73

Información Reconocimiento de la Práctica Pedagógica a partir de los Modelos Pedagógicos en la Primera Infancia

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
	1	Mis planeaciones si son flexibles y cuando veo que toca hacerle ajustes de acuerdo a los ritmos de mis niños yo lo hago, porque me han enseñado que el seguimiento al desarrollo es una herramienta importante para que nosotras podamos planear		

RED-UMECIT

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
Reconocimiento de la Práctica Pedagógica a partir de los modelos pedagógicos en la primera Infancia-RPPMP	2	El desarrollo de mis planeaciones si favorece el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas para fortalecer diferentes dimensiones de desarrollo. Mi planeación no es flexible, porque se planea por temas según corresponde el mes. Cuando hago mis planeaciones yo sí creo que estas son pertinentes para el desarrollo y aprendizaje de los niños, las niñas y las familias, ya que ellas refieren que aprenden diferentes temas para la crianza, el cuidado y la protección de sus hijos.	Planeación pedagógica	El quehacer pedagógico de las Madres Comunitarias en contextos dispersos
	3	Yo considero que mi planeación si es flexible y se ajusta a las necesidades y particularidades de los niños y las niñas, pues yo tengo en cuenta los diálogos de los niños y las niñas para planear. También mi planeación indudablemente atribuye al desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, teniendo en cuenta su recursividad creatividad e imaginación que estimule la participación de los niños y las niñas.		
	4	Yo planeo según los intereses de los niños y las niñas y de ser el caso se reprograma la experiencia de la planeación cuando surge una novedad a última hora. Por supuesto que mis planeaciones contribuyen al desarrollo y al aprendizaje de los		

RED UMECIT

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
3. La forma de planear ¿es flexible y permite hacer ajustes de acuerdo con los ritmos, particularidades e intereses de niñas y niños? ¿La planeación le permite a la agente educativa-madre/padre comunitario identificar los propósitos de desarrollo y aprendizaje?		niños y las niñas, aunque se debe fortalecer esta área para seguir potencializando la atención integral de los niños y las niñas, porque a veces me cuesta hacer los objetivos de la planeación.		
	5	Yo soy sincera y confieso mis planeaciones deben mejorar y ser diseñadas desde los propios intereses de los niños y las niñas, con el ánimo de hacer cambios y ajustes si se requiere. Sin embargo, es necesario planear desde los intereses y necesidades tanto de los niños las niñas y sus familias y a veces no tengo esto en cuenta.		
		La planeación ha permitido de manera significativa alcanzar los propósitos de desarrollo y aprendizaje de mis niños y niñas, pues las estrategias que se utilizan posibilitan la flexibilización en cada uno de los conocimientos impartidos.		
	6	Pues mi planeación es flexible, porque se planea según los intereses de los niños y las niñas y de ser el caso se reprograma la experiencia de la planeación.		
		Las planeaciones contribuyen al desarrollo y al aprendizaje de mis niños y las niñas.		
	7	Mis planeaciones en ocasiones si cumplen con una flexibilización, teniendo en cuenta que si hay necesidades se hacen los ajustes respectivos, sin embargo, en ocasiones		

RED-UNEC

Subcategorías, preguntas y MC Códigos	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
	también se ha planeado por temas con una periodicidad para quince días. Pero mis planeaciones favorecen el desarrollo de mis niños y niñas Igualmente, mis planeaciones si favorece el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas para fortalecer diferentes dimensiones, de esto me doy cuenta por que los niños hacen preguntas hablan con propiedad son más seguros de sí mismo. Aunque confieso que me gustaría saber en sí que aspectos debo tener en cuenta en el momento de planear.	Planeación pedagógica	El quehacer pedagógico de las Madres Comunitarias en contextos dispersos

Fuente: Creación propia con el análisis de Triangulación de Strauss y Corbin, 1998

RED-UNECIT

Tabla 74

Información Reconocimiento de la Práctica Pedagógica a partir de los Modelos Pedagógicos en la Primera Infancia

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
Reconocimiento de la Práctica Pedagógica a partir de los modelos pedagógicos en la primera Infancia-	1	El seguimiento al desarrollo se hace a través de la escala de valoración y el anecdotario. Se hace cada mes diligenciando el formato de la escala y registrando los aspectos más relevantes de desarrollo de los niños y las niñas.	Seguimiento al desarrollo	El quehacer pedagógico de las Madres Comunitarias en contextos dispersos
	2	Yo lo hago por medio de la observación y el diálogo con las propias familias y cuidadores. El seguimiento al desarrollo se hace cada semana a través de un cuaderno, pero me gustaría saber de qué otras maneras se hacen y que aspectos más se pueden tener en cuenta		
	3	En mi asociación me han enseñado a diligenciar una bitácora para registrar el seguimiento al desarrollo, yo lo diligencio a diario cuando se trabaja en la presencialidad, pero cuando nos tocó desde la virtualidad se hace de manera semanal. Pero no me queda claro que más se debe apuntar cuando se hace el seguimiento al desarrollo.		
	4	Yo realizo el seguimiento al desarrollo por medio de descripciones en mi diario de campo que den cuenta de las		

RED-UMECIT

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
RPPMP		habilidades, procesos o retrocesos de mis niños y a través de la observación.		
4. ¿Cómo realiza el seguimiento a los procesos de desarrollo y aprendizaje individuales de los niños y niñas? Y, ¿Con qué frecuencia hace el registro del seguimiento al desarrollo y aprendizaje?		Se hacia todos los días, en estos momentos desde la virtualidad se hace semanal**.** Pero debo confesar que me gustaría conocer más sobre este aspecto para poder hacer este seguimiento de la mejor manera.		
	5	Este hace cada tres meses por medio de la escala de valoración cualitativa que maneja el ICBF, también cuando los pesamos, lo tallamos y cuando les solicitamos a las familias el control de seguimiento al desarrollo que le hacen en sus EPS a sus hijos, yo hago este seguimiento cada mes.	Seguimiento al desarrollo	El quehacer pedagógico de las Madres Comunitarias en contextos dispersos
	6	El seguimiento al desarrollo se hace a través de la escala de valoración y con el anecdotario, y también lo hago por medio de la observación diaria Se hace cada mes diligenciando el formato de la escala y registrando los aspectos más relevantes de desarrollo de los niños y las niñas, como su peso, talla, su desarrollo integral		
	7	Pues personalmente lo realizo por medio de la observación y el diálogo con las propias familias y cuidadores, también lo hago a la hora que los niños juegan, participan ósea por medio de la observación, también se hace cuando llenamos la escala de valoración cualitativa y cuando las familias traen		

Subcategorías, preguntas y MC Códigos	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
	actualizado sus controles de seguimiento al desarrollo de sus hijos El seguimiento al desarrollo se hace cada semana a través de un cuaderno, donde apunto todo lo que paso en la semana con mis niños.		

Fuente: Creación propia con el análisis de Triangulación de Strauss y Corbin, 1998

RED-UMECIT

Tabla 75

Información Reconocimiento de la Práctica Pedagógica a partir de los Modelos Pedagógicos en la Primera Infancia

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
Reconocimiento de la Práctica Pedagógica a partir de los modelos pedagógicos en la primera Infancia-RPPMP	1	Me comunico a través de llamadas o video llamadas y mensajes a WhatsApp, hasta el momento no he descubierto habilidades en mis familias y cuidadores, yo pueda incluir en mi quehacer pedagógico.	Las familias y cuidadores en	El quehacer pedagógico
		Las estrategias que se utilizan son por medio de las PQR, el diálogo y las llamadas telefónicas.		
	2	Se reconocen estos talentos a través de la observación directa en los encuentros grupales, y yo si he invitado a mis familias a que vengan a mi hogar a hacer alguna actividad con mis niños.		
	3	En estos momentos se utiliza las llamadas los mensajes a través del WhatsApp, la voz a voz entre la comunidad. Se reconocen los saberes y prácticas de las familias a través del diálogo, de las escuelas de padres, de la participación activa de ellos en las tareas en casa con sus hijos, aunque yo he reconocido algunos talentos de ellas no los invito a mi hogar a participar de las planeaciones pedagógicas.		

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
5. ¿Qué estrategias utiliza para comunicarse con las familias y cuidadores-as escuchar sus ideas, inquietudes o saberes? Y, ¿Cómo reconoce los saberes y prácticas de las familias para enriquecer su quehacer pedagógico?	4	Las estrategias que se utilizan han sido el diálogo directo ente las familias, el buzón de sugerencias, las escuelas de padres cada dos meses, la reunión inicial para concretar los planes de trabajo anualmente y en estos momentos las llamadas telefónicas.	la práctica pedagógica	de las Madres Comunitarias en contextos dispersos
		Se reconocen a través de las reuniones de padres, con los trabajos que se hacen en los hogares entre los niños, niñas y padres. Sin embargo, manifiesto que debo fortalecer esta parte, ya que no ha descubierto en la gran mayoría de las familias talentos y saberes que pueden ser vinculados en mi práctica pedagógica.		
		Pues yo me comunico con ellas por las llamadas telefónicas, el WhatsApp y antes de la pandemia se hacían talleres de padres y se hacia el uso del buzón de sugerencias, ahora la verdad casi no lo práctico.		
	5	Se reconocen en las escuelas de padre “nos conocemos”, en los diálogos directos con ellos, dándoles la participación directa y comprometiéndolos con algunas actividades del Hogar, pero este tema es un poco difícil, ya que hay padres de familia que no se comprometen con la educación de sus hijos.	Las familias y cuidadores en la práctica pedagógica	El quehacer pedagógico de las Madres Comunitarias en contextos dispersos
	6	Pues yo hablo con las familias cuando hago las visitas domiciliarias, las escucho, les doy consejos, cuando puedo,		

RED-UMECIT

Subcategorías, y preguntas Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
		también ahorita en la pandemia hago mis llamadas telefónicas, pero la verdad yo no tengo en cuenta las sugerencias de ellas para hacer mis planeaciones. En cuanto a los talentos pues casi no he descubierto esa parte en ellos, y yo nunca invito las familias a mi hogar no las incluyo en mis experiencias pedagógicas.		
	7	Yo me comunico a través de llamadas o video llamadas y mensajes a WhatsApp y en la presencialidad se hacía con reuniones de padres y con diálogos directos. Hasta el momento no he podido descubrir habilidades en mis familias y cuidadores para ser vinculados en mi práctica pedagógico.		

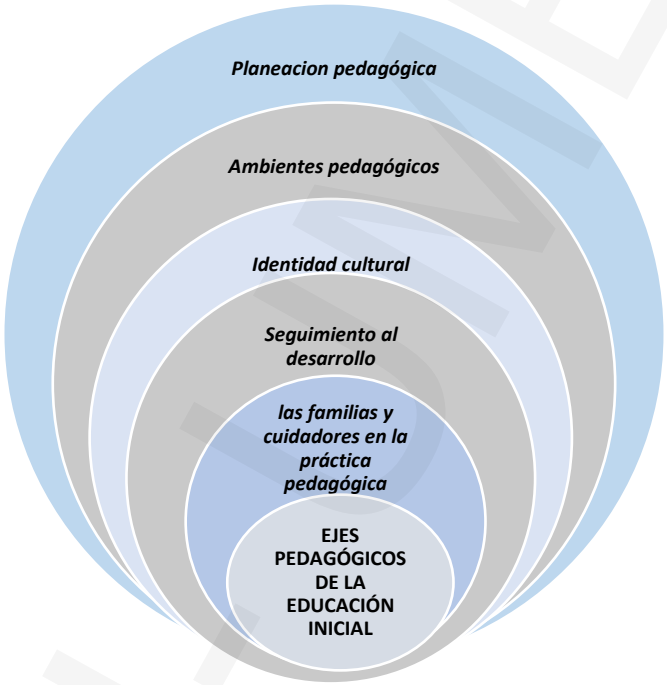
Fuente: Creación propia con el análisis de Triangulación de Strauss y Corbin, 1998

RED-UMECIT

Esta subcategoría estuvo orientada por 5 preguntas que permiten la recolección de información referente al reconocimiento de la práctica pedagógica a partir de los modelos pedagógicos en la primera Infancia. Los datos recolectados permiten identificar 5 proposiciones en relación a la práctica pedagógica de las MC, así como una categoría emergente. En la figura 63, se expone la información sistematizada en la matriz de triangulación.

Figura 63

Información sobre los ejes pedagógicos que deben ser fortalecidos en el quehacer de las MC a partir de los modelos pedagógicos consultados en la Educación Inicial



Fuente: Creación propia

Con relación a la planeación pedagógica como aporte central del quehacer pedagógico, las madres comunitarias del municipio de Paya refieren la gran mayoría de ellas en sus respuestas que, sus planeaciones son flexibles permiten hacer ajustes de ser necesario, al igual declaran, que sus planeaciones favorecen los propósitos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas de sus unidades de atención. Sin embargo, algunas de ellas sugieren enfatizar sobre los aspectos o criterios que se deben implementar en el formato de planeación, con el objetivo de guiar de la mejor manera posible los propósitos y las intenciones de sus experiencias pedagógicas plasmadas en dicho formato. Estos aspectos promueven la transformación de su quehacer pedagógico de tal modo que las madres comunitarias comprendan que planear resulta la mejor manera de escribir la historia de la

práctica pedagógica, de hacer el seguimiento al desarrollo, de evaluar acciones y sistematizar experiencias, entre otros procesos que cualifican y fortalecen la Educación Inicial en niños y niñas de primera infancia.

Siguiendo los aportes destacados en los modelos pedagógicos de primera infancia propuestos por las hermanas Agazzi, los aportes de una escuela Waldorf, y Peralta, quienes centran los ambientes pedagógicos como un escenario de mediación para el aprendizaje de los niños y las niñas, los cuales deben ser entendidos como un tejido de sentidos entre la funcionalidad y temporalidad de los espacios físicos y las relaciones que se propician en ellos (Peralta, 2007), se puede evidenciar en los relatos de las MC que de 4 de ellas decoran su espacio sin dar un sentido pedagógico, 3 de ellas manifiestan que en los procesos de formación que se encuentran realizando han comprendido el sentido de ambientar y enriquecer sus espacios con intención y propósito para el aprendizaje y el desarrollo de ellos niños y niñas.

En cuanto a la identidad cultural se observa en las respuestas de las MC que, con los niños y niñas se trabajan obras artísticas pero no se exponen en el espacio; no se cuenta con suficiente material para elaborar y ambientar los espacios; se comprende la importancia de ambientar desde las producciones de los niños y niñas como un recurso para la identidad cultural, pero no se hace constantemente; los espacios dan cuenta de algunos elementos y alimentos de la región , que representen la identidad cultural, sin embargo ellas argumentan que existe una carencia de elementos que permita ambientar y rescatar la identidad cultural en sus propias unidades de servicio. Se evidencia del mismo modo que de las 7 MC entrevistadas solo 2 responden tener materiales relacionados con el contexto, expuestas en sus hogares comunitarios, y, que del mismo modo tienen un espacio o rincón asignado para exponer las producciones de sus niños y niñas. Por otra parte, las respuestas de ellas dan cuenta que solo dos madres comunitarias refiere tener juguetes, música u objetos referentes a su cultura, las demás revelan que su Entidad Administradora del Servicio no ofrece la suficiente dotación didáctica para cumplir con este principio pedagógico.

Es necesario reconocer en la praxis pedagógica de las madres comunitarias del municipio de Paya las estrategias que utilizan para hacer seguimiento al desarrollo, teniendo en cuenta que este eje va vinculado del componente pedagógico, ellas manifiestan hacer el seguimiento al desarrollo desde unos criterios de salud y nutrición, por eso refieren en sus intervenciones tener muy en cuenta el certificado de seguimiento

al desarrollo que se hace desde el sistema de salud a los niños y las niñas, también refieren cumplir con este criterio a través del diligenciamiento de la escala de valoración cualitativa, trabajada como lineamiento técnico establecido por Bienestar Familiar, en el que se consolidan todas las áreas y dimensiones de desarrollo de los niños y las niñas. Del mismo modo, se observa en las respuestas la frecuencia en la que ellas hacen este seguimiento al desarrollado, dejando en evidencia que lo hacen de manera mensual y semanal.

Algunas herramientas para consolidar la comunicación constante y de doble vía entre las familias y las maestras sobre las potencialidades y retos de las niñas y los niños son los diferentes instrumentos pedagógicos que se puedan implementar en el quehacer pedagógico tales como (el cuaderno viajero, el anecdotario) son herramientas que favorecen la comunicación con las familias y cuidadores de los niños y las niñas, además la creación de espacios en la institución en donde se compartan experiencias vividas por los niños y niñas son posibilidades u oportunidades para que las madres comunitarias escuchen a sus familias en cuanto a inquietudes, ideas, o saberes que confluyan a favor de la educación de sus hijos. En este apartado referente a la vinculación de familias y cuidadores a la práctica pedagógica, la mayoría de madres comunitarias entrevistadas manifiestan utilizar, la llamada, los mensajes por vía WhatsApp y el diálogo directo para comunicarse con sus familias, pero al parecer este ejercicio cumple un deber operativo más que pedagógico. A hora bien, en cuanto al reconocimiento de los saberes y talentos de las familias para enriquecer la práctica pedagógica de las 7 madres comunitarias solo una manifiesta vincular a su praxis las familias, las demás revelan que para ellas ha sido difícil el reconocimiento de estos aspectos argumentando que no cuentan con las herramientas necesarias para hacerlo.

REDUNET

Subcategoría: la pedagogía en contextos de vulnerabilidad social- PCVS

Tabla 76

Información sobre pedagogía en contextos de vulnerabilidad social, según los relatos de las MC

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
Pedagogías en contexto de vulnerabilidad Social. PCVS **1.** ¿Cuenta con todo lo necesario para realizar su práctica	1	No contamos con buenos espacios, ni con material para que los niños y las niñas aprendan, tenemos muchas cosas que ya están viejas y no se les puede dar uso. No cuento con una formación educativa para conocer más de pedagogía, por acá al pueblo casi no llegan esos programas de capacitación.	Pedagogía y su intervención	La pedagogía social en escenarios de vulnerabilidad
	2	No, acá en este pueblo nadie nos ayude a mejorar nuestros hogares comunitarios, ni nos dan materiales suficientes para trabajar con los niños y familias, además las raciones de alimentación que nos dan para hacer los alimentos ya no son ni de calidad ni en cantidad, acá la verdad trabajamos con las uñas.		
	3	Pues con todo lo necesario no cuento, porque hacen falta muchas cosas para suplir las necesidades de los niños y niñas como inmobiliario, material didáctico, recursos humanos e instalaciones físicas, la verdad nosotras enseñamos desde nuestras propias experiencias de vida, hacemos una reflexión		

REDIC UMECIT

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
pedagógica? SI-NO ¿Por qué?		de todo lo que vivimos y de ahí proponemos nuestras planeaciones pedagógicas, tratamos de adecuar nuestros hogares con ambientes enriquecidos haciendo uso de lo que tenemos en nuestro medio.		
	4	No, yo no cuento con todo el material suficiente para realizar mi trabajo porque la cooperativa de Sogamoso que es la Entidad administradora del servicio, por acá al pueblo no viene a traer dotación de nada, le hemos pedido algunos elementos al señor alcalde y tampoco ayuda, eso acá trabajos con lo que podemos, pero si sería importante tener buena dotación y buena formación para mejorar la calidad de nuestra labor a favor del desarrollo de los niños y las niñas.	Pedagogía y su intervención	La pedagogía social en escenarios de vulnerabilidad
	5	No cuento con suficiente material, acá en el municipio de Paya se le ha pedido dotación al alcalde, porque mi hogar es humilde y no tengo colchonetas ni casi sillas donde sentar los niños, pero no me han dado nada, además acá en mi hogar ya es en zona rural y agua potable no hay, ni parques, y la electricidad se va constantemente, y ante estas necesidades ni el alcalde ni el ICBF hacen nada.		
	6	No en mi hogar no tengo material didáctico, porque la Entidad Administradora de Servicio no nos dota con lo suficiente, tampoco el alcalde ejerce su compromiso de corresponsabilidad, mi casa donde tengo mi hogar		

REDUFECIT

Subcategorías, y preguntas Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
	7	comunitario esta sin piso y les he pedido ayuda a los de la alcaldía y no se comprometen, además creo que por Paya quedar tan lejos a las cuidades principales de Boyacá no invierten en suficientes recursos, acá nos sentimos a veces abandonados porque en realidad tenemos mucha necesidad. Mi hogar comunitario queda en una vereda y esas vías para que las familias traigan los niños son terribles y muy peligrosas, sobre todo en tiempos de invierno esta situación se les ha comentado a los empleados de la alcaldía y no hacen nada para ayudarnos. Desafortunadamente no cuento con todo el material necesario para desarrollar mi práctica pedagógica, porque la cooperativa a la que pertenezco por acá nunca viene a traernos nada, a duras penas envían lo de las raciones de los niños, pero material didáctico y para juegos hace muchos años que no nos dan, también porque en los consejos de Política Social hemos solicitado que nos ayuden con los recursos que tienen de los CONPES de primera infancia y tampoco nos ayudan, esto es un tema bien complejo.	Pedagogía y su intervención	La pedagogía social en escenarios de vulnerabilidad

Fuente: Creación propia con el análisis de Triangulación de Strauss y Corbin, 1998

REDUNICIT

Tabla 77

Información sobre pedagogía en contextos de vulnerabilidad social, según los relatos de las MC

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
2. Pedagogías en contexto de vulnerabilidad Social. PCVS	1	Pues acá al municipio nunca llegan cursos como diplomados o técnicos en educación infantil, hemos hablado con la representante legal de las EAS, que nos capacite y dice que nos toca ir a Sogamoso, y de acá de Paya hasta allá son 9 horas es lejos y no tenemos los recursos para ir seguido. Mejor dicho, acá trabajamos por instinto y por nuestra propia experiencia, no porque vengan a prepararnos	Cualificación docente	La pedagogía social en escenarios de vulnerabilidad
	2	Casi nunca, a veces nos hacen ir a Sogamoso porque allá es donde ofrecen esas capacitaciones, pero acá Paya como queda tan lejos pues no podemos viajar porque es muy lejos y no nos alcanza la plata, y ahorita salió un diplomado muy bueno que dos de mis compañeras lo están haciendo, pero yo no salí beneficiada		
	3	Acá a Paya es muy raro que nos vengan a capacitar, por lo que queda tan lejos, nos dicen es que vayamos a Sogamoso, pero por los costos no podemos llegar hasta allá.		
	4	Pues a veces viene una profesora de la Entidad Administradora del Servicio a capacitarnos en como llenar los formatos y tener todo bien preparado, mejor dicho, es más		

REPOSITORIO

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
3. ¿Cada cuanto recibe usted proceso de formación referentes a la educación inicial?		como de la parte administrativa, pero desde lo pedagógico acá nunca llegan cursos, debe ser porque es muy retirado a las ciudades del departamento.	Cualificación docente	La pedagogía social en escenarios de vulnerabilidad
	5	Pues gracias a Dios después de 7 años que llevo de madre comunitaria, es la primera vez que salgo beneficiada con una beca para hacer un diplomado relacionado con la educación inicial, pero antes casi no nos han preparado en ese tema.		
	6	Pues la verdad muy de vez en cuando viene de la cooperativa Sogamoso a capacitarnos en ese tema, allá nos dicen que si queremos participar de esos procesos nos toca ir a hasta Sogamoso, pero por nuestra economía es casi imposible salir de acá del pueblo		
	7	Acá a Paya la verdad nunca viene a capacitarnos en ese tema, por eso es que a nosotras en ese quehacer pedagógico nos da duro, porque todavía no sabemos hacer nuestra planeación, o nuestra propuesta pedagógica y si vienen a reclamarnos porque no hacemos las cosas bien. Hasta este año que yo salí beneficiada en un diplomado muy bueno, pero me toca ir a las clases hasta Sogamoso, me siento feliz por esa parte porque he aprendido mucho, pero mis compañeras que no, les toca mirar como hacen para formarse en ese tema.		

Fuente: Creación propia con el análisis de Triangulación de Strauss y Corbin, 1998

RED UNEXT

Tabla 78

Información sobre pedagogía en contextos de vulnerabilidad social, según los relatos de las MC

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
4. Pedagogías en contexto de vulnerabilidad Social. PCVS	1	En este pueblo la única que está pendiente de nosotras las madres comunitarias es la comisaria, ella organiza jornadas de movilización social, nos da charlas para ser garantes de derecho de nuestros niños.	Cualificación docente	La pedagogía social en escenarios de vulnerabilidad
	2	La verdad nosotras trabajamos a nivel general todo, porque acá no contamos con nada para trabajar nuestra práctica pedagógica con lo que tenemos en el medio, es triste sentirnos abandonadas y solo centrarnos en llenar papelería. Acá la verdad casi ninguna entidad se articula con nosotros para mejorar nuestra práctica pedagógica, a veces hacemos movilización social y pues invitamos a algunas personas de la alcaldía y nunca asisten, en alguna oportunidad de la gobernación de Boyacá nos había regalado unos kits de libros infantiles para el rescate de la literatura, también a veces se vincula con nuestro quehacer profesionales de la ESE, la entidad de salud acá en el municipio.		
	3	La verdad ningún actor municipal y departamental, es que ni siquiera la representante legal de la entidad administradora del		

REPOSITORIO

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
5. ¿Qué instituciones o actores se vinculan en su quehacer pedagógico para mejorar la calidad y la pertinencia en la educación inicial?	4	servicio viene al municipio a conocer cómo nos toca trabajar, y como lo dije anteriormente ni si quiera vienen a capacitarnos, acta nos toca trabajar como dicen, con las uñas. Nosotros tenemos un estándar de calidad que debemos cumplir en cuanto a la articulación interinstitucional, pero cuando lo hacemos es por cumplir con el estándar más que por el aporte a nuestro quehacer pedagógico.	Participación Intersectorial	La pedagogía social en escenarios de vulnerabilidad
	5	A veces se vincula con nosotros el puesto de salud para hacernos charlas sobre temas de salud y nutrición en la primera infancia, la comisaria también nos ha capacitado en temas de garantía de derechos y de rutas de atención, pero estos acompañamientos son más administrativos que pedagógicos.		
	6	Pues la verdad desde una mirada pedagógico es muy poco lo que nos acompañan las entidades, porque se le ha dicho al señor alcalde que nos ayude con dotación para mejorar nuestro quehacer pedagógico y no ha querido colaborarnos, o le pedimos ayuda para viajar hasta Sogamoso a capacitarnos y tampoco, a veces la comisaria de familia del municipio si está pendiente de nosotras y participa de algunas actividades que organizamos o ella también nos tiene en cuenta para hacernos participes de las actividades que se hacen allá.		

RED INVESTIGACIT

Subcategorías, y preguntas Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
	7	Pues la verdad es que poco se vincula entidades o actores a nuestro quehacer pedagógico, acá a veces nos sentimos desamparadas porque trabajamos y prestamos la atención a los niños con pocos recursos y conocimientos, Paya por ser un municipio alejado y con altas dificultades de acceso, por eso casi no llegan diferentes organizaciones a nivel departamental y nacional.	Participación Intersectorial	La pedagogía social en escenarios de vulnerabilidad

Fuente: Creación propia con el análisis de Triangulación de Strauss y Corbin, 1998

RED-UNICIT

Tabla 79

Información sobre pedagogía en contextos de vulnerabilidad social, según los relatos de las MC

Subcategorías, preguntas y Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
Pedagogías en contexto de vulnerabilidad Social. PCVS **6.** ¿Cuál es su modelo pedagógico para trabajar en su territorio?	1	Pues trabajamos la propuesta pedagógica a partir de las necesidades que descubrimos en la ficha de caracterización, pero la verdad un modelo no señora eso no lo tenemos claro.	Pertinencia	Referentes pedagógicos en contextos de Vulnerabilidad social
	2	No sabría decirle cual es el modelo pedagógico, a veces vivo confundida con este tema, porque no nos capacitan en esos modelos que sean pertinentes a nuestra necesidad es y que cumpla con las características de nuestro territorio		
	3	A mí me han hablado de María Montessori, y en mi propuesta pedagógica este es el modelo que tengo, pero la verdad lo tengo por qué la coordinadora de la cooperativa que es nuestra entidad administradora del servicio nos dijo que lo colocáramos, mas no porque sea el más apropiado, creo yo. Y si me gustaría que nos capacitaran ene este tema y que fuéramos en coherencia con todo lo que tenemos acá en este municipio, porque una vez escuche una doctora que decía que lo más lindo de educar a los niños y las niñas es desde sus propios medios donde viven y con ayuda de una comunidad.		
	4	Yo no tengo un modelo pedagógico establecido, pues mi propuesta y las planeaciones las hago con las capacitaciones		

REDUVECIT

Subcategorías, y preguntas Códigos	MC	Información textual MC	Codificación selectiva	Categoría Emergente
		que a veces nos dan en la cooperativa, además poco entiendo de eso, pero si me gustaría aprender sobre los modelos pedagógicos, con el fin de trabajar uno en este territorio.		
	5	Acá nos han hablado del modelo de María Montessori, y ese es el referente que tengo en mi propuesta, pero la verdad me toca estudiarlo más, para saber muy bien de que se trata y si en realidad lo puedo aplicar en mi hogar comunitario.	Pertinencia	Referentes pedagógicos en contextos de Vulnerabilidad social
	6	No, por ahora no tengo ningún modelo, porque no se cual se pueda ajustar a las necesidades de los niños y las niñas en el municipio de Paya, me gustaría conocer uno que en realidad se ajuste a todo lo que nosotras trabajamos en educación inicial y sobre todo a los recursos con los que tenemos en nuestras unidades de servicio.		
	7	Yo he escuchado de varios, entre esos el modelo pedagógico constructivista y a María Montessori, y este es el que tengo en mi propuesta		

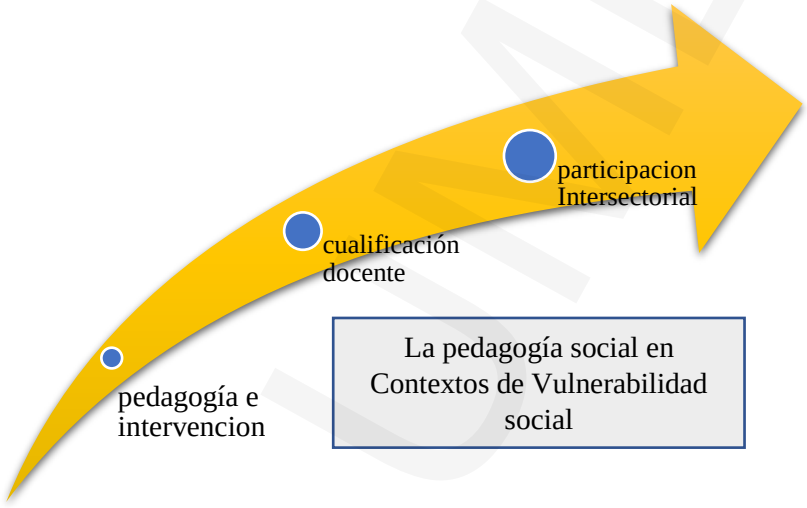
Fuente: Creación propia con el análisis de Triangulación de Strauss y Corbin, 1998

REDIUNEC IT

Esta subcategoría estuvo encauzada por tres preguntas que permiten recolectar información concerniente a la pedagogía en contextos de vulnerabilidad social, como categoría apriorística de indagación. Los datos recabados exponen 3 tópicos en relación al lugar que ocupa la pedagogía social en contextos de vulnerabilidad social, se describen en la figura 64.

Figura 64

Tópicos de la pedagogía en contextos de vulnerabilidad social.



Fuente: Creación propia.

Las 7 participantes entrevistadas manifiestan no contar con suficiente material para realizar de la mejor manera su práctica pedagógica, ellas indican el porqué de las carencias en su contexto donde se gesta la educación de los niños y niñas, destacan el abandono por parte de los gobiernos nacionales y locales, falta de apoyo por parte de sus Entidades Administradoras del servicio y las condiciones georreferenciales del territorio son algunas de las tantas cogniciones presentes en sus contextos.

De las 7 madres comunitarias, solamente dos han sido beneficiadas con becas estatales para su formación en educación inicial, sin embargo, manifiestan que este diplomado lo están realizando en la ciudad de Sogamoso, territorio apartado al municipio de Paya. No obstante, en el municipio de Paya las 7 Madres comunitarias que prestan la atención a la modalidad Comunitaria no son licenciadas en pedagogía infantil, 5 de ellas cuentan con

el técnico en atención a la primera infancia y 2 de ellas son bachilleres técnicas, criterios que cobran mayor validez para que desde diferentes entidades se hagan cualificaciones en coherencia con las necesidades y particularidades del territorio a favor en la calidad del quehacer pedagógico de las madres comunitarias.

Las madres comunitarias refieren no recibir acompañamiento por parte de ninguna institución, en especial en el componente pedagógico, pues si bien es cierto que algunas instituciones municipales se articulan en su quehacer, este va más allá de cumplir con unos estándares de calidad que permite responder al componente administrativo más que al componente pedagógico, en sus respuestas se confirma la necesidad de hacer acompañamiento pedagógico e intersectorial. Esta categoría analizada, soporta de manera pertinente y real el diseño de una propuesta que base sus principios pedagógicos en las anteriores carencias educativas expuestas por las MC del municipio de Paya en el departamento de Boyacá.

Procedimiento para el Diseño de la propuesta de intervención pedagógica

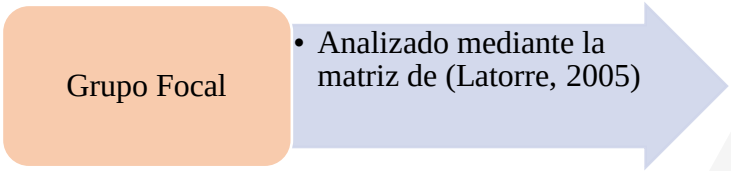
Para el diseño de la propuesta de intervención pedagógica, fue necesario hacer partícipes mediante el grupo focal a las MC, quienes a través de sus diálogos, sugerencias y reflexiones, de acuerdo al diligenciamiento del instrumento *"reconocimiento de la práctica pedagógica"* diligenciado en una entrevista, se vincularon de manera activa en el diseño del plan de acción que permitió orientar la propuesta de acuerdo a sus propios intereses, particularidades y vacíos pedagógicos que allí en su territorio se evidencia. Se realiza una entrevista semi estructurada orientada por 10 preguntas que fueron resueltas en el grupo focal. Es importante destacar que aunque el Ministerio Nacional de Colombia, en su legislación, específicamente en la ley 1804 de 2016 reconoce en el estructurante de educación inicial unos ejes pedagógicos que deben ser materializados en el quehacer pedagógico de quienes atienden la primera infancia, estos ejes pedagógicos no presentan un plan de acción concreto y pertinente para cada territorio, al igual que un marco teórico específico que oriente la coherencia de este plan de acción, compendios educativos que pretende abarcar e implementar la propuesta de intervención pedagógica.

En este sentido y bajo esta premisa, se han construido las preguntas que guían el grupo focal para la construcción del diseño que orientara la propuesta y que están referencia con la legislación de la política de primera infancia en su estructurante de educación inicial,

pero también en los lineamientos asignados por el Institutito Colombiano de Bienestar Familiar- ICBF.

Figura 65

Consolidado Análisis del grupo focal



Fuente: Creación Propia

Resultados

La Tabla No 80 permite evidenciar unas orientaciones de carácter pedagógico que orientan la conceptualización de la pregunta que respondió la MC, del mismo modo, se evidencia la pregunta que guía el grupo focal y las respuestas emitidas por las MC.

Tabla 80

Consolidado grupo focal a MC, diseño plan de acción

RED-UMECIT

Diseño de estrategias con la participación de las MC	
Marca Temporal	Las Madres Comunitarias- MC fueron invitadas a un grupo focal para participar en el diseño del plan de acción, mediante diálogos y registro en el formato de entrevista respondieron las preguntas que orientarían la propuesta de intervención pedagógica. Este instrumento se desarrolló en septiembre de 2021 se hizo de manera presencial en coordinación con la investigadora.
Nombre de la MC	Los nombres de las MC permiten verificar la participación de este estudio.
Lugar para la implementación de la propuesta	PAYA
*Se puede decir que **las experiencias pedagógicas** en la primera infancia tienden a ser significativas en el desarrollo integral del niño y la niña, las mismas deben cumplir con una intencionalidad, una metodología, unos recursos y una viabilidad real para trabajar en cada territorio. De igual manera estas experiencias pedagógicas deben estar basadas en los intereses y las particularidades de los niños y las niñas de cada unidad de atención. (el buen trato, costumbres, juego de roles, interacciones efectivas, habitas de alimentación y salud, entre muchas otras experiencias más).*	Las MC en esta preguntan manifiestan la urgencia por trabajar los intereses, necesidades y particularidades de los niños y niñas, basadas en la observación y escucha pedagógica que se dan en los ambientes diariamente y en donde se planea y ejecuta con una intencionalidad, este postulado es materializado mediante las actividades rectoras el arte, literatura, juego y exploración del medio. Ellas a su vez, mencionan trabajar las interacciones, las prácticas de cuidado, la vinculación de las familias y el diseño de ambientes dentro de sus planeaciones y práctica pedagógica, pero no saben cómo materializar y dar sentido a estos ejes pedagógicos, especialmente en sus contextos donde se carecen de necesidades económicas y de formación Consideran también, que se deberían incluir más experiencias pedagógicas relacionadas y encaminadas a desarrollar en los niños y las niñas sus habilidades y capacidades, fortalecer sus talentos, es importante preparar a los niños y niñas desde los primeros años de vida para vivir y desenvolverse en comunidad, las normas y valores indispensables para el desarrollo social como lo son la tolerancia, el respeto desde todos sus puntos de vista. Dos de las MC manifiestan el

REPOSITORIO

Diseño de estrategias con la participación de las MC	
Es importante reconocer que desde el enfoque de educación inicial no se habla de temas, si no de experiencias que permitan potenciar los propósitos de aprendizaje de los niños y las niñas como objetivo para construir su identidad y la relación con otros, comunicación activa, exploración con el mundo para comprenderlo y construirlo. 1. ¿Qué experiencias pedagógicas crees que se deberían incluir para el diseño de la propuesta de intervención educativa desde el enfoque de educación inicial?	interés por trabajar e implementar los rincones pedagógicos, cestos de tesoros, talleres, proyectos de aula, entre otros, son pertinentes e importantes si se aplican teniendo en cuenta las particularidades, características de inclusión, necesidades del entorno y familias que convergen en cada punto de la sociedad y de los niños y niñas para que cada agente educativo organice la búsqueda de un aprendizaje intencionado y específico. De igual manera ellas manifiestan que deberían ser formadas en un marco teórico en coherencia a sus necesidades, particularidades e intereses territoriales. Pues a la fecha no saben encaminar sus planeaciones pedagógicas ni la proyección y materialización de sus propuestas pedagógicas.
Reconociendo la importancia de que en los servicios de la modalidad comunitaria (Hogares Comunitarios de Bienestar-HCB, Hogares Comunitarios de Bienestar-HCB, Unidades Básicas de Atención-UBA) se pueda proyectar el trabajo pedagógico a partir de una selección oportuna y pertinente de las estrategias pedagógicas, se plantea para conocimiento de los territorios las siguientes posibilidades:	Las actividades pedagógicas para una atención integral que proponen las MC para trabajar en sus UDS son: • Formación y escuela a padres de familia • Proyectos de aula • Talleres con padres de familia y niños-niñas • Asambleas

RED UNETE

Diseño de estrategias con la participación de las MC	
Los proyectos de aula son una de las estrategias que más permite conocer los intereses de los niños y las niñas. Estos nacen a partir de una pregunta, una inquietud, una hipótesis y la curiosidad de conocer, explorar y aprender por parte de las niñas y los niños. Una vez están sensibilizados con los propósitos a desarrollar, la labor de las y los agentes educativos es mediar para que las niñas y los niños encuentren múltiples respuestas a un hecho o pregunta, además de ampliar una investigación y propiciar espacios para pensar, jugar, indagar, asociar y complejizar hipótesis. *La asamblea es una de las estrategias pedagógicas que permite en mayor medida, la participación de los niños y las niñas. Es un espacio de diálogo que se da al inicio y al final de día, aunque es posible que surja un espacio de asamblea a lo largo de otros momentos y espacios en la Unidad de atención, esta se organiza de manera circular o en esparcimiento del espacio con la madre comunitaria, los niños y las niñas.*	• Actividades físicas • Cuaderno viajero • Además de vincular las actividades rectoras y el contacto con el espacio natural

RED-UMECIT

Diseño de estrategias con la participación de las MC	
Los rincones promueven el trabajo individual o en pequeños grupos. Dado que releva el juego autónomo, permite conocer los intereses, las particularidades, los ritmos e inquietudes de cada niño y niña. Los rincones requieren una gran organización y diversidad de materiales, los cuales deben estar clasificados y estéticamente dispuestos para que los niños perciban un espacio limpio, estructurado y lleno de posibilidades para jugar, explorar, moverse libremente e investigar. *Los talleres son espacios que tienen un lenguaje específico en donde se desarrollan experiencias estructuradas. Se pueden entender los talleres en la Educación Inicial como parte de un diseño complejo, lugar en el que deben profundizar y ejercitarse la mano y la mente, afinar la vista, la aplicación gráfica y pictórica, sensibilizar el buen gusto y el sentido estético, realizar proyectos complementarios de las actividades disciplinarias de la clase, ofrecer una variada gama de materiales, instrumentos y técnicas de trabajo, favorecer argumentaciones lógicas y creativas,*	

RED-UMECIT

Diseño de estrategias con la participación de las MC	
familiarizarse con las semejanzas de los lenguajes verbales y no verbales, etc., como recuperación de un niño más rico en motivaciones e intereses. *El cesto de los tesoros, eSta. estrategia pedagógica es una de las más usadas para niñas y niños menores de dos años. Se trata de un canasto, caja plástica, caja de cartón, o algún objeto que sirva para guardar elementos, en donde se encuentran una gran variedad de materiales para que los niños y niñas jueguen, exploren, descubran y construyan conocimiento. Esta caja puede tener elementos naturales, didácticos, reutilizables y construidos con las familias y cuidadoras* *2.* ¿Qué actividades pedagógicas propone, para llevar a cabo una atención integral con los niños y las niñas de su unidad de atención?	
La educación inicial en los últimos 10 años se desarrolla a través de un trabajo articulado e intersectorial que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque de gestión basado en resultados, articula y	La mayoría de las MC proponen trabajar con las entidades territoriales como apoyo en la atención integral de las niñas y niños, ellas argumentan que es necesario hacer una articulación interinstitucional como eje de participación colectiva en el que ellas se puedan vincularse desde

RED- UMECIT

Diseño de estrategias con la participación de las MC	
promueve el conjunto de acciones intencionadas y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de las niñas y los niños existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. En este sentido se hace necesario vincular las entidades del territorio con el ánimo de visionar una mirada educativa que beneficie el desarrollo integral de los niños y las niñas. Es necesario invitar al quehacer pedagógico a (comisarías de familia, ESES de salud, personería, policía de infancia y adolescencia, alcaldía) *3.* ¿Qué estrategias propone para la articulación interinstitucional como proceso de corresponsabilidad en la atención integral de los niños y las niñas de su unidad de servicio?	miradas políticas, administrativas, pero también pedagógicas y educativas. Hacen mención a las entidades con las que posiblemente se pueden articular: ✓ Comisaria de familia ✓ Salud Paya ✓ El cuerpo de Bomberos ✓ ICBF- Centro Zonal Sogamoso ✓ Personería ✓ Policía
	Las Mc coinciden en sus respuestas que las estrategias que ellas pueden vincular a su quehacer pedagógico son:

RED-UNFOT

Diseño de estrategias con la participación de las MC	
Es importante reconocer que las estrategias educativas son todas aquellas acciones que se realizan en el quehacer pedagógico para lograr aprendizajes significativos y desarrollo de los niños y las niñas. (rincones, exploración del medio, actividades de arte, juego, música, ambientes enriquecidos) 4. ¿Qué estrategias pedagógicas se deberían incluir en esta propuesta de intervención educativa?	✓ ✓ Dramatizaciones ✓ Títeres ✓ Mesas redondas ✓ Guías (dibujos) ✓ Danzas ✓ Deportes ✓ Trabajo grupal ✓ Artes plásticas ✓ Juegos tradicionales ✓ Encuentros de la palabra (vinculando a las familias) ✓ Juego de roles ✓ La galería del arte
*Se entiende por **recursos pedagógicos** cualquier instrumento u objeto que pueda servir como **técnica** para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades para aprender, o bien con su uso se intervenga en*	Ellas hacen mención al apoyo de las entidades territoriales Colaboración de empresas para el bienestar de los niños y niñas Procesos de formación a madres comunitarias. Jornadas de estudio para organizar las experiencias pedagógicas

RED UNECT

Diseño de estrategias con la participación de las MC	
el desarrollo de alguna función de la enseñanza. 5. ¿Qué recursos se deberían usar o emplear en las estrategias pedagógica, dirigidas a la educación inicial en contextos de vulnerabilidad social?	Hacer uso de material natural y reciclable para diseñar ambientes Vincular a las familias en su ejercicio pedagógico
Como se menciona en la pregunta No 2 sobre la posibilidad de vincular a la práctica, nuevas estrategias pedagógicas, es importante en este aparatado identificar el cómo estas estrategias se deberían diseñar a partir del enfoque de educación inicial. Una de las tantas posibilidades, es el reconocer y utilizar los recursos del medio, la participación colectiva entre niños, niñas, familias, cuidadores y actores municipales, mediante la educación ambiental, al generar conciencia para reciclar y reutilizar estos materiales. 6. ¿Cómo se deberían diseñar las estrategias pedagógicas, dirigidas al enfoque de educación inicial, en contextos de vulnerabilidad social?	Para diseñar estrategias pedagógicas en el contexto de vulnerabilidad social las MC manifiestan tener en cuenta la ficha de caracterización, que identifique cualquier riesgo contra los niños y niñas, que los procesos de formación se hagan con los niños, niñas y madres comunitarias. Que se implementen estrategias para hacer el seguimiento al desarrollo infantil. El ICBF junto a las representantes legales de cada Entidad Administradora de servicio deben diseñar propuestas pedagógicas en coherencia las realidades donde se encuentran los hogares comunitarios de Bienestar.

RED-UMECIT

Diseño de estrategias con la participación de las MC	
Si bien es cierto, en contextos de vulnerabilidad social, en este caso en el municipio de Paya, quienes están en la atención directa de los niños y niñas son las madres comunitarias, sin embargo, esta responsabilidad no solo les corresponde a ellas, pues en este espacio también asume el compromiso un equipo interdisciplinar de las Entidades Administradoras del servicio al cualificar su equipo de talento humano en formación pedagógica.	La mayoría de MC refieren en sus respuestas que todas las personas que estén articuladas con la primera infancia deben apoyar el diseño e implementación de estrategias pedagógicas en relación al contexto y la realidad ellas mencionan que quienes deben participar en esta implementación son: • Madres Comunitarias • Familias • Actores de la comunidad intersectorial.

REDIMECT

Diseño de estrategias con la participación de las MC	
7. ¿Quiénes deberían implementar las estrategias pedagógicas en educación inicial, dirigidas a contextos de vulnerabilidad social?	
Al reconocer el enfoque de educación inicial como un trabajo continuo, articulado e intencionado hace que quienes atiendan de manera directa la educación de los niños y las niñas trabajen a diario y en todo momento la intencionalidad de cualquier estrategia pedagógica. 8. ¿Cuándo se deben implementar las estrategias pedagógicas, para el fortalecimiento en la calidad de la educación inicial dirigidas a contextos de vulnerabilidad social?	Ellas refieren que todos los días es una oportunidad para diseñar e implementar estrategias pedagógicas y que por lo menos una vez al mes se trabaje en articulación tanto con las familias como con los entes territoriales.
*La **bitácora, el anecdotario, el cuaderno de registro, entre otros instrumentos de registro** permiten llevar una memoria escrita de diversas acciones. La escritura se convierte en un instrumento de toma de conciencia y auto regulación reflexiva como una herramienta para el desarrollo y la construcción de nuevos planes de mejora, que permitan evaluar debilidades o*	Las MC manifiestan que, a través de un registro de novedades, anecdotarios o de los diarios de campo son instrumentos que dan la oportunidad de evaluar, pero a la vez de hacer un seguimiento a las estrategias implementadas en su ejercicio pedagógico. También reconocen la observación como una posibilidad de evaluación y retroalimentación en la implementación de sus experiencias con los niños y niñas

RED- UMECIT

Diseño de estrategias con la participación de las MC	
potenciar habilidades halladas en el desarrollo de las estrategias pedagógicas. 9. ¿Cómo se debería evaluar la implementación de las estrategias pedagógicas para el fortalecimiento en la calidad de la educación inicial dirigidas a contextos de vulnerabilidad social?	
*Es importante recordar que para la selección de la **estrategia pedagógica** más pertinente debe tener en cuenta**:*** *a) El curso de vida de las niñas y los niños.* *b) Las intencionalidades y propósitos de desarrollo.* *c) Que deben estar en el marco de la vivencia de las actividades rectoras (arte, juego, literatura y exploración del medio).* d) *Deben posibilitar la participación y las interacciones efectivas de niñas y*	Ellas manifiestan que las estrategias pedagógicas que necesitan mayor intervención en su contexto son: • La vinculación de las familias como coequiperas de su quehacer pedagógica • La participación de los niños y las niñas • Articulación interinstitucional • El diseño de ambientes intencionados • Y la elaboración de planeaciones y experiencias pedagógicas que promuevan el desarrollo y la atención integral de sus niños y niñas.

RED-UMECIT

Diseño de estrategias con la participación de las MC	
niños, la vivencia participativa de todas y todos los niños y las niñas. 10. Desde el fortalecimiento de las estrategias pedagógicas ¿Cuáles son las que necesitan mayor intervención en contextos de vulnerabilidad social?	
Gracias por responder este cuestionario. Desea agregar algo adicional, en relación al diseño de la propuesta de intervención pedagógica en la intervención de contextos de vulnerabilidad social.	Ellas manifiestan agradecimiento por ser vinculadas en este proceso de investigación, y por tener la posibilidad de contar con una propuesta de intervención, que guie su labor pedagógica en relación a sus realidades, intereses y particularidades según su contexto.

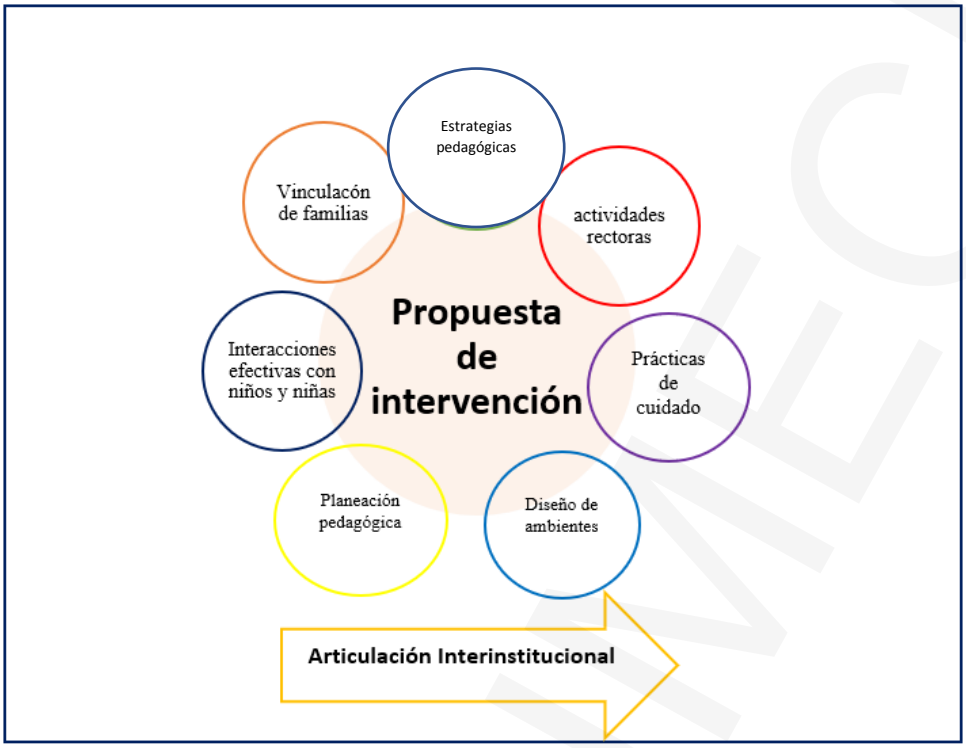
Fuente: Latorre, 2005

A continuación, se observa en la figura 65, la información que consolida el plan de acción informado por las MC del municipio de Paya, a través del grupo focal, y el cual fundamenta de manera participativa el diseño de la propuesta de intervención.

RED UMECIT

Figura 66

Información para la propuesta de intervención pedagógica a partir del grupo focal.



Fuente: Creación propia

Es importante aclarar que este apartado del diseño, da apertura para la construcción del plan de acción registrado en el apartado de la propuesta pedagógica, anexada a esta investigación, plan de acción creado por la investigadora, en coherencia a la teoría de la pedagogía Waldorf en educación inicial y el desarrollo humano, teoría construida para ser abordada en escenarios de vulnerabilidad social, aporte fundado por la misma investigadora, consignado en el apartado de teorización de esta tesis y de la propuesta de intervención pedagógica.

Proceso de Validación de la propuesta de Intervención Pedagógica

Es importante mencionar en este apartado que, siguiendo los aportes de Elliot (2000) las propuestas de intervención educativas abordadas por una metodología de investigación acción, no requieren ser validadas, el autor propone hacer ajustes o correcciones que favorezcan el diseño y la implementación de las acciones de la mejor manera posible. Sin embargo, la investigadora considera pertinente que, para hacer dichas correcciones o ajustes a la propuesta, es necesario hacerlo por medio de expertos en el área, con el objetivo de hacer las correcciones y ajustes de ser necesario de una manera

objetiva. Desde esta perspectiva, la validación de la propuesta de intervención, se hace por medio de tres expertos en temas relacionados con educación infantil, quienes, de manera imparcial, registran la valoración de cada ítem consignado en la propuesta de intervención pedagógica, haciendo las respectivas sugerencias que originan una propuesta, coherente, pertinente y de calidad para ser trabajada en un contexto de vulnerabilidad social en el departamento de Boyacá (Ver tabla 81). Una vez revisado el documento que consolida los pasos metodológicos para el diseño de la propuesta de intervención pedagógica, para la validación, se diligencia y analiza la matriz de contraste propuesta por Latorre, (2005).

Experto 1 valida y diligencia la matriz de contraste de manera presencial, Experto 2 y 3 valida y diligencia la matriz de manera sincrónica. En este apartado es importante destacar que la investigadora orienta y acompaña este proceso de manera presencial y sincrónica, en el que se expone a los expertos el documento que consolida la propuesta de intervención pedagógica. El experto 3 entrega su matriz de validación diligenciada junto a una carta que sustenta la viabilidad y pertinencia de la propuesta de intervención pedagógica. (Ver anexo 23)

Tabla 81

Información de los expertos

Nombre del Experto	**Cargo**	**Código**	**Institución**
María del Carmen Barrera Bermúdez	Coordinadora educación inicial	E2	Secretaria de educación Boyacá
Marcela Rocío Amar	Referente de primera infancia	E1	Instituto Colombiano de Bienestar Familia-ICBF, Boyacá
Claudia Alejandra Gelvez	Directora de Primera Infancia a nivel nacional	E3	Instituto Colombiano de Bienestar Familia-ICBF

Fuente: Creación propia

RED UMECIT

Tabla 82

Matriz de contraste, Latorre (2005) Validación de la propuesta de Intervención

CATEGORÍAS	CÓDIGO	Atributo de Contraste **Nombre del Experto:** Claudia Gelvez Ramírez	
		Aspectos de la propuesta	**Observaciones del Experto**
Título	**TI**	Se propone un título llamativo en coherencia al sentido de la educación inicial.	Es un título atractivo para capturar la atención del lector. Este título es aprobado.
Descripción de la propuesta	**DP**	Es una propuesta que se diseña en articulación con las MC, escuchando sus voces, sus intereses y particularidades recabadas en las entrevistas y en el diligenciamiento del instrumento "reconocimiento de la práctica pedagógica". Del mismo modo, condensa los resultados hallados en la revisión documental y la entrevista con expertos al concluir que actualmente la legislación colombiana en las políticas de primera infancia no contempla una intervención pedagógica concreta y en contexto para trabajar especialmente en territorios con índices de vulnerabilidad social. En este sentido, la propuesta se trabaja con un aporte teórico que da validez y rigurosidad epistemológica a la intervención pedagógica, acogiendo la pedagogía Waldorf en educación inicial, como referente para abordar del plan de intervención, desde este horizonte la propuesta plantea trabajar de la siguiente manera: Se abordan seis ejes pedagógicos propuestos por el MEN (2018), los cuales se orientan desde un plan metodológico en coherencia a la teoría Waldorf, teniendo en cuenta que estos ejes los propone el MEN, pero no describe ni orienta una	Es una propuesta en coherencia para una población que no cuenta con las condiciones de calidad para ofrecer un servicio de calidad. Llama la atención que como lo dice la investigadora, se delimita un plan de acción detallado y ejemplificado para poner en escena con el talento humano que este encargado de la atención y la educación inicial en el municipio de Paya. Me gusta mucho que a la propuesta se le denoté una teoría, aspecto que como la investigadora bien lo menciona y como funcionaria del ICBF, no se cuenta con un documento orientador que guie el paso a paso de la educación en el país, se describen conceptos más de carácter operativo, administrativo y legislativo que de carácter educativo y pedagógico. Además, y según la exposición de la investigadora la teoría

		teoría ni un plan de acción específico para ser abordado específicamente en contextos de vulnerabilidad social. Se vincula en la propuesta ideas que orientan las actividades rectoras, pilares que dan sentido pedagógico en la educación inicial, se describen unas estrategias que permiten el diseño de ambientes enriquecidos para materializar e implementar cada eje pedagógico. Se describen los actores que implementaran y se beneficiaran de la propuesta. Se describe la teoría que acompaña la propuesta de intervención pedagógica. Desde esta premisa, la propuesta de intervención pretende posicionar la pedagogía Waldorf como atmósfera teórica para resignificar la realidad de los niños y las niñas que son educados en escenarios de vulnerabilidad social. Esta teoría permita descentralizar las políticas hegemónicas para asistir la educación inicial de los niños, niñas, madres comunitarias y familias de dicho territorio de una manera práctica, realista y concreta. Reconocer la educación inicial como apología en el desarrollo humano, significa abordar la educación integral de la primera infancia, en palabras de Waldorf (2017), a partir del "componente, evolutivo socioformativo, cognitivo e integrativo con enfoque de derechos que prepara para la coherencia, significatividad y sentido de vida, compendios que integran el desarrollo humano.	que se adopta en esta propuesta va muy en relación con el sentido de la educación inicial, aspecto que a la fecha la política de primera infancia no tiene. Si bien es cierto y como la investigadora lo menciona en su intervención el documento 20 propone un abanico de posibilidades para llevar a la práctica el quehacer pedagógico, elementos que si bien pueden ser interesantes pueden confundir al talento humano para centrar sus experiencias con una teoría específica que además de ir en coherencia con la estructurante de educación inicial, está encaminada a las particularidades de un territorio con pocas posibilidades de atender la primera infancia con criterios de calidad. Se recomienda que la propuesta en sus inicios, la investigadora le da mayor fuerza con su escrito en el que se describa y se justifique, lo que se nos fue expuesto por parte de ella para validar la propuesta, discurso bien interesante que, de seguir logrando buenos resultados, como funcionaria y representante de la primera infancia en el país, es oportuno que estas adaptaciones se hagan de manera legal en la política pública.

REDINET

Fundamentación	**FN**	Esta propuesta se piensa con el fin de dignificar la presencia de las infancias en la educación infantil sus lenguajes naturales, lúdicos y vitales, asimismo el elevar la presencia del rol de las MC como un sujeto significativo para la creación de experiencias, la importancia de su presencia, apoyo y acompañamiento en el desarrollo y cuidado de los niños y niñas, exaltar que si poseen un saber el cual todos los estamentos deben valorar y trabajar para seguir cultivando su quehacer con los elementos disponibles en sus territorios. La fundamentación presenta una problemática que describe las carencias contextuales que impiden realizar una educación de calidad de la primera infancia en el municipio de Paya. Así mismo, se describe una justificación, que argumenta por qué trabajar una propuesta de intervención pedagógica en contexto acorde a las necesidades, intereses y particularidades de los actores implicados en la educación y atención a la primera infancia. En este apartado se tienen en cuenta las voces de las MC, de los informantes claves y los resultados recabados en la revisión documental. Por últimos se presenta la argumentación teórica que apoya los fundamentos para acobardar la propuesta de intervención pedagógica.	Se observa que la fundamentación describe los criterios principales que apoyan el diseño de la propuesta se puede leer en este apartado el porqué, el para que y el cómo se podría hacer. Se le recomienda a la investigadora en este apartado poner unos subtítulos que guíen los apartados de problemática, justificación, los resultados de MC y la teoría que acompaña la propuesta
Objetivos de la propuesta	**OB**	Se plantea un **objetivo general**: Fortalecer la práctica pedagógica de las MC, mediante el acompañamiento, orientación y transformación de su labor para mejorar la calidad de la educación inicial de los niños y las niñas, del municipio de Paya.	Considero pertinente el diseño de estos objetivos, sin embargo, le sugiero a la investigadora en el primer objetivo específico describir como las MC apropian el sentido de la educación inicial, pienso que si ella está proponiendo o

REDIMUT

		Objetivo Específicos: Apropiar el sentido de la educación a partir de los modelos pedagógicos orientados Diseñar experiencias pedagógicas, a través del abordaje de los ejes de la práctica pedagógica a partir de la pedagogía Waldorf. Vincular las familias y cuidadores en la práctica pedagógica de las MC en el municipio de Paya. Incentivar la apertura de espacios que promuevan la reflexión, el trabajo en equipo, en torno al seguimiento y la evaluación de la propuesta.	adaptando una teoría y un plan de acción que encauce la educación inicial en contexto en este objetivo se mencione.
Beneficiarios	**BN**	La propuesta de investigación va dirigida dde manera directa a 7 MC del municipio de Paya y 120 niñas y niños que hacen parte de la educación inicial en la modalidad tradicional en este territorio, así como a familias y cuidadores, quienes se vincularon de manera directa al desarrollo de experiencias pedagógicas dentro de los hogares comunitarios. No obstante, de esta propuesta se benefician de manera indirecta, otras modalidades de atención de educación inicial, presentes en el municipio de Paya, quienes en colaboración con las directivas del ICBF centro zonal Sogamoso y sus representantes legales han tomado la iniciativa de implementar con su equipo de talento humano, estrategias y orientaciones plasmadas en esta proposición. .	Es acorde los beneficiarios que allí se describen, sin embargo, me parece interesante que esta propuesta sea un modelo para comenzar su implementación en otros escenarios que contemplen las mismas características del municipio piloto donde se desarrolló.

RED UNEC

Productos	**PR**	Como productos para esta propuesta de intervención pedagógica se implementan una serie de acciones que permiten la apropiación del sentido de la educación inicial de las MC, además de transformar su ejercicio pedagógico para mejorar la calidad de la educación inicial en el municipio de Paya. ➢ Teorías encaminadas a la educación inicial. (La pedagogía Waldorf en la educación inicial). ➢ Evaluación de las políticas públicas de primera infancia (Revisión documental) ➢ Diagrama en el que se fundamentan los ejes pedagógicos y las actividades rectoras. ➢ Entrevista a expertos y MC para el diseño de la propuesta de intervención ➢ Grupo focal ➢ Ruta metodológica para la implementación y evaluación de la propuesta de intervención, en la que se incluye, formatos de planeación, infografías, registro fotográfico, plan de acción, anecdotarios, notas pedagógicas y matriz informativa sobre las transformaciones del quehacer pedagógico de las MC.	Los productos que se describe y se presentan en el documento son muy interesantes por su diseño y contenido, el hecho de presentar gráficas o infografías capta la mayor atención del lector, además de leer de manera detenida la teoría que la investigadora allí propone, me parece clara, coherente y acorde a los principios legislativos que se presentan en el sentido de la educación inicial.
Localización	**LC**	El municipio de Paya esta está localizado en la Provincia de la Libertad, en el departamento de Boyacá- Colombia, se caracteriza por ser un territorio montañoso del flanco oriental	Se describe de manera detallada el lugar donde se desarrolla la propuesta de intervención, además de resaltar que es

RED UNICA

		de la cordillera oriental, a una distancia de la capital Boyacense de 216 Kms. Limita al Oriente con el Municipio de Nunchia (Casanare), al Occidente con el municipio de Labranza grande (Boyacá), al Norte con los municipios de Pisba y Támara (Casanare) y al Sur con Yopal (Casanare). Tiene un área aproximada de 584.000 Kilómetros 2, situados sobre el pie de monte llanero**.**	justo en estos territorios donde deben llegar proyectos innovadores, porque considero que la educación de la primera infancia es un trabajo que se debe realizar en equipo, sin esperar que sea el gobierno el que tenga que proponer acciones legislativas para lograr un cambio.
Método	**MT**	Se plantea la siguiente ruta metodológica: Planeación: para realizar este apartado la investigadora se apoya de entrevistas a MC, expertos que cumplen su rol de informantes claves, grupos focales, encuestas a familias y planes de mejora Implementación: Conceptos por cada eje pedagógico trabajado, plan de acción matriz de transformación, y evaluación realizada por la MC una vez abordado cada eje pedagógico. Evaluación: Se hace la evaluación general de la implementación de la propuesta por medio de una cartografía social. Además de esta ruta metodológica, la propuesta sustenta como método el aprendizaje significativo apoyado por la pedagógica Waldorf.	Es clara la metodología, se ve un orden y una coherencia en el documento, es justamente lo que las MC necesitan, para llevar a la práctica su labor, un instructivo que determine el cómo se hace de acuerdo con los propios recursos del territorio, es una metodología que no requiere de costos económicos, más que de creatividad, recursividad, voluntad y vocación por querer llevar a la práctica todas las acciones y posibilidades que se describen en el documento.
Evaluación de la propuesta	**EP**	La evaluación de la propuesta de intervención se hizo mediante la cartografía social pedagógica, con esta técnica las MC tuvieron la oportunidad de validar y evaluar la propuesta de intervención de manera cualitativa y colectiva. Este ejercicio se realizó por equipos de trabajo conformado por las	Es una técnica de evaluar muy novedosa, porque además de dar la participación directa de quienes realizaron la propuesta permite la posibilidad de la reflexión y la autocrítica de su propio quehacer.

		7 MC para evaluar cada eje trabajado en la práctica pedagógica de manera general (planeación, ambientes, interacciones, seguimiento al desarrollo, vinculación de las familias a la práctica pedagógica y prácticas de cuidado), cada eje fue pedagógico fue representando por unos símbolos y convenciones que conforman el mapa de la cartografía social pedagógica, el cual permitió asemejar su visión en un antes de la propuesta y un después de la intervención.	Además, es interesante observar en la gráfica el resumen de la evaluación, criterios que pueden dar validez a los ajustes de sus propias experiencias. Me parece interesante como desde este pilotaje ya se construyen unos conceptos que van tejiendo de manera rigurosa nuevos conceptos que dan sentido a los aportes que ya están dados en la política de primera infancia, especialmente al estructurante de educación inicial.
Cronograma	**CR**	La propuesta de intervención pedagógica, fue diseñada para ser implementada en (24 semanas), es decir en 6 meses, periodo acorde para dar cumplimiento al plan de acción, el cual es diseñado para trabajar un eje pedagógico por mes con sus respectivas ideas y orientaciones para realizar y materializar las experiencias pedagógicas, sin embargo, con todas las fases y etapas del desarrollo el proceso determina un tiempo de 40 semanas, es decir (10 meses). El seguimiento y evaluación de tareas fue un proceso continuo, que permitió hacer planes de mejora durante su implementación	Aunque pareciera que el tiempo es corto para implementar todas las posibilidades pedagógicas que se vislumbran en el documento, me parece prudente que por temas metodológicos se abordara por mes un eje pedagógico, aunque si bien es cierto también es interesante que la investigadora pueda sensibilizar a las Madres Comunitarias a continuar trabajando a diario con esta nueva a puesta, ellas si han hecho un trabajo a conciencia con esta propuesta deben haber entendido que es a diario que se trabajan las actividades rectoras, el diseño de los ambientes el hacer de manera dinámica y participativa el seguimiento al desarrollo.
Recursos	**RC**	Los recursos con los que se realiza la implementación de la propuesta son propios del contexto, es decir material natural,	Como lo mencione anteriormente, además de validar esta propuesta en contexto, lo

REDIMEC

		reciclable, estrategias literarias, tradición oral, articulación con las entidades municipales, para el préstamo de auditorios y herramientas tecnológicas para la socialización, seguimiento y evaluación de la propuesta, así como el apoyo de transporte para trasladar las MC de las zonas más rurales a la cabecera municipal para la socialización y el seguimiento de la propuesta	mejor que me parece es que no se tiene contemplado un alto costo económico para la compra de materiales elaborados, porque es justamente con recursos del medio como se da sentido y transformación a la educación infantil. Es bien interesante como el plan de acción describe el paso a paso para poder resignificar sin necesidad de acudir a elementos o recursos económicos, una apuesta que deja claro que la calidad no depende únicamente de la inversión económica, así el talento humano no tiene excusa de decir que la literatura, los ambientes, lo artístico, la música no se puede dar en sus unidades de atención porque no tienen la plata o los materiales, como suele suceder
Presupuesto	**PR**	La propuesta no requiere de mayor presupuesto para su ejecución, motivo que hace viable y posible su implementación, los costos de traslado de la investigadora hacia el municipio de Paya, y los Hogares Comunitarios ubicados en la vereda, son asumidos a manera personal, la investigadora en los seis meses de ejecución de la propuesta viaja 4 veces al municipio con la intención de guiar, orientar y verificar la implementación y transformación de cada eje pedagógico trabajado	Complementando el punto anterior, me queda por decir que si la investigadora requiere el apoyo del centro zonal ICBF a donde pertenecen los Hogares Comunitarios del municipio estaremos a disposición de apoyarla de ser necesario.

Fuente: Latorre, 2005

REPOSITORIO UMECIT

Tabla 83

Matriz de contraste, Latorre (2005) para la validación de la propuesta de Intervención

CATEGORÍAS	**CÓDIGO**	**Atributo de Contraste** **Nombre de la experta**: Marcela Amar	
		Aspectos de la propuesta	**Observaciones del Experto**
Título	**TI**	Se propone un título llamativo en coherencia al sentido de la educación inicial	Entiendo y comprendo el título, es un título a lugar para dar apertura a la propuesta
Descripción de la propuesta	**DP**	Es una propuesta que se diseña en articulación con las MC, escuchando sus voces, sus intereses y particularidades recabadas en las entrevistas y en el diligenciamiento del instrumento "reconocimiento de la práctica pedagógica". Del mismo modo, condensa los resultados hallados en la revisión documental y la entrevista con expertos al concluir que actualmente la legislación colombiana en las políticas de primera infancia no contempla una intervención pedagógica concreta y en contexto para trabajar especialmente en territorios con índices de vulnerabilidad social. En este sentido, la propuesta se trabaja con un aporte teórico que da validez y rigurosidad epistemológica a la intervención pedagógica, acogiendo la pedagogía Waldorf en educación inicial, como referente para abordar del plan de intervención, desde este horizonte la propuesta plantea trabajar de la siguiente manera:	Debo decir que algunos aspectos que se mencionan en la propuesta están mencionados en algunas referencias, como los ejes pedagógicas o las mismas actividades rectoras, pero lo interesante de la propuesta es la pedagogía Waldorf que la investigadora adapta para dar sentido a su plan de acción y cada estrategia que las madres comunitarias van a implementar, valor agregado que no se tiene de manera descriptiva y coherente en ningún documento que he consultado para dar lineamientos técnicos al talento humano. Apoyo lo que se encuentra en la investigación y es la pedagogía Waldorf adaptada por la investigadora para dar mayor fuerza y conexión a los objetivos

RENUNCIT

CATEGORÍAS	CÓDIGO	Atributo de Contraste **Nombre de la experta**: Marcela Amar	
		Aspectos de la propuesta	**Observaciones del Experto**
		Se abordan seis ejes pedagógicos propuestos por el MEN (2018), los cuales se orientan desde un plan metodológico en coherencia a la teoría Waldorf, teniendo en cuenta que estos ejes los propone el MEN, pero no describe ni orienta una teoría ni un plan de acción específico para ser abordado específicamente en contextos de vulnerabilidad social. Se vincula en la propuesta ideas que orientan las actividades rectoras, pilares que dan sentido pedagógico en la educación inicial, se describen unas estrategias que permiten el diseño de ambientes enriquecidos para materializar e implementar cada eje pedagógico. Se describen los actores que implementaran y se beneficiaran de la propuesta. Se describe la teoría que acompaña la propuesta de intervención pedagógica. Desde esta premisa, la propuesta de intervención pretende posicionar la pedagogía Waldorf como atmósfera teórica para resignificar la realidad de los niños y las niñas que son educados en escenarios de vulnerabilidad social. Esta teoría permita descentralizar las políticas hegemónicas para asistir la educación inicial de los niños, niñas, madres comunitarias y familias de dicho territorio de una manera práctica, realista y concreta. Reconocer la educación inicial como apología en el desarrollo humano, significa abordar la educación integral de la primera infancia,	de la educación inicial, que si bien es cierto existen unas opciones pedagógicas no ay una de manera concreta que oriente la labor de quienes atienden los niños y las niñas y mucho menos en contextos con índices de vulnerabilidad. Se sugiere que estos aspectos se presenten al inicio de la propuesta como un mecanismo de justificación.

CATEGORÍAS	CÓDIGO	Atributo de Contraste **Nombre de la experta**: Marcela Amar	
		Aspectos de la propuesta	**Observaciones del Experto**
		en palabras de Waldorf (2017), a partir del "componente, evolutivo socioformativo, cognitivo e integrativo con enfoque de derechos que prepara para la coherencia, significatividad y sentido de vida, compendios que integran el desarrollo humano.	
Fundamentación	**FN**	Esta propuesta se piensa con el fin de dignificar la presencia de las infancias en la educación infantil sus lenguajes naturales, lúdicos y vitales, asimismo el elevar la presencia del rol de las MC como un sujeto significativo para la creación de experiencias, la importancia de su presencia, apoyo y acompañamiento en el desarrollo y cuidado de los niños y niñas, exaltar que si poseen un saber el cual todos los estamentos deben valorar y trabajar para seguir cultivando su quehacer con los elementos disponibles en sus territorios. La fundamentación presenta una problemática que describe las carencias contextuales que impiden realizar una educación de calidad de la primera infancia en el municipio de Paya. Así mismo, se describe una justificación, que argumenta por qué trabajar una propuesta de intervención pedagógica en	Sin duda alguna para mí la mayor fundamentación de la propuesta es el aporte que la investigadora hace al proponer la pedagogía Waldorf en la educación inicial, es necesario que las madres comunitarias dirijan el diseño de sus planeaciones con una teoría específica que determine y oriente el diseño de planeaciones y de sus propias propuestas pedagógicas, ya que en las capacitaciones ellas manifiestan confundirse con varios autores y teorías, además de no comprender la distinción entre varios conceptos pedagógicos. (actividades rectoras, estrategias pedagógicas, los ejes

CATEGORÍAS	CÓDIGO	Atributo de Contraste **Nombre de la experta**: Marcela Amar	
		Aspectos de la propuesta	**Observaciones del Experto**
		contexto acorde a las necesidades, intereses y particularidades de los actores implicados en la educación y atención a la primera infancia. En este apartado se tienen en cuenta las voces de las MC, de los informantes claves y los resultados recabados en la revisión documental. Por últimos se presenta la argumentación teórica que apoya los fundamentos para acobardar la propuesta de intervención pedagógica.	de la práctica pedagógica, experiencias pedagogías) elementos que se describen de manera puntual en la propuesta.
Objetivos de la propuesta	**OB**	Se plantea un **objetivo general**: Fortalecer la práctica pedagógica de las MC, mediante el acompañamiento, orientación y transformación de su labor para mejorar la calidad de la educación inicial de los niños y las niñas, del municipio de Paya. **Objetivo Específicos:** Apropiar el sentido de la educación a partir de los modelos pedagógicos orientados Diseñar experiencias pedagógicas, a través del abordaje de los ejes de la práctica pedagógica a partir de la pedagogía Waldorf. Vincular las familias y cuidadores en la práctica pedagógica de las MC en el municipio de Paya.	Los objetivos son claros, y los objetivos específicos son acordes y alcanzables para lograr el objetivo general.

CATEGORÍAS	CÓDIGO	Atributo de Contraste **Nombre de la experta**: Marcela Amar	
		Aspectos de la propuesta	**Observaciones del Experto**
		Incentivar la apertura de espacios que promuevan la reflexión, el trabajo en equipo, en torno al seguimiento y la evaluación de la propuesta.	
Beneficiarios	**BN**	La propuesta de investigación va dirigida dde manera directa a 7 MC del municipio de Paya y 120 niñas y niños que hacen parte de la educación inicial en la modalidad tradicional en este territorio, así como a familias y cuidadores, quienes se vincularon de manera directa al desarrollo de experiencias pedagógicas dentro de los hogares comunitarios. No obstante, de esta propuesta se benefician de manera indirecta, otras modalidades de atención de educación inicial, presentes en el municipio de Paya, quienes en colaboración con las directivas del ICBF centro zonal Sogamoso y sus representantes legales han tomado la iniciativa de implementar con su equipo de talento humano, estrategias y orientaciones plasmadas en esta proposición. .	Me llama la atención que la propuesta se trabaje en los 7 Hogares comunitarios, es decir en el total de Unidades de atención que hay en el municipio de Paya, eso da mayor credibilidad a la implementación de la propuesta, además de ayudarnos a transformar el quehacer de las MC, de este municipio, sería interesante que esta propuesta se comparta con las unidades de atención del municipio de Pisba que queda cerca a Paya y presenta las mismas o quizás peores condiciones contextuales que Paya. Seria lindo poder implementar esta propuesta en dos Hogares Comunitarios, ubicados en la vereda “la chorrera” donde se llega a loma de mula, en un recorrido de 8 horas. Considero que es alugares como estos donde debemos comenzar a llegar con nuevas estrategias de atención.

REDACTED

CATEGORÍAS	CÓDIGO	Atributo de Contraste **Nombre de la experta**: Marcela Amar	
		Aspectos de la propuesta	**Observaciones del Experto**
Productos	**PR**	Como productos para esta propuesta de intervención pedagógica se implementan una serie de acciones que permiten la apropiación del sentido de la educación inicial de las MC, además de transformar su ejercicio pedagógico para mejorar la calidad de la educación inicial en el municipio de Paya. ➢ Teorías encaminadas a la educación inicial. (La pedagogía Waldorf en la educación inicial). ➢ Evaluación de las políticas públicas de primera infancia (Revisión documental) ➢ Diagrama en el que se fundamentan los ejes pedagógicos y las actividades rectoras. ➢ Entrevista a expertos y MC para el diseño de la propuesta de intervención ➢ Grupo focal ➢ Ruta metodológica para la implementación y evaluación de la propuesta de intervención, en la que se incluye, formatos de planeación, infografías, registro fotográfico, plan de acción, anecdotarios, notas pedagógicas y matriz informativa sobre las	Estoy de acuerdo con los ´productos que se mencionan en el documento, sin embargo, es importante mencionar el registro fotográfico como productos, porque se ven unas fotos bien interesantes, que hacen parte justamente de esos productos alcanzados en la implementación de la propuesta.

RESUMEN

CATEGORÍAS	CÓDIGO	Atributo de Contraste **Nombre de la experta**: Marcela Amar	
		Aspectos de la propuesta	**Observaciones del Experto**
		transformaciones del quehacer pedagógico de las MC.	
Localización	**LC**	El municipio de Paya esta está localizado en la Provincia de la Libertad, en el departamento de Boyacá- Colombia, se caracteriza por ser un territorio montañoso del flanco oriental de la cordillera oriental, a una distancia de la capital Boyacense de 216 Kms. Limita al Oriente con el Municipio de Nunchia (Casanare), al Occidente con el municipio de Labranza grande (Boyacá), al Norte con los municipios de Pisba y Támara (Casanare) y al Sur con Yopal (Casanare). Tiene un área aproximada de 584.000 Kilómetros 2, situados sobre el pie de monte llanero**.**	He tendí la oportunidad de ir a Paya a hacer auditorias justamente a los Hogares Comunitarios, y en efecto es la localización que la investigadora allí describe, y que bueno que este proyecto se esté dando en lugares como este, donde se necesita de ayuda y de acciones que garanticen tanto los derechos de los niños las niñas, como la atención integral para construir una educación de calidad.
Método	**MT**	Se plantea la siguiente ruta metodológica: Planeación: para realizar este apartado la investigadora se apoya de entrevistas a MC, expertos que cumplen su rol de informantes claves, grupos focales, encuestas a familias y planes de mejora Implementación: Conceptos por cada eje pedagógico trabajado, plan de acción matriz de transformación, y evaluación realizada por la MC una vez abordado cada eje pedagógico.	La metodología es pertinente y acorde a lo que se tiene en el municipio de Paya, no se proponen actividades que no sean alcanzables o que requieran de costos económicos elevados. Se detalla el plan de acción con sus objetivos, recursos e ideas, es muy interesante que el documento muestra de qué manera y con qué elementos las madres comunitarias pueden ir transformando su quehacer,

CATEGORÍAS	CÓDIGO	Atributo de Contraste **Nombre de la experta**: Marcela Amar	
		Aspectos de la propuesta	**Observaciones del Experto**
		Evaluación: Se hace la evaluación general de la implementación de la propuesta por medio de una cartografía social. Además de esta ruta metodológica, la propuesta sustenta como método el aprendizaje significativo apoyado por la pedagógica Waldorf.	además de articular este plan de acción con la teoría que la investigadora propone.
Evaluación de la propuesta	**EP**	La evaluación de la propuesta de intervención se hizo mediante la cartografía social pedagógica, con esta técnica las MC tuvieron la oportunidad de validar y evaluar la propuesta de intervención de manera cualitativa y colectiva. Este ejercicio se realizó por equipos de trabajo conformado por las 7 MC para evaluar cada eje trabajado en la práctica pedagógica de manera general (planeación, ambientes, interacciones, seguimiento al desarrollo, vinculación de las familias a la práctica pedagógica y prácticas de cuidado), cada eje fue pedagógico fue representando por unos símbolos y convenciones que conforman el mapa de la cartografía social pedagógica, el cual permitió asemejar su visión en un antes de la propuesta y un después de la intervención.	La técnica que se utilizo es versátil y novedosa, porque da la oportunidad a las madres comunitarias de escribir y graficar su propia experiencia, además porque deja evidenciar lo que ellas pensaban o concebían en un antes y lo que transformaron o piensan en un después. El documento deja ver esos resultados de manera clara y precisa.
Cronograma	**CR**	La propuesta de intervención pedagógica, fue diseñada para ser implementada en (24 semanas), es decir en 6 meses, periodo acorde para dar cumplimiento al plan de acción, el cual es diseñado para trabajar un eje pedagógico por mes con sus respectivas ideas y orientaciones para realizar y	Es importante mencionar de que meses a que meses se implementa la propuesta, porque es importante que las madres comunitarias, en esos meses vayan también articulando las fechas

REVISADO

CATEGORÍAS	CÓDIGO	Atributo de Contraste **Nombre de la experta**: Marcela Amar	
		Aspectos de la propuesta	**Observaciones del Experto**
		materializar las experiencias pedagógicas, sin embargo, con todas las fases y etapas del desarrollo el proceso determina un tiempo de 40 semanas, es decir (10 meses). El seguimiento y evaluación de tareas fue un proceso continuo, que permitió hacer planes de mejora durante su implementación	conmemorables que nos exigen los lineamientos de ICBF, como por ejemplo el día del niño en abril, día de la madre en mayo, la fiesta de la fantasía en octubre, entonces si es importante que el cronograma muestre los meses de ejecución.
Recursos	**RC**	Los recursos con los que se realiza la implementación de la propuesta son propios del contexto, es decir material natural, reciclable, estrategias literarias, tradición oral, articulación con las entidades municipales, para el préstamo de auditorios y herramientas tecnológicas para la socialización, seguimiento y evaluación de la propuesta, así como el apoyo de transporte para trasladar las MC de las zonas más rurales a la cabecera municipal para la socialización y el seguimiento de la propuesta	Los recursos son claros, además de rescatar los recursos naturales o reciclables, porque son materiales que se encuentran en cualquier contexto, y que, de ser bien trabajados y elaborados, estos tienen un impacto en la práctica pedagógica de las madres comunitarias. Justamente la investigadora propone trabajar con este material.
Presupuesto	**PR**	La propuesta no requiere de mayor presupuesto para su ejecución, motivo que hace viable y posible su implementación, los costos de traslado de la investigadora hacia el municipio de Paya, y los Hogares Comunitarios ubicados en la vereda, son asumidos a manera personal, la investigadora en los seis meses de ejecución de la propuesta viaja 4 veces al municipio con la intención de guiar, orientar	Es grato saber que el proyecto es interesante para su implementación, y que los recursos económicos no pueden llegar a hacer un impedimento para su desarrollo. Se evidencia que el presupuesto beneficia tanto a la investigadora como a las madres

REVISADO

CATEGORÍAS	CÓDIGO	Atributo de Contraste **Nombre de la experta**: Marcela Amar	
		Aspectos de la propuesta	**Observaciones del Experto**
		y verificar la implementación y transformación de cada eje pedagógico trabajado	comunitarias, porque no se describen costos de mayor cuantía.

Fuente: Latorre, 2005

Tabla 84

Matriz de contraste, Latorre (2005) para la validación de la propuesta de Intervención

CATEGORÍAS	CÓDIGO	Atributo de Contraste **Nombre de la experta:** María del Carmen Barrera Bermúdez	
		Aspectos de la propuesta	**Observaciones del Experto**
Título	**TI**	Se propone un título llamativo en coherencia al sentido de la educación inicial	Es un título conciso que deja ver las pretensiones que se quieren alcanzar en un contexto de educación infantil
Descripción de la propuesta	**DP**	Es una propuesta que se diseña en articulación con las MC, escuchando sus voces, sus intereses y particularidades recabadas en las entrevistas y en el diligenciamiento del instrumento "reconocimiento de la práctica pedagógica". Del mismo modo, condensa los resultados hallados en la revisión documental y la entrevista con expertos al concluir que actualmente la legislación colombiana en las políticas de	Se describe de manera clara y objetiva de acuerdo a las intenciones que se pretenden alcanzar en la implementación, son acciones alcanzables y medibles, con participantes que de seguro colaboran para el desarrollo de la propuesta. Sugiero que en la descripción se mencione que el

RED-UMECIT

CATEGORÍAS	CÓDIGO	Atributo de Contraste **Nombre de la experta:** María del Carmen Barrera Bermúdez	
		Aspectos de la propuesta	**Observaciones del Experto**
		primera infancia no contempla una intervención pedagógica concreta y en contexto para trabajar especialmente en territorios con índices de vulnerabilidad social. En este sentido, la propuesta se trabaja con un aporte teórico que da validez y rigurosidad epistemológica a la intervención pedagógica, acogiendo la pedagogía Waldorf en educación inicial, como referente para abordar del plan de intervención, desde este horizonte la propuesta plantea trabajar de la siguiente manera: Se abordan seis ejes pedagógicos propuestos por el MEN (2018), los cuales se orientan desde un plan metodológico en coherencia a la teoría Waldorf, teniendo en cuenta que estos ejes los propone el MEN, pero no describe ni orienta una teoría ni un plan de acción específico para ser abordado específicamente en contextos de vulnerabilidad social. Se vincula en la propuesta ideas que orientan las actividades rectoras, pilares que dan sentido pedagógico en la educación inicial, se describen unas estrategias que permiten el diseño de ambientes enriquecidos para materializar e implementar cada eje pedagógico. Se describen los actores que implementaran y se beneficiaran de la propuesta.	aporte novedoso de la propuesta permea alrededor de unos postulados propios a la teoría que se menciona, además de justificar que la propuesta se construye con unos antecedentes dados por el MEN y los lineamientos de ICBF, que, aunque dan unas orientaciones conceptuales no se describe una metodología clara y pertinente para ser abordada en contextos con rezago social. De igual manera me parece prudente que esta propuesta se visibilice y se exponga a quien corresponda para que los procesos de formación a agentes educativas sean adecuados con metodologías propias y reales para cada territorio nacional.

REPOSITORIO

CATEGORÍAS	CÓDIGO	Atributo de Contraste **Nombre de la experta:** María del Carmen Barrera Bermúdez	
		Aspectos de la propuesta	**Observaciones del Experto**
		Se describe la teoría que acompaña la propuesta de intervención pedagógica. Desde esta premisa, la propuesta de intervención pretende posicionar la pedagogía Waldorf como atmósfera teórica para resignificar la realidad de los niños y las niñas que son educados en escenarios de vulnerabilidad social. Esta teoría permita descentralizar las políticas hegemónicas para asistir la educación inicial de los niños, niñas, madres comunitarias y familias de dicho territorio de una manera práctica, realista y concreta. Reconocer la educación inicial como apología en el desarrollo humano, significa abordar la educación integral de la primera infancia, en palabras de Waldorf (2017), a partir del "componente, evolutivo socioformativo, cognitivo e integrativo con enfoque de derechos que prepara para la coherencia, significatividad y sentido de vida, compendios que integran el desarrollo humano.	
Fundamentación	**FN**	Esta propuesta se piensa con el fin de dignificar la presencia de las infancias en la educación infantil sus lenguajes naturales, lúdicos y vitales, asimismo el elevar la presencia del rol de las MC como un sujeto significativo para la creación de experiencias, la importancia de su presencia, apoyo y acompañamiento en el desarrollo y cuidado de los niños y niñas, exaltar que si poseen un saber el cual todos los	La fundamentación requiere ser explicada desde el aporte que se mencionó anteriormente, ya que encuentro las acciones, el aporte teórico, pero carece de justificación, es una apuesta metodológica que vale la pena sustentar con mayor rigurosidad, pues al tratarse de una tesis doctoral debe concebirse de manera específica el aporte de la investigadora,

CATEGORÍAS	CÓDIGO	Atributo de Contraste **Nombre de la experta:** María del Carmen Barrera Bermúdez	
		Aspectos de la propuesta	**Observaciones del Experto**
		estamentos deben valorar y trabajar para seguir cultivando su quehacer con los elementos disponibles en sus territorios. La fundamentación presenta una problemática que describe las carencias contextuales que impiden realizar una educación de calidad de la primera infancia en el municipio de Paya. Así mismo, se describe una justificación, que argumenta por qué trabajar una propuesta de intervención pedagógica en contexto acorde a las necesidades, intereses y particularidades de los actores implicados en la educación a la primera infancia. En este apartado se tienen en cuenta las voces de las MC, de los informantes claves y los resultados recabados en la revisión documental. Por últimos se presenta la argumentación teórica que apoya los fundamentos para acobardar la propuesta de intervención pedagógica.	para que no se malinterprete su propia producción, desde la secretaria de educación valoro esta clase de trabajos, porque en efecto existen políticas educativas con mediaciones conceptuales, legales y quizás teóricas muy hegemónicas a nivel nacional, pero propuestas de intervención territorial acordes a unas particularidades no se construyen a diario, y, es importante reconocer como desde contribuciones como esta se descoloniza la homogeneidad, por tanto, se debe comenzar a valorar la producción particular para alcanzar logros que trasciendan a la generalidad.
Objetivos de la propuesta	**OB**	Se plantea un **objetivo general**: Fortalecer la práctica pedagógica de las MC, mediante el acompañamiento, orientación y transformación de su labor para mejorar la calidad de la educación inicial de los niños y las niñas, del municipio de Paya. **Objetivo Específicos:**	Se aprueban por su congruencia con el objetivo general, teniendo en cuenta que son alcanzable a los tiempos que la autora propone en su propuesta.

RELIGHT

CATEGORÍAS	CÓDIGO	Atributo de Contraste **Nombre de la experta:** María del Carmen Barrera Bermúdez	
		Aspectos de la propuesta	**Observaciones del Experto**
		Apropiar el sentido de la educación a partir de los modelos pedagógicos orientados Diseñar experiencias pedagógicas, a través del abordaje de los ejes de la práctica pedagógica a partir de la pedagogía Waldorf. Vincular las familias y cuidadores en la práctica pedagógica de las MC en el municipio de Paya. Incentivar la apertura de espacios que promuevan la reflexión, el trabajo en equipo, en torno al seguimiento y la evaluación de la propuesta.	
Beneficiarios	**BN**	La propuesta de investigación va dirigida dde manera directa a 7 MC del municipio de Paya y 120 niñas y niños que hacen parte de la educación inicial en la modalidad tradicional en este territorio, así como a familias y cuidadores, quienes se vincularon de manera directa al desarrollo de experiencias pedagógicas dentro de los hogares comunitarios. No obstante, de esta propuesta se benefician de manera indirecta, otras modalidades de atención de educación inicial, presentes en el municipio de Paya, quienes en colaboración con las directivas del ICBF centro zonal Sogamoso y sus representantes legales han tomado la iniciativa de implementar con su equipo de	Apruebo a todo lugar que aportes teóricos y pedagógicos como los descritos en esta propuesta lleguen a lugares como el municipio de Paya, donde sea tenido una concepción de abandono y desamparo por parte del estado y más tratándose de un aporte educativo. Invito a la autora a que continue haciendo seguimiento a la implementación de esta propuesta, aunque el municipio quede un poco a apartado a ciudades principales del departamento.

CATEGORÍAS	CÓDIGO	Atributo de Contraste **Nombre de la experta:** María del Carmen Barrera Bermúdez	
		Aspectos de la propuesta	**Observaciones del Experto**
		talento humano, estrategias y orientaciones plasmadas en esta proposición. .	
Productos	**PR**	Como productos para esta propuesta de intervención pedagógica se implementan una serie de acciones que permiten la apropiación del sentido de la educación inicial de las MC, además de transformar su ejercicio pedagógico para mejorar la calidad de la educación inicial en el municipio de Paya. ➢ Teorías encaminadas a la educación inicial. (La pedagogía Waldorf en la educación inicial). ➢ Evaluación de las políticas públicas de primera infancia (Revisión documental) ➢ Diagrama en el que se fundamentan los ejes pedagógicos y las actividades rectoras. ➢ Entrevista a expertos y MC para el diseño de la propuesta de intervención ➢ Grupo focal ➢ Ruta metodológica para la implementación y evaluación de la propuesta de intervención, en la que se incluye, formatos de planeación, infografías,	Se ve un orden lógico y metodológico en la elección de productos, sin embargo, veo en el documento la producción de niños y niñas, que, de ser dibujos de los niños participantes de la propuesta, sería importante mencionarlos en el apartado de productos.

RED-UNEOT

CATEGORÍAS	CÓDIGO	Atributo de Contraste **Nombre de la experta:** María del Carmen Barrera Bermúdez	
		Aspectos de la propuesta	**Observaciones del Experto**
		registro fotográfico, plan de acción, anecdotarios, notas pedagógicas y matriz informativa sobre las transformaciones del quehacer pedagógico de las MC.	
Localización	**LC**	El municipio de Paya esta está localizado en la Provincia de la Libertad, en el departamento de Boyacá- Colombia, se caracteriza por ser un territorio montañoso del flanco oriental de la cordillera oriental, a una distancia de la capital Boyacense de 216 Kms. Limita al Oriente con el Municipio de Nunchia (Casanare), al Occidente con el municipio de Labranza grande (Boyacá), al Norte con los municipios de Pisba y Támara (Casanare) y al Sur con Yopal (Casanare). Tiene un área aproximada de 584.000 Kilómetros 2, situados sobre el pie de monte llanero**.**	Se describe de manera precisa la localización donde se realizará la implementación de la propuesta, reiterando una vez más la gratitud a la autora, por pensarse en llevar esta propuesta a escenarios como el municipio de Paya.
Método	**MT**	Se plantea la siguiente ruta metodológica: Planeación: para realizar este apartado la investigadora se apoya de entrevistas a MC, expertos que cumplen su rol de informantes claves, grupos focales, encuestas a familias y planes de mejora Implementación: Conceptos por cada eje pedagógico trabajado, plan de acción matriz de transformación, y	Se evidencia la ruta metodológica y las teorías que sustentan estas rutas. El plan de acción es bastante descriptivo y propositivo para que las agentes educativas desarrollen cada eje de la práctica pedagógica con la variedad de ideas que propone la autora, además que el cumplimiento de cada acción no requiere de mayores presupuestos

REVISADO

CATEGORÍAS	CÓDIGO	Atributo de Contraste **Nombre de la experta:** María del Carmen Barrera Bermúdez	
		Aspectos de la propuesta	**Observaciones del Experto**
		evaluación realizada por la MC una vez abordado cada eje pedagógico. Evaluación: Se hace la evaluación general de la implementación de la propuesta por medio de una cartografía social. Además de esta ruta metodológica, la propuesta sustenta como método el aprendizaje significativo apoyado por la pedagógica Waldorf.	económicos, lo que hace viable y alcanzable la metodología.
Evaluación de la propuesta	**EP**	La evaluación de la propuesta de intervención se hizo mediante la cartografía social pedagógica, con esta técnica las MC tuvieron la oportunidad de validar y evaluar la propuesta de intervención de manera cualitativa y colectiva. Este ejercicio se realizó por equipos de trabajo conformado por las 7 MC para evaluar cada eje trabajado en la práctica pedagógica de manera general (planeación, ambientes, interacciones, seguimiento al desarrollo, vinculación de las familias a la práctica pedagógica y prácticas de cuidado), cada eje fue pedagógico fue representando por unos símbolos y convenciones que conforman el mapa de la cartografía social pedagógica, el cual permitió asemejar su visión en un antes de la propuesta y un después de la intervención.	Es bastante interesante conocer el consolidado obtenido de la cartografía social, considero que es el resultado de la implementación, se puede observar el tejido de criterios construidos por las mismas agentes educativas, en el que se concibe su quehacer desde antes de la implementación de la propuesta y el después de la intervención. Además de utilizar la cartografía social como una técnica evaluativa que rebosa todo instrumento de medición o evaluación tradicional.
Cronograma	**CR**	La propuesta de intervención pedagógica, fue diseñada para ser implementada en (24 semanas), es decir en 6 meses,	En efecto se encuentra un cronograma que describe las estepas que dieron lugar a la

REVISADO

CATEGORÍAS	CÓDIGO	Atributo de Contraste **Nombre de la experta:** María del Carmen Barrera Bermúdez	
		Aspectos de la propuesta	**Observaciones del Experto**
		periodo acorde para dar cumplimiento al plan de acción, el cual es diseñado para trabajar un eje pedagógico por mes con sus respectivas ideas y orientaciones para realizar y materializar las experiencias pedagógicas, sin embargo, con todas las fases y etapas del desarrollo el proceso determina un tiempo de 40 semanas, es decir (10 meses). El seguimiento y evaluación de tareas fue un proceso continuo, que permitió hacer planes de mejora durante su implementación	construcción e implementación de la propuesta. Sin embargo, sugiero a la autora continuar con su seguimiento para seguir validando que esta apuesta se continue dando en este escenario.
Recursos	**RC**	Los recursos con los que se realiza la implementación de la propuesta son propios del contexto, es decir material natural, reciclable, estrategias literarias, tradición oral, articulación con las entidades municipales, para el préstamo de auditorios y herramientas tecnológicas para la socialización, seguimiento y evaluación de la propuesta, así como el apoyo de transporte para trasladar las MC de las zonas más rurales a la cabecera municipal para la socialización y el seguimiento de la propuesta	En el apartado de recursos, me parece interesante utilizar todo aquel material al alcance de las agentes educativas, los niños, las niñas y sus familias, justamente recursos que van en dirección con la pedagogía Waldorf que propone la autora, lo que minimiza el riesgo para que no se puedan realizar el plan de acción en cada entorno de aprendizaje
Presupuesto	**PR**	La propuesta no requiere de mayor presupuesto para su ejecución, motivo que hace viable y posible su implementación, los costos de traslado de la investigadora hacia el municipio de Paya, y los Hogares Comunitarios ubicados en la vereda, son asumidos a manera personal, la investigadora en los seis meses de ejecución de la propuesta viaja 4 veces al municipio con la intención de guiar, orientar	Es una propuesta que, para llegar a hacer implementada en otros lugares, no requiere de gran presupuesto económico, dejando abiertas las posibilidades para que su ejecución cumpla con la innovación requerida, ya que el documento presenta aspectos muy

REPOSITORIO

CATEGORÍAS	CÓDIGO	Atributo de Contraste **Nombre de la experta:** María del Carmen Barrera Bermúdez	
		Aspectos de la propuesta	**Observaciones del Experto**
		y verificar la implementación y transformación de cada eje pedagógico trabajado	interesantes que dan lugar a la innovación, transformación y resignificación de la educación inicial en un contexto de vulnerabilidad social en el departamento de Boyacá

Fuente: Latorre, 2005

RED- UNEDT

La anterior información, registrada en las tablas 82,83 y 84 da cuenta de un proceso de validación por expertos, sus comentarios registrados en las matrices, argumentan la validez de la propuesta de intervención pedagógica, sin embargo, los tres profesionales sugieren hacer ajustes al documento, aspectos a tener en cuenta para su diseño, redacción y publicación de su versión final.

4.2.4 Objetivo No 4. Evaluar la implementación de la propuesta de intervención pedagógica de acuerdo con el enfoque de educación inicial, para Madres Comunitarias, niños, niñas y familias implicadas en el estudio.

Categoría: Implementación

Para dar respuesta a este objetivo se implementan registros anecdóticos que permitieron registrar y evaluar la propuesta de intervención en su implementación, en cada uno de los ejes pedagógicos abordados en la implementación. Del mismo modo se efectúa una cartografía social pedagógica que permitió evaluar de manera general la ejecución de la propuesta en cada uno de los hogares comunitarios, teniendo en cuenta cada eje pedagógico trabajado durante la implementación. En el procesamiento de la información se tuvieron en cuenta las siguientes técnicas, los registros anecdóticos y la cartografía social son analizados y consolidados mediante la matriz propuesta por Latorre (2005), quien establece criterios de anverso para determinar la información general del participante y reverso para conocer comentarios e interpretaciones subjetivas del sujeto vinculado en el desarrollo de la propuesta, como posibilidad de valorar, registrar y evaluar su ejecución. A su vez la cartografía social fue analizada mediante las matrices de Strauss y Corbin (1998), pero su información se condensa en la matriz de Latorre (2005).

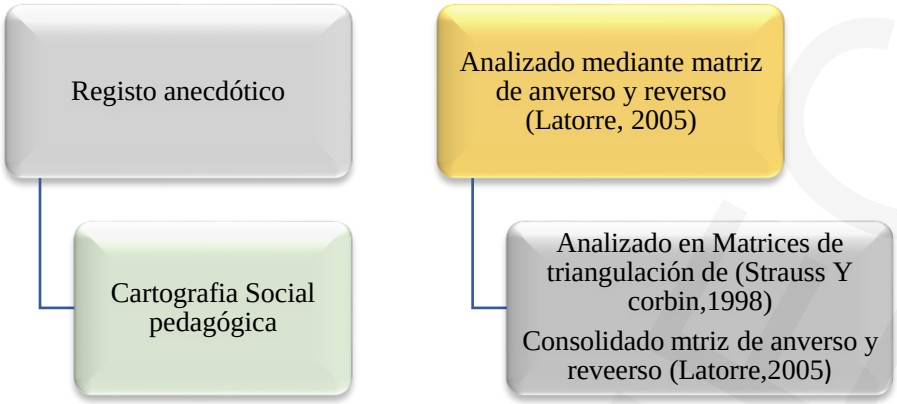
Resultados

A continuación, se expone en la figura 67, se expone la información que determina el procesamiento de los datos hallados en cada una de las técnicas implementadas para esta esta categoría.

REDUNOT

Figura 67

Procesamiento información: Propuesta de intervención pedagógica



Fuente: creación Propia

RED- UMECIT

Implementación

En este apartado, la investigadora sensibiliza a las MC a que registren y acopien datos, en su registro anecdotario, sobre la implementación de la propuesta de intervención, que en su mayoría son situaciones en las que ellas observan, reflexionan y generan comentarios para mejorar y corregir la propuesta d ser necesario, la cual es sustentada por seis ejes pedagógicos, (Planeación pedagogía, ambientes pedagógicos, interacciones efectivas, seguimiento al desarrollo, prácticas de cuidado y vinculación de las familias a la práctica pedagógica, es de aclarar que en cada uno de los ejes se trabajaron las actividades rectoras y las estrategias pedagógicas) . Este ejercicio se hace con el ánimo de mejorar ciertos aspectos que deben ser fortalecidos o replanteados dentro de la propuesta de investigación.

Mediante esta técnica, se logró que las MC dieran su opinión sobre cada una de las estrategias realizadas en la etapa de implementación, con la intención de evaluar y poder tener en cuenta esta valoración, para corregir lo necesario de cada actividad pedagógica diseñada en la propuesta.

RED-UMECIT

Tabla 85

Matriz de Contraste, Latorre (2005) para consolidar la información de los anecdotarios durante la implementación

Momento No 1: Eje de planeación Pedagógica

CATEGORÍAS	**CÓDIGO**	**Atributo de Contraste**	
		Anverso	**Reverso**
		Madre Comunitaria	**Investigadora**
Título	**TI**	Se puede evidenciar como las madres comunitarias tienen la claridad en el título que acompaña la apertura al diseño de experiencias de las planeaciones pedagógicas	Como rol de la tutora, acompaña este reconocimiento de la práctica pedagógica haciendo un primer acompañamiento grupal para de esta manera tener clara la temática a tratar en el acompañamiento situado, es allí donde se aclaran las dudas y se tiene un dominio de la temática a tratar. La tutora acompaña y socializa este reconocimiento de la práctica pedagógica.
Objetivo	**OB**	Las madres comunitarias comprenden el sentido y los componentes de los objetivos planeados en este eje de planeación pedagógica y diseño de experiencias.	La investigadora proyecta y socializa de manera clara los dos objetivos que guían el primer eje en relación a planeación pedagógica. Este objetivo no se cambia en su estructura y redacción.
Recursos a utilizar	**RU**	Las madres comunitarias aceptan y vinculan a su ejercicio los recursos consignados en este apartado	Los recursos sugeridos por la investigadora son pertinentes para contextualizar las experiencias con las MC.

REDINFECIT

Metodología	**ME**	Las madres comunitarias y la investigadora llevan a cabo una metodología flexible y dinámica para la comprensión en el diligenciamiento del formato de planeación, llevando a cabo una interacción constante.	La metodología en este primer eje se mantuvo, pues las madres comunitarias comprenden su ruta para la implementación.
Reflexión	**RE**	Algunas de las madres comunitarias temerosas en poder continuar con el proceso, debido a que se les multiplique su trabajo y el angustioso momento de enfrentarse a nuevas herramientas tecnológicas.	La investigadora junto a las MC, establecen a mutuo acuerdo implementar notas pedagógicas que permitan hacer una reflexión sobre el eje aprendido.
Aspectos que más le gustaron	**AS**	Ellas señalan que el formato para registrar la planeación es un acierto considerable en este primer momento.	Los aspectos contemplados en el primer eje pedagógico cautivan la atención de las madres comunitarias.
A Mejorar	**AM**	El lenguaje que se utiliza en el eje de planeación contiene algunas palabras tecnicistas, que no logran entender	Se deben escribir las estrategias con un lenguaje practico y sencillo para que las madres comunitarias puedan entender la orientación.
Solución	**SL**	Escribir las actividades con un lenguaje más sencillo	Se ajustan la redacción de las estrategias pedagógica en cuanto a su orientación y descripción.
Varios	**VA**	Entre madre comunitaria e investigadora hacen un acompañamiento para que puedan llevar a cabo las experiencias contempladas en el eje No 1, esto con la intención de aclarar dudas.	La investigadora al iniciar esta primera etapa presenta ciertos temores al exponerse a territorios lejanos, el poder llegar a estos lugares y en algunos de los casos el poder enfrentar sus miedos con esta ruralidad dispersa. Así mismo presenta temores para lograr cautivar a las madres comunitarias interés proyección en el desarrollo de esta propuesta de intervención pedagógica.

Fuente: Matriz de Contraste Latorre, 2005

REDUMECIT

Tabla 86

Matriz de Contraste, Latorre (2005). Momento No 2: eje sobre ambientes pedagógicos

CATEGORÍAS	CÓDIGO	Atributo de Contraste	
		Madre Comunitaria	**Investigadora**
Título	**TI**	Ambientes pedagógicos e implementación en la unidad de servicio. Este título se entendió a cabalidad por parte de las MC	Ambientes pedagógicos. La investigadora mantiene este titulo
Objetivo	**OB**	En los registros anecdóticos las MC manifiestan haber entendido el objetivo sobre el eje de ambientes pedagógicos	El objetivo logra evidenciar cierta ambición que no puede ser alcanzado en una sola sesión, teniendo en cuenta que es uno de los ejes que dan mayor relevancia de cambio y transformación al quehacer pedagógico de las MC
Recursos a utilizar	**RU**	Se evidencia mediante el registro anecdótico que las MC, aprueban los recursos a utilizar en este eje pedagógico	Los recursos propuestos en este eje van en coherencia a los postulados de la pedagogía Waldorf, al rescatar el deseño de espacios mediante los recursos naturales, haciendo participes de manera directa e interactiva niños, niñas, familias y MC. Este apartado no se debe modificar.
Metodología	**ME**	La metodología de este eje, no se comprende de la mejor manera posible, las MC manifiestan sentirse confundidas con algunas orientaciones y actividades propuestas para diseñar e implementar ambientes pedagógicos. Ellas registran en sus anecdotarios no contar con todo el material que se	La metodología se debe replantear de acuerdo a los intereses de las MC, debe ser flexible didáctica y participativa, en las que se tenga en cuenta sus opiniones e inquietudes, debe ser redactada en un lenguaje comprensible y de ser posible mediante esquemas que capturen la atención de todas ellas.

		propone en algunos apartados de la metodología.	
Reflexión	**RE**	Las madres comunitarias en sus notas pedagógicas registran tener cierto temor, ansiedad y expectativas frente al diseño e implementación de ambientes pedagógicos. Manifiestan tener incertidumbre al cambio y a la innovación, muchas de ellas registran desconfiar de sus propias habilidades	Los ambientes pedagógicos, comprendidos como una intencionalidad y herramienta pedagógica, desde la visión de las MC, es un tema que a la fecha genera cierta polémica, se pudo evidenciar que la mayoría de ellas conciben este eje como un ejercicio pragmático, en el que la estética, la creatividad y recursividad cumplen un papel fundamental, más que en la intención para el aprendizaje y el desarrollo de los niños y las niñas. Sin embargo, en los acompañamientos la investigadora acompaña mediante la reflexión, la importancia de implementar los ambientes con un objetivo pedagógico en la educación de los niños y las niñas.
Varios	**VA**	Se pudo evidenciar que en un comienzo las MC, no contaban con los recursos necesarios para implementar sus ambientes pedagógicos, pero en la medida que comprendieron el sentido de los mismos, los materiales naturales, reciclables y propios del entorno figuraron en su puesta de escena	Se oriento y apoyo a las madres comunitarias en cada unidad de servicio a pesar de la distancia y las dificultades climáticas que causaban limitaciones en el transporte de las vías para llegar al municipio de Paya. Con algunas de ellas se hizo la retroalimentación mediante encuentros sincrónicos apoyadas por un registro fotográfico del antes y el después de implementar los ambientes pedagógicos.

Fuente: Matriz de Contraste Latorre, 2005

REDINET

Tabla 87

Matriz de Contraste, Latorre (2005). Momento No 3: Eje de interacciones

CATEGORÍAS	CÓDIGO	Atributo de contraste	
		Madre Comunitaria	**Tutora**
Título	**TI**	Las madres comunitarias comprendieron el significado del título del momento 3, se evidenció que ellas fortalecieron las interacciones con los niños y las niñas, en cada uno de los hogares comunitarios. Se diseñaron espacios para que los niños y niñas interactuaran con los ambientes pedagógicos, y en los diálogos interactivos.	La investigadora en este momento prepone un título llamativo para las MC, se da a conocer de manera clara y oportuna, generando en las madres comunitarias una reflexión personal de la manera en la que actualmente se está desarrollando las interacciones en sus unidades de servicio.
Objetivo	**OB**	Las madres comunitarias interiorizaron el objetivo propuesto para el eje de interacciones desarrollándolo en la experiencia pedagógica en el tiempo determinado.	En la implementación de la experiencia pedagógica se pudo observar que este objetivo fue aprehendido y aplicado a la realidad de los hogares comunitarios, es un objetivo alcanzable y medible de acuerdo a las realidades y tiempos de las MC.
Recursos a utilizar	**RU**	Las madres comunitarias utilizaron recursos naturales, reutilizables y del medio para organizar los ambientes pedagógicos tales como: palos, hojas, botellas, cartón, telas de colores, pelotas cuentos, libros, pinturas, piedras, revistas recicladas, cubetas de huevos. Es decir que estos recursos y como lo propone la pedagogía Waldorf, cada elemento que se le ofrece al niño y a la niña son posibilidades de interacción	La investigadora orientó a las madres comunitarias con el fin de concientizarlas en el uso de material reutilizable y del medio, haciendo énfasis en el no gasto de dinero y en la ayuda al medio ambiente, convirtiéndose las experiencias pedagógicas en mediaciones educativas a partir de recursos propios y naturales

		directa, en esta interacción ellos se hacen participes de preguntas, inquietudes e hipótesis.	
Metodología	**ME**	En la implementación de la experiencia pedagógica se pudo observar que las madres comunitarias fortalecieron sus interacciones positivas y seguras con los niños y las niñas utilizando diferentes tonos de voz al narrar un cuento, sentándose al nivel de los niños y las niñas y escuchando sus intereses y necesidades permitiendo su libre expresión, es decir que la metodología es clara y pertinente.	La metodología se mantiene, es clara, precisa y coherente, cumple con las expectativas, recursos y realidades de cada uno de sus hogares comunitarios. Esta metodología es diseñada de acuerdo a los planteamientos de la pedagogía Waldorf, al reconocer las voces de los niños y las niñas como un dispositivo en la participación activa e interactiva de cada estrategia educativa utilizada en los entornos de aprendizaje.
Reflexión	**RE**	Las madres comunitarias manifestaron que esta propuesta de intervención, les permitió fortalecer su práctica pedagógica por medio de la apuesta en escena de diferentes estrategias pedagógicas que permitieron potenciar las interacciones de los niños y las niñas	Durante la implementación de las experiencias pedagógicas, la investigadora pudo evidenciar que las madres comunitarias del municipio de Paya, alcanzaron los objetivos propuestos por medio de la implementación de experiencias orientadas hacia las interacciones de los niños y las niñas de manera efectiva y afectiva. Las interacciones pedagógicas han estado concebidas por las MC como los diálogos que transcurren en los niños y las niñas, pero se desconoce que su entorno inmediato y los elementos que allí se exponen son una posibilidad para que la primera infancia interactúe con los mismos de manera natural y constante.
Varios	**VA**	Las madres comunitarias manifestaron que la implementación del momento 3, favorece los vínculos afectivos en el hogar, ya que muchas familias se hicieron partícipes de acciones que se	La investigadora evidencia el compromiso y dedicación con la que las madres comunitarias diseñaron e implementaron las experiencias pedagógicas.

RED-UNICIT

		realizaron en su acompañamiento, como proceso de corresponsabilidad	En la mayoría de los Hogares comunitarios, las madres comunitarias ambientaron sus espacios pedagógicos, los cuales permiten la interacción efectiva de niños y niñas con su entorno y con sus pares.

Fuente: creación propia. A partir de Latorre, 2005

Tabla 88

Matriz de Contraste, Latorre (2005). Momento No 4: Eje seguimiento al desarrollo

CATEGORÍAS	**CÓDIGO**	**Atributo de contraste**	
		Madre Comunitaria	**Investigadora**
Título	**TI**	Las madres comunitarias entienden los criterios que definen el tema.	Realiza preguntas a las madres comunitarias sobre los temas del eje abordado para socializar y aclarar dudas en los encuentros grupales sobre las características y particulares de niñas y niños durante la primera infancia, fortaleciendo y socializando el tema en los acompañamientos situados
Objetivo	**OB**	Las madres comunitarias comprenden los objetivos de manera clara del eje abordado, que en este caso es el seguimiento al desarrollo. Es un objetivo que se pudo alcanzar en cuatro semanas, tiempo determinado para realizar e implementar experiencias pedagógicas que encausen el eje trabajado. El objetivo no es susceptible de modificación.	La investigadora en la propuesta sustenta el objetivo sobre el seguimiento al desarrollo de manera clara, precisa y en coherencia a la modalidad de la educación inicial en la que realizan la práctica pedagógica las MC. Se presento de manera puntual y precisa para su total alcance.

Recursos a utilizar	**RU**	Las MC hacen referencia a que los recursos no requieren, se evidencia en los registros anecdóticos que existe conformidad con el uso de materiales.	Cuadernos, viajeros, anecdotarios, registro fotográfico, observación y diseño de ambientes con material natural son los recursos que han sido aprobados para el diseño e implementación de las experiencias pedagógicas y que a su vez van en coherencia con la pedagogía Waldorf.
Metodología	**ME**	Esta fue flexible, las madres comunitarias hicieron preguntas, vinculando interacciones entre ellas y la investigadora. Sin embargo, en la metodología ellas recomiendan redactar un lenguaje más sencillo y practico.	En la implementación de este eje las MC se mostraron interesadas en el ejercicio, debido a la creatividad, recursividad e innovación que requería para su ejecución, del mismo modo, se percibió cierta dificultad en la lectura e interpretación de la metodología debido al uso y redacción de palabras técnicas por lo cual es necesario replantear la conceptualización sobre este eje, de manera que se comprendan fácilmente e incentive la participación de manera voluntaria de cada una de ellas.
Reflexión	**RE**	Las Madres comunitarias en este aspecto refieren la importancia de trabajar el seguimiento al desarrollo desde una mirada apreciativa, integral y permanente. Reconocen el uso de estrategias que llevan a que este proceso sea constante, dinámico y participativo. Reflexionan frente a la escala de valoración cualitativa como un formato tecnicista y disgregado para valorar el niño y la niña.	Se pudo evidenciar que las MC valoraron las estrategias pedagógicas implementadas en este eje. Se concibe el seguimiento al desarrollo de manera pedagógica, interactiva y formativa, desvirtuando el seguimiento al desarrollo como un proceso de evaluación diagnostica. Ellas reconocen en este eje que el registro es importante, al escribir, fotografiar, grabar las observaciones que hacen son estrategias que las lleva a la reflexión, planeación e intervención de sus propias experiencias pedagógicas.
Varios	**VA**	Las madres comunitarias manifestar que en este eje el ICBF debería ir en	Se pudo percibir que las MC Valoran desde su quehacer pedagógico otras posibilidades para hacer el seguimiento al desarrollo de sus niños

		coherencia con la educación inicial, si bien, la escala de valoración cualitativa que como institución se establece para el ejercicio del seguimiento al desarrollo ellos como orientadores y garantes en la atención integral deben promover otras estrategias en relación al sentido de la educación inicial.	y niñas de una manera lúdica, pedagógica, pero sobre todo intencionada y con una mirada de metacognición.

Fuente: Matriz de Contraste Latorre, 2005

Tabla 89

Matriz de Contraste, Latorre (2005). Momento No 5: Eje Vinculación de las familias a la práctica pedagógica

CATEGORÍAS	**CÓDIGO**	**Tributo de contraste**	
		Madre Comunitaria	**Tutora**
Título	**TI**	Las madres comunitarias comprendieron el título en relación al eje trabajado en el momento 5. "Vinculación de la familia a la práctica pedagógica"	El título se caracteriza por ser puntual y claro, no se proyecta su modificación. Este se socializa con las MC de manera presencial, para dar apertura el momento No 5.
Objetivo	**OB**	En la implementación de experiencias en relación a este eje las MC se apropian del objetivo. En los registros anecdóticos no se evidencia ninguna sugerencia de cambio o ajuste al mismo.	Es importante que la investigadora revise la reacción del mismo en la propuesta, pues de su claridad y precisión depende el alcance y cumplimiento.
Recursos a utilizar	**RU**	Los recursos que utilizaron las MC en la ejecución del momento seis, fueron elementos del medio que permitieron desbordar la imaginación y destrezas	La investigadora en este momento situó a las madres comunitarias a reconocer los talentos de sus familias y de ellas mismas, con el fin de explorar nuevas posibilidades

RED UMECIT

		con los talentos de las familias quienes fueron invitadas a ser coequiperas de experiencias pedagógicas	para desarrollar experiencias pedagógicas de manera colectiva.
Metodología	**ME**	Con relación a la metodología las MC no realizaron anotaciones al respecto, en cuanto a este criterio sus aportes no apuntaron a que requiera modificación, la propuesta presenta una metodología práctica y recursiva que lleva al cumplimiento del objetivo planteado.	La metodología trabajada en este eje, cautivo la atención no solo de las MC si no de las familias participantes, entendiendo que las familias que se vinculan al quehacer pedagógico de las MC, resignifican el concepto de corresponsabilidad otorgado en la política de primera infancia, ley 1804.
Reflexión	**RE**	Las madres comunitarias reflexionaron entorno a la forma en que se venían vinculando las familias a sus hogares Comunitarios, haciendo de esta reflexión una posibilidad de transformación de la práctica pedagógica permitiendo a las familias llegar un poco más cerca de las vivencias y de la cotidianidad de su propia práctica pedagógicas. Ellas valoran la colaboración y destrezas de sus familias en la realización de material y recursos utilizados en su quehacer, horizonte que va en coherencia con los postulados de la pedagogía Waldorf, cuando argumenta la importancia de convocar las familias a los escenarios de transmisión de conocimiento de manera horizontal es un aprendizaje para niños, niñas, maestros y familias.	Se pudo identificar una transformación importante en el ejercicio pedagógico de las MC, los registros fotográficos dan cuenta de las intencionalidades de vincular las familias a los escenarios de educación inicial, los registros anecdóticos plasman aportes como, las familias aprenden de otras familias. Los saberes de una, son de interés para otras. Las familias potencian el desarrollo de las niñas y los niños mientras están en sus hogares comunitarios, de igual manera aportan a la construcción de los ambientes donde las niñas y los niños crecen y se desarrollan, y trabajan de la mano para asegurar un espacio para todos protector, provocador interactivo y colectivo.
Varios	**VA**	Los niños y las niñas fueron partícipes de una gran experiencia en la cual sus papás, mamás o cuidadores estaban dentro de los Hogares	La investigadora pudo percibir el apoyo y la comunicación asertiva por parte de las familias hacia el proceso de participación corresponsable y el desarrollo de las

		Comunitarios, guiando y orientando una experiencia pedagógica activa y participativa, se evidenció el amor, la felicidad, el entusiasmo y el orgullo con que los niños y las niñas presentaban a sus familias ante sus compañeros y MC.	experiencias pedagógicas sustentadas en la propuesta de intervención, fue muy importante y agradable evidenciar la participación activa y generosa de las familias copartícipes en la implementación de este momento.

Fuente: Matriz de Contraste Latorre, 2005

Tabla 90

Matriz de Contraste, Latorre (2005). Momento No 6: Eje Prácticas de cuidado

CATEGORÍAS	**CÓDIGO**	**Tributo de contraste**	
		Madre Comunitaria	**Investigadora**
Título	**TI**	En el municipio de Paya las madres comunitarias entendieron el título del momento seis, logrando así fortalecer sus conceptos sobre las prácticas de cuidado.	Con relación al título lase Mc se sienten a gusto con conceptos puntuales y claros lo cual les permite saber en específico lo que se va a llevar a cabo durante este momento.
Objetivo	**OB**	El objetivo no evidencia ninguna sugerencia con relación a la formulación o replanteamiento del mismo, lo que implica que es claro para ellas	. El objetivo fue presentado de manera clara incidiendo en su el alcance según el tiempo determinado para desarrollarlo.
Recursos a utilizar	**RU**	Durante este momento seis, las madres comunitarias ya han comprendido la importancia de hacer uso de los recursos naturales, reutilizables y de consumo; tales como: palos, hojas de	La investigadora enfatiza en la importancia de hacer uso de los diferentes recursos que se encuentran en el medio, como posibilidad para fortalecer la optimización de estos y su incidencia novedosa y recursiva en el desarrollo de las experiencias pedagógicas, elaborar el

		papel de variados colores, botellas, cartón, telas de colores, pelotas, cuentos, libros, pinturas, piedras, revistas recicladas, cubetas de huevos, colores, temperas, crayolas, hojas de árboles, materiales que enriquecen el diseño de ambientes pedagógicos.	material didáctico permite el ahorro de recursos económicos, y amplia el panorama a la construcción de nuevas estrategias.
Metodología	**ME**	En el momento siete las MC participaron, fueron creativas y se divirtieron en el momento de intercambiar experiencias sobre prácticas de cuidado, encontrando algunas diferencias y similitudes en los diferentes hogares comunitarios, se tejieron diálogos y reflexiones frente a este eje, haciendo énfasis en el cuidado de los niños y las niñas, pero desde una visión intencionada, planificada y pedagógica. Reconocen el hito por el que ha atravesado el concepto de "cuidado", con el tiempo y los aportes consignados en la política de estado se ha pasado de cuidar a educar la primera infancia.	En la implementación de experiencias las MC fueron muy creativas en la elaboración del material didáctico, y la puesta en escena, llevando a cabo una metodología donde se retomó la interacción, acondicionamiento del ambiente pedagógico que enriquece no solo los espacios sino el aprendizaje de los niños y niñas en sus procesos de desarrollo. En su atención diaria con los niños y las niñas, siguen vinculando prácticas de cuidado orientadas e intencionadas pedagógicamente.
Reflexión	**RE**	En este momento siete las madres comunitarias agradecieron y manifestaron que su quehacer	Se pudo identificar que el objetivo trazado para este momento se cumplió en su totalidad. Del mismo modo, las MC han podido reflexionar entorno al cuidado de sus niños y niñas desde una visión

REDUNECT

		pedagógica se ha ido transformando gracias a la propuesta de intervención, siendo esta una herramienta que les ha ayudo a fortalecer y transformar su práctica pedagógica en cada uno de los ejes trabajados, potenciando así sus capacidades y habilidades para planear, ambientar, interactuar, vincular y proyectar su quehacer pedagógico, en sus registros anecdóticos, se evidencia como desde el discurso y la práctica ellas han logrado identificar los intereses y singularidades de los niños, niñas de sus Hogares Comunitarios.	educativa, exponen en sus registros anecdóticos que, al cuidar, guiar y acompañar, se debe hacer de manera sensible e intencionada con los niños y niñas a través de sus actividades cotidianas, provocando interacciones positivas que potencien su desarrollo y promuevan la práctica de hábitos saludables. Su presencia y actitud en el acompañamiento de momentos para la rutina como (lavado de manos, toma de alimentos, cepillado de dientes, hora de descanso.), es indispensable para la apropiación de los mismos, haciendo uso de estrategias como el arte, la música, la literatura, los talleres, el juego entre otras actividades que promueven la práctica de cuidado con proyección intención para un aprendizaje en el desarrollo de niños y niñas.
Varios	**VA**	Las madres comunitarias identificaron la importancia en la organización, la creatividad, el dinamismo, la escucha generosa y la participación con los niños, niñas y sus familias innovando e implementando nuevas estrategias de enseñanza, saliendo de lo rutinario que rotula el quehacer pedagógico un trabajo rutinario y monótono.	La investigadora denoto la responsabilidad, el compromiso, dedicación, voluntad y participación de las madres comunitarias por querer transformar su propio ejercicio pedagógico En cuanto al tiempo que determina el desarrollo de los ejes pedagógicos las MC, manifiestan poner en práctica estos saberes a diario, consideran que sus experiencias pedagógicas deben seguir llevando un referente de todo lo aprendido en esta propuesta de intervención.

Fuente: Matriz de Contraste Latorre, 2005

REDUNET

Evaluación

La evaluación de la propuesta de intervención se hizo mediante la cartografía social pedagógica, en el que las MC tuvieron la oportunidad de corregir el plan de acción y evaluar la propuesta de manera cualitativa y colectiva. Este ejercicio se realizó por equipos de trabajo conformado por las 7 MC para evaluar cada eje trabajado en la práctica pedagógica (planeación, ambientes, interacciones, seguimiento al desarrollo, Vinculación de las familias a la práctica pedagógica y prácticas de cuidado), se realiza la evaluación bajo los criterios señalados por Latorre (2005), quien plantea un anverso y un reverso, para contrastar la información. En esta ocasión en anverso expone los ejes de la práctica pedagógica antes de la propuesta y el reverso sustenta la información de los ejes pedagógicos después de la propuesta de intervención. Así mismo, el instrumento permite visibilizar de manera transversal, información sobre las actividades rectoras establecidas en la educación inicial y las estrategias pedagógicas, compendios también, abordados en la implementación de la propuesta.

Se observa en la información recabada en el formato de Latorre (2005), que las MC han transformado su práctica pedagógica de manera participativa, voluntaria, recursiva, creativa, intencionada y en coherencia al sentido de la educación inicial. La cartografía social pedagógica, también permite verificar el uso y la apropiación de conceptos y palabras por parte de las MC de acuerdo a la pedagogía Waldorf, teoría que dio vigor epistemológico en el diseño y la ejecución de la propuesta de intervención, al igual que los propósitos consignados en el marco de la educación inicial. Los ejes pedagógicos abordados en esta propuesta, son entendidos por las MC como herramientas, dispositivos y estrategias que promueven el desarrollo humano, premisa que encausa el sentido de la educación inicial en la primera infancia.

REDUMET

Tabla 91

Consolidado Información de la cartografía Social con MC – Evaluación

CATEGORÍA	Eje de la Práctica pedagógica	CÓDIGO	Atributo de Contraste	
			Anverso: Antes de la propuesta de intervención	**Reverso: Después de la propuesta de Intervención**
Evaluación				
	Planeación pedagógica ¿Cómo concebía la planeación en su quehacer? ¿Que aprendió para hacer una planeación pedagógica?	PP	Convención antes de la propuesta de intervención: las MC representan este eje con un mar, ríos, caminos. Explicación: ellas plantean representar el eje de planeación con estos símbolos porque no tenían claro su intencionalidad, proyección, uso de estrategias, era planear de manera desbordada.	Convención después de la propuesta de Intervención: Estrellas, bombillos, árbol, Corazón. Explicación: Las MC manifiestan que la propuesta de intervención deja una luz en sus prácticas pedagógica para encaminar e iluminar sus planeaciones. Es el fruto que germina a los propósitos y recursos que debe contener el diseño e implementación de la planeación, y es una estrella que ilumina la labor pedagógica para reconocer los intereses, hipótesis y realidades del niño y la niña
	Amientes pedagógicos ¿Antes de la propuesta de intervención usted como ambientaba los espacios? ¿Después de trabajar la propuesta	AP	Convención antes de la propuesta: afiches, almanaques, bombas, rutas de ambientes educativos y protectores Explicación: Las MC en este apartado manifiestan que sus ambientes se basaban en pegar diferente información en las paredes, en ubicar allí elementos sin ninguna intencionalidad o simplemente no	Convención después de la propuesta de intervención: Materiales naturales, música, arcoíris, señales de tránsito. Explicación: Las Mc manifiestan que los ambientes pedagógicos se deben construir con los niños, niñas, familias haciendo uso de materiales naturales, reciclables y con las producciones de los niños y niñas. Ellas han comprendido que existe una ruta para diseñar ambientes intencionados y con infinidad de posibilidades, articulando en este sentido las

REPOSITORIO

CATEGORÍA	Eje de la Práctica pedagógica	CÓDIGO	Atributo de Contraste	
			Anverso: Antes de la propuesta de intervención	**Reverso: Después de la propuesta de Intervención**
Evaluación	de intervención usted como diseña los ambientes?		utilizaban una ayuda que facilitara los aprendizajes de los niños y niñas.	actividades rectoras y el uso de estrategias pedagógicas como es el caso de los talleres, las asambleas, los rincones y los proyectos de aula
Evaluación	**Interacciones efectivas en la primera infancia** ¿Cómo Pensaba las interacciones de las niñas y niños antes de la propuesta de intervención? ¿Qué estrategias promueve en su hogar comunitario después de la propuesta para generar interacciones positivas en los niños y las niñas?	IPI	Convención antes de la propuesta: Pirámide Explicación: Ellas concebían las interacciones de manera jerarquizada, en el que el adulto es quien tiene la razón.	Convención después de la propuesta: las MC a la fecha conciben las interacciones como un diálogo en igualdad de condiciones, en que se debe observar, escuchar las preguntas intereses de los niños y niñas. Además, argumentan que las interacciones se promueven a partir de posibilidades como es el diálogo o las interacciones con los elementos y las experiencias que se gestan en la realidad de los niños y las niñas, el tono de voz, la postura corporal y las emociones también son elementos claves para poner en escena cuando se interactúa con los niños y las niñas.
	Seguimiento al desarrollo ¿Cómo entendía el seguimiento al	SD	Convención antes de la propuesta: Célula Explicación: Ellas entendían el seguimiento al desarrollo como un	Convención después de la propuesta: varias células con núcleos y citoplasmas. Explicación: Las Mc después de la propuesta de intervención saben, que para hacer un adecuado

RED-UNEFM

CATEGORÍA	Eje de la Práctica pedagógica	CÓDIGO	Atributo de Contraste	
			Anverso: Antes de la propuesta de intervención	**Reverso: Después de la propuesta de Intervención**
Evaluación	desarrollo? ¿Después de trabajar la propuesta de intervención, qué es importante tener en cuenta para hacer seguimiento al desarrollo con niños y niñas?		proceso lineal, secuencial y como un proceso operativo.	seguimiento al desarrollo es necesario implementar estrategias que favorezcan su registro, reflexión, análisis y observación, que es un proceso que debe realizarse a diario, y que este eje promueva el diseño de las planeaciones pedagógicas de acuerdo a las realidades de los niños y niñas. Se deben implementar estrategias novedosas. Acá tienen un gran valor las actividades rectoras para hacer seguimiento al desarrollo, el arte la literatura, la exploración del medio son mecanismos innovadores para hacer este proceso. Estrategias como el juego heurístico ocupan un lugar importante en este eje, pues rescatar juegos tradicionales y autóctonos es una oportunidad para desde ahí hacer seguimiento al desarrollo.
Evaluación	**Vinculación de las familias a la práctica pedagógica** ¿Cómo vinculaba a las familias a la práctica pedagógica? ¿qué estrategias pedagógicas utiliza ahora para vincular	VFPP	Convención antes de la propuesta: Cronograma, pergamino Explicación: las MC Vinculaban las familias desde un interés operativo, es decir que únicamente las familias llegaban a los HCB a reuniones de padres de familia, basadas en un cronograma y de manera magistral.	Convención después de la propuesta: magos, chefs, músicos, agricultores. Explicación: las familias se han venido vinculando a la práctica pedagógica de las MC mediante unos talentos que cada una de ellas posee, se ha valorado su participación a partir de sus destrezas, han tenido la oportunidad de llegar a hacer coequiperas de las experiencias trabajadas con sus hijos. De manera constante se han estado vinculando familias y cuidadores de manera lúdica, corresponsable y pedagógica

RED UMECIT

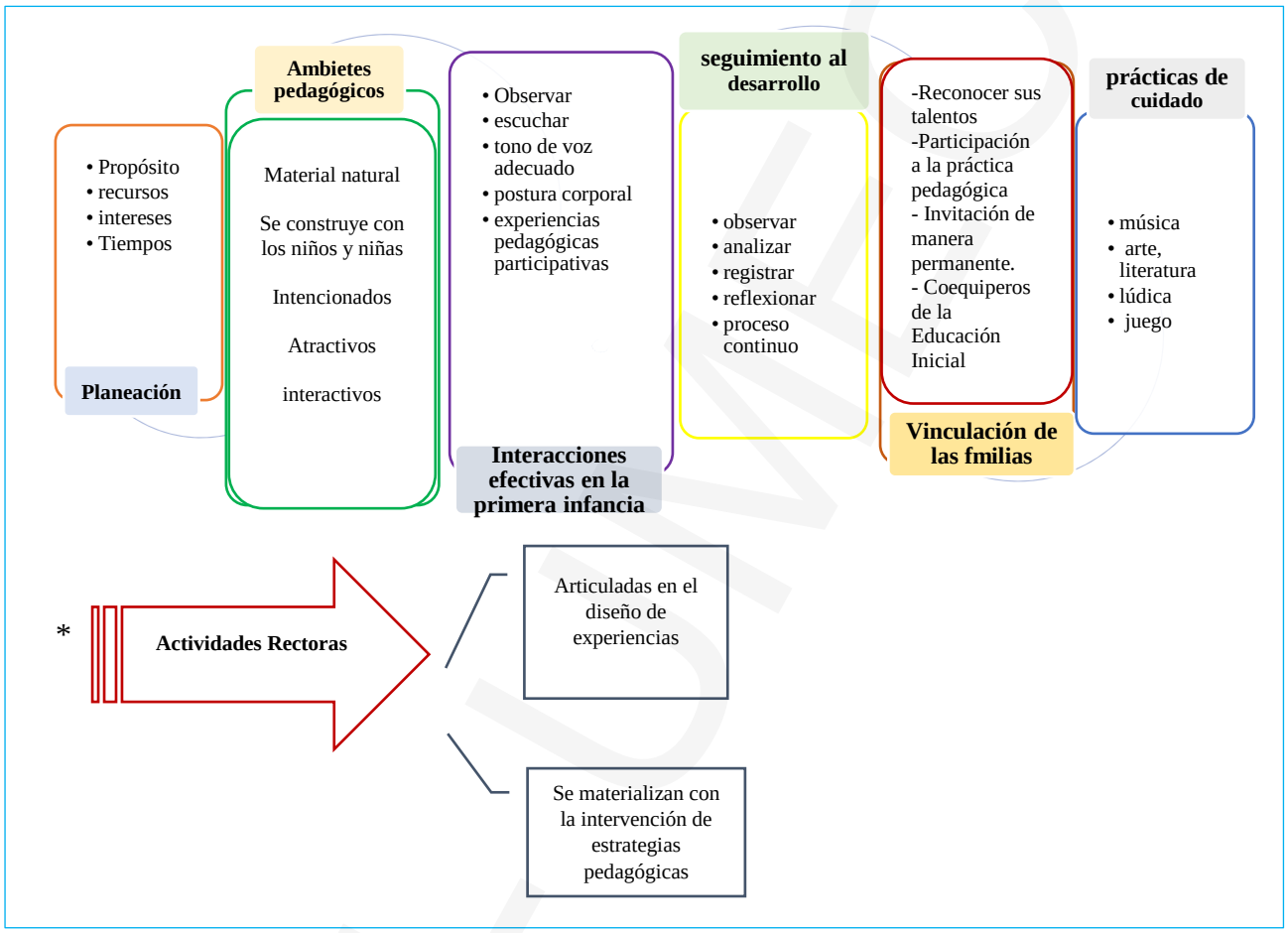
CATEGORÍA	Eje de la Práctica pedagógica	CÓDIGO	Atributo de Contraste	
			Anverso: Antes de la propuesta de intervención	**Reverso: Después de la propuesta de Intervención**
	las familias a su práctica pedagógica?			
Evaluación	**Prácticas de cuidado** ¿Cómo son entendidas las prácticas de cuidado en los hogares comunitarios? ¿Después de la propuesta, que estrategias pedagógicas dan sentido a las prácticas de cuidado?	PC	Convención antes de la propuesta: libro. Explicación: Las MC refieren entender las prácticas de cuidado de manera rutinaria y asistencialista.	Convención después de la propuesta: diferentes caminos, notas musicales, bombillo. Explicación: Las MC mediante las notas musicales representan estrategias como canciones, música, versos para acompañar prácticas de cuidado como el cepillado de dientes, el descanso, lavado de manos. El bombillo simboliza la luz que acompaña las estrategias, como cuentos, actividades artísticas que se vinculan en las prácticas de cuidado. Los caminos representan las nuevas posibilidades adquiridas mediante la propuesta de intervención, para guiar y encaminar cada ejercicio pedagógico intencionado en las acciones implementadas en las prácticas de cuidado. En todos los ejes se comprende el sentido de trabajar de manera articulada las actividades rectoras sin ser desfragmentadas al igual que el uso e implementación de estrategias pedagógicas como (talleres, asambleas, juego heurístico, cesto de los tesoros y proyectos de aula).

Fuente: Latorre (2005)

RED-UMECIT

Figura 68

Concepción ejes de la práctica pedagógica por parte de las MC, después de la implementación de la propuesta.



Fuente: creación propia

4.3 Discusión de los resultados

Una vez terminado el análisis a profundidad de la información y siguiendo el rigor científico, metodológico y conceptual de la investigación, es significativo contrastar la información lograda en la revisión documental, las entrevistas a expertos y a las madres comunitarias, encuesta a las familias de los niños y niñas participantes de la investigación, el grupo focal, el registro anecdótico y la cartografía social con las teorías y la conceptualización construida en la fundamentación teórica del estudio.

Desde esta perspectiva y siguiendo el horizonte del objetivo general para diseñar una propuesta de intervención pedagógica, que permita fundamentar el enfoque de educación inicial de los niños y las niñas en condición de vulnerabilidad en el municipio de Paya Boyacá, se reconocen los hallazgos obtenidos en cada técnica de información analizada, los cuales cimentaron los cuatro objetivos específicos. Se vinculan ocho categorías emergentes relacionadas a la pertinencia de las propuestas gubernamentales-PG. y la pedagogía en Educación Inicial- PEI.

4.3.1 Contraste Investigativo

En este apartado se expone el contraste investigativo en relación al análisis de la información procesada con las literaturas expuestas en la fundamentación teórica, y en la revisión documental, de acuerdo a los objetivos propuestos en la investigación.

Objetivo No 1: Analizar las condiciones de vulnerabilidad social a las que están expuestos los niños y niñas en el municipio de Paya, Boyacá.

Categoría: Vulnerabilidad Social- *VS*

Esta Variable se divide en siete indicadores que han sido analizados y procesados para obtener filiaciones. A continuación, se hace el contraste de la información recolectada con una muestra de 50 familias participantes en la encuesta, en función con las teorías referenciadas en el estudio para identificar los índices de vulnerabilidad al que se encuentran los niños y las niñas que asisten a 7 Hogares Comunitarios, modalidad de educación inicial en el municipio de Paya- Boyacá.

El análisis de las encuestas expone, que en el municipio de Paya en el departamento de Boyacá de 324 niños y niñas entre 0 y 5 años edad según (DANE, 2020), asisten a la modalidad comunitaria 73 niños y niñas entre edades de año y medio y cinco años de edad, atendidos por MC cuya edad esta entre los 26 y 70 años. Siguiendo el plan de desarrollo municipal (2020-2023) y los datos obtenidos en la cuesta, se evidencia que un 77% de niños y niñas en edades de primera infancia no asisten a un centro de educación inicial porque el municipio no cuenta con las garantías de inversión para ofertar la cobertura en todo el municipio; el municipio cuenta con 19 veredas, es decir que su extensión permea en un mayor porcentaje en la zona rural que urbana, las cuales ofrece el servicio de educación inicial en 4 veredas, es decir que el 77% del territorio rural no presenta servicios de educación inicial y los servicios que existen no cubren la georreferenciación total para la oferta (Plan de desarrollo municipal, 2020-2023).

Variable de Cuidado y Crianza

Los resultados analizados en las encuestas exhiben que quienes están al cuidado y la crianza de los niños y las niñas contemplan las edades entre los 16 y 63 años de edad, las principales actividades que se realizan en familia es el juego soportado por un 38% de las familias entrevistadas; un 64% manifiesta que la manera de corregir los niños y las niñas es hablando, seguido por un 19% que lo hace mediante el buen ejemplo de quien cuida el niño o la niña, tan solo un 2% refiere hacerlo mediante un contacto físico, palmada o pellizco. Resultados que coinciden con los aportes expuestos por Steiner (2019) al afirmar que el rol de cuidado y crianza debe acoger unas prácticas que gesten los vínculos afectivos entre el cuidador y el niño, al igual que las prácticas de corrección, llama la atención en los resultados, que las familias al convivir en un entorno social con índices de vulnerabilidad considerable, una de las medidas correctivas sea el diálogo, acción que incita al buen trato y a una crianza de amor comprensión, tolerancia y comunicación, criterios de crianza expuestos por (Cárdenas 2014).

Un 93% de las familias sustentan que en el momento de salir a trabajar o salir a hacer otra actividad sus hijos quedan al cuidado de un conocido o un familiar, el 3% declara dejarlos solos; en el criterio referido a las actividades que realiza con el niño o la niña se evidencia la tendencia del 78% de cantar canciones, seguido por un 72% de llevarlo fuera de casa, un 41% juega con ellos, el 38% lo hace a treves de la exploración y un 40% pasa tiempo con el niño y la niña, se evidencia que quienes hacen las actividades son las madres, soportada la información por un 91%, con el 45% el padres, el 36% los hermanos el 17% los abuelos y un 7% refieren a un familiar; el 88% de las familias cuentan en el hogar con un juguete y el 12% refiere no contar con juguetes para sus hijos.

En la información concerniente a qué tipo de reconocimiento recibe el niño o la niña por sus logros el 91% lo felicita de manera verbal, un 43% le da un regalo y un 33% lo dejan salir a jugar; en cuanto a los riesgos de accidentes dentro del hogar al cual están expuesto los niños y las niñas se observa en el análisis que los objetos cortantes o punzantes, las escaleras o balcones inseguros son la mayor tendencia referidos por un 19%, seguido de los fósforos, encendedores o similares y las bolsas de plástico con un 17%.

A la voz de los expertos, el cuidado y la crianza se materializa, bajo el influjo de "factores condicionantes internos o externos a la propia familia, utilizando ciertos recursos (tangibles o intangibles, privados o públicos) para obtener productos como

(bienes o servicios, atención médica, alimentación, recreación, afecto, lo que conlleva al bienestar y desarrollo óptimo del niño)" (Henao, Ramírez y Ramírez, 2007 p. 26)

El cuidado y la crianza en contextos de vulnerabilidad social exponen el desarrollo integral de los niños y las niñas ante unas condiciones de precariedad, tenido en cuenta que las estrategias que sitúan este componente están mediadas por unos recursos de carácter económico, político social y cultural (Rodríguez, 2007), en coherencia con los resultados recabados en la encuesta se evidencian situaciones como, el cuidado, la recreación, la prevención al peligro, la dedicación de tiempo con sus padres y el reconocimiento de logros como factores latentes al riesgo para la protección y el afecto por parte de las familias y cuidadores a cargo de los niños y las niñas, aspectos en concordancia con la postura del autor.

Acorde a la información recolectada y a la postura de Parada Gómez y Rodríguez (2008), tradicionalmente, el cuidado de los niños y las niñas se encuentra en la órbita de la familia y, dentro de ella, la principal responsabilidad la tienen las madres. En este marco, conocer las formas en que las familias organizan el cuidado de los niños y las niñas en el municipio de Paya, la disponibilidad parental y los cambios que ocurren en contextos con índices de vulnerabilidad social, resulta una oportunidad para orientar el plan de acción con estrategias que promuevan el cuidado y la crianza desde el amor, el afecto el tiempo, la atención, la recursividad y la comunicación.

Variable de pobreza

Los efectos que pueden tener las crisis socioeconómicas sobre las estructuras de oportunidades de niños, niñas y adolescentes son muy relevantes e inciden en aspectos esenciales al sostenimiento de la vida, como es el acceso a los alimentos, pero también en el ejercicio de capacidades cruciales para el desarrollo humano como son el acceso a la atención de la salud y a una educación de calidad (Rodríguez, 200). Es por ello que resulta imprescindible exhibir los índices de pobreza en que se encuentra los niños y las niñas del municipio de Paya y su incidencia en recibir una educación pertinente y de calidad.

En cuanto al criterio para el descanso de los niños y las niñas, la encuesta devela que un 98% de ellos duermen en cama y 1.8% en colchoneta, sin embargo, aquellos niños y niñas que duermen en cama un 89.3% lo hace con adultos en la misma habitación, de velando también que un 69% de ellos duerme con un adulto en la misma cama. En cuanto al ítem de salud, un 57% de los niños no recibe salud auditiva y comunicativa, únicamente

lo reciben un 25%, los motivos por las cuales no reciben este servicio de salud se deben a la falta de dinero y a que no hay una entidad cercana a los lugares de residencia.

Respecto a la información sobre si el niño o la niña han recibido valoración visual un 73% manifiesta que no, mientras que un 19.6% si lo han recibido, las causas por las que no se llevan los niños y niñas a este servicio tienen que ver también por la falta de dinero y porque en el municipio de Paya no existe una entidad que ofrezca esta especialidad.

Los datos recabados referidos al tipo de vivienda en la que vive el niño o la niña un 79% refieren vivir en casa, seguido de un 9% que vive en casa lote, un 3% en casa lote y un 2% en finca. Se evidencia que 36% de las familias pagan arriendo y un 19% reside en la casa de un familiar, de igual manera el 93% de las familias de los niños y las niñas reportan que el lugar donde viven cuenta con espacios independientes para dormitorio, cocina y baño, aunque carezcan de mobiliaria. El 53% cuenta con un subsidio familiar y estatal para apoyar la crisis económica mientras que un 47% no recibe apoyo de ninguna entidad. El 76% se dedica a oficios del hogar, es decir que no devenga un sustento económico, el 14% de las familias se encuentran trabajando

Las cifras anteriormente descritas denotan que la pobreza infantil no es solo un problema en el presente de los pequeños que la sufren; las carencias vividas en la edad más temprana pueden tener consecuencias de por vida en el desarrollo físico, psicológico y educativo de los niños y niñas como lo demuestra los argumentos de Heckaman (2011), quien sustenta que la pobreza puede llegar a ser transgeneracional si no se erradica en sus origines y en sus componentes para la calidad de vida. En otra postura, hecha por Rodríguez (2000) las condiciones vitales y las privaciones que tengan, sobre todo los niños y niñas entre los 0 y 5 años de vida, respectivas a la salud, sus emociones, la acogida del hogar, la estabilidad económica, la nutrición pueden marcar sus enfermedades de adulto, su capacitación para poder o no acceder a educación superior, su personalidad o sus relaciones sociales.

Estos resultados descritos se denotan las brechas de pobreza y flagelo a la que no solo se exponen los niños y niñas si no sus familias y cuidadores. Hallazgos que ponen en escena una introspección de las realidades inminentes de las familias Colombianas, lo que lleva a pensar que la educación inicial indudablemente es y será una acción de respuesta del Estado a las dinámicas sociales que sonsacan a las familias del seno de su hogar al mundo productivo, se generan en ellas la necesidad de salir de la esfera privada-domestica

REDUNOT

a la vida pública, prácticas capitalistas y de consumo que obligan a abandonar los saberes previos de unas prácticas de crianza heredadas, de renunciar al cuidado socializado y protección de sus hijos, además de vivir en su interior en una sociedad patriarcal, la cual ubica el centro del cuidado y crianza a la mujer como principal agente socializador. Pero, ¿Cómo pensar estrategias de vinculación de la familia al proceso educativo de los niños y niñas, a partir de este contexto que por obligaciones a genas a su voluntad destierra a las familias de las instituciones?

Variable Desnutrición Infantil

El 72% de las familias manifestó que sí consume los tres alimentos diarios, desayuno, almuerzo y cena, en contraste el 28% manifiesta que no. Ante esta respuesta se necesita dar garantía en la atención alimentaria para evitar la desnutrición de niños y niñas en edades de primera infancia. Estas poblaciones sufren la discriminación y la victimización de las desigualdades para la protección y garantía de sus derechos, acentuando las consecuencias de pobreza y la falta de oportunidades para brindarle a niños y niñas menores de 5 años las condiciones de una vida digna que incorporen en su desarrollo una atención integral que garantice su evolución física, emocional y cognitiva sin ningún contratiempo (Ladino, 2007). Desde esta perspectiva, es necesario trabajar en beneficio de políticas públicas y planes de gobierno que proyecten ingentes esfuerzos por la igualdad y la equidad de situaciones para quienes más lo necesitan, pero en especial en temas para la seguridad alimentaria, el 28% es una cifra considerable de familias que ponen en riesgo la nutrición.

UNICEF (2012), propone prestar mayor atención a la seguridad alimentaria, mejorar la producción agraria y poner en marcha programas de distribución de alimentos y mecanismos de protección social garantizados en políticas de estado, en el que se vinculen de manera equitativa los niños y las niñas con mayores brechas de pobreza. Los estragos que provoca la desnutrición que se padece en la infancia son los más lamentados por una sociedad, porque en esta etapa el mayor impacto lo sufre el cerebro del niño y la niña, en el que se pueden producir alteraciones metabólicas y estructurales irreversibles, sin embargo, la desnutrición infantil no es sólo un problema de falta de alimentos, es un conflicto social más profundo, que debe ser tenido en cuenta a la hora de brindar soluciones concretas, coherentes y perceptibles (Academia americana de nutrición, 2018).

Las anteriores afirmaciones, dan apretura para proponer una propuesta de intervención que promueva las prácticas de cuidado en contexto, es decir que se consuma de manera saludable los platos típicos-autóctonos de la región, que se generen estrategias de sensibilización en las familias para la siembra de huertas caseras que permitan el autoconsumo y sostenibilidad familiar. Transformar implica asumir compromisos, vencer estereotipos y prejuicios procedentes en el ámbito comunitario e institucional, implementar buenas prácticas de cuidado convoca a trabajar para y con las comunidades, a partir de sus propias realidades, en la implementación de accione tangibles que beneficien su calidad y dignidad de vida.

Variable de deserción escolar

En el municipio de Paya el 29% de las familias habitan en zonas rurales dispersas, indicador que pone en riesgo la asistencia permanente de los niños y las niñas a la modalidad tradicional, teniendo en cuenta que de las 19 veredas con las que cuenta el municipio solo 4 veredas presentan el servicio de educación inicial, lo que lleva a las familias a caminar por más de dos horas de su vivienda para llevar a sus hijos a una modalidad de educación inicial, motivos los que se presenta la deserción escolar. Información que coincide con el Plan de desarrollo Municipal (2020-2023) quienes afirman que un 77% de niños y niñas en edades de primera infancia no asisten a un centro de educación inicial porque el municipio no cuenta con las garantías de inversión para ofertar la cobertura en todo el municipio. Ante esta situación autores como Elías y Molinas (2005), se refieren la deserción escolar como un proceso multi-causal donde interactúan factores de riesgo y factores protectores institucionales de la escuela y de la cultura escolar, socioculturales (condiciones socioeconómicas, expectativas sociales, capital social, georreferenciación de la escuela y el hogar), familiares (interacciones, condiciones de vida, expectativas).

Con ello tiende a reproducirse la inequidad de oportunidades para acceder con todas las garantías a la educación, especialmente de una población que no cuenta con los suficientes mecanismos para recibir este derecho permanente y de calidad. Esta información expone factores de carácter adscriptivo que gravitan decisivamente en las posibilidades futuras de bienestar. Como ha señalado la CEPAL (2002), el panorama social de América Latina en temas de deserción escolar, es quizás el principal obstáculo que los sistemas educativos de la región tienen como desafío para desempeñar con más plenitud y eficacia su papel igualador de oportunidades y de inclusión social.

En la actualidad en el municipio de Paya las unidades de atención a la educación inicial se encuentran ubicadas en su mayoría en zonas rurales y a distancias considerables entre las viviendas de las familias que tienen niños y niñas menores de 5 años, factor que incide para que los niños y niñas de primera infancia deserten del servicio educativo. Es importante ante esta información, articular y convocar a actores interinstitucionales, municipales, regionales y nacionales a mesas técnicas de primera infancia, para que se generen planes de contingencia y vialidad en el acceso y derecho a la educación, especialmente de los niños y niñas menores de cinco años.

Violencia Intrafamiliar

La violencia en el interior de la familia es frecuente en una sociedad contemporánea, los niños suelen ser testigos y víctimas de diferentes tipos de maltrato (físico, emocional y sexual), que lo afectan directa e indirectamente y cuyos efectos pueden estar presentes a lo largo de toda la vida o incluso ser transferidos a generaciones posteriores. (Kitzmann, 2003). Al indagar sobre la manera de resolver el conflicto en los hogares del municipio de Paya, las familias y cuidadores de los niños y las niñas responde que en un 45% lo haces a gritos, un 19% se van a golpes, un 36% dialogan y un 0% lo evaden o huyen. Estos resultados muestran los indicadores de una posible violencia familiar, pues los gritos y los golpes son considerados fenómenos dentro de la violencia doméstica según (Whaley, 2005). Ante estos resultados se necesita trabajar en el municipio de Paya de manera articulada, sobre temas como el buen trato, comunicación asertiva, y estrategias que mitiguen los indicadores de violencia intrafamiliar.

Desde esta perspectiva, es ineludible pensar en políticas y su eficacia de origen nacional y regional que permitan el impacto y la intención por su capacidad para incidir en los factores que determinan la violencia intrafamiliar, con la atención de reducir o eliminar sus consecuencias personales y sociales. Como lo señala Whaley (2005), la condición femenina constituye de por sí un factor de riesgo importante, ya que son las mujeres quienes constituyen las principales víctimas de violencia.

La violencia intrafamiliar en palabras de Kitzmann (2003) trasciende no solo a los actores que la viven de manera directa si no a otros miembros de la familia, hijos, nietos, padres, por ello la responsabilidad directa de las escuelas para promover herramientas que mitiguen este flagelo social. A la comentada situación, invita a pensarse en el municipio de Paya unas prácticas pedagógicas basadas en el afecto y la interacción con los niños y

niñas que como lo exponen los resultados de manera indirecta pueden llegar a hacer víctimas de dicha situación, por este motivo es trascendental que las MC acojan, acompañen, apoyen y eduquen desde la vocación, el amor, la paciencia, solidaridad, escucha y motivación.

Variable de Servicios Públicos

El municipio de Paya es unos de los municipios del departamento de Boyacá con un alto porcentaje de necesidades básicas insatisfechas- NBI, así lo expone el DANE, (2018), haciendo alusión a temas como vivienda, servicios públicos, educación y estabilidad laboral, componentes que aumentan el porcentaje de NBI para recibir una calidad de vida de las familias Payeras. La encuesta devela que un 17% de las familias prepara los alimentos con gas propano en contraste lo hace un 24% en estufas de leña; en cuanto a la información de tipo sanitario un 72% tiene en su vivienda un inodoro conectado al alcantarillado, un 10% lo hace por medio de pozos sépticos, y un 3% refiere que la vivienda no tiene servicio sanitario.

A la pregunta de si el grupo familiar tiene acceso a servicios domiciliarios se encontró lo siguiente; el 97% dice que tiene acceso a energía, lo que indica que hay un 3% que tiene problemas de energía eléctrica,; el 79% dice que cuenta con acueducto entonces un 21% tiene problemas con suministro de agua; el 74% dice que cuenta con alcantarillado por lo tanto un 24% tiene problemas con e l tratamiento de aguas y eliminación de desechos; el 55% expresa que cuenta con gas natural o gas domiciliario, hay un 45% que usa gas propano u otro medio de combustión para preparar alimentos; en el uso de telefonía fija hay 0% todos manifestar no usarla, como el uso de celular se volvió tan común, posiblemente todos migraron hacia el uso de estos equipos personalizados.

En cuanto a cómo se eliminan las basuras en el hogar el 76% dice que lo recogen los servicios de aseo, el 21% dice que realiza reciclaje, actividad que debería ser extendida a todos los hogares en donde se pueda eliminar la huella de carbono y mejorar la huella hídrica, como actividad ambiental/social es una forma enseñarle a las niñas y niños a tomar conciencia por el entorno; el 19% indica que construye zanjas y entierra la basura, esta acción es semejante a lo que se hace en los rellenos sanitarios, pero que por estar cerca a la casa se pueden generar enfermedades respiratorias y la aparición de malos olores, el 12% dice que la entierran, esta acción no tiene en cuenta que la degradación de objetos plásticos tardan miles de años por lo que se genera una micro contaminación en

torno al hogar; el 5% manifestó que la queman, esta acción lo que hace es perjudicar el la atmosfera porque se genera CO_2 que es la principal fuente de los gases de invernadero, al preguntar que si arrojan la basura a los cuerpos de agua (Ríos, Quebradas, Lagunas) hay un 0%, lo que se puede interpretar como una acción positiva al medio ambiente preservando los afluentes como recurso indispensable para la vida, pero hay otro 0% que dice que no hay un servicio de quien recoja las basuras y llevarlas a un sitio adecuado como los rellenos sanitarios y que no saben cómo eliminar los desechos.

En cuanto a la información sobre la fuente principal para el consumo de agua el 79% dice que se abastece del acueducto, lo que indica que hay tratamiento en la calidad del agua, el 14% dice que la obtiene de ríos, quebradas y manantiales, lo que lleva a pensar que se debe enseñar como hacer tratamiento de aguas; un 3% dice se abastece de carrotanques o alguien que se las lleve a la casa, no hay exploración de pozos o se recoge agua lluvia. Los hogares que no tienen agua de acueducto, deben recibir capacitación en tratamiento de aguas, como hervir antes de usar, usar kit de agentes químicos para desinfectar. Al preguntar sobre si el agua usada tiene tratamiento el 40% manifiesta que, si tiene tratamiento, lo que puede indicar que es agua que viene por acueducto, un 43% indica que el agua no tiene tratamiento, se necesita identificar si el uso de esta calidad de agua se relaciona con problemas de y un 17% dice que no sabe si el agua que llega a sus hogares tiene o no algún tratamiento. Al preguntar sobre si el agua usada tiene tratamiento el 40% manifiesta que, si tiene tratamiento, lo que puede indicar que es agua que viene por acueducto, un 43% indica que el agua no tiene tratamiento, se necesita identificar si el uso de esta calidad de agua se relaciona con problemas, y un 17% dice que no sabe si el agua que llega a sus hogares tiene o no algún tratamiento.

Actualmente en los lugares periféricos del departamento de Boyacá, se presenta un rezago significativo en cuanto a cobertura de servicios públicos de calidad tales como, la gestión e inversión para plantas de tratamiento a agua potable, además de garantizar estrategias para el saneamiento básico y la cobertura total de redes eléctricas y de conectividad (Plan de Desarrollo departamental, 2016-2019).

Lo anteriormente expuesto hace parte de la deteriorada calidad de vida de aquellas personas que se encuentran ubicadas en zonas rurales dispersas, la reprobable situación de las condiciones de servicios públicos están ligadas en aumentar la pobreza, este componente enmarca una situación que requiere un esfuerzo gubernamental y social de magnitudes inéditas en las ciudades, municipios y veredas, con las consiguientes

movilizaciones de recursos y modificaciones en la gestión que esta problemática requiere (CEPAL, 2018).

Los gobiernos municipales orientan sus esfuerzos a garantizar los servicios de educación, salud, agua potable y saneamiento básico, recreación, cultura y deporte entre otros, tanto para la población de las zonas urbanas como de las rurales, operando con criterios de focalización hacia la población más pobre y vulnerable en condición de eficiencia y eficacia en el departamento de Boyacá, sin embargo el plan de desarrollo departamental, (2016-2019) sustenta que el índice de calidad del agua en el área rural del departamento Boyacá se encuentra en un nivel de riesgo alto, pese a que en los últimos años el mismo ha disminuido de "59,39% al 50.92%, la población del área rural aún se ve expuesta a altos índices de enfermedad por consumo de agua no potable y en un alto porcentaje por consumir agua de fuentes hídricas de donde toman agua los animales.

El niño en situación de riesgo social

La descripción sucinta que antecede a este apartado y que versa sobre los fenómenos de vulnerabilidad al que están expuestos los niños y las niñas en el municipio de Paya en el departamento de Boyacá, en cuanto a sus condiciones de vida, inminentes en salud, de salubridad, cuidados de crianza, nutrición, situación socio económica, el cual permite comprender la problemática a la que posiblemente está expuesta la primera infancia desfavorecida socialmente o con un alto riesgo social; con estos conocimientos y bajo estos parámetros se puede predecir los efectos negativos del desarrollo evolutivo de los niños y niñas que crecen en situación de riesgo y alto riesgo social (Heckman, 2011).

Diversas son las definiciones y las interpretaciones que surgen en torno a esta realidad, hay quienes critican esta acepción o calificativo, aluden a que estas palabras o expresiones distorsionan su sentido para engañar o enmascarar la situación puesto que hablar de niños de riesgo o grupos de riesgo, sólo pretende dividir a los niños y niñas en categorías "para sacar denigres consecuencias, como por ejemplo, cuando se dice que los niños pudientes son de propiedad privada, intocables como la herencia; los niños de riesgo son un bien público y por consiguiente expropiables en interés del Estado" (Canijín, 2002, p 21), cuestión no valorable desde el punto de vista planteado, sin embargo, es una realidad que no deja indiferente a los que reflexionan en este tema.

Genéricamente la condición de riesgo**,** "es la que se da en individuos que tienen un déficit en las necesidades básicas de contención, como en la provisión de estímulos

afectivos en un momento de su desarrollo, poniéndolo en situación de abandono" (Latorre, 2004, p. 35). Como se puede constatar en la información lograda en la técnica de la encuesta, los niños y las niñas del municipio presentan indicies de vulnerabilidad social, siguiendo a Alwang (2001), la vulnerabilidad social se da cuando un "individuo, hogar, grupo social se expone ante una amenaza específica, o es vulnerable a estar en una situación de pérdida, que puede ser de la salud, del ingreso, de las capacidades básicas, elementos que dejan en riesgo social al sujeto" (p. 3). Desde esta perspectiva niños y niñas con grandes déficits en el cubrimiento de sus necesidades básicas, deben abarcar programas de servicios de bienestar social que garanticen una vida digna para su atención y desarrollo integral.

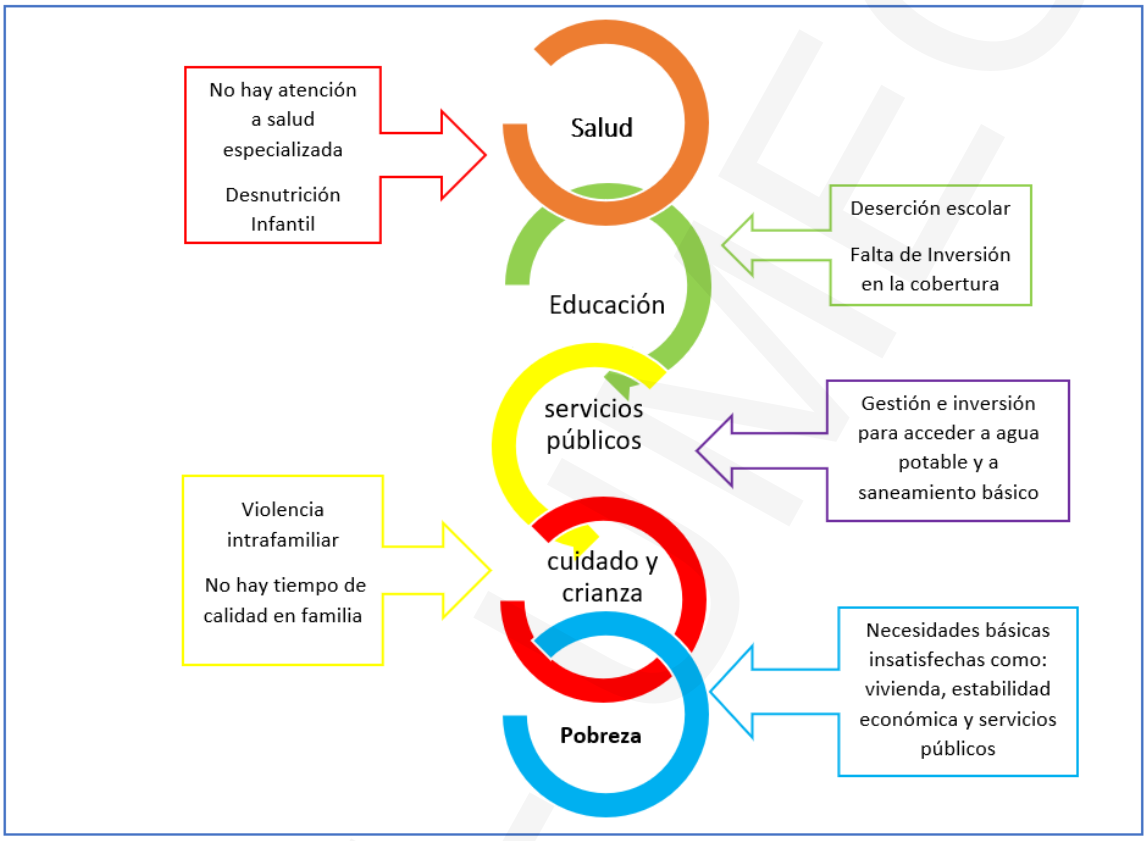
En Colombia, el Ministerio de la Protección Social, tiene como estrategia de trabajo el Manejo Social del Riesgo (MSR), cuyo eje central consiste en analizar y conocer las fuentes de riesgo de la población vulnerable, especialmente la infantil, para ello, busca por medio de distintos procedimientos reducirlos, mitigarlos o superarlos con la participación activa de ONGS, el Estado, la comunidad internacional, instituciones de mercadeo, en igualdad de derechos para todos los colombianos, ya sea en condición de individuos, miembros de hogar o como comunidades. Este Ministerio considera que es riesgo: "Todos aquellos eventos negativos por causas naturales o humanas que amenazan la dignidad humana y por ende desequilibran la calidad de vida de sus integrantes." (Gestores Sociales. 2003, p. 11). Para combatir este flagelo se requiere de un cambio en la forma de cómo se viene gestionando la protección social, optando por el actual planteamiento y, que la Consejería Presidencial de Programas Especiales lance como plataforma de cambio y transferencia la reducción inmediata a las comisiones negativas de vida a las que están expuestos los niños y niñas de primera infancia.

Cuando se enfrenta la educación a contextos desfavorables, ya sea por razones económicas, culturales, sociales, educar se convierte en una tarea compleja (Heckman, 2011). En palabras del autor, se convierte ciertamente en un trabajo con desafíos muy grandes, pero quizás no imposible, de ahí la necesidad de pensarse las políticas educativas descentralizadas a planes de intervención que respondan a las realidades propias contexto, es una panacea que si bien es cierto no elimina por completo el problema lo mitiga en cierta medida. En consecuencia, esta investigación invita a pensarse con los resultados aquí expuestos, en la formulación de una propuesta pedagógica de intervención a la primera infancia, que fundamente su realidad, pero que a su vez transforme las prácticas

pedagógicas de las Madres Comunitarias del municipio de Paya, es decir que su labor este cimentada en unos propósitos, coherentes a sus propias vivencias, que las acciones de mediación favorezcan la atención integral, la garantía de derechos, los hábitos de vida saludable, la praxis en contexto y el buen tarto.

Figura 69

Vulnerabilidad social y de derechos de los niños y niñas de Paya- Boyacá



Fuente: Elaboración propia

Objetivo No 2: Evaluar el desarrollo de las propuestas diseñadas por el gobierno colombiano, en el marco de la educación inicial.

Categoría: Pertinencia de las propuestas gubernamentales o Propuestas de intervención en primera infancia -PPG

Esta categoría se fundamenta por la revisión documental y la entrevista a expertos para evaluar las políticas gubernamentales implementadas en el país en temas de primera infancia a nivel nacional y regional, y desde esta técnica poder reconocer que se ha venido implementando en el país en temas relacionados con Educación inicial y que vacíos pedagógicos deben ser atendidos. El análisis de la información permitió reconocer 7

subcategorías apriorísticas que guardan una coherencia con la categoría central y 4 categorías emergentes.

Calidad

Las acciones y actividades dirigidas a promover el desarrollo integral de la primera infancia en las políticas o propuestas gubernamentales, deben estar orientadas al cumplimiento de acciones concretas y realizables cuya materialización soporte la calidad en estructurantes como, la salud, la alimentación, la educación inicial, la participación, el cuidado y la crianza y la recreación (MEN, 2014)

Bajo esta mirada, la revisión documental expone que en efecto las políticas gubernamentales para la atención de la primera infancia develan criterios de calidad como: la creación y el diseño de espacios significativos para el desarrollo de una educación inicial, interacciones colectivas, articulación interinstitucional, desarrollo integral, realizaciones para el cuidado y la protección de la primera infancia, ruta integral de atenciones, seguridad alimentaria, equidad, garantía de derechos, educación a niños y niñas en situación de vulnerabilidad y cualificación al talento humano. Estos componentes además de plantear el cumplimiento de los estándares de calidad, han de orientarse al desarrollo de capacidades institucionales, comunitarias y familiares que permitan que cada actor o institución desarrolle acciones a favor del desarrollo infantil de la primera infancia con calidad, oportunidad, eficiencia, eficacia y efectividad, garantizando el interés superior de los niños y niñas, la prevalencia de sus derechos, su promoción, garantía, protección y restablecimiento, bajo la tutela del Estado en su condición de garante, y con la corresponsabilidad de la familia y la sociedad (Álzate, 2003).

Sin embargo, en la voz de los expertos, impugnan que la calidad especialmente en contextos de vulnerabilidad social se ve sesgada por criterios en la cualificación del talento humano, la falta de cobertura según las realidades de cada territorio y en los escenarios donde transcurre la educación inicial. La insignia de las políticas gubernamentales para la atención de la primera infancia debe ser la apología de propuestas descentralizadas de acuerdo a las realidades, necesidades e intereses de cada contexto, se deben implementar estrategias para la gestión y el seguimiento de los estándares de calidad consignados en la legislación, pues sin un plan de validación en

coherencia a la materialización, la calidad de la educación inicial corre riesgos en su diseño e implementación (Bernal, 2014).

En este contexto, vale la pena posicionar la calidad educativa desde la praxis, que, si bien es cierto, es necesario contar con material lúdico, instalaciones de planta física apropiadas, talento humano cualificado, como acción inmediata para fortalecer una parte de la calidad, es pertinente mejorar la práctica pedagógica de manera directa, quienes atiende la educación inicial, en aquellos lugares con rezago social. En ese sentido, es necesario repensar un plan de acción que contrarreste condiciones adversas a la calidad, soportadas por teorías y labores tangibles al alcance del territorio del talento humano y de las realidades de los sujetos inmersas en la experiencia.

Desafíos

La revisión documental exhibe que la infraestructura para la atención de la educación inicial, la cobertura, la dotación de materiales lúdico-didácticos y la cualificación del talento humano que educa la primera infancia son desafíos constantes en la ejecución de propuestas gubernamentales para la primera infancia. Una de las premisas suscitada por el MEN (2019), está dada en lograr una adecuada caracterización acorde a la cobertura; garantizar las atenciones priorizadas para cada niño y niña; y organizar la oferta con base en las realidades del cada territorio. Por su parte, los compromisos hacen relación con la remisión del listado de municipios y niños priorizados a todas las entidades de la Comisión y el establecimiento del universo de la primera infancia en zonas rurales; la definición y puesta en marcha de mecanismos de búsqueda activa de la población en zonas rurales y la articulación con entidades intersectoriales que promuevan el derecho a la educación de todos los niños y niñas del país, se busca también que cada espacio donde trascurren las experiencias educativas estén dotadas con las mayores posibilidades para el aprendizaje y el desarrollo, así como la inversión en la cualificación del talento humano que realiza la praxis pedagógica en el marco de la educación inicial.

No obstante, los resultados en las entrevistas por los expertos concuerdan con la información recabada en la revisión documental …"*Uno de los desafíos es continuar en la cualificación del talento humano, mayor inversión humana y económica en las políticas de gobiernos en relación a temas de infancias, seguimiento a las prácticas pedagógicas de las MC, para identificar áreas de oportunidad y desde ahí sugerir planes de mejora"* E1. …" *La formación del talento humano para atender los niños, la*

apropiación de saberes pedagógicos, la flexibilidad de cada modelo pedagógico según el territorio. El diseño de un instrumento de evaluación que permita mirar el impacto, la viabilidad y los planes de mejora de ese quehacer pedagógicos. La apropiación del concepto de educación inicial, si se entiende en que consiste este estructurante considero que no se necesitan de grandes dotaciones para darle sentido al quehacer pedagógico, especialmente en estos lugares. Un trabajo articulado, entre las instituciones municipales, departamentales y porque no decirlo nacionales y la inversión en la cobertura" E4

Desde la información anterior se concluye en relación a desafíos, el tema relacionado con la financiación sostenible y progresiva de la Política. A decir de Vizcaino (2018), hay dos elementos que dificultan la sostenibilidad de la política, el tener un esquema centralizado y el no contar un esquema viable de transferencia de lo nacional a lo local, él afirma que "la relación nación-territorio es para la política un ejercicio de fortalecimiento local, la política no es sostenible con esquemas centralizados con una única instancia administradora de los recursos" (p. 62). Se requiere pensar cuál es el principal esquema para que cada territorio, departamento, ciudad y municipio, se apropie de la política desde un gran acuerdo nacional; también se requiere un esquema idóneo y viable de trasferencia de recursos hacia lo local, que sumen a la inversión para los desafíos concretos previamente identificados, además de pensarse en un procedimiento factible y transferible que llegue a aquellos lugares periféricos para la formación del talento humano.

Impacto

"En las últimas dos décadas se evidencia en el país una mejora sostenida de los indicadores sociales y económicos, en armonía con la implementación de las políticas públicas y el desarrollo social y económico de primera infancia" (MEN, 2014, p. 62). Esta afirmación se destaca en la revisión documental, tenido en cuenta que el impacto de las políticas gubernamentales se sitúa en el marco legal que atiende de manera oportuna y exhaustiva la atención a la primera infancia, dicho marco legal se configura en las siguientes legislaciones, ley 83 y 115, decreto 1710, ley 12 y 1098, CONPES 109 decreto 088 y 1002 y la ley 1804 de 2016. "La atención a la primera infancia será amparada mediante legislación que garanticen de manera oportuna sus derechos y la atención y protección al enfoque integral" (MEN, 2014, p. 87).

El impacto de la política pública de primera Infancia esta dado por la narrativa de los expertos como la reducción de brechas de índices de vulnerabilidad social que afectan los niños y las niñas en el país; la historia, la política, la economía, y los factores de vulnerabilidad social, están relacionados por los hitos que se han configurado en calidad de atenciones públicas para la primera infancia a través de los tiempos con el objetivo de ofrecer una atención completa al niño y la niña; la atención integral se conforma a partir de las respuestas de los expertos en relación a la salud, la nutrición, el cuidado y la crianza a la que tienen derechos los niños y niñas de primera Infancia; del mismo modo, el impacto se condensa desde aspectos que viabilizan el objetivo central de la política pública de primera infancia, en cuanto a la doctrina que ampara la protección integral de los niños y niñas, se observa en las entrevista la necesidad de atender unos retos inminentes en cada contexto donde se materializa la política púbica atraídos por la contemporaneidad.

Desde la anterior perspectiva el impacto de las políticas gubernamentales se conforma para reducir las brechas de desigualdad, pobreza y vulnerabilidad a la que se exponen los niños y las niñas con mayor desventaja económica, en este sentido, se reconoce el impacto y la viabilidad de una política que pinta garantía de derechos, armonía, compenetración y reciprocidad para el desarrollo y la calidad de vida de los niños y niñas de primera infancia (Vizacano, 2018). En esta línea una mirada general de la situación, permite el deseño de estrategias de intervención en contexto que impacten en el ser y el hacer como contingencia de transformación, innovación y pertinencia.

Pertinencia

La pertinencia de las políticas gubernamentales en la revisión documental se identifica en el perímetro contextual del territorio nacional, este a su vez hace sinergia en el ámbito pedagógico, al reconocer que la educación ha sido reconstituida por hitos históricos, en la que ha pasado de ser asistencialista a tener un mecanismo intencionado, para educar, acompañar y orientar el desarrollo de los niños y las niñas. Se reconoce en este criterio que las modalidades de atención (Modalidad, comunitaria e institucional) han sido una huella considerable para la atención de la primera infancia, en estos escenarios se reconoce los ingentes esfuerzos por la inversión para la infraestructura y para la contratación de un talento humano cualificado e interdisciplinar para la atención integral de los niños y niñas.

Por otro lado, los expertos entrevistados relatan la pertinencia a partir de un referente pedagógico que debe ser abordado en cada territorio de acuerdo a sus necesidades intereses y particularidades, pero que a la fecha esta proposición no se materializa en el país; las respuestas de los expertos conforman una proposición en cuanto a la pertinencia de la política de primera infancia especialmente en contextos con altos índices de vulnerabilidad social, teniendo en cuenta que esta ha sido diseñada, materializada y ajustada de manera homogenizada, los instrumentos de evaluación y seguimiento parecen no tenerse en cuenta para dar sentido al componente pluralista.

Estas ideas, las plantea Cerda (2018) para el trabajo y la mediación en contexto, muchos actores encargados de atender la primera infancia, requieren trabajar en acciones concretas, pertinentes y en coherencia a cada realidad del individuo, más que en estándares homogenizados que irrumpen desde lo técnico y administrativo. Validar la pertinencia legislativa es apremiar a la socialización y la individualización del sujeto de acuerdo a sus propias situaciones perentorias, además de garantizar con hechos perceptibles la participación infantil, la perspectiva de género, la perspectiva geográfica, es decir la posibilidad de vincular en un escenario determinado una teoría en coherencia tanto al postulado científico de educación inicial, pero también a la situación del territorio.

Cobertura

Esta subcategoría está asociada en la revisión documental a los criterios de calidad, allí se presenta la urgencia por ampliar y hacer inversión en la cobertura especialmente en educación inicial, en los sectores más carenciados donde no se cuenta con la infraestructura ni con un talento humano especializado para educar los niños y las niñas menores de seis años. En el relato de los expertos, el departamento de Boyacá través de la secretaria de Educación en el año 2019 brindó el servicio educativo en el marco de la atención integral a 10.129 niños y niñas del nivel preescolar, es decir cobertura bruta 78,42%. Con una disminución de 4,02% con respecto al año 2018 que llegó a una tasa bruta de cobertura de 82,44%, sin embargo estas cifras sigue siendo un desafío para mejorar la cobertura de atención a la primera Infancia en los municipios de Pisba y Paya pues al encontrarse estos municipios ubicados geográficamente alejados de las ciudades aun presentan altos porcentajes de NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas), entre ellas la cobertura y la atención con calidad en los servicios educativos para la primera infancia.

Estos resultados dejan en evidencia el desafío que representa la atención integral de la primera infancia fundamenta a la orientación que tiene la Política de ordenar en clave poblacional las acciones de gobierno, mediante un trabajo articulado e intersectorial, con un enfoque de la gestión basado en resultados. En ese marco, la promoción de la intersectorialidad "ha sido fundamental para dar visibilidad al tema de la primera infancia y para socializar y dar movilización territorial para la incorporación de los niños y las niñas en los planes de los gobiernos locales" (Bernal, 2014, p. 67). La agenda de las políticas públicas debe converger en la implementación de acciones que minimicen la estela de situaciones a las que se exponen los niños y las niñas en situaciones menos favorecidas, entre ellas la equidad a la educación mediante la cobertura (MEN, 2019). Esta información indica una disyuntiva en la formulación de políticas educativas, entre: si lo que se plantea de manera teórica, técnica y administrativa se cumple en las realidades y condiciones de cada territorio o, pueden simplemente se formulan postulados románticos que vislumbran lo bonito del sentido de la educación en un papel, pero que no coincide en lo absoluto con lo que se encuentra en la vida real de la educación en Colombia.

Viabilidad de las políticas en contextos de Vulnerabilidad social

Para esta subcategoría, los documentos revisados, conciernen a la política 1804 de 2016, para entender la viabilidad de las políticas en su intervención y pretensión en contextos de vulnerabilidad social, la cual vele por una atención integral y el desarrollo humano de los niños y niñas con mayores carencias en el país. Así, el informe para la atención integral de la primera infancia en América Latina (2018) exhibe la protección de la vida, la salud, el conocimiento y el bienestar como componentes que dan sentido y viabilidad a la contextualización de las políticas en contextos con mayores índices de vulnerabilidad. En el plan de gobierno departamental para Boyacá (2018), se observa la coherencia, la gestión educativa y las acciones legislativas descentralizadas como dispositivos que dan la viabilidad a las políticas públicas fundamentalmente en territorios periféricos que no cuentan con la mayoría de posibilidades para la calidad de vida.

No obstante, la información consolidada en las entrevistas por los expertos, exhibe que en los contextos de vulnerabilidad social las políticas gubernamentales necesitan adoptar estrategias preventivas y correctivas para lograr la viabilidad de los índices de atención que aún no se han alcanzado, en sus relatos se evidencia que la política contempla unos

desafíos en cuanto a cobertura, pertinencia e igualdad para la atención de los niños y niñas, estos deben ser priorizados en su implementación.

En este marco, "la priorización de la atención a grupos más vulnerables por factores territoriales, socioeconómicos, étnicos, de género, generaciones y discapacidades, deben estar enmarcadas en políticas integrales y multisectoriales, que incluyan a los/as niños, sus familias y sus comunidades" (Bernal, 2014, p. 23). Desde esta perspectiva UNICEF (2018), plantean los siguientes desafíos que deben ser vinculados a las políticas de estado para dar sentido a la viabilidad y la pertinencia: la salud requiere mejorar el acceso y la calidad de controles para la madre embarazada, lactantes y niños hasta 5 años; es decisivo el fortalecimiento de políticas que garanticen la alimentación apropiada para el desarrollo orgánico en la niñez; así como la garantía de viviendas con acceso a servicios básicos de infraestructura y saneamiento.

Es crucial garantizar espacios de juego, esparcimiento y exploración, con infraestructura segura y adaptada a las necesidades de la primera infancia. El desarrollo del bienestar en la primera infancia podrá darse en tanto las políticas públicas para esta población puedan concebir desde "una visión que parta desde la universalidad, integralidad e indivisibilidad de los derechos de niños y niñas, y de una perspectiva de equidad que garantice efectivamente esos derechos para todos y todas desde los primeros años de vida" (UNICEF, 2018, p. 71). A su vez, la formación académica de quienes atienden la primera infancia en cada territorio, debe estar potenciada mediante procesos de formación profesional, para apropiar los propósitos del sentido de la educación inicial. También la recreación debe ser contemplada en las legislaciones como un derecho, proceso fundamental para su desarrollo integral y fortalecimiento de sus capacidades de aprendizaje.

Propuestas pedagógicas en contextos de vulnerabilidad social

A través del rastreo documental se encontró que programas a fines a las propuestas pedagógicas en contextos de vulnerabilidad social han promovido el desarrollo profesional y han favorecido una serie de habilidades y capacidades tanto en las participantes como en los niños y las niñas, manifestado de las siguientes maneras:

Tienen implicaciones favorables sobre los niños y las niñas a cargo de la persona acompañada, ya que quien tiene oportunidades de repensar su práctica de manera colectiva, entiende mejor el desarrollo y las necesidades de los niños y las niñas, aprende

nuevas formas de enriquecer las interacciones con ellos y hace más intencionada su práctica pedagógica, esta subcategoría se relaciona en la ley 1804, mediante el estructurante de educación inicial trazado para trabajar propuestas pedagógicas con los niños y niñas de primera infancia, aunque allí no se denota un modelo pedagógico que guie la praxis de quienes atienden la educación inicial, abre un abanico de posibilidades para trabajar y flexibilizar por cada entidad territorial las intervenciones pedagógicas . Sin embargo, de la voz de los expertos se Según la versión de los expertos plantean la formación docente, el trabajo en contexto, el trabajo articulado entre ICBF y la secretaria de educación, la apropiación del concepto de educación inicial, los Instrumentos de evaluación y seguimiento a la materialización de la política como estrategias de intervención.

Se aprecia de igual manera que las propuestas pedagógicas según el discurso de los expertos deben estar encaminadas a la cultura, la tradición y el saber ancestral, principios pedagógicos que orientan la labor de quien está a la atención directa de los niños y las niñas, es necesario en esta acción, partir de un cómo, para reflexionar, cuestionar, emancipar y transformar la práctica pedagógica, es decir convertir la pedagogía como saber colectivo, enseñar para la vida, desde la vida en apología para un desarrollo digno, critico e integral de los niños y las niñas.

Los resultados anteriormente mencionados, coinciden con la consigna de Cerda (2003), acoger y cuidar se convierten en una oportunidad educativa y pedagógica. Al comprender la importancia de responder de manera oportuna a las necesidades propias del momento de desarrollo de niñas y niños para otorgar un lugar diferente a las prácticas de cuidado, pues no se tratan como "acciones asistenciales, sino oportunidades para potenciar los procesos de desarrollo de ellas y ellos desde el reconocimiento de su singularidad y como posibilidad de interacción y construcción permanente del mundo social y cultural, mediante un saber pedagógico intencionado" (p 44). La conjugación de estos factores en una comunidad educativa necesita ser analizada entre los distintos niveles de participantes que diseñan e implementan propuestas pedagógicas, a fin de entender cómo se gesta la educación en contextos con indicadores de vulnerabilidad social, inserto dentro de los desafíos y dinámicas de las políticas educativas y su viabilidad de transformación para territorios como el caso de Paya en Boyacá.

Categoría Emergente 1: Impacto y pertinencia de la política de primera infancia en contextos de vulnerabilidad social.

Los resultados de la revisión documental, fundamentalmente en la ley 1804 de 2014, devela las acciones que se implementan para atender la primera infancia en contextos de vulnerabilidad social y que responden al impacto y la pertinencia de cada territorio de la nación a partir de unos estructurantes que convergen en el cuidado integral de los niños y las niñas de 0 a 6 años de edad. La educación inicial busca de manera oportuna velar por el desarrollo de la primera infancia, reconociendo sus singularidades, intereses y potenciales de sus realidades inmediatas, promoviendo interacciones que vinculen ambientes enriquecidos mediante experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado intencionadas; no busca preparar al niño para la escolarización, si no invitar a experiencias retadoras para su desarrollo. Así el trabajo pedagógico desde la educación inicial es defendido por las actividades rectoras: juego, arte, exploración del medio y literatura, componentes que dirigen el desarrollo integral.

La salud, alimentación y nutrición, pretende preservar su existencia en condiciones de plena dignidad, a través del bienestar, prevención de las condiciones que alteran, tratamiento de la enfermedad con acciones humanizadas y la rehabilitación de la estabilidad emocional, para mantener una vida digna, autónoma y activa. El cuidado y la crianza incita establecer vínculos entre los niños, niñas familias y cuidadores, mediante acciones como el afecto, la protección, el respeto y los ambientes seguros.

La recreación en la atención integral invita a los niños, niñas, familias, agentes educativos y cuidadores a generar experiencias significativas que apunten al disfrute y goce de cada práctica realizada, en el deseo de ser y la relación con el mundo. Por último, se reconoce la participación y el ejercicio a la ciudadanía para la construcción del sentido de identidad personal y colectiva en el pluralismo, para que sean escuchados, tenidos en cuenta en la toma de decisiones sobre su vida personal y combinada a la que pertenece.

De los resultados obtenidos por los expertos coinciden con los planteamientos anteriormente aludidos, exaltan la historia, la política, la economía y la cultura como dispositivos para intervenir la primera infancia en los contextos de vulnerabilidad social mediadas por las apuestas legislativas establecida por los gobiernos a nivel nacional y local, en la voz de los expertos se muestra que en los últimos tiempos han existido mayores esfuerzos políticos por garantizar los de derechos de los niños y las niñas con altas atenciones integrales, que aunque siguen existiendo unos retos por atender y trabajar en ellos, es evidente que las condiciones fracturadas de los niños y niñas menores de 6 años se he venido reformado con los tiempos.

Colombia durante los últimos años, recoge el resultado de más de dos décadas de esfuerzos en intervenciones sectoriales, incremento de la inversión, iniciativas en materia para la calidad y la pertinencia de la atención, que se venían desarrollando de manera regular, aunque un poco fragmentada, sectorial y sin sostenibilidad, logra a partir de una iniciativa definida en el "Plan Nacional de Desarrollo 2010–2014: Prosperidad para Todos" convertir un programa de gobierno en una Política de Estado, a través de un esquema intersectorial, centrado en garantizar los derechos de los niños, niñas y gestantes, con una inversión progresiva y con la definición de criterios de calidad que hoy permiten, poner el caso Colombiano como ejemplo a seguir por varios países de América Latina.(Ley 1804 de 2016).

Categoría Emergente 2: Calidad y Cobertura en la atención a la primera infancia en contextos de Vulnerabilidad social

Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica y la entrevista a los expertos esta categoría plantea la calidad y la cobertura como acciones inmediatas que deben ser atendidas por los gobiernos locales, regionales y nacionales, de manera inmediata, la calidad, tanto para los expertos como en los principios legislativos se gesta a partir de la cualificación docente y la inversión en la cobertura, tal razón, la Política promueve que los profesionales que atienden la educación infantil se cualifiquen permanentemente, en aras de garantizar "la comprensión del niño y la niña como un ser integral y que, en consecuencia, las atenciones se presten de manera oportuna, pertinente y con calidad, buscando responder a los diversos requerimientos que se presentan durante la Primera Infancia" (Balance de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre, 2018. p. 14).

Ante la prometedora panacea de la política pública de primera infancia, en la que se definen las modalidades de atención en educación a la primera infancia (Modalidad, comunitaria, institucional e intercultural) como una de las políticas más robusta del país para ofrecer y garantizar la atención integral de los niños y las niñas, es necesario organizar y efectuar "la inversión para la cobertura, mediante la ejecución de infraestructura, personal y dotación para extender las modalidades de educación inicial en el país, especialmente en los contextos con mayores brechas en las condiciones de vida de la primera infancia" (Bernal, 2014, p. 32). Las acciones y actividades dirigidas a promover el desarrollo integral de la primera infancia en estas modalidades mediante la expansión de la cobertura "han de llevarse a cabo de acuerdo con las particularidades

personales, culturales y sociales de los niños y las niñas y de sus familias, así como en concordancia con las características de sus contextos" (MEN, 2014, p. 20).

Con la intención de operacionalizar el concepto de calidad que se propone, como proceso de mejoramiento continuo, y de organizar la prestación del servicio de educación inicial en el marco de una atención integral, dos de los expertos entrevistados coinciden con las intenciones establecidas con el criterio de calidad en la revisión documental, los cuales mencionan seis componente que legitiman los escenarios de calidad para las modalidades; Familia, Comunidad y Redes sociales, este componente se centra en generar mecanismos de participación y formación para las familias y de manera permanente se intercambie información relevante sobre la vida de los niños y las niñas en las modalidades y el hogar. Componente Salud y Nutrición, este componente contempla todas las acciones dirigidas a garantizar la salud y nutrición a través de promover el acceso a servicios de salud cuando los niños y niñas lo requieren; "a la promoción de estilos de vida saludables; a garantizar y promover una alimentación balanceada de acuerdo a la edad de los niños y las niñas; y a garantizar un ambiente saludable" (Estándares de Calidad en la educación inicial el marco de la atención integral, 2014. p. 28).

El componente de proceso pedagógico hace referencia a las prácticas pedagógicas y de cuidado que promueven el desarrollo infantil en el marco de la propuesta pedagógico definida por las modalidades; esta propuesta es el horizonte que da sentido a todas las acciones intencionadas que se realizan, las cuales atienden a las disposiciones legales, marcos normativos, las particularidades del contexto y de los niños, las niñas y sus familias, así como a los lineamientos técnicos nacionales; en tal sentido apremia la necesidad desde campos investigativos, contribuir a su diseño, retroalimentación e implementación. "Este componente es flexible, se construye colectivamente y está en constante retroalimentación por parte de todos los actores de las modalidades, niños y niñas, familias y/o cuidadores, talento humano" (Estándares de Calidad en la educación inicial el marco de la atención integral, 2014. p. 29). El componente de talento humano se refiere a las acciones orientadas a garantizar que las modalidades cuenten con el personal idóneo y suficiente para cada uno de los componentes de la atención en lo relacionado con los procesos pedagógicos, administrativos y de servicios.

El componente de ambientes educativos y protectores, lo define el documento de estándares de Calidad en la educación Inicial en el marco de la atención integral (2014), como aquellos estándares que garantizan que los ambientes educativos de las

modalidades cuenten con condiciones físicas y psicológicas protectoras, es decir, todas las condiciones de seguridad física y humana a través de la generación de interacciones apropiadas entre el talento humano de las modalidades y los niños y las niñas, y con la identificación y mitigación de riesgos que pongan en peligro la vida de los niños y niñas.

Componente procesos administrativos y de gestión, este componente contempla actividades de planeación, organización, ejecución, seguimiento, evaluación y control, "dirigidas a alcanzar los objetivos institucionales, es decir, a la capacidad de gestión que tienen los prestadores del servicio para definir y alcanzar sus propósitos en el marco de una atención integral y con el uso adecuado de los recursos disponibles" ((Estándares de Calidad en la educación inicial el marco de la atención integral, 2014. p. 31).

Categoría emergente 3: coherencia y viabilidad de la Política de primera Infancia en Contextos de Vulnerabilidad social.

La coherencia en educación infantil cumple una función imperante que es totalmente defendida por las Bases curriculares del preescolar y de educación infantil (2017), organizar la práctica pedagógica sitúa a las maestras y a los maestros de primera infancia como protagonistas y constructores de propuestas educativas que promueven el desarrollo integral de los niños y las niñas. Este fundamento lo encomiendan los expertos en sus narrativas, teniendo en cuenta que la coherencia y la viabilidad de las políticas requieren implementar unas medidas correctivas que evalúen y orienten el trabajo en contexto de las políticas, principalmente desde el componente pedagógico, el cual promueva la salud, la nutrición, el cuidado, la alimentación y la recreación, que si bien es cierto, el relato de los expertos también expone desafíos como la inversión en la cobertura y la equidad en la atención, existen acciones que pueden llegar a ser abordadas por la pedagogía con la intención de lograr coherencia y pertinencia, ya que la mayoría de los niños y las niñas viven en contextos sociales y culturales distintos, con intereses particulares y capacidades diversas, que invitan a planear y diseñar ambientes pedagógicos pertinentes, en los que se favorezca el deseo de explorar, preguntar, conocer y comprender los sucesos de la vida, y se construyan interacciones que respeten los ritmos, conquistas, miedos y descubrimientos que viven en su cotidianidad.

En este contexto, el reto consiste en lograr que la organización de la práctica pedagógica sea abierta y flexible, no como una programación lineal o rutinaria como se evidencia en muchos territorios nacionales, con la adopción de modelos educativos totalmente

descontextualizados a las realidades sociodemográficas de cada lugar, si no con una apuesta en contexto que responda a los intereses, expectativas y particularidades del territorio ;"se requiere entonces que se centre el quehacer y el saber pedagógico en los procesos de desarrollo de los niños y las niñas, y desde ahí proyectar y materializar la viabilidad, el impacto, la calidad y pertinencia de las políticas" (MEN, 2017, 129).

Categoría emergente 4: La pedagogía como propuesta de intervención en contextos de Vulnerabilidad social

Los resultados recabados de la revisión documental puntualmente en la ley 1804 de 2016, donde se cita a Cerda (2003) afirma que la pedagogía es un saber práctico, cuyo objeto son los sistemas de acción característicos de las situaciones y experiencias educativas que se renuevan con cada grupo de niñas y niños con el que la maestra, el maestro o el agente educativo interactúa en contextos histórico-culturales particulares. La pedagogía es el producto de una acción reflexiva y crítica acerca de la propia práctica, que se constituye en fundamento para la siguiente acción. Del mismo modo la política 1804, adopta principios pedagógicos enunciado por el MEN (2014), al posicionar la Pedagogía, como reflexión crítica del campo educativo, cuya intención consiente saberes que les permite interpretar, comprender e intervenir en los diversos espacios educativos. Reflexionar sobre la educación lleva al maestro y al agente educativo a indagar respecto a diversas conceptualizaciones acerca de la humanidad, la cultura, la sociedad y el cambio social; que están implícitas en las diferentes teorías y prácticas educativas, así como la concepción de la atención integral de las infancias que se gestan en cada territorio.

Desde esta perspectiva, los expertos presentan posibilidades para implementar propuestas de intervención pedagógica que logren mitigar índices de vulnerabilidad al que se exponen los niños y niñas de primera infancia. La Política para la primera infancia, ley 1804, mediante el estructurante de educación inicial, se convierte en una perspectiva para la atención y la protección de los niños y las niñas que de algún modo se encuentran en medio de fenómenos vulnerables, comprender la educación inicial como acogida, cuidado y potenciamiento del desarrollo parte de principios pedagógicos de configurar escenarios que enriquezcan los procesos de desarrollo de niñas y niños, de reconocer sus particularidades para potenciar, desde allí, las diferentes formas de ser y estar en el mundo que definen la singularidad con el fin de abrir múltiples caminos a la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía y el despliegue de la creatividad. "Acoger cuidar y educar implica permitirse descubrir en las niñas y los niños diferentes formas de

relación, de construir la identidad, de recrear, soñar, pensar, hacer, configurar, descifrar y significar el mundo social y cultural" (Cerda, 2003, p. 22).

La educación inicial se lleva a cabo desde una pedagogía que reconoce las diferencias y que se piensa en clave de derechos. La pedagogía, para la educación de la primera infancia, se entiende según Cerda (2003) como:

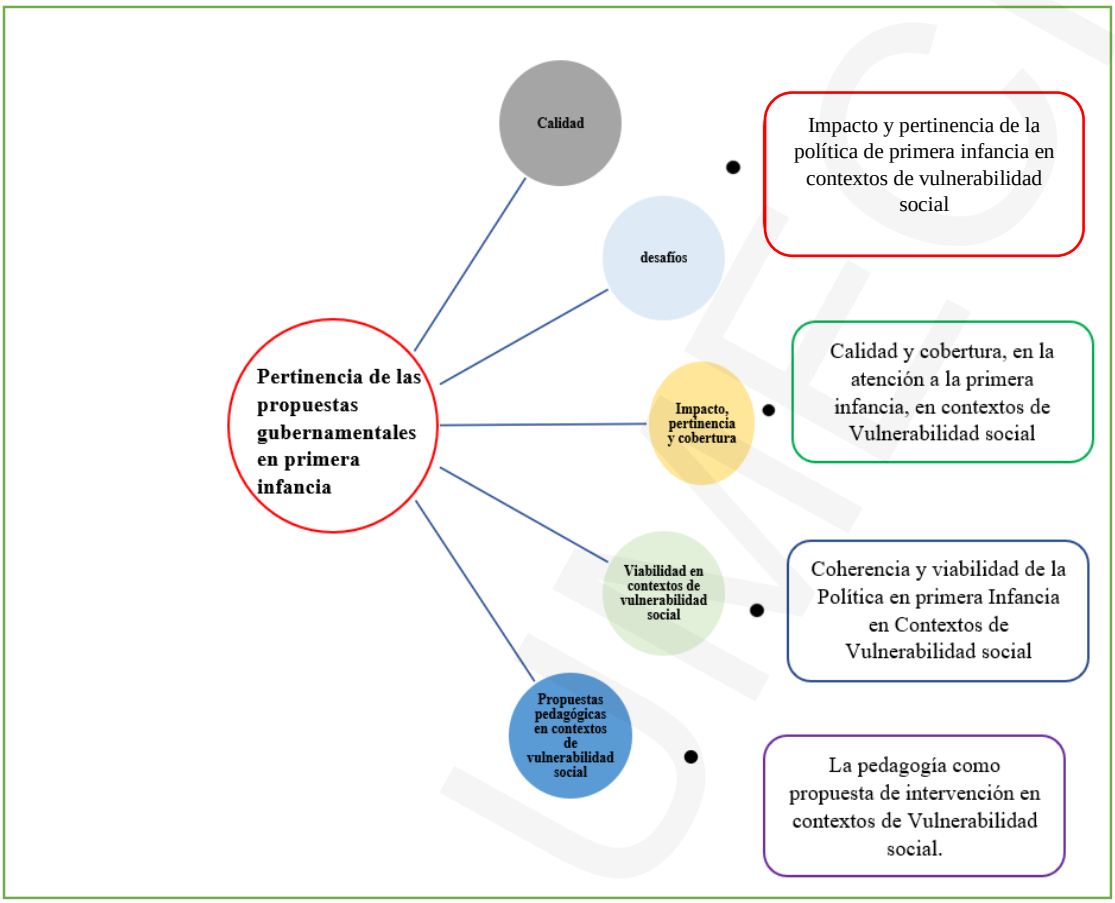
> Un saber teórico-práctico que está en permanente elaboración por parte de las maestras, los maestros y los agentes educativos, a partir de la reflexión sobre su práctica educativa con las niñas y los niños de primera infancia y con las teorías y pedagogías que se han elaborado hasta el momento, a lo largo de la historia, como lugar de referencia para las opciones que toman para educarlos, protegerlos y ampararlos, desde esta apuesta, la pedagogía y el saber de quienes atienden la primera infancia se convierten en una panacea para la protección y la garantía de derechos (p. 50).

En la voz de los expertos lo anterior significa que, la pedagogía es un saber que continúa construyéndose en la práctica cotidiana, con los aportes y actualizaciones de maestras, maestros y agentes educativos, que hacen de sus praxis experiencias únicas e inigualables para abanderar los principios asignados por el Ministerio de Educación Nacional, sobre la educación inicial y la atención integral de los niños y las niñas en primera infancia.

RED-UNICT

Figura 70

Pertinencia de las propuestas gubernamentales o Propuestas de intervención Educativa en primera infancia -PPG



Fuente*:* Creación Propia

Objetivo No 3: Diseñar la propuesta de intervención pedagógica fundamentada en modelos que orientan la educación inicial para contextos de vulnerabilidad social, teniendo en cuenta los referentes de validación.

Categoría: Pedagogía en Educación Inicial- PEI

Esta categoría se fundamenta por la entrevista estructurada a 7 madres comunitarias, el análisis recabado permite identificar 4 subcategorías apriorísticas y 4 categorías emergentes en relación con la categoría central.

Modelos pedagógicos en Primera Infancia

Este apartado pretende visualizar a través de la entrevista estructurada el rol que cumple la pedagogía desde el enfoque de educación inicial en un contexto específico del departamento de Boyacá en el territorio colombiano, y que a interés de la investigadora es oportuno indagar por el saber de las MC respecto a los modelos pedagógicos que

orientan su quehacer en las inmediaciones de los entornos donde se gesta la educación inicial con los niños y las niñas. En la información recolectada se evidencia la necesidad de plantear dentro de los procesos de cualificación e investigación, conceptos claros y pertinentes que encaminan la praxis de las MC, desde los contextos inmediatos donde se ejerce su labor, proponer un concepto ideológico y pedagógico que oriente su praxis (Blanco y Aries, 2016). En efecto el sentido de la educación inicial toma interés, la sinergia entre el saber empírico, pero también el teórico y conceptual.

"*No señora, yo solo estudié hasta quinto de primaria, y hace 18 años que soy madre comunitaria, y lo que hago con mis niños es desde lo que he aprendido desde mi experiencia, pero no conozco muy bien los modelos pedagógicos" (MC No 3).*

"No, yo tengo hasta séptimo de bachillerato, y no he escuchado hablar de esos modelos, o la verdad acá en Paya no nos han preparado en ese tema". (MC No 5).

"Yo confundo estos términos de modelos pedagógicos con los proyectos pedagógicos y las actividades rectoras, yo en mi hogar comunitario no implemento nada de eso porque no lo comprendo muy bien, pero quiero aprender de ese tema porque un modelo propone muchas cosas para trabajar con los niños" (MC No 2).

De las 7 MC entrevistadas 3 MC refieren haber escuchado hablar de los modelos pedagógicos, sin embargo, manifiestan sentirse confundidas con otros conceptos pedagógicos, como lo son las estrategias pedagógicas, proyecto pedagógico, actividades rectoras, conceptos que determinan el estructurante de la educación inicial.

Del mismo modo, en las respuestas se observa que la experiencia de ellas es fundamental para guiar y orientar su labor pedagógica con los niños y las niñas de sus unidades de servicio,

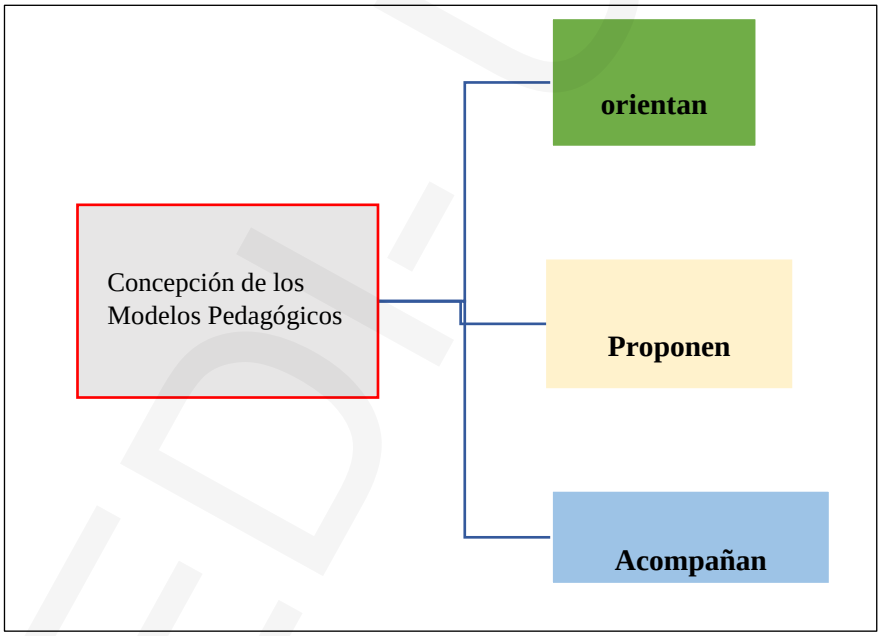
"*yo a través de los años he aprendido algunas cosas que las pongo en práctica con mis niños, aunque no trabaje los modelos pedagógicos, yo pienso que mi experiencia ayuda al desarrollo integral de mis niños, pero los modelos pueden acompañar esa labor" (MC No 4).* No se evidencia en las respuestas conocimiento que fundamente los modelos pedagógicos como orientador educativo de su praxis empírica. Los resultados de la entrevista coinciden con los argumentos dados por Soto y Casanova (2009), como el ejercicio de las madres comunitarias permea desde un paradigma de cuidado, protección y afecto a los niños y las niñas más que desde un componente pedagógico, se mantiene allí la estructura del cuidado basado en estructuras asistencialistas, esto debido a la

ausencia en los planes gubernamentales que ofrezca una formación equitativa y en contextos al talento humano que educa y atiende la primera infancia en el país.

Es necesario agregar que de las 7 Madres Comunitarias vinculadas a la entrevista únicamente 3 de ellas mostraron interés por ampliar su formación en este tema, es decir en adquirir conocimiento sobre los modelos pedagógicos, tenido en cuenta que es fundamental conocer y contextualizar un modelo pedagógico en su quehacer, ya que es desde ahí cómo se concibe, el qué enseñar, a quien, sus particularidades, cuando, con qué, y en qué momento, elementos que organizan y le dan sentido a la educación inicial y al desarrollo de los niños y las niñas que se hacen partícipes de esta formación (De Zubiría, 2011), sumado a lo anterior, es significativo el diseño de una propuesta de intervención que pronuncie una teoría en consonancia con los principios de la educación inicial y con el pensamiento previo que poseen las MC frente a la importancia de trabajar un modelo pedagógico en su ejercicio. Según sus narrativas consolidan tres elementos importantes en la concepción relacionada sobre modelos pedagógicos. Ver Figura No 70.

Figura 71

Concepción sobre los modelos pedagógicos por parte de las MC



Fuente: Creación propia.

Pertinencia de los modelos pedagógicos

La práctica pedagógica de las MC, continúa sufriendo una ruptura de carácter formativo, pero a la vez de elementos tangibles con pocas posibilidades para la garantía plena de

derechos y una vida digna en el desarrollo integral de los niños y las niñas, familias y cuidadores, en estas zonas periféricas donde se proyecta la educación inicial. Siguiendo a Ortega (2008), las prácticas pedagógicas son multidimensionales, porque en ellas confluyen un sinnúmero de aspectos, entre ellos, "factores económicos y sociales, políticas educativas, dinámicas de aprendizaje y de inserción en el sistema educativo, que ayudan a reducir brechas de riesgo social" (p. 42).

El municipio de Paya en el departamento de Boyacá, no cuenta con las alternativas integrales para la atención a la primera infancia, es decir no hay unas herramientas pertinentes, que gesten una pedagogía apropiada y en coherencia al territorio para resignificar, trascender y proyectar una práctica pedagógica que beneficie tanto la calidad de vida de niñas y niños como los criterios definidores para recibir una educación inicial de calidad (Plan de desarrollo municipal, 2016) "*acá nosotras no trabajamos con ningún modelo pedagógico que se ajuste a todas las necesidades que tenemos en el municipio" (MC No 2).* De ahí la necesidad de transformar el quehacer pedagógico con alternativas, viables, alcanzables y contundentes en los planes de intervención educativa, especialmente en el enfoque de educación inicial, una práctica pedagógica pertinente, es el andamiaje para capturar las posibilidades a la construcción de la calidad en la educación, donde las condiciones de vida marcadas por brechas sociales rompen con toda posibilidad de tejer este principio, especialmente en escenarios ubicados en la periferia (Paniagua, 2012).

En las respuestas de las MC se puede probar que no se tienen modelos pedagógicos que orienten la labor de las MC, ellas se reconocen algunos modelos tradicionales, pero estos no se no materializan en su praxis pedagógica. "*yo he escuchado hablar de las teorías de María Montessori, de las hermanas Agazzi y de Jean Piaget, pero no sé cómo trabajarlos a mi realidad y dentro de mi hogar Comunitario" (MC No 7).* El ejercicio pedagógico en estas ruralidades dispersas del territorio colombiano, emerge desde unas utopías idealistas de quienes construyen unas políticas hegemónicas enmarcadas en discernimientos homogéneos y no en realidades, sentires, necesidades, condiciones, saberes, costumbres entre otros compendios, que hacen intransferible cada realidad y región en la vida y la educación de los niños y las niñas (Gallardo, 2015).

Aportes de los modelos pedagógicos a la primera Infancia

RED UMECIT

A partir de los resultados recabados en la entrevista se encontró que las MC al no reconocen un modelo para guiar y orientar su labor, existe del mismo modo una disyunción en los aportes que cada modelo pedagógico contempla para educar la primera infancia entre lo teórico y lo práctico. Este resultado concuerda con el estudio realizado por Camargo (2013), quien, determinó que los agentes educativos en zonas de riesgo, no cuentan con modelos pedagógicos para trabajar en contexto, en este sentido, el autor propone de manera científica una intervención educativa para la educación inicial en zonas de riesgo y alto riesgo social en Bogotá, Colombia, su propuesta se fundamenta en la pedagogía de la ternura y resiliencia para aprender jugando, del mismo modo, expone una teoría en relación al quehacer educativo de maestros y maestras en atención directa a la primera infancia en zonas vulnerables de Bogotá, ofrece orientaciones precisas para transformar el asistencialismo en aspectos pedagógicos, proposición que redime los principios pedagógicos en la atención para la primera infancia especialmente en escenarios con índices de vulnerabilidad social.

Una de las decisiones para afianzar y articular los procesos de aprendizaje desde la atención integral de los niños y niñas de primera infancia, trazados en el marco de la Ley 1804 y en los que se espera orientar a los educadores infantiles, es la construcción de experiencias y ambientes a través de mediaciones pedagógicas, las cuales son definidas y guiadas por modelos pedagógicos para la primera infancia como acciones intencionadas, diseñadas y planificadas que promuevan la relación de los aprendizajes estructurantes y los desarrollos propios de los niños y niñas para "fortificar la confianza en sí mismos, su autonomía, la construcción de identidad, la libre expresión y comunicación, su creatividad y curiosidad, su pensamiento crítico, y el ejercicio de su ciudadanía" (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 6). En lo referente a las prácticas educativas, de quienes atienden la educación inicial en el país, el Decreto 2450 (Ministerio de Educación Nacional, 2015) y la Resolución 2041 (Ministerio de Educación Nacional, 2016), estas deben sustentarse en unas bases conceptuales firmes que permitan catapultar el escenario educativo como centro de desarrollo social y cultural de los sujetos en formación. Bajo esta premisa es fundamental fundar una teoría que enmarque la ruta de la atención integral en coherencia y pertenencia al territorio de estudio y al sentido inminente de la educación inicial

La pedagogía en escenarios de vulnerabilidad social

RED-UMET

Según la información analizada en la entrevista de madres comunitarias, se evidencia que la intervención pedagógica en el hacer de las MC, presenta unas carencias de carácter tangible e intangible ellas argumentan, no contar con la infraestructura para la atención a la primera infancia, no se tienen los suficientes materiales didácticos para desarrollas los procesos pedagógicos, hay una ausencia de participación con las entidades intersectoriales, no existen procesos de formación de manera continua al talento humano que atiende a la primera instancia, ellas manifiestan de igual manera que por estar ubicadas las unidades de atención en zonas rurales dispersas se tienen muchas necesidades. La cualificación docente se centra como otra de las necesidades inminentes en el municipio de Paya, por ser un territorio ubicado en la periferia no llegan de manera constante procesos de formación a MC, las entrevistas develan que dos MC reciben el proceso de formación en relación a la práctica pedagógica. No obstante, las MC argumentan que las entidades regionales y nacionales no se vinculan en su ejercicio pedagógico, con la intención de transformar y trascender su praxis, en ocasiones se vinculan, pero desde aspectos operativos y administrativos, este criterio responde a la poca participación intersectorial.

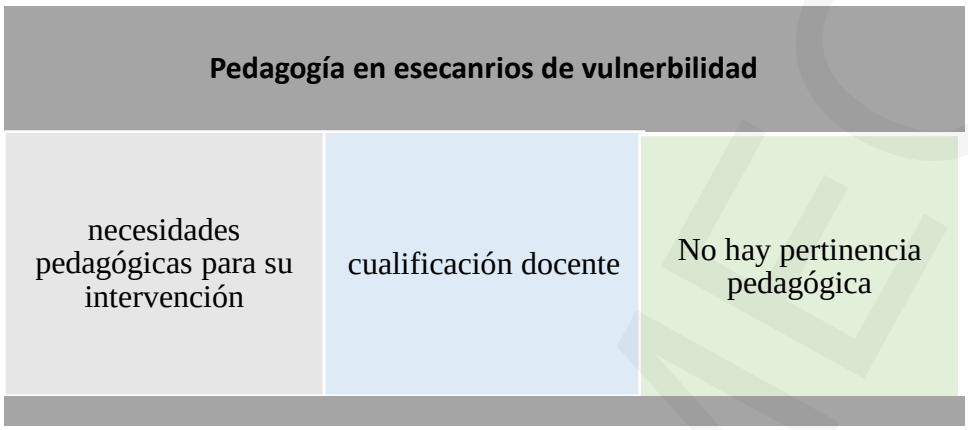
La interpretación que se expone a la anterior información conviene con la UNESCO (2006), al afirmar que el tema de debate en el ámbito educativo es la calidad, puesto que los actuales escenarios exigen nuevos retos para atender las demandas sociales, las cuales obligan necesariamente a transformar los procesos de educación en especial en contextos donde las carencias catapultan su versatilidad. Es por ello que las instituciones educativas deben reorganizarse y enfocarse en el mejoramiento de la calidad educativa; esto en cuestión, de enriquecer los procesos pedagógicos y de gestión con el fin de dar respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes tanto en el aspecto académico como en el psicosocial que es esencial para su desarrollo humano.

En este sentido, la pedagogía debe asumir un enfoque social y de desarrollo humano, que permita contrarrestar los impactos negativos inminentes en cada realidad del sujeto, debe favorecer sus visiones más humanas marcadas por la multidimensionalidad, el desarrollo de estrategias multidisciplinares e integradoras para contribuir con el progreso del ser humano desde el hacer y el convivir, para su transformación y resiliencia social. Así las políticas educativas deben abanderar la calidad, la pertinencia y la cobertura de las poblaciones con mayor rezago social, con posibilidades de equidad e igualdad al derecho

a la educación como herramienta prioritaria para el cambio en las condiciones de vulnerabilidad social o cualquier tipo de discriminación (UNESCO, 2006).

Figura 72

La pedagogía en escenarios de vulnerabilidad social



Fuente: creación propia.

Categoría emergente No 1: Referentes pedagógicos en contextos de vulnerabilidad social

Las entrevistas realizadas a 7 MC permiten mostrar el interés por parte de ellas para apropiar referentes pedagógicos que guíen, acompañen y orienten su labor en contextos de vulnerabilidad social. Teniendo en cuenta que la génesis principal en la formación de los niños y las niñas de primera infancia converge la lúdica, el juego, la exploración, las interacciones, el arte y la exploración del medio, tiene aquí uno de sus principales fundamentos, para que el talento humano que ejerce su praxis en cada territorio, sea cualificado en cada referente pedagógico que adhiere el concepto con la práctica y las intenciones de desarrollo integral de los niños y niñas. En este sentido es esencial que las pedagogías que "decantan la educación infantil estén orientadas bajo estos principios con posibilidades reales en su materialización y ejecución en los contextos y entornos donde transcurre el desarrollo de los niños y las niñas en edades de preescolar" (Cárdenas, 2018, p.61).

Atendiendo a la interpretación de las participantes entrevistadas, (7 MC) apremia un reconocimiento en la siguiente visión, no se puede pensar únicamente en la calidad educativa desde la infraestructura de los Hogares Comunitarios, las condiciones de orden tecnológico, metodológico, de servicios públicos, de recreación, se debe pensar e

intervenir también en la formación de quienes educan la primera infancia, a partir de concepciones de orden pedagógico y educativo, es decir, pensar "la calidad como un espacio para transformar y resignificar la labor pedagógica, como dispositivo para la garantía de derechos de niñas y niñas en condiciones de rezago social, en esencia contextual y cultural" (Paniagua, 2012, p. 123).

Categoría emergente No 2: La educación Inicial en Escenarios de Vulnerabilidad social

La apreciación de riesgo social en la infancia, tiene un uso generalizado que cobija distintos tópicos según se le mire, así por ejemplo y como lo describe la UNICEF (2016) , niños en riesgo son aquellos que con su riesgo socia inadecuado, pueden sufrir una ruptura en su desarrollo, este planteamiento tipifica al niño y la niña, en función de su desarrollo biológico y está vinculado al campo de la corresponsabilidad intersectorial y gubernamental; igualmente, niños con grandes déficits en el cubrimiento de sus necesidades básicas, abarcan programas de servicios de bienestar social con actividades asistenciales que se orientan a las consecuencias inmediatas de la desatención (Heckman, 2011); Niños y niñas que necesitan la atención a través de unos servicios cualificados para evitar daños irreparables, es otra forma de programas preventivos, que deben plantear las políticas de estados dirigidas a la primera infancia.

Teniendo en cuenta, lo anteriormente mencionado emerge la necesidad de reconocer la educación inicial en contextos de vulnerabilidad social y su respectiva materialización como garantía de derechos para la atención integral de los niños y niñas menores de 6 años, por lo cual, dentro de la entrevista realizada a 7 MC se plantean las preguntas ¿Qué es la educación inicial?, ¿Cómo percibe la educación inicial en su propio contexto?, encontrando que en las respuestas de las 7 madres comunitarias originan nociones coherentes al concepto de educación inicial, señalando que este concepto es contemplado como un derecho impostergable, tal y como se menciona en la política pública 1804 , a su vez relacionan esta percepción con las actividades rectoras, exaltadas por Paniagua (2012), como los pilares que orientan y le dan sentido al quehacer pedagógico, del mismo modo, señalan en sus respuestas la atención integral es reconocida como la base fundamental en el enfoque de la educación inicial, como una medida de protección y garantía de derechos en niños y niñas de la primera infancia.

REDUNCI

Sin embargo, en las respuestas frente a ¿Cómo percibe la educación inicial desde su propio contexto? Ellas manifiestan no contar con los mecanismos suficientes para otorgar el valor esencial que posee este estructurante de la atención integral.

"*La educación inicial hace parte del desarrollo integral de todos los niños, nosotras como madres comunitarias ya no solo cuidamos si no que educamos desde la pedagogía, ósea que todo lo que le enseñemos a los niños tenga unas intenciones y le sirva para su vida y su desarrollo, pero acá en este municipio no contamos con estructura, servicios públicos, material didáctico para cumplir con lo que nos dice la ley" (MC No 7).*

"Yo creo que la educación inicial hace parte de la formación integral que se le debe dar a los niños y niñas hasta los cinco años, aquí es una oportunidad para velar por sus derechos" (MC No 2). "Acá en Paya es muy triste ver que no se cuenta con todo lo necesario para brindar una educación de calidad, no tenemos espacios, materiales, formación pertinente, y los entes territoriales no calibran como debería ser" (MC No 3)

Comprender la educación inicial como acogida, cuidado y potenciamiento del desarrollo parte de principios, teorías o modelos pedagógicos de configurar escenarios que enriquezcan los procesos de desarrollo de niñas y niños, especialmente en contextos de vulnerabilidad social, con la intención de reconocer sus particularidades para potenciar, desde allí, las diferentes formas de ser y estar en el mundo que definen la singularidad con el objetivo de abrir múltiples caminos a la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía y el despliegue de la creatividad. Acoger cuidar y educar implica permitirse descubrir en las niñas y los niños diferentes formas "de relación, de construir la identidad, de recrear, soñar, pensar, hacer, configurar, descifrar y significar el mundo social y cultural." (Cerda, 2003, p. 22). La educación inicial se lleva a cabo desde una pedagogía que reconoce las diferencias y que se piensa en clave de derechos, para resignificar y transformar las realidades inminentes y menos favorecidas de los niños y las niñas (Peralta, 2007).

Figura 73

Educación inicial en contextos de vulnerabilidad social

REDUNOT



Fuente: Creación propia

Categoría emergente No 3: El quehacer pedagógico de las Madres Comunitarias en contextos dispersos

La aparente cercanía entre el mundo rural y el urbano ha conducido a que algunos autores hablen de la 'inexistencia' de la escuela rural o tiendan a justificar acciones y propuestas educativas pensadas y dirigidas desde, por y para el contexto urbano, sin tener en cuenta la realidad de los niños y niñas del contexto rural y con índices de riego (Gallardo, 2015).

En la mayoría de países Latinoamericanos, la vulnerabilidad social es un factor incidente que afecta a la población, especialmente a los infantes, adolescentes y jóvenes que día tras día deben vivir situaciones de inequidad y exclusión. En Colombia, la situación es dramática, la vulneración de los derechos humanos es una constante, los niños, niñas y jóvenes deben enfrentar situaciones de violencia, conflicto armado, condiciones socioeconómicas precarias, descomposición familiar, entre otros fenómenos sociales inminentes especialmente en zonas dispersas (UNICEF, 2016).

Desde esta perspectiva, el saber pedagógico de quienes atienden de manera directa las infancias puedan asumir un enfoque social y humanista que permita contrarrestar los impactos negativos perentorios en cada realidad del sujeto, esto con la intención de favorecer sus visiones más humanas marcadas por la multidimensionalidad, el desarrollo de estrategias multidisciplinares e integradoras para contribuir con el progreso del ser

humano desde el hacer y el convivir, para su transformación y resiliencia social (Heckman, 2011).

Desde este horizonte, la entrevista realizada a (7 MC), visualiza en la recolección de información cuatro ejes pedagógicos, considerados por Paniagua (2012), como axiomas educativos, propios de la educación inicial, centrados en la atención con los niños y las niñas, a favor del desarrollo humano y la atención integral, y, que además hacen parte del rol pedagógico de las MC.

Ambientes pedagógicos

En la interpretación de la educación inicial, un ambiente pedagógico "ofrece espacios atractivos y desafiantes para que los niños y niñas participen, imaginen, transformen, exploren, a partir de la expresión libre de sus emociones, de proponer preguntas e inquietudes, puedan interactuar entre pares, y así, promover el desarrollo infantil" (MEN, 2016, p. 84). Los resultados en esta pregunta relacionada con los *ambientes pedagógicos,* presentan la urgencia por trascender los escenarios de educación inicial, de "espacios decorados" por ambientes pedagógicos, que potencien el interés y la participación activa de los niños y las niñas a partir de sus propios contextos (Bernal y Camacho, 2014).

Significa que los ambientes pedagógicos desde una apología de Cerda (2003), se convierten en un saber que continúa construyéndose en la práctica cotidiana, con los aportes y actualizaciones de maestras, maestros y agentes educativos, que hacen de sus praxis experiencias únicas e inigualables para abanderar los principios asignados en la educación inicial.

Planeación pedagógica

A la luz de Paniagua (2012), la pedagogía desde un enfoque de educación inicial, busca generar espacios de conocimiento, reflexión y fortalecimiento en torno al diseño de la Planeación pedagógica teniendo en cuenta la pertinencia y necesidades del territorio donde se encuentra cada Hogar Comunitario. Los resultados obtenidos en la pregunta sobre la *planeación pedagógica,* dan cuenta de una ausencia para planear en contexto, según los intereses, particularidades y necesidades de los niños y las niñas, las MC no abordan la planeación desde un componente flexible.

Así, Puello y Romero (2019), evidencian en su estudio la urgencia por continuar cualificando a madres comunitarias del país, como agentes educativas, con la intención

RIUMET

de reconocer en su ejercicio acciones intencionadas en el diseño de sus planeaciones, los autores plantean que en la contemporaneidad su labor sigue permeando desde los saberes empíricos y asistencialistas. Se coincide de igual manera con Cerda (2003), asociada a la necesidad de orientar acciones pedagógicas a los agentes educativos, para que en los entornos donde transcurre la educación inicial, se vincule el diseño de las planeaciones pedagógicas, el uso de estrategias, recursos didácticos, materiales reciclables y naturales disponibles y al alcance de los niños y niñas, interacciones entre pares y adultos para que las experiencias pedagógicas propuestas, favorezcan el desarrollo integral de la primera infancia desde un enfoque en educación inicial. El diseño de experiencias pedagógicas debe ser planeadas con y para los niños y niñas, desde una perspectiva de sus realidades, sus discursos, voces, interacciones, enriqueciendo espacios de aprendizaje para su participación, deliberación, autonomía y pensamientos vinculantes (Steiner, 2010).

Seguimiento al desarrollo

Esta categoría emergente exhibe como eje pedagógico, en el quehacer de las MC, *el seguimiento al desarrollo,* Bernal (2014), insta como una posibilidad para registrar alertas tempranas en la alteración al desarrollo de los niños y las niñas de primera infancia; se puede comprobar mediante sus respuestas que existen unas estrategias para hacer este proceso, sin embargo, la disyunción entre el ejercicio operativo y pedagógico para realizar este proceso puede situar en riesgo el sentido de la educación inicial, y, convertirse en una actividad netamente asistencialista (Agrosino, 2016). Ellas manifiestan trabajar este eje con una intención informativa y desfragmentada en su labor, refieren llenar un formato cada tres meses que da cuenta del seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas.

En este sentido, se continúa citando a Paniagua (2012), quien hace de estos procesos un ejercicio rico, intencionado y con posibilidades para implementar y transformar el quehacer pedagógico, así, el seguimiento al desarrollo es un proceso de construcción permanente, "tiene en cuenta los aspectos más importantes de la vida de niñas y niños, requiere de una observación integral y contextualizada y reconoce la diversidad de cada uno de ellos, con posibilidades de registro de manera lúdica, dinámica y participativa" (p, 104). En la voz de Steiner (2010) el seguimiento al desarrollo debe ser una experiencia desfragmentada, que se entreteje en el día a día con la experiencia construida con los niños y las niñas, la observación, la escucha, la reflexión y el registro deben ser técnicas que apoyen a los maestros para sistematizar el desarrollo en la primera infancia.

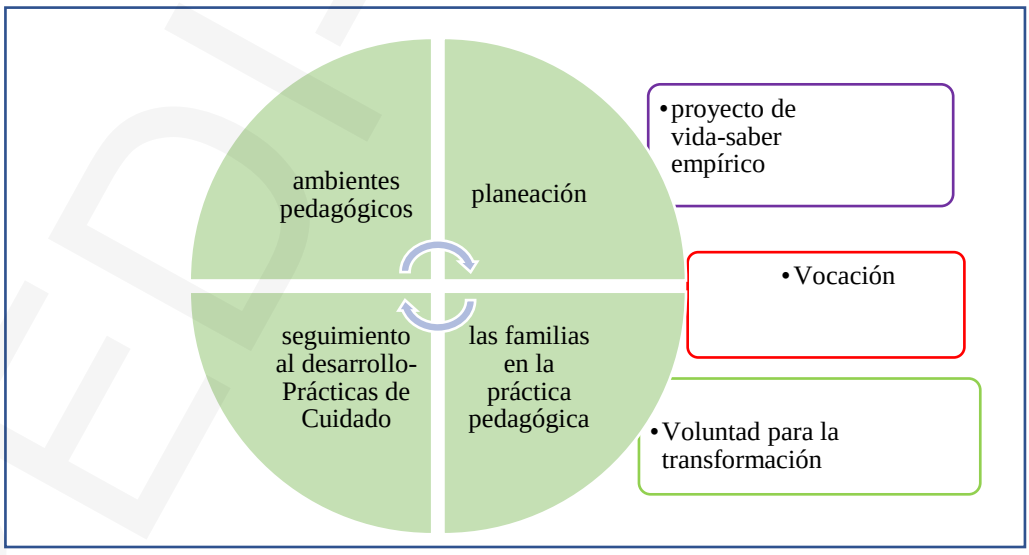
Las familias en la práctica pedagógica

Las familias como coequiperas en la educación de los niños y las niñas, reconocer sus talentos, su participación en escenarios educativos, posibilita el trabajo colectivo en el diseño y la apuesta de experiencias pedagógicas que incentivan la atención y el desarrollo integral de la primera infancia (Agrosino, 2016). La entrevista devela que las MC no reconocen los talentos de las familias para vincularlos en la práctica pedagógica, las familias son convocadas a los hogares comunitarios a reuniones de carácter operativo e informativo.

En esta categoría se evidencia que la historia de vida, la vocación y la voluntad hacen parte del quehacer educativo de las MC, la información recabada reconoce la reflexión sobre sus propias prácticas pedagógicas, al vincular su propia existencia y su proyecto de vida como estrategias para atender a los niños y niñas en sus hogares comunitarios a partir de un saber empírico. En este mismo sentido, Steiner (2010) argumenta la experiencia de vida de los maestros como una mediación para su hacer pedagógico, es justamente desde unas prácticas culturales, sociales y políticas como se enseña, se planea y se intervine en contexto. Desde este saber se construye una triada que enmarca el quehacer pedagógico de las MC en zonas dispersas, y que además dan cuenta para la atención y formación de los anteriores ejes pedagógicos. (Ver figura 74).

Figura 74

El quehacer de las MC en contextos dispersos



Fuente: Creación Propia

RED-UNAD

Categoría Emergente No 4: la pedagogía social en escenarios de vulnerabilidad

La entrevista expone una categoría emergente en relación con la pedagogía en escenarios de vulnerabilidad social, las entrevistas de las MC, presentan en sus respuestas la necesidad de hacer articulación interinstitucional con actores que proyecten su labor en contexto, teniendo en cuenta sus realidades, necesidades, intereses y potenciales. "*requerimos que diferentes instituciones puedan hacer su intervención con nosotras para trabajar de manera intencionada de acuerdo a nuestras realidades, que quienes nos apoyen nos orienten en temas pedagógicos, para que no solo cuidemos los niños si no que los eduquemos de acuerdo a sus propios intereses y logremos su garantía de derechos*" *(MC No 3).*

Desde la perspectiva de Ortiz (2016), se puede sistematizar la praxis pedagógica social en tres niveles en aquellos escenarios con carencias de tipo económico, político y cultual:

1) Preventivo, intenta evitar la aparición del problema. por ejemplo, en programas para prevenir la vulneración de derechos de niños y niñas. 2) Correctivo. Pretende solucionar el problema una vez que se ha presentado, como cuando se quiere frenar o eliminar la violencia familiar. 3) Optimizador. Encaminado al despliegue de todas las posibilidades de los sujetos y de los grupos. (p. 22).

Estas declaraciones coinciden con Bernal (2014), el sentido de la educación inicial, está asociada a una conexión frente a las realidades de cada territorio, y, en sintonía con la política de estado, en cada contexto donde se gesta la educación inicial, converge en la creación de un movimiento de cambio que dé cuenta de la necesidad de transformar los paradigmas educativos en educación inicial, en el que se enmarque un pensamiento pedagógico emancipador, para construir un mundo más humano, justo y equitativo, acorde a las necesidades y desafíos atraídos por la contemporaneidad, en el que las infancias de cada territorio ubicado en la periferia más dispersa de la nación acceda a una educación con equidad, calidad y en contexto, mediadas por estrategias preventivas y de ser necesario correctivas.

Objetivo No 4: Evaluar la implementación de la propuesta de intervención pedagógica de acuerdo con el enfoque de educación inicial, para Madres Comunitarias, niños, niñas y familias implicadas en el estudio.

Categoría: Propuesta de intervención pedagógica- PIP

REPOSITORIO

En esta categoría se hicieron participes las MC para realizar el diseño del plan del plan acción que hizo parte de la propuesta de intervención pedagógica el cual estuvo en coherencia a su contexto y al sentido de la educación inicial. Los resultados recabados en esta categoría coinciden con los planteamientos de Behar (2009), quien argumenta, "toda acción implementada en la construcción de una propuesta debe ser intervenida por los participantes, teorías, recursos, objetivos, temas y tiempos. El diseño de una propuesta educativa debe ser un compendio construido de manera colectiva" (p. 46).

Procedimiento para el Diseño de la propuesta de Intervención Pedagógica

En las respuestas de las MC emitidas en el grupo focal se reconocen unas acciones que deben ser vinculadas a su labor pedagógica, (estrategias pedagógicas, actividades rectoras, planeación pedagógica, interacciones efectivas, diseño de ambientes, articulación interinstitucional, prácticas de cuidado, y seguimiento al desarrollo), ejes pedagógicos que según el Ministerio de Educación Nacional (2016), son propios de la educación inicial, y, que además permiten en la labor educativa de maestros, maestras y agentes educativos configurar reflexiones que lleven a transformar e incidir de manera recursiva, coherente y pertinente la labor pedagógica, especialmente de quienes materializan el marco de una educación inicial y una incidencia directa para trabajar y fortalecer el enfoque de género, el trabajo en contexto y la consolidación de criterios que dan apertura al aporte científico.

En este sentido, Puello y Romero (2019), también reconocen estos elementos como axiomas propios de la educación inicial, y como apología para la atención integral y el desarrollo digno en la vida de los niños y niñas menores de 6 años. Ahí está lo esencial para el diseño de la propuesta de intervención, que además de reconocer unas acciones pedagógicas, promueve y sujeta la actitud sensible de las maestras y los maestros para identificar los intereses, singularidades y realidades de los niños y las niñas, a través de su participación, interacción y proyección sujeta a su realidad, entorno y posibilidad.

Implementación

La Implementación de la propuesta de intervención "*Infancias, Experiencias y Conexiones"* incidió de manera directa en la transformación del quehacer pedagógico de las madres comunitarias del municipio de Paya, fue una oportunidad para que ellas le dieran vida a su práctica pedagógica, construyendo experiencias para el encuentro con las niñas y los niños, a partir del reconocimiento de sus intereses, toman decisiones,

resolución de problemas y la creación de espacios para el abordaje de preguntas, hipótesis sobre lo que sucede. La información recabada en los registros anecdóticos, da cuenta que la implementación fue un proceso sistémico, flexible, participativo, voluntario y en contexto.

Lo anteriormente aludido, coincide con los aportes de Steiner (2004), las maestras y los maestros cuando son guiados y acompañados develan los intereses personales y profesionales que tienen como sujetos de saber y que construyen en las experiencias. Esto, los posiciona como profesionales activos que proponen, crean, investigan, dialogan y construyen conocimiento en el encuentro con los otros, desde un ejercicio comprensivo de la realidad, que se complementa con lo dialógico, reflexivo e interpretativo, para analizar lo que sucede, poner la entonación en aquello que resulta inspirador y significativo, con el designio de abordar acciones y aspectos para transformar y enriquecer su trabajo.

La construcción del saber pedagógico que es un campo profundo y complejo se sostiene en la práctica personal y en lo que se ha construido sobre ella. En otras palabras, es:

> la conjunción de su experiencia de formación, su acercamiento a los saberes de la pedagogía infantil, su experiencia de trabajo con las niñas, los niños, las familias y con las construcciones políticas para la primera infancia, así como todas las elaboraciones que llevan a explorar otros campos cercanos que alimentan su ser, su saber y su hacer (Steiner, 2004, p. 113).

Proceso de Evaluación y Validación

En la evaluación y validación de la propuesta de intervención se pudo demostrar, como las Madres Comunitarias del municipio de Paya adquirieron una apropiación y conexión en relación a conceptos establecidos en la educación inicial. Contribuir a la construcción del sentido de la educación inicial significa, entre otras cosas, cerrar las brechas que se bordan desde los usos y apropiaciones del lenguaje pedagógico y articular discursos que causen un progresivo afianzamiento de nociones, conceptos y comprensiones colaboradas por todos los actores que hacen parte de la educación inicial en Colombia (Paniagua, 2012).

La propuesta de intervención ha favorecido un trabajo en contexto, en relación con la realidad, económica, política, social y cultural en la que permea tanto la vida de las

MC como la de los niños y las niñas, esta premisa se encamina al pensamiento de Steiner (2004), cuando revela la importancia de identificar los contextos en los que viven los niños, las niñas, maestros y sus familias como fuente de inspiración para el diseño e implementación de propuestas pedagógicas. Adentrarse a sus mundos, conocerlos y reconocerlos permite un acercamiento a las realidades que experimentan en su cotidianidad, así como sus historias, los diálogos intergeneracionales, el territorio y sus habitantes, los valores y vivencias de estos lugares permiten establecer relaciones entre el "contexto en que los niños y las niñas viven y lo que sucede o puede suceder en los escenarios de educación infantil, de manera en que ambos escenarios coexistan elementos comunes y acuerdos que permitan la participación y enriquecimiento mutuo" (p. 136).

El desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica promovió escenarios de participación colectiva, donde niños y adultos aprenden juntos a partir de experiencias realmente reveladoras para ambos. Ahí está, lo esencial de trabajar propuestas pedagógicas, cuando se construyan con los actores, en la actitud sensible de las maestras y los maestros para reconocer los intereses de los niños y las niñas, y a partir de ahí darles forma a través de las preguntas, hipótesis y problemas que cada uno de ellos intentará solucionar (Steiner, 2004). El sentido de la propuesta pedagógica para educación inicial, en un escenario de vulnerabilidad social, permitió distinguir las características por las cuales se concretan y permiten estructurar el quehacer cotidiano de las MC de los niños y niñas. Dentro de estas características, el diseño de ambientes, los materiales, las planeaciones, interacciones, objetos, el tiempo y el ritmo, son considerados esenciales para potenciar el desarrollo de los niños y las niñas, al reconocer las particularidades de los intereses y necesidades en la primera infancia, se encausa la pedagogía con el contexto y el territorio, elementos que inciden en el desarrollo integral. La técnica de la cartografía social pedagógica permite verificar que el acompañamiento, la orientación y el seguimiento de la propuesta permitió cambios significativos en su ejercicio pedagógico, consideración que incide en la calidad para la educación inicial de los niños y niñas en contextos de vulnerabilidad social. (Ver anexo 20).

4.3.1.2 Proposición de la investigación en relación con los resultados

Esta tesis a partir la Investigación Acción, planteó una hipótesis, o, en el planteamiento de Elliot (2004) planteó una proposición, centrada en, si el diseño, implementación y

evaluación de una propuesta de intervención pedagógica para la educación inicial, permitía hacer un trabajo en contexto con la intención de mejorar las prácticas educativas de las Madres comunitarias del municipio de Paya- Boyacá que trabajan con niños y niñas en condición de condición de vulnerabilidad social. Esta pretensión, según los resultados obtenidos apoyan de manera contundente la proposición realizada al iniciar la investigación, los resultados denotan que el municipio de Paya a pesar de no contar con criterios de calidad y condiciones sociales, políticas y económicas de la mejor manera, una intervención pedagógica basada en contexto es el camino principal para dignificar la educación inicial, especialmente en contextos de vulnerabilidad social, donde no se cuenta con una cualificación docente apropiada a las necesidades y particularidades del territorio, además de no poseer material y dotación que permita la implementación de experiencias pedagógicas exitosas, en este sentido los resultados también apoyan la construcción de una teoría que favorezca el trabajo pedagógico de una manera sistemática, recursiva, pertinente y coherente al desarrollo humano de los niños y las niñas de primera infancia del municipio de Paya.

De igual manera los resultados favorecieron la argumentación de una teoría que vislumbra la educación inicial en contexto, la pedagogía Waldorf como horizonte epistemológico para fundamentar e intervenir la educación infantil, en el que se posiciona su postulado pedagógico como una panacea educativa que orienta, acompaña, instruye y motiva la educación alternativa, en contextos de vulnerabilidad social, como un dispositivo para articular y comprender el sujeto en su máxima distinción, teniendo en cuenta sus realidades, intereses, potencialidades y particularidades. Del mismo modo la información analizada y proyectada en los resultados favorecen mediante la composición metodológica una oportunidad para que la comunidad beneficiada de la educación inicial en el municipio de Paya, abordará un trabajo pedagógico en contexto, participativo, interactivo, creativo y recursivo, para continuar en la garantía de los derechos de los niños y niñas desde un trabajo descentralizado fundado en la propia realidad territorial, encauzado en una propuesta de intervención que demarque la fundamentación de la educación inicial a partir de la experiencia, de los recursos naturales, de la propia realidad, la participación activa de los niños y las niñas en el diseño de cada experiencia pedagógica y en la apropiación de los conceptos que dan sentido a la educación inicial y a la atención integral especialmente en escenarios con rezago social.

CAPITULO V

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

RED-UNEFCIT

5.1 Teoría cimentada en la pedagogía Waldorf

La educación inicial al ser un estructurante de la atención integral de primera infancia abalada por la ley 1804, se convierte en un derecho impostergable en Colombia, para que niños y niñas menores de 6 años se hagan participes directos mediante experiencias pedagógicas que enriquecen y benefician su propio desarrollo humano. Esta investigación a través del rastreo documental permitió verificar que la legislación perpetua la atención de la primera infancia desde el enfoque de derechos mediado por experiencias pedagógicas que confluyen en el desarrollo biológico y humano de niños y niñas. En este sentido, la misma ley expone la flexibilidad para abanderar modelos, enfoques, teorías y paradigmas pedagógicas en relación a la primera infancia, que estén a la vanguardia de las realidades, intereses, y particularidades de cada territorio en el que se materializa la educación inicial, es decir no afirma un único modelo, desde esta premisa, se describe a continuación la Teorización de la Intervención y el aporte científico que da validez al constructo teórico a partir de la pedagogía Waldorf.

5.1.2 Análisis y Teorización de la Intervención

Como resultado de la investigación acción se propone una propuesta de intervención pedagógica en consecuencia con la teoría Waldorf, mediación que permita demostrar la hipótesis planteada en esta tesis, centrada en, sí la implementación y el diseño de una propuesta de intervención pedagógica permitía fundamentar e intervenir la educación inicial en contexto, de los niños y las niñas que se encuentran en condición de vulnerabilidad social en el municipio de Paya Boyacá.

En este sentido, se puede argumentar que la propuesta efectuada en el municipio de Paya en el departamento de Boyacá, beneficia y apoya la educación en contexto, intervenida y materializada por la participación activa de los niños, niñas, Madres Comunitarias y familias. Si bien, la propuesta de intervención estuvo orientada por unos ejes pedagógicos (planeación pedagógica, ambientes, pedagógicos, interacciones efectivas, seguimiento al desarrollo, vinculación de las familias y prácticas de cuidado) estos a su vez se articulan con las tendencias y perspectivas esbozadas en la construcción de la fundamentación teórica (juego, arte, exploración, música) (perspectiva de género, perspectiva en contexto, perspectiva geografía y perspectiva científica) elementos que originaron el análisis para cimentar la teorización que aporta a esta tesis.

Planeación Pedagógica

RECHAZO

Las Madres Comunitarias- MC en la entrevista referían no hacer una planeación pedagógica porque no contaban con las herramientas suficiente que guiaran el diseño y el registro de este instrumento, siguiendo Paniagua (2013) sostiene que la planeación pedagógica se convierte en la ruta metodológica que todo maestro debe seguir en el desarrollo de una experiencia pedagógica, sin embargo en el municipio de Paya las MC sostienen que por su ubicación geográfica no reciben de manera recurrente procesos de formación. En la propuesta de intervención se acudió entonces al diseño de un formato que favoreciera el registro de una planeación con intencionalidad y en coherencia a los lineamientos de educación inicial, en el mismo se esbozó un espacio para que las MC puedan construir el propósito de sus experiencias, los recursos, los tiempos, la descripción y la reflexión de su ejercicio pedagógico. Es necesario aclarar que para este eje pedagógico se organizaron dos encuentros entre la investigadora y las MC, en el primero ellas conocen e identifican la importancia de planear con sentido a la educación inicial, en el segundo encuentro se exponen los parámetros que orientan la guía de planeación, no obstante, la investigadora abre posibilidades para el diseño y registro de la misma, no se estandarizan criterios, pues a la medida de recursos y creatividad cada una de ellas puede esquematizar su planeación, lo esencial de este ejercicio es que contenga los criterios que guían una planeación pedagógica intencionada y en coherencia a su territorio.

De acuerdo con Steiner (2005) el diseño de experiencias pedagógicas debe ser elaboradas en una guía o planeación, las mismas deben responder a las propias particularidades, necesidades e intereses de los niños y las niñas, a su vez es importante en la voz del autor que los materiales con los que se desarrolle la experiencia sean acordes a la motivación, inspiración y provocación de los educandos. Por tanto, este ejercicio se convirtió en una reflexión constante de las MC a la hora de planear, no en vano realizan su praxis, a partir de la propuesta se mantiene el registro y diseño de una planeación pedagógica que orienta su labor, además de utilizar los materiales propios del medio como mediación pedagógica y de tener en cuenta las voces de los niños y las niñas. De igual manera es importante mencionar que el diseño de la planeación contiene los siguientes pasos que llevan a pensar una planeación sistémica:

Momento Introductorio: En este espacio la MC describe su propósito de la experiencia pedagógica.

RED-UMECIT

Momento Inspirador: Se refiere al momento en que la MC desarrollara su experiencia. Momento Explorador: Tiene que ver con el uso de estrategias, recursos y didácticas que la MC utilizará en el desarrollo de la planeación.

Momento de Creación: Este apartado se refiere a definir los recursos que serán usados para el montaje de los ambientes pedagógicos.

Momento de la acción: Esta relacionado con la descripción del paso a paso que describe los anteriores momentos en el desarrollo de la experiencia.

Momento de la valoración: Es un espacio para que las MC consignen las reflexiones de acuerdo a lo ocurrido en el desarrollo de la experiencia.

Ambientes pedagógicos

La implementación de este eje pedagógico dio a lugar a reflexiones profundas por parte de las MC, al reconocer las intencionalidades pedagógicas que posee el diseño de ambientes pedagógicas acordes a las experiencias pedagógicas que se trabajan a diario, ellas en el grupo focal manifiestan confundir los términos "decoración" por el de ambientación". Retomando a Steiner (2004) en su apuesta teórica en la pedagogía Waldorf, sostiene la necesidad de mediar los espacios con recursos naturales, materiales reciclables, producciones de los niños y niñas como espacios de aprendizajes significativos que lleven a la provocación, iniciativa, participación y argumentación en la primera infancia, principios educativos que dan sentido al desarrollo humano.

Desde esta perspectiva, la apuesta en marcha de los ambientes pedagógicos en los Hogares Comunitarios del municipio de Paya, fue posible mediante la vinculación de familias a su práctica pedagógica, como coequiperas en el diseño de materiales que enriquecen los espacios, el trabajo en equipo que lleva al nivel de complicidad para transferir experiencias saberes, diálogos y experiencias que llevan a diario a transformar su ejercicio pedagógico. Los hogares comunitarios donde transcurre la educación inicial, por estar ubicados en una de las zonas más periféricas del departamento de Boyacá con altos índices de vulnerabilidad según registros institucionales a nivel nacional y local, no cuenta con mayores posibilidades de formación al talento humano que presta el servicio a la primera infancia, además de no tener espacios físicos adecuados para garantizar una educación inicial de calidad, sin embargo, la propuesta de intervención guío de manera oportuna la formación a las MC en el eje de ambientes pedagógicos, el cual describe el

cómo efectuar en contexto este principio pedagógico, haciendo uso de la creatividad, la recursividad, el material natural, la participación de niños, niñas, familias y MC.

En este sentido, la educación inicial, rompe sus brechas de desigualdad entre la adquisición de materiales elaborados y determinados por la capacidad y competencia por parte de las MC para usar elementos propios del territorio que mitigan los costos económicos que dejan en riesgo la implantación de experiencias pedagógicas intencionadas, además de incentivar la participación infantil, la exploración, la interacción y vivencia en el diseño de cada ambiente pedagógico, principios que se evidenciaron en los Hogares comunitarios con la propuesta de intervención (ver registro fotográfico en el apartado de la propuesta "eje de ambientes pedagógicos"). En efecto se evidencia una transformación de espacios del antes y el después de la intervención.

Interacciones Efectivas

Entenderla primera infancia como actores sociales, es comprender un discurso de participación infantil bien profundo, porque los hitos históricos culturales han minimizado las voces de los niños y las niñas, al considerar que no se tiene la capacidad de opinión y discernimiento para ser actores activos y miembros directos de la sociedad en la que viven. (Steiner, 2000). Sin embargo, las pedagógicas contemporáneas, la ciencia y la experiencia han podido demostrar, que, paradigmas conductistas, tecnicistas y tradicionales han demostrado que los niños y las niñas en primera infancia poseen madurez cognitiva, emocional y psicosocial para interactuar consigo mismo, con los demás y con el mundo que los rodea. (Cárdenas, 2014).

Al abordar a las interacciones que las mismas niñas y niños pueden establecer en sus entornos, se pone de principio su papel en la construcción de su propia identidad. La forma en que exploran el espacio al gatear, cargados en la espalda de sus madres, jugando con los elementos que ofrece el territorio, observando, escuchando, estableciendo contacto con otros, preguntándose por lo conocido y lo desconocido, haciendo hipótesis; define una parte importante de la construcción del ser de las niñas y los niños, porque les permite vivir experiencias con las que significan la realidad, al tiempo que establecen vínculos en las relaciones con quienes los rodean. Desde este análisis, se intervino el eje de interacciones efectivas en los hogares comunitarios del municipio de Paya al implementar las MC, asambleas de diálogo y saberes con los niños y niñas, al plantear

preguntas, al hacerse hipótesis, al escucharlos y ponerse al nivel de ellos, al ser tenidas en cuenta sus opiniones y discursos a la hora de planear.

Bajo esta perspectiva, las MC, comprenden que los aportes consignados en la propuesta y sustentados por la pedagogía Waldorf, configuran la esencia que tienen las interacciones en la primera infancia como mediación comunicativa, afectiva e interactiva en todas las acciones de la vida cotidiana, que las mismas ofrece posibilidades de ampliación de la participación social de las niñas y los niños y, a la vez, consiente la definición de "nuevas experiencias, nuevas miradas, nuevos imaginarios, nuevos referentes" (Steiner, 2004). La observación y el acompañamiento que se hizo durante la implementación a los Hogares Comunitarios en el municipio de Paya, evidencian los espacios de participación comunicativa y de intercambio que se hizo con los niños, pues ellas en el grupo focal sugieren que en su quehacer pedagógico se vinculen estrategias que promuevan las interacciones efectivas con los niños y las niñas, ya que muchas veces en el afán por responder a unos lineamientos técnicos, se deja de lado la atención y la escucha constante en la interacción con los niños y niñas. Además, argumentaron que no utilizaban su corporeidad como dispositivo eficiente en los diálogos, narrativas y exploraciones de los niños y las niñas. Que en palabras de Steiner (2004), el movimiento del cuerpo atrae la emoción para la interacción, un adecuado tono de voz, la posición del cuerpo, el movimiento de las manos y las miradas agradables son conectores que acompañan el diálogo efectivo en la primera infancia.

Seguimiento al desarrollo

Los niños y las niñas como protagonistas de su propio desarrollo, en cada experiencia de aprendizaje se les debe permitir expresar con sus propios lenguajes sus intereses, necesidades, reflexiones y cuestionamientos sobre las prácticas que están viviendo. Por esto, puede decirse que la primera infancia es siempre una posibilidad de reinventar y recrear la realidad, ya que representa "juego, cadencia, ritmo, imaginación, maduración y apertura" (Steiner, 2010). Esto es posible porque los niños y las niñas poseen las capacidades para ir más allá de recibir pasivamente las palabras, las expresiones corporales, los cuidados y la información del mundo al que pertenecen; detrás de su acción, siempre hay una intención profunda de apropiar, significar e incidir en su contexto desde su interpretación y experiencia en las relaciones e intercambios que tejen con los demás.

Lo anterior significa que quienes educan y acompañan la educación inicial, deben promover herramientas que estén en sintonía con los postulados de la pedagogía Waldorf, pues registrar, observar, analizar, reflexionar y sistematizar son mecanismos que intervienen de manera justa y oportuna en un adecuado desarrollo. Desde ahí la intervención estuvo sujeta, al diseñar en el plan de acción ideas que orientaran en los Hogares Comunitarios y en el ejercicio pedagógico de las MC, un apropiado seguimiento al desarrollo. En el apartado de transformación del eje de "seguimiento al desarrollo" de la propuesta de intervención se evidencia que las MC, concebían este eje como un ejercicio tecnicista y netamente operativo al diligenciar la Escala de Valoración Cualitativa, asignada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (ICBF) instrumento ambiguo estructurado por etapas y momentos.

Actualmente las MC, realizan el seguimiento al desarrollo de manera continua, teniendo en cuenta las experiencias cotidianas de los niños y las niñas (sus movimientos, sus maneras de actuar interactuar, pensar), lo hacen mediante las estrategias propuestas en la pedagogía Waldorf, la escucha, la observación, el registro, el análisis, la reflexión y la sistematización. (Ver registro fotográfico en la propuesta de intervención en el apartado del eje "seguimiento al desarrollo) en este registro fotográfico se evidencia la transformación obtenida en la intervención.

Vinculación de las familias a la práctica Pedagógica

Las familias en los contextos de educación inicial, como coequiperas y corresponsables de la educación de los niños y las niñas. En la pedagogía Waldorf la presencia de la familia y cuidadores, tiene un valor especial, para el desarrollo de los niños y las niñas, ya que ellos alcanzan aprendizajes mediante la observación, la imitación, el apoyo y el vínculo de las expresiones y experiencias que realizan los adultos a su alrededor. De esta manera, todo proyecto educativo de Educación Inicial requiere partir del reconocimiento de los siguientes contextos: entorno hogar, entorno espacio público, entorno salud y entorno educativo los cuales invitan a que las maestras y los maestros desarrollen acciones para el reconocimiento de los mismos y asocien capacidades que contribuyan a fomentar las acciones del entorno de aprendizaje en torno a la garantía de derechos de las niñas y los niños y, especialmente, que trasladen a fortalecer los vínculos con las familias. (Steiner, 2010).

Bajo esta premisa, se construye la intervención de este eje, con estrategias pedagógicas que inviten a la familia a la práctica pedagógica, teniendo en cuenta que cada una de ellas es un mundo de posibilidades en el saber, la tradición, la identidad y la transmisión. Esto hace que sea primordial legitimar el papel de las familias como agentes que están a disposición de intercambiar información entre unos y otros para conocer sus puntos de vista, sus experiencias y expectativas frente a diversos temas o experiencias de aprendizaje con los niños y las niñas. A su vez la propuesta de intervención en el municipio de Paya, ha avanzado en el desarrollo de propuestas y alternativas que facilitan la comunicación y el diálogo entre los distintos adultos que participan en la educación de las niñas y los niños, con la intención de orientar en la necesidad de comprender la relación entre las familias y la escuela en el marco de una alianza**,** lo cual pone como punto de partida la importancia de fortalecer el vínculo; es decir, los lazos afectivos y las relaciones interpersonales y de cuidado entre las familias, MC y de ser oportuno entre los demás miembros de la comunidad.

Las MC, sostienen en sus discursos que antes de implementar la propuesta, ellas no vinculaban en su ejercicio pedagógico las familias, no veían la necesidad y la importancia de posicionar como equiparas a sus familias. Del mismo modo en los Hogares Comunitarios no se implementaban estrategias que incentivaran la participación de ellas en la educación de sus hijos, se convocaba a las familias con intenciones informativas o administrativas cuando sus "jefes" lo solicitaba, la intervención evidencia la transformación en la práctica. (Ver registro fotográfico en la propuesta de intervención, en el apartado del eje "vinculación de las familias en la práctica pedagógica").

Prácticas de Cuidado

Las prácticas de cuidado a partir de la pedagogía Waldorf, (Steiner, 2010) están soportadas por el acompañamiento, apoyo y seguimiento, que hace el adulto a los niños y niñas que lo requieren durante sus rutinas de descanso, llanto, alimentación, hábitos de higiene y crianza. Desde el escenario educativo es importante que dichas rutinas estén conducidas por intencionalidades pedagógicas (música, arte, literatura, juego), que promuevan la independencia, autonomía, toma de decisiones. Se trata entonces de pensar también en la proporción que debe existir entre las prácticas de cuidado y el fomento de la autonomía y la participación infantil, de forma que las primeras no conlleven a la anulación de la decisión del niño para explorar y participar.

En el grupo focal las MC exponen no contar con estrategias que orienten sus prácticas de cuidado, en su quehacer pedagógico, ellas narran la manera de hacerlo como rutinas diarias que deben cumplir en el cuidado y la atención de los niños y niñas, pero no se fundamentan y se planean estrategias que den sentido educativo a estas acciones. Por lo tanto, la propuesta al ser implementada favorece transformaciones significativas en el diseño de ambientes y estrategias didácticas que se trabajan mancomunadamente con los niños, niñas y MC. (Ver registro fotográfico en la propuesta de intervención, en el apartado del eje "prácticas de cuidado).

Resulta esencial en la reflexión de las MC, sobre las prácticas de cuidado el reconocimiento de la diversidad e invitan a pensar en el diálogo intercultural y el intercambio permanente de las tradiciones, construcciones históricas, prácticas de cuidado y crianza, y los saberes propios de la comunidad Páyense, singularidades y características individuales que requieren profundizarse para alcanzar iniciativas cada vez más vinculantes y conmemorativas. En la implementación de este eje se reconocieron modos y maneras de criar, acompañar, educar y cuidar, en el ejercicio del quehacer pedagógico de las MC, se evidencia el cuidado ancestral, es decir que sus rutinas son acompañadas con tradiciones culturales, los alimentos son sazonados con plantas caseras, y se rescatan los platos típicos de la región, las prácticas de higiene como el baño de los niños y las niñas son orientado por unos horarios especiales acompañado de algunas plantas medicinales en varios casos, la prácticas de crianza son ejercidas en la mayoría de los casos por la mamá, las MC manifiestan que la tradición de algunas prácticas de cuidado se mantienen vigentes, al reconocer que su territorio no cuenta con los servicios especializados de medicina, por lo que evitan que desde edades muy tempranas los niños y las niñas se enfermen, por este motivo se recurre constantemente al uso de plantas medicinales.

Juego, arte, exploración, música

Steiner (2010), afirma que "la educación ha de vivirse como un obrar artística, en un ambiente libre y creador Su funcionamiento ha de asentar en una amistosa colaboración entre maestros, maestras, madres y padres porque los alumnos serán siempre el centro de toda actividad" (p. 205). En este sentido el juego debe ser independiente, genuino, espontaneo, en el que se le otorgue a la primera infancia los medios para explorar, indagar, investigar e imaginar, además de atribuir competencias de autónoma, seguridad, independencia, gestión de emociones y resolución de conflicto.

Demostrar el arte como una actividad rectora de la educación inicial implica instalar la libertad, la participación y la posibilidad de organización interna de los deseos, inquietudes y experiencias, como un derecho de las niñas y los niños. Con esto, se asume que la presencia del arte en la educación inicial no se centra en formar niñas y niños artistas, sino niñas y niños que actúen en el mundo como actores participantes de una sociedad (Steiner, 2010). Del mismo modo, la exploración del medio es una actividad que los niños y las niñas realizan de manera permanente en su vida diaria, desde que entran en contacto con su mundo, sus capacidades perceptivas y sensoriales los llevan a interesarse por todo lo que les rodea, a explorar su propio cuerpo, a observar todo aquello que en su momento incita curiosidad, la exploración se amplía también a todo cuanto los rodea como fuente de investigación, hipótesis e indagación.

Los niños y las niñas crecen expuestos a la actividad sonora, a la música, a los ritmos y a las melodías; este estar en el mundo del "sonido" es un referente de información, que invita a los niños y las niñas a comprender y a participar del mundo a partir de la sonoridad. Desde estas proposiciones inminentes en la pedagogía Waldorf, fue diseñado el plan de acción que dio vida a la intervención de la propuesta en los Hogares Comunitarios del municipio de Paya, cada eje pedagógico estuvo sustentando por ideas que estimulan la música, el arte, la exploración y el juego. Las MC en el grupo focal, manifestaron no trabajar en sus unidades de atención estos pilares, por no contar con una ruta metodológica y los materiales necesarios para materializar en su ejercicio pedagógico estos cimientos propios de la educación inicial.

Una vez desarrollada la propuesta de intervención pedagógica, las MC, disponen ambientes que desencadenan propuestas pedagógicas para potenciar desarrollo en las niñas y los niños, mediante la exploración, el arte, la música, y el juego; de igual forma, en la implementación de estos pilares, ellas identifican de manera simultánea las características locales y del territorio, para orientar su práctica pedagógica en el marco de las características propias de su contexto, de esta manera se repiensa constantemente la pertinencia y la coherencia de una educación inicial propia del municipio de Paya. Se rescata la tradición oral, el juego tradicional, la exploración de territorio, la música autóctona, y el uso de los propios materiales para la construcción artística.

Perspectiva de género

REDUNET

Las construcciones que sobre el género realizan niños y niñas en la primera infancia, aparecen en sus juegos, en sus expresiones, en las afirmaciones que presentan sobre las mujeres y los hombres y los elementos que allí se presentan para configurar su sentido (Steiner, 2004). Por ello, ante la implementación de la propuesta de intervención y el diseño de las experiencias pedagógicas , reconocen la importancia de vincular la perspectiva de género en los niños y las niñas de manera continua para resignificar las disposiciones que han formado sobre el género a partir, principalmente, de las dinámicas familiares (hogares donde se mantienen las formas de crianza patriarcales), el ambiente cultural donde prevalece la objetificación del cuerpo de las mujeres, sumado a discursos y prácticas docentes donde se diferencia y/o discrimina según el sexo mediante costumbres, palabras y elementos.

La educación inicial, contempla una disposición como reto, al enseñar los niños y niñas a hacer hombres y mujeres sin ser discriminados por tradiciones sexistas y machistas. La igualdad entre los géneros no es solo una postura ética y cívica, si no imperiosa necesidad en la vida y en la sociedad en la que se encuentran inmersos los niños y las niñas, es decir que se convierte en una exigencia humana. A partir de este planteamiento es necesario que todo el talento humano encargado de la educación inicial, participen en el análisis y reflexión de sus prácticas pedagógicas como una panacea de equidad e igualdad.

Para cumplir con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades, respeto en la diversidad y el desarrollo de la autonomía de los niños y las niñas a partir de la metamorfosis pedagógica desde la perspectiva de género trabajada en la propuesta de intervención se logró lo siguiente: analizar, reflexionar y evidenciar prácticas naturalizadas que perpetúan relaciones de poder desiguales de género y generaciones. (Diseño de experiencias pedagógicas sin estereotipos de roles y géneros). Diseño de ambientes pedagógicos con materiales naturales que no distinguen, sexo ni género, se analizaron los lugares asignados para niños y niñas, rompiendo barreras de colores, materiales y mitos culturales. (niños sentados en sillas de color azul, niñas sentadas en sillas de color rosa, con carros juegan los niños y con muñecas las niñas). Se analizó y se reflexionó sobre las relaciones interpersonales en la vivencia, la experiencia y la conexión entre los niños y las niñas de manera equitativa. En la socialización se minimizaron los comentarios que legitiman comportamientos discriminatorios y desiguales. Se trabajaron experiencias pedagógicas que llevan a repensar las prácticas desde una perspectiva de

derechos, género y respeto de la diversidad. (talentos de las familias, se vincularon padres, madres, sin discriminar sus roles, capacidades e introspección).

Es por esto que un trabajo pedagógico para niños y niñas en primera infancia con relevancia en la perspectiva de género, permita reconocer en sus experiencias los sentidos que le han dado al género, según lo que el entorno (familia y escuela) les ha transmitido, por tanto, resulta un camino adecuado y favorable para que esta propuesta de intervención pedagógica ofrezca caminos para la incorporación y construcción de nuevos sentidos de género durante la primera infancia.

Perspectiva Geográfica

Los resultados analizados en esta investigación exhiben que en el municipio de Paya son evidentes los índices de vulnerabilidad social a los que están expuestos los niños, niñas menores de 6 años, considerados como un rezago para la calidad de la educación inicial, y en palabras de Heckman (2011), un riesgo para su desarrollo evolutivo. En consecuencia, la pedagogía Waldorf cuyo enfoque es humanista propone en sus compendios educativos una triada liberadora basada en el amor, el respeto y la integralidad, con el propósito de mediar, o de ser posible superar las dificultades que se presentan en el entorno social inmediato de los niños y niñas en edades del primer septenio.

Dichos principios, se entretejen con la necesidad de trabajar una pedagogía alternativa que evoque las realidades de muchos territorios geográficamente apartados en el país, en la premura por materializar unas prácticas hegemónicas y estandarizadas que tienden a desvirtuar el sentido de una educación en contexto, que requiere ser intervenida con estrategias, argumentos, teorías, experiencias y participación. De ahí la necesidad de educar con pasión, vocación y voluntad, además de vincular una serie de formas para llevarlo a cabo que se traduce en alimentar, proteger, acompañar, atender, orientar, a través de acciones prácticas en articulación con familias, cuidadores agentes educativos y organizaciones interinstitucionales.

En relación a los aportes de la pedagogía Waldorf, se evidencia una pedagogía argumentada en el cuidado y la protección para la vida digna de niños y niñas del primer septenio formando y construyendo a la luz del humanismo, que se compone en carta de navegación para diseñar la propuesta de intervención pedagógica en escenarios con índices de vulnerabilidad social. En este sentido, se destacan los fundamentos que guiaron

las estrategias y acciones pedagógicas argumentadas en los lineamientos curriculares para atender la educación inicial en Colombia. Por esta razón, esta corriente pedagógica surge como respuesta a la necesidad de educar al niño y la niña, no sólo en cuerpo y mente, si no en lo emocional, corporal y espiritual. Así Steiner (2019) fundador de la antroposofía sostiene que el ser humano requiere ser educado a partir de sus habilidades y de su conciencia para enfrentar desde su propia lógica los desafíos que trae con sigo la contemporaneidad y los rezagos sociales a los que sin querer niños y niñas en primera infancia no han elegido vivir. En esta medida cada niño que nace, necesita encontrarse y reconocer su propio entorno; por tanto, el sujeto que lo acompaña debe facilitar el potenciamiento de sus dones a partir del arte, el juego, la exploración, la interacción, la literatura, la investigación, entre otros ejes pedagógicos que dan sentido a las estrategias de aprendizaje que asisten su desarrollo evolutivo fundamentalmente en su primer septenio.

Perspectiva en Contexto

Al haber trabajado la propuesta de intervención desde la teoría de la pedagogía Waldorf, se recata en la intervención a las MC como constructoras del saber pedagógico, al provocar en el diseño de sus propias experiencias las interacciones afectivas, la construcción de ambientes enriquecidos, la sistematización de un seguimiento al desarrollo desde técnicas al alcance de su saber y trayectoria, la participación de las familias en su praxis dan vida a su práctica pedagógica, al igual que su vocación, dedicación y amor por su labor las transportan a que se disponen para el encuentro con las niñas y los niños, desde la observación, la escucha activa, de lo que expresan en cada instante y, para que desde ahí se pueden sorprender, abrazan la oportunidad del momento, reconocen sus intereses, toman decisiones, resuelven problemas y se hacen preguntas sobre lo que sucede.

No obstante, la construcción de saber pedagógico, se edifica en un trabajo en contexto, asentado en la experiencia personal y en lo que se ha construido sobre ella. Es decir, es la conjunción de su experiencia de formación, su aproximación a los saberes de la pedagogía infantil, su experiencia de trabajo con las niñas, los niños, las familias y con las construcciones políticas para la primera infancia, así como todas las elaboraciones que las llevan a investigar otros campos cercanos que alimentan su ser, su saber y su hacer.

La propuesta de intervención busca situar a las MC del municipio de Paya como líderes y constructoras de sus propuestas pedagógicas y curriculares de la educación inicial, en una perspectiva de contexto, la planeación de cada experiencia, permitió reconocer las particularidades de su saber y experticia, para asumirlas como base en la concreción de las propuestas conceptuales, prácticas, éticas y políticas que se explicaron en el esbozo del plan de acción expuesto en el apartado de la propuesta, deliberado mediante la instancias de reflexión y organización de su quehacer pedagógico, es una apuesta construida para y con los niños, que en palabras Malaguzzi afirmaba que mucho se habla y se lee sobre los niños y niñas, pero poco se habla y se construye con ellos y muchos menos se les escucha y observa de manera directa e intencionada. De ahí la necesidad de consolidar en la intervención, una escucha y observación activa que permita comprender cómo las niñas y los niños piensan, desean, hacen teorías, sienten y gestionan sus emociones, compendios que sin duda dejan en evidencia a la luz, su participación infantil.

Perspectiva Científica

La primera infancia como escenario de conocimiento representa un escenario social, en el que se dan relaciones de fuerza, se genera, disemina y apropia ciencia. De ahí la necesidad de reconocer en la intervención de la propuesta, acciones que ameriten la reflexión, el análisis, la socialización y la transferencia de nueva información. Estos planteamientos descritos a través de la pedagogía Waldorf, tienen influencia en la adecuación y ejecución de la política pública de primera infancia, en las prácticas cotidianas con niños y niñas. Han sido construcciones producto de debates constantes que se nutren por los aportes de esta investigación, al sujetar en su corpus, saberes socioculturales, saberes y prácticas desde la experiencia, consolidándose como un espacio social, para trascender a un nuevo conocimiento (la pedagogía Walldorf en la educación inicial. En este sentido, el desarrollo de esta tesis convoca a no perder de vista los niños y las niñas como actores sociales, como sujetos con capacidad de agencia, participación infantil y con perspectiva de género en conexión con las prácticas pedagógicas que a diario las MC diseñar y viven en sus unidades de atención. A continuación, se desarrolla el siguiente a apartado que dispone con mayor rigurosidad el aporte científico alcanzado en esta investigación.

5.2 Aporte Científico en Educación Inicial

REDUNET

El recorrido teórico desarrollado por algunos autores inspirados en las pedagogías críticas, la teoría socio crítica, , la educación inicial, las condiciones de vulnerabilidad en primera infancia, entre otros constructos científicos a fines al tema objeto de investigación, y la información recabada a través de instrumentos acreditados (previamente sometidos a una rigurosa validación), fundaron las condiciones para contrastar los saberes, prácticas y percepciones de los sujetos sociales participes de este trabajo, con dichos referentes teóricos. La triangulación exhaustiva de los referidos insumos, dio lugar a dignificar los aportes y posiciones de teóricos reconocidos como: Jhon Dewey, Elliot, Paulo Freire, Giroux, Mclaren, Habermas, Heckman, entre otros teóricos expertos en los contenidos incluidos en esta investigación, que han penetrado, debatido y actualizado la temática a partir de sus nuevos estudios y experiencias, contribuyen al constructo científico que a continuación se expone.

5.2.1 La pedagogía Waldorf en escenarios de vulnerabilidad social

Por tanto, este apartado pretende posicionar la pedagogía Waldorf como atmósfera teórica para resignificar la realidad de los niños y las niñas que son educados en *escenarios de vulnerabilidad social.* Esta investigación se concentra en catapultar la educación inicial especialmente en escenarios con rezagos de mayor magnitud en un territorio determinado del departamento de Boyacá-Colombia a partir de una propuesta de intervención pedagógica que permita descentralizar las políticas hegemónicas para asistir la educación inicial de los niños, niñas, madres comunitarias y familias de dicho territorio. Reconocer la educación inicial como apología en el desarrollo humano, significa abordar la educación integral de la primera infancia, en palabras de Waldorf (2017), a partir del "componente, evolutivo socioformativo, cognitivo e integrativo con enfoque de derechos que prepara para la coherencia, significatividad y sentido de vida, como organizaciones educativas que velan por la salud, la salutogenéticas promotoras para la calidad de vida de los más pequeños" (p .33).

De allí lo significativo de caracterizar las condiciones de vida a las que están expuestas los niños y las niñas en inmediaciones de territorios periféricos del país, en este caso del municipio de Paya en el departamento de Boyacá, al no dejar de ser una realidad bastante exigua para cubrir las necesidades básicas de los niños y niñas menores de 6 años. En este sentido la pedagogía Waldorf se convierte en un dispositivo asequible para la educación inicial, integrando la realidad psicosocial con intervenciones educativas que acompañen la formación del ser humano con una práctica basada en la enseñanza

respetuosa, integral y evolutiva, permeando a su vez la convicción que la educación hace parte de la misma vida. A partir de este horizonte la propuesta de intervención pedagógica pretende abordar esta consigna en el diseño de experiencias surgidas de la naturaleza del niño, la niña y de quienes guían y acompañan este proceso, sustentadas por los aportes de la pedagogía Waldorf específicamente en el estadio I relacionado al primer septenio, que comprende la vida evolutiva de la primera infancia desde la gestación hasta los 7 años de edad, teniendo en cuenta que es en este septenio donde la primera infancia logra habilidades para caminar, pensar, observar y comunicar.

El creador de esta pedagogía educativa es el filósofo Rudolf Steiner, quien, al ser testigo de las devastadoras consecuencias de la desigualdad social en el siglo XX en inmediaciones de Europa, propone una renovación social desde la representación educativa, que permita al sujeto la expansión absoluta de sus capacidades corporales, filosóficas y espirituales. Concibió la idea de una educación alternativa a las tradicionales, al promulgar un desarrollo libre del niño y la niña, bajo el lema "la educación no debe formar hombre y mujeres aptos para el trabajo, sino que debe formar seres humanos altamente espirituales para que tengan la capacidad de mejorar y transformar su mundo concreto" (Steiner, 2019, p. 120).

Los resultados evidenciados en esta tesis confluyen de una forma coherente con la proposición teórica de la pedagogía Waldorf, el cual sitúa la propuesta de intervención pedagógica con aportes científicos, rigurosos y consistentes relacionados tanto al contexto como a los axiomas consignados en la legislación. Al ser un eje central en la atención integral de los niños y las niñas el enfoque de derechos, la pedagogía Waldorf, promueve la vida digna de niños, niñas, familias y cuidadores que más lo necesitan, mediante la implementación de destrezas que promueven la autonomía, la identidad, la socialización, la participación, el cuidado, la protección y el buen trato. Asiste a las situaciones que acontecen en el niño y la niña en su entorno y lo que sucede dentro y fuera de la escuela, es una pedagogía de acción, ya que enfoca su práctica en el progreso de facultades humanas, asociadas al enfoque de derechos, como suscita el Ministerio de Educación (2016) en respeto a la diversidad social, cultural, biológica y geográfica nacional y bajo los "axiomas educativos de calidad, equidad, pertinencia, ética, democracia, conciencia ambiental, interculturalidad, inclusión, creatividad e innovación, además de igualdad de género y desarrollo sostenible" (p. 12).

Pedagogía Waldorf: Pertinencia y coherencia en contextos de rezago social

Las políticas de estado en atención a la primera infancia en el país, han intentado hacer transferencia para llegar a contextos con índices de rezago social, bajo la premisa de intervención, prevención y protección, sin embargo, la evaluación realizada de las políticas gubernamentales para la atención a la primera infancia en esta tesis, expone que criterios como la calidad, la cobertura, el impacto y la viabilidad de las apuestas gubernamentales aún siguen siendo compendios de vigilancia para alcanzar su objetivo en la mayor parte del territorio Colombiano especialmente en la educación para la primera infancia. En este sentido, la descentralización de las políticas gubernamentales requiere una atención especial para acompañar, formar y educar en contexto, cuya materialización de las políticas converjan alrededor de las realidades y los escenarios propios de cada territorio nacional.

En efecto la pedagogía Waldorf tienen como propósito cimentar la práctica educativa y justificar las situaciones que benefician el desarrollo humano integral de familias, niños, niñas, cuidadores que se benefician de la educación inicial principalmente en contextos vulnerables. Esta pedagogía promueve a su vez, una educación centrada en lo humano y en sus formas de aprender, basándose en un currículo que toma en cuenta la realidad y el contexto social de quienes participan. Las características de este modelo pedagógico permiten que su distintivo llegue a las comunidades más apartadas del territorio.

No obstante, la pedagogía Waldorf , en su accionar va en coherencia con el desarrollo integral y multidimensional del niño y la niña, el cual desde su postulado le permite construir su propia personalidad e identidad en base a su reconocimiento de habilidades, voluntad y limitantes, que en el contexto de esta premisa el niño y la niña en su primer septenio aprenda a relacionarse sin inconveniente con sus pares, con los adultos y con su entorno natural, cultural y social, de igual manera a suscitar el desarrollo de las habilidades para expresarse y comprender adecuadamente el lenguaje verbal y no verbal, a estimular la exploración de diferentes expresiones artísticas que permitan optimar la sensibilidad y creatividad de la primera infancia para perfeccionar las habilidades físicas, intelectuales, espirituales y emocionales (Steiner, 2004).

En consecuencia, la pedagogía Waldorf en escenarios de vulnerabilidad, específicamente en los Hogares Comunitarios del municipio de Paya, pretende alcanzar un desarrollo interdisciplinario de los niños y las niñas, a través de la organización de ambientes propios, recursivos naturales, experiencias de aprendizajes centradas en sus intereses particulares de acuerdo a sus realidades, y, la articulación con actores

intersectoriales que hagan sinergia entre su saber y la educación inicial. Implementar pedagogías alternativas que evoquen la coherencia entre la teoría o los planteamientos conceptuales de una política con las realidades de cada contexto, es responder a una educación basada en la pertinencia y la conexión existente de cada región en el que se gesta la educación infantil del país.

Los fundamentos de la pedagogía Waldorf, se basan en una pedagogía de acción, ya que orienta su práctica en el desarrollo de facultades humanas, semejantes al enfoque de derechos, como lo suscita la ley 1804 en respeto a la atención integral, la diversidad social, cultural, de participación ciudadana, y garantía de derechos, bajo los "principios educativos de calidad, equidad, democracia, interculturalidad, inclusión, creatividad, pertinencia e innovación, además de igualdad de género y desarrollo sostenible" (Ministerio de Educación, 2014, p. 12) para la enseñanza y aprendizaje desde la autonomía, participación, interacción, toma de decisiones, resolución de conflictos, razonamiento crítico, prácticas de cuidado, que permiten reconocerse como un ser único, individual y social, orientado por un imperio basado en el amor, la ternura, la protección entre padres, cuidadores y maestros.

5.2.2 La pedagogía Waldorf en Educación Inicial

La educación inicial en Colombia ha venido ocupando un lugar importante en las agendas gubernamentales, forjando acciones oportunas para la atención de los niños y niñas menores de 6 años especialmente aquellos pertenecientes a territorios con índices de vulnerabilidad social. A la luz de la ley 1804 la educación inicial un derecho impostergable de la primera infancia, que compone en un estructurante de la atención integral cuyo objetivo es desarrollar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años de edad.

Desde este escenario, se define la intención de ofrecer estrategias educativas para promover el desarrollo de los niños y las niñas, a partir del diseño implementación y disposición de propuestas pedagógicas intencionadas, sistemáticas y estructuradas que se instalan en los contextos educativos en los que acontecen sus primeros años.

En su postulado invita a proyectar una mirada interdisciplinar sobre la educación inicial, en el que lo pedagógico y lo curricular hagan sinergia como aportes interactivos, y a su vez se congregue las experiencias de las niñas, los niños, sus maestras o maestros, familias y cuidadores. También instiga a que todos los actores con quienes los niños y las

niñas establecen contacto persistentemente y que, de manera directa o indirecta, inciden sobre las decisiones que se toman alrededor de su bienestar y calidad de vida.

De allí la necesidad de vincular en la educación inicial la teoría de la pedagogía Waldorf, especialmente en los Hogares comunitarios del municipio de Paya, como fundamentación holística para el desarrollo evolutivo de los niños y niñas menores de seis años. Considerando los resultados hallados en esta investigación se denota la educación inicial como una política hegemónica en la que se trabaja bajo los mismas premisas de contexto sin reconocer las particularidades y realidades de cada territorio, el quehacer pedagógico de las madres comunitarias se basa en su experiencia empírica, vocación e historia de vida, sustentan no contar con una formación educativa adecuada para hacer sus mediaciones pedagógicas a causa de la inversión para la cualificación del talento humano, o por su ubicación georreferencial, pues el municipio de Paya se encuentra ubicado en zona dispersa del departamento de Boyacá.

En coherencia con lo antes expuesto, la pedagogía Waldorf posibilita una educación en contexto, al valorar las artes, el juego, la corporeidad, la interacción, los ambientes y el sujeto, como dispositivos propios, naturales y eficientes en el entorno del niño y la niña, no necesita de estructurar el diseño de estrategias que requieran mayor inversión para posicionar o dar sentido a su concesión pedagógica. Las Estrategias educativas desde la pedagogía Waldorf son acciones realizadas por el docente con el fin de proporcionar la formación en un aula o ambiente diseñado para el aprendizaje de los niños y niñas que son atendidos en modalidades de educación inicial, estas estrategias se componen de escenarios curriculares y de organización con actividades formativas, por ende, su propósito es promover la enseñanza de forma didáctica, práctica, natural y recursiva de los contenidos, para que el aprendizaje sea dinámico, creativo y despierte el interés de los niños y niñas como actores primarios de dicho proceso (Steiner, 2017). Es así que la Pedagogía Waldorf promueve en los primeros años de vida el aprendizaje asentado en estrategias como el juego libre, el arte, la exploración, el juego de roles, la literatura, la música, el desarrollo del cuerpo, entre otras.

La pedagogía Waldorf desde el enfoque de educación inicial permite responder a tres interrogantes básicos: *para qué* fomentar el desarrollo de los niños y las niñas, *qué* se busca potenciar y *cómo.* El *para qué* se precisa a partir de los principios y objetivos de la educación inicial hallados en la política 1804, en los que se sistematiza el horizonte de todas las acciones que se efectúan con los niños y las niñas. Es importante destacar que

la definición de dichos principios y objetivos responde a un hito histórico en la consolidación de la educación para los niños y las niñas menores de 6 años en el país, y, en búsqueda de conceder el sentido de la educación inicial.

Desde el *qué,* se busca fomentar, la comprensión del desarrollo infantil a partir de la perspectiva de derechos, que orienta el principio ético y político de la educación inicial, al tiempo que amplía las comprensiones sobre los procesos de desarrollo de los niños y las niñas desde una mirada holística y evolutiva, a partir de ejes integradores que instituyen y cimientan las propuestas curriculares, de manera que se construyan nuevas posibilidades en la praxis pedagógica de quienes atienden de manera directa la educación inicial en Colombia.

Así mismo, esta actualización transita la definición de los pilares hacia las actividades rectoras de la educación inicial y en coherencia a la pedagogía Waldorf (arte, juego, literatura y exploración del medio) como la manera de contextualizar y posicionar un lenguaje pedagógico común en el país, que permita interacciones sintonizadas en torno a los procesos y las experiencias que se viven en ella. Las actividades rectoras se posicionan como las acciones principales de la vida de los niños y las niñas, en las que hallan sus propias maneras de estar en el mundo para resignificarlo, transformarlo y habitar en él. De esta manera, el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio colectan vida en las estrategias de trabajo realizado en la educación inicial para fomentar y vivenciar el desarrollo de los niños y las niñas.

Finalmente, el *cómo* se ubica en el trabajo protagónico de las maestras y los maestros, en este caso el trabajo que abanderan las madres comunitarias como constructoras del saber pedagógico, que busca hacer alusión a la concreción de las propuestas pedagógicas y educativas para que las niñas y los niños desplieguen todo su potencial creativo, de expresión y de construcción de identidad como ciudadanos, a partir de un ejercicio riguroso, sistemático, transformador y reflexivo. Aquí convergen armónicamente el saber profesional y experiencial de las madres comunitarias para preparar el encuentro con los niños, las niñas y sus familias; con la intención de conocer y reconocer sus intereses, saberes, potenciales y expectativas; tomar decisiones; diseñar e implementar las propuestas y documentarlas, en el marco de las interacciones que se establecen entre pares.

5.2.3 Una propuesta de intervención a la luz de la pedagogía Waldorf

REDUNET

En esta nueva contemporaneidad las pedagogías criticas han vinculado en su discurso nuevas maneras de educar y formar el ser humano, asistiendo a las pedagogías innovadoras como una panacea para trascender la educación tradicionalista y a partir de ahí crear una nueva escuela. Desde este horizonte, se posiciona la pedagogía Waldorf con una parafernalia educativa que orienta, acompaña, instruye y motiva la educación alternativa como dispositivo para articular y comprender el sujeto en su máxima distinción, es decir educar para su desarrollo humano e integral.

Esta tesis, tiene como objetivo diseñar una propuesta para la intervención pedagógica en la educación inicial en un contexto con índices de vulnerabilidad social en el departamento de Boyacá-Colombia, tras un rastreo conceptual, teórico, político y documental, se enlaza la pedagogía Waldorf para justificar y teorizar esta investigación, con el designio de conocer y proyectar sus fundamentos para el desarrollo infantil temprano que permiten educar al niño(a) en su desarrollo humano, principio educativo, que se relaciona con el estructurante de educación inicial asignado en la política de primera infancia, ley 1804 que fomenta una nueva educación humanista para la salud, participación, bienestar, desarrollo y ciudadanía plena en la primera infancia.

Esta pedagogía respeta cada etapa del desarrollo del niño y la niña, beneficia la creación de ambientes libres y enriquecidos con materiales propios a su cotidianidad, algunos de los aspectos positivos según Steiner (2004), para los niños y las niñas que se forman acompañados por esta pedagogía son:

Juguetes naturales, gran parte de los materiales utilizados, son elaborados por los niños y las niñas con material natural, (greda, semillas, piedras, hojas secas, arena) en conjunto a sus maestros, familias y cuidadores.

El arte, la música y el contacto con la naturaleza, la mayoría de los docentes o agentes educativos que trabajan este modelo adquieren habilidades plásticas, creativas y recursivas para contextualizar cada primicia de la pedagogía Waldorf.

Los niños y niñas aprenden a su propio ritmo, quienes acompañan la educación en el primer septenio, reconocen los procesos de aprendizaje, pero no se les presiona, ni se comparan sus habilidades, ritmos y maneras de actuar con el otro.

Plantea una versión integral en el desarrollo de la persona, se trabaja desde la emoción, lo intelectual, espiritual y corporal, el desarrollo evolutivo en este escenario promueve la

salud, la alimentación, las prácticas de cuidado y crianza como un todo que incide en el entorno donde se educa el niño y la niña, para lograr un desarrollo evolutivo con dignidad.

Los resultados recabados en esta investigación denotan que las MC que atienden la educación inicial en el municipio de Paya en el departamento de Boyacá-Colombia, exponen la importancia de trabajar en unos ejes específicos de la práctica pedagógica, centrados en la atención con los niños y las niñas, a favor del desarrollo humano y la atención integral, y, que además hacen parte de su rol pedagógico. Estos ejes tienen que ver con los ambientes pedagógicos, el diseño de la planeación o experiencias, el seguimiento al desarrollo, la vinculación de las familias a la práctica pedagógica, además de trabajar de manera continua e interactiva las actividades rectoras (juego, arte, exploración del medio y literatura). Además, el saber pedagógico de la educación inicial incluye valores, cultura, ideas, apropiación, historia, realidades y concepciones que influencian las interacciones que se establecen con las niñas y niños en su proceso educativo;

No obstante, la experiencia de las Madres Comunitarias imponen un lugar importante en su labor, ellas exaltan su praxis como los saberes aprendidos en su trayectoria de vida para resignificar la educación inicial, sin embargo, en sus relatos manifiestan la necesidad de adquirir conocimiento y herramientas que origine la educación inicial en contexto y al alcance de sus propios recursos, intereses y particularidades, para transformar y resignificar su labor de manera oportuna, pertinente y coherente.

A continuación, se mencionan los ejes pedagógicos que fueron implementados en la propuesta de intervención, defendidos por la pedagogía Waldorf y en coherencia con la educación inicial.

El juego en la pedagogía Waldorf a partir de la educación inicial

Para comprender la disposición que la pedagogía Waldorf otorga a la naturaleza evolutiva del niño (a) en su concepción teórica del juego, una proposición básica del primer septenio detectada por Steiner es que "la actividad desarrollada por los niños en el jardín de infancia debería consistir única y exclusivamente en el juego natural y espontaneo que vive el niño en su realidad" (Jaffre, 2004, p. 17). De esta manera, la maestra respeta sus experiencias y el juego libre de los niños y las niñas, sin ser impuestos o dirigidos según su propia perspectiva.

Aunque en la pedagogía Waldorf no hay juego reglado organizado por el adulto, sino que el juego es siempre libre, para su desarrollo e intención sí que existen unos materiales específicos. Estos objetos son elaborados a base de elementos y formas naturales muy alcance de los maestros. Entre los elementos predomina la madera, las semillas, el material natural, pues el principio pedagógico que inspira el tipo de materiales que rodean al niño se basa en ofrecer una experiencia directa de la realidad física del mundo, tomando elementos propios de la naturaleza (Jaffre, 2004).

Lo artístico en la educación Waldorf

Steiner (2010), afirma que "la educación ha de vivirse como un obrar artística, en un ambiente libre y creador. Su funcionamiento ha de asentar en una amistosa colaboración entre maestros, maestras, madres y padres porque los alumnos serán siempre el centro de toda actividad" (p. 205).

En primera instancia la pedagogía Waldorf plantea que la educación es un arte, es decir que supone una destreza tanto para enseñar como para aprender, por tanto, no debe ser considerada como una tarea forzosa ni por el maestro ni el niño o la niña, sino que se deben crear e implementar espacios de afectividad y cooperación entre pares, maestras, maestros, padres de familia, cuidadores niñas y niños. Eisner (2004), afirma que "El enfoque pedagógico Waldorf imagina las expresiones artísticas como un recurso didáctico fundamental en el desarrollo de la primera infancia, en este sentido, se deben considerar los aspectos rítmicos e imaginarios por medio de vivencias y experiencias de los niños" (p. 57).

Al igual que las demás metodologías activas se pretende educar el niño y la niña para ser libre, autónomo, con identidad definidas y con un pensamiento crítico. "Una educación basada en el desarrollo humano no puede proceder de las diferentes disciplinas artísticas trabajadas aisladamente; ha de arrancar de una global concepción artística de la civilización" Steiner (1923).

El arte de acuerdo a lo anterior es un instrumento pedagógico que permite al niño y la niña el desarrollo de sus destrezas de socialización, comprensión, expresión, interacción y apreciación de las competencias propias y ajenas. Además, promueve la autonomía, independencia, identidad, creatividad, habilidad corporal fina y gruesa, entre otras capacidades inmersas en su evolución biológica.

La exploración desde la pedagogía Waldorf

Explorar de manera natural es una de las diligencias más características de las niñas y los niños en la primera infancia. Al proponer experiencias con ellos, se puede ver que constantemente están tocando, probando, oliendo, experimentando y explorando todo cuanto les rodea; ellas y ellos están en una constante búsqueda de percibir y conocer el mundo que los rodea. Un mundo conformado por aspectos físicos, biológicos, sociales y culturales, en los cuales ellos mismos proceden, interactúan y se interrelacionan con el contexto al cual se incumben (Bernal, 2014).

Esta experiencia de actuar y de relacionarse en el tiempo y en el espacio con las personas, objetos, situaciones, sucesos y contextos, atenúa un proceso de construcción de sentido, de lo que es y pasa en el mundo, y de lo que implica habitar en él. Esta construcción de sentido, en la que intervienen las capacidades con las que se nacen es un proceso recíproco: las niñas y los niños significan y dan valor al mundo en el que viven y, a su vez, ellas y ellos se van formando como sujetos del mundo a partir de lo que perciben en él. Como lo plantea Steiner (1923) El niño aprende interaccionando con su entorno, trascendiendo activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los hechos y, de manera original, de sus contemporáneos. “A partir de este principio, participa en la construcción de su identidad y en la construcción del yo de los otros” (p. 145).

Para Steiner (1923), el niño (a) es un ser “sensorio” que está en constante vinculación con su entorno, de forma que debe conseguirse un ambiente para su exploración inédita, donde componentes como el amor, la calidez, el afecto y la alegría estén presentes en todo momento. El material que se les ofrece debe despertar su imaginación y favorecer su propia interacción. Las actividades que se proponen para la exploración tienen la misión de ser manipulativas y centradas en el arte, la música y la creatividad, en lo posible en un ambiente libre donde se avive la cooperación, el diálogo y la correlación.

Las familias en la educación de los niños y niñas

En la pedagogía Waldorf, la presencia de los padres de familia y cuidadores es de vital importancia para el desarrollo de los niños y niñas, ya que ellos logran aprendizajes a través de la observación y la imitación de las expresiones y experiencias que realizan los adultos de su entorno, por ello es importante la vinculación entre familia y educación.

REPUNOT

Invitar a las familias a los escenarios educativos consiente que las niñas y niños se conecten con el proceso pedagógico que propone su maestra y que ellos y ellas se dignifiquen a partir de las vivencias en sus hogares. Concebir la vinculación de las familias a la educación inicial, es comprender su relación como coequiperas del proceso de enseñanza- aprendizaje articulada con la corresponsabilidad para construir los procesos pedagógicos junto con las maestras, y desde ahí, comprender el proceso de desarrollo de las niñas y niños desde un horizonte integral.

Las experiencias educativas en referencia a la educación inicial y la pedagogía Waldorf

Las experiencias educativas en primera infancia, soportadas por la educación inicial son originadas por los relatos, vivencias, diálogos, preguntas, intereses e hipótesis de los niños y las niñas. Se debe reconocer en la misma un propósito, unas estrategias para trabajar, al igual que los recursos y tiempos que establezcan cada experiencia. Estas experiencias educativas no pueden ser estática ni rígidas; por el contrario, deben ser flexibles y moldeables para que puedan adaptarse a los saberes y deseos de los niños y las niñas. Desde este indicio los maestros pueden adaptar su trabajo a los intereses y emociones de niñas y niños, en sinergia con las situaciones particulares de la cotidianidad, a los procesos y las características propias del contexto, de las familias, en definitiva, a la realidad en la que se gesta su desarrollo (Cárdenas, 2016).

En efecto, la Pedagogía Waldorf sostiene que las experiencias mediadas para el aprendizaje del primer septenio, deben posicionar los valores humanos, el respeto a la naturaleza y a la fundamentación de la autonomía en la creatividad individual de los niños y niñas, siendo un adiestramiento libre, práctico y responsable consigo mismo.

Las experiencias educativas desde la pedagogía Waldorf, Steiner (2004), son orientadas a un desarrollo libre, donde se respeta por sobre todo la voluntad y el interés de los niños y niñas, ofreciéndoles un ambiente acogedor que los invite a desarrollar su propio aprendizaje. Por consiguiente, esta pedagogía dentro de la educación inicial busca el desarrollo de cada niño (a) en un ambiente libre y cooperativo, siendo él un ente activo, y participativo, con una enseñanza individualizada, mediante la colaboración, cooperación, teniendo en cuenta las necesidades y los intereses por aprender, además son ellos quienes imaginan y participan en la elaboración de materiales, que pueden tener

diferentes usos para desarrollar su creatividad y seleccionar con libertad su propio espacio de interacción.

Los ambientes o escenarios pedagógicos en la pedagogía Waldorf

Los ambientes o escenarios pedagógicos para la primera infancia deben ser espacios acogedores, seguros y atractivos que ofrezcan a los niños y niñas diferentes oportunidades para el desarrollo de experiencias pedagógicas. Además de estas cualidades, se debe tener presente que en la medida en que resignifican los espacios con los niños, niñas, maestros y familias, se suscita a su apropiación, identidad, autonomía, a que se sientan libres de colaborar, crear y convivir en él. La intención es, brindar espacios atractivos, acogedores, seguros y desafiantes en los que participen, imaginen, transformen, exploren y vivan la expresión libre de sus emociones, además de preguntar, hacer hipótesis, inquietudes e interacciones presentes para promover su desarrollo infantil (Cárdenas, 2016).

En el aporte de Steiner (1923), es importante que se puedan organizar los ambientes pedagógicos, en espacios de aprendizaje, enfocados y dotados para el desarrollo de experiencias específicas, como el rincón de arte, de música o el rincón de lectura, entre otros. Estos ambientes de aprendizaje contribuyen en la distribución y abordaje de los compendios que se señalan en el currículo de Educación Inicial, y q incitan al desarrollo integral y humano de los niños y las niñas en su primer septenio de vida.

Seguimiento al desarrollo

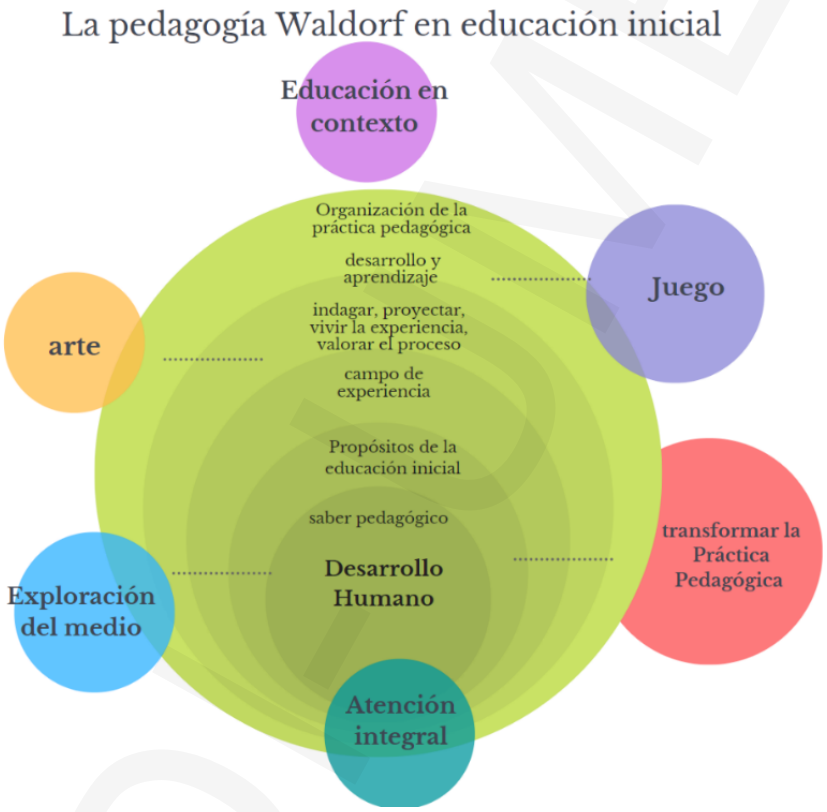
La pedagogía Waldorf se centra en un accionar educativo basado en el desarrollo evolutivo propio del niño y la niña, "respetando su ritmo y estilo de aprendizaje, en medio de un espacio de libertad, bajo la premisa de que para alcanzar una sociedad libre es necesario formar a los niños y niñas en libertad" (Steiner, 2004, p. 81). El desarrollo de cada individualidad y la concepción del ser humano para Steiner es amplia e integral con una metodología que facilita el despliegue de las capacidades y habilidades propias del niño y la niña, mediante la implementación de estrategias que se asientan en la perspicacia del desarrollo evolutivo del ser humano, desde la niñez a la primera juventud, teniendo en cuenta, la creciente aparición de capacidades vinculadas al ámbito del querer, del sentir y del pensar a su propio estilo de aprendizaje.

Por ende, la educación inicial se articula de manera precisa a los planteamientos cimentados en la pedagogía Waldorf, dentro de sus estrategias de intervención para hacer

el seguimiento al desarrollo, sitúa la observación de todo lo que ocurre en la cotidianidad a cada niña y niño; el registro es importante para escribir, fotografiar, grabar las observaciones que los maestros hacen, esto permite recordar, para analizar y sistematizar la información sobre las niñas y los niños. El seguimiento al desarrollo debe ser una mediación pedagógica, para registrar, analizar, observar de manera permanente y real; los maestros son autónomos de crear e innovar sus propias estrategias de seguimiento, con el propósito de trabajar y proponer planes de intervención de ser necesario.

Figura 75

La pedagogía Waldorf en la educación inicial



Fuente: Creación propia

Es importante mencionar que el anterior aporte científico cumple con los siguientes requisitos para su aproximación al nuevo conocimiento:

Pertinencia: El resultado de la implementación de una propuesta pedagógica de intervención, permitió transformar el quehacer pedagógico de las MC que realizan su labor en un contexto ubicado en la periferia del departamento de Boyacá.

Validez: Esta investigación alcanza su objetivo general, implementar una propuesta de intervención pedagógica para la educación inicial en un contexto de vulnerabilidad social, a su vez permite dignificar la educación de la primera infancia en territorios donde las condiciones económicas, políticas y culturales son precarias para lograr una educación de calidad.

Factibilidad: Es posible llevar los resultados a la práctica, no requiere enormes gastos económicos en recursos materiales o humanos, se dispone de recursos propios del contexto para su implementación.

Aplicabilidad: Los resultados se han expuesto con la suficiente claridad para que otras personas puedan utilizarlo, es susceptible para ser replicado por quien desee comprobar su eficiencia y valor científico en el campo de la educación infantil**.**

Transferencia: La propuesta de intervención pedagógica puede ser trabajada en otros contextos semejantes, es decir con índices de vulnerabilidad social, donde no se cuenta con recursos suficientes para honrar con calidad la educación inicial en Colombia.

Originalidad: Este aporte investigativo es novedoso porque asume una intervención pedagógica en contexto, describe como una propuesta que busca dinamizar la atención, acompañamiento y apoyo a los niños y niñas que gestan sus vidas en territorios con rezago social y con pocas oportunidades de recibir una educación infantil en contexto, coherencia y pertinencia a sus propias realidades, intereses y particularidades. Es importante destacar que la propuesta no asume planes de intervención propios del Ministerio de Educación Nacional-MEN, porque en la actualidad no se tienen, según lo hallado en la revisión documental, los antecedentes investigativos y los relatos expuestos por los informantes claves, se adaptan para la construcción de la propuesta de intervención unos conceptos, tales como(Ejes pedagógicos, actividades rectoras, estrategias pedagógicas), que si bien es cierto los mismos los propone el MEN, como principios educativos en el enfoque de la educación inicial, estos no establecen una ruta de interpretación e implementación para llevarlos a la práctica, específicamente en escenarios con índices de vulnerabilidad social, ni encausa una teoría pedagógica en coherencia al desarrollo humano premisa central de la política de primera infancia en su estructurante de educación inicial.

Conclusiones

Esta tesis tuvo como objetivo general, formular una propuesta de intervención pedagógica, que permitiera fundamentar el enfoque de educación inicial de los niños y las niñas en condición de vulnerabilidad en el municipio de Paya- Boyacá. Evidenciada la necesidad de proyectar la educación inicial en contexto, y, con los recursos inmediatos de cada territorio donde se gesta la educación para la primera infancia en Colombia.

La información recabada en esta investigación deriva de la interpretación, comprensión reflexión y análisis de cada dato recolectado por parte de la investigadora, que involucro diversas técnicas y fuentes de indagación que aportaron elementos significativos para la construcción de la propuesta de intervención pedagógica.

En cuanto al primer objetivo específico, analizar las condiciones de vulnerabilidad social a las que están expuestos los niños y niñas en el municipio de Paya, Boyacá, se concluye en el análisis de las encuestas, que en efecto los niños y niñas menores de 6 años que asisten a los hogares comunitarios, modalidad tradicional, donde transcurre la educación inicial, presentan una vulneración de derechos en cuanto a salud, no existe en el municipio de Paya atención a salud especializada, se siguen presentando cifras de desnutrición infantil.

Lo que respecta a educación inicial, existe deserción escolar a causa de la falta en inversión a la cobertura según la georreferenciación de vivienda de niños y niñas ubicadas en zonas rurales dispersa, no existen suficientes instituciones que proyecten la cobertura en las modalidades de atención para la educación inicial. En cuanto a servicios, hay niños y niñas que en la actualidad no reciben agua potable y saneamiento básico.

Se evidencia un alto porcentaje de pobreza, porque las familias Payeras no cuentan con vivienda propia, no hay estabilidad económica y acceso prioritario a los servicios públicos. El municipio de Paya es unos de los municipios del departamento de Boyacá con un alto porcentaje de necesidades básicas insatisfechas-NBI, haciendo alusión a temas como vivienda, servicios públicos, educación y estabilidad laboral, componentes que aumentan el porcentaje de NBI para recibir una calidad de vida de las familias Payeras.

REDUNET

En relación al segundo objetivo específico, encaminado a evaluar el desarrollo de las propuestas diseñadas por el Gobierno Colombiano, en el marco de la educación inicial, resuelto mediante la revisión documental y la entrevista a expertos, se evidenció que la política pública de primera Infancia ha asistido a la reducción de brechas en los índices de vulnerabilidad social que afectan los niños y las niñas en el país; Colombia en los últimos diez año ha venido configurando la atención integral en relación a la salud, la nutrición, el cuidado y la crianza a la que tienen derechos los niños y niñas de primera Infancia.

Las políticas en el marco de una educación inicial han alcanzado el impacto, en cuanto a la doctrina que ampara la protección integral de los niños y niñas, sin embargo, la evaluación realizada a estas políticas vislumbra la necesidad de atender unos retos inminentes en cada contexto donde se materializan las políticas púbicas atraídos por la contemporaneidad, especialmente en la descentralización y el trabajo en contexto de las mismas, especialmente en metodologías educativas y pedagógicas que permitan la educación de los niños y las niñas a partir de sus propias realidades.

Cabe señalar que la evaluación de las políticas de estado en el marco de una educación inicial, estuvo centrada en la pertinencia, hallando en esta categoría que la calidad, los desafíos, el impacto, la viabilidad y las propuestas pedagógicas son componentes que sustentan los postulados de las legislaciones, en su atención intervención, prevención y planes de mejora.

Se distingue la pedagogía como propuesta de intervención inmediata en la educación inicial, principalmente en contextos con índices de vulnerabilidad social, ya que las políticas en la actualidad no descentralizan sus teorías y postulados, lo que hace que el país trabaje de manera homogénea un mismo modelo educativo específicamente en el marco de la educación inicial.

La evaluación de las políticas permitió matizar en su coherencia y viabilidad en territorios ubicados en la periferia, teniendo en cuenta que estos criterios requieren implementar unas medidas correctivas que evalúen y orienten el trabajo en contexto de las políticas, principalmente desde el componente pedagógico, el cual promueva la salud, la nutrición, el cuidado, la alimentación y la recreación, desde un horizonte político, pero a la vez educativo.

Se encontró en la entrevista a los expertos que el departamento de Boyacá no cuenta con un modelo o una intervención pedagógica en contexto, la cual permita mitigar índices de vulnerabilidad, en cuanto a cobertura, dotación, cualificación docente, espacios o ambientes pedagógicos enriquecidos, al igual que una teoría pedagógica fundamentada en relación a la educación inicial, aunque se cuenta con un abanico de posibilidades conceptuales y pedagógicas, no existe una especificidad ni teórica ni metodológica, lo que ocasiona que el talento humano encargado de la educación inicial en el departamento se confunda y no ancle su praxis en una solo proposición en coherencia a su propio territorio.

En el tercer objetivo específico, diseñar la propuesta de intervención pedagógica fundamentada en modelos que orientan la educación inicial para contextos de vulnerabilidad social, teniendo en cuenta los referentes de validación, necesito de entrevistas y grupo focal, que respaldaron la consolidación de información para diseñar de manera colectiva la propuesta de intervención pedagógica.

La entrevista a las MC, se hizo con la intención de comprender sus procesos pedagógicos para posteriormente construir la propuesta de intervención en educación inicial, con esta técnica se puede concluir que las Madres Comunitarias reconocen la necesidad y la importancia de trabajar en su praxis un modelo pedagógico que permita situar, guiar y acompañar su labor, en respuesta y coherencia al contexto, según las realidades e intereses y particularidades, ya que a la fecha no cuentan con un proceso de formación o un documento que pueda guiar su labor en contexto.

Las MC comprenden en sus discursos la definición sobre el concepto de educación inicial, como un derecho impostergable, sin embargo, sustentan que en sus territorios rurales existen una serie de privaciones de tipo estructural, pedagógico y de formación profesional, que posiblemente puede dejar en riesgo el sentido de la educación inicial en los criterios de calidad, equidad y pertinencia. Es necesario vincular en el estructurante de educación inicial, una teoría pedagógica que permita situar, guiar y acompañar la labor de las MC, en respuesta a su contexto, sus realidades e intereses, según corresponda el territorio donde se encuentran realizando su práctica pedagógica.

El quehacer pedagógico de las MC en zonas dispersas, como es el caso de Paya, es comprendido como una mediación para contrarrestar los impactos negativos perentorios de su contexto a través de una triada que conforma, su proyecto de vida, su propia vocación y la reflexión como posibilidad para la transformación. Aunque ellas tengan la

voluntad por trascender su labor, manifiestan sentirse afectadas por las dinámicas gubernamentales en cuanto a la inversión para la calidad de la educación inicial, concerniente a la dotación de recursos, procesos de formación que guíen de manera profesional su acción pedagógica y espacios físicos apropiados para materializar la educación inicial desde sus territorios.

El grupo focal realizado por las MC determinó cual era la ruta y los temas a abordar en la propuesta, destacando las actividades rectoras de la educación inicial (juego, arte, literatura y exploración del medio), las estrategias pedagógicas (talleres, asamblea, proyectos de aula y rincones) además de posicionar los siguientes ejes pedagógicos, (planeación, ambientes, Interacciones, vinculación de familias, seguimiento al desarrollo y prácticas de cuidado), axiomas que dan sentido a la educación inicial, y que desde el componente pedagógico requieren de una atención inmediata para incidir de manera directa a la labor de las MC en zonas dispersas del territorio Boyacense.

La revisión y construcción teórica para el diseño de la propuesta, estuvo guiado por la pedagogía Waldorf como horizonte epistemológico para la educación inicial, en el que se posiciona su postulado pedagógico como una panacea educativa que orienta, acompaña, instruye y motiva la educación alternativa, como un dispositivo para articular y comprender el sujeto en su máxima distinción, educar para su desarrollo humano e integral, compendios educativos que están en conexión con el sentido de la educación inicial.

La validación se hizo por tres expertos quienes determinan la viabilidad de la propuesta de intervención, como una panacea para dignificar la educación inicial en contexto, con sus aportes realizados en el proceso de validación se hacen los ajustes necesarios. Se concluye en la validación por los expertos que el diseño de la propuesta delimita un plan de acción detallado y ejemplificado para poner en escena con el talento humano que este encargado de la atención y la educación inicial en el municipio de Paya. Se valora en su diseño, que la propuesta denota una teoría específica, aspecto con el que no cuenta la política de primera infancia en la actualidad, por tanto, la propuesta se convierte en un documento orientador que guía el paso a paso de la educación inicial, especialmente para el municipio de Paya.

En cuanto al cuarto objetivo, evaluar la implementación de la propuesta de intervención pedagógica de acuerdo con el enfoque de educación inicial para madres comunitarias,

niños, niñas y familias implicadas en el estudio, se concluye mediante el análisis de los registros anecdóticos y la cartografía pedagógica, técnicas utilizadas para recabar la información de este propósito, que, las MC a través de la información expuesta en la propuesta de intervención pedagógica, apropian nuevos conceptos pedagógicos que dan virtud a su labor, de una manera intencionada y organizada.

Introducir la teoría de la pedagogía Waldorf en la implementación de la propuesta, permitió que las MC, rescataran el valor de su cultura, diseñaran ambientes pedagógicos con materiales naturales propios del contexto, vincularan en su ejercicio pedagógico las familias como coequiperas de la educación de sus hijos, diseñaran experiencias encaminadas al desarrollo humano y organizaran espacios de interacción y participación infantil.

Además de trabajar de manera recurrente las actividades rectoras (juego, arte, litera y exploración del medio), se gesta un nuevo saber pedagógico de la educación inicial propio de su territorio, en el que se incluye valores, cultura, ideas, apropiación, historia, realidades y concepciones que influencian las interacciones que se establecen con las niñas, niños familias y madres comunitarias.

El pragmatismo causa sinergia entre el pensamiento y la acción, cuando las MC mediante el diligenciamiento de sus registros anecdóticos, descubrieron su capacidad de reflexión y voluntad para transformar su práctica pedagógica, al comprender que la política de primera infancia teje sus principios educativos, pues en el trascurrir de los tiempos, la atención de la primera infancia ha pasado de ser "cuidada a educada", por tanto, la necesidad de posicionar su labor con visiones y experiencias pedagógicas que asistan el desarrollo integral de los niños y las niñas de manera organizada, pertinente y coherente a sus propias realidades, a partir de pensar, reflexionar y actuar.

La implementación de la propuesta favoreció para que las MC del municipio de Paya, reconocieran la conjunción de su experiencia de formación, su aproximación a los saberes de la pedagogía infantil, su experiencia de trabajo con las niñas, los niños, las familias y con las construcciones políticas para la primera infancia, así como todas las elaboraciones y experiencias construidas en el desarrollo de la propuesta, las cuales las llevaron a explorar otros campos cercanos que alimentan su ser, su saber y su hacer.

La teoría pragmática del conocimiento con su énfasis en la experiencia y en el método científico, permitió a las MC repetir las incursiones intelectuales de un saber empírico

con un saber especializado, y así verificar por sí mismas las transformaciones y los cambios logrados en su labor pedagógica, criterio que da significado a sus propias realidades. Se ha podido comprobar también que la implementación de la propuesta, abordada desde el pragmatismo garantiza el uso de métodos colectivos, reflexivos y participativos, lo cual rechaza a plenitud abierta inventivas autoritarias y la imposición de normas que no sean las que las mismas MC desarrollan por medio de sus experiencias gestadas en la vida diaria.

No obstante, la implementación de la propuesta en los hogares comunitarios del municipio de Paya, dio lugar al reconocimiento de un trabajo pedagógico en contexto, participativo, interactivo, creativo y recursivo, como mediación real en la garantía de los derechos de los niños y niñas, mediado por un trabajo descentralizado, fundado en la propia realidad territorial.

La materialización de la propuesta, consintió que las MC destacarán su práctica pedagógica como una construcción constante, que toma forma en la interacción con las niñas y los niños, y que, aunque se apoya en el saber de ellas mismas, su trayectoria y experticia es siempre un lugar de posibilidad, dispuesto a la sorpresa, a la incertidumbre y, con ello, a la transformación y experimentación de una educación infantil intencionada.

La evaluación de la propuesta de intervención, realizada mediante la cartografía pedagógica, condujo a verificar que la propuesta, logró transformar la práctica pedagógica de las MC, mediante la recursividad, creatividad, trabajo en equipo y apropiación de nuevos conceptos que encausan su labor con intensión y sentido a la educación inicial. Las MC en la evaluación dan a conocer que la propuesta pedagógica permitió, acompañar, cuidar, educar y provocar nuevas experiencias pedagógicas, que dieron origen en qué pensar y qué sentir, para ser aliado de la curiosidad infantil, con el objetivo de que la experiencia construida por cada niño y niña complejizara sus capacidades y potenciara de esta manera su desarrollo.

Las MC rescataron la participación del desarrollo infantil, al ofrecer ambientes para que los niños y las niñas pudieran vivir experiencias retadoras que les permitan relacionar lo conocido con lo que no lo es, para descubrir las posibilidades de sus movimientos, preguntas, pensamientos, hipótesis y de ahí crear nuevas propuestas de investigación y experimentación.

REDUMET

A nivel general se concluye, que la argumentación de una teoría permite vislumbrar la educación inicial en contexto, la pedagogía Waldorf, se construye como horizonte epistemológico para fundamentar e intervenir la educación infantil, en el que se posiciona su postulado pedagógico como una alternativa educativa que rescata el saber empírico, la identidad cultural, el uso de materiales propios del contexto, la participación de la familia, la vinculación de lenguajes artísticos, como el cuento, la música, el juego, el dibujo, la tradición oral entre otras, además de hacer apología a la construcción de experiencias pedagógica con los niños y para los niños, de acuerdo a sus necesidades, intereses, potencialidades y particularidades.

Además, se concluye, que la pertinencia y la calidad pedagógica sigue siendo una utopía educativa, especialmente en contextos vulnerables, como es el caso del municipio de Paya- Boyacá, que, aunque se haya hecho un acercamiento a dignificar la educación inicial, aún falta camino por trascender la calidad de vida de los niños y las niñas de primera infancia.

Mediante los relatos de las MC se evidencia la ruptura de sus prácticas pedagógicas por la ausencia de la inversión en materiales de dotación, pero también en la distancia de procesos formativos que garanticen una educación inicial de calidad y en conexión a su contexto. Los testimonios de las MC permiten apreciar una debilidad en el desarrollo de políticas globales que contemplen la inversión para la atención y la pertinencia de manera integral e intersectorial, el cual incida de manera directa en la innovación de unas prácticas pedagógicas basadas en la calidad y las realidades heterogéneas de cada región del país.

Recomendaciones

La pedagogía de la educación inicial requiere continuar un camino que refiere al encuentro que ocurre en las situaciones educativas, a su vez, se hace necesario exaltar y vincular las comunidades de aprendizaje con la presencia del otro en la interacción, mostrar el proceso de acogida, para el aporte y la transformación, a través, de miradas sociales y culturales, aspectos que tributan para reducir las brechas entre la inequidad, la pobreza y la coyuntura educativa, en territorios nacionales apartados.

Los procesos de cualificación a MC deben estar orientados a sus contextos, sus necesidades, realidades intereses y recursos. Que los temas abordados en estos procesos

REPUNET

contemplan las intenciones relacionadas en el enfoque de educación inicial desde una atención integral, que la transformación pedagógica de ser necesaria, esté vinculada a profesionales apropiados de la Génesis en relación a la política pública de primera infancia “de cero a siempre”.

Es necesario que en los entornos donde se gesta la educación a la primera infancia se reconozca una teoría pedagógica, con el ánimo de contextualizar dentro de la praxis, elementos como las narrativas, los principios, las estrategias, los intereses, las experiencias, ritmos de aprendizaje entre otros criterios que se vislumbran y se contemplan dentro de ellos.

En los procesos de formación, investigación e intervención, se deben vincular los siguientes ejes pedagógicos, modelos, planeación, ambientes, estrategias y seguimiento al desarrollo, axiomas que dan sentido a la educación inicial, y que desde el componente pedagógico requieren de una atención inmediata para transformar la labor de las MC en zonas rurales.

Se recomienda que la propuesta de intervención pedagógica, diseñada en esta tesis haga transferencia a los lugares más aparatos del departamento de Boyacá, y por qué no del territorio nacional. Que las organizaciones institucionales que cualifican el talento humano encargado de educar la primera infancia en el marco de la educación inicial, propongan estrategias, planes, experiencias pedagógicas de acuerdo a las realidades, los intereses y las particularidades de cada territorio, solo así se da sentido a la descentralización de las políticas gubernamentales.

En el campo investigativo, es necesario proyectar espacios de participación académica que den valor pedagógico a la educación inicial y a la labor de las MC, (congresos, simposios, encuentro de experiencias de MC o agentes educativas), que su labor también se reconozca desde el campo científico como un enfoque formativo en educación infantil.

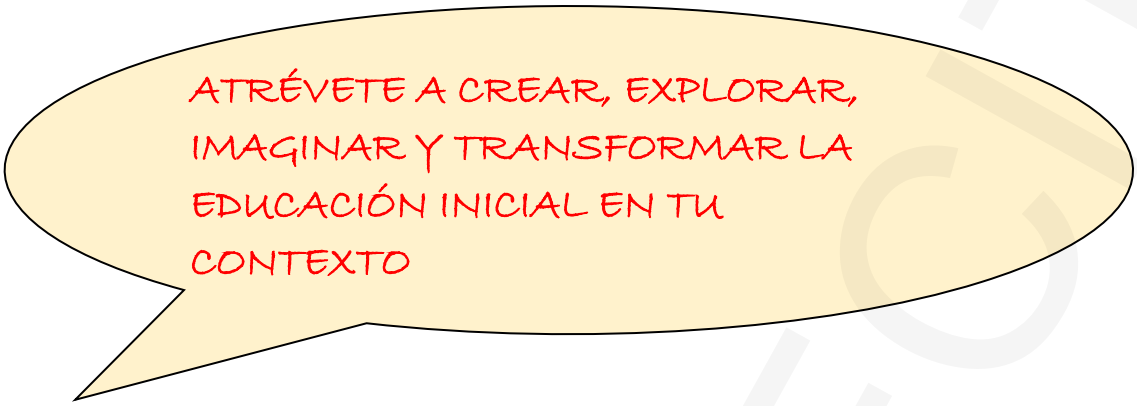
REDUMEC

CAPITULO VI

PROPUESTA

RED-UNEXCIT





5.3 Denominación de la propuesta

La propuesta se denomina ***Infancias, experiencias y conexiones***, este título evoca enriquecer la concreción del quehacer pedagógico de las Madres Comunitarias-MC del municipio de Paya, para la promoción intencional del desarrollo integral de las niñas y los niños, en el marco de una educación inicial, y, la construcción de escenarios que promuevan su participación desde los primeros años de vida. De igual manera, esta propuesta permite figurar la definición de las acciones necesarias para que se dispongan, imaginen, creen y materialicen, ambientes propicios para movilizar interacciones cálidas, e invitaciones que reten las capacidades propias de las infancias de acuerdo a su territorio de convivencia y a los ejes pedagógicos convocados por el Ministerio de Educación, y así se promueva su ampliación en el encuentro consigo mismos, con sus pares, con quienes los rodean y con su entorno inmediato, al mismo tiempo que se logré criterios de calidad educativa, especialmente en contextos con índices de vulnerabilidad social.

A partir de este propuesta de intervención pedagógica, se define el propósito de ofrecer oportunidades propicias y concretas para promover el desarrollo de los niños y las niñas en un contexto de vulnerabilidad social en el departamento de Boyacá, a partir de la creación y disposición de un plan de acción en coherencia con la pedagogía Waldorf, teoría adaptada y fundamentada a los principios que enmaran la educación inicial en el país, específicamente en el diseño de experiencias intencionadas, sistemáticas y estructuradas, las cuales se puedan disponer en los hogares comunitarios del municipio de Paya.

5.4 Descripción de la propuesta

Esta propuesta está pensada en movilizar aspectos fundamentales para exaltar los lenguajes de la niñez en su desarrollo, su expresividad, el cuidado y sus representaciones

REDUNET

de constitución como sujetos, de estos canales se despliega esas consideraciones para construir unas bases a las propuestas cotidianas en los espacios y realidades donde se permea la presencia de las infancias.

En este sentido, es preciso reconocer los resultados recabados en la tesis, que hacen factible concretar la necesidad de construir un plan de intervención pedagógica que favorezca la educación inicial de niños y niñas especialmente en un contexto de con índices de vulnerabilidad social en el departamento de Boyacá. En las respuestas de las MC registradas en el grupo focal se reconocen unas acciones que deben ser vinculadas a su labor pedagógica, (estrategias pedagógicas, actividades rectoras, planeación pedagógica, interacciones efectivas, diseño de ambientes, articulación interinstitucional, prácticas de cuidado y seguimiento al desarrollo), ejes pedagógicos que según el Ministerio de Educación Nacional (2016), son propios de la educación inicial, y, que además permiten en la labor educativa de maestros, maestras y agentes educativos configurar reflexiones que lleven a transformar e incidir de manera recursiva, coherente y pertinente la labor pedagógica, especialmente de quienes materializan el marco de una educación inicial.

De igual manera se evidencia en los resultados, que la intervención pedagógica en el hacer de las MC, presenta unas carencias de carácter tangible e intangible ellas argumentan, no contar con la infraestructura para la atención a la primera infancia, no se tienen los suficientes materiales didácticos para desarrollas los procesos pedagógicos, hay una ausencia de participación con las entidades intersectoriales, no existen procesos de formación de manera continua al talento humano que atiende a la primera instancia, ellas manifiestan que por estar ubicadas las unidades de atención en zonas rurales dispersas se tienen muchas necesidades. La cualificación docente se centra como otra de las necesidades inminentes en el municipio de Paya, por ser un territorio situado en la periferia no llegan de manera constante procesos de formación a MC, las entrevistas develan que dos MC reciben el proceso de formación en relación a la práctica pedagógica. No obstante, las MC argumentan que las entidades regionales y nacionales no se vinculan en su ejercicio pedagógico, con la intención de transformar y trascender su praxis, en ocasiones se vinculan, pero desde aspectos operativos y administrativos.

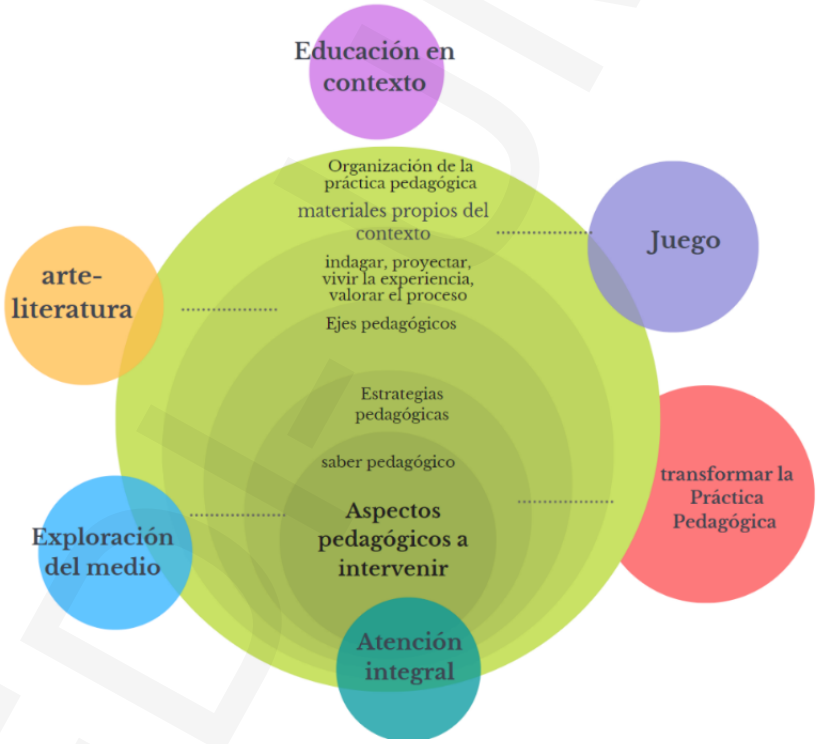
Se encontró también, que las MC al no reconocen un modelo para guiar y orientar su labor, existe del mismo modo una disyunción en los aportes que cada modelo pedagógico contempla para educar la primera infancia, razón por las que ellas argumentan no trabajar

de manera intencionada las actividades rectoras (juego, arte. Literatura y exploración del medio), además de no tener clara una ruta para hacer diseñar las planeaciones pedagógicas y el uso de estrategias pedagógicas (Talleres, asambleas, cesto de los tesoros, juego heurístico, proyectos de aula). Este resultado coincide con el estudio realizado por Camargo (2013), quien, determinó que los agentes educativos en zonas de riesgo, no cuentan con modelos pedagógicos para trabajar en contexto, criterio que justifica en esta propuesta situar la pedagógica Waldorf como un camino explícito y factible para enrutar la educación inicial en el municipio de Paya.

A continuación, se expone en la figura No 76 la síntesis de criterios a intervenir en la propuesta de intervención pedagógica, según los resultados alcanzados en la investigación:

Figura 76

Síntesis de resultados



Fuente: Creación propia

No obstante, esta propuesta busca dinamizar la atención, acompañamiento y apoyo a los niños y niñas que gestan sus vidas en territorios con rezago social y con pocas oportunidades de recibir una educación infantil en contexto, coherencia y pertinencia a

sus propias realidades, intereses y particularidades. Desde esta perspectiva esta propuesta toma elementos de la Política Nacional para la primera infancia (Ley 1804), del Ministerio de Educación Nacional (El sentido de la educación inicial, documento 20) y lineamientos establecidos por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- ICBF, para fundamentar, apropiar y proponer una intervención pedagógica en coherencia con una teoría pedagógica que encause el sentido de la educación inicial en escenarios ubicados en la periferia del país, a su vez, que favorezca todo un despliegue de cualidades que dignifican el proceso de desarrollo de niños y niñas colombianos, a partir de materiales, recursos y didácticas propias a su cultura, su realidad y a su entorno inmediato.

Desde esta premisa, la propuesta de intervención pretende posicionar la pedagogía Waldorf como atmósfera teórica para resignificar la realidad de los niños y las niñas que son educados en escenarios de vulnerabilidad social, y que en la actualidad la hegemonía de las políticas de educación inicial no han descentralizado sus teorías y aportes en los territorios donde se requiere trabajar una educación en contexto, a su vez, porque las teorías están enmarcadas bajo unos lineamientos administrativos y operativos más que una ruta que enfoque el cómo llevar a la práctica unas acciones pedagógicas que permitan dignificar el sentido de la educación inicial. Esta teoría que aquí se propone, permite disgregar políticas homogéneas, para asistir la educación inicial de los niños, niñas, madres comunitarias y familias de dicho territorio, de una manera práctica, realista y concreta. Reconocer la educación inicial como apología en el desarrollo humano, significa abordar la educación integral de la primera infancia, en palabras de Waldorf (2017), a partir del componente, evolutivo socioformativo, cognitivo e integrativo con enfoque de derechos que prepara para la coherencia, la pertinencia, significatividad y sentido de vida, compendios que integran el desarrollo humano y que deben ser asistidos en cada acción o intervención educativa de quienes educan de manera directa la primera infancia en Colombia.

Es importante destacar que esta propuesta no asume planes de intervención propios del Ministerio de Educación Nacional-MEN, porque en la actualidad no se tienen, según lo hallado en la revisión documental, los antecedentes investigativos y los relatos expuestos por los informantes claves, se adaptan para la construcción de la propuesta de intervención unos conceptos, tales como(Ejes pedagógicos, actividades rectoras, estrategias pedagógicas), que si bien es cierto los mismos los propone el MEN, como principios educativos en el enfoque de la educación inicial, estos no establecen una ruta

de interpretación e implementación para llevarlos a la práctica, específicamente en escenarios con índices de vulnerabilidad social.

La propuesta, como se menciona anteriormente, delimita un plan de acción detallado y ejemplificado para poner en escena con el talento humano que este encargado de la atención y la educación inicial en el municipio de Paya. De igual manera, la intervención pedagógica denota una contribución teórica-pedagógica, aspecto que se evidencia en la revisión de diferentes literaturas de carácter teórico y legislativo, al patentizar que en la actualidad no se cuenta con un documento orientador que guie el paso a paso de la educación inicial en el país, se encuentra que se describen conceptos de carácter operativo, administrativo y legislativo, los cuales predominan con mayor incidencia a contribuciones de carácter pedagógico. La teoría que se adopta en esta propuesta va en relación con el sentido de la educación inicial, aspecto que a la fecha la política de primera infancia en su estructurante de educación inicial, tampoco lo tiene. Si bien es cierto y como lo sustenta el documento 20 "el sentido de la educación Inicial" propone un abanico de posibilidades para llevar a la práctica el quehacer pedagógico, elementos que si bien pueden ser interesantes pueden confundir al talento humano para centrar sus experiencias con una teoría específica, que además de ir en coherencia con el estructurante de educación inicial, está encaminada a las particularidades de un territorio con pocas posibilidades de atender la primera infancia con criterios de calidad y pertinencia.

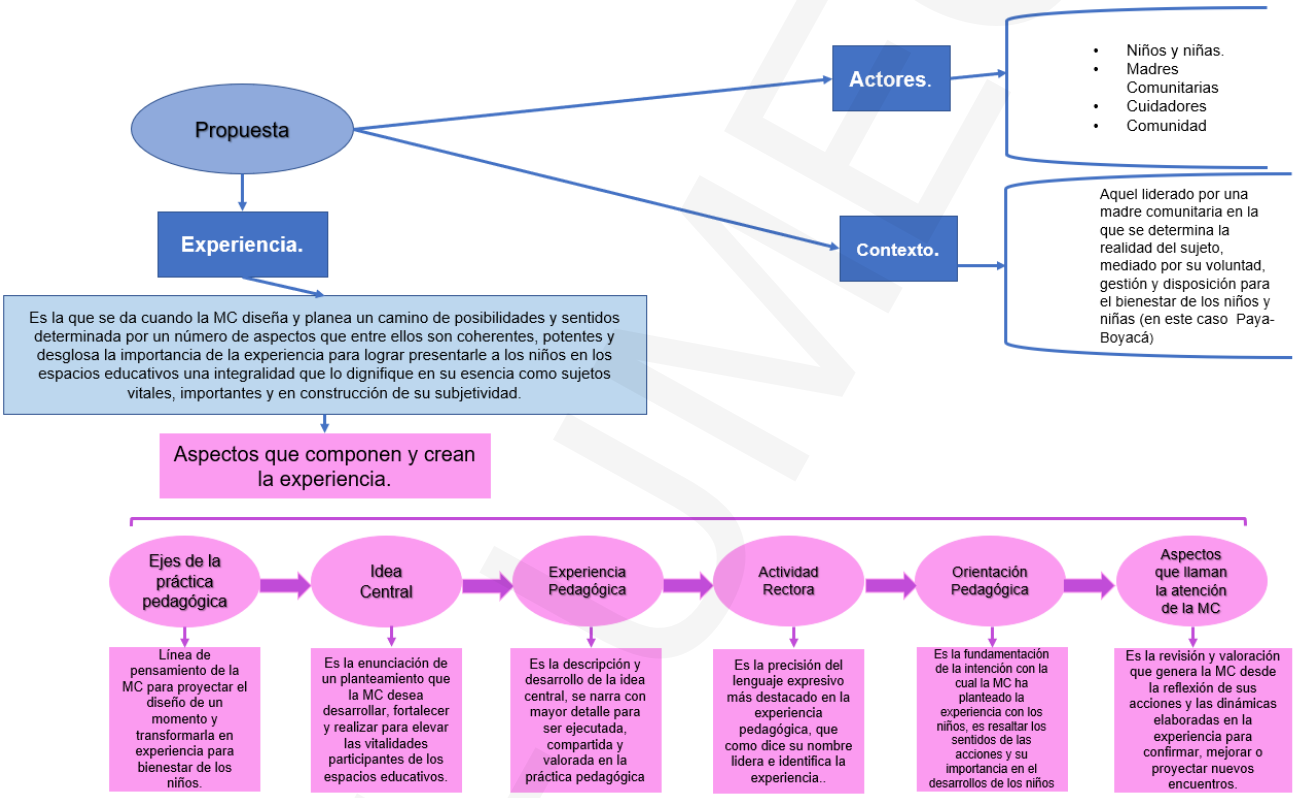
Bajo esta premisa, la propuesta se organiza de la siguiente manera, se vincula en la propuesta seis ejes pedagógicos propios de la educación inicial (Ver figura 83), se sujeta la participación de los siguientes actores: niños, niñas madres comunitarias, familias, comunidad, se describe el contexto donde se gesta la implementación de la propuesta, (Ver figura 77) se describen los aspectos que contempla el diseño de las experiencias pedagógicas, (Ver figura 77), se incluye la descripción y la manera de vincular las actividades rectoras (Ver figura 84), se describen las estrategias pedagógicas que acompañan y fundamentan el diseño de las experiencias (ver figura 85), este diseño se propone en coherencia al pedagogía Waldorf, (Ver figura 91) el cual se sustenta en el apartado de descripción de la propuesta, fundamentación y metodología. No obstante, se incluye en la propuesta un formato de planeación pedagógica adaptado por la investigadora, en la que se describe de manera puntual y coherente el diseño de la experiencia que guía y sustenta cada eje pedagógico, ver formato de planeación en el aparatado del eje planeación pedagógica. Es importante mencionar que todos los registros

fotográficos expuestos en este apartado, cuentan con la autorización de imagen debidamente diligenciada por sus padres o cuidadores. (Ver anexo 16)

A continuación, se puntualiza en aquellos aspectos por los cuales se basa esta propuesta, para dar sentido, conexión y rigurosidad al desarrollo del proyecto:

Figura 77

Sintésis metodológica de la experiencia según la peagogáa Waldorf



Fuente: Creación propia

A continuación, se puntualiza en aquellos aspectos por los cuales se basa esta propuesta y que da base y cuerpo para el desarrollo del proyecto:

1.1 Actores: Son aquellos participantes que componen las dinámicas de relación e interacción en los espacios educativos liderados por las Madres Comunitarias.

a) **Niños y niñas:** Los participantes a esta propuesta son principalmente los niños y las niñas que participa en los espacios educativos y de desarrollo de las Madres Comunitarias

Figura 78

Niños y niñas participantes de la Investigación- juego de roles



Fuente: Elaboración propia

b) **Madres Comunitarias[1]:** son las líderes de la gestión transversal por el cuidado, dignificación y atención de los niños y niñas que acuden a sus espacios de responsabilidad. Esta propuesta es importante para estos sujetos principalmente porque resalta, demuestra y eleva su rol como cuidadora de las infancias, que, aunque no tengan una formación superior, esa característica no le resta importancia a su labor en todas las comprensiones, dinámicas y consolidaciones propias al acompañamiento e importancia a la atención de las vitalidades, anhelos y realidades de los niños y niñas

[1] Las diseñadoras, creadoras y movilizadoras de esta propuesta han de ser las Madres Comunitarias, quienes son sujetos actores predecesoras a la educación preescolar, una figura social naciente en la década de los ochentas en Colombia desde el Instituto Colombiano del Bienestar Familiar (ICBF), sin embargo, a pesar de la importancia de ellas por todo lo que detonaron en la educación una apertura para la creación de la escuela de preescolar que vendría a fortalecerse en los años noventa igualmente en Colombia.

FEDUNEC

Figura 79

Madres Comunitarias de Tunja- Boyacá



Fuente: Creación propia

c) **Cuidadores:** Se vinculan algunas familias como coequiperas de participación en la práctica pedagógica.

Figura 80

Cuidadores del municipio de Paya



Fuente: Creación propia

d. Contexto: La propuesta se implementa en el municipio de Paya en Boyacá (Colombia) lugar que detono la reflexión de esta intervención, que no cuenta con una atención plena de entes gubernamentales dada su lejanía, falta de gestiones que produce carencia al acceso de recursos, de insumos o materiales propios para el apoyo al proceso de desarrollo o crecimiento de los niños y las ideas proyectadas por sus cuidadores.

Figura 81

Niño en labores del campo-municipio de Paya



Fuente: Elaboración propia

e. Experiencias: son esos encuentros de diseñados para la interacción y para el disfrute con algunos diseños que se fundamentan de manera significativa en aportar al desarrollo y crecimiento de los niños en cada una de sus dimensiones, con la pretensión que esos momentos le generen bienestar lúdico de manera física, cognitiva, sensorial, afectiva, socialmente entre otras, permitiéndole oportunidades para gozar su infancia y el compartir del tiempo con sus seres queridos y el descubrimiento del mundo.

Estas experiencias se han de identificar por su transversalidad, por tener como prioridad a la niñez, porque hace uso de aquello próximo a los escenarios de convivencia, a la naturaleza, a lo que está a la mano y que se traduce en elementos que fortifican los destinos de las propuestas y las estancias en los espacios. Aquí se desglosa esas transposiciones didácticas en las cuales se complementa los análisis y reflexiones en el actuar de las MC de manera integral a cada elemento que conforma tanto los espacios como los tiempos de las infancias.

Figura 82

Lectura de cuento



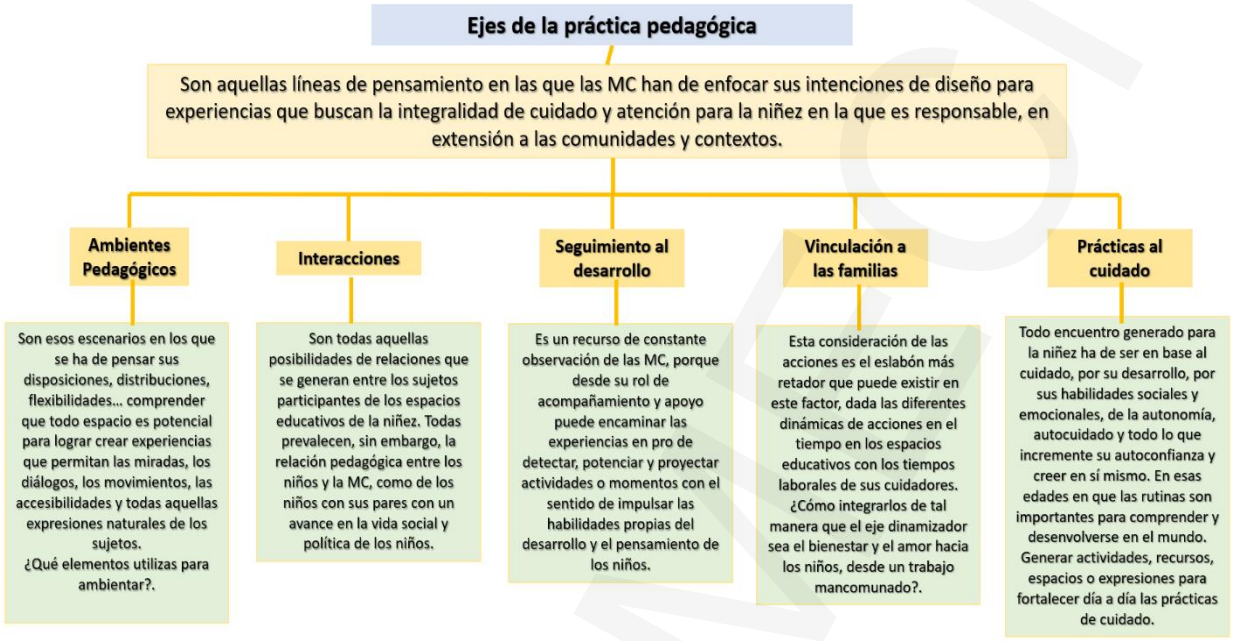
Fuente: Elaboración Propia

A continuación, se enunciarán aquellos ejes pedagógicos que componen el diseño de experiencias:

f. **Ejes de la práctica pedagógica:** Son las líneas de pensamiento en que las maestras centran su atención para diseñar las experiencias con un objetivo de desarrollo particular y contextual entre ello esta:

Figura 83

Ejes de la práctica pedagógica



Fuente: Elaboración propia

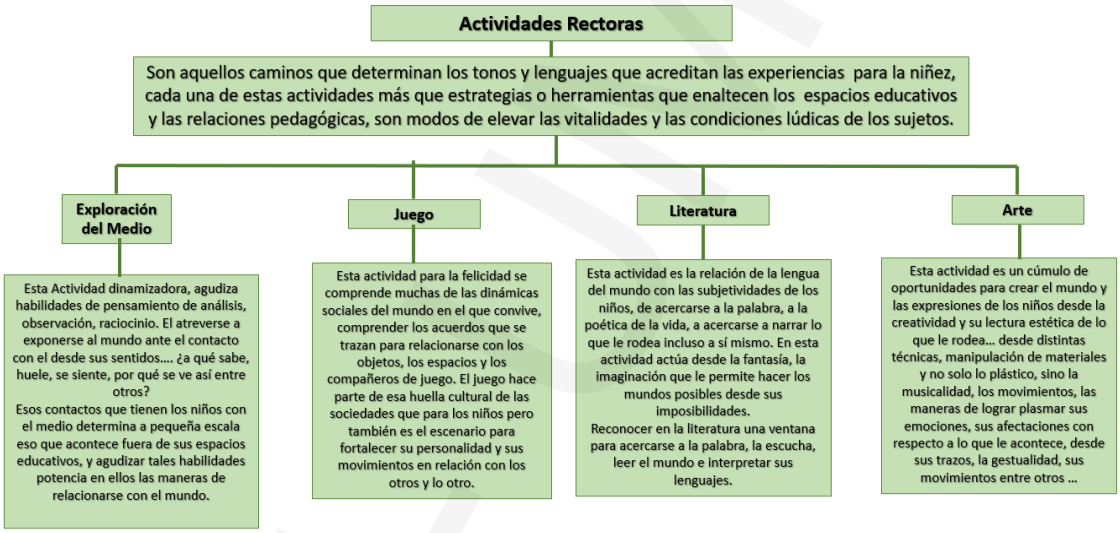
g. La Ideas Centrales: Es aquel bosquejo o enunciación inicial que es como una brújula que direcciona la atención de la MC en idearse unas cualidades a desarrollar y plantear que encausa un momento o la experiencia misma. Poco a poco en el traspasar curricular se va profundizando y justificando el porqué de su existencia y su importancia de ser desarrollado.

h. Experiencia Pedagógica: Es aquella descripción a detalle que desarrolla la idea y pone a lugar aquellos elementos con los cuales hay que contar para su cumplimiento. Este aspecto es quien defiende que todo lo que se plantee a los niños sea en clave de ser una experiencia, que cuente con un saber pedagógico para reconocer su labor significativa, no propiamente es un paso a paso, pero si es una apertura de comprensión de precisar factores a tener en cuenta para cuidar el valor pedagógico, didáctico y por supuesto lúdico de tales interacciones. En este apartado es importante el valor que toma el saber previo de cada MC, para articular este saber con los nuevos aprendizajes y aportes que dan sentido pedagógico a cada uno de los ejes pedagógicos descrito en esta propuesta.

i. **Actividades Rectoras en coherencia con la pedagogía Waldorf:** Son aquellas acciones que dan personalidad a los momentos de tal manera que las enfoca en cuatro grandes categorías de lenguajes que identifican la educación inicial y por supuesto la manera de desenvolverse en el mundo los niños y niñas, su tono es lúdico y propende por enfocarlas experiencias en diversas expresividades pero una delas cuatro por las habilidades que potencia o por sus mismas dinámicas, se exalta como la principal, eso no quiere decir que las otras no estén presentes.

Figura 84

Actividades rectoras en coherencia con la pedagogía Waldorf



Fuente: Elaboracion Propia

j. **Orientación Pedagógica:** este es el punto en argumentar que aunque las MC no posean una formación superior, eso no quiere decir que su cotianidad y práctica no sea elemental con el objetivo de fundamentar las pretensiones con las cuales se basa para proyectar una experiencia, es decir, de justificar los sentidos por los cuales elige una actividad y no otra, el uso de determinados recursos o insumos, el lograr responder eso cómo le aporta al desarrollo de la niñez y que gestiones hay que adelantar para su perfeccionamiento. Es casi que responder ¿para qué y por qué?

k. **Aspectos que llaman la atención de la MC:** hace parte de esas consolidaciones que genera la MC de sus jornadas en modo de evaluar el proceder de lo planteado, lo que se logro, se movilizo, falto, no se consideró, se aprendió entre tantas para el

diseño de nuevas aventuras. Es el punto final pero tambien el punto de partida de las experiencias.

l. Estrategias pedagogica propias de la educación inicial en coherencia con la pedagogia Waldorf

Figura 85

Estrategias pedagogicas de la educacion inicial en coherencia con la pedagogia Waldorf



Fuente: Creación propia

A su vez, es importante que las MC en el diseño de sus experiencias pedagógicas puedan vincular algunas de las siguientes estrategias pedagógicas propias de la educación inicial y que se articulan a los anteriores ejes y actividades rectoras.

Es necesario vincular en los Hogares Comunitarios de Bienestar-HCB, estrategias pedagógicas que permitan acoger el niño y la niña de una manera sensible creativa y participativa, para ello es oportuno vincular en el trabajo pedagógico de las MC, una serie de estrategias pedagógicas que acompañan las propuestas e iniciativas de su quehacer pedagógico y que están en coherencia con el sentido de la educación inicial y la teoría de la pedagogía Waldorf.

Es importante recordar que, la exploración del medio, el juego, las expresiones artísticas y la literatura como actividades rectoras de la educación inicial, son los pilares que fundamentan el quehacer pedagógico como vivencias de la primera infancia y no como

temas o contenidos, además son las que guían la elección de las estrategias pedagógicas como complemento dinamizador en el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas.

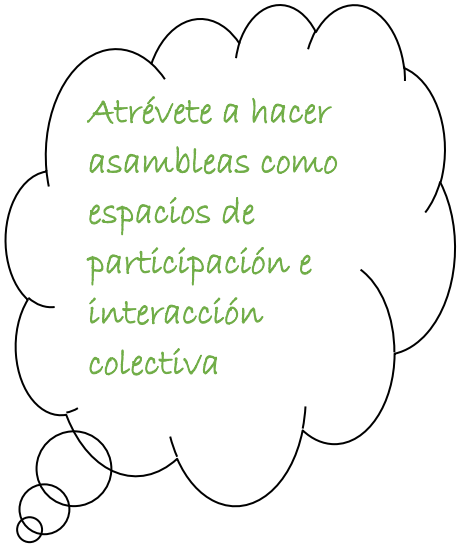
Palabreando- *Asamblea*

La asamblea es una de las estrategias pedagógicas que permite en mayor medida, la participación de los niños y las niñas. Es un espacio de diálogo e interacción constante con los niños y las niñas. En el municipio de Paya este espacio se comenzó a implementar como una posibilidad de diálogo y participación infantil, este espacio se implementa para dar acogida y bienvenida a los niños y niñas al Hogar Comunitario, en palabras de las MC esta estrategia pedagógica no se implementaba, "*Nosotras no sabíamos implementar una asamblea, porque en los procesos de formación, esta estrategia no la habían enseñado, en ninguna hora del día, hacinaos asamblea" (MC No 3),* con la propuesta de intervención, se diseña el ambiente del "doctor palabrero, como una estrategia de interacción efectiva para escuchar y atender preguntas, hipótesis, narrativas y diálogos de los niños y las niñas, este espacio es acompañado por la MC, como un espacio de participación colectiva.

Figura 86

Asamblea en un Hogar Comunitario de Paya





Fuente: Elaboración propia

Explora, juega y construye- Cesto de los tesoros

Esta estrategia pedagógica es una de las más usadas para niñas y niños menores de dos años. Se trata de un canasto, caja plástica, caja de cartón, o algún objeto que sirva para guardar elementos, en donde se encuentran una gran variedad de materiales para que los niños y niñas jueguen, exploren, descubran y construyan conocimiento. En los Hogares Comunitarios del municipio de Paya las MC atienden niños y niñas menores de dos años, criterio que llevo a que ellas comenzaran a usar esta estrategia como un momento de exploración, indagación y diversión para los niños y niñas. "*Yo con mis niños pequeños no ponía en práctica esta estrategia, aunque la había escuchado, pero al comenzar a implementar la propuesta entendí como puedo rescatar la exploración del medio con mis chiquitines" (MC No 4)*

Figura 87

Exploración cesto de los tesoros en un Hogar Comunitario del municipio de Paya



Fuente: creación propia

Una jícara de tradición- Proyectos de aula

Los proyectos de aula son una de las estrategias que más permite conocer los intereses de los niños y las niñas. Estos surgen a partir de una pregunta, una inquietud, una hipótesis y la curiosidad de conocer, explorar y aprender por parte de las niñas y los niños sobre un tema específico. Una vez se definen los propósitos a desarrollar, las MC implementaron experiencias pedagógicas en las que vincularon proyectos de aula, como fue el caso, de

una experiencia, basada en la identidad cultural, la cual amplio una investigación para que los niños y las niñas encontraran múltiples respuestas, además de propiciar espacios para pensar, jugar, indagar, asociar y complejizar hipótesis, que se gestan a partir de esta experiencia. El proyecto de aula les permitió jugar, e incorporar todos los lenguajes artísticos y a la vez disfrutar la literatura desde todos sus acervos. *"yo vivía muy confundida con el concepto de proyectó de aula y propuesta pedagógica, pero cuando empecé a implementar esta estrategia en mi Hogar Comunitario, entendí como se hace, para poder trabajarla más seguido con mis niños" (MC No 3).*

Figura 88

Experiencia pedagógica sobre identidad Cultural



Fuente: Elaboración propia

Rincones- Un lugar para jugar, imaginar y actuar

Los rincones sucintan el trabajo individual y en equipos. Dado que absuelve el juego autónomo, para conocer los intereses, las particularidades, los ritmos e inquietudes de cada niño y niña. Los rincones requieren una gran organización y diversidad de materiales, los cuales deben estar clasificados y estéticamente dispuestos para que niños y niñas hagan uso de él, además debe estar diseñado de un sin número de posibilidades para jugar, explorar, moverse libremente, interactuar e investigar.

Los rincones que se diseñaron en los Hogares Comunitarios son: rincón literario, creación artística, sensorial, artes plásticas, rincón de la exploración. Estos rincones se transformaron teniendo en cuenta los intereses que germinan de los niños y las niñas. Esta estrategia pedagógica fortaleció las interacciones significativas, además de permitir el diseño de ambientes pedagógicos enriquecidos y posibilitar las experiencias intencionadas. Asimismo, acogió las actividades rectoras de la primera infancia. "*yo solo tenía el rincón de la literatura, pero ahora implemente con recursos naturales el rincón de la exploración y la imaginación" (MC No 6).*

Figura 89

Diseño de rincones en dos Hogares Comunitarios del municipio de Paya



Fuente: Elaboración propia

Talleres- Una cocina de Puertas abiertas

Los talleres se construyen en conjunto con los niños y niñas, son espacios y momentos que tienen un lenguaje específico con el objetivo de desarrollar experiencias estructuradas. Los talleres en la Educación Inicial son entendidos como parte de una práctica compleja, lugar en el que deben profundizar y ejercitar la mano y la mente, afinar la vista, la aplicación gráfica y pictórica, sensibilizar el buen gusto y el sentido estético, realizar proyectos complementarios de las actividades rutinarias del Hogar Comunitario, ofrecer una variada gama de materiales, instrumentos y técnicas de trabajo, a su vez es importante favorecer argumentaciones lógicas y creativas, incentivar el apoyo para fomentar la autonomía, y propiciar espacios de diálogo e interacción.

La anterior definición permitió la vinculación de esta estrategia en el desarrollo e implementación de experiencias en los Hogares Comunitarios, se implementaron talleres de cocina en la que el diseño de ambientes enriqueció el espacio y motivación en la participación, imaginación e interacción de los niños y las niñas, es una estrategia que encuentra lenguajes que permiten profundizar, investigar, descubrir y construir, además de ser creativos, y producir nuevas ideas. "Esta *estrategia si la trabajaba, aunque muy de vez en cuando, pero no sabía que se llamaba taller pedagógico, hacia una manualidad sin pensar en todo lo que estaba logrando en mis niños, gracias por la orientación para continuar haciendo talleres en mi Hogar Comunitario" (MC No 1)*

Figura 90

Taller: Una cocina de puertas abiertas



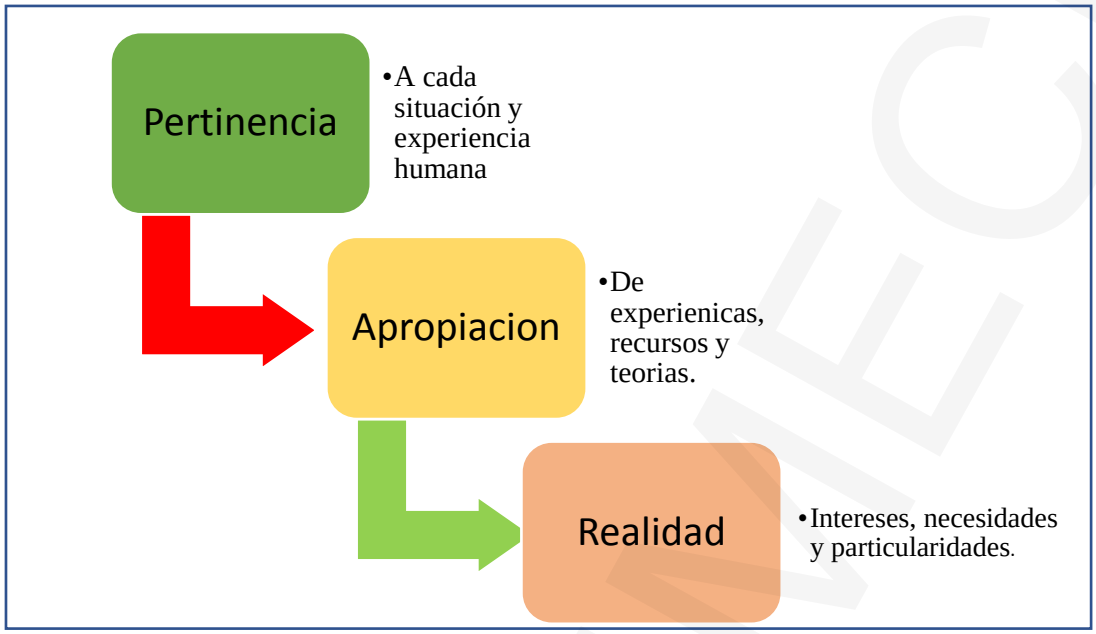
Fuente: Elaboración propia

REVISED

m. La pedagogía Waldorf en escenarios de Vulnerabilidad social

Figura 91

La pedagogía Waldorf en escenarios de Vulnerabilidad social



Fuente: Elaboración propia

Este apartado pretende posicionar la pedagogía Waldorf como atmósfera teórica para resignificar la realidad de los niños y las niñas que son educados en ***escenarios de vulnerabilidad social.*** Esta propuesta se concentra en catapultar la educación inicial especialmente en escenarios con rezagos de mayor magnitud en un territorio determinado del departamento de Boyacá-Colombia a partir de una propuesta de intervención pedagógica que permita descentralizar las políticas hegemónicas para asistir la educación inicial de los niños, niñas, madres comunitarias y familias de dicho territorio. Reconocer la educación inicial como apología en el desarrollo humano, significa abordar la educación integral de la primera infancia, en palabras de Waldorf (2017), a partir del "componente, evolutivo socioformativo, cognitivo e integrativo con enfoque de derechos que prepara para la coherencia, significatividad y sentido de vida, como organizaciones educativas que velan por la salud, la salutogenéticas promotoras para la calidad de vida de los más pequeños" (p .33).

De allí lo significativo de caracterizar las condiciones de vida a las que están expuestas los niños y las niñas en inmediaciones de territorios periféricos del país, en este caso del municipio de Paya en el departamento de Boyacá, al no dejar de ser una realidad bastante

exigua para cubrir las necesidades básicas de los niños y niñas menores de 6 años. En este sentido la pedagogía Waldorf se convierte en un dispositivo asequible para la educación inicial, integrando la realidad psicosocial con intervenciones educativas que acompañen la formación del ser humano con una práctica basada en la enseñanza respetuosa, integral y evolutiva, permeando a su vez la convicción que la educación hace parte de la misma vida. A partir de este horizonte la propuesta de intervención pedagógica pretende abordar esta consigna en el diseño de experiencias surgidas de la naturaleza del niño, la niña y de quienes guían y acompañan este proceso, sustentadas por los aportes de la pedagogía Waldorf específicamente en el estadio I relacionado al primer septenio, que comprende la vida evolutiva de la primera infancia desde la gestación hasta los 7 años de edad, teniendo en cuenta que es en este septenio donde la primera infancia logra habilidades para caminar, pensar, observar y comunicar.

Los resultados evidenciados en esta tesis confluyen de una forma coherente con la proposición teórica de la pedagogía Waldorf, el cual sitúa la propuesta de intervención pedagógica con aportes científicos, rigurosos y consistentes relacionados tanto al contexto como a los axiomas consignados en la legislación. Al ser un eje central en la atención integral de los niños y las niñas el enfoque de derechos, la pedagogía Waldorf, promueve la vida digna de niños, niñas, familias y cuidadores que más lo necesitan, mediante la implementación de destrezas que promueven la autonomía, la identidad, la socialización, la participación, el cuidado, la protección y el buen trato. Asiste a las situaciones que acontecen en el niño y la niña en su entorno y lo que sucede dentro y fuera de la escuela, es una pedagogía de acción, ya que enfoca su práctica en el progreso de facultades humanas, asociadas al enfoque de derechos, como suscita el Ministerio de Educación (2016) en respeto a la diversidad social, cultural, biológica y geográfica nacional y bajo los "axiomas educativos de calidad, equidad, pertinencia, ética, democracia, conciencia ambiental, interculturalidad, inclusión, creatividad e innovación, además de igualdad de género y desarrollo sostenible" (p.12).

Del mismo modo, los resultados analizados en esta investigación exhiben que en el municipio de Paya son evidentes los índices de vulnerabilidad social a los que están expuestos los niños, niñas menores de 6 años, considerados como un rezago para la calidad de la educación inicial, y en palabras de Heckman (2011), un riesgo para su desarrollo evolutivo. En consecuencia, la pedagogía Waldorf cuyo enfoque es humanista propone en sus compendios educativos una triada liberadora basada en el amor, el respeto

y la integralidad, con el propósito de mediar, o de ser posible superar las dificultades que se presentan en el entorno social inmediato de los niños y niñas en edades del primer septenio.

Dichos principios, se entretejen con la necesidad de trabajar una pedagogía alternativa que evoque las realidades de muchos territorios apartados en el país, en la premura por materializar unas prácticas hegemónicas que tienden a desvirtuar el sentido de una educación en contexto, que requiere ser intervenida con estrategias, argumentos, teorías, experiencias y participación. De ahí la necesidad de educar con pasión, vocación y voluntad, además de vincular una serie de formas para llevarlo a cabo que se traduce en alimentar, proteger, acompañar, atender, orientar, a través de acciones prácticas en articulación con familias, cuidadores agentes educativos y organizaciones interinstitucionales.

En relación a los aportes de la pedagogía Waldorf, se evidencia una pedagogía argumentada en el cuidado y la protección para la vida digna de niños y niñas del primer septenio formando y construyendo a la luz del humanismo, que se compone en carta de navegación para diseñar la propuesta de intervención pedagógica en escenarios con índices de vulnerabilidad social. En este sentido, se destacan los fundamentos que guían las estrategias y acciones pedagógicas argumentadas en los lineamientos curriculares para atender la educación inicial en Colombia. Por esta razón, la pedagogía surge como respuesta a la necesidad de educar al niño y la niña, no sólo en cuerpo y mente, Steiner (2019), fundador de la antroposofía sostiene que el ser humano requiere ser educado a partir de sus habilidades y de su conciencia para enfrentar desde de su propia lógica los desafíos que trae con sigo la contemporaneidad. En esta medida cada niño que nace, necesita encontrarse y reconocer su propio entorno; por tanto, el sujeto que lo acompaña debe facilitar el potenciamiento de sus dones a partir del arte, el juego, la exploración, la interacción, la literatura, la investigación entre otras estrategias de aprendizaje que asisten su desarrollo evolutivo fundamentalmente en su primer septenio.

REDUMET



5.5 Fundamentación

Pensar la infancia es uno de los retos más imperantes que ha venido en crecimiento poco más de dos década en Colombia, esto radica en el lugar que se le ha dado a la educación a la primera infancia, los diferentes esfuerzos de actores responsables como pueden ser sectores gubernamentales, institucionales, comunitarios o particulares como docentes, familias y entre otros… han puesto en el escenario que tanto para el crecimiento de la sociedad como el de los propios sujetos es fundamental el pensar la infancia y generar acciones por su bienestar y el enaltecer sus presencias y vitalidades.

En qué repara hablar de pensar la infancia en un territorio como Colombia, un país con tantas contingencias sociales, económicas que afectan las dinámicas culturales de los pueblos dadas las distintas dinámicas y realidades que atañe a los sujetos, pero que esto incluso es un estimulante para continuar la lucha por el trabajo con las infancias como el epicentro de los trabajos para la evolución de las sociedades.

Es así como no existe una única infancia. Las infancias son múltiples y diversas, dependiendo de los distintos espacios culturales en los que se encuentran las niñas y los niños y según los procesos de transformación de esta noción que se manifiestan en las prácticas de atención, cuidado y educación de las sociedades.

> No obstante, el hecho de que se escriba más y se hable más de primera infancia y de su educación no significa que haya consensos sobre estos conceptos. Se encuentran muchos lugares teóricos y prácticos desde los cuales estos se enuncian y se posicionan. (MEN, 2014, p. 17)

Esta propuesta se piensa con el fin de dignificar la presencia de las infancias en la educación infantil sus lenguajes naturales, lúdicos y vitales, asimismo el elevar la presencia del rol de las MC como un sujeto significativo para la creación de experiencias, la importancia de su presencia, apoyo y acompañamiento en el desarrollo y cuidado de los niños y niñas, exaltar que si poseen un saber el cual todos los estamentos deben valorar y trabajar para seguir cultivando su quehacer con los elementos disponibles en sus territorios.

El municipio de Paya, es eminentemente rural pues cerca del 70% de su población habita en el campo al igual que en el resto del país históricamente la zona rural muestra indicadores sociales distantes de los mismos indicadores a nivel urbano, situación que permite afirmar que en Colombia coexisten dos versiones de una misma realidad, las cuales se deben integrar en un escenario de posconflicto para sentar las bases de una paz duradera, tal como lo ha venido monitoreando el PNUD (2004, p. 17): “Las diferencias urbano, rurales se dan en cada uno de los factores que conforman el Índice de Desarrollo Humano” (p. 17) La tasa de analfabetismo rural alarmante: cuatro veces superior a la urbana (16%). En la zona rural cerca de 40 personas en edad escolar de cada 100 no asisten a un centro educativo, frente a 28 de cada 100 en la zona urbana (Plan de desarrollo municipal, 2020).

Por otro lado, el plan de desarrollo municipal (2020) devela, que, la marginalidad, la exclusión y el abandono estatal en que vive la región hasta hace unos 20 años, ha dejado como consecuencia fuertes brechas en el desarrollo del municipio, por ejemplo, no se cuenta con energía eléctrica en las distintas veredas, la vía carreteable hace solo 16 años fue abierta y hoy presenta serias deficiencias, no se cuenta con servicios de alcantarillado y acueducto eficiente en el área urbana, la zona rural desconoce servicios como el agua potable, se tiene un mínimo acceso a las nuevas tecnologías como el internet, hay baja cobertura de telecomunicaciones y la soberanía alimentaria presenta serios problemas.

Por las anteriores razones el municipio presenta altos índices de pobreza y unas brechas muy marcadas con respecto a indicadores de calidad de vida. Según estadísticas del

DANE los registros de necesidades básicas insatisfechas (NBI) muestran que el 82,4% de su población se encuentra en esta condición, aunque a nivel regional, con datos más recientes, del año 2017 se evidencia una tendencia que da muestras de mejoras en la situación de pobreza.

Respecto al tema de primera infancia, infancia y adolescencia, el plan de gobierno (2016), contempla a través de la Ley 1098 de 2006, que todas las autoridades territoriales, les corresponde incluir en su Plan políticas diferenciales y prioritarias dirigidas a los niños, niñas y adolescentes, que apunten a programas y proyectos específicos para garantizar la protección y el goce efectivo de los derechos de este grupo poblacional; bajo el principio, que son ellos los agentes de cambio y renovación de la sociedad. Las políticas, programas y proyectos deben apuntar de forma transversal a garantizar que los niños, niñas y adolescentes tengan un desarrollo integral que incluye mejores niveles de salud, educación, nutrición, cultura, afecto, cuidado y protección.

Pese a los esfuerzos locales y de algunos programas de promoción, prevención y atención a la población gestante y lactante en el municipio de Paya, aún se perciben muertes prenatales y postnatales por causa de la desnutrición, y altos estados de vulnerabilidad de la madre que en muchos casos es madre cabeza de familia y procreo sus hijos siendo adolescente, viéndose involucrada en ciclos de pobreza y por carencia de alimentos causada por la disminución en las áreas sembradas dedicadas a la seguridad y soberanía alimentaria, para ello se hace necesario aumentar el nivel de gestión, atención y acciones públicas encaminadas a una ruta de primera infancia, adolescencia y fortalecimiento familiar.

Con estas acciones se buscará mejorar la cobertura en atención a la primera infancia, lo cual ha de conllevar a mejorar la calidad del desarrollo humano en las comunidades. Existen falencias tales como “niños y niñas con desnutrición y problemas de crecimiento que no han sido suficientemente atendidos y la falta de apoyo a los padres que presentan dificultad para demostrar expresiones afectivas y de estímulo a sus hijos”. (Plan de gobierno municipal, 2016).

Y desde este panorama, y como lo sustenta un informe municipal (2017), en el municipio de Paya se puede evidenciar que el acervo de acciones contempladas en el sentido de la educación inicial, en los escenarios donde se desarrolla, su génesis de una

educación inicial, no se contempla las intenciones y condiciones pedagógicas predeterminadas, como lo menciona cárdenas (2014):

> La educación inicial pone en el centro de su hacer a las niñas y los niños, reconociendo las particularidades que singularizan su desarrollo infantil, por lo que las actuaciones de quienes están en interacción con ellas y ellos procuran contribuir a la construcción de su identidad, acompañándolos en su proceso de inserción y construcción del mundo propio y social. Por consiguiente, promover el desarrollo integral en el marco de la educación inicial significa reconocer a las niñas y los niños en el ejercicio de sus derechos, saber de sus singularidades, intereses, gustos y necesidades, y atenderlos mediante las actividades que implican esos intereses en sus momentos particulares de desarrollo. (p. 40)

Debido a que no existe profesionales cualificadas en el marco de una educación inicial, para atender la primera infancia, esta población es atendida por madres comunitarias que han cursado el técnico en atención integral a la primera infancia y quienes oscilan entre 30 y 70 años de edad, a su vez por situaciones socio demográficas no reciben constantes procesos de actualización y cualificación en el enfoque de educación inicial, lo que quizás pone en riesgo su praxis y la apropiación de la atención integral que permita a las agentes educativas o madres comunitarias asumir prácticas pedagógicas pertinentes que faciliten el desarrollo de competencias en los niños y las niñas del municipio, respondiendo desde su recursividad, singularidad e intereses contextuales.

Otras de las problemáticas que devela un estudio municipal es, la falta de recursos asignados para la educación de la primera infancia, ya que un 15% de niños y niñas menores de 5 años no reciben un servicio de educación inicial, debido a que la demanda en la oferta en los lugares rurales apartados del municipio de Paya no permite que los servicios para la educación infantil lleguen de manera efectiva y con calidad, esto quizás, conlleva a un menoscabo de equidad en la atención a los niños y niñas de estas edades, privilegiando aquellos que tienen mejores condiciones para recibir este tipo de enseñanza, como son los niños que viven en zonas urbanas altamente pobladas, y relegando a un segundo plano a aquellos que es más difícil o compleja su atención, como sucede en los niños de las zonas no urbanas o campesinas, de localidades marginadas, correspondientes al municipio de Paya.

REPORT

El reto es grande, en tanto la pobreza alcanza actualmente a "una tercera parte de la población, es más acentuada en la zona rural y en varios departamentos del país, y está más extendida en los niños y niñas en términos de privación de derechos" (Rentería, 2007, p. 73).

Esto que implica realizar transformaciones profundas en la estructura social y económica, y adelantar acciones urgentes de garantía de derechos para toda la primera infancia. No obstante, ya hay un camino recorrido que se expresa en una notable reducción de la pobreza, y, ante todo, de la pobreza extrema, que muestra que es posible combatir esta situación que constituye una gran oportunidad para que las medidas dirigidas a atender la primera infancia, continúen aportando a consolidar los resultados logrados en esta dirección.

Expuesta la problemática que se gesta en el municipio de Paya en el departamento de Boyacá, es perentorio proponer esta propuesta de intervención pedagógica con el propósito de ofrecer un plan de estrategias educativas, que permitan responder a las necesidades de vulnerabilidad, la cual responda a la descripción real de los niños y las niñas Boyacenses teniendo en cuenta su territorio, la cultura, necesidades y particularidades que ameritan repensar el quehacer pedagógico de quienes prestan la atención directa en el marco de una educación inicial.

Siguiendo a Cárdenas (2014), y la ley 1804 " de cero a siempre" sustenta, sobre la educación inicial, como un derecho impostergable de la primera infancia, parte del reconocimiento de los intereses y particularidades personales, culturales y sociales de las niñas, los niños y sus familias, así como de las características y condiciones de los contextos en que viven; avanza hacia una comprensión holística de gestión desde la perspectiva interdisciplinaria de los equipos humanos; trabaja y desarrolla programas y proyectos bajo los principios de eficiencia, transparencia y compromiso social con las familias y las comunidades en las cuales se halla inmersa y atiende a los diferentes lineamientos técnicos que el país precisó para la educación inicial.

Esta propuesta, responde a los intereses y el postulado citado por Cárdenas (2014), en el sentido de la educación inicial, suscitando que, las niñas y los niños aprenden a convivir con otros seres humanos; a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, diferentes a los de su familia; a construir normas; a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse; a ser más autónomos, a desarrollar la

confianza en sí mismos, a ser cuidados y cuidar a los demás; a sentirse acogidos, seguros, partícipes, escuchados, reconocidos; a hacer y hacerse preguntas, a indagar y a formular explicaciones propias sobre el mundo en el que viven; a descubrir diferentes formas de expresión; a descifrar las lógicas en las que se mueve la vida; a solucionar problemas cotidianos; a sorprenderse con las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo; a apropiarse y hacer suyos hábitos de vida saludable; a enriquecer su lenguaje y a construir su identidad en relación con su familia, su comunidad, su cultura, su territorio y su país. En fin, aprenden a encontrar múltiples y diversas maneras de ser niñas y niños mientras disfrutan de experiencias de juego, de arte, de literatura y de exploración del medio, e infinidad de lenguajes infantiles.

Acentuando la importancia de la educación inicial en esta propuesta, el Ministerio de Educación Nacional, en el marco de la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia, lidera la definición de la línea técnica para la educación de los niños en primera infancia, a través de la edificación de referentes conceptuales, pedagógicos y metodológicos que configuran de sentido y proyección las prácticas pedagógicas de las maestras y los maestros en estos primeros años de vida.

Esto ha implicado la construcción de esta propuesta apoyada de los Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral (Ministerio de Educación Nacional, 2014), así como la actualización y armonización de los Lineamientos curriculares para la educación preescolar (Ministerio de Educación Nacional, 1998), de manera que sea viable edificar un mismo horizonte curricular y pedagógico, que aporte a la formación de niños y niñas con capacidad "de identidad, autonomía, interacción, socialización, que asuman retos locales y globales y que contribuyan a propiciar cambios de sus propias realidades, en una perspectiva de desarrollo humano" (Steiner, 2004, p, 67).

REDUNET

Figura 92

Exploración del Contexto en un Hogar Comunitario del municipio de Paya



Fuente: Elaboración propia

El hacer y el saber desde la experiencia

De las 7 madres comunitarias, solamente dos han sido beneficiadas con becas estatales para su formación en educación inicial, sin embargo, manifiestan que este diplomado lo están realizando en la ciudad de Sogamoso, territorio apartado al municipio de Paya. No obstante, en el municipio de Paya las 7 Madres comunitarias que prestan la atención a la modalidad Comunitaria no son licenciadas en pedagogía infantil, 5 de ellas cuentan con el técnico en atención a la primera infancia y 2 de ellas son bachilleres técnicas, criterios que cobran mayor validez para que desde diferentes entidades se hagan cualificaciones en coherencia con las necesidades y particularidades del territorio a favor en la calidad del quehacer pedagógico de las madres comunitarias.

Las madres comunitarias, del mismo modo, refieren no recibir acompañamiento por parte de ninguna institución, en especial de cráter pedagógico, pues si bien es cierto que algunas instituciones municipales se articulan en su quehacer, este va más allá de cumplir con unos estándares de calidad que permite responder al componente administrativo más que al componente pedagógico, en sus respuestas emitidas en la entrevista y en el grupo focal se confirma la necesidad de hacer acompañamiento pedagógico e intersectorial, además de contar con un estrategias orientadoras que en caminen su quehacer de acuerdo a sus realidades y su contexto.

La historia de vida, la vocación y la voluntad hacen parte del quehacer educativo de las MC, la información recabada reconoce la reflexión sobre sus propias prácticas pedagógicas, al vincular su propia existencia y su proyecto de vida como estrategias para atender a los niños y niñas en sus hogares comunitarios a partir de un saber empírico. Desde este saber se construye una triada que enmarca el quehacer pedagógico de las MC en zonas dispersas, y que además dan cuenta para la atención y formación de los anteriores ejes pedagógicos, "proyecto de vida, es decir su ejercicio transcurre a partir de un saber empírico, la vocación y la voluntad para la transformación".

Entendiendo lo anteriormente planteado, es oportuno en esta propuesta de intervención pedagógica, contextualizar de manera precisa, oportuna, pertinente y coherente estrategias, que orienten el ejercicio de las MC, además de dar sentido en contexto a la educación inicial. Desde esta perspectiva, es acertado exponer los planteamientos pronunciados por Steiner (2004) y el MEN (2014), cuando esbozan un currículo basado en la experiencia como pilar fundamental en la educación infantil.

La educación inicial como proceso pedagógico intencionado, planeado y estructurado, plantea oportunidades, situaciones, experiencias y ambientes para promover el desarrollo de los niños y las niñas, de acuerdo con sus circunstancias, condiciones y posibilidades. Así mismo, considera que los niños y las niñas en cualquier momento de su desarrollo instalan capacidades diversas y estribadas por un acervo de habilidades, construcciones y conocimientos con las que se relacionan y comprenden el mundo; es así como aprenden en la interacción consigo mismo, con los demás y con el medio que los rodea. Por eso "las maestras asumen el compromiso de conocerlos desde quiénes son y qué capacidades poseen, han desarrollado y pueden desarrollar, para que las acciones pedagógicas tengan una intención" (MEN, 2014 p. 43).

En sintonía con lo anterior, esta propuesta permea sus intenciones desde la experiencia, el cual se traduce y se contextualiza como una forma de interacción entre las niñas, los niños, las familias y las Madres Comunitarias, cuyo énfasis es la acción de cada uno, relacionada directamente con su contexto socio cultural y natural (Steiner, 2004).

Los aprendizajes fundados en la experiencia, encuentran sentido en lo que hacen las infancias, en lo que exploran, indagan, plantean, preguntan, en sus propias maneras de comunicarse, en su sensibilidad por reconocer su propio mundo, respeta los tiempos de las infancias, y reconoce el diseño de experiencias pedagógicas con la participación de

niños, niñas y maestros. Esta concepción, pone en primera instancia las relaciones, los encuentros, el diálogo, la negociación, además se adentra en la naturaleza contextual y las dinámicas de la práctica misma. Desde este panorama, promover el desarrollo de los niños y las niñas implican hacer un ejercicio particular y en contexto, apoyado de conceptos, metodologías y teorías que encaucen el sentido de la educación inicial especialmente escenarios rezagados.

Esta mirada curricular propone dos elementos que conceden de sentido la práctica pedagógica: *la sistematicidad de los procesos y las interacciones*. La sistematicidad de los procesos reconoce:

> las experiencias, conocimientos, identidad y cultura que los niños y las niñas traen consigo, ya que estos se convierten en el horizonte para la construcción de propuestas pedagógicas que respondan a sus intereses y al mismo tiempo a los de la maestra; es la brújula que orienta y señala el norte de la organización pedagógica. Esa continuidad de los procesos reconoce que las propuestas tienen una intención y una secuencialidad, que se construyen dando prioridad a la voz e identidad de los niños y las niñas, pues la maestra se sitúa en el momento, en su presente, y desde ahí analiza y comprende su desarrollo y sus ritmos de aprendizaje para generar experiencias que los potencien. (MEN, 2014, p. 27)

El segundo elemento, las interacciones, se compone en como el eje central de este currículo basado en la experiencia, ya que centra la mirada en las relaciones de los niños y las niñas con los otros y con el medio que les rodea, se valora la cotidianidad para conjugar aprendizajes y sentimientos que favorecen el intercambio y la generación de nuevas experiencias desde el ser, el hacer y el pensar.

De esta manera, un currículo desde la experiencia se fundamenta en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, las interacciones que se viven en la cotidianidad, las actividades rectoras congénitas a la vida de la infancia y el saber pedagógico como fuente de reflexión, que alimenta las propuestas pedagógicas. Bajo esta perspectiva, la propuesta de intervención pedagógica, recupera un valor importante para la educación inicial, se convierte en una herramienta territorial que brinda identidad, sentido y genera consensos para la apropiación, transformación del ejercicio pedagógico de las MC.

Pedagogía Waldorf: Pertinencia y coherencia en contextos de rezago social

Las políticas de estado en atención a la primera infancia en el país, han intentado hacer transferencia para llegar a contextos con índices de rezago social, bajo la premisa de intervención, prevención y protección, sin embargo, la evaluación realizada de las políticas gubernamentales para la atención a la primera infancia en esta tesis, expone que criterios como la calidad, la cobertura, el impacto y la viabilidad de las apuestas gubernamentales aún siguen siendo compendios de vigilancia para alcanzar su objetivo en la mayor parte del territorio Colombiano especialmente en la educación para la primera infancia. En este sentido, la descentralización de las políticas gubernamentales requiere una atención especial para acompañar, formar y educar en contexto, cuya materialización de las políticas converjan alrededor de las realidades y los escenarios propios de cada territorio nacional.

En efecto la pedagogía Waldorf tienen como propósito cimentar la práctica educativa y justificar las situaciones que benefician el desarrollo humano integral de familias, niños, niñas, cuidadores que se benefician de la educación inicial principalmente en contextos vulnerables. Esta pedagogía promueve a su vez, una educación centrada en lo humano y en sus formas de aprender, basándose en un currículo que toma en cuenta la realidad y el contexto social de quienes participan. Las características de este modelo pedagógico permiten que su distintivo llegue a las comunidades más apartadas del territorio.

No obstante, la pedagogía Waldorf , en su accionar va en coherencia con el desarrollo integral y multidimensional del niño y la niña, el cual desde su postulado le permite construir su propia personalidad e identidad en base a su reconocimiento de habilidades, voluntad y limitantes, que en el contexto de esta premisa el niño y la niña en su primer septenio aprenda a relacionarse sin inconveniente con sus pares, con los adultos y con su entorno natural, cultural y social, de igual manera a suscitar el desarrollo de las habilidades para expresarse y comprender adecuadamente el lenguaje verbal y no verbal, a estimular la exploración de diferentes expresiones artísticas que permitan optimar la sensibilidad y creatividad de la primera infancia para perfeccionar las habilidades físicas, intelectuales, espirituales y emocionales (Steiner, 2004).

En consecuencia, la pedagogía Waldorf en escenarios de vulnerabilidad, pretende alcanzar un desarrollo interdisciplinario de los niños y las niñas, a través de la organización de ambientes propios, recursivos naturales, experiencias de aprendizajes centradas en sus intereses particulares de acuerdo a sus realidades, y, la articulación con actores intersectoriales que hagan sinergia entre su saber y la educación inicial.

Implementar pedagogías alternativas que evoquen la coherencia entre la teoría o los planteamientos conceptuales de una política con las realidades de cada contexto, es responder a una educación basada en la pertinencia y la conexión existente de cada región en el que se gesta la educación infantil del país.

Los fundamentos de la pedagogía Waldorf, para trabajar en el municipio de Paya, se basan en una pedagogía de acción, ya que orienta su práctica en el desarrollo de facultades humanas, semejantes al enfoque de derechos, como lo suscita la ley 1804 en respeto a la atención integral, la diversidad social, cultural, de participación ciudadana, y garantía de derechos, bajo los "principios educativos de calidad, equidad, democracia, interculturalidad, inclusión, creatividad, pertinencia e innovación, además de igualdad de género y desarrollo sostenible" (Ministerio de Educación, 2014, p. 12) para la enseñanza y aprendizaje desde la autonomía, participación, interacción, toma de decisiones, resolución de conflictos, razonamiento crítico, prácticas de cuidado, que permiten reconocerse como un ser único, individual y social, orientado por un imperio basado en el amor, la ternura, la protección entre padres, cuidadores y maestros.

RED-UMECIT



5.6 Objetivos de la propuesta

5.4.1 Objetivo General

Fortalecer la práctica pedagógica de las MC, mediante el acompañamiento, orientación y transformación de su labor para mejorar la calidad de la educación inicial de los niños y las niñas, del municipio de Paya.

5.4.2 Objetivos Específicos

Apropiar el sentido de la educación a partir del diseño y la fundamentación pedagógica establecida en la propuesta de intervención.

Diseñar experiencias pedagógicas, a través del abordaje de los ejes de la práctica pedagógica a partir de la pedagogía Waldorf.

Vincular las familias y cuidadores en la práctica pedagógica de las MC en el municipio de Paya.

Incentivar la apertura de espacios que promuevan la reflexión, el trabajo en equipo, en torno al seguimiento y la evaluación de la propuesta.

5.5 Beneficiarios

La implementación de la propuesta está dirigida a participantes vinculados de manera directa e indirecta a la investigación. De manera directa se benefician 7 MC del municipio de Paya y 120 niñas y niños que hacen parte de la educación inicial en la modalidad tradicional en este territorio, así como a familias y cuidadores, quienes se vincularon de manera directa al desarrollo de experiencias pedagógicas dentro de los hogares comunitarios. No obstante, de esta propuesta se benefician de manera indirecta, otras modalidades de atención de educación inicial, presentes en el municipio de Paya, quienes en colaboración con las directivas del ICBF centro zonal Sogamoso y sus representantes legales han tomado la iniciativa de implementar con su equipo de talento humano, estrategias y orientaciones plasmadas en esta proposición.

Es valioso resaltar que la transferencia que hace esta propuesta, fortalece de manera considerable la práctica pedagógica de las MC, es una guía que propone acciones de acompañamiento, orientación y transformación de su labor y que ayuda al mejoramiento de la calidad de la educación inicial de los niños y las niñas de territorios periféricos en Colombia.

Es una propuesta que no requiere de gastos económicos por parte de los sujetos vinculados a la investigación, por tanto, no se necesita patrocinadores para implementar y desarrollar la metodología expuesta en esta propuesta de intervención, sin embargo, los gastos de desplazamiento de la investigadora desde su lugar de residencia al municipio de Paya son asumidos a manera personal. La socialización e implementación de la propuesta, fue coordinada por la investigadora, quien socializa implementa y hace seguimiento; la profesional de ICBF centro zonal Sogamoso, quien coordina con la investigadora los tiempos para hacer las respectivas actividades con las MC, sin afectar el horario de atención de los niños y las niñas; comisaria de familia de Paya, quien de manera corresponsable se vincula a la investigación, para apoyar la logística en la socialización y seguimiento de la propuesta (préstamo de auditorios, gestión para el transporte de las MC de las veredas al municipio urbano y préstamo de videobeam); y la representante legal de la Entidad Administradora del servicio al cual pertenecen las MC, quien autoriza la viabilidad de la propuesta para que se articule y se desarrolle en las unidades de atención del municipio de Paya, además autoriza que las 7 MC participen de manera voluntaria en esta investigación.

El seguimiento y la evaluación de esta propuesta de intervención, estuvo a cargo de la investigadora y las MC, quienes de manera mensual registraron en sus anecdotarios la evaluación correspondiente al eje o momento abordado, allí se consignaron los aspectos a mejorar y algunas recomendaciones para retroalimentar la propuesta. La investigadora, una vez culminada la implementación de la propuesta hace la evaluación general mediante la cartografía social pedagógica, estableciendo criterios de impacto, viabilidad y apropiación. El seguimiento estuvo a cargo de la investigadora, quien implemento tres encuentros con las MC para retroalimentar y verificar su desarrollo en las unidades de atención, dos de estos encuentros se realizaron de manera presencial y uno sincrónico, además de establecer contacto vía WhatsApp y llamadas telefónicas con las MC, para despejar dudas o escuchar sugerencias, comentarios que le dieran mayor valides e impacto a la propuesta.

5.6 Productos

Como productos para esta propuesta de intervención pedagógica se implementan una serie de acciones que permiten la apropiación del sentido de la educación inicial de las MC, además de transformar su ejercicio pedagógico para mejorar la calidad de la educación inicial en el municipio de Paya. En este apartado se mencionan las

construcciones teóricas y metodológicas que favorecieron el diseño, la implementación y la evaluación de la propuesta pedagógica:

- Teorías encaminadas a la educación inicial. (La pedagogía Waldorf en la educación inicial).
- Evaluación de las políticas públicas de primera infancia (Revisión documental)
- Diagrama en el que se fundamentan los ejes pedagógicos y las actividades rectoras.
- Entrevista a expertos y MC para el diseño de la propuesta de intervención
- Grupo focal
- Ruta metodológica para la implementación y evaluación de la propuesta de intervención, en la que se incluye, formatos de planeación, infografías, registro fotográfico, plan de acción, anecdotarios, notas pedagógicas y matriz informativa sobre las transformaciones del quehacer pedagógico de las MC.
- Registro fotográfico
- Matrices de transformación
- Registro anecdótico que da cuenta de la evaluación y la implementación
- Publicación de articulo científico
- Validación de la propuesta por tres expertos

Indudablemente, el mayor producto de esta propuesta es la construcción del documento a modo de cartilla pedagógica, el cual se entrega a la regional de ICBF Boyacá, como una guía que orienta acompaña e instruye el quehacer de las MC, tanto del departamento de Boyacá como de otros territorios a nivel nacional. De igual manera se valora como producto, la apropiación de conceptos, estrategias y experiencias pedagógicas realizadas por parte de las MC del municipio de Paya, y como estas, le otorgan sentido a la educación inicial, especialmente en contextos con índices de vulnerabilidad social.

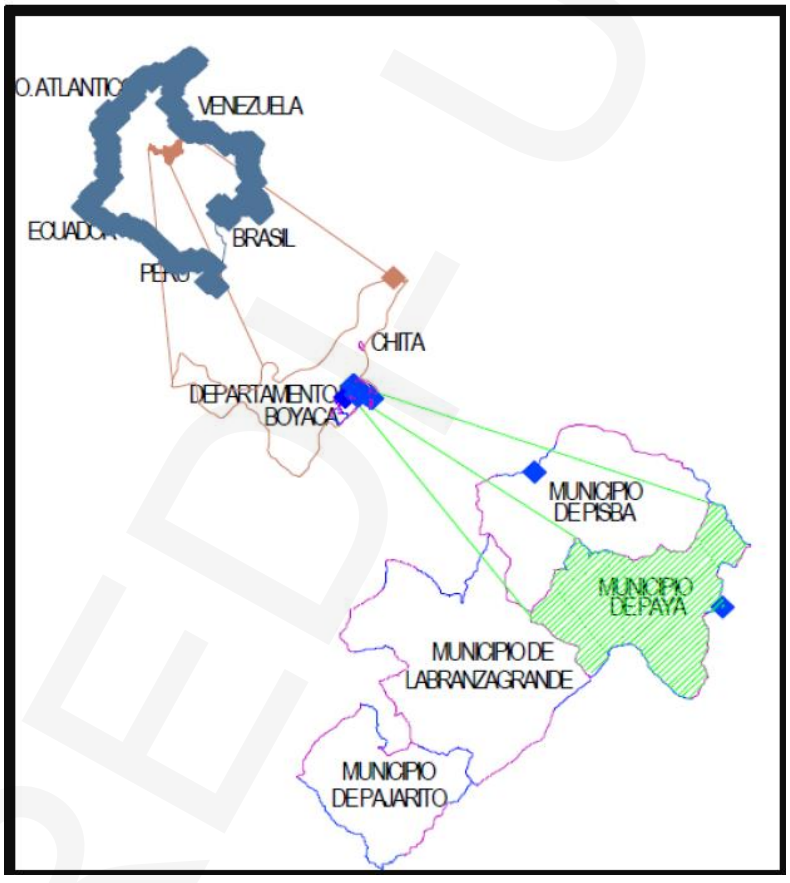
5.7 Localización

RED UMET

El municipio de Paya esta está localizado en la Provincia de la Libertad, en el departamento de Boyacá- Colombia, se caracteriza por ser un territorio montañoso del flanco oriental de la cordillera oriental, a una distancia de la capital Boyacense de 216 Kms. Limita al Oriente con el Municipio de Nunchia (Casanare), al Occidente con el municipio de Labranza grande (Boyacá), al Norte con los municipios de Pisba y Támara (Casanare) y al Sur con Yopal (Casanare). Tiene un área aproximada de 584.000 Kilómetros 2, situados sobre el pie de monte llanero**.**

La propuesta de investigación se pretende desarrollar en 7 Hogares comunitarios de bienestar- HCB del municipio de Paya, ubicados de la siguiente manera, 3 HCB se encuentran localizados en el área urbana y 4 HCB en las siguientes veredas, vereda Guayabal ubicada a media hora del casco urbano en transporte terrestre, vereda Vijagual, ubicada a una hora del casco urbano en transporte terrestre, vereda Tocaría ubicada a 40 minutos del casco urbano en transporte terrestre y vereda Morcote ubicada a 3 horas del casco urbano por transporte terrestre.

Ubicación espacial del municipio de Paya



Fuente: secretaria de planeación, municipio de Paya, 2020

REDUNET



5.8 Método

La Experiencia a la luz de la pedagogía Waldorf en los Hogares Comunitarios del municipio de Paya

En esta nueva contemporaneidad las pedagogías críticas abren nuevas posibilidades al aprendizaje significativo, al permitir vincular en su discurso nuevas maneras de educar y formar el ser humano, asistiendo a las pedagogías innovadoras como una panacea para trascender la educación tradicionalista y a partir de ahí crear una nueva escuela. En este sentido, el pragmatismo, también toma posición para favorecer su postulado a partir de la reflexión, la acción, la crítica y la transformación de una realidad concretamente en el campo educativo.

En coherencia a esta propuesta, se tomarán elementos del pragmatismo, del aprendizaje significativo y de la pedagogía Waldorf, toda vez que actúan como herramientas pedagógicas que no solo facilitan el anclaje de los nuevos conocimientos a las estructuras previas del saber, luego de los necesarios procesos de filtración y cimentación del mismo,

sino que motivan procesos de transformación de la realidad, en la medida que contribuyen a la solución de los problemas percibidos por el sujeto de manera individual y colectivo.

Pragmatismo

Teniendo en cuenta las interpretaciones de Dewey frente al pragmatismo, se puede decir que la clave fundamental para comprender su teoría de la experiencia y para dar cuenta de la resignificación de dicho concepto articulador, radica en la compleja sinergia que se haya comprometido entre la acción, el conocimiento, el significado y la valoración entre un objeto y sujeto de indagación. Esto favorece el constructo de conocimiento científico, que otorga validez al hombre como un ser pensante, quien se encuentra, en sí mismo, enteramente dentro de la naturaleza para confeccionar operaciones concretas, que han de beneficiar el desarrollo humano. Como afirma Dewey (1929), "los órganos, instrumentalidades y operaciones del conocimiento se encuentran dentro de la naturaleza, no fuera de ellas, por lo tanto, constituyen cambios de los que previamente existía: el objeto del conocimiento es un objeto construido existencialmente producido" (p. 201).

Después de esta premisa, se puede plantear la pregunta cómo imagina el pragmatista la manera en que se construye conocimiento, si la producción del conocimiento comienza con el reconocimiento de problemas prácticos; por tanto, la ciencia se configura como una actividad, para dar la solución e introspección a problemas prácticos. Y que, en el pensamiento de Dewey los valores son fines que guían la conducta hacia la solución de esos problemas prácticos, guiadas por las ideas y el criterio humano. En este sentido, la acción conforma la base de la ciencia para gestar conocimiento basado en la experiencia, la teoría y la realidad del sujeto, triada propia del pragmatismo (Dewey, 1970).

La investigación-acción es investigación científica, según la perspectiva pragmática; pertenece a la visión propia del pragmatismo sobre como produce y justifica el conocimiento el hombre, y está respaldada por las afirmaciones pragmáticas respecto a la unión entre teoría y práctica, y al lugar de valores e ideología en la construcción constante de conocimiento. El pragmatismo hace apología a la investigación-acción como una ruta metodológica para la producción de conocimiento científico, al cimentar sus principios entre la realidad, el contexto, los sujetos, las acciones, las teorías y la experiencia, elementos que permean en la dialéctica como mediación del saber, del hacer, tener y pensar (Sánchez, 2015)

Aprendizaje Significativo

No obstante, el método que soporta esta propuesta está basado por las pedagogías críticas con abordaje en el aprendizaje significativo, como una manera de emancipar las prácticas pedagógicas tradicionalistas, tecnicistas, mecanizadas y convencionales, por prácticas pedagógica que provoquen a los niños y niñas a pensar, hacer y sentir de forma autónoma, a debatir, a expresar opiniones, a crear espacios de diálogo que surjan a partir de sus propios intereses, y a su vez, a desafiar y/o complementar las perspectivas del agente educativo. En este sentido, el rol de cada Madre Comunitaria debe permear en la transformación de sus prácticas pedagógicas para dar sentido y convocar a analogías, a diseñar experiencias que lleven al planteamiento de hipótesis en los niños y niñas.

Es importante señalar, que para que esto se pueda llevar a la realidad, y no se quede en una utopía idealista, se necesita de agentes educativos, que enmarquen su labor en un acto de generosidad, pasión, vocación y apertura para la atención de la primera infancia, a su vez, que tengan presente la flexibilidad curricular y didáctica en los entornos de aprendizaje, generando en los niños y niñas el espacio en base al respeto por su identidad, la propensión por el desarrollo integral en el que se vinculen acciones que motiven a la autonomía, las interacciones consigo mismo y con el otro, a hacer y hacerse preguntas, a indagar y a formular explicaciones propias sobre el mundo en el que viven, a establecer vínculos afectivos, a solucionar problemas cotidianos y a descubrir diferentes formas de expresión.

Desde esta posición, el aprendizaje significativo coadyuva en la concreción del desarrollo humano, que según Steiner (2004), "debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana con identidad y apropiación de su propio hábitat" (p. 115), sin olvidar que a esa especie humana la enlaza una conexión impredecible inquebrantable con su cultura, tradición y realidad.

La pedagogía Waldorf a la luz de la experiencia, el hacer y el ser

Desde esta perspectiva metodológica, se vincula a su vez, la pedagogía Waldorf, en el diseño e implementación de la propuesta de intervención, teniendo en cuenta que esta pedagogía respeta cada etapa del desarrollo del niño y la niña, de igual manera beneficia la creación de ambientes libres y enriquecidos con materiales propios a su cotidianidad. Por tanto, la ruta que propone Steiner (2004), para materializar sus principios pedagógicos

con los niños y las niñas, especialmente en contextos de vulnerabilidad social, se enmarca en los siguientes criterios:

Juguetes naturales, gran parte de los materiales utilizados, son elaborados por los niños y las niñas con material natural, (greda, semillas, piedras, hojas secas, arena) en conjunto a sus maestros, familias y cuidadores. Sin recurrir a costos económicos considerables.

El arte, la música y el contacto con la naturaleza, la mayoría de los docentes o agentes educativos que trabajan este modelo deberán adquirir habilidades plásticas, creativas y recursivas para contextualizar cada primicia de la pedagogía Waldorf. Diseño de instrumentos musicales, con materiales propios del entorno, rescate de la música cultural y de la tradición oral.

Los niños y niñas aprenden a su propio ritmo, quienes acompañan la educación en el primer septenio, deberán reconocer los procesos de aprendizaje, pero no se les presiona, ni se comparan sus habilidades, ritmos y maneras de actuar con el otro.

Plantea una versión integral en el desarrollo de la persona, se trabaja desde la emoción, lo intelectual, espiritual y corporal, el desarrollo evolutivo en este escenario promueve la salud, la alimentación, las prácticas de cuidado y crianza como un todo que incide en el entorno donde se educa el niño y la niña, para lograr un desarrollo evolutivo con dignidad.

Los resultados recabados en esta investigación denotan que las MC que atienden la educación inicial en el municipio de Paya en el departamento de Boyacá-Colombia, exponen la importancia de trabajar en unos ejes específicos de la práctica pedagógica, centrados en la atención con los niños y las niñas, a favor del desarrollo humano y la atención integral, y, que además hacen parte de su rol pedagógico y se vinculan en el marco de la pedagogía Waldorf. Estos ejes tienen que ver con los ambientes pedagógicos, el diseño de la planeación o experiencias, el seguimiento al desarrollo, la vinculación de las familias a la práctica pedagógica, además de trabajar de manera continua e interactiva las actividades rectoras (juego, arte, exploración del medio y literatura). Además, el saber pedagógico de la educación inicial incluye valores, cultura, ideas, apropiación, historia, realidades y concepciones que influencian las interacciones que se establecen con las niñas y niños en su proceso educativo;

No obstante, la experiencia de las Madres Comunitarias imponen un lugar importante en su labor, ellas exaltan su praxis como los saberes aprendidos en su trayectoria de vida

REDUNOT

para resignificar la educación inicial, sin embargo, en sus relatos manifiestan la necesidad de adquirir conocimiento y herramientas que origine la educación inicial en contexto y al alcance de sus propios recursos, intereses y particularidades, para transformar y resignificar su labor de manera oportuna, pertinente y coherente.

A continuación, se mencionan los ejes pedagógicos que serán implementados en la propuesta de intervención, defendidos por la pedagogía Waldorf y en coherencia con la educación inicial.

El juego en la pedagogía Waldorf a partir de la educación inicial

Para comprender la disposición que la pedagogía Waldorf otorga a la naturaleza evolutiva del niño (a) en su concepción teórica del juego, una proposición básica del primer septenio detectada por Steiner es que "la actividad desarrollada por los niños en el jardín de infancia debería consistir única y exclusivamente en el juego natural y espontaneo que vive el niño en su realidad" (Jaffre, 2004, p. 17). De esta manera, la maestra respeta sus experiencias y el juego libre de los niños y las niñas, sin ser impuestos o dirigidos según su propia perspectiva.

Aunque en la pedagogía Waldorf no hay juego reglado organizado por el adulto, sino que el juego es siempre libre, para su desarrollo e intención sí que existen unos materiales específicos. Estos objetos son elaborados a base de elementos y formas naturales muy alcance de los maestros. Entre los elementos predomina la madera, las semillas, el material natural, pues el principio pedagógico que inspira el tipo de materiales que rodean al niño se basa en ofrecer una experiencia directa de la realidad física del mundo, tomando elementos propios de la naturaleza (Jaffre, 2004).

Lo artístico en la educación Waldorf

Steiner (2010), afirma que "la educación ha de vivirse como un obrar artística, en un ambiente libre y creador. Su funcionamiento ha de asentar en una amistosa colaboración entre maestros, maestras, madres y padres porque los alumnos serán siempre el centro de toda actividad" (p. 205).

En primera instancia la pedagogía Waldorf plantea que la educación es un arte, es decir que supone una destreza tanto para enseñar como para aprender, por tanto, no debe ser considerada como una tarea forzosa ni por el maestro ni el niño o la niña, sino que se deben crear e implementar espacios de afectividad y cooperación entre pares, maestras,

maestros, padres de familia, cuidadores niñas y niños. Eisner (2004) afirma que "El enfoque pedagógico Waldorf imagina las expresiones artísticas como un recurso didáctico fundamental en el desarrollo de la primera infancia, en este sentido, se deben considerar los aspectos rítmicos e imaginarios por medio de vivencias y experiencias de los niños" (p.57).

Al igual que las demás metodologías activas se pretende educar el niño y la niña para ser libre, autónomo, con identidad definidas y con un pensamiento crítico. "Una educación basada en el desarrollo humano no puede proceder de las diferentes disciplinas artísticas trabajadas aisladamente; ha de arrancar de una global concepción artística de la civilización" (Steiner 1923).

El arte de acuerdo a lo anterior es un instrumento pedagógico que permite al niño y la niña el desarrollo de sus destrezas de socialización, comprensión, expresión, interacción y apreciación de las competencias propias y ajenas. Además, promueve la autonomía, independencia, identidad, creatividad, habilidad corporal fina y gruesa, entre otras capacidades inmersas en su evolución biológica.

La exploración desde la pedagogía Waldorf

Explorar de manera natural es una de las diligencias más características de las niñas y los niños en la primera infancia. Al proponer experiencias con ellos, se puede ver que constantemente están tocando, probando, oliendo, experimentando y explorando todo cuanto les rodea; ellas y ellos están en una constante búsqueda de percibir y conocer el mundo que los rodea. Un mundo conformado por aspectos físicos, biológicos, sociales y culturales, en los cuales ellos mismos proceden, interactúan y se interrelacionan con el contexto al cual se incumben (Bernal, 2014).

Esta experiencia de actuar y de relacionarse en el tiempo y en el espacio con las personas, objetos, situaciones, sucesos y contextos, atenúa un proceso de construcción de sentido, de lo que es y pasa en el mundo, y de lo que implica habitar en él. Esta construcción de sentido, en la que intervienen las capacidades con las que se nacen es un proceso recíproco: las niñas y los niños significan y dan valor al mundo en el que viven y, a su vez, ellas y ellos se van formando como sujetos del mundo a partir de lo que perciben en él. Como lo plantea Steiner (1923), el niño aprende interaccionando con su entorno, trascendiendo activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los hechos y, de manera original, de sus contemporáneos. "A partir de este principio,

participa en la construcción de su identidad y en la construcción del yo de los otros" (p. 145).

Para Steiner (1923), el niño (a) es un ser "sensorio" que está en constante vinculación con su entorno, de forma que debe conseguirse un ambiente para su exploración inédita, donde componentes como el amor, la calidez, el afecto y la alegría estén presentes en todo momento. El material que se les ofrece debe despertar su imaginación y favorecer su propia interacción. Las actividades que se proponen para la exploración tienen la misión de ser manipulativas y centradas en el arte, la música y la creatividad, en lo posible en un ambiente libre donde se avive la cooperación, el diálogo y la correlación.

Las familias en la educación de los niños y niñas

En la pedagogía Waldorf, la presencia de los padres de familia y cuidadores es de vital importancia para el desarrollo de los niños y niñas, ya que ellos logran aprendizajes a través de la observación y la imitación de las expresiones y experiencias que realizan los adultos de su entorno, por ello es importante la vinculación entre familia y educación.

Invitar a las familias a los escenarios educativos consiente que las niñas y niños se conecten con el proceso pedagógico que propone su maestra y que ellos y ellas se dignifiquen a partir de las vivencias en sus hogares. Concebir la vinculación de las familias a la educación inicial, es comprender su relación como coequiperas del proceso de enseñanza- aprendizaje articulada con la corresponsabilidad para construir los procesos pedagógicos junto con las maestras, y desde ahí, comprender el proceso de desarrollo de las niñas y niños desde un horizonte integral.

Las experiencias educativas en referencia a la educación inicial y la pedagogía Waldorf

Las experiencias educativas en primera infancia, soportadas por la educación inicial son originadas por los relatos, vivencias, diálogos, preguntas, intereses e hipótesis de los niños y las niñas. Se debe reconocer en la misma un propósito, unas estrategias para trabajar, al igual que los recursos y tiempos que establezcan cada experiencia. Estas experiencias educativas no pueden ser estática ni rígidas; por el contrario, deben ser flexibles y moldeables para que puedan adaptarse a los saberes y deseos de los niños y las niñas. Desde este indicio los maestros pueden adaptar su trabajo a los intereses y emociones de niñas y niños, en sinergia con las situaciones particulares de la cotidianidad, a los procesos

y las características propias del contexto, de las familias, en definitiva, a la realidad en la que se gesta su desarrollo (Cárdenas, 2016).

En efecto, la Pedagogía Waldorf sostiene que las experiencias mediadas para el aprendizaje del primer septenio, deben posicionar los valores humanos, el respeto a la naturaleza y a la fundamentación de la autonomía en la creatividad individual de los niños y niñas, siendo un adiestramiento libre, práctico y responsable consigo mismo.

Las experiencias educativas desde la pedagogía Waldorf, Steiner (2004) son orientadas a un desarrollo libre, donde se respeta por sobre todo la voluntad y el interés de los niños y niñas, ofreciéndoles un ambiente acogedor que los invite a desarrollar su propio aprendizaje. Por consiguiente, esta pedagogía dentro de la educación inicial busca el desarrollo de cada niño (a) en un ambiente libre y cooperativo, siendo él un ente activo, y participativo, con una enseñanza individualizada, mediante la colaboración, cooperación, teniendo en cuenta las necesidades y los intereses por aprender, además son ellos quienes imaginan y participan en la elaboración de materiales, que pueden tener diferentes usos para desarrollar su creatividad y seleccionar con libertad su propio espacio de interacción.

Los ambientes o escenarios pedagógicos en la pedagogía Waldorf

Los ambientes o escenarios pedagógicos para la primera infancia deben ser espacios acogedores, seguros y atractivos que ofrezcan a los niños y niñas diferentes oportunidades para el desarrollo de experiencias pedagógicas. Además de estas cualidades, se debe tener presente que en la medida en que resignifican los espacios con los niños, niñas, maestros y familias, se suscita a su apropiación, identidad, autonomía, a que se sientan libres de colaborar, crear y convivir en él. La intención es, brindar espacios atractivos, acogedores, seguros y desafiantes en los que participen, imaginen, transformen, exploren y vivan la expresión libre de sus emociones, además de preguntar, hacer hipótesis, inquietudes e interacciones presentes para promover su desarrollo infantil (Cárdenas, 2016).

En el aporte de Steiner (1923), es importante que se puedan organizar los ambientes pedagógicos, en espacios de aprendizaje, enfocados y dotados para el desarrollo de experiencias específicas, como el rincón de arte, de música o el rincón de lectura, entre otros. Estos ambientes de aprendizaje contribuyen en la distribución y abordaje de los compendios que se señalan en el currículo de Educación Inicial, y q incitan al desarrollo integral y humano de los niños y las niñas en su primer septenio de vida.

Seguimiento al desarrollo

La pedagogía Waldorf se centra en un accionar educativo basado en el desarrollo evolutivo propio del niño y la niña, "respetando su ritmo y estilo de aprendizaje, en medio de un espacio de libertad, bajo la premisa de que para alcanzar una sociedad libre es necesario formar a los niños y niñas en libertad" (Steiner, 2004, p. 81). El desarrollo de cada individualidad y la concepción del ser humano para Steiner es amplia e integral con una metodología que facilita el despliegue de las capacidades y habilidades propias del niño y la niña, mediante la implementación de estrategias que se asientan en la perspicacia del desarrollo evolutivo del ser humano, desde la niñez a la primera juventud, teniendo en cuenta, la creciente aparición de capacidades vinculadas al ámbito del querer, del sentir y del pensar a su propio estilo de aprendizaje.

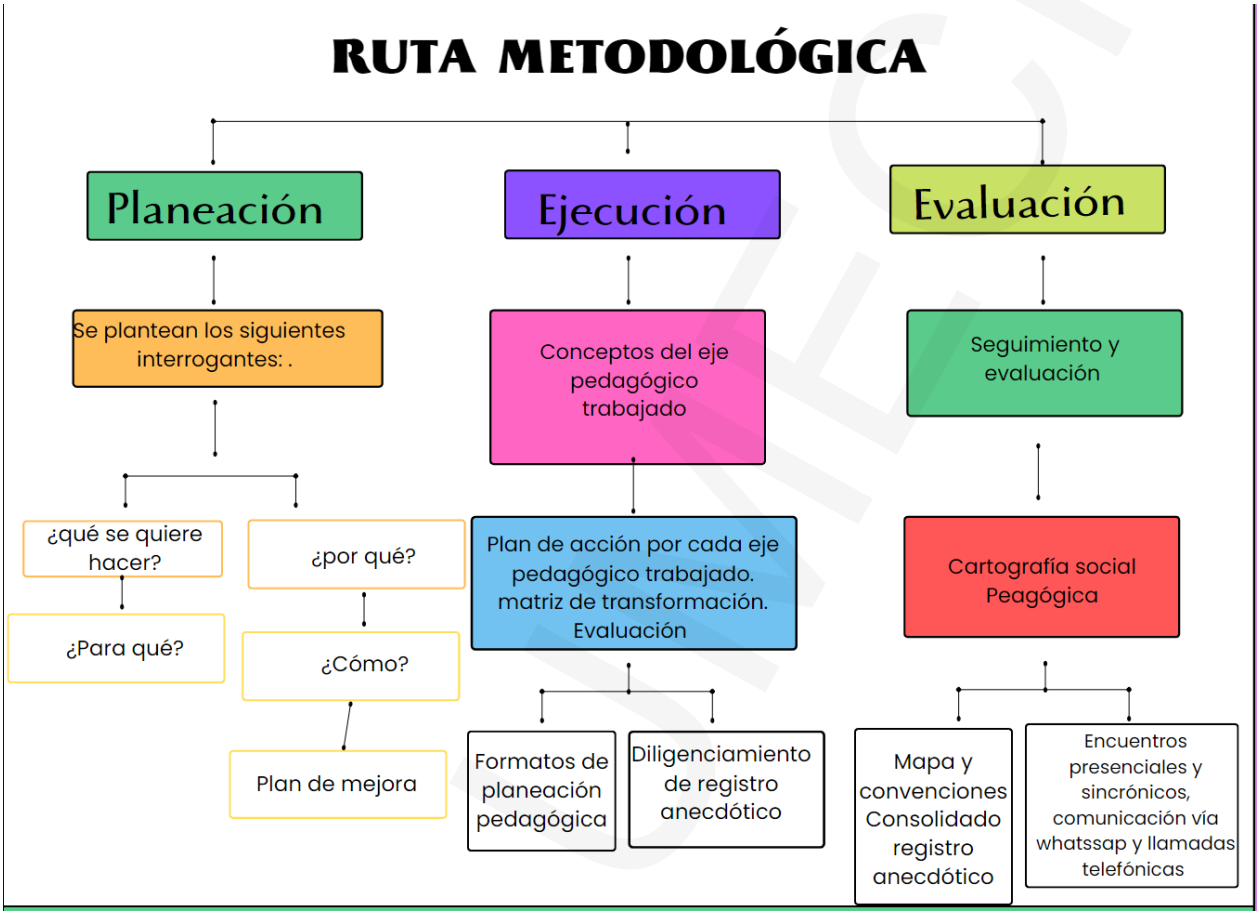
Por ende, la educación inicial se articula de manera precisa a los planteamientos cimentados en la pedagogía Waldorf, dentro de sus estrategias de intervención para hacer el seguimiento al desarrollo, sitúa la observación de todo lo que ocurre en la cotidianidad a cada niña y niño; el registro es importante para escribir, fotografiar, grabar las observaciones que los maestros hacen, esto permite recordar, para analizar y sistematizar la información sobre las niñas y los niños. El seguimiento al desarrollo debe ser una mediación pedagógica, para registrar, analizar, observar de manera permanente y real; los maestros son autónomos de crear e innovar sus propias estrategias de seguimiento, con el propósito de trabajar y proponer planes de intervención de ser necesario.

El desarrollo de la propuesta de intervención estuvo orientado por tres etapas, planeación, ejecución y evaluación, correlacionando en cada etapa un proceso sistémico de acuerdo a la investigación acción, a continuación, la figura No 93, expone con mayor claridad la información general.

REDUNOT

Figura 93

Ruta metodológica



Fuente: Elaboración propia

5.8.1 Planeación

Planear implica pensar en ¿qué se quiere hacer?, ¿por qué se quiere hacer?, ¿para qué? y ¿cómo se quiere hacer? Esta propuesta de intervención pedagógica, al estar fundamentada por la pedagogía Waldorf permite responder estos interrogantes básicos:

¿Qué se quiere hacer? Una propuesta de intervención pedagógica que permita transformar el quehacer pedagógico de las MC en contexto, desde su hacer con su propia experiencia.

¿Por qué se quiere hacer? Busca fomentar, la comprensión del desarrollo infantil a partir de la perspectiva de derechos, que orienta el principio ético y político de la educación inicial, al tiempo que amplía las comprensiones sobre los procesos de desarrollo de los niños y las niñas desde una mirada holística y evolutiva, a partir de ejes

integradores que instituyen y cimientan las propuestas curriculares, de manera que se construyan nuevas posibilidades en la praxis pedagógica de las MC del municipio de Paya.

¿Para qué? Para que las MC cuenten con una ruta metodológica que permita materializar la educación inicial en contexto, en el que se le otorgue valor, al recurso natural, al saber empírico, a la vocación, la voluntad y a la experiencia de vida de las MC.

¿Cómo? Se ubica en el trabajo protagónico de las maestras y los maestros, en este caso el trabajo que abanderan las madres comunitarias como constructoras del saber pedagógico, que busca hacer alusión a la concreción de las propuestas pedagógicas y educativas para que las niñas y los niños desplieguen todo su potencial creativo, de expresión y de construcción de identidad como ciudadanos, a partir de un ejercicio riguroso, sistemático, transformador y reflexivo. Aquí convergen armónicamente el saber profesional y experiencial de las madres comunitarias para preparar el encuentro con los niños, las niñas y sus familias; con la intención de conocer y reconocer sus intereses, saberes, potenciales y expectativas; tomar decisiones; diseñar e implementar las propuestas y documentarlas, en el marco de las interacciones que se establecen entre pares. En el cómo surge la necesidad de hacer un plan de mejora en la fase de validación de la propuesta, en la tabla 87 se exponen los criterios que dieron lugar al plan de mejoramiento.

Plan de mejora*:* este apartado se vivenció tanto en la fase de implementación como en la de ejecución, tenido en cuenta que la información recabada en la fase de ejecución permitió hacer un acercamiento para reconocer las áreas de oportunidad que deben ser intervenidas en el quehacer pedagógico de las MC, este plan de mejora se trabaja en virtud de 5 criterios: temas a intervenir en la propuesta, fortalezas para mejorar, debilidad que impide la mejora, impacto de la mejora, y el plazo de ejecución, tal como lo muestra la tabla 92.

Tabla 92

Rejilla áreas de oportunidad

REDUNOT

Temas a Intervenir	Fortalezas para mejorar	Debilidad que impide la mejora	Impacto de la mejora	Plazo de ejecución
Planeación pedagógica	Disposición de las MC, voluntad por aprender a planear con propósito	No cuentan con un formato para realizar su planeación pedagógica	Planear desde las realidades, intereses y singularidades de los niños y niñas	6 meses
Ambientes pedagógicos	Ambientar con materiales naturales, reciclables y las producciones de niños y niñas	Confusión del término decorar con ambientar con intención pedagógica	Implementar y diseñar ambientes con intención y aporte al desarrollo integral de los niños y niñas	6 meses
Interacciones efectivas	Interacciones afectivas y efectivas en los niños y las niñas. Valorar el diálogo, las preguntas e hipótesis que transcurran en su vida cotidiana	No se cuenta con espacios o ambientes que promuevan las interacciones afectivas y efectivas en los niños y niñas.	Planear experiencias pedagógicas con la participación de los diálogos, preguntas e hipótesis de los niños y niñas.	6 meses
Seguimiento al desarrollo	Es un proceso continuo y permanente que se hace de manera integral, es decir que cada experiencia pedagógica es una oportunidad para hacer seguimiento al desarrollo	El seguimiento al desarrollo se estructura por etapas y dimensiones, se hace de manera trimestral	Implementar estrategias y experiencias pedagógicas que permitan el registro, la observación y reflexión para hacer seguimiento al desarrollo	6 meses
Vinculación de las familias a la práctica pedagógica	Reconocer los talentos y el concepto de corresponsabilidad de las familias y cuidadores de los niños y niñas	Las familias son invitadas a los Hogares comunitarios a reuniones administrativas u operativas. Algunas familias no cuentan con el tiempo disponible para participar del quehacer pedagógico de las MC.	Las familias como coequiperas en las experiencias pedagógicas de las MC. Apropiación del concepto de corresponsabilidad.	6 meses

PREVIO

Temas a Intervenir	Fortalezas para mejorar	Debilidad que impide la mejora	Impacto de la mejora	Plazo de ejecución
Prácticas de cuidado	Las prácticas pedagógicas con intencionalidad pedagógica y no como acciones rutinarias	Ambientes pedagógicos en coherencia a estas prácticas pedagógicas, ausencia de experiencias pedagógicas que vinculen las prácticas de cuidado.	Las prácticas de cuidado como ejercicio holístico en la garantía de derechos de los niños y las niñas. Promover hábitos de vida saludable	6 meses

Fuente: Adaptación a partir de la información de Cisterna, 2005

Socialización de la propuesta, la propuesta es socializada en primera instancia con las MC, para su respectiva aprobación y apropiación, de igual manera para despejar dudas e inquietudes y determinar fechas de implementación. En segunda pretensión se socializa con profesionales de ICBF regional Boyacá, para la solicitud de permisos, la apropiación y transferencia de la misma a nivel municipal y departamental.

5.8.2 Implementación

La fase de ejecución se concentra en la implementación de acciones que guía de manera consensuada el plan de acción para fortalecer la práctica pedagógica de las MC, del municipio de Paya, mediante el acompañamiento y orientación de la propuesta para la transformación de su labor, con la intención de mejorar la calidad de la educación inicial de los niños y las niñas en su territorio. La ejecución está compuesta por seis ejes pedagógicos que según el MEN (2018), estos guían y orientan la práctica pedagógica de las agentes educativas a cargo de la educación inicial en Colombia, los define como elementos articuladores para la educación inicial, los cuales hacen parte de la experiencia de madres, padres comunitarios y agentes educativos, el ministerio de educación, los propone con el objetivo de organizar la reflexión y permitir la construcción de experiencias pedagógicas enriquecidas, intencionadas, participativas y en contexto, en pro de la atención y el desarrollo integral de la primera infancia.

Esta fase se divide en 4 etapas que acompañan cada momento o cada eje pedagógico, de la siguiente manera:

- Conceptos sobre el eje pedagógico

- Plan de acción por cada eje pedagógico trabajado
- Matriz de transformación
- Evaluación de cada eje pedagógico

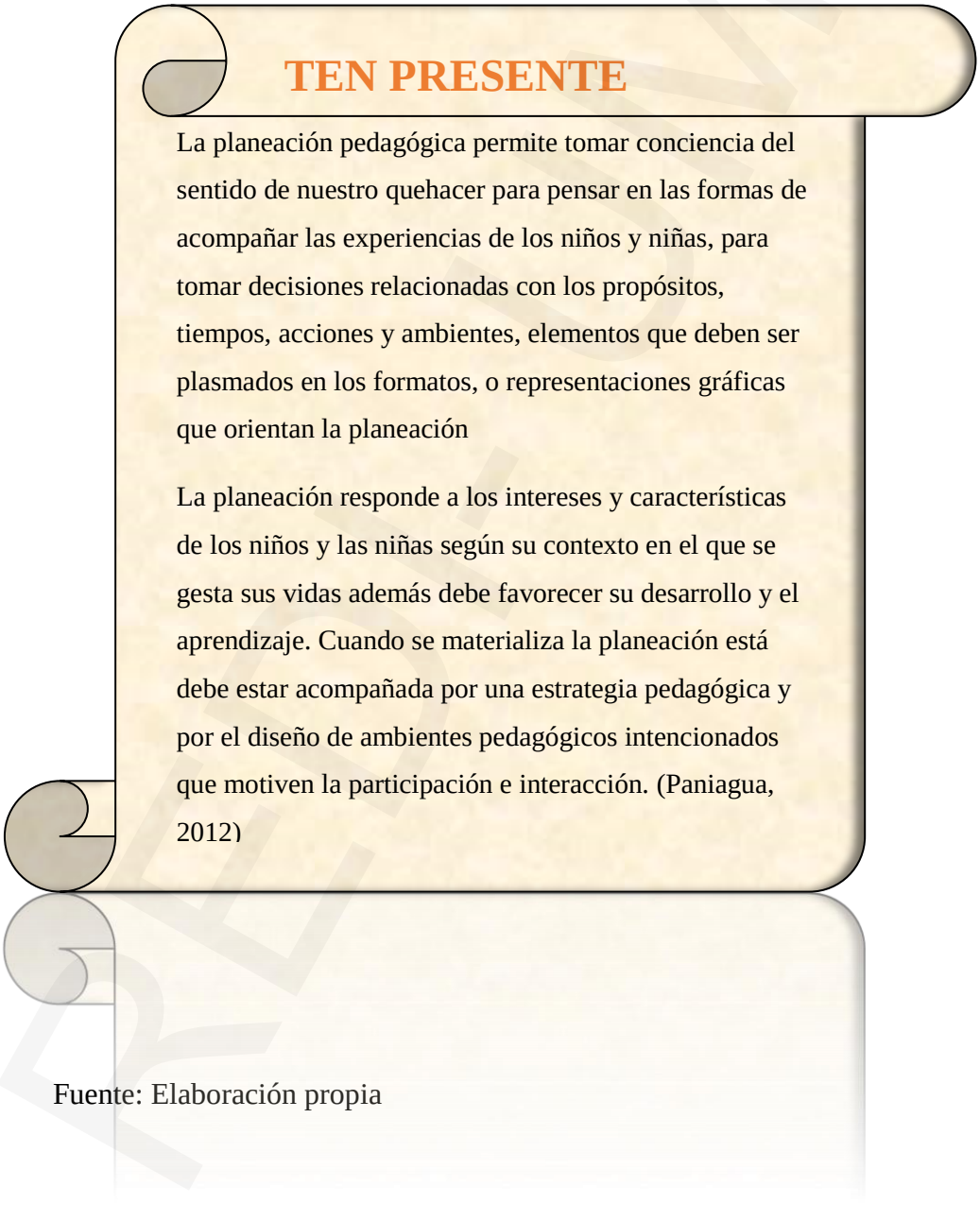
Es importante mencionar que cada momento se desarrolla en 4 semanas, es decir un mes por momento o eje pedagógico trabajado.

Momento 1: Eje de Planeación pedagógica a la luz de la pedagogía Waldorf

Concepto de la planeación Pedagógica

Figura 94

Concepto del eje de planeación Pedagógica



Fuente: Elaboración propia

Figura 95

Infografía: Planeación pedagógica



Fuente: Elaboración propia

Objetivo

Comprender el sentido de planear con una intencionalidad y con la participación de los niños y las niñas.

Recursos a utilizar

En este eje podrás utilizar el formato de planeación si lo deseas, de lo contrario puedes plasmar la planeación a través de un mapa conceptual o una gráfica teniendo en cuenta los pasos que dan sentido a la planeación.

Metodología o plan de acción

Diseña tus planeaciones en un formato que guie y orienté las experiencias pedagógicas con los niños y las niñas de sus Unidades de atención. Es importante que esta contenga un propósito, unos tiempos, recursos, descripción, estrategias pedagógicas y reflexión, además cada uno de estos apartados da la apertura a vivir uno momentos que encaminan la experiencia en coherencia con la educación inicial, momento introductorio, momento inspirador, momento explorador, momento de creación, momento de acción y momento de reflexión.

El ***momento introductorio***, tiene que ver con los propósitos que orientan la experiencia pedagógica. ***Momento Inspirador*** está en relación con el momento o los tiempos en que se determina la implementación de la planeación. ***El momento explorador*** está en coherencia con las estrategias pedagógicas que implementara en su planeación. ***El momento de creación*** tiene que ver con el diseño de materiales o ambientes que apoyan el desarrollo y la implementación de la experiencia pedagógica***. El momento de la acción*** se refiere a la descripción del paso a paso que orienta y guía la experiencia pedagógica, en este espacio también se mencionan los tiempos que determinan cada actividad. El momento de la valoración se condensa e la reflexión que hace la MC, al terminar su experiencia pedagógica en este apartado se registran reflexiones que permitan provocar o movilizar reflexiones en torno a lo ocurrido, se puede usar este espacio y enriquecerlo, con aspectos que, a criterio de las MC, quedaron en evidencia frente al desarrollo de la experiencia con las niñas y los niños.

REDUMECIT

MANOS A LA OBRA, PLANEA CON INTENCIÓN, VOCACIÓN Y PARTICIPACIÓN

Realiza 4 planeaciones con diferentes experiencias, las cuales puedas desarrollar durante el mes, ten en cuenta que las experiencias que diseñes deben contemplar la coherencia y la pertinencia de la educación inicial, además de vincular en las mismas las actividades rectoras y el uso de las estrategias pedagógicas y las voces de los niños y niñas.

Indicadores: Identifica la importancia de planear de acuerdo al sentido de la educación inicia.

- Diseña su planeación con experiencias pedagógicas y no por temas
- Plantea propósitos alcanzables y reales para trabajar con niños y niñas
- Reconoce la importancia de plasmar en su planea con pedagógica el uso de términos y conceptos en relación con la educación inicial.
- Tiene voluntad por querer transformar el diseño e implementación de la planeación.

FORMATO DE DISEÑO DE EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

ORIENTACIONES
Estimada madre Comunitario El diseño que realizará a continuación se enfocará sobre alguno de los ejes que está trabajando y en ese sentido, se espera que impacte directamente la práctica pedagógica e interacción cotidiana con los niños y niñas. Al hacer el diseño de la propuesta considere cuáles son los recursos y espacios disponibles en su UDS-HCB. Se recomienda tener presente que esta experiencia pretende incidir en las prácticas pedagógicas e interacciones con los niños y niñas por lo cual su aplicabilidad, implica la participación y el trabajo directo con ellos y ellas. En este sentido, la realización de ambientaciones solo para decorar o carteleras informativas, por ejemplo, no responderían a este criterio. Se considera importante que la propuesta de diseño reconozca las particularidades del contexto, el momento de desarrollo y los intereses de niñas y niños, por lo cual es importante contemplar la manera en que la experiencia les vincula a ellos y ellas y/o sus familias y cuidadores. Finalmente, recuerde que se trata de una experiencia que pretende brindarle a la tutora que acompaña su proceso, ideas para fortalecer su práctica, pero también, es la ocasión para que ella vea como usted se ha fortalecido en su práctica, como la han impactado los encuentros y las visitas de acompañamiento situado, y como las ideas que le ha compartido han enriquecido su trabajo pedagógico. Este es un espacio que, además, servirá para mostrar su saber y su creatividad, compartiéndolo desde su labor cotidiana.

Recuerde que no se deben utilizar imágenes prediseñadas o plantillas para el desarrollo de la experiencia.

	FORMATO DEL DISEÑO EXPERIENCIA
1	**Momento introductorio** **Defina el propósito de desarrollo, objetivo o el propósito de la experiencia que pretende diseñar y trabajar con los niños y niñas.**
2	**Momento Inspirador** **Determine en qué momento del día desarrollará la experiencia pedagógica.**
3	**Momento explorador** **Defina qué estrategia o estrategias pedagógicas utilizará para el desarrollo de la experiencia. Tenga presenta las estrategias pedagógicas enunciadas en la propuesta.**
4	**Momento de creación** **Defina los recursos que va a requerir para el diseño e implementación de la experiencia pedagógica (materiales: reutilizables, naturales, didácticos, de consumos). Incluya en esta descripción los espacios que apoyarán la implementación de la experiencia pedagógica.**
5	**Momento de la acción** **Describa el cómo va a desarrollar la experiencia, el paso a paso defina unos momentos**
	Momento de valoración
6	**Tenga presente que una vez desarrolle la experiencia, debe consignar reflexiones que permitan provocar o movilizar reflexiones en torno a lo ocurrido, usted puede usar este espacio y enriquecerlo, con aspectos que, a su criterio, quedaron en evidencia frente al desarrollo de la experiencia de las niñas y los niños.**

Fuente: Adaptación del formato de planeación para la Educación Inicial a partir del MEN, 2018.

Transformación

Las Mc antes de implementar la propuesta de intervención, y especialmente en el eje de planeación manifestaron no tener claridad para plasmar su planeación pedagógica, además argumentaron no contar con un formato que orientara de manera clara, precisa y en contexto su planeación pedagógica. Con la implementación de la propuesta las MC del municipio de Paya planean de manera intencionada, teniendo en cuenta los intereses y la participación de los niños y niñas. A continuación, se presenta una planeación realizada por una de ellas, en el que se describe el paso a paso según las orientaciones anteriormente mencionadas.

FORMATO DE DISEÑO DE EXPERIENCIA PEDAGÓGICA: REALIZADO POR UNA MC

ORIENTACIONES	
Estimada madre Comunitario El diseño que realizará a continuación se enfocará sobre alguno de los ejes que está trabajando y en ese sentido, se espera que impacte directamente la práctica pedagógica e interacción cotidiana con los niños y niñas. Al hacer el diseño de la propuesta considere cuáles son los recursos y espacios disponibles en su UDS-HCB. Se recomienda tener presente que esta experiencia pretende incidir en las prácticas pedagógicas e interacciones con los niños y niñas por lo cual su aplicabilidad, implica la participación y el trabajo directo con ellos y ellas. En este sentido, la realización de ambientaciones solo para decorar o carteleras informativas, por ejemplo, no responderían a este criterio. Se considera importante que la propuesta de diseño reconozca las particularidades del contexto, el momento de desarrollo y los intereses de niñas y niños, por lo cual es importante contemplar la manera en que la experiencia les vincula a ellos y ellas y/o sus familias y cuidadores. Finalmente, recuerde que se trata de una experiencia que pretende brindarle a la tutora que acompaña su proceso, ideas para fortalecer su práctica, pero también, es la ocasión para que ella vea como usted se ha fortalecido en su práctica, como la han impactado los encuentros y las visitas de acompañamiento situado, y como las ideas que le ha compartido han enriquecido su trabajo pedagógico. Este es un espacio que, además, servirá para mostrar su saber y su creatividad, compartiéndolo desde su labor cotidiana. Recuerde que no se deben utilizar imágenes prediseñadas o plantillas para el desarrollo de la experiencia.	
FORMATO DEL DISEÑO EXPERIENCIA	
1	**Momento introductorio** **Defina el propósito de desarrollo, objetivo o el propósito de la experiencia que pretende diseñar y trabajar con los niños y niñas.**

	Dar a conocer los cambios de la naturaleza asociados al día y la noche por medio de estrategiaspedagógicas para que los niños y niñas identifiquen la relación de causalidad con las rutinas diarias.
2	**Momento Inspirador** **Determine en qué momento del día desarrollará la experiencia pedagógica.**
	La experiencia pedagógica se desarrollará después de las onces reforzadas de la mañana.
3	**Momento explorador** **Defina qué estrategia o estrategias pedagógicas utilizará para el desarrollo de la experiencia. Tenga presenta las estrategias pedagógicas enunciadas en la propuesta.**
	ASAMBLEA: Se realizará en el inicio y fin del desarrollo de la experiencia. **TALLER:** Se desarrollará con la experiencia pedagógica "Juego y aprendo con el día y la noche
4	**Momento de creación** **Defina los recursos que va a requerir para el diseño e implementación de la experiencia pedagógica (materiales: reutilizables, naturales, didácticos, de consumos). Incluya en esta descripción los espacios que apoyarán la implementación de la experiencia pedagógica.**
	Material reciclable. cartón, plástico. luces de navidad, lana, colchonetas, pijama.
5	**Momento de la acción** **Describa el cómo va a desarrollar la experiencia, el paso a paso defina unos momentos**
	La experiencia pedagógica iniciara realizando una asamblea, los niños y niñas se saludarán por medio de la canción "Hola, Hola" motivando a los niños y niñas a contestar mientras marca su asistencia, posteriormente la tutora enseñara la canción "El sol se llama lorenzo", cantándola y realizando acciones respectivas para llamar la atención de los niños y las niñas. Posteriormente se interactúa con ellos y ellas utilizando preguntas intencionadas sobre el día y la noche, observándolos y escuchándolos atentamente. Luego la MC relata una historia de la imaginación invitando a los niños y niñas a realizar las actividades de esta como: observar que hay en el ambiente pedagógicodel día, comentar que se hace en el día, y posteriormente en el ambiente pedagógico de la noche, donde se pondrán el pijama y observarán el firmamento contando que ven, finalizando se colocara música suave, hasta que llega de nuevo Lorenzo iluminando todo volverán a despertar. Finalizada la experiencia se volverá a realizar una asamblea para conocer los aprendizajes obtenidos y escuchar los niños y las niñas contar que les gusto, como se sintieron etc. Terminada la jornada se despedirán con la canción "Mis deditos gordos"
6	**Momento de Valoración** **Tenga presente que una vez desarrolle la experiencia, debe consignar reflexiones que permitan provocar o movilizar reflexiones en torno a lo ocurrido, usted puede usar este espacio y enriquecerlo, con aspectos que, a su criterio, quedaron en evidencia frente al desarrollo de la experiencia de las niñas y los niños.**

	Se generaron reflexiones en torno a lo ocurrido durante la asamblea de cierre, donde los niños y niñas manifestaron estar muy contentos, ellos relataron lo vivido con la relación de causalidad y las actividadesrealizadas en el día y en la noche, comentando que en la noche sale la luna y van a dormir y en el día saleel sol a calentar la tierra y realizan actividades como bañarse, cepillarse, comer e ir al jardín. Estuvieron motivados y participativos en la exploración de todos los recursos que se implementaron.

Fuente: Adaptación del formato de planeación para la Educación Inicial a partir del MEN, 2018.

Figura 96

Implementación de la experiencia "el día y la Noche"



Fuete: Elaboración propia

Evaluación del eje planeación pedagógica

En este espacio las MC evalúan mediante el registro anecdótico y las notas pedagógicas el eje trabajado. La mayoría de ellas manifiestan haber comprendido la metodología, el título, el objetivo y los recursos planteados en este eje pedagógico.

Tabla 93

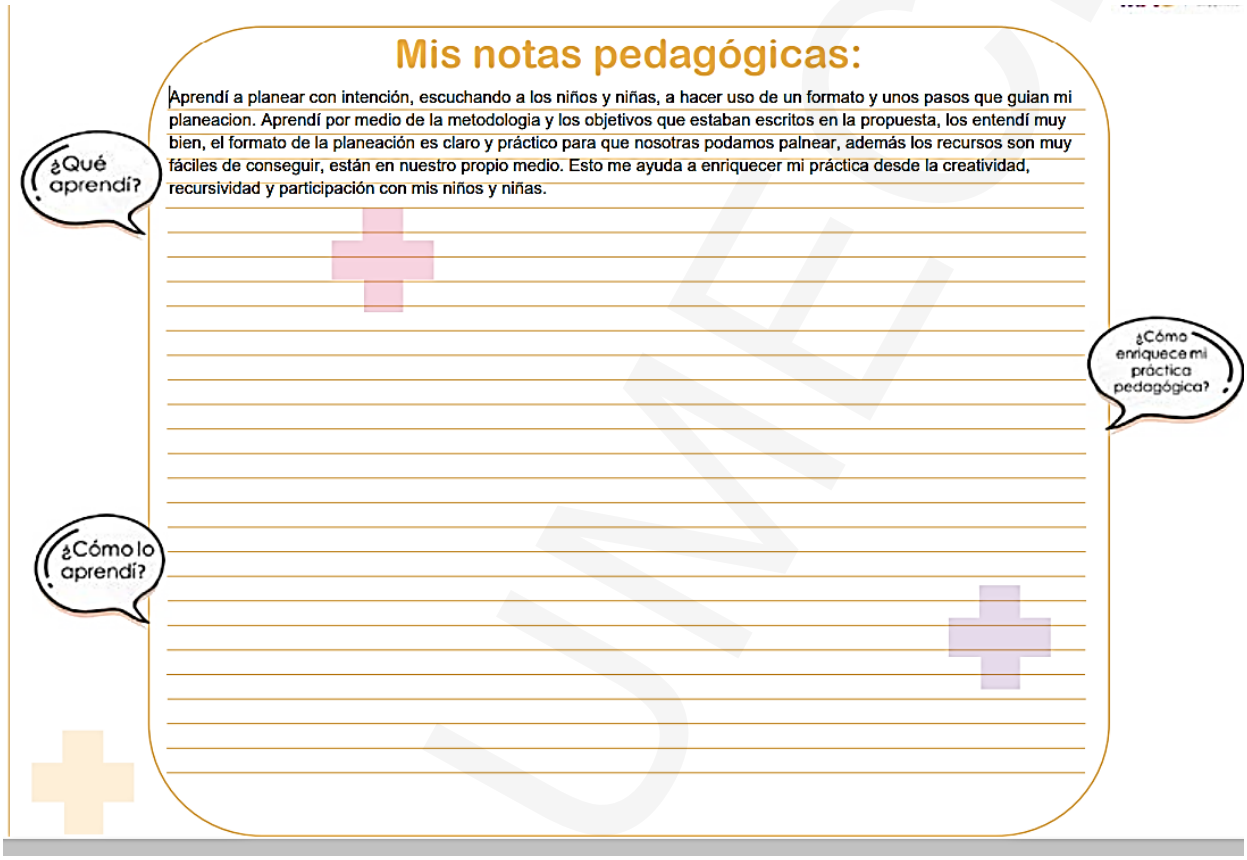
Matriz de transformación del eje de planeación pedagógica

PLANEACIÓN PEDAGÓGICA		
¿Cómo estaba?	**Transformaciones**	**Indicadores del plan de acción que incidieron para que ocurrieran las transformaciones**
Las planeaciones de las Madres Comunitarias del municipio de Paya, no reconocían los intereses y las particularidades de los niños y las niñas del territorio, se planea sin propósito y uso de estrategias pedagógicos que incentiven y flexibilicen los aprendizajes de los niños y las niñas, se pudo evidenciar que la mayoría de MC no contaban con un formato guía para diseñar y plasmar la planeación. 	Las Madres Comunitarias en este eje han reconocido la importancia de proyectar propósitos, estrategias pedagógicas, recursos y experiencias pedagógicas que incentiven el desarrollo integral de los niños y niñas a través del reconocimiento de su contexto, cultura y territorio que promuevan su identidad y movilización social, haciendo uso de nuevas pedagogías que respondan a sus realidades territoriales. **Actualidad:** En la actualidad las MC del municipio de Paya siguen planeando de acuerdo a los criterios establecidos en este eje, se evidencia en un acompañamiento realizado por la investigadora al municipio de Paya, que en sus jornadas de estudio se planea con intención y proyección de acuerdo a los intereses, discursos y experiencias de los niños y niñas. 	Escucha activa de los relatos de las niñas, niños y familias con el ánimo de planear y diseñar experiencias pedagógicas basadas en sus intereses y particularidades. Uso del formato de planeación con su respectivo diligenciamiento. Diseño, uso y apropiación de nuevas estrategias pedagógicas (asamblea, talleres, rincones, proyectos de aula). Voluntad por querer redactar una planeación pedagógica con términos y conceptos en coherencia a la educación inicial 

Fuente: creación propia

PREPRINT

Muestra de la evaluación realizada por la MC en el eje de planeación a través de su registro anecdótico



RED-UMET

Momento 2: Eje de ambientes pedagógicos en relación con la pedagogía Waldorf

Figura 97

Concepto sobre ambientes pedagógicos

En la interpretación de la educación inicial, ***un ambiente pedagógico*** "ofrece espacios atractivos y desafiantes para que los niños y niñas participen, imaginen, transformen, exploren, a partir de la expresión libre de sus emociones, de proponer preguntas e inquietudes, puedan interactuar entre pares, y así, promover el desarrollo infantil" (MEN, 2016, p. 84). Los resultados en esta pregunta relacionada con los *ambientes pedagógicos,* presentan la urgencia por trascender los escenarios de educación inicial, de "espacios decorados" por ambientes pedagógicos, que potencien el interés y la participación activa de los niños y las niñas a partir de sus propios contextos (Bernal y Camacho, 2014).

Desde la pedagogía Waldorf, es importante que se puedan organizar los ambientes pedagógicos, en espacios de aprendizaje, enfocados y dotados para el desarrollo de experiencias específicas, como el rincón de arte, de música o el rincón de lectura, entre otros. Estos ambientes de aprendizaje contribuyen en la distribución y abordaje de los compendios que se señalan en el currículo de Educación Inicial, y q incitan al desarrollo integral y humano de los niños y las niñas en su primer septenio de vida. Steiner (1923)







Fuente: Elaboracion propia

REDIMET

Objetivo

Acompañar el proceso de implementación de la experiencia pedagógica por parte de la madre comunitaria, congregando reflexiones en torno al eje Ambientes pedagógicos.

Recursos a utilizar

En este eje podrás utilizar el formato de planeación si lo deseas, de lo contrario puedes plasmar la planeación a través de un mapa conceptual o una gráfica teniendo en cuenta los pasos que dan sentido a la planeación, podrás utilizar material natural, producciones de las niñas y los niños, material reciclable, diseño e implementación de rincones.

RED- UMECIT

Metodología o plan de acción

Tabla 94

Plan de acción eje de ambientes pedagógicos

EJE PEDAGÓGICO	IDEAS CENTRALES	ACTIVIDADES RECTORAS	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADORES
Ambientes pedagógicos	**IDEA 1**. Un ambiente acogedor, seguro, atractivo y retador, facilita los aprendizajes y el desarrollo de las niñas y las niñas, para lograr esto el ambiente pedagógico debe contar con variedad de materiales, naturales, didácticos y reutilizables, con una distribución del espacio que responda a la cotidianidad de los niños y a la planeación de las experiencias	Exploración del medio	Recolectores: Reconocer algunos elementos (materiales y físicos) que podemos traer a la UDS con la ayuda de la comunidad, para ello es importante enumerar o enlistar los elementos con los que contamos en nuestros territorios y contexto que pueden servir para este propósito de transformar y ambientar el hogar comunitario. Este ejercicio es una invitación a revisar e indagar qué tenemos, con qué contamos y cuál es el propósito y las intenciones para traerlos al espacio.	El ambiente pedagógico permite potenciar el desarrollo de los niños y niñas y propiciar experiencias enriquecedoras desde las actividades rectoras; un ambiente creado para generar confianza, tranquilidad, donde puedan relacionarse con otros y tener interacciones espontáneas, donde jueguen y exploren a partir de una diversidad de materiales que enriquezcan sus vivencias cotidianas. "El ambiente pedagógico lo podemos entender como un tejido de sentidos entre la funcionalidad y temporalidad de los espacios físicos y las relaciones que se propician en ellos. Articula los intereses, necesidades, gustos, preguntas y deseos de los	-Utiliza materiales del entorno. -Reconoce que el material reciclable posee un valor en el diseño de ambientes. - Identifica el Hogar Comunitario como un entorno de aprendizaje para ambientar con sentido e intención.

REDIPECIT

EJE PEDAGÓGICO	IDEAS CENTRALES	ACTIVIDADES RECTORAS	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADORES
				niños y las niñas, así como sus afectos, interacciones y relaciones con otros niños, adultos, objetos y materiales. El ambiente pedagógico es construido tanto por las intencionalidades pedagógicas de las maestras como por la participación de las familias y comunidades.”	
Ambientes pedagógicos	**IDEA 2**. Promueve la exploración en un ambiente flexible y dispuesto al juego, las interacciones, la literatura través de los rincones	Arte, literatura, exploración del medio y juego	Se dispone el espacio de tal manera que todos podamos hacer parte de él, retiremos sillas y mesas y dejamos un lienzo en blanco, empapelando pisos y paredes, si es posible hacerlo en el patio dejemos que el cemento sea invadido por el color, las líneas y las historias. El carbón, la tiza y los pigmentos se convierten en una extensión del cuerpo que permite dejar líneas,	Los ambientes para la primera infancia deben ser espacios acogedores, seguros y atractivos que brinden a los niños y niñas diferentes oportunidades para el desarrollo de experiencias pedagógicas. Aquí se presenta el ambiente como un espacio que se extiende, que está disponible para transformarse, modificarse, reinterpretarse… se moviliza en sus flexibilidades… Esto quiere decir que no hay qué determine los espacios educativos, sino que ellos	-Diseña rincones con variedad de material propios del contexto -Identifica que el diseño e implementación de ambientes tienen un sentido en el desarrollo de los niños y niñas.

REDIMEC

EJE PEDAGÓGICO	IDEAS CENTRALES	ACTIVIDADES RECTORAS	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADORES
			manchas, puntos y trazos libres en el espacio. Así mismo se pueden generar nuevas herramientas para dibujar usando los tubos de cartón delgado y poniendo las tizas en uno de los extremos. Si cuentas con hojas secas, semillas, piedras organízalos en un recipiente y déjalo al alcance de los niños y las niñas para que exploren	actúan en respuesta a las necesidades de las experiencias de sus participantes, lo que le rodea le complementa, le aporta y le nutre en sus constituciones.	
Ambientes pedagógicos	**IDEA 3.** Ambienta el espacio con las producciones de los niños y niñas	Arte	Para este ejercicio es importante el valor de las creaciones, puestas en escena, instalaciones y artefactos consolidados durante la experiencia pedagógica Un museo itinerante que va a permitir contemplar, admirar y reconocer esos procesos gráficos, sonoros que	El disponer de un lugar que narre lo trabajado, lo compartido, lo elaborado y este en el panorama sensitivo de los participantes, un ambiente sensible. Evidenciar los procesos aporta a la autoestima de cada integrante como del ánimo general de los participantes. Lo anterior es importante para la expresión, hacer	-Permite que las producciones de los niños y niñas hacen parte del diseño de ambientes. -Diseña un rincón para exhibir, ambientar y valorar la producción de los niños y niñas.

REDIMENSIONA

EJE PEDAGÓGICO	IDEAS CENTRALES	ACTIVIDADES RECTORAS	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADORES
			producen los niños y las niñas. La experiencia es generar un lugar, un tendedero, seleccionar una pared, exponer la creación de los niños y niñas realizada a partir de una experiencia propuesta por la madre comunitaria. ¿Qué propuesta plástica propones para el museo?	recurso de diferentes canales del lenguaje que no solo cuenta lo que ha sucedido y de lo que cada quién es capaz de realizar, sino que de la misma forma puede ser un detonante para expresar próximos encuentros y experiencias. El valor estético del aula dado por sus mismos participantes conlleva a apropiarse de los espacios y sus dinámicas como motivo de labrar sus preguntas, curiosidades e interacciones, por ello es importante sintetizar: Los niños y niñas accedan a los materiales y al desarrollo de diversas experiencias de manera autónoma. -Se desarrollan interacciones que promueven la cooperación, la convivencia y el cuidado de lo que es de todos.	

REDI-UNICA

EJE PEDAGÓGICO	IDEAS CENTRALES	ACTIVIDADES RECTORAS	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADORES
				-Olores, materiales, sonidos, espacios y colores, confluyan para generar un ambiente dónde los niños participen, indaguen y propongan, dando significado a sus vivencias y descubrimientos.	
Ambientes pedagógicos	IDEA 4. Las interacciones positivas deben mediar las prácticas pedagógicas, pues los procesos de desarrollo y aprendizaje se potencian durante el intercambio de ideas, preguntas, juegos y conversaciones. Para potenciar las interacciones, privilegia preguntas que desencadenen conversaciones como ¿qué estás haciendo?	Literatura	Para empezar este ejercicio, es importante que se conozcan algunos elementos (materiales y físicos) que podemos traer a la Unidad de Servicio con la ayuda de la comunidad, esto con el fin de garantizar la pluriversidad de dispositivos que median las relaciones afectivas, sensibles y estéticas; para ello es importante enumerar o enlistar los elementos con los que	Las interacciones que se dan cotidianamente en los espacios pedagógicos y durante la rutina, nos permiten construir relaciones y vínculos importantes entre las niñas, los niños y los adultos. Es en estos momentos que se reconoce a las niñas y niños como ciudadanos con capacidades, características, condiciones, preferencias, intereses y necesidades. El papel de artefactos creados para circular la palabra, las	-Diseña ambientes pedagógicos que promuevan las interacciones efectivas entre niños, niñas y adultos. -Tiene voluntad y disposición para implementar ambientes pedagógicos de acuerdo a los intereses de los niños y niñas

REDUMEC

EJE PEDAGÓGICO	IDEAS CENTRALES	ACTIVIDADES RECTORAS	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADORES
	¿qué te imaginas? ¿qué piensas tú? Preguntas como estas promoverán vínculos basados en la confianza y la calidez entre los niños y niñas y los adultos, para ello diseña ambientes tranquilos y seguros que promuevan la interactividad entre niños, niñas y adultos.		contamos en nuestro territorios y contexto que pueden servir para este propósito de transformar y ambientar el hogar comunitario, Telas, cojines, sillas, música. Sienta a las niños y niñas en circulo de tal manera que se haga una asamblea y ofrece un espacio tranquilo para que se miren hablen, pregunte, se hagan hipótesis	preguntas, las opiniones entre otras, aporta a potenciar la noción de la importancia de la comunicación y la escucha en los espacios pedagógicos, por ejemplo una maraca, ponerle algún nombre, y cuando se esté en una asamblea o diálogo de saberes quien tenga la maraca, el tambor, la campana entre otros no solo podrá comunicar sus ideas, opiniones y demás, sino que en el mismo tono será escuchado pues lo que exprese siempre será importante… y los otros considerarán estas expresiones para complementar sus consideraciones, concepciones desde el principio de las diferencias y la potencialidad de las diversidades de esta manera se traza el curso del porvenir de las relaciones pedagógicas.	

Fuente: elaboración propia

RED-UMECIT

El plan de acción anteriormente planteado para el eje de ambientes pedagógicos determina 4 ideas que la MC puede ir vinculando en el diseño e implementación de sus experiencias pedagógicas. Ellas cuentan con 4 semanas para que vayan transformando su espacio, es decir que por semana puede trabajar y fortalecer una de las ideas planteadas en el plan de acción.

Transformación

Las MC en la entrevista manifiestan no tener claridad frente al diseño e implementación de ambientes pedagógicos, de igual manera exponen no tener los suficientes materiales y recursos para diseñar ambientes enriquecidos y con un propósito, la implementación de la propuesta favoreció la vinculación de ambientes pedagógicos intencionados, diseñados con material natural, reciclable y sobre todo con la participación de los niños y las niñas.

A continuación, se expone una experiencia pedagógica como muestra del trabajo realizado en los Hogares comunitarios del municipio de Paya, correspondiente al eje de ambientes pedagógicos, en esta experiencia se muestra como la MC proyecta su propósito y el diseño de ambientes que dan sentido y provocación a la participación activa de los niños y niñas de su unidad de atención. La experiencia pone en escena varias de las ideas consignadas en el plan de acción.

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE UNA MC EN REFERENCIA AL EJE DE AMBIENTES PEDAGÓGICOS

ORIENTACIONES
Estimada madre Comunitaria: El diseño que realizará a continuación se enfocará sobre alguno de los ejes que está trabajando y en ese sentido, se espera que impacte directamente la práctica pedagógica e interacción cotidiana con los niños y niñas. Al hacer el diseño de la propuesta considere cuáles son los recursos y espacios disponibles en su UDS-HCB. Se recomienda tener presente que esta experiencia pretende incidir en las prácticas pedagógicas e interacciones con los niños y niñas por lo cual su aplicabilidad, implica la participación y el trabajo directo con ellos y ellas. En este sentido, la realización de ambientaciones solo para decorar o carteleras informativas, por ejemplo, no responderían a este criterio. Se considera importante que la propuesta de diseño reconozca las particularidades del contexto, el momento de desarrollo y los intereses de niñas y niños, por lo cual es importante contemplar la manera en que la experiencia les vincula a ellos y ellas y/o sus familias y cuidadores. Finalmente, recuerde que se trata de una experiencia que pretende brindarle a la tutora que acompaña su proceso, ideas para fortalecer su práctica, pero también, es la ocasión para que ella vea como usted se

ha fortalecido en su práctica, como la han impactado los encuentros y las visitas de acompañamiento situado, y como las ideas que le ha compartido han enriquecido su trabajo pedagógico. Este es un espacio que, además, servirá para mostrar su saber y su creatividad, compartiéndolo desde su labor cotidiana. Recuerde que no se deben utilizar imágenes prediseñadas o plantillas para el desarrollo de la experiencia.	
FORMATO DEL DISEÑO EXPERIENCIA	
1	**Momento introductorio** **Defina el propósito de desarrollo, objetivo o el propósito de la experiencia que pretende diseñar y trabajar con los niños y niñas.**
	Promover la participación y autonomía de los niños y las niñas de la UDS los enanitos, por medio de una experiencia lúdico- pedagógica que permita reconocer la tradición de la pesca.
2	**Momento Inspirador** **Determine en qué momento del día desarrollará la experiencia pedagógica.**
	La experiencia pedagógica se desarrollará después del desayuno.
3	**Momento explorador** **Defina qué estrategia o estrategias pedagógicas utilizará para el desarrollo de la experiencia. Tenga presenta las estrategias pedagógicas enunciadas en la propuesta.**
	ASAMBLEA: Se realizará en él y cierre de la experiencia. **TALLER:** Se desarrollará con la experiencia pedagógica "PESCADORES DE SUEÑOS" durante una semana los niños elaboraran sus lanchas y los peses
4	**Momento de creación** **Defina los recursos que va a requerir para el diseño e implementación de la experiencia pedagógica (materiales: reutilizables, naturales, didácticos, de consumos). Incluya en esta descripción los espacios que apoyarán la implementación de la experiencia pedagógica.**
	Plástico color azul, caja de cartón, palos, imanes, lana, sombrero, peces de cartón elaborados por lo niños, ganchos clip, música.
5	**Momento de la acción** **Describa el cómo va a desarrollar la experiencia, el paso a paso defina unos momentos**
	Se da inicio invitando a los niños y niñas a sentarse en un cojín o tapete formando un círculo, la madre comunitaria saludará a los niños y niñas por medio de una canción "donde estas" motivándolos a contestar levantando los brazos, el niño o niña que se llame se pondrá de pie e ira

	a colocar un palito de paleta en el bolsillo de la asistencia. Posteriormente la tutora hará preguntas intencionadas en torno a la experiencia motivándolos para que todos participen, los observara y escuchara atentamente. Finalizada la asamblea se iniciara a relatar una historia en torno a la pesca donde los niños y niñas irán viviendo ,actuando y disfrutando cada aparte de la historia, donde llegarán a un ambiente pedagógico dispuesto con anterioridad simulando un lago ,al llegar al lago continuaran viviendo la historia subiendo a sus respectivas canoas o lanchas e irán a pescar ,los niños y niñas miraran los peces ,los tocaran y los echaran en un recipiente, continuando la historia volverán a casa con sus peces y finalizando se realizara de nuevo una asamblea, para escuchar lo que más les gusto a los niños-as, que aprendizajes obtuvieron, como se sintieron.
6	**Momento de Valoración** **Tenga presente que una vez desarrolle la experiencia, debe consignar reflexiones que permitan provocar o movilizar reflexiones en torno a lo ocurrido, usted puede usar este espacio y enriquecerlo, con aspectos que, a su criterio, quedaron en evidencia frente al desarrollo de la experiencia de las niñas y los niños.**
	Los niños y las niñas fueron los protagonistas en el desarrollo de la experiencia, se observa que disfrutaron, interactuaron con sus pares y con la MC, aspectos relacionados con la pesca de truchas, tradición que práctican sus padres en un rio cercas a sus hogares exploraron, vivieron una aventura jugando a los pescadores y obtuvieron aprendizajes significativos en torno a un oficio realizado en su entorno como es la pesca de truchas. Se evidencia que los niños y las niñas durante la asamblea de cierre participaron comentando que estuvieron felices y relatando lo vivido en la jornada.

Fuente: Adaptación del formato de planeación para la Educación Inicial a partir del MEN, 2018.

Figura 98

Implementación de la experiencia "Pescadores de sueños"



Fuente: Elaboración propia

Tabla 95

Matriz de transformación de ambientes pedagógicos

AMBIENTES PEDAGÓGICOS		
¿Cómo estaba?	**Transformaciones**	**Indicadores que incidieron para que ocurrieran las transformaciones**
La gran mayoría de las unidades de servicio no contaban con ambientes en coherencia al desarrollo de las experiencias pedagógicas. Las Madres comunitarias del Municipio de Paya manifiestan dentro de sus imaginarios que los ambientes son aquellos que se diseñan en el espacio físico. No obstante, se consideraba que para generar ambientes significativos era necesario el uso de materiales construidos y estructurados. Para hacer una observación más detallada en torno a las transformaciones que se han venido presentando, se permite reconocer ciertos aspectos que en primer momento lograron ser evidentes; entre estos encontramos: La ambientación concebida como decoración. En su actitud las madres comunitarias se mostraban muy poco receptivas; informando que las transformaciones de la ambientación generan mayor carga laboral para ellas. Poca participación de las niñas, niños y familias en la producción de espacios enriquecidos. La ambientación se transformaba solo en fechas de celebración, como el día de los niños, navidad y amor y amistad, entre otros. Poco uso de material natural y reutilizado para generar su ambientación pedagógica. Las estrategias pedagógicas no son tenidas en cuenta a la hora de generar la ambientación.	Se ha hecho uso de la creatividad, recursividad e innovación para diseñar implementar y reconocer los ambientes pedagógicos según corresponda la experiencia pedagógica. Se ha tenido en cuenta las producciones de los niños y las niñas como dispositivo en la flexibilización de aprendizajes. Se utilizan los recursos naturales y reciclables como contingencia para la construcción de calidad de ambientes pedagógicos. **Actualidad:** Hoy en el municipio de Paya las experiencias pedagógicas han estado acompañadas del diseño, creatividad y recursividad para elaborar ambientes pedagógicos. En la actualidad de las 7 MC 6 continúan utilizando materiales propios de su entorno para apoyar como dispositivo de aprendizaje el desarrollo de sus planeaciones, la otra MC se retira de su rol. 	Creatividad, voluntad por diseñar y utilizar ambientes pedagógicos, uso de material natural y reciclable, orientación de la investigadora. Coherencia entre el diseño, uso de los ambientes con la experiencia pedagógica según sus intereses territoriales. Se reconocen las voces de las Madres Comunitarias que han transformado sus ambientes pedagógicos en apoyo de los conocimientos adquiridos a través de la pedagogía Waldorf, que permite resignificar la educación en contextos ubicados en la periferia con altos índices de vulnerabilidad, y que a través del acompañamiento investigativo se reconocen las posibilidades de una educación basada en la calidad, haciendo uso de aquellos elementos propios, naturales y al alcance de cada territorio donde se gesta la vida de los niños y las niñas. Se comprende el concepto de ambientes desde su multiplicidad, al hacer uso (de su expresión corporal, voces, miradas, narrativas, estrategias literarias) 

Las madres comunitarias se preocupan en mantener sus espacios organizados y limpios. En la mayoría de hogares comunitarios no se privilegia que se vivan las actividades rectoras de la primera infancia; puesto que los elementos en su mayoría como cuentos, juguetes y material didáctico no se encuentran a disposición de las niñas y niños. 		

Fuente: creación propia.

Es necesario hacer mención que en este eje se tuvo que hacer un plan de mejora en la redacción de los recursos y la metodología a implementar, teniendo en cuenta que las MC, manifestaron no comprendieron muchos de los términos consignados en el pan de acción.

Tabla 96

Rejilla plan de mejora para el eje de ambientes pedagógicos

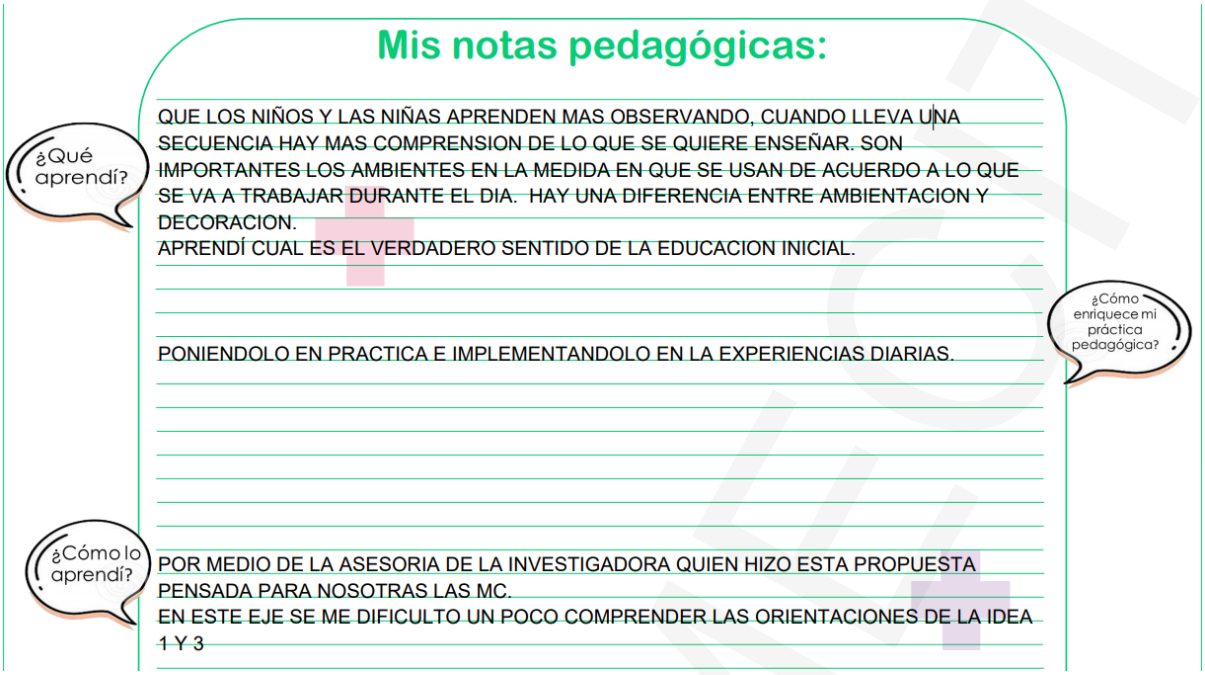
Tema a intervenir	**Fortalezas para mejorar**	**Debilidad que impide la mejora**	**Impacto de la mejora**	**Plazo de ejecución**
Idea 1 e idea 3 del plan de acción del eje de ambientes pedagógicos	La redacción y claridad en la orientación de la idea 1 y 3 del plan de acción.	No existió ninguna debilidad que impidiera la mejora	Las MC comprendieron de manera precisa la intencionalidad descrita en la idea 1 y 3	La mejora se hizo de inmediato se detectó el área a fortalecer.

Fuente: Adaptación a partir de la información de Cisterna, 2005

Evaluación

Se registra una muestra de la evaluación que hacen las MC en sus anecdotarios en relación con el eje de ambientes pedagógicos

REDUMECIT

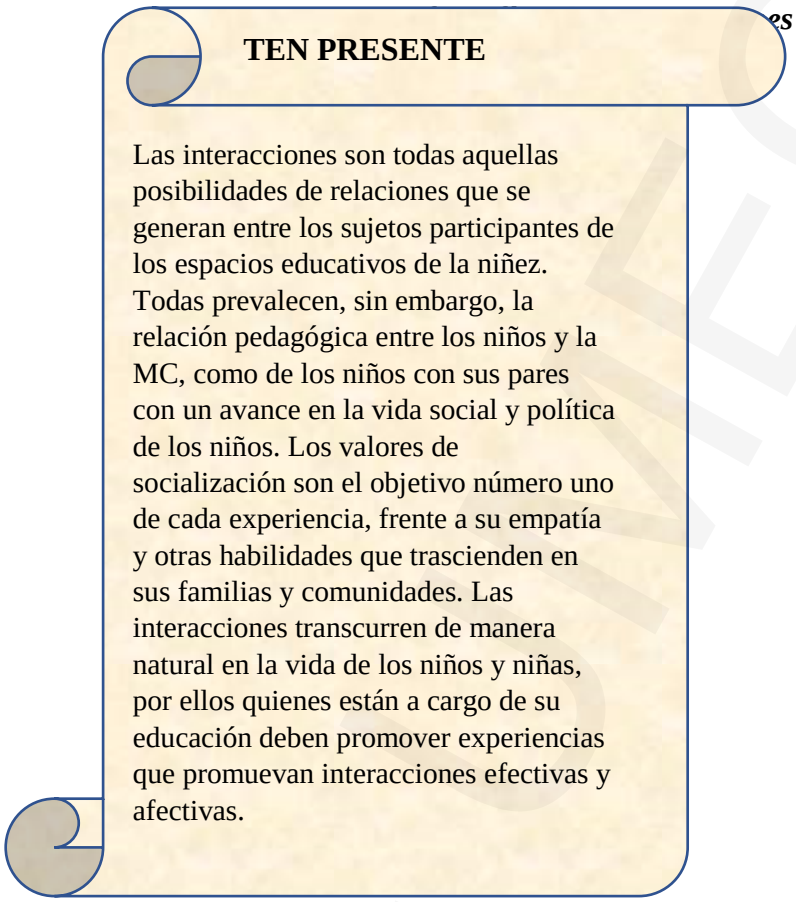


Momento 3: Eje de Interacciones en coherencia a la pedagogía Waldorf

La información recabada en el grupo focal con las MC, deja en manifiesto la necesidad de vincular en esta propuesta las interacciones efectivas en la primera infancia, como un eje de la práctica pedagógica que guía y orienta la intencionalidad y el sentido de las experiencias pedagógicas de la educación inicial.

Figura 99

Concepto sobre el eje de interacciones



Fuente: Elaboración propia

REDIRECT

Figura 100

Infografía Interacciones



Fuente: Elaboración propia

Objetivo

Implementar experiencias pedagógicas con de las madres comunitarias alrededor del eje Interacciones.

Recursos a utilizar

En este eje podrás utilizar el formato de planeación si lo deseas, de lo contrario puedes plasmar la planeación a través de un mapa conceptual o una gráfica teniendo en cuenta los pasos que dan sentido a la planeación, podrás utilizar material natural, telas, cojines, alfombras, material natural, reciclable para diseñar ambientes pedagógicas y asambleas que promuevan de manera constante las interacciones de los niños, niñas y MC.

Metodología o plan de acción

Tabla 97

Plan de acción para el eje de interacciones

EJE PEDAGÓGICO	IDEAS CENTRALES	ACTIVIDADES RECTORAS	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADORES
Interacciones	**IDEA 1**. Un ambiente acogedor, seguro, atractivo y retador, facilita los aprendizajes y el desarrollo de las niñas y las niñas, para lograr esto el ambiente pedagógico debe contar con variedad de materiales, naturales, didácticos y reutilizables, con una distribución del	Exploración del medio	**Recolectores:** Reconocer algunos elementos (materiales y físicos) que podemos traer a la UDS con la ayuda de la comunidad, para ello es importante enumerar o enlistar los elementos con los que contamos en nuestros territorios y contexto que pueden	El ambiente pedagógico permite potenciar el desarrollo de los niños y niñas y propiciar experiencias enriquecedoras desde las actividades rectoras; un ambiente creado para generar	-Apropia conceptos en relación a las interacciones efectivas. - Implementar experiencias pedagógicas que promuevan las interacciones con el

REDIUNEC IT

EJE PEDAGÓGICO	IDEAS CENTRALES	ACTIVIDADES RECTORAS	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADORES
	espacio que responda a la cotidianidad de los niños y a la planeación de las experiencias		servir para este propósito de transformar y ambientar el hogar comunitario. Este ejercicio es una invitación a revisar e indagar qué tenemos, con qué contamos y cuál es el propósito y las intenciones para traerlos al espacio.	confianza, tranquilidad, donde puedan relacionarse con otros y tener interacciones espontáneas, donde jueguen y exploren a partir de una diversidad de materiales que enriquezcan sus vivencias cotidianas. "El ambiente pedagógico lo podemos entender como un tejido de sentidos entre la funcionalidad y temporalidad de los espacios físicos y las relaciones que se propician en ellos. Articula los intereses, necesidades, gustos, preguntas y deseos de los niños y las niñas, así como sus afectos,	entorno inmediato de los niños y niñas.

RED-UNICT

EJE PEDAGÓGICO	IDEAS CENTRALES	ACTIVIDADES RECTORAS	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADORES
				interacciones y relaciones con otros niños, adultos, objetos y materiales. El ambiente pedagógico es construido tanto por las intencionalidades pedagógicas de las maestras como por la participación de las familias y comunidades.”	
Interacciones	**IDEA 2**. Permite que los niños y las niñas tengan vivencias espontáneas.	Literatura, exploración del medio	**De la travesía al pasaje**. De acuerdo a la experiencia pedagógica que se defina en su hogar comunitario y respondiendo a las dinámicas particulares. Se documentan las interacciones que surjan de la misma. En este aspecto es importante siempre tener en referencia las	-La MC debe estar dispuesta a identificar las posturas de los niños y niñas. -El ambiente debe permitir a los niños y niñas confianza, que se sientan motivados a jugar, explorar, hablar y disfrutar del	-Promover diálogos mediante la pregunta, las hipótesis, narrativas para que los niños y niñas tengan vivencias espontáneas. - Identifica la postura corporal para generar interacciones

REDIUMECIT

EJE PEDAGÓGICO	IDEAS CENTRALES	ACTIVIDADES RECTORAS	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADORES
			expresiones de los niños, y no todo ellos lo dan a conocer de manera verbal. La perceptibilidad de la MC tiene que ser aguda para leer gestos, movimientos posturas, y buscar maneras de disponer en los espacios pedagógicos acorde a eso que ellos demandan, requieren, anhelan o aclaman. Estas lecturas las cuales solo surgen desde las interacciones directas o no, estas percepciones no solo llevan a conocer a los niños y niñas sino así mismo le traza a la M.C un horizonte en la cual posicionarse en sus propuestas y próximos encuentros	mismo con libertad. Estar atentos a los diálogos espontáneos que surjan entre los niños y las niñas. (preguntas, acuerdos, afirmaciones, descubrimientos).	afectivas e intencionadas.
Interacciones	**IDEA 3.** El momento de la bienvenida es ideal para construir espacios de	Literatura	**El protagonista eres tú:** Por medio de una asamblea se moviliza el diálogo para que los niños y las niñas participen,	Un espacio pedagógico consciente de su rol en las experiencias de los niños y niñas,	-Implementa la asamblea como estrategia pedagógica para escuchar, dialogar e

RED-UNEFA

EJE PEDAGÓGICO	IDEAS CENTRALES	ACTIVIDADES RECTORAS	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADORES
	confianza y de intercambio de ideas.		canta canciones, dispón el espacio de títeres, de material natural, para que los niños y las niñas puedan interactuar con su entorno.	reconoce que necesita de los contextos que constituyen a los participantes, tanto los directos como sus familias y amigos, como los indirectos como la comunidad. Los espacios pedagógicos tienen la capacidad de integrar a todas las constituciones afectivas, sociales y culturales de los niños y niñas. -Cuando nos conectamos, es posible negociar, compartir opiniones y conversar de manera más empática, generando seguridad y confianza.	interactuar con los niños y niñas. -Reconoce que el diseño de ambientes con música, lectura de cuentos, artes entre otras origina las interacciones.

RED-UMECIT

EJE PEDAGÓGICO	IDEAS CENTRALES	ACTIVIDADES RECTORAS	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADORES
				-Recordemos que estar a la altura de niñas y niños nos conecta con ellos.	
Interacciones	**IDEA 4:** Ponte al nivel de los niños y las niñas para escucharlos y hablar con ellos de manera más cálida.	Literatura	**Cuento al aire libre** La MC, realizará lectura compartida de un cuento. Se disponen colchonetas, o recostarse en el suelo, de tal manera que los niños y niñas estén cómodos y la MC pueda estar a la altura de ellos, (sentados o acostados), se propone que los ritmos y tonos de voz varíen para llamar la atención y buscar generar cambios y sorpresas narrativas.	-El espacio debe ser acogedor, tranquilo y provocador, en donde se sugiera abiertamente la experiencia, sin necesidad de dar mayores indicaciones. -Se recomienda proponer conversaciones en torno a la lectura, en donde se reconozcan los pensamientos y emociones de las niñas y los niños. -Durante la experiencia la Madre comunitaria debe mantener una actitud de escucha atenta y	-Tiene creatividad para posicionar las interacciones a partir de la literatura al aire libre. -Escucha con atención el relato, las ideas, y proyecciones que realizan los niños y niñas

RED-UNFCT

EJE PEDAGÓGICO	IDEAS CENTRALES	ACTIVIDADES RECTORAS	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADORES
				observación activa. Importante enfocar las interacciones que emerjan de la experiencia, los gestos y diálogos de los niños y niñas. (los vínculos afectivos).	

Fuente: elaboración propia

REDI- UMECIT

Transformación

Las Mc en el grupo focal sugieren que en su quehacer pedagógico se vinculen estrategias que promuevan las interacciones efectivas con los niños y las niñas, ya que muchas veces en el afán por responder a unos lineamientos técnicos, se deja de lado la atención y la escucha constante en la interacción con los niños y niñas. Además, argumentan que no utilizar su corporeidad como dispositivo eficiente en los diálogos, narrativas y exploraciones de los niños y las niñas. A continuación, se presenta una planeación pedagógica que deja en evidencia como en el desarrollo de la experiencia la MC trabaja una de las ideas plasmadas en el plan de acción facilitando sentido al eje de interacciones.

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE UNA MC EN REFERENCIA AL EJE DE INTERACCIONES

ORIENTACIONES	
Estimada madre Comunitaria: El diseño que realizará a continuación se enfocará sobre alguno de los ejes que está trabajando y en ese sentido, se espera que impacte directamente la práctica pedagógica e interacción cotidiana con los niños y niñas. Al hacer el diseño de la propuesta considere cuáles son los recursos y espacios disponibles en su UDS-HCB. Se recomienda tener presente que esta experiencia pretende incidir en las prácticas pedagógicas e interacciones con los niños y niñas por lo cual su aplicabilidad, implica la participación y el trabajo directo con ellos y ellas. En este sentido, la realización de ambientaciones solo para decorar o carteleras informativas, por ejemplo, no responderían a este criterio. Se considera importante que la propuesta de diseño reconozca las particularidades del contexto, el momento de desarrollo y los intereses de niñas y niños, por lo cual es importante contemplar la manera en que la experiencia les vincula a ellos y ellas y/o sus familias y cuidadores. Finalmente, recuerde que se trata de una experiencia que pretende brindarle a la tutora que acompaña su proceso, ideas para fortalecer su práctica, pero también, es la ocasión para que ella vea como usted se ha fortalecido en su práctica, como la han impactado los encuentros y las visitas de acompañamiento situado, y como las ideas que le ha compartido han enriquecido su trabajo pedagógico. Este es un espacio que, además, servirá para mostrar su saber y su creatividad, compartiéndolo desde su labor cotidiana. Recuerde que no se deben utilizar imágenes prediseñadas o plantillas para el desarrollo de la experiencia.	
FORMATO DEL DISEÑO EXPERIENCIA	
1	**Momento introductorio** **Defina el propósito de desarrollo, objetivo o el propósito de la experiencia que pretende diseñar y trabajar con los niños y niñas.**

	Generar un espacio agradable y ameno con los niños y las niñas en las unidades de servicio a través del juego del zoológico donde se conocerá algunos animales, sus sonidos, su alimentación y su habitad, fortaleciendo el conocimiento de los animales de su entorno, su comunicación y expresión corporal.
2	**Momento Inspirador** **Determine en qué momento del día desarrollará la experiencia pedagógica.**
	La experiencia pedagógica se desarrollará después del desayuno.
3	**Momento explorador** **Defina qué estrategia o estrategias pedagógicas utilizará para el desarrollo de la experiencia. Tenga presenta las estrategias pedagógicas enunciadas en la propuesta.**
	Asamblea para leer un cuento al aire libre, hacer preguntas y escuchar la opinión de los niños Proyecto de aula, porque serán varios días en los que trabajare la experiencia de los animales.
4	**Momento de creación** **Defina los recursos que va a requerir para el diseño e implementación de la experiencia pedagógica (materiales: reutilizables, naturales, didácticos, de consumos). Incluya en esta descripción los espacios que apoyarán la implementación de la experiencia pedagógica.**
	Cuento en formato grande de animales, disfraz, máscaras de animalitos, sillas, papel, colores, música infantil.
5	**Momento de la acción** **Describa el cómo va a desarrollar la experiencia, el paso a paso defina unos momentos**
	Inicio Se plasmará la huella de los niños y niñas con tempera como una manera de tomar la asistencia. Para el momento de la bienvenida se realizará una asamblea de presentación y se entonará una canción de los animales dando la introducción a la experiencia **Desarrollo** Se realiza la lectura de un cuento en formato grande de animales donde se da la posibilidad de que ellos a partir de su imaginación y creatividad construyan su propia historia, permitiendo la opinión y expresión de los niños y las niñas. A continuación, se proporciona algunas máscaras de animales preguntando el sonido, lo que comen, como se desplazan entre otras, además se realiza un juego del zoológico, dislocando y socializando los animales que conocen y viven en nuestro entorno. En este momento se pega un pliego de papel en el suelo donde los niños y niñas plasmaran que fue lo que más les agradó de la experiencia. **Cierre** A través de un juego de las sillas mágicas con la canción de la señora vaca se realizará la socialización de lo aprendido y quien quede sin silla contará a los demás que aprendieron el día de hoy.

6	**Momento de Valoración** **Tenga presente que una vez desarrolle la experiencia, debe consignar reflexiones que permitan provocar o movilizar reflexiones en torno a lo ocurrido, usted puede usar este espacio y enriquecerlo, con aspectos que, a su criterio, quedaron en evidencia frente al desarrollo de la experiencia de las niñas y los niños.**
	Fue una experiencia que me permitió rescatar las interacciones con los niños y las niñas, la apuesta de ambientes permitió sus diálogos, preguntas a interacciones de una manera más constante. Esta experiencia de igual manera me ayudo a poner en práctica ideas que la profe Martha nos dejó en la propuesta.

Fuente: Adaptación del formato de planeación para la Educación Inicial a partir del MEN, 2018.

Figura 101

Experiencia pedagógica "los animales de mi entorno"



Fuente: Elaboración propia

REDIME

Tabla 98

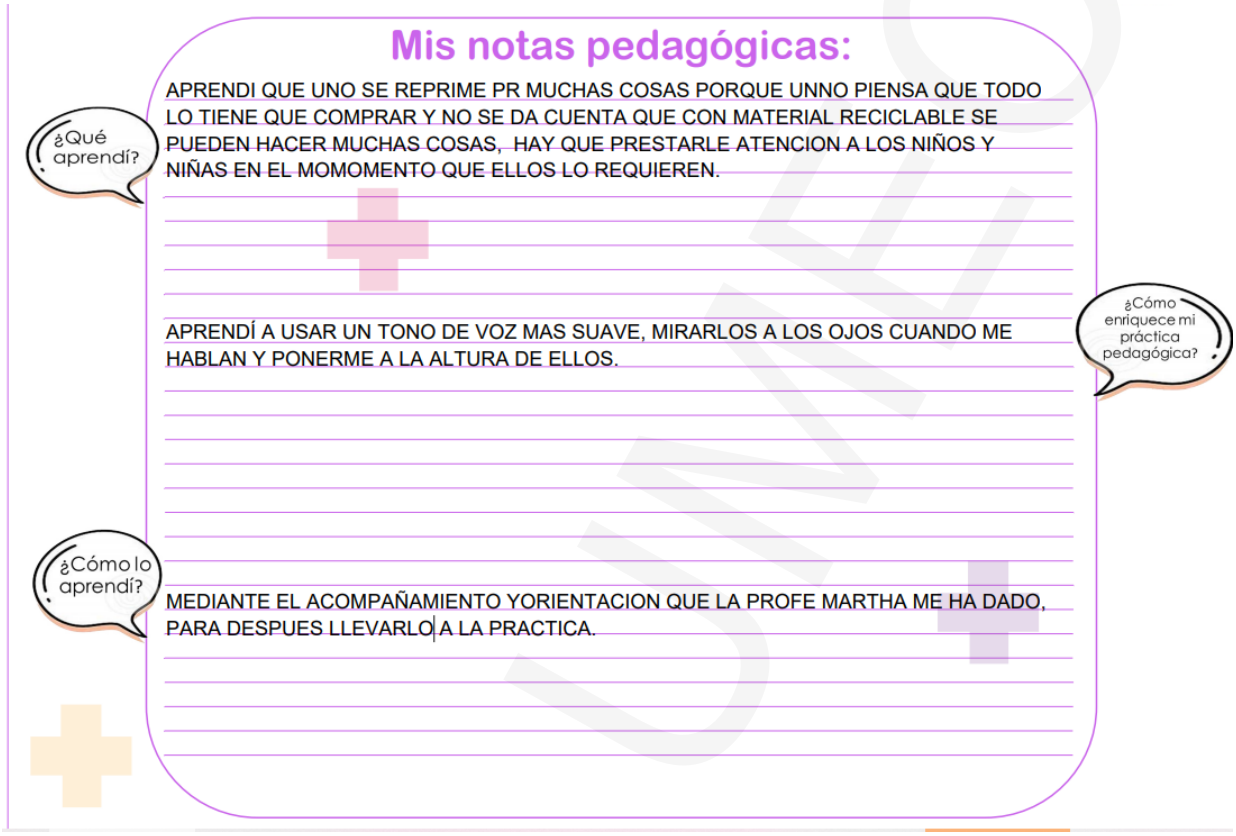
Matriz de transformación eje de interacciones

INTERACCIONES		
¿Cómo estaba?	**Transformaciones**	**Indicadores del plan de acción que incidieron para que ocurrieran las transformaciones**
Las MC del municipio de Paya reconocen que en su quehacer pedagógico hacen falta acciones sensibles y efectivas que promuevan las interacciones de niños, niñas y pares con el ánimo de fortalecer su autonomía, independencia y comunicación verbal y no verbal. De igual manera no se promueven ambientes pedagógicos que incentiven las interacciones a partir de la provocación de preguntas, hipótesis y relatos de acuerdo con las experiencias de vida de niños, niñas y familias. 	Se han generado ambientes pedagógicos provocadores y enriquecidos que incentivan las interacciones afectivas y efectivas entre MC, niños, niñas y pares; el reconocimiento de la voz y la posición corporal son elementos transformadores de interacciones asertivas, al igual que la escucha activa para reconocer sus relatos y experiencias de vida. **Actualidad:** Se continúa haciendo uso especialmente de asambleas participativas en momentos como la bienvenida y la despedida, sigue siendo un espacio de participación infantil, aún las MC continúa haciendo uso de las características corporales para escuchar e interactuar con los niños y niñas. 	Apropiación de los conceptos expuestos en la propuesta, diseño de una experiencia pedagógica que vincule los niños, las niñas como protagonistas en sus relatos, preguntas e hipótesis. Diseño de ambientes pedagógicos que vinculen y potencien las interacciones como dispositivo de un desarrollo integral. Implementación de estrategias como la asamblea, los rincones, talleres y proyectos de aula para escuchar los relatos, preguntas e hipótesis de los niños y niñas. 

Fuente: creación propia

Evaluación

Una muestra de las apreciaciones que hacen las MC en sus anecdotarios en relación con el eje de interacciones.



RED-UNICIT

Momento No 4: Eje de seguimiento al desarrollo en conexión la pedagogía Waldorf

Concepto

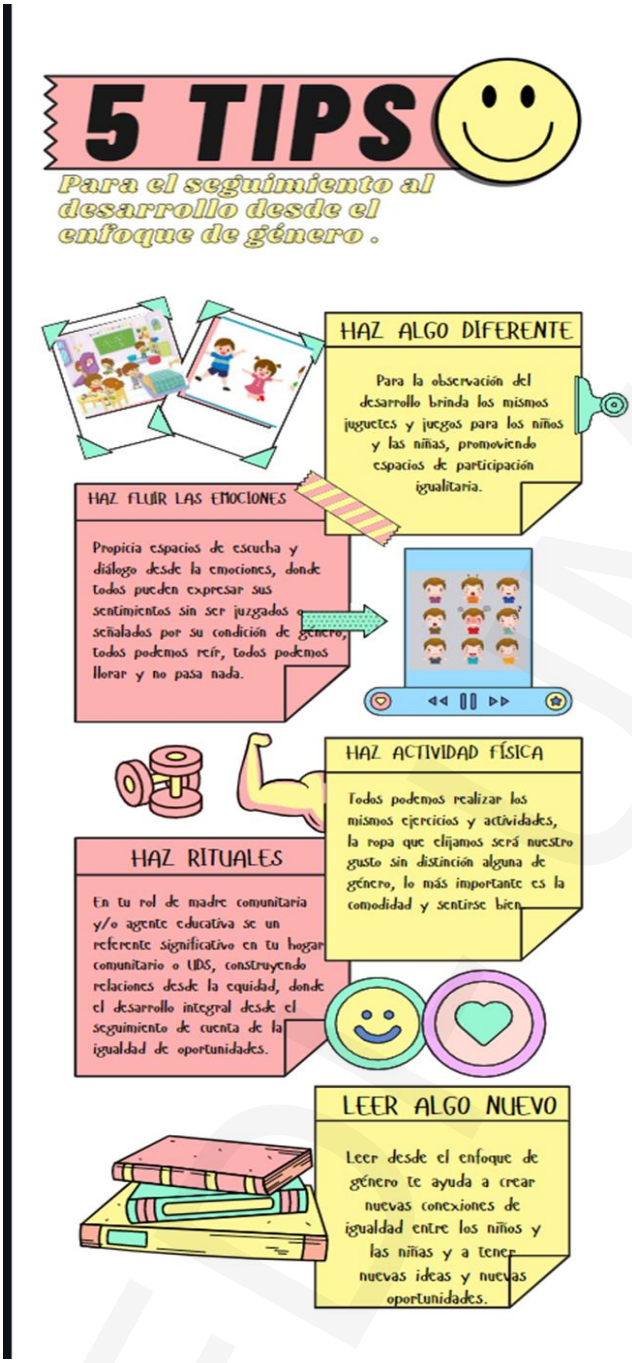
El desarrollo de cada individualidad y la concepción del ser humano para Steiner es amplia e integral, concibe una metodología que facilita el despliegue de las capacidades y habilidades propias del niño y la niña, mediante la implementación de estrategias que se afirmen en la práctica para promover el desarrollo evolutivo del ser humano, desde la niñez hasta la primera juventud.

Por ende, la educación inicial se articula de manera precisa a los planteamientos cimentados en la pedagogía Waldorf, dentro de sus estrategias de intervención para hacer el seguimiento al desarrollo, sitúa la observación de todo lo que ocurre en la cotidianidad a cada niña y niño; el registro es importante para escribir, fotografiar, grabar las observaciones que los maestros hacen, esto permite recordar, para analizar y sistematizar la información sobre las niñas y los niños. (Steiner, 2004)

RED-UNICA

Figura 102

Infografía: seguimiento al desarrollo



Fuente: Elaboración propia

REDUMECIT

Objetivo

Comprender el eje de seguimiento al desarrollo como un proceso continuo y articulador en la implementación de las experiencias pedagógicas realizadas por las MC.

Recursos

En este eje podrás utilizar el formato de planeación si lo deseas, de lo contrario puedes plasmar la planeación a través de un mapa conceptual o una gráfica teniendo en cuenta los pasos que dan sentido a la planeación, podrás utilizar cámara fotográfica, cuadernos de registros, anecdotarios, diarios.

REDI- UMECIT

Metodología o plan de acción

Tabla 99

Plan de acción eje seguimiento al desarrollo

EJE DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	IDEA CENTRAL	ACTIVIDAD RECTORA	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA	INDICADORES
Seguimiento al desarrollo	IDEA 1: Registra qué sucede en cuanto al desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, esto permitirá tomar decisiones	Arte, juego, literatura y exploración del medio	**Pregunta, crea e imagina** Organiza espacios intencionados, explora tu propio el contexto y dirige preguntas en relación a lo que el niño y la niña observan, dialogan y se hacen hipótesis. Dispón un espacio en el hogar comunitario para dar valor a las construcciones propias de los niños y niñas pueden ser ubicadas a manera de instalación o museo itinerante generando un reconocimiento de los	Sabemos que es necesario poner en palabras, imágenes, videos o grabaciones de voz, lo que hemos observado o escuchado, para lograrlo acudimos a diversas herramientas como medio de registro: bitácoras, cuadernos de notas, fotografías, videos, carteleras con palabras o ideas claves del grupo o un niño o niña en especial, y otras estrategias que faciliten captar los detalles de la cotidianidad. La MC ha de exaltar esos procesos trabajados, que desde su saber y	-Registra y documenta lo que sucede en cuanto al desarrollo de los niños y las niñas. -Utiliza diferentes instrumentos para registrar (Anecdotarios, cuadernos de registro, fotografías)

REDIMEC IT

EJE DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	IDEA CENTRAL	ACTIVIDAD RECTORA	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA	INDICADORES
Seguimiento al desarrollo			productos estéticos de los niños y niñas.	cotidianidad con los niños y niñas se construyen. Este registro le va a permitir ampliar su espectro de pensamiento frente a su constitución profesional, analizar las posibilidades a desarrollar para otros encuentros con los niños y niñas, para las posibilidades en esa medida los registros pueden ser visuales, fotográficos, pero es siempre recomendable acercarse a un registro escritural así sea una palabra, una frase, un sentimiento o una idea, lo importante es consolidar peldaños para implementar proyecciones de experiencias.	

RED- UMECIT

EJE DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	IDEA CENTRAL	ACTIVIDAD RECTORA	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA	INDICADORES
Seguimiento al desarrollo	IDEA 2: elementos que me lleven a contar vivencias que suceden en casa, esto llevará al niño a relatar nuevas experiencias.		**Mi juguete favorito** Cada niño traerá de casa algún elemento muy significativo para él, que simbolice algún afecto… puede ser un juguete, un peluche, una foto… la maestra meterá todo en una caja y a medida que va sacando ese elemento de casa significativo para el niño o niña narrará porque este es importante para él por qué lo eligió y porque desea hablar con el grupo de estos elementos. Tal vez la MC apoyará con preguntas para que hablar de sí sea una acción de libertad y afecto.	Los espacios pedagógicos poseen una virtud, y es que pueden contener otros espacios compuestos para compartir… un ambiente puede irse construyendo paralelo a la palabra y a la escucha, pero también cómo ciertos objetos simbólicos se convierten en detonantes para transportar esas vivencias y reconocimientos afectivos en los espacios de encuentro. La MC debe tener la capacidad de abrir caminos para dar apertura a esos otros contextos y a las maneras de que los niños expresen las dinámicas de sus realidades.	-Vincula a las familias en la socialización del seguimiento al desarrollo. - Reconoce que el seguimiento al desarrollo es un proceso continuo.

REDIMENSIONAR

EJE DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	IDEA CENTRAL	ACTIVIDAD RECTORA	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA	INDICADORES
Seguimiento al desarrollo	IDEA 3: la implementación de cuadernos viajeros, anecdotarios, álbum de registro se convierten en apoyo para que la MC haga seguimiento al desarrollo de manera interactiva y participativa.	Arte, literatura y exploración del medio	**Mis historias dan cuenta de..** En colaboración con las familias implementa cuadernos viajeros, anecdotarios, álbum, el cual favorezca un espacio de participación familiar, pero a la vez estas estrategias se conviertan en instrumentos para recolectar información que apoye el seguimiento al desarrollo.	La actividad de registro tiene sentido cuando responde a los propósitos pedagógicos que la MC se ha trazado con el grupo de niños y niñas; toda la información que se registra en los diferentes instrumentos deben ser objeto de análisis de parte de la MC ya que en ella encontrara información clave para formular el plan de trabajo cuyo objetivo sea promover el desarrollo integral.	-Reflexiona frente al registro del seguimiento al desarrollo, con la intención de implementar acciones que promuevan el sano desarrollo de niños y niñas. -Dispone de estrategias pedagógicas que armonicen el seguimiento al desarrollo.
Seguimiento al desarrollo	IDEA 4: Socializa el seguimiento al desarrollo con las familias, cuidadores de los niños y las niñas	Arte, literatura, juego y exploración del medio	**Un espacio de puertas abiertas** Organiza encuentros con las familias y cuidadores de los niños y las niñas para conversar sobre el seguimiento al desarrollo, organiza encuentros creativos,	Comunicar la información registrada sobre el seguimiento al desarrollo, permite la interacción con la familia y cuidadores de las niñas y los niños. Favorece la toma de decisiones en los tiempos establecidos. el seguimiento al desarrollo se integra de manera natural a	-Apropia el concepto de seguimiento al desarrollo y lo transfiere con las familias y cuidadores. -Realiza experiencias pedagógicas para socializar el seguimiento al

REDUMEC

EJE DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	IDEA CENTRAL	ACTIVIDAD RECTORA	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA	INDICADORES
			artísticos, culturales y participativos, antes de iniciar la jornada con los niños y niñas o después, organiza un compartir colectivo para que las familias y cuidadores participen del espacio	las vivencias y experiencias pedagógicas implementadas por las MC.	desarrollo con la familia y cuidadores.

Fuente: creación propia

RED-UNICA

Transformación

Las MC en la entrevista manifiestan hacer el seguimiento al desarrollo de los niños y niñas de una manera desfragmentada a las experiencias pedagógicas, exponen que este eje lo realizan como una acción operativa, es decir por cumplir con un lineamiento establecido por ICBF, además de hacerlo de manera trimestral en el formato asignado por el mismo ICBF, denominado escala de *"valoración cualitativa".* Posterior a la propuesta de intervención pedagógica ellas conciben el seguimiento al desarrollo como un proceso continuo, permanente y reflexivo, este se debe hacer por medio de la observación, el registro y el análisis de la información recolectada en cada experiencia. Además de implementar estrategias para comunicar la información con las familias o cuidadores, con la intención de tomar decisiones y hacer planes de intervención de manera conjunta y oportuna.

A continuación, se presenta una muestra de las experiencias pedagógicas implementadas por las MC, en la que se evidencia la intencionalidad para hacer seguimiento al desarrollo.

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE UNA MC EN REFERENCIA AL EJE DE SEGUIMIENTO AL DESARROLLO

ORIENTACIONES
Estimada madre Comunitaria: El diseño que realizará a continuación se enfocará sobre alguno de los ejes que está trabajando y en ese sentido, se espera que impacte directamente la práctica pedagógica e interacción cotidiana con los niños y niñas. Al hacer el diseño de la propuesta considere cuáles son los recursos y espacios disponibles en su UDS-HCB. Se recomienda tener presente que esta experiencia pretende incidir en las prácticas pedagógicas e interacciones con los niños y niñas por lo cual su aplicabilidad, implica la participación y el trabajo directo con ellos y ellas. En este sentido, la realización de ambientaciones solo para decorar o carteleras informativas, por ejemplo, no responderían a este criterio. Se considera importante que la propuesta de diseño reconozca las particularidades del contexto, el momento de desarrollo y los intereses de niñas y niños, por lo cual es importante contemplar la manera en que la experiencia les vincula a ellos y ellas y/o sus familias y cuidadores. Finalmente, recuerde que se trata de una experiencia que pretende brindarle a la tutora que acompaña su proceso, ideas para fortalecer su práctica, pero también, es la ocasión para que ella vea como usted se ha fortalecido en su práctica, como la han impactado los encuentros y las visitas de acompañamiento situado, y como las ideas que le ha compartido han enriquecido su trabajo pedagógico.

Este es un espacio que, además, servirá para mostrar su saber y su creatividad, compartiéndolo desde su labor cotidiana.

Recuerde que no se deben utilizar imágenes prediseñadas o plantillas para el desarrollo de la experiencia.

FORMATO DEL DISEÑO EXPERIENCIA	
1	**Momento introductorio** **Defina el propósito de desarrollo, objetivo o el propósito de la experiencia que pretende diseñar y trabajar con los niños y niñas.**
	Fortalecer la participación y autonomía de los niños y niñas por medio de estrategias pedagógicas viviendo emociones, movimientos e interacciones en el circo, experiencia que favorece hacer seguimiento al desarrollo, mediante la creación, la imaginación y la participación.
2	**Momento Inspirador** **Determine en qué momento del día desarrollará la experiencia pedagógica.**
	La experiencia pedagógica se desarrollará después del desayuno.
3	**Momento explorador** **Defina qué estrategia o estrategias pedagógicas utilizará para el desarrollo de la experiencia. Tenga presenta las estrategias pedagógicas enunciadas en la propuesta.**
	ASAMBLEA. Antes y después de implementar la experiencia pedagógica TALLER. Para el desarrollo de la experiencia pedagógica CESTO DE LOS TESOROS. Donde los niños y niñas exploraran y encontraran elementos relacionados con el circo
4	**Momento de creación** **Defina los recursos que va a requerir para el diseño e implementación de la experiencia pedagógica (materiales: reutilizables, naturales, didácticos, de consumos). Incluya en esta descripción los espacios que apoyarán la implementación de la experiencia pedagógica.**
	Cobijas para hacer la carpa, balones, pelucas, narices, vestido de payaso, música, paletas de emociones, aros, palomitas de maíz.
5	**Momento de la acción** **Describa el cómo va a desarrollar la experiencia, el paso a paso defina unos momentos**
	Se iniciará la bienvenida con la canción “hola hola”, saludando a cada uno de los niños y llamando asistencia donde ellos y ellas irán a colocar su foto en el lugar respectivo. Posteriormente se dialogara con ellos haciendo preguntas intencionadas sobre lo que observaron al ingresar al HCB, la MC preguntara logrando la participación de todos, posteriormente iniciara con el taller primero invitara a los niños y niñas al circo donde ellos exploraran el sexto de los tesoros y se colocaran una peluca, nariz, gafas lo que deseen, ella relatara un cuento “El payaso y el circo” y los motivara a realizar diferentes piruetas siguiendo instrucciones del payaso, después el payaso cantara una canción de emociones e invitara a ir sacando y mostrando la carita correspondiente, finalizando se hará de nuevo una asamblea donde ellos y ellas comentaran que

	fue lo que más les gusto, cómo se sintieron que aprendieron, que personaje del circo les gusto. Finalizando se despiden cantando la canción del payaso "Buenos días y adiós"
6	**Momento de Valoración** **Tenga presente que una vez desarrolle la experiencia, debe consignar reflexiones que permitan provocar o movilizar reflexiones en torno a lo ocurrido, usted puede usar este espacio y enriquecerlo, con aspectos que, a su criterio, quedaron en evidencia frente al desarrollo de la experiencia de las niñas y los niños.**
	Fue una experiencia que muy significativa que me ayudo para hacer el seguimiento al desarrollo, mediante las fotos y el registro de algunos aspectos que me llamaron la atención. Fue una experiencia que responde al sentido de la educación inicial y que no requiere de mayores costos

Fuente: Adaptación del formato de planeación para la Educación Inicial a partir del MEN, 2018.

Figura 103

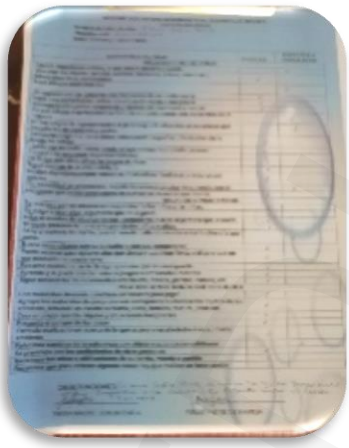
Experiencia pedagógica "El circo"



Fuente: Elaboración propia

Tabla 100

Matriz de transformación eje seguimiento al desarrollo

SEGUIMIENTO AL DESARROLLO		
¿Cómo estaba?	**Transformaciones**	**Indicadores del plan de acción que incidieron para que ocurrieran las transformaciones**
En las unidades de servicio de las madres comunitarias del municipio de Paya, el seguimiento al desarrollo se hacía escribiendo mensualmente en un cuaderno, una observación general de cada uno de los niños y niñas a cargo. Y cada tres meses se aplicaba la ECVDI-R teniendo en cuenta la relación consigo mismo, con los demás y con el mundo que lo rodea. De la misma manera se entregaba un informe escrito a las familias empleando un formato creado por ellas mismas. El análisis y resultados no se tenían en cuenta para la planeación pedagógica. 	El eje de Seguimiento al desarrollo, ha contribuido a que las madres comunitarias realicen el seguimiento al desarrollo de manera permanente ininterrumpida, teniendo en cuenta los aspectos más importantes de la vida de los niños y de las niñas; para esto han creado instrumentos de registro como el cuaderno viajero, diario de campo, registro fotográfico, videos entre otros para captar aspectos que llaman la atención. **Actualmente:** las madres comunitarias se apoyan en la escucha, la observación, el registro, el análisis y la comunicación permanente especialmente con las familias compartiendo las percepciones frente a los avances, retrocesos y dificultades que presentan los niños y niñas, del mismo modo han vinculado las familias para ayudar a crear y realizar acciones de mejora. Ahora las MC tienen en cuenta los resultados del seguimiento al desarrollo para planear estrategias intencionadas en pro de fortalecer procesos del desarrollo en cada niño y niña. Se hace uso de otras herramientas para registrar, como los anecdotarios, el cuaderno de notas, y la fotografía, se sigue entendiendo que la escala de valoración cualitativa no es el único instrumento para hacer el seguimiento al desarrollo de los niños y niñas de sus Unidades de Servicio.	La voluntad y ganas de transformar su quehacer pedagógico, de poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre este eje, de hacer un seguimiento al desarrollo a conciencia con el fin de contribuir al desarrollo integral de los niños y de las niñas. Las MC Socializan con las familias el seguimiento al desarrollo de una manera creativa y participativa. Se implementa apropiación y uso de herramientas para hacer el seguimiento al desarrollo, tales como, anecdotarios, fotografías, observación y reflexión. Trabajo en equipo entre MC, familias y cuidadores.  

REDUCT



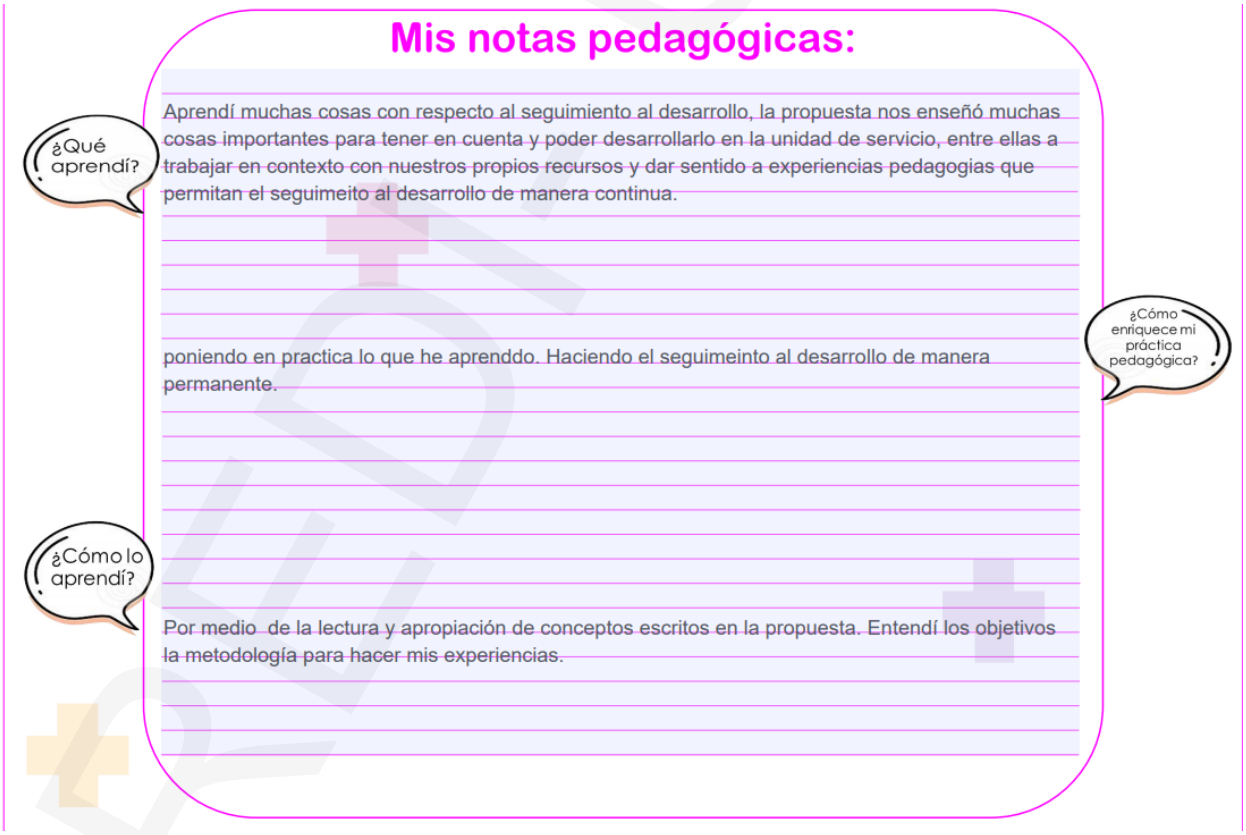




Fuente: creación propia

Evaluación

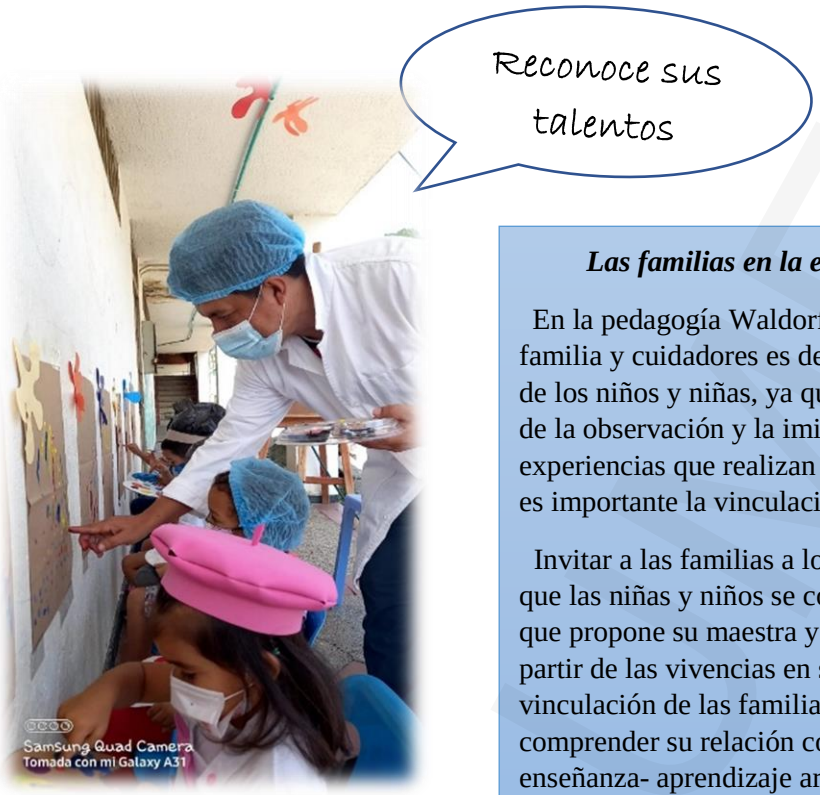
Una muestra de las apreciaciones que hacen las MC en sus anecdotarios en relación con el eje de seguimiento al desarrollo.



Momento 5: Eje Vinculación a familias a la práctica pedagógico a la luz de la pedagogía Waldorf

Figura 104

Vinculación de la familia en un Hogar Comunitario del municipio de Paya



Fuente: Elaboración propia

Las familias en la educación de los niños y niñas

En la pedagogía Waldorf, la presencia de los padres de familia y cuidadores es de vital importancia para el desarrollo de los niños y niñas, ya que ellos logran aprendizajes a través de la observación y la imitación de las expresiones y experiencias que realizan los adultos de su entorno, por ello es importante la vinculación entre familia y educación.

Invitar a las familias a los escenarios educativos consiente que las niñas y niños se conecten con el proceso pedagógico que propone su maestra y que ellos y ellas se dignifiquen a partir de las vivencias en sus hogares. Concebir la vinculación de las familias a la educación inicial, es comprender su relación como coequiperas del proceso de enseñanza- aprendizaje articulada con la corresponsabilidad para construir los procesos pedagógicos junto con las maestras, y desde ahí, comprender el proceso de desarrollo de las niñas y niños desde un horizonte integral. (Steiner, 2004)

REDIFICT

Objetivo

Vincular las familias y cuidadores de los niños y las niñas a la práctica pedagógica de las Madres Comunitarias.

Recursos

En este eje podrás utilizar el formato de planeación si lo deseas, de lo contrario puedes plasmar la planeación a través de un mapa conceptual o una gráfica teniendo en cuenta los pasos que dan sentido a la planeación, podrás utilizar tarjetas de invitación, material reciclable, natural, diseño de ambientes y material pedagógico elaborado con la participación de las familias, niños, niñas y MC.

Metodología o plan de acción

Tabla 101

Plan de acción vinculación de las familias a la práctica pedagógica

EJE PEDAGÓGICO	IDEAS CENTRALES	ACTIVIDADES RECTORAS	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADORES
Vinculación de familias a la práctica pedagógica	IDEA 1. La participación de las familias enriquece las experiencias pedagógicas, desde sus saberes y actividades cotidianas se convierten en coequiperos del maestro,	Exploración del medio, juego, arte.	**Una huerta Casera** Invita a aquellas familias que tengan la experticia en el cuidado, proceso y conservación de una huerta casara, para que apoye una experiencia pedagógica con su participación.	Cuando se piense en que las familias sean visitantes de los espacios pedagógicos, es importante pensar de qué manera y sobre que tematizar ente encuentro, lo ideal es generar encuentros en los cuales tanto padres de familia como niños y niñas construyan y participen de manera activa en la experiencia. Favorece espacios en tu quehacer pedagógico para que las familias	-Vincula a la práctica pedagógica a familias y cuidadores. - Implementa cronogramas para organizar la participación de las familias.

RED-SUMECIT

EJE PEDAGÓGICO	IDEAS CENTRALES	ACTIVIDADES RECTORAS	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADORES
	fortaleciendo los vínculos afectivos y la crianza de las niñas y los niños.			sean coequiperas del cuidado y la educación de los niños y niñas	
Vinculación de familias a la práctica pedagógica	IDEA 2. Haz de tu Hogar Comunitario un espacio de puertas abiertas a las familias.	Juego y exploración del medio	**Tradición oral:** Organiza asambleas donde se invite a las familias a compartir sus percepciones frente a las experiencias vividas, permite espacios para que se puedan expresar. Hazlas partícipes de la lectura de cuentos, el rescate de la tradición oral (coplas, rimas, adivinanzas)	Si el hogar comunitario es un lugar de apertura, las hospitalidades que concurren allí van destinadas siempre a procurar construir desde la sensibilidad de los otros y la propia, para enaltecer las vitalidades en pro del bienestar de los niños y las niñas, desde un trabajo mancomunado donde todos logran tener un lugar. Es por eso que la MC debe propender un cosmos de diálogo con preguntas puntuales que facilite a los cuidadores encaminar sus observaciones, opiniones y sugerencias hacia aquello que se desea fortalecer o continuar trabajando. El dejar un canal abierto con los cuidadores o familias, facilita que las observaciones, seguimientos y	-Reconoce los talentos de las familias y cuidadores y los vincula en el ejercicio pedagógico. -Diseña ambientes pedagógicos con las familias y cuidadores para realizar experiencias con los niños y niñas.

REDIMEC

EJE PEDAGÓGICO	IDEAS CENTRALES	ACTIVIDADES RECTORAS	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADORES
				proyecciones frente al acompañamiento en la educación de los niños y niñas sea un acuerdo de confianza entre los actores responsables de su crecimiento: social, afectivo, y emocional	
Vinculación de familias a la práctica pedagógica	IDEA 3. Invita a las familias a recolectar material reutilizable para el desarrollo de las experiencias pedagógicas.	Exploración del medio, arte	**Exploremos en familia** Se invita a las familias a recolectar hojas de árboles de diferentes tamaños y semillas de árboles o frutas, hojas secas. Invita a las familias, que mientras se hace el ejercicio de recolección exprese vínculos afectivos con sus hijos, plantee preguntas y diálogos en relación con la experiencia.	Demarcar la experiencia de las familias desde el afecto es una puerta potente, dado que el acercamiento de las familias a los centros educativos para la infancia radica a un rasgo informativo que incurre muchas veces en un alejamiento de corresponsabilidades con los niños. Pensar en un hogar que integre esos pensamientos, esas ideas y sentires, amplifica entonces las alianzas de trabajo y escucha de los hogares por aquello que transita en la intimidad de las familias. Es una gran idea que sean ellos quienes apoyen en la recolección y banco de insumos de aquellos	-Reconoce que las familias y cuidadores tienen corresponsabilidad en la educación de los niños y niñas. -Promueve espacios de participación familiar como coequipero en el diseño e implementación de experiencias pedagógicas.

REDUMEC

EJE PEDAGÓGICO	IDEAS CENTRALES	ACTIVIDADES RECTORAS	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADORES
				materiales con los que sus hijos generarán experiencias de aprendizaje y vida. Puede ser en el mismo hogar, como en casa extender campañas en recolectar material como empaques, tarros, hojas entre otros (proyectos como los ladrillos ecológicos) que sean caminos en que los niños detecten que se ha generado una armonía de trabajo por su desarrollo, y que él puede participar recordando las responsabilidades de cada uno. Lo anterior abona confianza en su red de apoyo y el incremento de confianza dado su valor.	
Vinculación de familias a la práctica pedagógica	IDEA 4: Generar un banco de narrativas, para compartir con los otros	Literatura, arte y exploración del medio	**Palabrero** Generar una estrategia comunicadora entre familias y el hogar comunitario, por ejemplo, un cuaderno viajero, un títere, la caja de las narrativas, entre otros. Permite que estas estrategias las lleve el niño	Implementar estrategias de vinculación de familias es abrir las puertas a todas y a todos, no necesariamente todos deben estar en el mismo espacio de experiencia, hay que construir conductores y elementos viajeros que interconecten el hogar con los contextos. Empezar a dinamizar la comunidad desde la familia y el niño como epicentro, es poner a	-Diseña estrategias para la comunicación directa entre familias y cuidadores. -Realiza con las familias experiencias que rescaten la tradición oral y la identidad cultural.

RED UNFCUT

EJE PEDAGÓGICO	IDEAS CENTRALES	ACTIVIDADES RECTORAS	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADORES
			a su casa para que los padres y cuidadores registren allí una adivinanza, una copla, un cuento, una narrativa que consideren importante y que entre ellos mismos puedan compartir para aprender de sí mismos, pero también con el otro.	todos a pensar en clave de infancia, de endulzar la vida, de acatar responsabilidades educativas en conjunto a la educación el cuidado y la atención integral de la primera infancia.	

Fuente: creación propia

RED- UNIFOT

Transformación

La entrevista devela que las MC no reconocen los talentos de las familias para vincularlos en la práctica pedagógica, las familias son convocadas a los hogares comunitarios a reuniones de carácter operativo e informativo. De igual manera en la cartografía social exponen la transformación que este eje tuvo en su práctica pedagógico, reconocen que la implementación de la propuesta permitió la creación de herramientas y mecanismos concretos para invitar a las familias a sus hogares comunitarios, des desde una participación coequipera en el hacer y el saber de experiencias pedagógicas que resignifican el cuidado, acompañamiento y corresponsabilidad en la educación de sus hijos.

A continuación, se presenta la muestra de una experiencia pedagógica trabajada por una MC, en la que se evidencia la vinculación de la familia a su quehacer pedagógico.

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE UNA MC EN REFERENCIA AL EJE DE SEGUIMIENTO AL DESARROLLO

ORIENTACIONES
Estimada madre Comunitaria: El diseño que realizará a continuación se enfocará sobre alguno de los ejes que está trabajando y en ese sentido, se espera que impacte directamente la práctica pedagógica e interacción cotidiana con los niños y niñas. Al hacer el diseño de la propuesta considere cuáles son los recursos y espacios disponibles en su UDS-HCB. Se recomienda tener presente que esta experiencia pretende incidir en las prácticas pedagógicas e interacciones con los niños y niñas por lo cual su aplicabilidad, implica la participación y el trabajo directo con ellos y ellas. En este sentido, la realización de ambientaciones solo para decorar o carteleras informativas, por ejemplo, no responderían a este criterio. Se considera importante que la propuesta de diseño reconozca las particularidades del contexto, el momento de desarrollo y los intereses de niñas y niños, por lo cual es importante contemplar la manera en que la experiencia les vincula a ellos y ellas y/o sus familias y cuidadores. Finalmente, recuerde que se trata de una experiencia que pretende brindarle a la tutora que acompaña su proceso, ideas para fortalecer su práctica, pero también, es la ocasión para que ella vea como usted se ha fortalecido en su práctica, como la han impactado los encuentros y las visitas de acompañamiento situado, y como las ideas que le ha compartido han enriquecido su trabajo pedagógico. Este es un espacio que, además, servirá para mostrar su saber y su creatividad, compartiéndolo desde su labor cotidiana. Recuerde que no se deben utilizar imágenes prediseñadas o plantillas para el desarrollo de la experiencia.
FORMATO DEL DISEÑO EXPERIENCIA

1	**Momento introductorio** **Defina el propósito de desarrollo, objetivo o el propósito de la experiencia que pretende diseñar y trabajar con los niños y niñas.**
	Convocar las familias de mi hogar comunitario que deseen participan en la siembra de hortalizas pata hacer una huerta casera.
2	**Momento Inspirador** **Determine en qué momento del día desarrollará la experiencia pedagógica.**
	La experiencia pedagógica se desarrollará después del almuerzo
3	**Momento explorador** **Defina qué estrategia o estrategias pedagógicas utilizará para el desarrollo de la experiencia. Tenga presenta las estrategias pedagógicas enunciadas en la propuesta.**
	ASAMBLEA. Antes de disponernos a hacer la siembra vamos a organizar una asamblea para explicar a los niños, niñas y familias el objetivo de la experiencia TALLER. Sembrar hortalizas, explorar el terreno y plasmar con un dibujo una escena de la actividad.
4	**Momento de creación** **Defina los recursos que va a requerir para el diseño e implementación de la experiencia pedagógica (materiales: reutilizables, naturales, didácticos, de consumos). Incluya en esta descripción los espacios que apoyarán la implementación de la experiencia pedagógica.**
	Palas, hojas, colores, sombreros, carretillas, palas, baldes, semillas
5	**Momento de la acción** **Describa el cómo va a desarrollar la experiencia, el paso a paso defina unos momentos**
	La experiencia comienza dando la bienvenida a las familias al hogar comunitario, mediante una asamblea se genera un espacio de participación con las familias para dar el espacio de orientaciones frente a la huerta casera, también se aprovecha para agradecer por su presencia y participación en esta experiencia. En seguida se sale al jardín de la parte de atrás del hogar comunitario con la intención de explorar y conocer el contexto donde se realizará la huerta casera, en este espacio los niños junto a sus familias reconocen el espacio, generan diálogos preguntas referentes a la actividad. ¿Qué verduras vamos sembrar? ¿A quiénes les gusta esas verduras ¿en el hogar comunitario consumes estas hortalizas? Con el apoyo de las familias se procede a regar las semillas de las hortalizas y se crean compromisos para el cuidado y la conservación de esta huerta. Una vez sembrada las hortalizas volvemos al hogar comunitario para realizar una producción artística en el que el niño junto a su familia pueda representar una de las escenas que más llamo su atención. Para el cierre se hace una asamblea para socializar la producción artística y generar diálogos sobre la vivencia. Se agradece nuevamente la participación de las familias y se generan compromisos para el cuidado de la huerta

6	**Momento de Valoración** **Tenga presente que una vez desarrolle la experiencia, debe consignar reflexiones que permitan provocar o movilizar reflexiones en torno a lo ocurrido, usted puede usar este espacio y enriquecerlo, con aspectos que, a su criterio, quedaron en evidencia frente al desarrollo de la experiencia de las niñas y los niños.**
	En esta experiencia participaron cinco familias de manera voluntaria, se evidenció el compromiso que ellas tienen con el hogar comunitario, los niños disfrutaron de esta actividad y de la presencia de sus cuidadores y familias, los ambientes pedagógicos que utilizamos fueron construidos en compañía con las familias, esta experiencia rescata la tradición de nuestra región y no tiene mayor costo, además ayuda al auto consumo de algunas familias que no consumen verduras por falta de dinero.

Fuente: Adaptación del formato de planeación para la Educación Inicial a partir del MEN, 2018.

Figura 105

La huerta casera con la participación de familias



Fuente: Elaboración propia

REDIME

Tabla 102

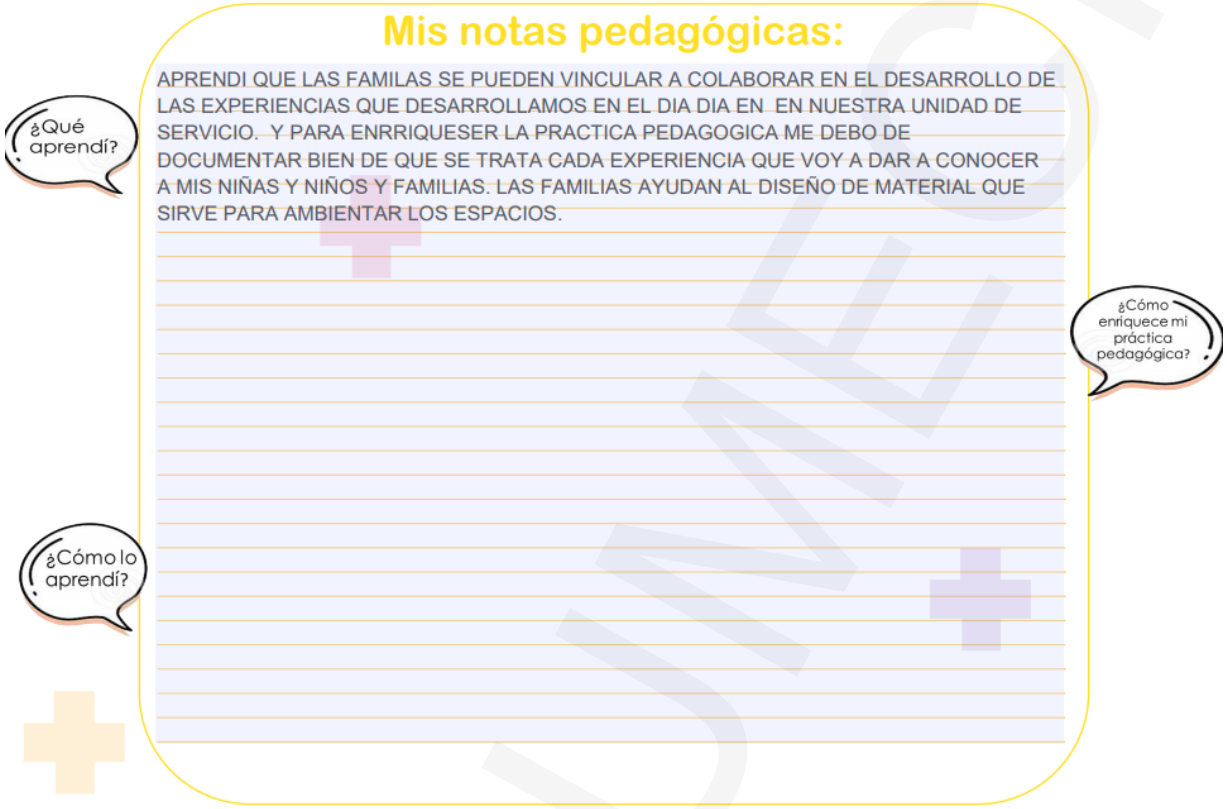
Matriz de transformación eje vinculación de familias a la práctica pedagógica.

VINCULACIÓN A FAMILIAS		
¿Cómo Estaba?	**Transformaciones**	**Indicadores del plan de acción que incidieron para que ocurrieran las transformaciones**
Las unidades de servicio no implementaban estrategias lúdicas para vincular a las familias en los procesos de desarrollo de los niños y las niñas, la comunicación con sus respectivos cuidadores era muy limitada y los pocos encuentros que se implementaban eran las formaciones a familias donde se evidenciaba la poca asistencia y la falta de compromiso a estos encuentros. 	La creación y organización de un cronograma fortaleció la vinculación familiar en cada unidad de servicio, se evidencia la participación parcial de cada una de las familias convocadas con anterioridad, donde se conocen talentos y se comparten experiencias significativas que aportan al desarrollo integral de los niños y las niñas. **Actualidad:** Las MC continúan haciendo participes en sus experiencias pedagógicas a las familias, mediante un cronograma anual vigente, se organiza la participación y vinculación de ellas, para que puedan continuar como coequiperas en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas a favor del desarrollo de los niños y niñas, de las 7 MC 5 de ellas lo siguen haciendo, una de ellas se retira de su rol como MC, y la otra manifiesta que no ha podido lograr vincular a su práctica pedagógica a las familias, pues ellas manifiestan no tener el tiempo ni la disposición para hacerlo. 	Orientación y direccionamiento en la implementación de nuevas e innovadoras estrategias para vincular a las familias de una manera más creativa y participativa. Organización de un cronograma en el que se establece la participación de las familias por meses de operatividad en el Hogar Comunitarios. Reconocimiento de talentos de familias y cuidadores para vincularlos en experiencias pedagógicas. Implemetacion de ideas innovadoras, prácticas y al alcance de las familias para realizar en los Hogares Comunitarios. Las familias reconocen su labor como corresponsables en la educacion de los niños y las niñas. 

Fuente: creación propia

Evaluación

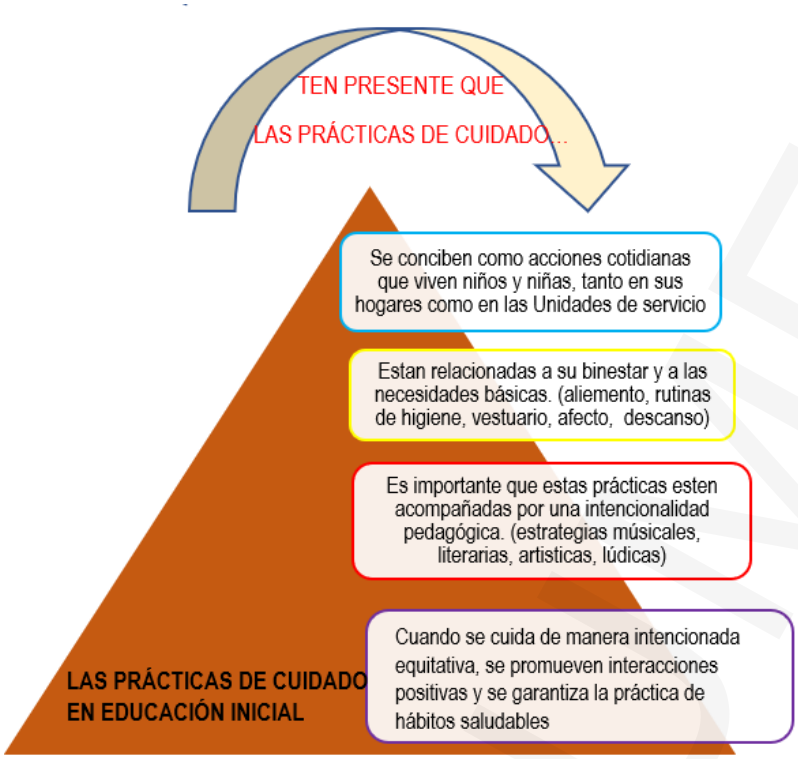
Se expone una muestra de las apreciaciones que hacen las MC en sus anecdotarios en relación con el eje de seguimiento al desarrollo.



Momento 6: eje prácticas de cuidado en relación con la pedagogía Waldorf

Figura 106

Concepto sobre las prácticas de Cuidado



Fuente: Elaboración propia

Figura 107

Experiencia pedagógica prácticas de cuidado en un Hogar Comunitario del municipio de Paya



Fuente: Elaboración propia

Figura 108

Ideas para la práctica pedagógica



Fuente: creación propia

Objetivo

Comprender las prácticas de cuidado como acciones intencionadas que acompañan las experiencias pedagógicas.

Recursos

En este eje podrás utilizar el formato de planeación si lo deseas, de lo contrario puedes plasmar la planeación a través de un mapa conceptual o una gráfica teniendo en cuenta los pasos que dan sentido a la planeación, podrás utilizar estrategias literarias, como cuentos, canciones, adivinanzas, rimas, material reutilizable, cojines, telas, cuentos, pinturas.

Metodología o plan de acción

Tabla 103

Plan de acción eje pedagógico prácticas cuidado

EJE DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	IDEA CENTRAL	ACTIVIDAD RECTORA	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADOR
Prácticas de cuidado -	IDEA 1: Las prácticas de cuidado de las niñas y los niños como la alimentación, el descanso y la higiene, deben darse de manera tranquila y divertida. Estos momentos son una oportunidad para fortalecer sus procesos de desarrollo, afianzando su	Juego, arte, exploración del medio	**Don pepino – señor muelitas** Mediante un taller invita a los niños y niñas a crear un personaje que acompañe la rutina de las prácticas de cuidado. (lavado de manos, cepillado de dientes, momentos de	Es importante que las prácticas de cuidado promuevan la autonomía de la primera infancia, la asignación de roles, el cumplimiento de normas y el diseño de productos favorecen su consolidación.	-Implementa el diseño de ambientes que otorguen sentido pedagógico a las prácticas de cuidado. -Apropia el concepto que cumplen las prácticas de

REDIUNEC

EJE DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	IDEA CENTRAL	ACTIVIDAD RECTORA	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADOR
	autonomía, autocuidado, identidad, entre otros.		alimentación). El personaje será Elaborado con recursos del medio, (semillas, hojas secas, piedras, arena) este personaje cumple la función de recordar los acuerdos, establecidos por las MC, también favorece las interacciones en el planteamiento de preguntas y creación de hipótesis. Explicitar los momentos más importantes del taller de creación del personaje, permitiendo el aporte de los niños y niñas en la selección de los materiales y disposición de los mismos. Hacer zoom a las escenas donde los niños y niñas participan, den ideas y generen acciones de apoyo en la	Crear, dialogar y participar son acciones que dan sentido pedagógico a las prácticas de cuidado.	cuidado en el desarrollo de los niños y niñas.

RED-UNICIT

EJE DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	IDEA CENTRAL	ACTIVIDAD RECTORA	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADOR
			construcción del personaje.		
Prácticas de cuidado	IDEA 2: Propicia la participación de los niños y niñas en el momento de la alimentación.	Arte, exploración del medio, juego.	**Diseña tu individual de mesa** Se creará un individual para mesa, de manera libre con los niños y las niñas con los materiales dispuestos en el espacio de trabajo. Este recurso será utilizado en el momento de alimentación. (almuerzo) Se realizará lavado de manos y lavado de dientes guiado por el personaje y mediado por el panel de acuerdos.	Es importante generar un espacio de inicio donde los niños y niñas conozcan el menú y se motiven a consumirlo puede ser importante capturar eventos que le permitan a la MC hacer seguimiento al desarrollo o crear interacciones mediante preguntas como ¿Qué verduras están consumiendo el día de hoy? ¿Qué color y textura tienen? ¿Cuál es su alimento favorito? -Se debe garantizar que los niños y niñas expresen sus ideas libremente sobre los alimentos que van a consumir, y que todo lo que se realice de manera previa sea en relación a ese momento, exaltando	-Promueve la autonomía con la participación de niños y niñas a la hora de ejercer una práctica de cuidado. -Reconoce que las prácticas de cuidado tienen un sentido pedagógico.

RED-UNEC

EJE DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	IDEA CENTRAL	ACTIVIDAD RECTORA	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADOR
				que el alimentarse es parte del cuidado al cuerpo y al estar bien significa consumir una alimentación adecuada.	
Prácticas de cuidado	IDEA 3: Diseña una estrategia que acoja de manera pedagógica el lavado de manos	Literatura, arte, juego exploración del medio	**A lavarnos las manos 1,2 y 3** Todos los días que hagas la rutina de lavado de manos práctica canciones, lecturas de cuentos, juegos de roles (permite que los niños y niñas ayuden a aplicar jabón, secar las manos de sus compañeros) A signa palabras claves o	Acompañar el lavado de manos con una estrategia pedagógica favorece la expectativa del buen comer, de cuidarse, de cuidar los elementos dispuestos para este momento, también es importante agradecer por los alimentos elaborados y servidos. Además de fortalecer la colaboración y la autonomía.	-Desarrolla con los niños y las niñas estrategias literarias que den sentido pedagógico a las prácticas de cuidado. -Acompaña las prácticas de cuidado desde la motivación y el afecto.

REDIUNEC

EJE DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	IDEA CENTRAL	ACTIVIDAD RECTORA	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADOR
			motivacionales que acompañen este ejercicio (lo estás haciendo muy bien, te quedaron las manos limpias, lavarnos las manos evita que nos enfermemos)		
Prácticas de cuidado	IDEA 4: Crea un ambiente adecuado para el descanso.	Juego, arte, literatura y exploración del medio	**Mi descanso como derecho y no como obligación** Se dispone de un espacio físico y de tiempo de descanso, para ello se organiza el ambiente para los niños y niñas que quieren descansar o realizar actividades libres lo hagan en estos ambientes. Con tu apoyo lee un cuento, canta una canción o pon música de fondo para	-El espacio debe ser acorde a las prácticas culturales (hamacas, cobijas, cojines, nichos, entre otros). -Se deben disponer de varios rincones donde los niños y niñas puedan participar de manera autónoma. (rincón de la lectura, la exploración, la meditación) -La MC debe estar interactuando en los espacios. No puede estar realizando actividades administrativas. Priorizar momentos donde los niños y niñas se dirigen	- Reconoce en las prácticas de cuidado que el descanso es un derecho y no una obligación. - Diseña rincones variados, para que los niños y niñas que no deseen dormir tengan allí un momento de esparcimiento y diversión.

REDI-UNICEF

EJE DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	IDEA CENTRAL	ACTIVIDAD RECTORA	EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS	INDICADOR
			que los niños y las niñas se puedan relejar. El manejo y control de la respiración, es un buen ejercicio para hacer en los momentos de descanso ayuda a la regulación del cuerpo de la distensión, en la misma medida de que aporta a ese cosmos de introspección. Es una estrategia que aporta para hacer conciencia de lo que se ha trabajado para sí mismos, pues eso da sentido a su confianza y actos de autonomía.	de manera autónoma a preparar su espacio para dormir, descansar o realizar otra actividad.	

Fuente: Elaboración propia

Transformación

En el grupo focal las MC exponen no contar con estrategias que orienten sus prácticas de cuidado, en su quehacer pedagógico, ellas narran la manera de hacerlo como rutinas diarias que deben cumplir en el cuidado y la atención de los niños y niñas, pero no se fundamentan y se planean

estrategias que den sentido educativo a estas acciones. La propuesta al ser implementada favorece transformaciones significativas en el diseño de ambientes y estrategias didácticas que se trabajan mancomunadamente con los niños, niñas y MC. A continuación, se expone una muestra de las experiencias pedagógicas realizadas por las MC para transformar este eje pedagógico, en coherencia con las ideas consignadas en el plan de acción.

REDI- UMECIT

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE UNA MC EN REFERENCIA AL EJE DE PRÁCTICAS DE CUIDADO

ORIENTACIONES	
Estimada madre Comunitaria: El diseño que realizará a continuación se enfocará sobre alguno de los ejes que está trabajando y en ese sentido, se espera que impacte directamente la práctica pedagógica e interacción cotidiana con los niños y niñas. Al hacer el diseño de la propuesta considere cuáles son los recursos y espacios disponibles en su UDS-HCB. Se recomienda tener presente que esta experiencia pretende incidir en las prácticas pedagógicas e interacciones con los niños y niñas por lo cual su aplicabilidad, implica la participación y el trabajo directo con ellos y ellas. En este sentido, la realización de ambientaciones solo para decorar o carteleras informativas, por ejemplo, no responderían a este criterio. Se considera importante que la propuesta de diseño reconozca las particularidades del contexto, el momento de desarrollo y los intereses de niñas y niños, por lo cual es importante contemplar la manera en que la experiencia les vincula a ellos y ellas y/o sus familias y cuidadores. Finalmente, recuerde que se trata de una experiencia que pretende brindarle a la tutora que acompaña su proceso, ideas para fortalecer su práctica, pero también, es la ocasión para que ella vea como usted se ha fortalecido en su práctica, como la han impactado los encuentros y las visitas de acompañamiento situado, y como las ideas que le ha compartido han enriquecido su trabajo pedagógico. Este es un espacio que, además, servirá para mostrar su saber y su creatividad, compartiéndolo desde su labor cotidiana. Recuerde que no se deben utilizar imágenes prediseñadas o plantillas para el desarrollo de la experiencia.	
FORMATO DEL DISEÑO EXPERIENCIA	
1	**Momento introductorio** **Defina el propósito de desarrollo, objetivo o el propósito de la experiencia que pretende diseñar y trabajar con los niños y niñas.**
	Crear conciencia que las prácticas de cuidado más que un hábito o rutina tiene un sentido pedagógico y se debe implementar a través de experiencias pedagógicas significativas para que los niños y niñas disfruten estas acciones y tomen gusto por ellas.
2	**Momento Inspirador** **Determine en qué momento del día desarrollará la experiencia pedagógica.**

	La experiencia pedagógica se desarrollará una vez hayan almorzado los niños
3	**Momento explorador** **Defina qué estrategia o estrategias pedagógicas utilizará para el desarrollo de la experiencia. Tenga presenta las estrategias pedagógicas enunciadas en la propuesta.**
	Asamblea: para generar acuerdos en el diseño del personaje que acompañara la práctica de cuidado del cepillado Taller: los niños y las niñas con material reciclable elaboran su personaje
4	**Momento de creación** **Defina los recursos que va a requerir para el diseño e implementación de la experiencia pedagógica (materiales: reutilizables, naturales, didácticos, de consumos). Incluya en esta descripción los espacios que apoyarán la implementación de la experiencia pedagógica.**
	Tapas, cartón, Música infantil, disfraz de muela, cepillos de dientes, cepillo gigante, vasos, agua, crema dental, computador, video.
5	**Momento de la acción** **Describa el cómo va a desarrollar la experiencia, el paso a paso defina unos momentos**
	Inicio Se realiza una asamblea con los niños y las niñas, entonando algunas canciones de bienvenida donde se les motiva a tener una jornada agradable y tranquila. A continuación, se les propone observar un video donde se ve reflejada de manera dinámica la forma adecuada de cepillar los dientes para evitar dolores y caries. En este espacio se generan acuerdos para elaborar su personaje que acompañara el cepillado de dientes **Desarrollo** La madre comunitaria proporciona a cada niño crema dental con sus respectivos cepillos de dientes con el propósito de realizar la acción de una manera más divertida dándole a conocer a la forma más adecuada de hacer cepillado de dientes, la MC, mientras orienta el cepillado se caracteriza con un disfraz de muela y un cepillo de gran tamaño que se ha elaborado en conjunto con los niños y niñas y en material reciclable. Se coloca música infantil relacionada con el cepillado y se va entregando el cepillo con crema y agua, la MC va cepillando la muela grande haciendo diversos movimientos y los niños y niñas deberán imitarlos en sus dientes, mostrando la forma adecuada de realizarlo. Luego los niños y niñas en colaboración con la MC van a elaborar un personaje que acompañé y guie esta práctica de cuidado, en ese caso se utilizaran tapas de botellas, cartón y pinturas **cierre**

	nuevamente en asamblea se pregunta a los niños y las niñas que les pareció esta experiencia, se retroalimenta a través de preguntas sencillas acerca de los que se ha visto durante la jornada evidenciando los aprendizajes obtenidos. ¿Cómo nos debemos cepillar los dientes? ¿Cómo se llama el personaje que cada uno creo?
6	**Momento de Valoración** **Tenga presente que una vez desarrolle la experiencia, debe consignar reflexiones que permitan provocar o movilizar reflexiones en torno a lo ocurrido, usted puede usar este espacio y enriquecerlo, con aspectos que, a su criterio, quedaron en evidencia frente al desarrollo de la experiencia de las niñas y los niños.**
	Esta experiencia fue muy llamativa para los niños, se cepillan de una manera dinámica e intencionada, la MC reconoce diferentes estrategias que puede seguir implementando en su hogar comunitario, especialmente en la práctica de hábitos de higiene.

Fuente: Adaptación del formato de planeación para la Educación Inicial a partir del MEN, (2018).

Figura 109

Experiencia pedagógica "señor muelitas"



Fuente: Elaboración Propia

REDIME

Tabla 104

Matriz de transformación eje prácticas de cuidado

PRÁCTICAS DE CUIDADO		
¿Cómo estaba?	**Transformaciones**	**Indicadores del plan de acción que incidieron para que ocurrieran las transformaciones**
En las unidades de servicio del municipio de Paya se realizaban las prácticas de cuidado sin intencionalidad y de manera rutinaria dejando en evidencia estas acciones como un hábito más que se desarrolla con los niños y las niñas para mantener las buenas costumbres en relación a la higiene, alimentación y descanso. 	Se cuenta con una intencionalidad pedagógica que responde a las necesidades e intereses de los niños, niñas y sus familias, se da un sentido pedagógico a cada acción que se realiza en torno a las prácticas de cuidado, las MC usan diferentes estrategias que permiten momentos agradables y llenos de emoción, hacen uso de diversos recursos con material reciclable, los cuales dan sentido pedagógico a las prácticas de cuidado como momentos intencionados que atribuyen aprendizajes directos en el desarrollo de los niños y las niñas **Actualidad:** Hoy de las 7 MC 6 de ellas siguen implementando estrategias educativas que otorgan sentido pedagógico a las rutinas de cuidado. 	Las MC Apropian conceptos consignados en la propuesta de intervención, y a partir de las experiencias pedagógicas encuentran el sentido que tienen las prácticas de cuidado en las experiencias pedagógicas y en la educación inicial. De igual manera, materializan las ideas expuestas en el plan de acción. Vinculan la participación activa de los niños y niñas acompañadas de estrategias innovadoras creativas y participativas. Se dispone de ambientes pedagógicos que dan sentido a las rutinas de cuidado y protección. Se vincula a las familias para el diseño de material que promueva las prácticas de cuidado a partir de la innovación, creatividad, recursividad, criterios de corresponsabilidad entre los Hogares Comunitarios y las familias. Las Mc han dispuesto en sus Hogares comunitarios rincones para que los niños y las niñas que no duermen puedan interactuar allí como un momento de esparcimiento y diversión.

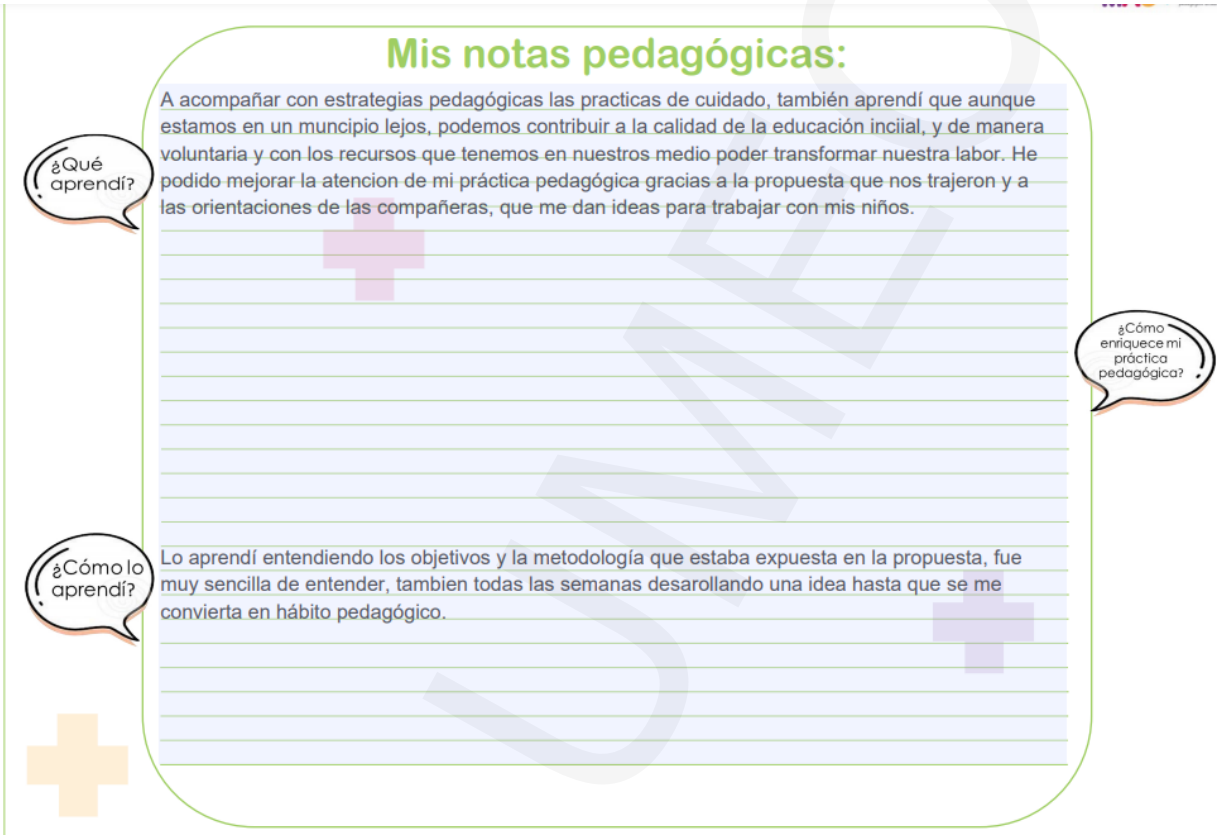
		

Fuente: creación propia

RED-UMET

Evaluación

Se expone una muestra de las apreciaciones que hacen las MC en sus anecdotarios en relación con el eje de prácticas de cuidado.



5.8.3 Evaluación de la propuesta

Tabla 105

Consolidado Información de la cartografía Social con MC – Evaluación

CATEGORÍA	Eje de la Práctica pedagógica	CÓDIGO	Atributo de Contraste	
			Anverso: Antes de la propuesta de intervención	**Reverso: Después de la propuesta de Intervención**
Evaluación				
	Planeación pedagógica ¿Cómo concebía la planeación en su quehacer? ¿Que aprendió para hacer una planeación pedagógica?	PP	Convención antes de la propuesta de intervención: las MC representan este eje con un mar, ríos, caminos. Explicación: ellas plantean representar el eje de planeación con estos símbolos porque no tenían claro su intencionalidad, proyección, uso de estrategias, era planear de manera desbordada.	Convención después de la propuesta de Intervención: Estrellas, bombillos, árbol, Corazón. Explicación: Las MC manifiestan que la propuesta de intervención deja una luz en sus prácticas pedagógica para encaminar e iluminar sus planeaciones. Es el fruto que germina a los propósitos y recursos que debe contener el diseño e implementación de la planeación, y es una estrella que ilumina la labor pedagógica para reconocer los intereses, hipótesis y realidades del niño y la niña
	Amientes pedagógicos ¿Antes de la propuesta de intervención usted como ambientaba los espacios? ¿Después de	AP	Convención antes de la propuesta: afiches, almanaques, bombas, rutas de ambientes educativos y protectores Explicación: Las MC en este apartado manifiestan que sus ambientes se basaban en pegar diferente información en las paredes, en ubicar allí elementos sin ninguna	Convención después de la propuesta de intervención: Materiales naturales, música, arcoíris, señales de tránsito. Explicación: Las Mc manifiestan que los ambientes pedagógicos se deben construir con los niños, niñas, familias haciendo uso de materiales naturales, reciclables y con las producciones de los niños y niñas. Ellas han comprendido que existe una ruta para diseñar

REPOSITORIO CIT

CATEGORÍA	Eje de la Práctica pedagógica	CÓDIGO	Atributo de Contraste	
			Anverso: Antes de la propuesta de intervención	**Reverso: Después de la propuesta de Intervención**
Evaluación	trabajar la propuesta de intervención usted como diseña los ambientes?		intencionalidad o simplemente no utilizaban una ayuda que facilitara los aprendizajes de los niños y niñas.	ambientes intencionados y con infinidad de posibilidades, articulando en este sentido las actividades rectoras y el uso de estrategias pedagógicas como es el caso de los talleres, las asambleas, los rincones y los proyectos de aula
	Interacciones efectivas en la primera infancia ¿Cómo Pensaba las interacciones de las niñas y niños antes de la propuesta de intervención? ¿Qué estrategias promueve en su hogar comunitario después de la propuesta para generar interacciones positivas en los niños y las niñas?	IPI	Convención antes de la propuesta: Pirámide Explicación: Ellas concebían las interacciones de manera jerarquizada, en el que el adulto es quien tiene la razón.	Convención después de la propuesta: las MC a la fecha conciben las interacciones como un diálogo en igualdad de condiciones, en que se debe observar, escuchar las preguntas intereses de los niños y niñas. Además, argumentan que las interacciones se promueven a partir de posibilidades como es el diálogo o las interacciones con los elementos y las experiencias que se gestan en la realidad de los niños y las niñas, el tono de voz, la postura corporal y las emociones también son elementos claves para poner en escena cuando se interactúa con los niños y las niñas.
	Seguimiento al desarrollo	SD	Convención antes de la propuesta: Célula	Convención después de la propuesta: varias células con núcleos y citoplasmas.

RED-UNEDT

CATEGORÍA	Eje de la Práctica pedagógica	CÓDIGO	Atributo de Contraste	
			Anverso: Antes de la propuesta de intervención	**Reverso: Después de la propuesta de Intervención**
Evaluación	¿Cómo entendía el seguimiento al desarrollo? ¿Después de trabajar la propuesta de intervención, qué es importante tener en cuenta para hacer seguimiento al desarrollo con niños y niñas?		Explicación: Ellas entendían el seguimiento al desarrollo como un proceso lineal, secuencial y como un proceso operativo.	Explicación: Las Mc después de la propuesta de intervención saben, que para hacer un adecuado seguimiento al desarrollo es necesario implementar estrategias que favorezcan su registro, reflexión, análisis y observación, que es un proceso que debe realizarse a diario, y que este eje promueva el diseño de las planeaciones pedagógicas de acuerdo a las realidades de los niños y niñas. Se deben implementar estrategias novedosas. Acá tienen un gran valor las actividades rectoras para hacer seguimiento al desarrollo, el arte la literatura, la exploración del medio son mecanismos innovadores para hacer este proceso. Estrategias como el juego heurístico ocupan un lugar importante en este eje, pues rescatar juegos tradicionales y autóctonos es una oportunidad para desde ahí hacer seguimiento al desarrollo.
Evaluación	Vinculación de las familias a la práctica pedagógica ¿Cómo vinculaba a las familias a la práctica pedagógica? ¿qué estrategias pedagógicas utiliza	VFPP	Convención antes de la propuesta: Cronograma, pergamino Explicación: las MC Vinculaban las familias desde un interés operativo, es decir que únicamente las familias llegaban a los HCB a reuniones de padres de familia, basadas en un cronograma y de manera magistral.	Convención después de la propuesta: magos, chefs, músicos, agricultores. Explicación: las familias se han venido vinculando a la práctica pedagógica de las MC mediante unos talentos que cada una de ellas posee, se ha valorado su participación a partir de sus destrezas, han tenido la oportunidad de llegar a hacer coequiperas de las experiencias trabajadas con sus hijos. De manera constante se han estado vinculando familias y

REPOSITORIO UNED

CATEGORÍA	Eje de la Práctica pedagógica	CÓDIGO	Atributo de Contraste	
			Anverso: Antes de la propuesta de intervención	**Reverso: Después de la propuesta de Intervención**
	ahora para vincular las familias a su práctica pedagógica?			cuidadores de manera lúdica, corresponsable y pedagógica
	Prácticas de cuidado ¿Cómo son entendidas las prácticas de cuidado en los hogares comunitarios? ¿Después de la propuesta, que estrategias pedagógicas dan sentido a las prácticas de cuidado?	PC	Convención antes de la propuesta: libro. Explicación: Las MC refieren entender las prácticas de cuidado de manera rutinaria y asistencialista.	Convención después de la propuesta: diferentes caminos, notas musicales, bombillo. Explicación: Las MC mediante las notas musicales representan estrategias como canciones, música, versos para acompañar prácticas de cuidado como el cepillado de dientes, el descanso, lavado de manos. El bombillo simboliza la luz que acompaña las estrategias, como cuentos, actividades artísticas que se vinculan en las prácticas de cuidado. Los caminos representan las nuevas posibilidades adquiridas mediante la propuesta de intervención, para guiar y encaminar cada ejercicio pedagógico intencionado en las acciones implementadas en las prácticas de cuidado. En todos los ejes se comprende el sentido de trabajar de manera articulada las actividades rectoras sin ser desfragmentadas al igual que el uso e implementación de estrategias pedagógicas como (talleres, asambleas, juego heurístico, cesto de los tesoros y proyectos de aula).

Fuente: Latorre, 2005

RED-UNEG

La evaluación de la propuesta de intervención se hizo mediante la cartografía social pedagógica, con esta técnica las MC tuvieron la oportunidad de validar y evaluar la propuesta de intervención de manera cualitativa y colectiva. Este ejercicio se realizó por equipos de trabajo conformado por las 7 MC para evaluar cada eje trabajado en la práctica pedagógica de manera general (planeación, ambientes, interacciones, seguimiento al desarrollo, vinculación de las familias a la práctica pedagógica y prácticas de cuidado), cada eje fue pedagógico fue representando por unos símbolos y convenciones que conforman el mapa de la cartografía social pedagógica, el cual permitió asemejar su visión en un antes de la propuesta y un después de la intervención.

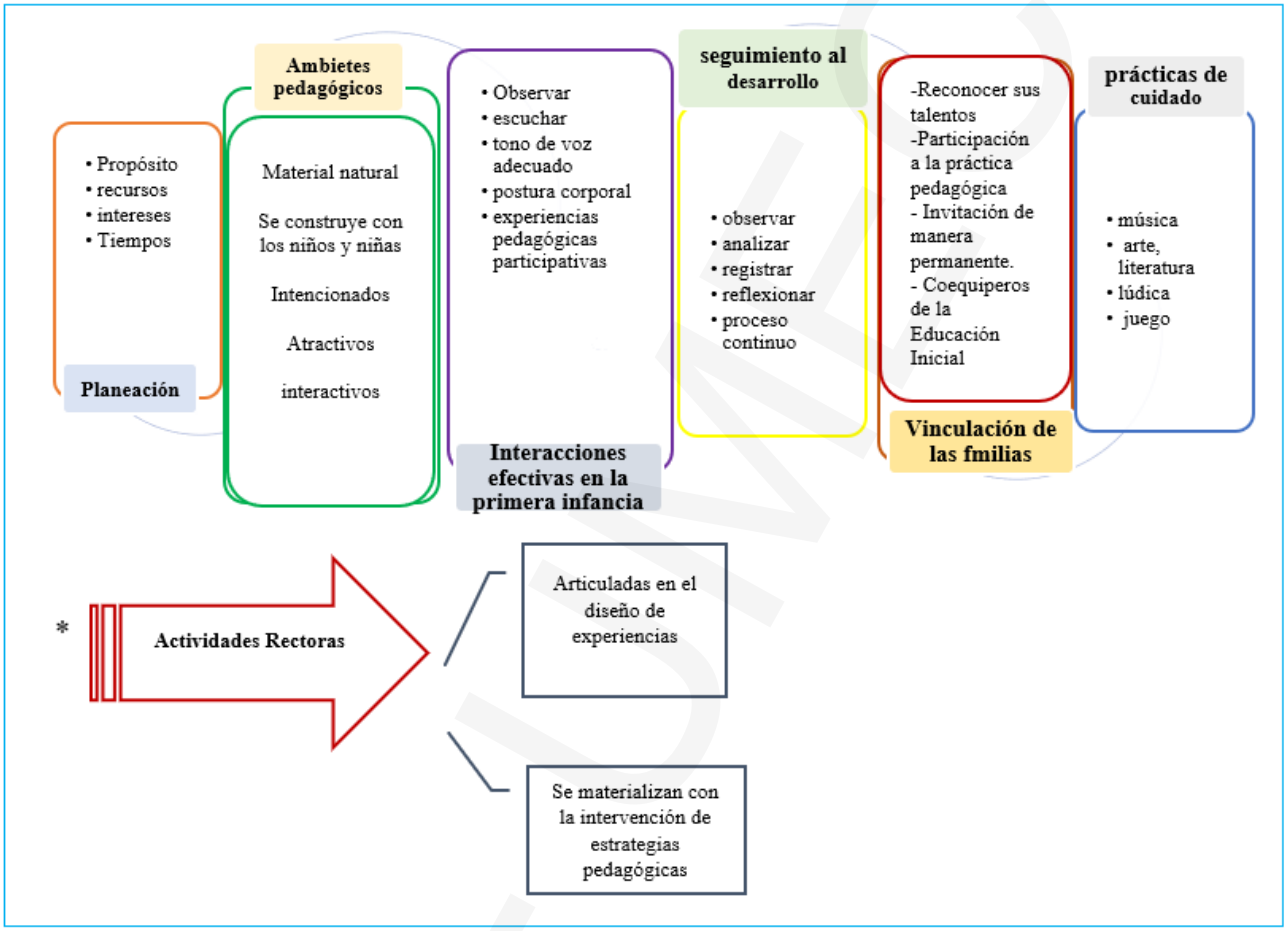
La información recolectada en la cartografía asocial pedagógica, fue consolidada en la rejilla de evaluación establecida por Latorre (2005) quien plantea un anverso y un reverso, para contrastar la información. En esta ocasión el anverso expone los ejes de la práctica pedagógica antes de la propuesta y el reverso sustenta la información de los ejes pedagógicos después de la propuesta de intervención. Así mismo, el instrumento permite visibilizar de manera transversal, información sobre las actividades rectoras establecidas en la educación inicial y las estrategias pedagógicas, compendios también, abordados en la implementación de la propuesta.

Se observa en la información recabada en el formato de Latorre (2005) que las MC han transformado su práctica pedagógica de manera innovadora, participativa, voluntaria, recursiva, creativa, intencionada y en coherencia al sentido de la educación inicial. La cartografía social pedagógica, también permite verificar el uso y la apropiación de conceptos y palabras por parte de las MC de acuerdo a la pedagogía Waldorf, teoría que dio vigor epistemológico en el diseño y la ejecución de la propuesta de intervención, al igual que los propósitos consignados en el marco de la educación inicial. Los ejes pedagógicos abordados en esta propuesta, son entendidos por las MC como herramientas, dispositivos y estrategias que promueven el desarrollo humano, premisa que encausa el sentido de la educación inicial en la primera infancia y que son representados en la figura 110.

REPORT

Figura 110

Concepción ejes de la práctica pedagógica por parte de las MC, después de la implementación de la propuesta.



Fuente: creación propia

5.9 Cronograma

La propuesta de intervención pedagógica, fue diseñada para ser implementada en (24 semanas), es decir en 6 meses, periodo acorde para dar cumplimiento al plan de acción, el cual es diseñado para trabajar un eje pedagógico por mes con sus respectivas ideas y orientaciones para realizar y materializar las experiencias pedagógicas, sin embargo, con todas las fases y etapas del desarrollo el proceso determina un tiempo de 40 semanas, es decir (10 meses). El seguimiento y evaluación de tareas fue un proceso continuo, que permitió hacer planes de mejora durante su implementación. A continuación, la tabla No 105, presenta el cronograma de la propuesta con los tiempos establecidos para su respectiva ejecución, dando inicio en el primer semestre de 2022. La continuidad de la

propuesta podrá darse de manera continua, en el diseño e implementación de experiencias pedagógicas por parte de las MC según calendario de operatividad.

RED- UNEC IT

Tabla 106

CRONOGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA — MESES DE EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA: 1 MES, 2 MES, 3 MES, 4 MES, 5 MES, 6 MES, 7 MES, 8 MES, 9 MES, 10 MES (semanas 1, 2, 3, 4)

FASE	ETAPA	Actividad
Planeación	Encuestas	Analisis de las encuestas a una muestra de 50 familias para determinar las variables de vulnerabilidad a las que están expuesto los niños y las niñas del municipio de Paya que asisten a los Hogares comunitarios de Bienestar
	Entrevistas a expertos	Análisis de la información
	Entrevista MC	Identificar el nivel de apropiación que tienen las MC sobre educación incial. Análisis de información
	Grupo focal	Dsieño plan de acción pedagógico
	plan de mejora	Reconocer las áreas de oportunidad que deben ser intervenidas en el quehacer pedagógico de las MC,
	Socialización de la propuesta	Presentación de la propuesta a las MC
Ejecución	Conceptos sobre el eje pedagógico	Construir Infografás, diagramas que sustenten el concepto del eje pedagógico
	Plan de acción	Realización de experiencias pedagógicas
	Matriz de transformación	Consolidar información despues de cada eje trabajado
	Evaluación de cada eje pedagógico	Diligenciar anecdotarios
Evaluación de la propuesta	Cartografía social	Realizar la cartografía social
		Análisis de la información

Fuente: creación propia

REDI-UMECIT

5.10 Recursos

Los recursos con los que se realiza la implementación de la propuesta son propios del contexto, es decir material natural, reciclable, estrategias literarias, tradición oral, articulación con las entidades municipales, para el préstamo de auditorios y herramientas tecnológicas para la socialización, seguimiento y evaluación de la propuesta, así como el apoyo de transporte para trasladar las MC de las zonas más rurales a la cabecera municipal para la socialización y el seguimiento de la propuesta . De igual manera se hace uso de herramientas tecnológicas como celulares, computadores, video beam, documentos digitales que favorecen la ejecución del trabajo y ayudan a la minimización de costos. Las MC pueden consultar la propuesta por medio digital, únicamente en dos casos específicos la investigadora tuvo que invertir en la impresión del documento, teniendo en cuenta que las MC se encuentran ubicadas en zonas rurales dispersas donde no cuentan con computadores ni red.

5.11 Presupuesto

La propuesta no requiere de mayor presupuesto para su ejecución, motivo que hace viable y posible su implementación, los costos de traslado de la investigadora hacia el municipio de Paya, y los Hogares Comunitarios ubicados en la vereda, son asumidos a manera personal, la investigadora en los seis meses de ejecución de la propuesta viaja 4 veces al municipio con la intención de guiar, orientar y verificar la implementación y transformación de cada eje pedagógico trabajado.

REDUNET

Referencias

Aravena, M. Kimelman, E. Micheli, E. Torrealba, R. Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I. Registro Propiedad Intelectual* Nº 152.529 I.S.B.N. 956-8114-64-5. Chile.

Academia Americana de nutrición. (2017). *La desnutrición en lactantes y niños pequeños en América Latina*. SBN 978-92-75-33259-7.

Aggazzi, R. C. (1926). *I metodi italiani, gliasili el método Agazzi e Pascuali*, en educazzione nacionales. Disponible en https://www.ecured.cu/Rosa_y_Carolina_Agazzi.

Aguirre, M. E. (1997). *Calidoscopios comenianos*, I. (Vol. I). México: CESU-UNAM y Plaza y Valdés.

Angrosino, M. (2016) *La educación inicial en Colombia, una perspectiva de equidad y calidad*. Editorial. Morata. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/article- 192210.html.

Alarcón Párraga, C. L. (2013). *Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*. Imprenta Nacional, ISBN 152152. Bogotá, Colombia.

Alonso, L. (2000). Artículo de reflexión académica, Piaget como modelo pedagógico en la educación preescolar venezolana. *Revista Educere, vol. 3, núm*. 9, junio, 2000, pp. 20-24. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630905.

Alvarado Diopasa, C. M. (2019) *Proyecto de investigación, Hacia un encuentro entre la pedagogía y el arte: Propuesta de enriquecimiento pedagógico en la experiencia artística para la primera infancia, en el contexto de Nidos* -IDARTES Instituto Distrital de las Artes. Disponible en https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/46079/Hacia%20un%20encuentro.%20Fase%202.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Alwang, J. P. Siegel and S. Jorgensen (2001), *Vulnerability: a view from different disciplines, Social Protection Discussion Paper Series*. Banco Mundial Washington.

Álvarez Gayou, J. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. México: Paidós.

Alzate, M. (2003). La infancia: concepciones y perspectivas. Ed. Papiro. Pereira.

Alzate Oquendo, L.C. y Valencia Moreno, M.P. (2018). *Una mirada a la infancia desde*

la Pedagogía Crítica Latinoamericana. Colombia. earch.scielo.org/?lang=es&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=pedagogias+criticas

Amador, J. C. & Barragán Giraldo, D. F. (2014). *Cartografía social pedagógica*: entre teoría y metodología. Revista Colombiana de Educación, N.º 70. Primer semestre de 2014, Bogotá, Colombia.

Araujo, M.C. (2016). *Como influye la pobreza en la crianza*. Banco Interamericano de Desarrollo. S. Disponible https://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/es/pobreza /

Aragón Holguín, A.M. (2016). *La Primera Infancia en escenarios de Educación Inicial*. Universidad San Buenaventura. Colombia. Editorial Bonaventuriana.

Arias, J.M. (2011). *Población Estadística para el método Cuantitativo.* http://virtual.urbe.edu/tesispub/0092660/cap03.pdf.

Ayuda en acción. (2019). *Consecuencias de la pobreza infantil*: un presente y futuro de desigualdad. Disponible en ttps://ayudaenaccion.org/ong/blog/infancia/consecuencias-de-la-pobreza-infantil/.

Balance de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (2018) *De Cero a Siempre*. Gobierno de Colombia.

Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*: natalidad, narración y hospitalidad. Madrid: Paidós.

Behar, P.A. (2009). *Propuestas de intervención pedagógica*. 315 p. Porto. Alegre: Artmed.

Berger, B. (2004). *Pyramids of Sacrifice* [Las pirámides del sacrificio]. Harmondsworth, Reino Unido, Pelican

Bernal, R. y Camacho, A. (2010). *La importancia de los programas para la primera infancia en Colombia.* CEDE (Centro de estudios sobre Desarrollo Económico). Universidad de los Andes, facultad de Economía. Proceditor. Ltda. Bogotá, Colombia.

Bernal, R. (2014). *Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia*. Cuadernos Fedesarrollo, No. 51.

Beltrán Ruiz, O. E. (2017). Artículo de resultados: contribuciones desde la educación musical al modelo de formación y cuidado para primera infancia de la escuela maternal de la universidad pedagógica nacional. *Revista Ánfora*. Bogotá Colombia.

Bisquerra, R. (coord.) et al. (2004). *Metodología de la investigación educativa*, Madrid:

La Muralla.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. & Chamboredon, J.-L. (2008). *El oficio del sociólogo.* Presupuestos epistemológicos. Buenos Aires: Siglo XXI.

Boladeras, M. (1996). *Comunicación, ética y política*. Habermas y sus críticos. Madrid: Tecnos.

Buendía, L. (1994): *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Blanco, Y. (2018). Tesis doctoral *"La Pedagogía de Creación Musical: aulas y talleres creativos. Tabanque:* Disponible en: https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.42-58.

Brazelton, T. B. (1991). *Artículo:* A theoretical basis for investing in early child development, *publicado por el Grupo Consultivo en Primera Infancia y Desarrollo*. Consultado en https://www.redalyc.org/pdf/727/72719121.pdf, el 15 de septiembre de 2019.

Bronfenbrener, U. (2002): *La ecología del desarrollo humano.* Psicología evolutiva. Barcelona: Paidós.

Caminos, L.L. Y Rodríguez Camacho, F.M (2017). Artículo de resultados, Transformaciones Pedagógicas En Prácticas De Primera Infancia: Experiencia en tres Organizaciones Escolares. *Revista Universidad Pedagógica Nacional.* Facultad de Educación. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Bogotá. D.C. Disponible en repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7796.

Canijin. J. (2002): *Informe de primera infancia en Latinoamérica*. En revista del Centro Alternativo de Información sobre Niños y Jóvenes. Nº 23. Madrid. pp. 20-21.

Cárdenas Restrepo, A. B. (2016). *El sentido de la educación inicial*. Panamericana Formas e Impresiones S.A. ISBN 9789586916257. Bogotá, Colombia.

Cardona M, Mª C. (2002): *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: Editorial EOS.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez-Roca.

Carneiro, P. Y Heckman, J.J. (2003). *Human capital policy*. IZA DP No. 821. This paper can be downloaded without charge at: http://ssrn.com/abstract=434544. Disponible en https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=434544

Casas, F. (2006). *Infancia y representaciones sociales*. Política y sociedad Madrid. 43(1), pp. 27-42.

Castro, S., & Marcos, A. (2010). *Arte y ciencia: mundos convergentes*. Madrid: Plaza y Valdés.

CEPAL (2002): *Panorama social de América Latina, 2001-2002* (LC/G.2183-P/E), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas.

CEPAL, (2011). *Panorama Social de América Latina. Copyright* © Naciones Unidas, febrero de 2012. Todos los derechos están reservados Impreso en Santiago de Chile 2011-927. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1241/1/S1100927 es.pdf.

CEPAL (2016). *La ciudad y los derechos de niñas, niños y adolescentes*. Disponible en https://www.cepal.org/es/publicaciones/45102-la-ciudad-derechos-ninas-ninos- adolescentes.

CEPAL (2017). *Estudio Económico de América Latina y EL Caribe*. La dinámica del ciclo económico actual y los desafíos de política para dinamizar la inversión y el crecimiento. [fecha de consulta el 14 de mayo de 2020] libro en línea en [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42001/159/S1700700_es.pd] .

CEPAL. (2018). *Servicios públicos urbanos y gestión local en América Latina y el Caribe*: problemas, metodologías y políticas. División de Desarrollo Sostenible y Asentamientos Humanos. Corporación Italiana.

Censo Nacional Agropecuario. (2020). Disponible en https://www.google.com/search?hl=es&sxsrf=ACYBGNQk08Q-5il0uL1lX-5DyiQNTq1Z_w%3A1580232523654&ei=S28wXsnJJ4aa5gLMmKP4Cw&q=censo+nacional+agropecuario+2018+pdf&oq=censo+nacional+agropecuario&gs_l=psy-ab.1.0.0i71l8.0.0..6083...0.2..0.0.0.....0.....gws-wiz.qIP1r8eb77c

Cerda Gutiérrez, H. (2003). *Educación preescolar*: *historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Cerda Gutiérrez, H. (2000). *Los elementos de la Investigación como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Editorial El Búho, 3ra edición, Bogotá D, C, Colombia.

Consejo Independiente de protección a la Infancia-CIPI. (2013). *Estrategia de Atención a la Primera Infancia De Cero a Siempre.* Gestión del conocimiento en enfoque diferencial. Documento para la construcción de la ruta con enfoque diferencial discutido con poblaciones indígenas, afro, personas con discapacidad, víctimas del conflicto armado y de otros tipos de violencia y con enfoque de género y su respectivo esquema de seguimiento y difusión. Bogotá.

Cortes, A. García, G. (2017). Artículo de revisión, Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio-Colombia. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*.

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989*). Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989*, entrada en vigor 2 de septiembre de 1990.

CONPES 109. (2007). *Componentes y Estándares de Calidad en educación inicial en el marco de la atención integra*. Ministerio de la Protección Social. Ministerio de Educación Nacional Instituto Colombiano de Bienestar Familiar DNP-DDS-SS. . ISBN 167355.

Cherobim, M. (2006). *Escuela, un espacio para aprender a ser feliz*. La ecología de las relaciones en la construcción del clima escolar. Universitat de Barcelona. En. http:// diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41471.

Clemente, A. (2014). *Territorio urbano y pobreza persistente*. Buenos Aires: Espacio.

Christensen, P. & James, A. (Eds.) (2000). Research with Children. *Perspectives and Practices.* London: Falmer Press.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE, (2018). *Censo Nacional de Población y vivienda*. Disponible en, https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística- DANE, (2019). *Censo Nacional de Población y vivienda*, consultado en, https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas- por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2019

Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE, (2020). *Censo Nacional de Población y vivienda*, consultado en, https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2020.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE, (2021). *Censo Nacional de Población y vivienda*, consultado en, https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/trabajo-infantil/pres_trab_inf_oct2021-dic2021.pdf1

Departamento Nacional de Planeación-DNP. (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014 -2018. Todos por un nuevo País: Paz, equidad, educación*. Documento para el Congreso. Bogotá: Imprenta Nacional.

Departamento Nacional de Planeación. DNP (2017). *Una aproximación a la vulnerabilidad. Dirección del desarrollo social*. Colombia: https://www.dnp.gov.co/

Departamento Nacional de Planeación DNP. (2019). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo. Pacto por Colombia, pacto por la equidad"* 2018-2022: SISBEN ". Bogotá, D.C. Obtenido de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/BasesPND2018-2022n.pdf.

Departamento Nacional de Planeación. DNP (2019). *Dirección de Desarrollo Social. Diagnóstico de los sectores en el área rural de Colombia:* https://www.dnp.gov.co/

Departamento Nacional de Planeación. (2019). *Documento CONPES 3918*: https://www.dnp.gov.co/. Colombia.

Darling Ch. y Steinberg, L. (1993). *Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el Tercer Mundo*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud; Organización Mundial de la Salud.

De Zubiría Samper, J. (2011) "*Los modelos Pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*", Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

Decreto 1276 (1962). *Se reglamenta la creación y funcionamiento de 6 jardines infantiles en el territorio colombiano para la atención y el cuidado a niños y niñas.* Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104612_archivo_pdf.pdf.

Decreto 1710 (1963). *Por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones.* Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104612_archivo_pdf.pdf

Decreto 1710 (1968). *Se expone el nivel de educación preescolar o infantil considerado adscrito a la educación primaria*. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104612_archivo_pdf.pdf

Decreto 088 (1976). *Se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional.* Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102584_archivo_pdf.pdf

Decreto 1002 (1984). *Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria*) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103663_archivo_pdf.pdf

Decreto 1860 (1994). *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y Organizativos generales*. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104612_archivo_pdf.pdf.

Decreto 2247. (1997). *Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones:* https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104612_archivo_pdf.pdf

Decreto 1356 (2018). *Se reglamenta seguimiento y evaluación de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre:* https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104612_archivo_pdf.pdf

Decreto 1411 (2022). *Se reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia y se dictan otras" disposiciones*: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104612_archivo_pdf.pdf

Deslauriers, J.P. (2004). *Investigación Cualitativa.* Editorial Papiro Colombia

Development, D.A (2018*).* Artículo: The World Bank. *Revista Educación y Ciencia*. Disponible en https://www.academia.edu/22704925/Issues_in_mandatory_reporting,

Dewey, J. (1929). *The Significance of the problem of Knowledge*. Chicago. The quest for certainty: A Study of the Relation of Knowledge and. Action. London

Dewey, J. (1970). *Democracia y Educación.* Buenos Aires: Losada.
Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. Estudios pedagógicos, vol. XXXIV, núm. 2, pp. 65-86.

Diagnostico social situacional. (2017). *Comisaria del municipio de Paya, Boyacá. Colombia.* Documento Oficial. Disponible en repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7796.

Duran Chiape, S. M (2013). Tesis doctoral: *Los rostros y las huellas del juego*: creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros Educativos.

Eisner, E. (1991): *The Englightenet Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice.* New York: McMillan Publ. Co. En: J. L. García (2003): Métodos de Investigación en Educación: volumen II, Investigación Cualitativa y Evaluativa. Madrid: Fernández S. L.

Encuesta Longitudinal Colombiana- ELCA. (2010-2016). *Dinámicas de desarrollo infantil en Colombia*. Universidad de los Andes. Bogotá. Colombia.

Elías, R. & Molinas, J. R. (2005). *La deserción escolar de adolescentes en Paraguay*. Instituto de Desarrollo, Asunción, Paraguay, 1-74.

Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata. España en la era posmoderna, Ed. Paidós (trad. al español por Pilar Pineda Herrero). Barcelona
Erikson, f. (1973): "What makes school ethnographic? Anthropology and.

Espinoza, O. (2010). Discusión teórica en torno a los determinantes de la deserción escolar. Documento de Trabajo CIE N.o 3. Santiago: Universidad; 2010. Disponible en: http://www.ucinf.cl/files/CIEdocdiscusionteorica.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Estévez Pichs, M. A y Rojas Valladares, A. L. (2017). Artículo científico. La educación artística en la educación inicial. un requerimiento de la formación del profesional. *Revista Saber pedagógico*: Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400015

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, Madrid.

Flórez, R. (2009). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

Freire P. (1992). *Pedagogía del oprimido. Madrid:* Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gaitán, L. (2006). *La nueva sociología de la infancia*: *Aportaciones de una mirada distinta.* Política y Sociedad. Madrid. 43(1), pp. 9-26

Giroux, H. & McLaren, P (1989). *Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture. New York:* State University Press of Nueva York.

Goicovic, I. (2002). *Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil*. Revista del Centro de Investigación y Difusión Poblacional, Viña del Mar, 11-53.

Gómez Cardona, L. (2017). Tesis doctoral. *Primera infancia y educación emocional*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 52, 174-184. Disponible en http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/950/1397

Gobierno de Colombia. (2006). *Informe de Implementación de la Ley 1098* (2006) Rendición Pública de Cuentas Nacional sobre la Garantía de Derechos de la Infancia, la Adolescencia y la Juventud. Colombia.

González Jiménez, F. E. (2002): *La actividad educativa en la sociedad de la globalización*. Madrid: Arbor CLXXIII, 681, pp. 19-38.

Guba, E. G. (1991). *The alternative paradigm dialogs. In The Paradigm Dialog*. Newbury Park, California: SAGE. Traducción: prof. A María Castro de Núñez.

Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. In C*. Derman, & J. Haro, Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. (pp. 113-145). La Sonora: El Colegio Sonora.

Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. (2007). *Doing Research with Children* (2nd edition). London: Sage.

Habermas, J. (1994). *La teoría de la acción comunicativa, complementos*. Madrid: Cátedra.

Habermas, J. (1988). *La Lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos.

Heckman, James. (2011). *El poder de los primeros años*: políticas para fomentar el desarrollo humano. Revista Infancias Imágenes /pp 97 - 109 / Vol. 10 No. 1. Disponible en http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/Documents/Lanzamiento-estrategia-nacional.pdf

Henao, J. Ramírez, D. Ramírez, H. (2007). *El protagonismo de la familia en la transmisión de los valores sociales*. Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, 98, 61- 72.

Home Martínez, j. y Rincón Rojas, S. J. (2017). *Proyecto de investigación Modelo Pedagógico Waldorf en Sierra Morena, ciudad Bolívar*: aportes en las prácticas de

cuidado del jardín infantil, que hacen de la corporación un territorio de paz. Disponible en pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7796

Ierullo, M. (2015). *La crianza de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente*. Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (2): 671-683. Disponible en 2015http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.coLacrianzadeniños, niñasyadoLescentesencontextosdepobrezaurbanapersistente671DOI:10.11600/16927 15x.1328020615

Informe Defensorial. (2018). *Situación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes nacionales y extranjeros en departamentos y municipios de frontera*. Acciones y omisiones institucionales. ISBN: 978-958-8895-73-4 Impresión Procesos Digitales SAS. Defensoría del Pueblo de Colombia.

Informe Defensorial. (2020). *Situación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Colombia*. Acciones y resultados de Intervención. ISBN: 652-463-6698-52-6 Impresión Procesos Digitales SAS. Defensoría del Pueblo de Colombia.

Informe Defensorial. (2021). *Situación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes nacionales y extranjeros en departamentos y municipios de frontera*. Acciones y omisiones institucionales. ISBN: 989-967-8896-53-5 Impresión Procesos Digitales SAS. Defensoría del Pueblo de Colombia.

Instituto Colombiano de Bienestar familiar-ICBF (2020). *Manual operativo. Modalidades de atención.* Disponible en: http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/Be

Instituto Colombiano de bienestar Familiar- ICBF (2021). *Guía para el diligenciamiento ficha de caracterización socio familiar*. Disponible en https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/g4.mo18.pp_guia_para_diligenciamiento_ficha_caracterizacion_socio_familiar_v4.pdf.

Jaffre, F. (2004). *On the play of child. Indications by Rudolf Steiner for working with young children*. New York: Waldorf Early Childhood Association of North America

Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad*. Sociología del temor al delito. Buenos Aires, siglo XXI.

Kitzmann. K. M. (2011). *La Violencia intrafamiliar y su Impacto en el Desarrollo Social y Emocional de los Niños Pequeños*. En: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds

Ladino Meléndez, L. (2017). *Cuidado nutricional pediátrico*. Eudeba. Disponible en http://cienutrition.org/nosotros/cuidadopediatrico

Latorre, A. (2004): *Aproximación a la realidad de los niños en riesgo social*. Estudio de la Comisión de Investigaciones Científicas de Buenos Aires. Disponible en http://wwwmonografias.com/trabajos11/aproxim/aproxim.shtml

Latorre, A. (2005). *La investigación acción*. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Grao.

Latorre, A, Del Rincón, D., & Arnal, J. (2005*). Bases Metodológicas de la Investigación* Educativa. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Ley 83 de 1962. *Ley Orgánica de la defensa del niño*. Disponible en http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1257177.

Ley 75 de 1968. *Por la cual se dictan normas sobre filiación y se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. Disponible en https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0075_1968.htm.

Ley 12 (1991) *Convención Internacional Sobre los Derechos del niño*. Disponible en https://www.oas.org/dil/esp/Convencion_Internacional_de_los_Derechos_del_Nino_Colombia.pdf.

Ley 7 (1994): *Generalitat Valenciana de la Infancia* –diciembre. Generalitat Valenciana: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-1946.

Ley 115 (1994). *Ley General de Educación en Colombia*. Disponible en https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292.

Ley 1098. (2006). *Código de infancia y adolescencia en Colombia*. Tomado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm.

Ley 1295 (2009). *Por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia* de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén.

Ley 1804 (2016). *Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*. Congreso de la Republica. Bogotá, Colombia.

Lewis, A. & Lindsay, G. (Eds.) (2000). *Researching Children's Perspectives*. Buckingham: Open University Press.

Lincoln, Y. S. (2002). *Introduction: Manual de Investigación*. Handbook of Qualitative Research. California: Sage. Disponible en https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/manual_investigacion_cualitativa.pdf.

MacMillan H, (2005). *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. http://www.enciclopedia-infantes.com/maltrato-infantil/segun-los-expertos/la-violencia-domestica-y-su-impacto-en-el-desarrollo-social-y

MacMillan J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. 5 Ed. www.FreLibros.me

McMillan (2007): *Investigación educativa*. Madrid: Pearson. 5ª ed.

Macías, E. (2001): *Persona y Diversidad*. Implicaciones educativas en la sociedad del conocimiento. En Revista Complutense de Educación. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Vol. 12 nº 2, pp. 595-621.

Mandell, N. (1991). *'The Least Adult Role in Studying Children'*. In: F. Waksler (Ed.) Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings. London: The Falmer Press

Martínez Bonafé, J. (1996). *Poder y Conciencia*. Cuadernos de Pedagogía. 253, 78-84.

Martínez, R. (2006). *Hacia una Pedagogía Critica y Cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.

Martínez Miguèles, M. (2006). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*. Universidad Simón Bolívar. *versión impresa* ISSN 1011-2251.

Marquéz, E (2007). *Reflexiones sobre el diseño emergente en la formación y actualización en investigación cualitativa*. Proyecto Comunitario un espacio para reflexión acción, creadora, liberadora y transformadora. Disponible en https://investigacionubv.wordpress.com/2012/03/17/diseno-emergente-en-la-investigacion-cualitativa/

Mclaren, P. (1995). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Editorial Aique.

Mclaren Peter (2008), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: GRAO

Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática.* Argentina 1983-2003. Buenos Aires: Gorla.

Martínez, J. F. (2009). *Cuadernos de Educación y Desarrollo Vol 1, Nº8*. Revisión de aspectos teóricos sobre la problemática de deserción escolar: http://www.eumed.net/rev/ced/08/mdaaac.htm.

McMillan, J., & Schumacher, S. (2005*). Investigation Educativa*. Una introducción conceptual. 5ta edición. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Millan, J.f (1995). Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina: REICE, 48-50.

Ministerio de Educación Nacional (1992-1994): *Dirección General de Capacitación, Educación Inicial. Propuesta Curricular Piloto para el Grado Cero*. Marcos Político, Conceptual y Pedagógico. Santafé de Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (1997): *Plan Decenal de Educación, 1996-2005: "Plan decenal e infancia", Programa de Educación Inicial*. Santafé de Bogotá: Imprenta del MEN.

Ministerio de Educación Nacional (1997): *Decreto 2247 del 11 de septiembre*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (1998): *Lineamientos curriculares*: *Preescolar - lineamientos pedagógicos*-. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2006) *Dirección de poblaciones y Proyectos Intersectoriales*. Revolución Educativa. Colombia Aprende. Colombia.

Ministerio de educación nacional (2009): *Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá: Imprenta Nacional

Ministerio de Educación Nacional (2010). *Política educativa para la primera infancia*: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-12478.html.

Ministerio de educación Nacional. (2011). *Las 10 preguntas sobre la deserción escolar en Colombia.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-51456.html.

Ministerio de Educación MEN (2014). *Política atención integral para la primera infancia en Colombia.* Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177837.html

Ministerio de educación (2016). *Normatividad Colombiana.* Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-51456.html.

Ministerio de educación (2018). *Normatividad Colombiana*. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-51456.html.

Ministerio de Educación. MEN (2019). *Bases Curriculares para la educación inicial y el preescolar*. ISBN 978-958-785-067-3. Colombia.

Ministerio de Educación. MEN (2019). *Las Propuestas Pedagógicas, en el escenario Educativo*. ISBN 658-352-423-052-5. Colombia.

Ministerio de Protección Social (2006): *Informe especial sobre violencia contra la infancia en Colombia.* Bogotá: Imprenta Nacional.

Moreno, M & Cubero, R (1990*). Relaciones sociales: familias, escuela, compañeros*. Años escolares. En J. Palacios, C. Coll & A. Marchesi, (Ed). Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva, (pp. 219-232). Madrid: Alianza Editorial.

Moreno D, A. (1998): "*Psicología del Desarrollo, del Desamparo y de la Inadaptación*". En: E. González (Coord.), Menores en desamparo y conflicto social. Madrid: Editorial CCS. pp. 85-133.

Moya, A. (2016). *Dinámicas de desarrollo infantil* en Colombia en file:///C:/Users//Downloads/Fundacion_Exito_oct30.pdf.

Mustard, F. (2002). *Early Child Development and the Brain: The base for health, learning and behavior throughout life*. En Young, M. E. (ed.) From Early Child

Objetivos de Desarrollo Sostenible. (2015). Disponible en http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/PoliticaExteriorCooperacion/NacionesUnidas/Paginas/ObjetivosDeDesarrolloDelMilenio.aspx.

Narváez Buchelli. M.V, (2018). Tesis doctoral. *Propuesta de modelo educativo flexible para niños y niñas en condición de habitabilidad en calle de la ciudad de Bogotá.* Universidad Santo Tomas, Disponible en https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/15116/Documento%20Tesis%20Final%20Mar%c3%ada%20Victoria%208%2011%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y, el 8-02-2020.

OEI (2000). *Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial***.** Disponible en: https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a07.htm

OEI. (2009). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. Disponible en ttps://rieoei.org/historico/documentos/rie30a02.htm.

ONU. (1987). Manual de encuestas sobre hogares. Nueva York: ONU.

Ortiz, C.P. y Merino, M.L. (2016). *Hacia Una Pedagógica Critica sobre la Infancia*. Universidad de San Buenaventura. Colombia. le:///C:/Users/MARTIS/Desktop/LIBROS%20PEDAGOGIAS%20CRITICAS/Hablemos_infancia_II%20LIBRO%20PEDAGOGICAS%20CRITICAS.pdf

Ortega Valencia, P. (2008). *Prácticas pedagógicas.* Universidad Pedagógica Nacional. En: studylib.es/ doc/621954/prácticas-pedagógicas—mi práctica 2010.

Peralta, V.;(1996), Pertinencia cultural de los Currículos de Educación Inicial en los Desafíos del Siglo XXI. Ed. Andrés Bello, Santiago de Chile.

Pérez Herrera, M. A. (2009). Artículo de reflexión. Una pedagogía dialógica desde la educación artística – musical. El Artista, núm. 6, diciembre, pp. 60-72 *Universidad Distrital Francisco José de Caldas.* Pamplona, Colombia. Consultado en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400015

Pérez, S. (2012). *Didáctica de la Expresión Musical en Educación Infantil*. Valencia: Editorial Psylicom.

Pérez, V. M.O. (2021). *Pedagogía social y educación social*. Revista Educação Em Questão, 59(59). https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59ID24018

Paniagua, G. (2012). *El aporte de buenas interacciones en educación infantil*. Antología de experiencias de la educación inicial Iberoamericana. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: OEI, BBVA y Unicef. Colección Infancia, Metas Educativas 2021, 22-38.

Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Naciones unidas, CEPAL. Santiago de Chile.

Posada, A, Gómez, J y Ramírez, H. (2008). *Crianza humanizada: una estrategia para prevenir el maltrato infantil.* Acta Pediátrica de México 29 (5), 45-53.

Puello G, A. y Romero L, L. (2019). Características de las madres comunitarias en Turbaco-Bolívar (Colombia). *Revista Ánfora: https://scielo.org/es/pdf.*

Política de Infancia y Adolescencia. (2019-2030). Gobierno de Colombia. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia_2018_-_2030.pdf.

Política Publica de Primera Infancia. (2009). Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177845.html

Plan de Desarrollo Municipal. (2016-2019). *Alcaldía de Paya, Boyacá,* Colombia.

Plan de Desarrollo Municipal. (2020-2023). *Alcaldía de Paya*, Boyacá, Colombia.

Plan de Desarrollo departamental. (2016-2019). *Rendición de cuentas*. Gobernación de Boyacá.

Plan de Desarrollo departamental. (2020-2023). *Rendición de cuentas*. Gobernación de Boyacá.

Programa de Apoyo para la Construcción de la Política de Primera Infancia (2006), *Documento para consulta final*. Bogotá: *s.n.* 2006. p. 6-16.

Programa de Naciones Unidas para el desarrollo-PNUD. (2018). *Objetivos de desarrollo sostenible, Colombia. Herramientas de aproximación al contexto local.* Disponible en http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/post-2015/sdg-overview.htm

Programa de Naciones Unidas para el desarrollo-PNUD. (2020). Objetivos de desarrollo sostenible, Colombia. Herramientas de aproximación al contexto local. Disponible en http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/post-2017/sdg-overview.htm,

Quintero López, D. L (2019). Tesis doctoral, *La Producción del Espacio en los Jardines Infantiles del Programa Buen Comienzo en Medellín*. Universidad de Antioquia, consultado en https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.42-58

Rentería Rodríguez, C. (2007). *Departamento Nacional de Planeación*. Gráficas Ducal, Ltda. Bogotá, Colombia.

Rodríguez Torrente, J. (2000). *Familia y pobreza.* Desafíos y realizaciones. Universidad Pontificia Comillas. Madrid.

Ruiz Rivera, N. (2012). *La definición y medición de la vulnerabilidad social*. Un enfoque normativo. Investigaciones geográficas, versión On-line ISSN 244 7279 versión impresa ISSN 0188-4611.

Sabariego, M. (2012*). La investigación educativ*a: génesis, evolución y características. En Bisquerra, R. (coord.) Metodología de la Investigación Educativa (3ª. ed.) (pp. 52-87). Barcelona: La Murralla.

Sabariego, M., & Bisquerra, R. (2012) *Fundamentos metodológicos de la investigación educativa*. En Bisquerra, R. (coord.) Metodología de la Investigación Educativa (3ª. ed.) (pp. 19-49). Barcelona: La Murralla.

Sabori Salazar, L.I. (2009). *La Escuela Moderna de Freinet.* Disponible en http://teoriasunikino.blogspot.com/2009/03/freinet.html,.

Samacá Bohórquez, I. (2016). Artículo científico, El espíritu científico en la primera infancia Praxis. *Saber, vol. 7, núm. 13. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248173001*

Salanova Sánchez. E. M (1998*). Respecto a la vida natural, la libertad y las diferencias individuales.* Disponible en https://www.educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_juan_jacobo_rousseau.htm

Sandoval Castillo, D. P. (2013). *Proyecto de Investigación, Propuesta Proyecto Pedagógico de Educación Para la Primera Infancia con Enfoque Holístico Transformador*. Universidad Nacional. Consultado en repositorio.Nacional.edu.co/handle/20.7 00.322209/8895, el 03-02-2020.

Sánchez García, V. P. (2015). *Análisis crítico del pragmatismo conceptualista de C I. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. En Memoria Académica http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1084/te.1084.pdf

Steiner, R. (2018). *Life and work*: *The burning of the Goetheanum*. (P. Selg, Ed.). Steinerbooks Editorial. (Obra original publicada en 1923).

Steiner, R (2017). *El estudio del ser humano*. (López Manresa, Miguel). Editorial Internacional. (Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Padagogik, 1919).

Steiner, R. (2004). *Filosofía de la libertad*. Edit. Rudolf Steiner S.L. Steiner, R.

Steiner, R. (2010). *Pedagogía Waldorf.* Madrid: Rudolf Steiner S.L.

Steiner, R. (1923). *Andar, hablar y pensar, en BERLÍN, J.* (rec.) (2019), *El primer septenio. La educación preescolar según Rudolf Steiner*. Buenos Aires: Editorial.

Sánchez Giraldo, D. C. (2017). Tesis doctoral. *La planeación pedagógica para la atención integral en la Primera Infancia*. Universidad de Caldas ISSN2215-8812. Disponible en, revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/104/99

Sandín, M. P. (2003): *Investigación cualitativa en Educación*: Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw Hill. Interamericana de España.

Siete días (2019). *Informe de pobreza multidimensional*. Boyacá. Periódico Boyacense

Soto, C., Violante, R. y otros. (2008). *Pedagogía de la crianza*. Un campo teórico en construcción. Buenos Aires: Paidós.

Souza Martins, M., Posada, S. y Lucio, P. A (2019). Artículo de investigación científica y de desarrollo tecnológico. Neuroeducación: una propuesta pedagógica para la educación infantil. *Análisis, 51(94), 159-179. DOI: https://. Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400015*

Suarez, M. (2012). *Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular.* Universidad de los Andes Colombia. file:///C:/Users/MARTIS/Desktop/LIBROS%20PEDAGOGIAS%20CRITICAS/Dialnet-LasCorrientesPedagogicasContemporaneasYSusImplicac-2973287.pdf

Steiner, R. (1996). *A Modern Art of Education, Foundations of Waldorf Education*. Vol. 17, SteinerBooks, Great Barrington, MA.

Steiner, R. (2004). *A Modern Art of Education, Foundations of Waldorf Education*. Vol. 18, Great Barrington, T.E.

Stake. R. E. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stoch MB, Smythe, PM (1976): 15-*year developmental study of effects of severe undernutrition during infancy on subsequent physical growth and intellectual functioning.* Arch Dis Child; 51: 327-36.

Taylor, S. J., Y Bogdan, R. (1986): *"Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Tinto, V. (1989). *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*. Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Turner, D.L. (2003). *A framework for vulnerability analysis in sustainability science*. PNAS July. 100 (14) 8074-8079; https://doi.org/10.1073/pnas.1231335100.

Uribe Mallarino, C. (2002). *Diez años de estudio de evaluación de la calidad en educación en Colombia.* Centro editorial Javeriana colección biblioteca del profesional. Disponible en [libro en línea] [https://books.google.com.co/books?id=5l3kNx97fGUC&pg=PA13&dq=teoria+de+la+desercion+escolar&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwivufY973pAhVwc98KHSDGAqUQ6AEIKDAA#v=onepage&q=teoria%20de%20la%20desercion%20escolar&f=false.

Trujillo Flórez, L.M. (2017). *Teorías Pedagógicas Contemporáneas*. Fundación Universitaria del Área Andina. Colombia. Edición: Fondo editorial Areandino

UNICEF (2011). *Guía sobre pautas de crianza para niños y niñas de 0 a 5 años de edad* ISBN: 978-92-806-4604-7

UNICEF (2012). *La desnutrición Infantil. Causas, consecuencias y estrategias para su prevención y tratamiento.* Edita: UNICEF España C/ Mauricio Legendre, 36 28046 Madrid 913 789 555sensibilizacion@unicef.es

UNICEF. (2014). *Vulnerabilidad y exclusión en la infancia*. Equipo de investigación Universidad Pontificia de Comillas: ISBN978-84-695-9798-9.

UNICEF (2016). *Estado Mundial de la Infancia.* Una oportunidad justa para cada niño. https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2016

UNICEF (2018). *Proteger y convertir en realidad los derechos de la infancia*. Disponible en https://www.unicef.org/spanish/crc/index_protecting.html

UNESCO (2006). Educación para todos, el imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. En: http://www.unesco.org/education/gmr download/es_summary.pdf.

UNESCO (2010). *Conferencia Mundial sobre Atención Educativa en la Primera Infancia, AEPI*. Disponible en: http://www.unesco.org/new/es/world-conference-on-ecce/

UNESCO (2012). *Políticas para la Primera Infancia*. Disponible en http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/politicas publicas.pdf

Vizcaino, Y. (2017). *Invertir en Primera infancia: Alternativas para la financiación de la Política De Cero a Siempre*. Bogotá: Fundación Plan.

Vargas, J. E., Vargas, J. F., Ramírez, C. y Blanco, M. (2010). "*Primero la Primera Infancia"*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Bogotá, Colombia.

Vega Daza, A. A (2014). Artículo científico. El espacio arquitectónico y el desarrollo cognitivo de niños entre los 0 y los 5 años, en jardines sociales infantiles de Bogotá. *Universidad de los Andes, Disponible en https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/12481*.

Villalobos González, C. M. (2014) *La afectividad en el aula preescolar:* Reflexiones desde la práctica profesional docente, Consultado en Revista Electrónica Educare, vol. 18, núm. 1, enero-abril, pp. 303-314 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.

Wacquant, L. (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio.* Barcelona: Manantial.

Whaley Sánchez, J.A. (2005). *Violencia intrafamiliar, causas psicológicas, comunicacionales e internacionales*. ISBN. 968-864-3. México.

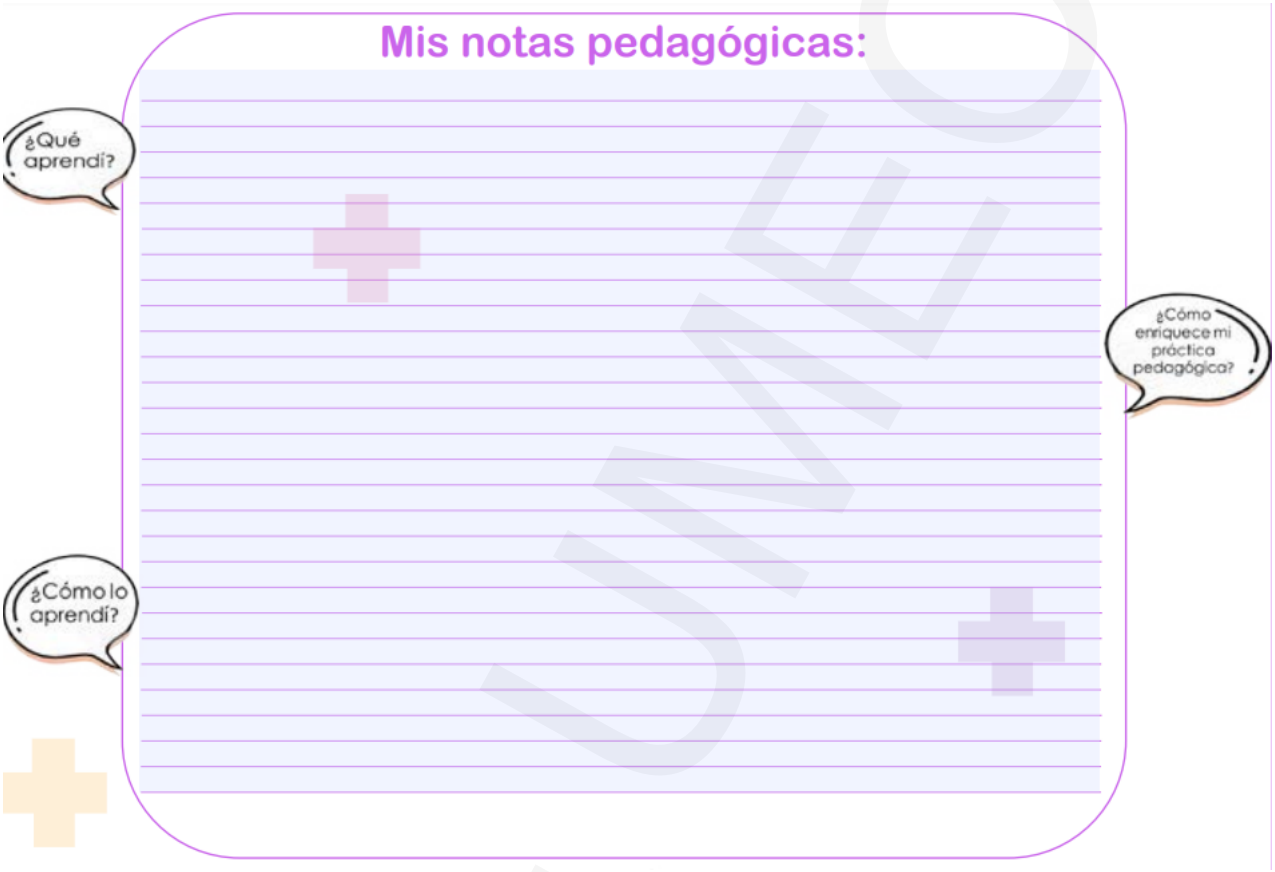
WECAN (2010). *El desarrollo del niño y la educación Preescolar Waldorf*. Asociación de la Educación Preescolar Waldorf de Norteamérica. Waldorf Early Childhood Association of North. Primera Edición en español

RED- UMECIT

ANEXOS

RED- UNECIT

Anexo 1
Formato registro anecdótico



RED-UNEC-IT

Anexo 2

Solicitud validación de instrumentos por juicio de expertos

Carta experta. Liliana Muñoz

UMECIT | Hogares Comunitarios de Bienestar- HCB -Municipio de Paya-Boyacá

Intervención Pedagógica para la educación inicial en una región de vulneración social en el departamento de Boyacá.

Tunja- Boyacá, febrero 09 de 2021

Doctora
Liliana Paola Muñoz
Ph en Educación

Respetada Doctora

Asunto: Solicitud Validación de Instrumentos Investigación Cualitativa

Reciba un cordial saludo y éxitos en sus labores diarias.

Teniendo en cuenta su formación académica y experticia en el campo de la educación, me dirijo a usted con la intención de solicitarle su colaboración para validar cuatro instrumentos de recolección de datos que serán aplicados en la investigación "Intervención Pedagógica para la Educación Inicial en una región de vulnerabilidad social en el departamento de Boyacá", en siete Hogares Comunitarios de Bienestar en el municipio de Paya, tiene como propósito "Formular una propuesta de intervención pedagógica, que permita fundamentar el enfoque de educación inicial de los niños y las niñas en condición de vulnerabilidad en el municipio de Paya Boyacá durante el periodo 2020 y 2022".

La investigación se desarrolla como uno de los requisitos para optar el título de Doctor en Educación, del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología (UMECIT), para su ejecución se requiere capturar información relevante que permita abordar el fenómeno estudiado a profundidad.

Teniendo en cuenta que es una investigación enmarcada en el enfoque Cualitativo, el diseño de investigación adoptado es la Investigación Acción y dentro de los resultados previstos, se enmarca fortalecer la práctica pedagógica de las Madres Comunitarias, mediante el acompañamiento, orientación y transformación de su labor para la mejora en la calidad de la educación inicial de los niños y las niñas, del municipio de Paya.

Para lo anterior, se han propuesto tres instrumentos para ser aplicados, en los que se incluye, la entrevista, el grupo focal y la cartografía social, instrumentos que según lo considera la investigadora recogen datos de gran relevancia para el proceso, en tal sentido, deben ser estructurados con la mayor rigurosidad y consistencia posible, esto incluye el ser revisados, valorados y validados por un Experto externo al proceso, que desde una mirada objetiva pueda indicar la pertinencia de los mismos.

Teniendo en cuenta lo mencionado, a continuación, se presentan los instrumentos y las rúbricas que le permitirán seleccionar el d acuerdo o desacuerdo con los criterios que valoran los criterios del instrumento, así mismo, le permitirá incluir los argumentos que justifiquen la selección y permitan a la docente investigadora hacer los cambios derivados de sus aportes. Cabe aclarar que sus respuestas serán utilizadas confidencial y únicamente con fines académicos.

Agradezco su colaboración, y apoyo en este proceso. Quedo atenta a sus aportaciones y recomendaciones.

Martha Cecilia Rico
Estudiante: Doctorado en Educación
Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología - Panamá

REPOSITORIO UMECIT

Anexo 3
Carta experta Luz Marina Bayona Moreno

UMECIT | Hogares Comunitarios de Bienestar- HCB -Municipio de Paya-Boyacá

Intervención Pedagógica para la educación inicial en una región de vulneración social en el departamento de Boyacá.

Tunja- Boyacá, junio 24 de 2021

Doctora
Luz Marina Bayona Moreno
Ph en Educación

Respetada Doctora

Asunto: Solicitud Validación de Instrumentos Investigación Cualitativa

Reciba un cordial saludo y éxitos en sus labores diarias.

Teniendo en cuenta su formación académica y experticia en el campo de la educación, me dirijo a usted con la intención de solicitarle su colaboración para validar cuatro instrumentos de recolección de datos que serán aplicados en la investigación "Intervención Pedagógica para la Educación Inicial en una región de vulnerabilidad social en el departamento de Boyacá", en siete Hogares Comunitarios de Bienestar en el municipio de Paya, tiene como propósito "Formular una propuesta de intervención pedagógica, que permita fundamentar el enfoque de educación inicial de los niños y las niñas en condición de vulnerabilidad en el municipio de Paya Boyacá durante el periodo 2020 y 2022".

La investigación se desarrolla como uno de los requisitos para optar el título de Doctor en Educación, del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología (UMECIT), para su ejecución se requiere capturar información relevante que permita abordar el fenómeno estudiado a profundidad.

Teniendo en cuenta que es una investigación enmarcada en el enfoque Cualitativo, el diseño de investigación adoptado es la Investigación Acción y dentro de los resultados previstos, se enmarca fortalecer la práctica pedagógica de las Madres Comunitarias, mediante el acompañamiento, orientación y transformación de su labor para la mejora en la calidad de la educación inicial de los niños y las niñas, del municipio de Paya.

Para lo anterior, se han propuesto tres instrumentos para ser aplicados, en los que se incluye, la entrevista, el grupo focal y la cartografía social, instrumentos que según lo considera la investigadora recogen datos de gran relevancia para el proceso, en tal sentido, deben ser estructurados con la mayor rigurosidad y consistencia posible, esto incluye el ser revisados, valorados y validados por un Experto externo al proceso, que desde una mirada objetiva pueda indicar la pertinencia de los mismos.

Teniendo en cuenta lo mencionado, a continuación, se presentan los instrumentos y las rúbricas que le permitirán seleccionar el d acuerdo o desacuerdo con los criterios que valoran los criterios del instrumento, así mismo, le permitirá incluir los argumentos que justifiquen la selección y permitan a la docente investigadora hacer los cambios derivados de sus aportes. Cabe aclarar que sus respuestas serán utilizadas confidencial y únicamente con fines académicos.

Agradezco su colaboración, y apoyo en este proceso. Quedo atenta a sus aportaciones y recomendaciones.

Martha Cecilia Rico
Estudiante: Doctorado en Educación
Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología - Panamá

RED UMECIT

Anexo 4

Formato de entrevista a expertos

UMECIT	**Hogares Comunitarios de Bienestar- HCB -Municipio de Paya-Boyacá**
Origen del instrumento: Universidad Metropolitana de Tecnología y Cultura UMECIT	Fecha elaboración instrumento: enero 2021

INSTRUMENTO DE ENTREVISTA A EXPERTOS

"ENTREVISTA ESTRUCTURADA"

Intervención Pedagógica para la educación inicial en una región de vulneración social en el departamento de Boyacá.

OBJETIVO

. Evaluar el desarrollo de las propuestas diseñadas por el Gobierno Colombiano, en el marco de la educación inicial.

RESERVA USO DE DATOS

Los criterios del presente instrumento, hacen compromiso y consentimiento del respeto al derecho de la reserva de la información de los entrevistados, teniendo en cuenta que la información aquí recolectada cumple fines únicamente académicos.

.

DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

La entrevista es una forma apta para conocer el punto de vista de los otros, conviene interactuar desde la investigación-acción es el contexto propio de esta investigación, es una forma de conseguir mediante el diálogo que suscita la misma, el investigador o profesor se muestra abierto al diálogo de manera imparcial, para que el experto hable sobre la viabilidad de las políticas gubernamentales para la primera infancia en Colombia.

Instrucciones

A continuación, encontrará preguntas orientadoras de carácter abierto que guían el desarrollo de la misma. Para cada uno de los indicadores se ubican los interrogantes que aportan a la

identificación de saberes y prácticas de los expertos frente a la viabilidad de las políticas de primera infancia en Colombia.

Por favor responda de forma sincera. La información recolectada contribuirá con el diseño de la propuesta de intervención pedagógica para la educación inicial en una región de vulnerabilidad social

Área 1. Impacto-IMP

1. **¿**Cómo desde la política pública "de cero a siempre" se ha contribuido a la educación inicial en contextos de vulnerabilidad social en el departamento de Boyacá?
2. ¿Qué percepción tiene usted sobre la vulnerabilidad social en niños y niñas en primera infancia y cuál es el impacto en su desarrollo integral?
3. ¿Cuál ha sido el impacto de la política pública de primera infancia en el departamento de Boyacá especialmente en contextos de vulnerabilidad social? ¿Además cuales factores de vulnerabilidad social se identifican en Boyacá?
4. ¿El fin y los propósitos (objetivo general y objetivos específicos) de la política de primera infancia son suficientemente específicos para materializar la educación inicial en contextos de vulnerabilidad social?

Área 2. Pertinencia-PT

5. ¿La Política Pública desde el marco de una educación inicial contempla de manera definida un modelo pedagógico que se ajuste a las necesidades e intereses de cada territorio?
6. ¿Según los propósitos en cuanto a (objetivo general y objetivos específicos de la ley 1804):

Objetivo General: La ley 1804 tiene el propósito de establecer la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, la cual sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral, en el marco de la Doctrina de la Protección Integral. Específicos: busca fortalecer el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y las niñas de cero a seis años de edad, así como la materialización del Estado Social de Derecho en diferentes territorios de la nación.

7. la política está claramente relacionada con el problema /necesidad/interés de cada contexto, específicamente desde el enfoque de una educación inicial?
8. ¿Sabe usted si la política de primera infancia, cuenta con un diagnóstico de contexto apropiado, en aquellos territorios con altos índices de vulnerabilidad social, para su intervención?

RETIRO

Área 3. Calidad- CD	
9. ¿En qué municipios del departamento de Boyacá se han implementado estrategias para cualificar a los profesionales encargados de la atención y acción de la educación inicial?	
10. ¿Considera que donde transcurre la materialización de la educación inicial en el departamento de Boyacá, son escenarios apropiados para el desarrollo integral de los niños y las niñas?	
11. ¿Considera que el sentido de la educación inicial desde las prácticas pedagógicas contribuye a la calidad de vida de los niños y las niñas en contextos de vulnerabilidad social en el departamento de Boyacá? SI- NO ¿Por qué?	
Área cobertura -CO	
12. ¿Hay una relación directa y de calidad entre la política, niños, niñas y familias beneficiarias? SI- NO ¿Por qué?	
Área 4. Desafío -DS	
13. ¿Cuáles son los desafíos que se deben implementar y ajustar en el diseño y evaluación de la política pública de primera infancia desde una mirada pedagógica en contextos de vulnerabilidad social en el departamento de Boyacá?	
Área 5. Propuestas dirigidas a contextos de vulnerabilidad social	
14. ¿La política pública de primera infancia, cuenta con mecanismos y criterios para la atención a poblaciones con altos índices de vulnerabilidad social? SI- NO ¿Cuáles?	
15 ¿Cuáles deberían ser las estrategias de intervención por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la secretaria de educación, en el departamento de Boyacá, para mejorar la calidad y las condiciones de vida de las familias de los niños y niñas en condición de vulnerabilidad social?	
16 ¿Cuáles considera usted que podrían ser las propuestas pedagógicas que incidan de manera oportuna en el departamento de Boyacá, para reducir las brechas de factores de vulnerabilidad social en la atención a la primera infancia desde un enfoque de educación inicial?	

Muchas gracias por su participar

RED UMET

Anexo 5

Formato entrevista semiestructurada grupo focal

UMECIT UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA	**Hogares Comunitarios de Bienestar- HCB - Municipio de Paya-Boyacá**
Origen del instrumento: Universidad Metropolitana de Tecnología y Cultura UMECIT	Fecha elaboración instrumento: enero 2021

INSTRUMENTO DE ENTREVISTA A EXPERTOS

"GRUPO FOCAL"

Intervención Pedagógica para la educación inicial en una región de vulneración social en el departamento de Boyacá.

OBJETIVO

Diseñar, y validar una propuesta de intervención pedagógica de acuerdo con el enfoque de educación inicial para madres comunitarias, niños niñas, familias implicadas en el estudio

RESERVA USO DE DATOS

Los criterios del presente instrumento, hacen compromiso y consentimiento del respeto al derecho de la reserva de la información de los entrevistados, teniendo en cuenta que la información aquí recolectada cumple fines únicamente académicos.

DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

La técnica de los grupos de discusión fue seleccionada, porque admite la entrevista grupal no estructurada, abierta y oral. Se pretende realizar con las agentes educativas del municipio de Paya, con la idea de diseñar la propuesta de intervención pedagógica, recogiendo sus representaciones y experiencias frente a la atención integral y la educación inicial en niños y niñas de primera infancia

Instrucciones

A continuación, encontrará preguntas orientadoras de carácter abierto que guían el desarrollo de la misma. Para cada uno de los indicadores se ubican los interrogantes que aportan a la identificación de saberes y prácticas de los expertos frente a la viabilidad de las políticas de primera infancia en Colombia.

RED UMECIT

Por favor responda de forma sincera. La información recolectada contribuirá con el diseño de la propuesta de intervención pedagógica para la educación inicial en una región de vulnerabilidad social	
Diseño plan de intervención pedagógica	
1. ¿Qué experiencias pedagógicas crees que se deberían incluir para el diseño de la propuesta de intervención educativa desde el enfoque de educación inicial?	
2. ¿Qué actividades pedagógicas propone, para llevar a cabo una atención integral con los niños y las niñas de su unidad de atención?	
3. ¿Qué estrategias propone para la articulación interinstitucional como proceso de corresponsabilidad en la atención integral de los niños y las niñas de su unidad de servicio?	
4. ¿Qué estrategias pedagógicas se deberían incluir en esta propuesta de intervención educativa?	
5. ¿Qué estrategias pedagógicas se deberían incluir en esta propuesta de intervención educativa?	
6. ¿Cómo se deberían diseñar las estrategias pedagógicas, dirigidas al enfoque de educación inicial, en contextos de vulnerabilidad social?	
7. ¿Quiénes deberían implementar las estrategias pedagógicas en educación inicial, dirigidas a contextos de vulnerabilidad social?	
8. ¿Cuándo se deben implementar las estrategias pedagógicas, para el fortalecimiento en la calidad de la educación inicial dirigidas a contextos de vulnerabilidad social?	
9. ¿Cómo se debería evaluar la implementación de las estrategias pedagógicas para el fortalecimiento en la calidad de la educación inicial dirigidas a contextos de vulnerabilidad social?	
10. Desde el fortalecimiento de las estrategias pedagógicas ¿Cuáles son las que necesitan mayor intervención en contextos de vulnerabilidad social?	

RED-UMECIT

Anexo 6

Formato para hacer Cartografía Social

UMECIT	**Hogares Comunitarios de Bienestar- HCB - Municipio de Paya-Boyacá**
Origen del instrumento: Universidad Metropolitana de Tecnología y Cultura UMECIT	Fecha elaboración instrumento: enero 2021

INSTRUMENTO DE ENTREVISTA A EXPERTOS

"CARTOGRAFÍA SOCIAL PEDAGÓGICA"

Intervención Pedagógica para la educación inicial en una región de vulneración social en el departamento de Boyacá.

OBJETIVO

Diseñar, y validar una propuesta de intervención pedagógica de acuerdo con el enfoque de educación inicial para madres comunitarias, niños niñas, familias implicadas en el estudio

RESERVA USO DE DATOS

Los criterios del presente instrumento, hacen compromiso y consentimiento del respeto al derecho de la reserva de la información de los entrevistados, teniendo en cuenta que la información aquí recolectada cumple fines únicamente académicos.

.

DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

la cartografía social pedagógica permite reflexionar con las madres comunitarias del municipio de Paya una realidad específica, con el objetivo a su vez, de poner en escena sus concepciones y representaciones frente a los ejes de la práctica pedagógica un antes y un después de la propuesta de intervención pedagógica (a través de la construcción de mapas) y explicación de sus interpretaciones para seguir creando y realizando planes de mejorar de ser necesario. Esta técnica permite evaluar el impacto y la viabilidad de la propuesta.

Instrucciones

PROPIEDAD UMECIT

A continuación, encontrará preguntas orientadoras de carácter abierto que guían el desarrollo de la misma. Para cada uno de los indicadores se ubican los interrogantes que aportan a la identificación de saberes y prácticas de los expertos frente a la viabilidad de las políticas de primera infancia en Colombia.

Por favor responda de forma sincera. La información recolectada contribuirá con el diseño de la propuesta de intervención pedagógica para la educación inicial en una región de vulnerabilidad social

1. Área evaluación propuesta de intervención

Planeación Pedagógica

1. ¿Cómo concebía la planeación pedagógica en su quehacer?
2. ¿Qué actividades pedagógicas propone, para llevar a cabo una atención integral con los niños y las niñas de su unidad de atención?

Ambientes pedagógicos

3. ¿Antes de implementar la propuesta pedagógica, usted como ambientaba los espacios de su HCB?
4. ¿Después de trabajar la propuesta, como ambienta los espacios?

Interacciones

5. ¿Cómo concebía las interacciones antes de implementar la propuesta de intervención?
6. ¿Qué estrategias implementa en su Hogar Comunitario para promover interacciones efectivas en los niños y las niñas?

Seguimiento al desarrollo

7. Antes de implementar la propuesta de intervención, ¿Cómo comprendía el seguimiento al desarrollo?
8. Después de implementar la propuesta de intervención, ¿Qué es importante tener en cuenta para hacer el seguimiento al desarrollo

Prácticas de cuidado

9. ¿Cómo se entendían las prácticas de cuidado en su labor como MC?
10. ¿Qué estrategias pedagógicas dan sentido a las prácticas de cuidado?

Vinculación de la familia a la práctica pedagógica

11. ¿Antes de la propuesta de intervención, vinculaba a sus familias a la práctica pedagógico?

REPOSITORIO

12. ¿Qué estrategias utiliza a hora, para vinculas las familias como coequiperas de la práctica pedagógica?

2. De acuerdo a las preguntas identifiquen los aspectos relevantes que van a representar. 3. Convenciones: Dibujen un símbolo o imagen para cada eje de la práctica pedagógica trabajado en la propuesta.	
Convención (Gráfico, símbolo)	**Explicación**

1. **Construya su mapa**: con ayuda de las respuestas dadas a las preguntas, las convenciones que crearon y su experiencia, hagan un dibujo o representación que incluya esas relaciones correspondientes a los ejes de la práctica pedagógica.
2. Finalmente haga un escrito explicando su dibujo-mapa

Anexo 7

Formato rejilla documental

Tipo de documento	**Nombre del documento**	**Objetivo**	**Categoría**	**SI**	**NO**	**Hallazgos encontrados**	**Responsable**

RED-UNEC

Anexo 8

Una muestra de la Validación de instrumentos por experto: Liliana Muñoz Gómez

UNIVERSIDAD DE MEDELLIN

Medellín 24 de febrero de 2022

Doctoranda

Martha Cecilia Rico

Estudiante del doctorado ciencias de la educación- UMECIT

Reciba un cordial saludo

Me permito enviar la validación de instrumentos que se me fueron encomendados validar (Entrevista a expertos, preguntas guía grupo focal, cartografía social, rejilla revisión documental y criterios de registro anecdótico). Instrumentos que serán aplicados en la investigación titulada "Intervención Pedagógica para la educación inicial en una región de vulneración social en el departamento de Boyacá". Luego de revisar los instrumentos en diferentes periodos correspondientes al año 2021 y el presente me permito informar lo siguiente:

Los instrumentos son validados con ajustes

Los instrumentos son coherentes pertinente y viables al objeto de investigación

La extensión establecida en la entrevista a expertos debe ser considera a criterio de la investigadora, sugiero menos preguntas de las 22 planteadas.

Atendiendo a las sugerencias realizadas en cada instrumento considero pertinente su viabilidad para alcanzar los objetivos específicos.

Atentamente,

Liliana Muñoz Gómez

Docente Universitaria

RED-UMECIT

RECOMENDACIONES DEL JUEZ EXPERTO AL INSTRUMENTO "Entrevista a expertos**"**
Sugiero revisar las preguntas en su coherencia y pertinencia. Revisar que las preguntas de las áreas para que sean en coherencia a los que se desea conocer. Revisar si hay preguntas que se pueden agrupar con otras áreas para que la entrevista no se tan extensa

Rúbrica de Validación por Juicio de Expertos **Guion Entrevista a expertos**					
Nombre Completo del profesional Juez Experto:	**Liliana Paola Muñoz** **Psicóloga, magister en educación y doctora en ciencias de la educación**				
Institución donde Labora	**Universidad de Medellín**				
Nivel Profesional Alcanzado	**Doctorado**				
Criterio de valoración	**Pertinencia**	**Coherencia**	**Claridad**	**Rigurosidad**	**Argumentos y sugerencias**
Las **preguntas** definidas para la entrevista permiten **abordar** el fenómeno investigado a profundidad.	4	**5**	**4**	**5**	Considero que las categorías diseñadas en la entrevista van en coherencia con el objeto de investigación.
Las preguntas definidas para la entrevista son **coherentes** con las áreas previstas para el proyecto implementación pedagógica para la educación inicial en un contexto de vulnerabilidad social	4	**5**	**4**	**5**	Aunque deben ser revisadas para que la entrevista no sea extensa, considero que van en coherencia con el área a indagar
Las preguntas definidas **bridan**	4	**4**	**4**	**4**	Son un poco extensas, pero

información necesaria para alcanzar los propósitos de la investigación.					cumple con criterios de indagación.
El **lenguaje** utilizado en las preguntas es claro y comprensible para el encuestado.	4	**4**	**4**	**4**	Es un lenguaje que puede confundir las respuestas del entrevistado por su extensión en las variables dentro de una sola pregunta.
Las preguntas definidas para la entrevista son **pertinentes, coherentes y consistentes** con la pregunta principal, las preguntas secundarias, los propósitos de la investigación, el enfoque y el diseño metodológicos.	4	**4**	**4**	**4**	Son preguntas muy amplias que de ser organizadas y estructuradas pueden cumplir con la coherencia científica de la investigación

Los criterios expuestos en los instrumentos son valorados de 1 a 5 en su pertinencia, coherencia, claridad y rigurosidad, teniendo en cuenta que 1 es el rango más bajo y 5 el rango más alto.

Si los instrumentos cumplen con los criterios que definen su validación por favor marcar con Un X. **Validado con recomendaciones**. **O Instrumento Validado**

Si en la valoración de los criterios, los niveles no son los alcanzado a su juicio de valor, marcar con una X **Instrumento no validado**

Instrumento Validado		**Instrumento Validado con recomendaciones.**	**X**	**Instrumento No validado**	

Instrumento: <u>Guion Entrevista estructurada para aplicación con expertos</u>

Lugar y Fecha: _Medellín 7 de marzo de 2021_____

REPOSITORIO

Anexo 9

Una muestra de la Validación experta: Luz Marina Bayona Moreno

Rúbrica de Validación por Juicio de Expertos Guion Cartografía Social Pedagógica para aplicación con Madres Comunitarias					
Nombre Completo del profesional Juez Experto:	**Luz Marina Bayona Moreno Licenciada en Ciencias Sociales- Magister en Historia y Doctora en Educación**				
Institución donde Labora	**Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- UPTC**				
Nivel Profesional Alcanzado	**Doctorado**				
Criterio de valoración	**Pertinencia**	**Coherencia**	**claridad**	**Rigurosidad**	**Argumentos y sugerencias**
Las **preguntas** definidas para la cartografía social permiten **abordar** el fenómeno investigado a profundidad.	5	5	5	5	Las preguntas cumplen con los criterios establecidos, por cuanto asumen el objeto de estudio en su totalidad.
Las preguntas definidas para el grupo focal son **coherentes** con las áreas previstas para el proyecto implementación pedagógica para la educación inicial en un contexto de vulnerabilidad social	5	5	5	5	Se evidencia en las preguntas, coherencia de acuerdo con el enfoque de la educación inicial.
Las preguntas definidas **bridan información** necesaria para alcanzar los propósitos de la investigación.	5	5	5	5	El instrumento permite obtener la información necesaria, para lograr los objetivos propuestos.
El **lenguaje** utilizado en las preguntas es claro y comprensible para el encuestado.	5	5	5	5	Se evidencia claridad en los ítems, puesto que su estructura no induce a errores por efectos de

RIDUMECIT

					redacción, ni ambigüedades.
Las preguntas definidas para la cartografía social son **pertinentes, coherentes y consistentes** con la pregunta principal, las preguntas secundarias, los propósitos de la investigación, el enfoque y el diseño metodológicos.	5	5	5	5	Se evidencia en las preguntas suficiente adecuación, al propósito de la investigación.

RECOMENDACIONES DEL JUEZ EXPERTO AL INSTRUMENTO "Cartografía social Pedagógica"
Las preguntas cumplen con los criterios establecidos, por cuanto asumen el objeto de estudio en su totalidad; se evidencia coherencia de acuerdo con el enfoque de la educación inicial; de igual forma, el instrumento permite obtener la información necesaria para el logro de los objetivos propuestos, reflejando claridad en los ítems, puesto que su estructura no induce a errores por efectos de redacción, ni ambigüedades; así mismo las preguntas muestran suficiente adecuación, con el propósito de la investigación.

RED-UNEG

Rúbrica de Validación por Juicio de Expertos Guion de preguntas para grupo focal					
Nombre Completo del profesional Juez Experto:	**Luz Marina Bayona Moreno** **Licenciada en ciencias sociales. Magister en Historia. Doctora en Educación**				
Institución donde Labora	**Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- UPTC**				
Nivel Profesional Alcanzado	**Doctorado**				
Criterio de valoración	**Pertinencia**	**Coherencia**	**claridad**	**Rigurosidad**	**Argumentos y sugerencias**
Las **preguntas** definidas para el grupo focal permiten **abordar** el fenómeno investigado a profundidad.	5	5	5	5	Las preguntas cumplen con los criterios establecidos, por cuanto asumen el objeto de estudio en su totalidad.
Las preguntas definidas para el grupo focal son **coherentes** con las áreas previstas para el proyecto implementación pedagógica para la educación inicial en un contexto de vulnerabilidad social	5	5	5	5	Se evidencia en las preguntas, coherencia de acuerdo con el enfoque de la educación inicial.
Las preguntas definidas **bridan información** necesaria para alcanzar los propósitos de la investigación.	5	5	5	5	El instrumento permite obtener la información necesaria, para lograr los objetivos propuestos.
El **lenguaje** utilizado en las preguntas es claro y comprensible para el encuestado.	5	5	5	5	Se evidencia claridad en los ítems, puesto que su estructura no induce a errores por efectos de redacción, ni ambigüedades.

RED UMECIT

Las preguntas definidas para el grupo focal son **pertinentes, coherentes y consistentes** con la pregunta principal, las preguntas secundarias, los propósitos de la investigación, el enfoque y el diseño metodológicos.	5	5	5	5	Se evidencia en las preguntas suficiente adecuación, al propósito de la investigación.

Los criterios expuestos en los instrumentos son valorados de 1 a 5 en su pertinencia, coherencia, claridad y rigurosidad, teniendo en cuenta que 1 es el rango más bajo y 5 el rango más alto.

Si los instrumentos cumplen con los criterios que definen su validación por favor marcar con Un X. **Validado con recomendaciones**. **O Instrumento Validado**

Si en la valoración de los criterios, los niveles no son los alcanzado a su juicio de valor, marcar con una X **Instrumento no validado**

Instrumento Validado	**X**	**Instrumento Validado con recomendaciones.**		**Instrumento No validado**	

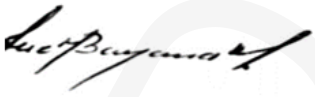
Instrumento: Guion Entrevista semiestructurada para grupo focal MC

Lugar y Fecha: Tunja 25 de septiembre de 2021

Firma de Juez Experto:

Luz Marina Bayona Moreno

Dra. en Ciencias de la Educación, con énfasis en Investigación, Formulación y Evaluación de Proyectos Educativos
Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología-UMECIT- Panamá



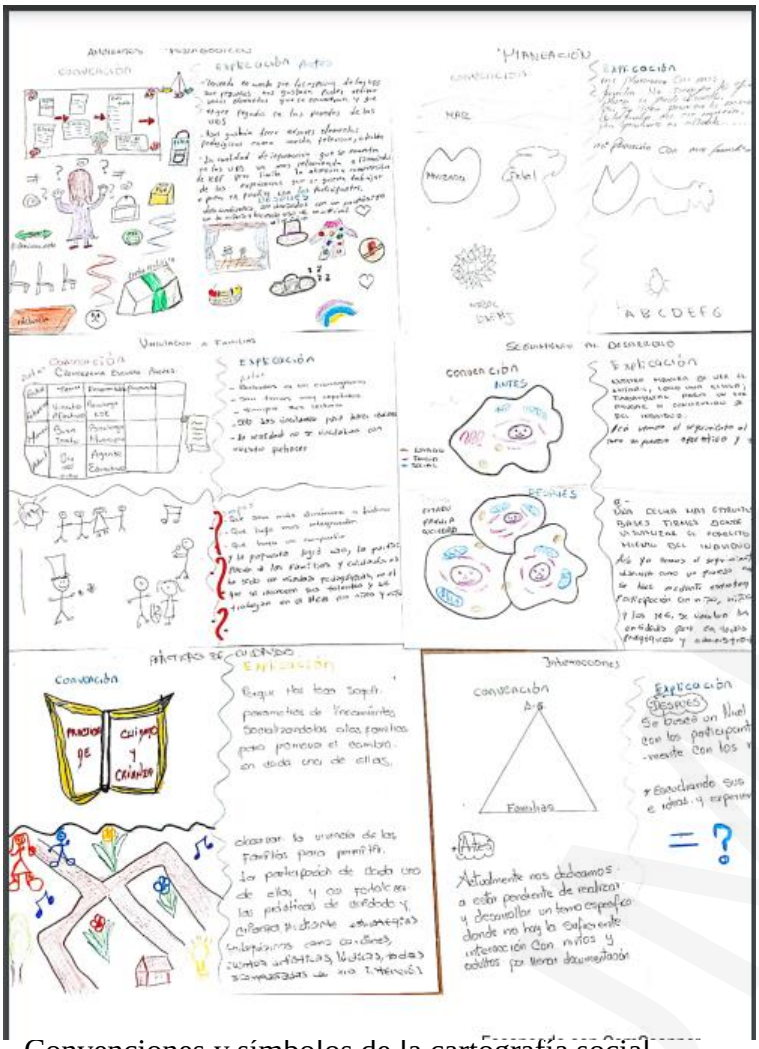
RED UMECIT

Anexo 10
Registro fotográfico Grupo Focal




Anexo 11
Registro fotográfico Cartografía social



Convenciones y símbolos de la cartografía social

Anexo 12

Una muestra de las notas recolectadas en el grupo focal

Diseño de estrategias con la participación de las Madres Comunitarias	
Nombre	Luz Adalive Cruz
Dirección de correo electrónico	adalive1605@hotmail.com
Lugar de Origen	Paya
1. ¿Qué experiencias pedagógicas crees que se deberían incluir para el diseño de la propuesta de intervención educativa desde el enfoque de	Considero que se deberían incluir más experiencias pedagógicas relacionadas y encaminadas a desarrollar en los niños y las niñas sus habilidades y capacidades, fortalecer los talentos con lo que cada uno nace y pienso que también es importante preparar a los niños y niñas desde los primeros años de vida para vivir y desenvolverse en comunidad, las normas y valores indispensables para el desarrollo social como lo son la tolerancia, el respeto

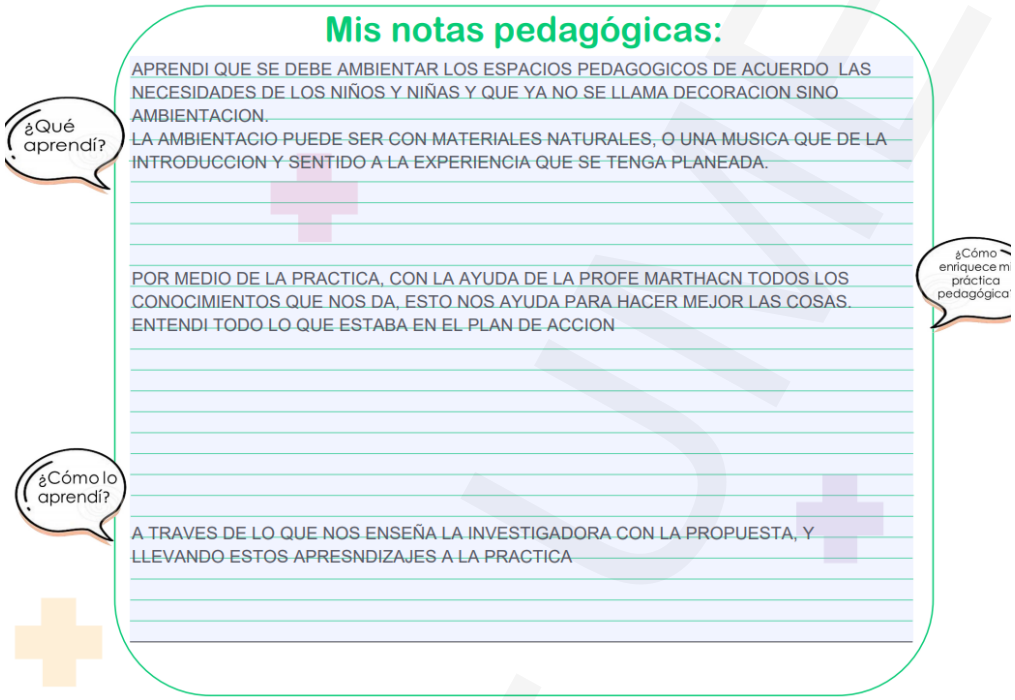
educación inicial?	desde todos sus puntos de vista, entre otros. Debemos aprender a trabajar las prácticas de cuidado con un interés pedagógico
. 2. ¿Qué actividades pedagógicas propone, para llevar a cabo una atención integral con los niños y las niñas de su unidad de atención?	Me gustaría proponer diferentes experiencias y acciones pedagógicas encaminadas a el desarrollo integral, que abarque la formación, educación, nutrición y salud de los niños y las niñas partiendo de las diversas estrategias pedagógicas como los talleres, rincones, proyectos de aula y asamblea, vinculando también a las familias ya que son el primer agente socializador de los niños y las niñas, bien se dice que la educación comienza en casa.
3. ¿Qué estrategias propone para la articulación interinstitucional como proceso de corresponsabilidad en la atención integral de los niños y las niñas de su unidad de servicio?	Que haya participación y articulación de parte de las diferentes entidades encargadas en el bienestar de niños y niñas, por ejemplo la policía, la comisaria, las entidades de salud y también ICBF, ya que es necesario pues la educación inicial no solo es responsabilidad de las madres comunitarias sino de la familia y de toda la comunidad, se debería implementar encuentros de apoyo a las unidades de servicio con estas instituciones para formar a las madres comunitarias, a las familias y a los niños y las niñas.
4. ¿Qué estrategias pedagógicas se deberían incluir en esta propuesta de intervención educativa?	A través de un proyecto de aula se pude generar un espacio de expresión y participación activa de parte de las familias y los niños con los entes encargados en la corresponsabilidad, para generar diferentes espacios de participación
5. ¿Qué recursos se deberían usar o emplear en las estrategias pedagógica, dirigidas a la educación inicial en contextos de vulnerabilidad social?	Se debiera usar el material reciclable evitando así la contaminación dando utilidad a estos recursos y evita do que se conviertan en gastos adicionales para las familias además es de suma importancia hacer uso de los recursos naturales que nos brinda el medio, más aún cuando se encuentra en zonas rurales.
6. ¿Cómo se deberían	Realizar constantemente la experiencia pedagógica para conocer historias y vivencias, talleres poniendo en uso los

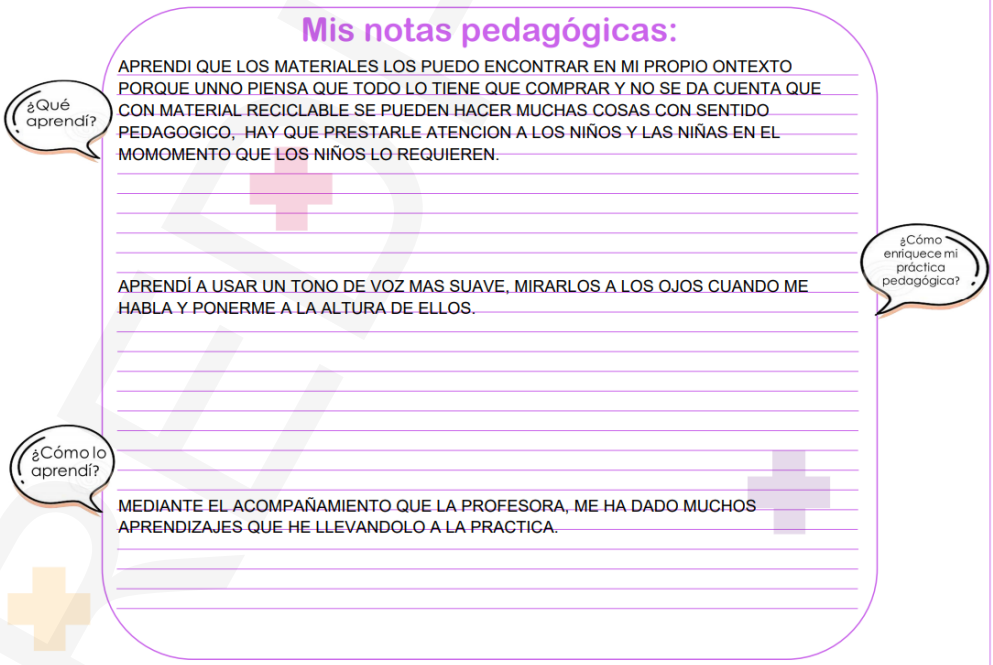
diseñar las estrategias pedagógicas, dirigidas al enfoque de educación inicial, en contextos de vulnerabilidad social?	materiales del medio y los que le podemos dar una vida útil en pro del desarrollo de niños y niñas. Realizar también talleres de formación a familias donde se les tenga en cuenta sus necesidades e historias de vida para desde allí saber lo que requieren y poder ayudar teniendo en cuenta la vulnerabilidad.
7. ¿Quiénes deberían implementar las estrategias pedagógicas en educación inicial, dirigidas a contextos de vulnerabilidad social?	Licenciados en primera infancia Madres y padres comunitarios Alcaldías Instituciones de salud Instituciones educativas
. 8. ¿Cuándo se deben implementar las estrategias pedagógicas, para el fortalecimiento en la calidad de la educación inicial dirigidas a contextos de vulnerabilidad social?	En todo momento teniendo en cuenta la necesidad de la población, además los niños y las niñas necesitan atención constante y a través de las experiencias significativas se puede llevar a cabo los procesos de desarrollo más continuos y adecuados. Las experiencias que hagamos deben ayudar a las interacciones de niños los niños
9. ¿Cómo se debería evaluar el diseño de las estrategias pedagógicas para el fortalecimiento en la calidad de la educación inicial dirigidas a contextos de vulnerabilidad social?	De manera constante indagando por medio de encuestas, entrevistas y formularios en los que se puede verificar si ha sido positivo o no y si se ha podido cumplir con el objetivo, haciendo también registro de notas.
10. Desde el fortalecimiento de las estrategias pedagógicas ¿Cuáles son las que necesitan mayor intervención en contextos de vulnerabilidad social?	Todas ya que son necesarias para el desarrollo integral de niños y niñas independientemente de que sean vulnerables o no, porque es importante tener en cuenta el curso de vida de los niños y las niñas y las se puede articular todo lo que se realice a las actividades rectoras de la primera infancia, además también es indispensable la participación de los niños y niñas haciéndolo sentir parte visible de una sociedad.
Gracias por responder este	

cuestionario. Desea agregar algo adicional, en relación al diseño de la propuesta de intervención pedagógica en la intervención de contextos de vulnerabilidad social.	

Anexo 13

Registro anecdótico- diligenciado por las Madres Comunitarias





Anexo 14
Transcripción entrevista a expertos

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Nombre de la Investigación: Intervención educativa para la educación inicial en una región de vulneración social en el departamento de Boyacá.

Objetivo General: Generar una propuesta de intervención pedagógica, que permita fundamentar el enfoque de educación inicial de los niños y las niñas en condición de vulnerabilidad en el municipio de Paya Boyacá.

Esta entrevista tiene el propósito de conocer desde el rol del experto cual ha sido la viabilidad de la política pública en cuanto a los desafíos y propuestas pedagógicas en la atención a la primera infancia desde un enfoque de educación inicial en el departamento de Boyacá en contextos de vulnerabilidad social, desde diferentes ámbitos (pedagógicos, operativos, en cuanto a su impacto, pertinencia, calidad y viabilidad). Esta investigación se está desarrollando en el municipio de Paya- Boyacá, con el objetivo de s hacer una propuesta de intervención educativa que responda a las necesidades inminentes y propias de este territorio; por tanto, su conocimiento, recomendaciones y experiencia en primera infancia, es de suma importancia para el diseño e implementación de dicha propuesta educativa.

Entrevistas a Profundidad a expertos

Objetivo Específico: Evaluar el desarrollo de las propuestas diseñadas por el Gobierno Colombiano, en el marco de la educación inicial en contextos de vulnerabilidad social.

A continuación, se plantea una serie de preguntas que guían la entrevista a profundidad con los expertos participantes de la investigación, teniendo en cuenta las subcategorías previamente establecidas en la investigación.

Impacto

1. ¿Cómo desde la política pública "de cero a siempre" se ha contribuido a la educación inicial en contextos de vulnerabilidad social en el departamento de Boyacá?

La profe considera que tener una política de estado en Colombia es tener un total acierto, pues desde la historia la educación inicial ha tomado una trasferencia en la educación infantil, porque ha cambiado el paradigma en la manera de educar la primera infancia, es decir se educa para comprender el sentido del desarrollo humano, más que la escolarización de los niños y las niñas, allí transcurren áreas como la antropología, la

psicología, la sociología. Hay una relación entre la familia y el componente educativo. Desde ahí esta política busca desde la vulnerabilidad atender las pluralidades de cada contexto donde habitan sujetos que se relacionan para compartir una cultura, unas costumbres unas tradiciones. Yo considero que la política esta afinada para intervenir en estos contextos de vulnerabilidad social que reducen justamente brechas de índices que representan la pobreza, la desigualdad y la inequidad.

2. ¿Qué percepción tiene usted sobre la vulnerabilidad social en niños y niñas en primera infancia y cuál es el impacto en su desarrollo integral?

La vulnerabilidad en niños y niñas es un aspecto de orden histórico, que desde tiempos atrás esta población ha sido sometida a muchas condiciones de maltrato de rechazo, de juzgamiento. Si bien es cierto que existe una política para intervenir en estos contextos hay factores que inciden en su impacto y variabilidad como el tema de corrupción. Por otro lado, el papel que los adultos le han dado a la infancia al pensar que los niños y las niñas no tienen una voz de participación en la sociedad. De igual manera otro aspecto de vulnerabilidad es pensar que todos los niños y las niñas son iguales, por tanto, el tema de reprehensión es igual para todos sin reconocer en ellos sus ritmos, sus maneras de actuar es un asunto que vulnera los derechos de los niños y las niñas. Las infancias invisibles, al no reconocer aquellos niños y niñas tiene unas condiciones especial, por ejemplo, aquellos niños y niñas hijos de parejas homosexuales, los niños en condición de discapacidad, los niños víctimas del conflicto armado, victimas del desplazamiento. Otra manera de vulnerar al niño y la niña es el sobre cuidado, al extremo amor, cuando no existen allí unas prácticas de cuidado con normas y pautas.

3. ¿Cuál ha sido el impacto de la política pública de primera infancia en el departamento de Boyacá especialmente en contextos de vulnerabilidad social? ¿Además cuales factores de vulnerabilidad social se identifican en Boyacá?

Ha sido un impacto muy positivo, porque, aunque se quisieran mejor muchos más aspectos ha hecho acciones concretas que favorecen la salud, la alimentación y el derecho a la educación de los niños y niñas. Se sigue identificando en Boyada, la calidad y equidad en la educación de los niños, la calidad en servicios públicos, la actualización en unas prácticas de crianza que siguen siendo autoritarias y pone en riesgo el cuidado de los niños, la cobertura de cualificación al talento humano que se encarga de la atención directa de la primera infancia.

4. ¿El fin y los propósitos (objetivo general y objetivos específicos) de la política de primera infancia son suficientemente específicos para materializar la educación inicial en contextos de vulnerabilidad social?

La doctora considera que estos objetivos están en concordancia con la materialización de la educación inicial en los contextos de vulnerabilidad social, a su vez argumenta que los estructurantes que están en la política son acordes para atender la primera infancia de educación inicial, sin embargo existe una ruptura en la materialización de estos estructurantes al hacer un trabajo de manera individualizado entre diferentes sectores públicos, es decir lograr convocar las alcaldías, comisarias, instituciones de salud, instituciones en educación formal, no existe un compromiso real en trabajo

articulado. En contextos de vulnerabilidad social, no existen las organizaciones que garanticen la atención de salud, educación, alimentación a los niños y niñas que viven allí.

Pertinencia

5. ¿La Política Pública desde el marco de una educación inicial contempla de manera definida un modelo pedagógico que se ajuste a las necesidades e intereses de cada territorio?

La doctora, manifiesta que un modelo establecido no existe, pero si existe una posibilidad pedagógico abierta a la construcción de esas teorías pedagógicas que se ajuste a las particularidades de cada contexto, y que justamente se trata de que cada entidad que presta el servicio la pueda plantear, es comprender el sentido teórico de la educación inicial y poder diseñar desde ahí cada modelo pedagógico, sin embargo, es importante reconocer el contexto para que el modelo funciones, a su vez se requiere de formación pertinente para a aquellas personas que realizan e intervienen en el componente pedagógico. Es necesario de igual manera contar con condiciones de posibilidad es decir de recursos y redes de apoyo para construir sinergia con todos los actores responsables de la educación inicial.

6. ¿Según los propósitos en cuanto a (objetivo general y objetivos específicos de la ley 1804):

   Objetivo General: La ley 1804 tiene el propósito de establecer la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, la cual sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral, en el marco de la Doctrina de la Protección Integral.

   Específicos: busca fortalecer el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y las niñas de cero a seis años de edad, así como la materialización del Estado Social de Derecho en diferentes territorios de la nación.

   la política está claramente relacionada con el problema /necesidad/interés de cada contexto, específicamente desde el enfoque de una educación inicial?

   No está relacionada, porque esta relación implica un proceso de reflexión y transformación, hace falta también la pertinencia en cuanto a apropiación de conceptos relacionados a la educación inicial, la política esta alineada desde muchos documentos técnicos, pedagógicos, administrativos, falta es la apropiación y articulación entre sectores públicos y privados. Además, es una política general que busca que cada territorio la aterrice según sus particularidades que se gestan en cada territorio.

7. ¿Sabe usted si la política de primera infancia, cuenta con un diagnóstico de contexto apropiado, en aquellos territorios con altos índices de vulnerabilidad social, para su intervención?

PREPRINT

La política fue formulada desde un ejercicio riguroso, porque se realizó una caracterización de experiencias en lugares apartados, y desde ahí se propone la política, pero también se ha denotado que la política no tuvo en cuenta las necesidades de lugares apartados del país, ha llegado la política desde unos componentes teóricos más que de componentes culturales y territoriales.

Calidad

8. ¿En qué municipios del departamento de Boyacá se han implementado estrategias para cualificar a los profesionales encargados de la atención y acción de la educación inicial?

Los municipios que se han intervenido en Boyacá han sido en un 60% especialmente en zonas urbanas. Se han articulado con procesos de formación asignados por el gobierno, como diplomados, licenciaturas y formación en posgrado. Ella manifiesta es que tanto, estos procesos de formación han dejado instaurado en cada territorio conocimientos para transformar y resignificar la educación inicial en cada territorio.

9. ¿Considera que donde transcurre la materialización de la educación inicial en el departamento de Boyacá, son escenarios apropiados para el desarrollo integral de los niños y las niñas?

Es relativo pues hay escenarios donde si son pertinentes los escenarios para ofrecer una educación inicial de calidad como es el caso de los centros de desarrollo infantil, sin embargo, en contextos de vulnerabilidad social hace falta transformar esos escenarios desde la apropiación de recursos tanto físicos como humanos, pues es importante comprender la educación inicial como un aspecto de desarrollo humano y re significar con lo que se tiene en el contexto para dar sentido a la calidad de esa educación inicial.

10. ¿Considera que el sentido de la educación inicial desde las prácticas pedagógicas contribuye a la calidad de vida de los niños y las niñas en contextos de vulnerabilidad social en el departamento de Boyacá? SI- NO ¿Por qué?

Si contribuyen a la calidad de vida, porque ese estructurante permite reconocerlos, valorarlos, atenderlos, siempre y cuando se hagan unas prácticas pedagógicas se hagan con sentido, pertinencia y a apropiación que beneficia las brechas en los índices de vulnerabilidad social de cada territorio, en este sentido se reitera la formación de los agentes educativos encargados de la formación en la educación inicial.

Cobertura

11. ¿Desde la institución a la que usted pertenece, que estrategias puede proponer para garantizar la permanencia y la cobertura, especialmente de los niños y las niñas en contextos de vulnerabilidad social?

Hablar de cobertura es hablar de inversión, especialmente en contextos de vulnerabilidad social, es importante que para garantizar la educación inicial los escenarios donde transcurre la educación inicial deben ser lugares apasionantes, atraídos, para que los niños y las niñas no se quieran ir de este lugar, para que la familia reconozca que este lugar es importante y vale le la pena el trayecto para recorrer y llevar el niño a este espacio. La permanencia también la hace un trabajo articulado, porque eso visibiliza estas instituciones para reconocer que lo que hace en educación inicial vale la pena y contribuye al desarrollo humano. Se deben generar procesos investigativos, para apropiar el quehacer pedagógico según el contexto, se debe construir conocimiento desde cada posibilidad cultural, pedagógico, social y político.

Viabilidad en Contextos de vulneración social

12. ¿Hay una relación directa y de calidad entre la política, niños, niñas y familias beneficiarias? SI- NO ¿Por qué?

Si, porque la apuesta es intersectorial, sin embargo, hay roles que no están definidos en ciertas instituciones, es importante que en esta relación se reconozca al niño y la niña como sujeto y no como objeto, se debe reconocer a la familia como agente de corresponsabilidad en el cuidado y la educación de los niños y las niñas.

Desafío

13. ¿Cuáles son los desafíos que se deben implementar y ajustar en el diseño y evaluación de la política pública de primera infancia desde una mirada pedagógica en contextos de vulnerabilidad social en el departamento de Boyacá?

Como desafío esta la formación o cualificación del talento humano que atiende la primera infancia en todos los territorios Boyacense. Crear todo un ejercicio de evaluación y seguimiento para ver si esos procesos formativos se están dando con el rigor que se requiere y de qué manera estos procesos se están dando con las pluralidades de cada territorio. La evaluación debe ser cualitativa, otro desafío es el compromiso desde diferentes disciplinas con esta apuesta en educación inicial, desde aspectos culturales, familiares y sociales. La inversión es otro desafío para la construcción de infra estructura de centros de atención a la educación inicial.

14. ¿La política ha establecido acciones correctivas y preventivas para superar la incidencia de factores externos negativos? ¿Cuáles identifica?

No conozco medidas correctivas que minimicen las brechas de índices de vulnerabilidad social. Y las medidas preventivas que se hacen se hacen de manera cuantitativa y técnica a fin de reducir a menor escala algunos factores negativos

Propuestas Dirigidas a contextos de vulnerabilidad social

15. ¿La política cuenta con mecanismos y criterios para la atención a poblaciones con altos índices de vulnerabilidad social? SI- NO ¿Cuáles?

Si- cuenta con la posibilidad de que cada EA haga flexible su atención y participación de la educación inicial en cada contexto, es decir haga su apuesta desde lo pedagógico, el trabajo intersectorial, reconozca las necesidades y particularidades del territorio para que se hagan las gestiones colectivas y pertinentes. Además, existen los documentos que acompañan la política desde criterios educativos, técnicos, operativos y administrativos.

16. ¿Cuáles deberían ser las estrategias de intervención por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la secretaria de educación, en el departamento de Boyacá, para mejorar la calidad y las condiciones de vida de las familias de los niños y niñas en condición de vulnerabilidad social?

Estas Instituciones deben contratar profesionales idóneos para atender la primera infancia, que exista una vocación profesional para transformar y resignificar unos paradigmas que no dejan avanzar en la calidad. Crear un sistema de evaluación real y coherente a cada contexto donde se gesta la educación inicial. Vincular otros actores a este tema educativo, es decir toda la comunidad (el bibliotecario, el policía, el sacerdote, el panadero), se debe pesar en un ejercicio colectivo para hacer al niño feliz y con una calidad de vida real. Las instituciones deben mostrar el ejercicio que está ocurriendo en el departamento desde el enfoque de educación inicial, se deben generar espacios académicos que muestren la apuesta de país, para flexibilizar y articular la apropiación de participación.

17. ¿Cuáles considera usted que podrían ser las propuestas pedagógicas que incidan de manera oportuna en el departamento de Boyacá, para reducir las brechas de factores de vulnerabilidad social en la atención a la primera infancia desde un enfoque de educación inicial?

Yo creo en los principios pedagógicos que orientan la labor de quien está a la atención directa de los niños y las niñas, partir de un cómo, el cual permita reflexionar, cuestionar, transformar la práctica pedagógica, al igual se debe comprender que la educación inicial horizontal construir con los niños no para los niños, hacer trabajo con otros actores, la familia, los actores municipales, la pedagogía no se debe cerrar se abre para dialogar, reconocer experiencias cotidianas según su territorio, lo pedagógico debe pensarse de manera situada, para reconocer las condiciones de posibilidad para la transformación y el trabajo real. Un trabajo intencionado, enseñar para la vida, desde la vida. Se debe hacer un trabajo cotidiano continuo y permanente.

REDUNET

Anexo 15

Formato de entrevista y transcripción Entrevistas a Madres Comunitarias- Formato MEN

INSTRUMENTO DE RECONOCIMIENTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

INFORMACIÓN GENERAL		
IDENTIFICACIÓN DE LA UDS (Fuente de información: agente educativa-madre/padre comunitario - Entrevista)		
Departamento: BOYACÁ	**Municipio: PAYA**	
Nombre de la UDS: Los Pitufos		
Zona	a. Urbana X	b. Rural
Con cuántos niños trabaja: 11		
¿Trabaja con niños o niñas con las siguientes condiciones? (Marque todas las que considere)	a. Discapacidad ( ) b. Pobreza extrema ( ) c. Violencia intrafamiliar ( ) d. Afectados por desastres ( ) e. Conflicto armado () f. Desplazamiento ( )	
¿Trabaja con niños o niñas pertenecientes a comunidades de grupos étnicos?	a. Si b. No X En caso afirmativo, ¿a cuál(es) comunidad(es) étnica(s) pertenecen?	
IDENTIFICACIÓN DEL AGENTE EDUCATIVA-MADRE/PADRE COMUNITARIO		
Nombre completo: LUZ HERMINDA MALPICA GARCÍA		
Tipo de identificación	a. CC X	b. CE
Número de identificación: 24149988	**Lugar de expedición:**	**PAYA**
Fecha de nacimiento: 01 de agosto de 1980		
Género	a. Masculino	b. Femenino x
Departamento de residencia: Boyacá	**Municipio de residencia: PAYA**	
Teléfono fijo:	**Teléfono celular: 3204359363**	
Correo electrónico: luzhmapica@hotmial.com		
Tiene computador: SI	**Tiene acceso a internet: SI**	

FORMACIÓN PROFESIONAL Y EXPERIENCIA (Fuente de información: Maestro - Entrevista)	
Pedagogía en Educación Inicial	
1. ¿conoce usted los modelos pedagógicos que orientan su quehacer con los niños y las niñas? ¿SI- NO? ¿Por qué?	Si he escuchado hablar de algunos, que orientan el trabajo de los niños y las niñas, pero la verdad no sé cómo ponerlos en práctica
2. ¿Qué es educación inicial?	Yo creo que la educación inicial hace parte de la formación integral que se le debe dar a los

	niños y niñas hasta los cinco años, aquí es una oportunidad para velar por sus derechos.
3. ¿Cómo trabaja en su Unidad de atención las actividades rectoras?	Pues algunas veces las trabajo y otras no, porque no me ha quedado claro como incluirlas dentro de la planeación pedagógica.
4. ¿Cuáles han sido sus mayores aprendizajes desde una mirada pedagógica en educación inicial?	A mí me han ensañado que en educación inicial no debemos de enseñarle a los niños a leer y a escribir, ellos llegan a nuestros hogares es a jugar a compartir con sus compañeros, a imaginar, pero sobre todo a ser felices. También he aprendido que la educación inicial se basa en unos modelos pedagógicos que nosotras debemos poner en práctica en nuestro día a día, pues todo debe tener una intención que le sirva al desarrollo.
LECTURA DE PRÁCTICAS- A PARTIR DE PRINCIPIOS O APORTES PEDAGÓGICOS	
ASPECTOS A RECONOCER EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Para realizar la observación en torno a cada uno de los elementos que configuran la organización pedagógica, tenga en cuenta las preguntas que orientan el reconocimiento de cada elemento como base para observar, analizar y reflexionar. Establezca un espacio de diálogo, de observación participativa y de escucha atenta con la agente educativa-madre/padre comunitario.
AMBIENTES PEDAGÓGICOS Cuando estés en este espacio, enfoca tu observación y diálogo con la **agente educativa-madre/padre** **comunitario** teniendo en cuenta: **5.** ¿El espacio se encuentra decorado o ambientado?	Yo decoro cada vez que voy a hacer una planeación, trato de que el espacio sea llamativo para mis niños, además les pongo artas cosas para que ellos se puedan divertir, entonces si lo tengo decorado, me gustaría saber la diferencia de decorar y ambientar.
6. ¿Hay materiales e imágenes propias del contexto o diseñadas	

PREPRINT

conjuntamente con los niños, niñas y sus familias y cuidadores?, ¿qué referentes culturales se identifican dentro de su Unidad de servicio (música, juguetes, objetos, etc.)?	Si yo hice en semillas de ahuyama un tapete que pusimos en la pared, esta creación la hice con los niños y las familias, también a veces les pongo música campesina, tenemos una guitarra y unas maracas acá en mi hogar, y yo les enseño a los niños que eso hace parte de nuestra cultura.
PLANEACIÓN PEDAGÓGICA Aquí es importante que te apoyes en los registros de la planeación de **agente educativa-madre/padre comunitario** y en preguntas abiertas sobre como planea regularmente, para de esta manera identificar qué aspectos tiene en cuenta a la hora de planear. Enfoca tu observación y diálogo teniendo en cuenta: **7.** ¿La forma de planear es flexible y permite hacer ajustes de acuerdo con los ritmos, particularidades e intereses de niñas y niños? ¿La planeación le permite a la **agente educativa-madre/padre comunitario** identificar los propósitos de desarrollo y aprendizaje?	Mi planeación no es flexible, porque se planea por temas según corresponde el mes. Cuando hago mis planeaciones yo sí creo que estas son pertinentes para el desarrollo y aprendizaje de los niños, las niñas y las familias, ya que ellas refieren que aprenden diferentes temas para la crianza, el cuidado y la protección de sus hijos.
SEGUIMIENTO AL DESARROLLO Cuando estés en este espacio, enfoca tu observación y diálogo con la maestra o el maestro teniendo en cuenta: **8.** ¿Cómo realiza el seguimiento a los procesos de desarrollo y aprendizaje	Yo lo hago por medio de la observación y el diálogo con las propias familias y cuidadores.

REDUMEC

individuales de los niños y niñas? Y, ¿Con qué frecuencia hace el registro del seguimiento al desarrollo y aprendizaje?	El seguimiento al desarrollo se hace cada semana a través de un cuaderno, pero me gustaría saber de qué otras maneras se hacen y que aspectos más se pueden tener en cuenta
VINCULACIÓN DE LAS FAMILIAS Y CUIDADORAS-ES A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Cuando estés en este espacio, enfoca tu observación y diálogo con la maestra o el maestro teniendo en cuenta: **9.** ¿Qué estrategias utiliza para comunicarse con las familias y cuidadores-as escuchar sus ideas, inquietudes o saberes? Y, ¿Cómo reconoce los saberes y prácticas de las familias para enriquecer su quehacer pedagógico?	Las estrategias que se utilizan son por medio de las PQR, el diálogo y las llamadas telefónicas. Se reconocen estos talentos a través de la observación directa en los encuentros grupales, y yo si he invitado a mis familias a que vengan a mi hogar a hacer alguna actividad con mis niños.
ANÁLISIS GENERAL DESDE LA PERTINENCIA Y LA CALIDAD PEDAGÓGICA	
10. ¿Cuenta con todo lo necesario para realizar su práctica pedagógica? SI-NO ¿Por qué?	No, acá en este pueblo nadie nos ayude a mejorar nuestros hogares comunitarios, ni nos dan materiales suficientes para trabajar con los niños y familias, además las raciones de alimentación que nos dan para hacer los alimentos ya no son ni de calidad ni en cantidad, acá la verdad trabajamos con las uñas.
11. ¿Cada cuanto recibe usted proceso de formación referentes a la educación inicial?	Casi nunca, a veces nos hacen ir a Sogamoso porque allá es donde ofrecen esas capacitaciones, pero acá Paya como queda tan lejos pues no podemos viajar porque es muy lejos y no nos alcanza la plata, y ahorita salió un diplomado muy bueno que dos de mis compañeras lo están haciendo, pero yo no salí beneficiada
12. ¿Cuál es su modelo pedagógico para trabajar en su territorio?	No sabría decirle cual es el modelo pedagógico, a veces vivo confundida con este tema, porque no nos capacitan en esos modelos que sean pertinentes a nuestras

	necesidades y que cumpla con las características de nuestro territorio
13. ¿Qué instituciones o actores se vinculan en su quehacer pedagógico para mejorar la calidad y la pertinencia en la educación inicial?	Acá la verdad casi ninguna entidad se articula con nosotros para mejorar nuestra práctica pedagógica, a veces hacemos movilización social y pues invitamos a algunas personas de la alcaldía y nunca asisten, en alguna oportunidad de la gobernación de Boyacá nos había regalado unos kits de libros infantiles para el rescate de la literatura, también a veces se vincula con nuestro quehacer profesionales de la ESE, la entidad de salud acá en el municipio.

RED-UMECIT

Anexo 16

Formato Consentimiento informado Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- ICBF

BIENESTAR FAMILIAR	PROCESO COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA	F2.P2.CE	15/07/2021
	FORMATO DE AUTORIZACIÓN USO DE IMAGEN	Versión 4	Página 1 de 1

Autorización – Uso de la imagen de menor de edad:

Quien suscribe el presente documento, obrando como representante del menor de edad _____, identificado (a) con documento de identidad número _____, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes sobre protección de datos personales, en especial la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1074 de 2015, autorizo libre, expresa e inequívocamente al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar 'Cecilia de la Fuente de Lleras' (ICBF) para captar y divulgar:

Autorización	Fotos		Audios		Videos		Otros datos personales	

Autorización - Uso imagen del titular:

Yo, _____, quien suscribe el presente documento, identificado (a) con documento de identidad número _____, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes sobre protección de datos personales, en especial la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1074 de 2015, autorizo libre, expresa e inequívocamente al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar 'Cecilia de la Fuente de Lleras' (ICBF) para captar y divulgar:

Autorización	Fotos		Audios		Videos		Otros datos personales	

La autorización comprende:

1. Captar, tomar, almacenar y editar imágenes personales o fotografías, realizar videos y audios del menor de edad y/o del adulto mencionado (s) anteriormente según corresponda.
2. Divulgar y publicar las imágenes, audios o datos a través de cualquier medio físico, electrónico, virtual o de cualquier otra naturaleza, pública o privada, con el fin de hacer prevención y promoción de derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y sus actuales, y futuros productos, servicios y marcas, garantizando que las actividades que se realizarán durante el desarrollo del proyecto se encuentran enmarcadas en el interés superior de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y en el respeto de sus derechos fundamentales.

Manifiesto que como titular o representante del menor de edad, titular de la información, conozco que la recolección y tratamiento de los datos se realizará de conformidad con la Política de Tratamiento de Datos Personales publicada en: www.icbf.gov.co, así como que fui informado de los derechos con que cuenta el titular de la información, especialmente a: conocer, actualizar y rectificar la información personal, revocar la autorización y solicitar la supresión del dato, las cuales se podrán ejercer a través de los canales presenciales, el correo electrónico: atencionalciudadano@icbf.gov.co y la línea gratuita nacional: (57) 01 8000 91 80 80.

Reconozco que esta autorización se realiza en forma gratuita y, por tanto, manifiesto que no se nos adeuda suma alguna por concepto de este documento. En consecuencia, me comprometo a no reclamar valor alguno por concepto de la utilización que hiciere el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) o cualquier otra persona, natural o jurídica, o que haya sido autorizada por la entidad para la utilización de las imágenes.

Los productos autorizados son originados por_____, en representación del ICBF, quien es responsable de captar, tomar y editar los productos para su posterior divulgación en el proyecto y/o programa _____

Suscriben:

Firma: _____
Nombre: _____
Calidad - Titular: _____Representante legal: _____
Teléfono de contacto: _____
Fecha: _____
Municipio: _____

¡Antes de imprimir este documento… piense en el medio ambiente!

Cualquier copia impresa de este documento se considera como COPIA NO CONTROLADA.

LOS DATOS PROPORCIONADOS SERÁN TRATADOS DE ACUERDO A LA POLÍTICA DE TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DEL ICBF Y A LA LEY 1581 DE 2012.

REDACTADA

Anexo 17

Formato consentimiento informado para expertos

Consentimiento informado

Yo, _____, identificado con documento de identidad número: _____ de _____, acepto participar en esta investigación titulada: ***Plan de intervención pedagógica en un contexto de vulnerabilidad social en el departamento de Boyacá***, cuyo objetivo general es: Implementar una propuesta de intervención pedagógica, que permitan fundamentar el enfoque de educación inicial de los niños y las niñas en condición de vulnerabilidad en el municipio de Paya Boyacá, cuyos responsables son: "Martha Cecilia Rico", con contacto: "Meyis27@gmail.com". Me informaron que deberé dar respuesta a una serie de preguntas, que grabarán toda la sesión entrevista y que la información recolectada será usada única y exclusivamente para fines académicos e investigativos. Tengo claro que:

1. La participación es completamente voluntaria.
2. No tendré ninguna consecuencia negativa en caso de no aceptar participar.
3. Si decido participar en el estudio, puedo retirarme en el momento en que lo desee.
4. No tendré que hacer gasto alguno en este estudio.
5. No recibiré pago por mi participación.
6. Puedo hacer preguntas durante la entrevista si lo considero necesario.
7. La información obtenida en este estudio, será mantenida con estricta confidencialidad por el grupo de investigadores.

He leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos pueden ser publicados o difundidos con fines científicos manteniendo el anonimato de los participantes. Convengo participar en este estudio de investigación. En constancia firman:

_____
Firma del participante

Investigador:
Yo: _____, He explicado al participante: _____, la naturaleza y propósitos de la investigación, he respondido sus preguntas en la medida de lo posible según mis posibilidades, conozco la normatividad correspondiente en el comité de Bioética de la UMECIT y me apego a ella, procedo a firmar:

_____
Firma del investigador.
C.C. _____
Fecha: _____

REDIECIT

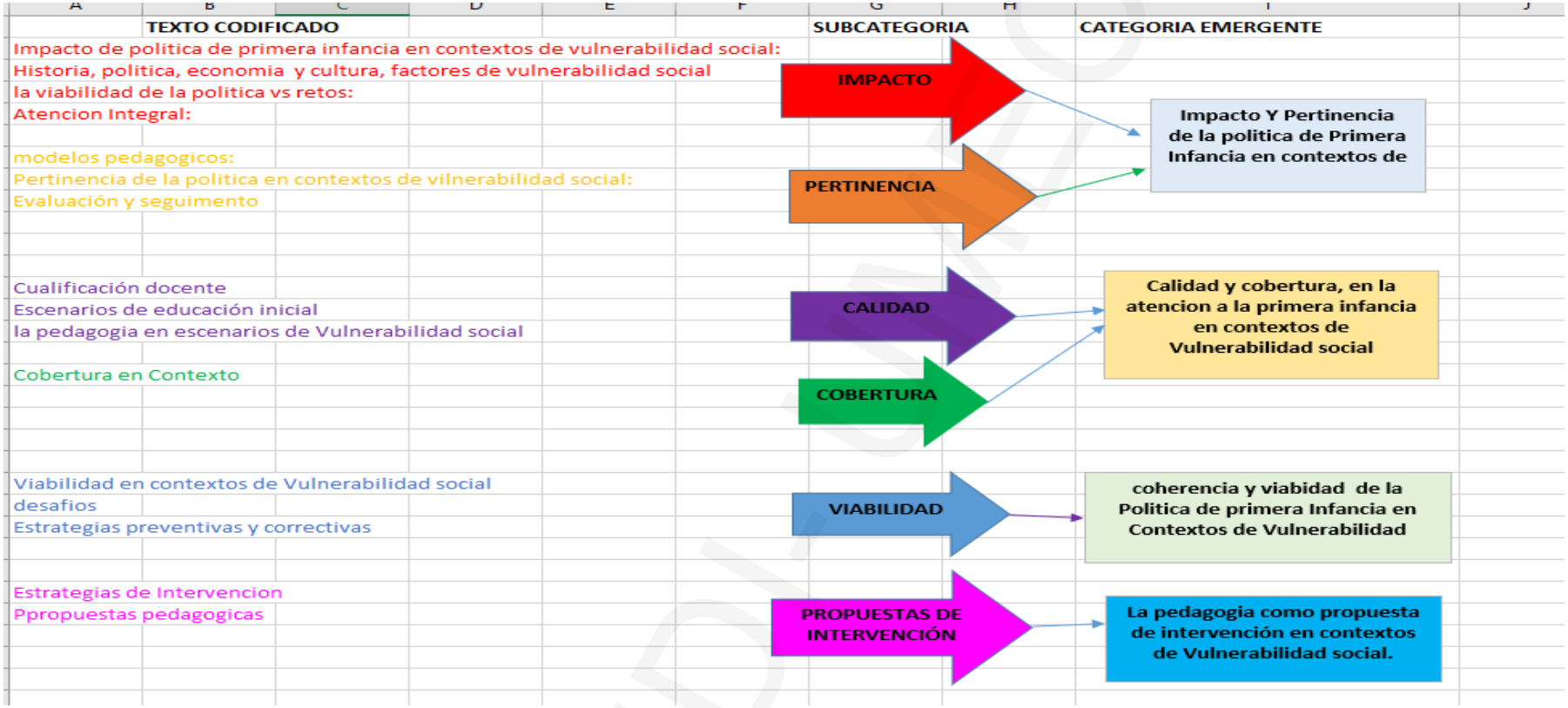
Anexo 19
Matriz de Triangulación

Codificación Axial

ANÁLISIS DE INFORMACIÓN- ENTREVISTAS A EXPERTOS								
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS (CÓDIGOS)	ATOS E1 - Marcela Amar- ICBF-Bo	S E2- Luisa Amezquita- Docto	a Gelvez- Directrora nacio	el Carmen Barrera- Secretaria	DIFICACIÓN AXIAL(1) Y ANÁLI	ANÁLISIS CON AUTORES	Bibliografía
pertinencia de las propuestas gubernamentales - PPG	IMPACTO- IMP ¿Cómo desde la política pública "de cero a siempre" se ha contribuido a la educación inicial en contextos de vulnerabilidad social en el departamento de Boyacá?	La política publica sin duda contribuye a mitigar las brechas de vulnerabilidad social, desde los manuales operativos se da cumplimiento a atender la población más vulnerable de Boyacá, si bien es cierto el manual operativo establece unos criterios de atención en cuanto a las realizaciones (los niños puedan hacer parte de una familia, la expresión de ellos, el desarrollo autónomo)	Yo considero que la política esta afinada para intervenir en estos contextos de vulnerabilidad social en el siglo XXI que reducen justamente brechas de índices que representan la pobreza, la desigualdad y la inequidad de las familias mas pobres	Se ha asumido una garantía de derechos para el reconocimiento de ciudadanía para los niños y las niñas de primera infancia, al reducir índices considerables de pobreza, abandono, maltrato y desnutrición. Es una alternativa de intervencion en los ultimos tiempos	Considero que se han minimizado las brechas de pobreza y de inequidad educativa, se han invertido más de $ 10.992.252.114 en tema de primera infancia, en mejorar la infraestructura, las dotaciones de los CDI,	**Impacto de politica de primera infancia en contextos de vulnerabilidad social**: la politica ha reducido brechas de vulnerabilidad social. Ha contribuido en la equidad y la garantia de deerchos de los niños y las niñas menos favorecidos en el pais. La politica publica de primera infancia ha sido un acierto para la intervencion de los niños y niñas durante el Siglo XXI	Bernal (2014), Colombia durante los ultimos años, recoge el resultado de más de dos décadas de esfuerzos en intervenciones sectoriales, incremento de la inversión, iniciativas en materia de calidad de la atención, que se venían desarrollando de manera regular, en el pais, mediante la intervencion y la materializacion de diferentes entidades encragadas de atender la primera infancia en Colombia. El Ministerio de Educación Nacional (2014) sostiene la asertividad y afinidad de promover un programa de gobierno a traves de una Política de Estado y mediante de un esquema intersectorial, centrado en garantizar los derechos de los niños, niñas y gestantes, con una inversión progresiva y con la definición de criterios de calidad que hoy permiten, poner el caso Colombiano como ejemplo a seguir por varios países de América Latina. Es importante destacar que, la politica de estado ha sido eficiante en mediar y reducir unas problemáticas asociadas a la vulnerabilidad social, tales como: la pobreza, el maltrato, el abandono, la desnutricion, la salud, la cualificacion de talento humano (Bernal 2014)	Bernal, R. (2014). La Política de Primera Infancia en el contexto de la equidad y movilidad social en Colombia. Universidad de los Andes. Facultad de economía. Documento CEDE. http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CD ocumentacionDocs/Politica-PrimeraInfancia Contexto-Equidad-Movilidad-Social-Colombia.Ppdf. Ministerio de Educación MEN (2014). Política atención integral para l primera infancia en Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/primerainf ncia/1739/article-177837.html,
	IMPACTO:-IMP ¿Qué percepción tiene usted sobre la vulnerabilidad social en niños y niñas en primera infancia y cuál es el impacto en su desarrollo integral?	Pone en riesgo el desarrollo integral de los niños y las niñas, como en salud, nutrición, vida digna, calidad de educación, estado emocional, pobreza, falta de cuidado y protección afectiva.	se deriva de las condiciones socio culturales del niño y la niña de Colombia, es decir que son un reflejo de desigualdad de la burocracia y de la vulneración total de los derechos a las mujeres de los niños y en si de los derechos humanos, porque no se reconocen las condiciones en la garantía de las vidas dignas, en el sentido que existe carencia de seguridad alimentaria, seguridad de justicia, seguridad de salud, por tanto estos componentes al no estar cimentados los hogares recaen en una vulneración impactando a todo el núcleo familiar.	vulnerabilidad en niños y niñas es un aspecto de orden histórico, que desde tiempos atrás esta población ha sido sometida a muchas condiciones de maltrato de rechazo, de juzgamiento. Si bien es cierto que existe una política para intervenir en estos contextos hay factores que inciden en su impacto y variabilidad como el tema de corrupción. Por otro lado, el papel que los adultos le han dado a la infancia al pensar que los niños y las niñas no tienen una voz de	otros asociados a la familia y la cultura, por ejemplo no es un secreto para nadie que el gobierno no tiene en la mirada aquellos lugares apartados, como es el caso Paya, para llegar allá no hay buenas vías ni transporte público, esto hace que de manera directa haya una vulnerabilidad en los derechos de los niños, tampoco se invierte en salud, por ejemplo allá existe un puesto de salud podría decirse de 4 nivel.Las infancias invisibles, al no reconocer aquellos niños y niñas tiene unas condiciones especial, por ejemplo, aquellos niños y niñas hijos de parejas homosexuales, los niños en condición de discapacidad, los	**Historia, politica, economia y cultura, factores de vulnerabilidad social**: la falta de recursos en la inversion a la primera infancia pone en riesgo la salud, la alimentacion, el cuidado de los niños y las niñas. La vulnerabilidad en niños y niñas es un aspecto de orden histórico, que desde tiempos atrás esta población ha sido sometida a muchas condiciones de maltrato de rechazo, de juzgamiento. En la ejecución de las politicas publicas infiere el tema de corrupción, no permite que estas avancen y cubran todo lo que tienen que cubrir. Algunas practicas culturales ponen en riego la vida	En América Latina , la pobreza se encuentra muy asociada al logro de peores resultados en múltiples dimensiones del bienestar y del desarrollo infantil, por ejemplo, los niños y niñas de hogares con menores ingresos, o de madres con menor educación, se encuentran peor que aquellos más favorecidos en dimensiones tan variadas como la nutrición, el desarrollo cognitivo y de lenguaje, el acceso a la educación inicial y los servicios de cuidado infantil, la disponibilidad de materiales y actividades de juego en el hogar, o la frecuencia del castigo físico, por nombrar solo algunas. En otras palabras, hay muchas dimensiones en las cuales los niños que crecen en hogares pobres se encuentran peor que sus pares de estratos socioeconómicos más ricos, poniéndose en riesgo el cuidado para la protección y la crianza de los niños y las niñas más pequeños. (Ierullo, 2015). Heckman (2016) sostiene otros aspectos en los que se vulneran los derechos de los niños y niñas desde visiones politicas, culturales, sociales y tradicionales, incidiendo de	Heckman, James. (2011). El poder de los primeros años: políticas para fomentar el desarrollo humano. Revista Infancias Imágenes /pp 97 - 109 / Vol. 10 No. 1. http://www.deceroasiempre. Ierullo, M. (2015). La crianza de niños, niñas adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente. Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 13 (2): 671-683. 2015http://revistalatinoamericanaumanizales. inde.org.coLacrianzadeniños, niñasyadoLescentesencontextosdepobrezau banapersistente671DOI:10.11600/1692715x.132 020615

REDIMECIT

Codificación selectiva



REDUMEC IT

Anexo 20

Acompañamiento y seguimiento a la práctica pedagógica de las Madres Comunitarias



RED-DECIT

Anexo 24

Registro fotográfico socialización de la propuesta de intervención para su validación



RED-UDCT

Anexo 26

Encuesta- Muestra Ficha de Caracterización socio familiar



