

Política educativa para la primera infancia: prácticas de participación pedagógica en el CDI El jardín de Hesed*

John Felipe Lara Gómez**
Keyla Quiñonez Tenorio***

Resumen

El presente artículo, fruto de un ejercicio de investigación cualitativa, expone los resultados del proceso de evaluación realizado a la participación pedagógica en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) El jardín de Hesed. El estudio encontró que el planteamiento de participación en el aula de la política educativa de primera infancia es aplicado parcialmente en la práctica pedagógica actual de las docentes de esta institución, dado que su concepción de participación de niños y niñas en el aula dista de lo dispuesto en la política. Uno de los principales hallazgos es que hay una gran tensión por el hecho de que la participación en el aula no está siendo concebida bajo la visión de la política pública, ya que las docentes tienen otras formas de entender la participación en su práctica educativa.

Palabras clave: cultura, desarrollo, infancia, prácticas pedagógicas, política pública educativa

Abstract

This paper, the result of a qualitative research exercise, presents the results of the evaluation process carried out for the pedagogical participation in Child Development Center (CDI by acronym in Spanish) El Jardín de Hesed. The study found that the classroom participation approach of the early childhood education policy is partially applied in the current pedagogical practice of the teachers of this institution, since their conception of children's participation in the classroom is far from what is provided in these politics. One of the main findings is that there is a lot of tension due to the fact that participation in the classroom is not being conceived under the vision of public policy, since teachers have other ways of understanding participation in their educational practice.

Keywords: Childhood, Culture, Development, Educational Public Policy, Pedagogical Practices

* Artículo de investigación derivado del trabajo de grado denominado *Política educativa para la primera infancia: prácticas de participación pedagógica en el CDI El jardín de Hesed*, desarrollado en el marco del proyecto de investigación "Niños y niñas de Bogotá: entre el deseo de la política y la realidad de las prácticas institucionales", incluido dentro del programa de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

** Trabajador social. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo (UDFJC). Estudiante de Maestría en Infancia y Cultura (UDFJC). Coautor de la investigación: "Juventud, memoria y conflicto: Un estado del arte desde seis unidades académicas de Bogotá" (2015). Actualmente, se desempeña como facilitador familiar de la ONG Aldeas Infantiles.

*** Psicóloga. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo (UDFJC). Actualmente, se desempeña como coordinadora del Centro de Desarrollo Infantil El jardín de Hesed en Soacha.



Introducción

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), celebrada en 1989, es el marco de referencia de los países firmantes para construir sus políticas públicas para niños, niñas y adolescentes, ya que en cada uno de sus artículos invita a pensar la singularidad, las diferencias y la importancia de los derechos –entre ellos la participación– en la primera etapa de vida. Lo anterior dirige la reflexión hacia la concepción de *infancia* como categoría variable, dinámica y compleja, dado que hay diferentes formas de conceptualizarla que recogen desde la perspectiva de los adultos hasta la óptica del Estado y las instituciones, miradas que claramente atraviesan las realidades actuales de los niños y niñas. Al asunto anterior son de agregar las diferentes formas de vivenciar el hecho de ser niño, niña o adolescente –todas interpeladas por el contexto, la cultura y nociones tales como género, condición de pobreza, trabajo, clase social, la guerra, etc.– que, en efecto, complejizan sus campos de estudio y posibles aplicaciones, como es el caso de las políticas públicas –que precisan partir de lo general para llegar a lo particular–.

Para el caso de la presente investigación, la noción que atraviesa a la infancia es la *participación*, específicamente en el ámbito pedagógico. En él se propuso evidenciar las tensiones existentes entre lo que plantea la política pública respecto de la atención integral a niños y niñas en primera infancia, y las nociones de participación pedagógica que manejan las docentes.

Esta indagación se enmarca en los ejercicios del Grupo de Investigación Infancias, clasificado en Colciencias en la categoría C, como modalidad de pasantía de investigación en el proyecto “Niños y niñas de Bogotá: entre el deseo de la política y la realidad de las prácticas institucionales”.

Su objetivo es aportar elementos de reflexión y análisis, y generar propuestas concretas que permitan identificar las prácticas persistentes en el ámbito pedagógico promovidas por la Política Educativa para la Infancia pero que no corresponden a las necesidades actuales de la infancia. Para esto, en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) El Jardín de Hesed –ubicado en el Municipio de Soacha, en la Comuna 1 (Compartir), que atiende niños desde los 2 a hasta los 5 años– se identificaron las prácticas de las docentes y se analizó si estas coinciden con el planteamiento de la política pública de atención integral para la primera infancia en términos de participación de los niños y las niñas.

Así, con los resultados obtenidos durante la pasantía y la investigación, se pretende contribuir a largo plazo con acciones que permitan reconocer las nociones que tienen las docentes acerca de la participación pedagógica, y en la documentación del acervo investigativo tanto para el proyecto de pasantía como para el programa de Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo.

La pregunta problema de la indagación es la siguiente: ¿se ha implementado la propuesta de participación pedagógica de la política educativa para la atención y educación de la infancia por los docentes del CDI El Jardín de Hesed? Con base en este interrogante se construyó el siguiente objetivo general: analizar la implementación de la propuesta de participación expuesta en la política pública educativa de primera infancia en el quehacer pedagógico de las docentes del Centro de Desarrollo Infantil El Jardín de Hesed, ubicado en el municipio de Soacha (Cundinamarca). Los objetivos específicos fueron los siguientes: 1) identificar la concepción



de participación en el ámbito pedagógico que manejan las docentes del CDI El Jardín de Hesed, 2) caracterizar la manera en que la propuesta de participación de la política educativa de primera infancia ha sido implementada por las docentes

del CDI El Jardín de Hesed, y 3) describir las tensiones que se presentan en la implementación de la propuesta de participación de la política pública educativa de primera infancia en el ámbito pedagógico en el CDI El Jardín de Hesed.

Referentes teóricos

Categoría de infancia

Como resultado de siglos de evolución, el niño y la niña hoy son considerados como actores sociales y sujetos de derechos. Tras analizar los sistemas de representación de la infancia a lo largo del tiempo y los espacios, diferentes disciplinas concluyen que el adultocentrismo que ha prevalecido en el tiempo y la concepción de infancia concebida desde una visión principalmente desarrollista son cuestionables, pues resultan insuficientes para entender las realidades y las diversas construcciones sociales que se hacen en torno a la vida de los niños y las niñas (Gómez y Álzate, 2014).

Es importante tener en cuenta que a lo largo del tiempo el concepto de *infancia* ha sufrido transformaciones y ha adoptado significaciones diversas en los contextos donde se ha socializado. Entre ellas han discurrido ideas como que el niño y la niña no son seres humanos “completos” –por lo que es mejor asesinarlos–, hasta subrayar su vulnerabilidad e incapacidad, propia de los tiempos más recientes. Al respecto Mause (1974), desde un enfoque psicogénico, plantea una periodización basada en el presupuesto de que las relaciones paternofiliales determinarían el tipo de acompañamiento y la posición que se le ha dado a la infancia a lo largo de los siglos.

El primer momento sería el del infanticidio (antigüedad-siglo v), en el que los niños y las niñas

eran asesinados por sus padres, dado que resultaba la mejor manera de tener control sobre su “cuidado”. Durante el segundo momento, el abandono (siglo IV-XIII), ya se consideraba que los niños y las niñas poseían almas, por lo que el método más sencillo para desaparecerlos era simplemente abandonarlos a su suerte o entregarlos en adopción. El tercer momento (siglo XV-XVII) es un periodo ambivalente: si bien el niño contaba con el afecto de los padres, estos sentían la necesidad de “moldearlo” a la sociedad de la época. En el cuarto momento, conocido como periodo de intrusión (siglo XVII), el niño ya no era considerado un peligro; al contrario, los padres trabajaban más para hacer del niño un sujeto homogéneo y controlable.

En el quinto momento, la socialización (siglo XIX-mediados del XX), se enseña al niño a socializar, a ser alguien digno y no sujeto de las “malas influencias”. Finalmente, el sexto periodo, denominado de ayuda (comienza a mediados del siglo XX), se caracteriza por el hecho de que el niño empieza a identificar las necesidades de sus padres o cuidadores y moviliza acciones de cambio que permiten vincularlos a su proceso de desarrollo. El niño no es maltratado y a lo sumo recibe regañones consecuentes de la ira de los padres. En muchos casos, este periodo se caracteriza por el aumento de la dedicación de los padres en sus hijos, especialmente porque

comprenden que la consecución de los objetivos de vida de los niños es una empresa compleja que demanda años.

Contrario al enfoque psicogénico propuesto por Mause (1974), el profesor Absalón Jiménez Becerra (2007) sugiere que la *infancia* es una noción contemporánea que define del siguiente modo:

La infancia contemporánea es aquella infancia de la historia presente, de carácter precoz, compleja, flexible e inacabada, en cuya base encontramos un proceso identitario descentrado que los adultos, generalmente, no comprenden. Por lo demás, la infancia contemporánea, aunque ya no se socializa junto a los adultos, como ocurría en el medioevo y a principios de la modernidad, se está socializando en espacios marcados por su informalidad y junto a los medios de comunicación, en un entorno familiar y urbano en el cual reinan el aislamiento, la fragmentación y la soledad del sujeto, sin espacios claros para el esparcimiento de la vida colectiva. Pese a esto, debemos manifestar que, en el contexto actual, los niños siguen siendo niños y los adultos siguen siendo adultos. (p. 5)

Cabe aclarar que los planteamientos de Mause (1974) surgen en el seno del contexto histórico europeo, por lo que sus referencias sobre la infancia se construyen con base en la experiencia histórica de este continente. Por su parte, Jiménez (2007) hace una propuesta contemporánea en el marco americano. La cuestión sería si la infancia se ha “ajustado” a los periodos u otras categorías cronológicas, o si estas dos acepciones se han cohesionado gracias al concepto infantil. En todo caso, es de advertir que la infancia es algo más que las representaciones históricas y culturales, las prácticas sociales y las instituciones que la han capturado como algo que se puede acoger, intervenir, explicar y nombrar. La infancia es el objeto de estudio de unos saberes,

algunas veces con rigurosidad científica, que responden más o menos a unas características o demandas; pero también es un concepto susceptible a la captura única, es decir, cuestiona las prácticas de los adultos y, todavía más, a las instituciones y sus formas de abordarla. Pensar la infancia como “algo otro” es abordarla desde sus inquietudes, cuestionamientos y vacíos, es replantearse con más reflexividad el asunto de los niños y las formas como los leemos (Larrosa y Lara, 1997).

Ahora bien, desde una mirada sociológica de la infancia, esta se construye bajo el interés del desarrollo de los derechos del niño. Para esta investigación, el derecho a la participación no es más que el discurso de la exigencia de los derechos del niño frente a las circunstancias que los sitúan en un nivel inferior a los demás sectores de la sociedad actual, hecho que desconoce la capacidad de acompañar de forma activa su desarrollo, intereses, realidades, contextos y, lo más importante, considerar su opinión en los asuntos que los interpelan.

Magistris (2013) señala cómo en algún momento la perspectiva sociológica, en relación con el derecho, asumió la infancia dentro de los ejes de la agencia infantil y el derecho a la participación. En esta medida, complejizó el abordaje de la categoría infantil, puesto que la puso en relación con elementos organizacionales y contextos particulares mediados por dispositivos estructurales –como las relaciones de poder en donde se está “atrapada”–. A su vez, los derechos de los niños y de las niñas se construyen en regulación y ordenamiento social, y a la espera de ser leídos desde el horizonte de indagaciones que se pregunten cómo las experiencias sociales de la infancia son moldeadas y controladas cuando se encuentran frente a determinantes como la estructura y la agencia (Magistris, 2013).



En este sentido, la infancia se asume como una categoría construida en la historia de la humanidad que no se limita a un solo concepto y que, por el contrario, se ve atravesada por otras características sociales y de contexto imprescindibles para su análisis. Por supuesto, esto tiene especial acento en relación con la *participación*, cualidad que la investigación contrastó principalmente con la noción de *participación pedagógica* en las docentes y la infancia. La revisión teórica de la investigación puso en evidencia la manera

Categoría de participación

En los actuales contextos académicos y sociales se ha intentado definir la infancia desde diferentes construcciones y campos. Estas categorizaciones generan tensiones y nuevas maneras de abordar investigaciones cuyo fin es discutir qué se entiende por infancia. Para esta investigación se asume principalmente lo relacionado con la participación pedagógica, a saber, las acciones inherentes de la educación inicial y el aporte al desarrollo integral del niño y de la niña. Con esto en mente, es necesario que el docente organice y planee el ambiente pedagógico con suficiente preparación y con una idea clara de lo que significa la participación en el aula.

El trabajo pedagógico en la educación inicial se caracteriza por ser flexible, no homogeneizante, por responder a una planeación intencionada y por permitir la actuación y participación de las niñas y los niños y reconocer así la singularidad de cada uno. La forma en que están dispuestos y ambientados los entornos educativos es determinante para preservar las culturas como sello de identidad y favorecer que las niñas y los niños se identifiquen con su historia, sus costumbres, sus creencias y sus hábitos. (Presidencia de la República, 2013, p. 170)

en que ha evolucionado históricamente la concepción de infancia y cómo la participación ha cobrado importancia en la consideración de la comprensión de niños y niñas desde las concepciones de los docentes.

La siguiente parte de este espectro teórico pone en escena la noción de participación de la política de atención integral para la primera infancia y su relación con la categoría de infancia.

La relación entre la infancia y la participación pedagógica se establece desde la política pública, por eso resulta importante analizar su cumplimiento en el aula y cómo la asimilan los niños y las niñas –cómo participan desde lo pedagógico–. De esta manera, los criterios a verificar en la modalidad para la atención de la primera infancia deben construirse participativamente por el equipo humano de la institución, los niños, las niñas, sus familias, centrarse en sus intereses, tener en cuenta su cultura, e incluir a los niños y niñas en situación de discapacidad y víctimas de la violencia.

Conviene recordar también que el ejercicio de la participación de las niñas y los niños en primera infancia está determinado por el momento del ciclo vital en el que se encuentran, por las habilidades de los adultos con quienes interactúan para leer las expresiones, manifestaciones, significados y sentidos que ellos comunican. Cuanto más profundo sea el nivel de participación, mayor es la influencia que puede ejercer en lo que les ocurra a ellos y ellas y en el fortalecimiento de la cultura democrática, y mayores son también sus oportunidades de desarrollo personal. (Presidencia de la República, 2013, p. 184)



Resulta importante tener en cuenta que los planteamientos derivados de la política pública también están sustentados en el desarrollo económico del país, hecho amparado en la idea según la cual la inversión en primera infancia es la más rentable que puede hacer una sociedad, debido a que tiene el mayor periodo de retorno y repercute en un menor gasto social a largo plazo (Bernal y Camacho, 2012). Esto, aunado a la visión de participación anteriormente planteada, pone sobre la mesa el hecho de que la promoción

Categoría de desarrollo humano

Para dar continuidad a la fundamentación teórica, se realizó una aproximación al concepto de *desarrollo humano*, categoría en directa relación con la infancia. Sen (1998) considera que el desarrollo de una sociedad desde las capacidades de los sujetos conlleva una cooperación con fines de utilidad económica que puede beneficiar a un Estado y a sus habitantes. En consecuencia, plantea que la ampliación de la capacidad del ser humano tiene importancia directa e indirecta en la consecución del desarrollo. En este sentido, es importante democratizar las ideas en los sujetos en lo que a sus capacidades productivas atañe. Las acciones de los mandatarios son directamente responsables de este proceso que incluye reconocer el desarrollo desde lo humano y desde la política pública. Por su parte, la investigación tiene la misión de ahondar en el estudio epistemológico de las políticas públicas de primera infancia.

Dispuesto así, la ampliación de las capacidades del ser humano tiene incidencia directa e indirecta en el desarrollo. Indirectamente, estimula la productividad, eleva el crecimiento económico, amplía las prioridades del desarrollo y contribuye a controlar razonablemente el cambio demográfico. Directamente, afecta el ámbito

de la toma de decisiones, el respeto por la diversidad y las oportunidades de desarrollo personal en la infancia traerán como resultados directos adultos con un sentido crítico mayor y una cultura democrática, y, por consiguiente, un país más próspero y con menos brechas sociales. Claro está, eso solo será posible en la medida en que los presupuestos planteados por la política pública se pongan en práctica a través de acciones concretas que impacten las realidades y condiciones de vida de los niños y niñas.

de las libertades humanas, del bienestar social y de la calidad de vida –tanto por su valor intrínseco, como por su condición de elemento constitutivo de este ámbito– (Sen, 1998, p. 17).

En contraste a lo planteado por Sen (1998), el documento de los fundamentos políticos y técnicos de la Presidencia de la República (2013) refiere que el desarrollo del niño y de la niña se diferencia en cada momento de su ciclo de vida, de manera que cada niño y niña que nace en condición de vulnerabilidad no tiene garantías y condiciones para su pleno desarrollo. La diversidad como valor antecedido por la cultura es un elemento que potencia el desarrollo humano en la infancia, ya que permite a cada niño y niña desarrollar capacidades como la participación pedagógica. De esta manera, en el proceso investigativo se propone identificar si en realidad la participación se da en el aula de clase y de qué manera es promovida por el docente.

Desde la política pública se generan espacios de reflexión donde los sujetos asumen responsabilidades y promueven un reconocimiento enfocado en la interacción social con respecto al interés que los convoca como ciudadanos; en este caso, ese interés obedece a la infancia. Se



puede comprender entonces que las relaciones establecidas en el territorio por los sujetos atraviesan un gran número de características, entre

Categoría de política pública

Se considera ahora la categoría de *política pública*, entendida como aquella que vincula de manera directa a los sujetos con el Estado. Las políticas públicas nos explican la articulación de los derechos con las acciones específicas que materializan las necesidades de la sociedad en general y especialmente de los grupos poblacionales que se consideran más vulnerables –y que, por consiguiente, se supone requieren de acciones afirmativas para lograr condiciones igualitarias con respecto al resto de la sociedad–. Lo anterior presenta una idea de trabajo de las políticas públicas, pero, en realidad, ¿a qué se refieren?, ¿cuáles son sus objetivos?, ¿cómo se manifiestan en cambios para las problemáticas o las poblaciones para las que son planteadas?

Con el ánimo de responder estos interrogantes, Cuervo (2016) realizó una reseña del libro de Guillaume Fontaine, *El análisis de políticas públicas. Conceptos, teorías y métodos*. En ella explica que este autor describe las políticas públicas “como un proceso de interacción entre distintos actores en diferentes ámbitos sociales e

Estructuración de las políticas públicas

Es importante conocer la estructura de las políticas públicas, quién las dictamina (gobernantes) y la naturaleza de sus ideas –que deben ser lo más claras posibles para ser aceptadas por quienes las reciben (gobernados)–. No obstante, la evidencia empírica señala que a menudo dichas políticas no responden a las realidades de los grupos para los que están destinadas, razón por la que no son eficientes ni logran las metas

ellas lo político, la comunidad y el abordaje de la infancia.

institucionales, en la búsqueda de movilizar recursos bajo ciertas reglas de juego para corregir desajustes entre Estado y sociedad, y entre distintos sectores sociales” (Cuervo, 2016, p. 231). Desde este punto de vista, más que como una estrategia de intervención de Estado para resolver problemas sociales basados en la legitimidad y en los instrumentos que son naturales del quehacer público, las políticas tienen como fin lograr consensos mínimos sobre el tipo de problemas sociales que deben transformarse en problemas públicos, y en los enfoques y la forma de abordarlos para reducir su impacto a la mínima expresión (Fontaine, 2015).

Para el caso de esta investigación, el planteamiento fundamental de la Política Pública para la Atención y Educación de la Primera Infancia se basa en la necesidad de atender a los niños y las niñas como sujetos de derechos y seres humanos vulnerables, que requieren de la protección de los adultos, y de instituciones como el estado y la familia para desarrollarse a plenitud y con las garantías básicas.

establecidas por quienes las crean. Este hecho, por supuesto, desencadena un amplio campo de tensiones.

Cabe anotar que la estructuración de políticas es un proceso de permanente retroalimentación: en la definición del orden a alcanzar y su priorización en la agenda de gobierno, el enunciado y su traducción en operaciones específicas debe

repetirse y volver, una y otra vez, sobre sí mismo y en relación con los demás niveles de gobierno y los agentes extragubernamentales (Medellín, 2004, p. 28). De aquí que se resalte la importancia de desarrollar investigaciones –como la presente– que identifiquen los aspectos que deben

Categoría de práctica pedagógica

El concepto de *práctica pedagógica* en el contexto educativo tiene varias acepciones. Estas cambian de acuerdo con el enfoque, el currículo, los ideales de la educación y el grupo de formación al que se dirigen. Para el caso de la educación inicial, las prácticas pedagógicas representan el conjunto de experiencias propiciadas en el aula por los docentes que permiten la promoción de habilidades y capacidades en los niños y las niñas.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2017), la práctica pedagógica establece un engranaje entre las exigencias del proyecto educativo de cada institución, las expectativas de los padres de familia respecto a los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas y la reflexión de los docentes en torno a cómo ocurren los procesos de aprendizaje. De esta manera, buscan facilitar las interacciones necesarias para cumplir los propósitos de la educación en la primera infancia.

Así, el reto de las prácticas pedagógicas consiste en ser suficientemente abiertas y flexibles, enfocarse en los procesos de desarrollo de cada niño y niña, y, desde ahí, materializarse con miras a establecer experiencias pedagógicas situadas, diversas y pertinentes, que respondan a los ritmos, intereses, gustos y capacidades de los niños, y logren que lo individual y singular no se pierda entre lo grupal y colectivo (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

ponerse en diálogo entre la realidad de las prácticas y el discurso que plantean las políticas; en este caso, la relación de la participación de niños y niñas. Solo de esta manera se hace posible alimentar los procesos de reestructuración de las políticas.

Estas experiencias pedagógicas deben estar mediadas por el juego, el arte, la literatura, la exploración del medio y la cotidianidad de la vida como herramientas que, al conjugar los saberes prácticos y sustentos teóricos, promuevan el desarrollo y aprendizaje de cada niño y niña. En este punto cabe desatacar que implementar prácticas pedagógicas efectivas depende de un proceso continuo y estructurado en el que los actores implicados –principalmente los docentes– deben indagar, proyectar experiencias, vivirlas y reflexionar constantemente. De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional (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. (p. 109)

De esta manera, la política pública de atención integral a la primera infancia pretende que los niños y niñas sean protagonistas de su proceso de formación inicial, al concebir a docentes, familias y comunidad en general como agentes



que deben propiciar espacios de escucha, expresión, participación y construcción de identidad,

y tener en cuenta la singularidad y diversidad de los educandos.

Referentes metodológicos

La investigación se enmarcó en el enfoque de investigación cualitativo. El paradigma interpretativo de la investigación cualitativa facilita un modo particular de interpretación de la realidad que permite comprender los elementos particulares de la cuestión objeto de estudio. Se trata de un modo de acercamiento a las experiencias vitales de cada ser humano y a múltiples fenómenos sociales (Vasilachis, 2006). Durante la investigación se empleó el método etnográfico para la recolección de información. Milstein (2015) entiende esta perspectiva como

un proceso de exploración, estudio y descripción comprensiva de fenómenos sociales y culturales de uno o más investigadores con sujetos para producir conocimientos nuevos; un modo de aprehender la alteridad para acceder a construir preguntas sobre aspectos de la sociedad y la cultura que pueden dar lugar a actuar sobre los discursos y las prácticas. (p. 196)

Ahora bien, este proceso de investigación se desarrolló con un interés descriptivo porque facilitaba la caracterización y el análisis de las categorías de investigación. Esta decisión contribuyó a dar respuesta a los objetivos mediante la construcción de un marco referencial. Es pertinente señalar que la descripción y análisis de las categorías de investigación no se ofrece de manera más profunda por las condiciones de tiempo –una mayor comprensión y profundidad será parte de otra investigación–. Para el buen funcionamiento del montaje metodológico de la investigación fue indispensable la participación de los agentes educativos y de los niños y las niñas del CDI El Jardín de Hesed. Su vinculación animada permitió orientar las técnicas de investigación –entrevistas a docentes y diarios de campo– hacia la comprensión de la participación pedagógica de los niños y las niñas, y la materialización de la política pública educativa en la institución.

Hallazgos

Con la información resultante del proceso de investigación, se procedió al análisis de la información recolectada. Para este momento, la investigación se apoyó en los instrumentos de investigación, el grupo focal, las entrevistas estructuradas y demás estrategias que se utilizaron para dar respuesta a los objetivos de investigación.

En un primer momento –y para comprender si las docentes del CDI El Jardín de Hesed habían incorporado la propuesta de participación pedagógica de la Política Educativa para la Atención y Educación de la Infancia–, la investigación se remitió a la conceptualización de la idea de participación pedagógica que ofrece la política pública. Esta refiere que el trabajo pedagógico en la educación inicial se caracteriza por ser flexible –no homogeneizante–, responder a una

planeación intencionada, permitir la actuación y participación de las niñas y los niños, y reconocer la singularidad de cada uno (Presidencia de la República, 2013).

De acuerdo con lo anterior, durante el proceso investigativo se logró evidenciar que, mediante sus prácticas pedagógicas, las docentes abordan cierto contenido de la política pública en la medida en que hay elementos de esta última donde se halla la propuesta de la participación pedagógica en los niños y las niñas –sin embargo, se generan tensiones en su puesta en práctica–. Por otro lado, es de precisar que la Política Educativa para la Atención y Educación de la Infancia se desborda dentro del quehacer pedagógico de las docentes, puesto que hay elementos que no están en ella, pero que sí aportan en la participación pedagógica de los niños y las niñas del CDI El Jardín de Hessed. Dentro de los elementos que no están contenidos en la política, pero que las docentes perciben como participación pedagógica, se encuentran:

- Las prácticas pedagógicas, entendidas como las vivencias diarias que se dan en el aula, implican posibilidades de participación pedagógica diversas que no se enmarcan exclusivamente en la manifestación de intereses de cada niño o niña –como lo plantea la política pública de primera infancia–.
- La planeación pedagógica de las docentes es el medio a través del que pueden propiciar espacios de participación pedagógica para los niños y las niñas. Sin embargo, cuando las planeaciones no resultan de la manera en la que fueron propuestas o no llaman la atención de niños y niñas en particular, las docentes recurren a la improvisación. Este hecho suele ser sustentado bajo la experiencia de que ciertas actividades planeadas no suscitan interés en

todos los niños y niñas, por lo que, para su éxito, es preciso hacer modificaciones instantáneas que tengan en cuenta las singularidades que surjan en su momento.

- Las docentes coinciden y hacen un énfasis significativo al relacionar la participación pedagógica con la independencia y autonomía que conquistan los niños en las labores de higiene y autocuidado. Generalmente, le dan una orientación pedagógica a la incorporación de hábitos de alimentación, de higiene (cepillado, lavado de manos, etc.), de control de esfínteres, y desde el interés pedagógico las docentes lo reconocen como participación en el aula. Estos asuntos no están contemplados en la política pública.
- La historia de vida de las docentes se configura en una estrategia para promover la participación en el ámbito pedagógico. Si consideran que vivieron escenarios personales que no les posibilitaron como niñas la expresión de sus intereses y necesidades en el aula, toman esas experiencias como puntos de comparación para plantear propuestas y apuestas diferentes en las que los niños y las niñas con los que trabajan tengan tales posibilidades en su proceso educativo.

Con lo anterior se evidencian las visiones alternas que tienen las docentes sobre la participación pedagógica de los niños y niñas, claro está, tras considerar que, además de tener estas miradas particulares, también tienen en cuenta el imperativo de la política que invita a concebir a los niños y niñas como protagonistas de su aprendizaje, y a no olvidar sus intereses, su diversidad y su singularidad.

Las docentes, a través de estrategias pedagógicas como la planeación de las actividades diarias,



incorporan el contenido de la política pública para la primera infancia; fomentan la participación de los niños y las niñas por medio del potenciamiento de sus capacidades; fortalecen las interacciones y relaciones sociales que establecen

en el jardín, la familia y la sociedad; desarrollan el lenguaje y la comunicación, y facilitan su desarrollo pleno como sujetos de derechos en las dimensiones públicas y privadas de la sociedad.

Tensiones en la práctica de la política educativa de primera infancia

Se comprende entonces que las políticas educativas hacen parte de las políticas públicas de cualquier país y su fin es priorizar la atención integral de la primera infancia. Sin embargo, al poner en práctica sus contenidos, estas tienden a tomar distancia de la realidad y las necesidades de la infancia. En esta tensión, por un lado, la infancia no se “ajusta” a los contenidos de la política educativa y, por el otro, esta última apenas reconoce parcialmente las nuevas formas de concebir la infancia. No existe una sincronía perfecta, pues es complejo armonizar los recursos, físicos, humanos y financieros. Ahora bien, eso no significa que no se deba hacer nada al respecto; al contrario, es preciso tomar conciencia de esta realidad y reunir esfuerzos para hacer posible una práctica de la política pública educativa más enfocada en las necesidades de la infancia actual.

La presente investigación halló tensiones existentes en la práctica desarrollada por las docentes en el CDI El Jardín de Hessed que desbordan el contenido de la política pública. Al llevar a cabo el grupo focal con las docentes, surgieron algunas experiencias que dan cuenta de las prácticas pedagógicas que generan la participación en el ámbito pedagógico. Estas se describen a través de intervenciones como la siguiente:

sí, yo pienso que uno tiene el fin, el objetivo de la actividad, pero ya los medios los pone la docente con tal de que tú puedas argumentar por qué eso que está escrito en el papel no lo estás haciendo

hoy, sino lo hiciste ayer, o usted está diciendo que lo va hacer mañana, pero no salirse de esa intencionalidad. Pienso yo que uno como docente tiene esa facilidad, pues yo lo cambio. Por ejemplo, hoy hicimos eso o el tiempo me alcanzó ellos hicieron muy rápido esto, pero, si hoy era colorear, entonces ya no nos salimos de acá, pero seguimos con la misma intencionalidad, pero ahora hagámoslo allí, pienso yo. Pero la planeación siempre aquí y en todo lado debe existir como un fin el cual usted debe estar fortaleciendo en los niños... (Grupo focal, 19 de octubre de 2018, CDI El Jardín de Hessed)

Al considerar el testimonio anterior, se puede comprender que acciones como la “improvisación” en el ámbito pedagógico son elementos que no se hallan en la política pública educativa para la primera infancia, pero que, sin embargo, son habituales al propiciar la participación pedagógica en los niños y las niñas.

De acuerdo a la descripción de las docentes, la improvisación puede explicarse desde la necesidad de que las prácticas pedagógicas sean flexibles, de tal manera que si existe una preparación previa (planeación) que no responde a la intencionalidad pedagógica, se deben modificar las actividades con miras a dar respuesta a las exigencias que surjan de los niños y las niñas en determinado momento. Así las cosas, los docentes necesitan una actitud de aprender y reaprender con los niños; se trata de conseguir que los niños no tomen forma de experiencia, sino que sean ellos quienes den forma a la experiencia

(Malaguzzi, 2001). En ese sentido, se reconoce a los educadores como investigadores y facilitadores tanto de sus propios procesos de aprendizaje como de los de los niños y las niñas. Así mismo, se reconoce que los educadores son sujetos que escuchan, observan, reflexionan y cuestionan para favorecer el desarrollo de los niños y las niñas (Comisión Intersectorial de Primera Infancia y Estrategia Nacional de Cero a Siempre, 2013).

Si bien, el interés de la investigación no fue indagar sobre la improvisación en el ámbito pedagógico, los discursos de las docentes la presentan como el soporte de un saber específico en el interior del aula y durante el desarrollo de la clase.

Pero allí en la cotidianidad de la escuela los conocimientos parecen a simple vista dotados de un inocente e intrascendental destino, a tal punto que el maestro es pensado como el que “transmite” los conocimientos a la manera de un intermediario “neutro” que opera con su palabra “metódica” en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Zuluaga, 1999, p. 14)

De igual manera, las prácticas que emergieron, según las docentes, limitan a los niños y niñas al darles las herramientas para que ellos, mediante las actividades pedagógicas, logren su agenciamiento y la participación en el aula. Esto da cuenta de un proceso de acciones afirmativas que, si bien no se hallan en el contenido de la política pública para la primera infancia, transfiguran su contenido.

Finalmente, una de las tensiones que fueron mencionadas por las docentes tiene que ver con suscitar el significado de la participación pedagógica a través de la historia de vida de las mismas docentes, para lograr que los niños y niñas

exploren en sus propias vidas, con sus pares, en su familia y en su contexto, con el fin de que participen en el jardín de una manera aceptable y positiva. Las docentes narran sus experiencias infantiles y reflexionan acerca de las actividades pedagógicas que vivieron durante su educación inicial, al amparo de los contenidos de otra política pública.

¿Por qué lo digo? Porque si el niño es participe... inicialmente, cuando yo estaba en el colegio todo era tradicional. Siéntese, coja el lápiz, lápiz rojo, lápiz negro, borre, escriba, borre y ya. Pero no me permitían a mí explorar algo más, algo diferente. Por ejemplo, cuando me enseñaron a leer: la m con la a y para mí eso fue durísimo, durísimo, yo casi no aprendo a leer por lo mismo y a mis 22 años y todavía me acuerdo de eso. Entonces cuando se le implementa a la participación de los niños, nuevas estrategias... hay muchas técnicas para ejecutar esto... (Entrevista, 26 de octubre de 2018, CDI El Jardín de Hesed)

Las narraciones mencionadas con antelación reflejan cómo ha sido incorporado por las docentes el tema de la participación pedagógica en el Jardín de Hesed, que, como se ha dicho, trasciende la política pública educativa y por ello suscita un ambiente en tensión –puesto que las estrategias que generan en el aula no se hallan en el contenido de la política–.

Aquí es importante detenernos en el hecho de que las experiencias de vida de las docentes influyen en la vida de los niños y las niñas a su cargo –así como, en su momento, ellas fueron influenciadas por sus propias maestras–. Esto obedece a la socialización, entendido desde la perspectiva sociológica como el proceso mediante el que el sujeto internaliza su realidad externa a partir de su dimensión natural y social, convirtiéndola en



su realidad subjetiva, para luego externalizarla (Aragón, Castellanos y Vital, 2015).

De acuerdo con lo anterior, se concluye que, si la docente vivió experiencias de vida poco satisfactorias en términos de oportunidades de participación y estrategias pedagógicas oportunas para

su aprendizaje, utilizará ese recurso reflexivo para propiciar una transformación en el quehacer de su profesión con implicaciones directas en las oportunidades de participación de los niños y las niñas, sin tener que aproximarse directamente al contenido de la política pública.

Hacia un concepto de participación pedagógica

En el derrotero de esta investigación se logró comprender que el concepto de participación pedagógica adoptado por las docentes corresponde a una construcción de significados desde su práctica y desde la formación académica que poseen. En contraste, y de conformidad con la información obtenida por medio de las entrevistas, las docentes refieren que:

Cuando dice que es una participación pedagógica es que tiene como tal un fin, tiene como tal, digamos, crear en ellos una enseñanza, pero que ellos la reciban significativamente. (Entrevista, 26 de octubre de 2018, CDI El Jardín de Hesed)

Es vincularlos a su entorno social. Es generar estrategias donde él pueda desarrollarse y pueda ser más independiente. (Entrevista, 26 de octubre de 2018, CDI El Jardín de Hesed)

En este espacio la idea es darle la oportunidad al niño de manifestar sus intereses y dejarlo desarrollar sus propias experiencias. Cuando yo me intereso en los niños y veo que, por ejemplo, les llama mucho la atención el tema de los dinosaurios, puedo realizar mi proyecto de aula o enfocar mi intención pedagógica de la semana en ese tema en el que los he visto interesados y charlando.

(Entrevista, 26 de octubre de 2018, CDI El Jardín de Hesed)

Respecto a los relatos anteriores de las docentes, para establecer el concepto de participación pedagógica es necesario identificar una meta de la que se desprendan unos objetivos pedagógicos. De igual manera, se necesita vincular a los niños y las niñas a su entorno social y desde allí hacerlos sentir oportunos, en la medida en que se les permite expresar sus intereses y desarrollar la experiencia de la participación.

De igual manera, la concepción de práctica pedagógica que plantea la política pública logra fundamentar y posibilita, en gran medida, que las docentes promuevan espacios de participación pedagógica. La observación y la interacción con los niños y las niñas les ayuda a conocerlos, a saber cuáles son sus intereses y necesidades, para así planear las experiencias, reconocer sus procesos individuales y darle valor a sus experiencias cotidianas –que dan cuenta de su cosmovisión y permiten construir interacciones que generen intercambios llenos de sentido– (Comisión Intersectorial de Primera Infancia y Estrategia Nacional de Cero a Siempre, 2013).

Conclusiones

Las docentes de El jardín de Hesed implementan el contenido de la política pública educativa para la educación inicial en el ámbito pedagógico a través de su experiencia, práctica pedagógica y formación profesional. Así mismo, se soportan en unas estrategias pedagógicas para las que la planeación de actividades diarias tiene el mérito de suscitar la participación de los niños y las niñas, aporta en su desarrollo cognitivo y social, y repercute en sus relaciones más próximas dentro de la sociedad en general.

En este sentido, cabe resaltar que las prácticas pedagógicas terminan siendo el insumo más importante que toman las docentes para favorecer la participación de los niños y niñas en el aula. Si bien la política pública sugiere que las planeaciones en el aula deben ser intencionadas, flexibles, y que han de tener en cuenta la singularidad e intereses de los niños y las niñas como premisa para favorecer su participación, las experiencias específicas que se dan en el aula, junto con el conjunto de experiencias y conocimientos previos de las docentes, terminan erigiéndose como los elementos que más favorecen los procesos de participación pedagógica en el aula.

Las docentes de El Jardín de Hesed, a través de la interacción con los niños y las niñas, logran fomentar la participación pedagógica desde la

experiencia propia y desde la autonomía de los niños. Esto se realiza desde el enfoque de derechos e igualdad, sugerido por los contenidos del lineamiento pedagógico de educación inicial. Con lo anterior, se evidencia que la visión de la perspectiva de derechos es uno de los elementos privilegiados por las docentes dentro de la política pública para la educación de la primera infancia.

Las tensiones que desbordan la política pública para la educación inicial no se hallan contenidas ni mencionadas en los documentos que las representan. Las docentes asumen el tema de la participación pedagógica en el aula a través de las limitaciones de los niños y las niñas, su propia experiencia de vida y la orientación de sus prácticas pedagógicas hacia la misión de garantizar los derechos de los niños y de las niñas.

De lo anterior se deriva también la premisa de que las políticas públicas, en la medida en que responden a una naturaleza social, cultural y política (Caminos y Rodríguez, 2017), deben ser formuladas y construidas desde las realidades de los contextos locales y nacionales, así como con miras a dar respuesta a las necesidades reales del grupo poblacional al que se dirigen para facilitar la consecuente transformación social que se espera de ellas.



Referencias

- Aragón, A., Castellanos, H. y Vital, L. (2015). *Procesos de socialización política de la primera infancia en contextos de conflicto armado en cuatro generaciones de los corregimientos de: Pueblecito y San Rafael -Sucre y Mingueo -La Guajira* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/1418/AragonVidalCastellanoHernandezVitalMejia2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bernal, R. y Camacho, A. (2012). *La política de primera infancia en el contexto de equidad y movilidad social en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes. Recuperado de https://economia.uniandes.edu.co/components/com_booklibrary/ebooks/dcede2012-33.pdf
- Caminos, L. y Rodríguez, F. (2017). *Transformaciones pedagógicas en prácticas de primera infancia: experiencia en tres organizaciones escolares* (tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/696/TO-20618.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia y Estrategia Nacional de Cero a Siempre. (2013). *Documento base para la construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional*. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/8.Para-Construccion-Lineamiento-Pedagogico-de-Educacion-Inicial.pdf>
- Cuervo, J. (2016). Guillaume Fontaine. El análisis de políticas públicas. Conceptos, teorías y métodos. *Anthropos*, 18, 231-234. Recuperado de <https://doi.org/10.18601/16578651.n18.12>
- Mause, L. de. (1974). *Historia de la Infancia*. Barcelona: Alianza.
- Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas. Conceptos, teorías y métodos*. Quito: Anthropos; Flacso.
- Gómez, M. y Alzate, M. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1). 77-89.
- Jiménez, A. (2007). Infancia y ciudad. Una mirada desde las narrativas populares urbanas en Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, 53, 150-175. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635247008.pdf>
- Larrosa, J. y Lara, P. (1997). *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus.
- Magistris, G. (2013). *El magnetismo de los derechos: desplazamientos y debates en torno a los derechos*. Buenos Aires: Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140207020945/Magistris.pdf>



- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Medellín, P. (2004). *La política de las políticas propuesta teórica y metodológica para el estudio de las políticas públicas en países de frágil institucionalidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Milstein, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores. *Serie Indagaciones*, 25(1), 193-212. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852015000100012&lng=es&tlng=es
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar* [recurso en línea]. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Presidencia de la República de Colombia y Comisión Intersectorial para la Primera Infancia. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos Políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá: Imprenta Nacional. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Sen, A. (1998). *Teorías del desarrollo a principios del siglo XXI*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Universidad de Antioquia.