

FORMACIÓN DE FORMADORES Y POLÍTICA
PÚBLICA DE PRIMERA INFANCIA

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C. JUNIO DE 2011

FORMACIÓN DE FORMADORES Y POLÍTICA
PÚBLICA DE PRIMERA INFANCIA
PROYECTO EN CONVENIO CON LA ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE
FACULTADES DE EDUCACIÓN ASCOFADE

JOHANNA QUIROGA
DOCENTE

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C. JUNIO DE 2011

FORMACIÓN DE FORMADORES Y POLÍTICA

PÚBLICA DE PRIMERA INFANCIA¹

Johanna Quiroga²

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA

Resumen

El informe presenta los resultados del proyecto de investigación orientado a la reflexión y estudio de la relación de la formación de formadores con las políticas públicas de primera infancia desde a los procesos formativos. Para ello, el informe se ha estructurado a nivel general, presentando inicialmente elementos de contexto, antecedentes y argumentos que justifican la investigación. En seguida, se plantean antecedentes, la formulación del problema y los objetivos propuestos, para dar paso la presentación breve del proceso metodológico desarrollado.

Posteriormente se presentan los referentes teóricos y seguidos a ello, los principales hallazgos relacionados fundamentalmente con las categorías de análisis establecidas

Palabras clave:

Infancia, Políticas Públicas y Formación de Formadores

¹ Investigación realizada en el Núcleo Problémico de Pedagogía e Infancia del Grupo de Investigación en educación y escenarios de construcción pedagógica GIEEP de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana Calle 67 No 5-27, Bogotá, Colombia, en convenio con la Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE

² Docente investigadora de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION	5
Contexto de la investigación	5
Antecedentes	8
Justificación	12
Formulación del problema	
Objetivos	15
MARCO DE REFERENCIA TEÓRICA	16
PROCESO METODOLÓGICO	36
Hallazgos – Resultados	43
1. Categoría Infancia	
2. Análisis e interpretación de infancia	
3. Categoría política publica	
4. Categoría Formación de formadores	
CONCLUSIONES	78
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

INTRODUCCIÓN

Contexto de la Investigación

El contexto que enmarca el estudio alude a la constante dinámica social y las complejas transformaciones sociales y políticas, donde se han asumido diversas formas de construcción y asunción del conocimiento que inciden en los programas de formación de los maestros para la infancia. Reconociendo la importancia de lecturas críticas de la realidad, miradas amplias de constitución de las concepciones de infancia y a su vez de perspectivas pedagógicas formativas y políticas que la acompañan.

Esto implica entonces la importancia de asumir retos que propendan por el reconocimiento y la cualificación de los profesionales de la educación como sujetos de saber validando su intención profesional, trascendiendo miradas instrumentalistas y técnicas de la educación y la pedagogía, que abren posibilidades de construcción desde lugares y opciones más políticas que aluden a la responsabilidad ética, social y política, de los educadores y de la educación, que invitan a un compromiso con la transformación social a través de la educación y desde allí de la investigación como aporte a la comprensión y búsqueda de

opciones de aporte y cambios.

Fenómenos como la pobreza, la violencia, el desplazamiento, la exclusión entre otros, afectan las sociedades e impelan al Estado a la construcción de políticas, planes y programas que aminoren estas problemáticas sociales, focalizando la mirada en sectores poblacionales con el fin de hacer más eficientes y eficaces estas estrategias de abordaje y atención. Entre los grupos poblacionales en los cuales se ha centrado el interés de diferentes actores gubernamentales y no gubernamentales, se encuentran los niños y las niñas, por considerarse uno de los grupos más vulnerables y vulnerados en sus derechos, lo cual supone un reto para todos los agentes garantes de los mismos, desde los organismos internacionales, los gobiernos nacionales hasta las comunidades y las instituciones que conforman la sociedad civil.

Atendiendo al reto anterior, la educación como práctica social y política, cumple un papel fundamental en la formación y transformación social, de allí que las instituciones formadoras de formadores en el campo de la educación infantil (Para efectos de esta propuesta, la denominación de educación infantil, hace referencia a todos los programas dirigidos a la formación de docentes en educación Preescolar, Pedagogía Infantil, educación o estimulación temprana de acuerdo con resolución 1036 del 22 de noviembre de 2004, MEN, Bogotá Colombia), no puedan mantenerse al margen de estos fenómenos, en este sentido, se plantean desde este

escenario, diversos planes, programas y proyectos que posibilitan la participación y el trabajo mancomunado entre la academia, los organismos gubernamentales, no gubernamentales y la sociedad civil, para responder a los intereses, expectativas y necesidades de las comunidades.

En la actualidad, una de las preocupaciones de los programas de formación de docentes en educación infantil, es pensar la primera infancia más allá del cuidado y la atención, por lo cual, resulta imperativo el análisis de las condiciones contextuales reales en las cuales está inmersa la infancia, así como una revisión de la política pública de primera infancia y de los procesos pedagógicos en educación inicial.

Por tanto, este proyecto de investigación plantea el la posibilidad de analizar la relación entre la política pública de la primera infancia y los programas de formación de formadores para la educación infantil en las universidades pertenecientes al capítulo centro de ASCOFADE, como una oportunidad para provocar reflexiones, preguntas orientadoras de la cualificación y la acción formativa.

En este marco, como resultado del proyecto se logra describir, desde una perspectiva cualitativa, cómo se ha abordado la política pública de la primera infancia en los programas de formación de formadores. Esto en torno a tres categorías fundamentales: infancia, política pública y formación de formadores, desde las cuales se realiza el

análisis e interpretación.

Lo anterior responde al interés y necesidad de visibilizar las reflexiones y apuestas formativas que los programas en educación infantil han hecho con respecto a la política pública de primera infancia, en aras de configurar discursos, fortalecer reflexiones y cualificar prácticas educativas.

Antecedentes

Las instituciones formadoras de formadores a través de los programas de educación infantil, además de asumir el reto de formar profesionales idóneos, con altos conocimientos en educación y pedagogía, y con la capacidad de leer las condiciones contextuales en las cuales están inmersos los niños(as), tienen como una de sus responsabilidades abordar desde su praxis la reflexión sobre las políticas públicas para la infancia.

Aludir a dichas políticas públicas, implica el reconocimiento de marcos de referencia desde los cuales éstas se formulan y desarrollan. En este sentido, es indispensable reconocer la co-existencia de perspectivas que determinan el posicionamiento de la política, así, discursos basados en la necesidad, en la situación irregular, de desarrollo humano, de derechos, de integralidad, entre otros, permiten visibilizar la preocupación por los niños y niñas como sujetos de la política.

En coherencia con los discursos actuales, la atención a la primera

infancia se constituye en uno de los intereses fundamentales del Estado y de las instituciones, en tanto múltiples argumentos venidos de la ciencia, la economía, la política, lo social y lo cultural, coinciden en que los primeros años de vida del ser humano constituyen una etapa crucial para su desarrollo y que tanto la política como la inversión pública en beneficio de la primera infancia redundará en el progreso de la sociedad.

Éste es el marco en el cual se plantea la investigación y dado que su intención es develar la relación entre los procesos de formación y la política pública de primera infancia, resulta ineludible revisar los planteamientos de la política al respecto.

Como antecedente importante, se hace referencia a la política pública. Ésta contempla el conjunto de acciones estatales en favor de la infancia, entre las cuales se destacan las directrices de la recientemente promulgada Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 del 2006) y el documento Conpes 109 de la Política Nacional de la primera infancia “Colombia por la Primera Infancia” de diciembre del 2007.

La construcción participativa de la política por la primera infancia se promovió desde el 2003, siendo motivo de encuentro nacional de diferentes actores gubernamentales, no gubernamentales, universidades y comunidad en general, en el contexto del Primer Foro Internacional, denominado “Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década”. En el 2005, se impulsó el “Programa de apoyo para la formulación de la política de

primera infancia en Colombia”, conformando una mesa nacional interinstitucional e intersectorial, liderada por el ICBF y el MEN. El objetivo propuesto fue visibilizar la primera infancia como asunto prioritario en materia de política pública, definir un marco institucional y un sistema de gestión territorial conectado con el análisis de la situación de los niños(as) más pequeños, la cobertura y calidad de los programas, entre otros.

En este marco de acción nacional y desde la perspectiva de derechos y la protección integral, se conformaron siete comisiones de trabajo en torno a líneas de acción definidas así: (Colombia por la primera infancia, Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años. Bogotá, Diciembre 2006. p3, 4)

1. *Mapeo de Investigaciones*, en la cual se realizó un registro y descripción de estudios referidos a la política y la existencia de grupos universitarios y de investigación relacionados con el tema de la primera infancia.

2. *Expedición por la primera infancia*, orientada a promover una perspectiva de sistematización y visibilización de procesos, programas y actores en la atención integral y movilización social de la Política.

3. *Formación de talento humano*, donde se trabajó en pro de la formación de los actores dedicados al cuidado, la educación y la crianza con el fin de mejorar cobertura y calidad.

4. *Lectura en la primera infancia*, desde donde se fomentaron

acciones y experiencias de formación y aprendizaje en el marco del lenguaje, el juego y el arte.

5. *Comunicación y movilización* para la construcción de la política de primera infancia y la divulgación de sus resultados.

6. *Gestión y Desarrollo Local*, dedicado al diseño e implementación de estrategias de promoción y gestión territorial a favor de la primera infancia.

7. *Sistema de seguimiento y evaluación*, orientada al diseño de una metodología de gestión y seguimiento al proceso de aplicación de la política.

Esta gestión nacional por la primera infancia en materia de política pública, tuvo como uno de sus logros formales administrativos y políticos, la publicación del documento CONPES 109 Política Nacional de Primera Infancia “Colombia por la primera infancia” y de productos específicos de cada comisión de trabajo.

En este orden de ideas, si bien, se destacan los esfuerzos y avances en la materia, se reconocen como un primer paso que requiere constante revisión, análisis y aportes para su ajuste permanente y aplicación efectiva. Esta línea de trabajo exige fortalecer el proceso de construcción e implementación participativa de la política, asignando un papel preponderante al sector educativo, oficializado a través de una alianza entre el ICBF y el MEN como responsables de la política pública de primera infancia.

JUSTIFICACIÓN

En coherencia con los antecedentes expuestos y el interés de las universidades participantes, la búsqueda y el análisis sobre las reflexiones y apuestas formativas realizadas por los programas de formación de formadores en relación con la política pública de primera infancia, se sustenta en la necesidad de indagación sobre el sentido político de la formación de maestros y de sus formas de relación e intervención social. Lo anterior implica favorecer el posicionamiento crítico frente a la formulación, reconstrucción y puesta en marcha de la política para la infancia, bajo criterios de pertinencia desde el plano educativo - pedagógico.

En este sentido, el estudio indaga sobre la intencionalidad formativa de los programas y su postura por la formación de sujetos políticos capaces de hacer una lectura de las dinámicas sociales, económicas, culturales y políticas que vive Colombia y la forma como las mismas inciden en la situación de la infancia. Se considera que es a partir de la lectura de realidad que se configura la posibilidad de configurar proyectos educativos de carácter intersectoriales e interinstitucionales que redunden en la construcción y análisis de la política pública de primera infancia y de

proyectos de país.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En la formación de formadores en y para la primera infancia, es frecuente la discusión sobre el sentido pedagógico y la responsabilidad ética de educar integralmente a los niños(as) entre cero y seis años, pues la atención de los más pequeños requiere del máximo esfuerzo y preparación, por lo tanto se constituye en un motivo de preocupación para las instituciones formadoras de docentes promover reflexiones y propuestas para pensar y profundizar en el sentido de la educación inicial.

Una de estas discusiones es precisamente la que atañe a las formas de atención a la primera infancia, que bien pueden instalarse en diversas perspectivas educativas: cuidado y asistencia, socialización, desarrollo, entre otras, pues las intervenciones derivadas de las mismas dan cuenta de los posicionamientos que atraviesan la formación de maestros.

Otra tarea de los programas de formación de maestros es la de entrar en dialogo con los presupuestos experienciales y conceptuales de otros agentes educativos y profesionales, en pro de comprender desde donde se piensa y actúa con la infancia, incluyendo el posicionamiento frente a la

política pública.

Dicho dialogo supone reconocer los nexos existentes entre la academia y otros espacios de gestión, discusión y atención donde se abordan aspectos referidos a la primera infancia; además implica identificar los niveles de apropiación y análisis que desde allí se han desarrollado en el campo de la educación superior, específicamente en la formación de educadores y pedagogos infantiles, en pro de promover la articulación interinstitucional, intersectorial y el éxito de estrategias y programas.

Por lo anterior la presente propuesta focaliza su estudio en la forma como los programas de formación de maestros participan y han participado en la construcción de la política pública de primera infancia, teniendo en cuenta además la manera como asumen, integran, cuestionan y analizan críticamente los planteamientos allí descritos desde sus posturas pedagógicas.

En esta línea la pregunta que define el problema es ¿cuáles son las reflexiones y apuestas formativas que los programas de educación infantil tienen con respecto a la política de primera infancia en aras de configurar discursos y reflexiones en 15 universidades pertenecientes al capítulo centro de ASCOFADE?

OBJETIVOS

Objetivo General

Analizar el abordaje que hacen los programas de formación de formadores para la educación inicial en relación con la política pública de primera infancia en 15 universidades pertenecientes al capítulo centro de ASCOFADE.

Objetivos Específicos

1. Identificar los discursos sobre Política Pública de Primera Infancia, que circulan en los programas de formación de formadores para la educación inicial de las universidades pertenecientes al capítulo centro de ASCOFADE.

2. Reconocer las acciones, reflexiones o transformaciones que se han dado en los programas de formación de formadores para la educación inicial en relación con la Política Pública de Primera Infancia, en las universidades pertenecientes al capítulo centro de ASCOFADE.

3. Aportar elementos para la reflexión y el análisis sobre los procesos de construcción de Política Pública de Primera Infancia y la formación de formadores para la educación inicial.

MARCO DE REFERENCIA TEÓRICA

A continuación se presentan los referentes conceptuales en torno a las tres categorías establecidas para el estudio, estas son: infancia, política pública y formación de formadores.

1 Sobre la concepción de Infancia

En el desarrollo de la presente investigación, es necesario retomar el estudio de la infancia como tema central. De ahí la importancia de considerar las diversas concepciones que se han dado en el proceso de surgimiento de la misma como categoría y como representación de una construcción social propia del paradigma de la modernidad que se ha vuelto esencial para las sociedades.

La infancia, como categoría, se caracteriza por ser histórica y social, construida junto y desde los grupos humanos, pero, además, determinada por quienes abordan su estudio desde sus diversas formas de comprensión de la realidad dentro de un proyecto de sociedad que está enmarcado en una época particular.

Un análisis de la infancia como institución social permitirá comprender las diferentes percepciones que de la misma han existido en

Occidente desde los tiempos modernos. En este contexto, la genealogía del campo infantil, sus reglas de constitución y sus transformaciones, permiten captar mejor sus significaciones actuales. Éstas en gran parte se han construido a partir de los aportes que desde diferentes disciplinas se han elaborado con respecto a la infancia.

Desde una mirada de la antropología se alude a la concepción de infancia desde la diversidad que según (Colángelo, 2003), puede ser entendida desde tres aristas: variabilidad cultural, desigualdad social y género. La primera hace referencia a los factores sociales y culturales que determinan la constitución de una idea particular de infancia, definiendo prácticas de socialización, identificando la forma como el sujeto se inserta en el sistema social y productivo y estableciendo criterios de clasificación de los sujetos, como el de los grupos etarios, entre otros. La segunda está pensada en relación con los diversos modos de ser niño teniendo en cuenta la existencia de clases sociales, lo que suyo implica la idea de desigualdad social. La pobreza aparece aquí como un fenómeno social que necesariamente incide en la construcción de unas formas determinadas de pensar la infancia y a partir de allí en las prácticas de socialización que configuran la subjetividad infantil.

“Es la articulación de estas dos dimensiones -diversidad y desigualdad- la que hace posible analizar los problemas sociales de la infancia en toda su complejidad y se revela especialmente

indispensable a la hora de abordar la infancia y la familia de sectores populares, ya que coincidimos con Fonseca (1995) en que es necesario dar cuenta de sus condiciones materiales de existencia, pero sin dejar de examinar los factores sociales y culturales a través de los cuales la pobreza es mediada”. (Colángelo, 2003, p.3)

Convoca la autora al reconocimiento de saberes y prácticas propias de las dinámicas culturales que no necesariamente se afilian al discurso de la ciencia o de las disciplinas. La tercera arista impela a la diversidad desde la perspectiva de género, señalando que no es posible desconocer las diferencias de ser niño o niña en la sociedad contemporánea.

Se colige entonces, que la infancia es una categoría socialmente construida cuyas identidades “no pueden ser pensadas en términos de alguna esencia inmutable o cristalizada, sino como construcciones relacionales, contrastantes (es porque nos diferenciamos de “los otros” que nos reconocemos como “nosotros”), situadas en la historia y, por lo tanto, en constante transformación” como plantea Colángelo (2003).:

Todo esto hace de la construcción de la infancia un proceso que no es unívoco, sino dinámico y conflictivo. Las divisiones entre edades o etapas de la vida no sólo son arbitrarias, sino también objeto de

disputas y manipulaciones. Esto quiere decir que la forma en que se defina y caracterice la infancia es un fenómeno eminentemente político en el sentido que tiene que ver con la distribución de poder entre distintos grupos de la sociedad, dado que las clasificaciones por edad son también una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada uno debe ocupar su lugar (Colángelo 2003, p.4)

El problema es que una vez instituida como categoría, “la” infancia tiende a homogenizar y enmascarar una gran variedad de experiencias de vida por las que atraviesan los niños y las niñas, experiencias que justamente tienen que ver con la diversidad cultural y social.

En este sentido, Colángelo (2003) plantea una serie de interrogantes con respecto a cómo las anteriores consideraciones contribuyen o no en la formulación de las políticas públicas para la infancia:

¿Qué posibilidades abre la consideración de estos puntos para la tarea más concreta de investigación e intervención pedagógica con relación a la niñez? ¿Qué aportes pueden ofrecer para la elaboración de políticas públicas hacia la infancia? ¿Para qué niño se están pensando y diseñando políticas? (Colángelo, 2003, p.5)

Estos interrogantes se convierten en promotores del análisis de la

política más allá de lo que está escrito en los documentos oficiales, lo que amerita una postura crítica frente a esta y la asunción de la infancia como “una categoría socialmente construida que expresa los intereses de un determinado momento histórico y, como tal, guía políticas sociales y prácticas concretas de los actores” (Colángelo, 2003 p.6),

Aunado a los estudios de la antropología, se considera importante retomar los planteamientos de Victoria Alzate Piedrahita en torno a concepciones y perspectivas de infancia, en donde la autora resalta la pedagógica, la psicosocial, la infancia como sujeto de derecho y la infancia como sujeto de políticas.

Desde la concepción pedagógica, el niño es visto como alumno, como escolar, determinado por su relación con la escuela y la pedagogía. Según Escolano (citado por Alzate, 2003), la concepción de infancia en la sociedad contemporánea está formada por tres corrientes que refuerzan las ideas dominantes de la infancia moderna: los criterios de preservación, protección y escolarización:

a) La revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico, que introducirá en la historia de la educación los mitos del libertarismo y de la permisividad, y que va a postular el aislamiento del niño de los contactos precoces con la vida social.

b) Los movimientos a favor de la escolarización total de la infancia, que se vinculan a la organización de los grandes sistemas

nacionales de educación y que crean las estructuras efectivas para la reclusión institucional de los niños.

c) El desarrollo positivo de las ciencias humanas, principalmente de la psicología y la pedagogía, iniciado a finales del siglo pasado XIX y continuado ininterrumpidamente a lo largo del siglo XX, que proporcionará las bases necesarias para la dirección científica de la conducta infantil y, consiguientemente, para la organización metódica de la escuela. (Alzate, 2003. p.109)

La concepción psicosocial valora la infancia como una etapa de la vida humana reservada al desarrollo y a la preparación para el ingreso a la comunidad de los adultos. En este sentido, “la infancia, para la pedagogía moderna y contemporánea, constituye una etapa de la evolución psicobiológica que posee una significación propia y que no debe ser acortada. En ella, el niño que no es una miniatura del adulto, juega, experimenta y se adapta funcionalmente al medio físico y social con el que interactúa, preparándose para su futura cristalización”(Ibíd., p. 109). Desde esta perspectiva de la infancia, se plantea la necesidad de proteger esta etapa y ofrecer al niño las condiciones para su desenvolvimiento.

La concepción de la infancia como sujeto de derechos está marcada por el reconocimiento de los derechos del niño. En este sentido, las políticas y los derechos de la infancia, como lo plantea Casas

(1998), “configuran en sí mismas, en última instancia, formas de interacción entre la infancia y los adultos como grupos o categorías sociales”. (Casas, 1998. p.)

En América Latina, las concepciones de la infancia como sujeto de derechos remiten a la idea de “situación irregular” que “confunde la protección de una categoría de sujetos débiles con la legitimación de formas irrestrictas de intervención coactiva sobre los mismos” (Alzate, 2003 p.185)

Según Casas (1998), la concepción de infancia como sujeto de política social se relaciona con el hecho de que en la región existen dos tipos de infancia: “aquella con sus necesidades básicas satisfechas y aquella con sus necesidades básicas total o parcialmente insatisfechas”. Para los primeros, las viejas legislaciones basadas en la doctrina de la situación irregular resultan inoperantes en tanto no los considera. Sus eventuales conflictos de naturaleza civil se resuelven por canales jurídicos diversos a los previstos por las leyes de los menores: los códigos civiles y familiares. Para los segundos, la infancia con necesidades insatisfechas, las leyes intentan regular de forma concreta su existencia, legitimando la disposición del Estado sobre su destino.

La Convención Internacional sobre Derechos del Niño, adoptada por las Naciones Unidas en 1989, en la que se acepta que los niños(as) tienen derechos como todos los seres humanos puede interpretarse como

un esfuerzo especial para que se asuma que están incluidos entre los portadores de derechos. Se puede afirmar que esta dinámica jurídica y de política social sobre la infancia apunta hacia un cambio de los sistemas de relaciones entre adultos y niños, a todos los niveles sociales, tanto a nivel macrosocial como de la vida intrafamiliar. La tendencia,

“obviamente, se orienta hacia un mayor reconocimiento del niño y la niña como personas y como ciudadanos o ciudadana, hacia la superación de antiguos esquemas de dominación, autoritarismo, machismo y paternalismo, y hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población” (Naciones Unidas, 1989. p.222).

Finalmente y retomando los planteamientos de Colángelo es indispensable, en investigaciones como la presente, promover la desnaturalización y problematización de las concepciones hegemónicas sobre la infancia, aquellas que sitúan al sujeto niño en determinismos jurídicos, disciplinares o políticos, para abrir la discusión sobre la infancia hacia discursos emergentes que ponen en tensión los lugares comunes que circulan en la formación de maestros. Por ello, desde la idea de la infancia como categoría multidimensional y diversa es necesario trabajar en torno a planteamientos tales como la “nueva infancia” o “las infancias” pues en estas se recogen las complejidades de la configuración de la subjetividad infantil en el

contexto de la sociedad contemporánea.

2 Sobre la concepción de Primera Infancia

Es común encontrar hoy en múltiples escenarios alusiones a la expresión „primera infancia“, desde los políticos y legislativos, hasta los educativos y públicos. No obstante, es interés de este apartado delimitar a qué se hace referencia cuando se habla de primera infancia, y desde allí puntualizar el campo de acción de esta propuesta.

En este sentido, la idea de primera infancia, en lo revisado para este estudio responde a los postulados de la normatividad. En la Ley de Infancia y Adolescencia se define primera infancia como “la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional, y social del ser humano” (Ley 1098, art. 29, p.3).

Por su parte, en el Compes 109 de Diciembre de 2007, se asume como:

...la etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños, desde su gestación hasta los 6 años de vida. Es una etapa crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social. Además de ser decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social”. (COMPES, 2007. p 33)

Esta perspectiva del ciclo de vida se relaciona con los

discursos de protección, vulnerabilidad, derechos, entre otros, propios de las construcciones que subyacen a las políticas de infancia, y que reconoce en los niños las potencialidades que poseen en estos primeros años de vida.

Así pues, desde la política se plantean argumentos científicos, sociales, culturales, y económicos, que sustentan el interés por la garantía de los derechos, la obligatoriedad de diferentes sectores y la corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad para con la primera infancia en Colombia.

De acuerdo con lo anterior, la definición de primera infancia alude a una perspectiva cronológica, es decir, aquella desde la cual la vida del hombre se divide en períodos cronológicamente demarcados; por eso el rango de primera infancia se establece entre los cero y los seis años de edad.

Esta noción ha sido objeto de crítica por parte de algunos expertos en el entendido de que pareciese que se hablara de sujetos diferentes – los de primera infancia y los que ya la superaron-, se evidencia aquí el predominio de la segmentación por edades, criterio derivado de las teorías médicas y psicológicas del desarrollo, que evidentemente soportan la concepción que subyace a la legislación colombiana en la materia.

Es necesario reseñar el marco de la política pública para primera

infancia desde su construcción y la concepción que se tiene de ella en este estudio.

3 Política Pública de Primera Infancia

Asumir el tema de la política como uno de los ejes de este estudio, implica inicialmente, plantear que ésta se concibe como el ejercicio y distribución del poder donde se involucran sujetos y colectivos como protagonistas y transformadores de proyectos de vida individuales y sociales. Sujetos y colectivos en situación, es decir en contextos culturales, sociales y económicos específicos, protagonistas de un momento histórico con ritmos y dinámicas particulares.

En este orden de ideas, tratar los asuntos de política pública, requiere considerar múltiples variables relacionadas con fenómenos sociales, con la concepción de lo público y, con la concepción de sujeto de política, en este caso, la infancia, como propósito de su formulación.

En relación con el significado de la política, se retoma lo planteado por María Teresa Uribe (1993) quien hace alusión a la transformación del sentido y del ámbito político. Cuestiona el lugar del Estado y la redefinición de las fronteras entre lo político-público y lo privado-social en el contexto de la vida política. Plantea el tránsito de una mirada Estado céntrica de la política, caracterizada por estructuras jurídicas e

institucionales definidas hacia una mirada de la política Socio céntrica, donde se diluyen las fronteras entre lo público y lo privado y se confunden los espacios socioeconómico y político, surgen identidades políticas diversas y no partidistas, movimientos sociales, prácticas no convencionales de acción y manifestación pública, y nuevos campos de acción política.

Reconociendo este panorama y entre las múltiples concepciones que se plantean al respecto, donde se da una permanente pugna y tránsito de la política estado céntrica hacia la sociocéntrica, se retoma por afinidad con este planteamiento el concepto de política pública que propone Roth (2008):

Un conjunto coordinado de propósitos y objetivos, de medios y acciones que orientan las actividades de las instituciones gubernamentales, de las comunidades organizadas y de las ciudadanas y de los ciudadanos para modificar una situación percibida como contraria a un derecho humano, como insatisfactoria o problemática. (Roth, 2008 p.87)

De acuerdo con esta definición, se plantea que “...una política pública es mucho más que una ley, es un conjunto de orientaciones, propósitos, instrumentos, estrategias, acciones, normas [...] que el gobierno de turno, apoyándose sobre un marco legal vigente, utiliza para tratar los asuntos de interés público” (Roth, 2008 p.93)

Desde un enfoque de políticas públicas, “lo público abarca la dimensión de la actividad humana que requiere de una regulación o intervención gubernamental o social, o por lo menos una acción en común.” (Roth, 2008, p. 88).

De esta manera, abordar la política pública de infancia, comprende tener en cuenta los planteamientos anteriores, resaltando que la política, en este caso, no se reduce a lo determinado en el caso de la primera infancia del CONPES 109, exclusivamente, que si bien contempla directrices nacionales, frutos de la construcción participativa, por sí sola, no constituyen la política, sino que contempla el conjunto de propósitos, acciones y marcos normativos que la inspiran.

Es así como cabe señalar, que el enfoque predominante para la definición de políticas públicas en el siglo XX, es la perspectiva de los Derechos Humanos, teniendo como principal instrumento internacional para la infancia, la Convención Internacional de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) con Protocolos facultativos, referidos a la prevención y prohibición de la vinculación de la infancia al conflicto armado y a la prevención de la trata de personas y explotación sexual.

En el campo legislativo nacional, igualmente se cuenta con desarrollos y referentes normativos inspirados en estas directrices internacionales (marco de la política) como lo referente a la prevención y atención del Trabajo Infantil, La ley 675 del 2001 en prevención y

atención del abuso y explotación sexual, la prevención y atención de la Violencia intrafamiliar con la Ley 275, entre otras.

En este campo, se considera esencial, y referente obligado, el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de Infancia y Adolescencia, noviembre 2006). En esta Ley la propuesta de Protección Integral es transversal y se traduce en cinco ejes de trabajo fuertes, referidos al reconocimiento de los niños/as como sujetos de derechos, la obligación de garantía a todos los niños/as sin excepción, la prevención de su vulneración o amenaza, el restablecimiento de los derechos y las políticas públicas desde una perspectiva de desarrollo territorial, local y nacional.

Así mismo, aunado al desarrollo normativo, se encuentran diversas acciones relacionadas en las que se traduce y concreta la política pública para la infancia, como son los informes de situación, los planes, programas y servicios, entre los cuales se encuentran: Plan Decenal de Infancia –Plan País-, el Informe al Comité de los Derechos del Niño –Informe País-, Planes y Políticas Inter sectoriales (Política Primera Infancia, IV Plan Erradicación Trabajo Infantil, Política de Seguridad Alimentaria y Nutricional (con prioridad en los niños/as), el Programa Nacional de Atención a Víctimas de la Violencia, Programa de atención a la población desplazada, entre otros.

En este orden de ideas y para efectos de esta investigación, la

política pública para la infancia, se entiende como el conjunto de acciones orientadas a favorecer su desarrollo y expresión como sujetos de derechos. Estas acciones y transformaciones sociales, políticas y culturales exigen análisis crítico de posibilidades, competencias, alcances, formas de apropiación e implementación en distintos ámbitos, siendo fundamental el educativo y para este caso en particular, la educación de maestros para la infancia.

Este análisis crítico convoca entre otros al desarrollo “metodologías activas, críticas y fundadas en concepciones del proceso educativo como dinámica de construcción de sujetos mediante el diálogo de saberes y la participación consciente y decidida de los involucrados, desde enfoques políticos y culturales emancipadores” (Ghiso, 1993)

Desde estas premisas, se hace la invitación a través del presente estudio, a que los maestros asuman su rol como participantes activos tanto en la formulación de las políticas, como en su revisión, crítica y recontextualización, pues ello es esencial para la construcción y reconstrucción de los procesos educativos y formativos.

En este sentido, a continuación se resaltan varios aspectos frente a la formación de formadores y los retos que han de asumir desde el escenario pedagógico en relación con el análisis crítico de la política pública.

4 Formación de Formadores

En Colombia, y tal vez en toda América Latina, se hace difícil establecer los principios que orientan la formación de formadores, en razón a las múltiples demandas laborales y sociales que signan la labor docente. Desde el lugar que se atribuye al maestro como intelectual de la educación, pasando por su función como administrador del currículo heredada de la tecnología educativa, hasta su compromiso como sujeto social y político, al docente se le exigen un sin número de cualidades y de tareas que dificultan el delimitar lo que se entiende por formación de formadores.

En este sentido, son varios los interrogantes que convocan la misión de formar maestros

¿cuál ha sido la historia del maestro y su formación?
¿cómo surgieron las prácticas de escolarización y qué características ha tenido la inserción del maestro en ellas? ¿cuáles han sido las demandas que en cada momento histórico se le han hecho a la escuela y al maestro? ¿desde qué concepciones se ha vislumbrado el proyecto que se le encomienda? ¿en qué contextos ha tenido que desarrollar su acción? ¿qué discursos lo constituyen y en cuáles es posible pensar creativamente hacia el futuro? ¿sobre qué problematizaciones centrar su formación? ¿propiciador de qué tipo de relaciones con sus alumnos y con la comunidad? ¿poseedor de qué

saberes? ¿capaz de dar respuesta a todas las necesidades educativas de todos sus alumnos? ¿qué condiciones se requieren y cómo podemos efectivamente favorecer la formación de un maestro como idealmente lo hemos propuesto desde hace tanto tiempo? (Díaz: 1997. p. 7)

Estos cuestionamientos implican para las instituciones formadoras de formadores, asumir un posicionamiento frente al sentido de la formación en el proyecto educativo formulado por cada una de ellas. Así, al hablar de los programas académicos que se ocupan de quienes forman a las actuales y a las futuras generaciones, es necesario considerar muy de cerca aspectos tan diversos como las tendencias discursivas que atraviesan la formación, sus sesgos, los modelos de enseñanza y aprendizaje que se promueven, los tipos de prácticas educativas que se realizan, la concepción de sujeto, de ciudadano, de maestro que subyace a la propuesta y las condiciones de posibilidad en las que se realiza el proceso formativo.

Pero el análisis y la reflexión sobre lo que han de ser los formadores o formadoras radica en el propio concepto de formación, entendiéndose ésta como la preparación y construcción de estructuras propias del proceso pedagógico, conducentes a resignificar de manera continua el hecho educativo. De ahí que las políticas y programas de Estado que se encaminan a fortalecer la profesión docente, deben

reconocer que:

Ninguna reforma de la educación puede dar resultados positivos sin la participación activa y cualificada de los educadores, en donde una educación con calidad mantiene una estrecha relación con un educador de excelente calidad. Por lo tanto, mejorar las condiciones del maestro, transformar los programas dedicados a su formación y constituir con él una nueva forma de ser maestro, es el desafío más urgente que afrontan las sociedades en la actualidad, en su tránsito hacia sociedades de conocimiento. (MEN, 2000 p.33)

Tal construcción de maestro, lleva implícita la reflexión y análisis de la articulación existente entre algunos componentes fundamentales, como lo son: la formación pedagógica y didáctica, la formación disciplinar, la concepción de sujeto y el conocimiento del contexto. La conjunción de estos componentes acarrea el compromiso de considerar el *dónde enseña y a quién enseña* y, cuando surgen además temas que tienen que ver “específicamente con dimensiones no expresamente académicas (...) se podría decir que el maestro está respondiendo a la pregunta por el *para qué enseña*, en el sentido de la formación integral” (Vasco, s.f. p.60).

Una formación que se pregunte el dónde, a quién y para qué se enseña, exige un marco de sentido que se asienta en el para qué, que necesariamente convoca la responsabilidad ética, social, personal y

colectiva del maestro, pues es precisamente en la finalidad de la acción educativa que se encuentran las posibilidades reales de transformación de la escuela y de lo social.

Desde la postura anterior se convierte en factor determinante la preparación de los licenciados encargados de la educación inicial, para orientar los procesos de formación a la luz de diversas perspectivas centradas en la primera infancia, en pro de propiciar procesos de reflexión y de intervención que respondan a las diversas situaciones que vive la infancia en el país en el campo educativo.

Las Facultades de Educación y dentro de ellas los programas que forman profesionales para la primera infancia han de ocuparse de la continua interrelación entre las concepciones y realidades de la infancia, los procesos pedagógicos y los contextos, para aportar elementos a las perspectivas y visiones contempladas en los programas de licenciatura para la primera infancia.

Una formación en la que se conozcan a fondo las tendencias conceptuales que soportan la política y su relación con el discurso pedagógico, en el sentido de su recontextualización y actualización en las prácticas de formación, deviene en maestros reflexivos, críticos, que en su quehacer problematizan tanto los planteamientos de política, como los lugares que en esta se asignan a la categoría infancia. Esta opción posibilita analizar el lugar que se le da al niño(a) como sujeto de derechos

y las consecuencias que para la constitución de la subjetividad se derivan de ello.

La práctica pedagógica es un referente fundamental que remite a la lectura de contextos y de realidades, en tanto es uno de los escenarios en los que se concreta los lineamientos política. Además, es el espacio en el que los sujetos ponen en juego sus sistemas de creencias, sus marcos axiológicos y políticos, sus posicionamientos conceptuales y pedagógicos, los cuales se actualizan en sus formas de ser y de relacionarse con el otro. En este orden, ni la acción del maestro, ni el contexto en el que ésta se desarrolla son neutros, responden a unos intereses que necesariamente interpelan los proyectos formativos

De acuerdo con lo anterior, el reto del maestro de hoy, es hacer de lo pedagógico el centro sobre el cual gira el quehacer educativo. En este sentido, lo pedagógico es interpelado y problematizado desde diversos marcos: históricos, epistemológicos, culturales, sociales, políticos y tecnológicos, que además aportan a la configuración de sus sentidos.

Es así, que en ésta investigación se busca comprender la dimensión política de la formación de maestros, en relación con el posicionamiento que los proyectos formativos asumen frente a la política pública de primera infancia. Lo anterior remite a la pregunta por el sentido político de la formación traducido en la configuración y desarrollo de las

apuestas curriculares.

PROCESO METODOLÓGICO

La propuesta investigativa se realizó desde un enfoque descriptivo de corte cualitativo, con el fin de identificar los aspectos fundamentales desde los cuales algunos programas de las Licenciaturas en Educación Inicial y afines, del grupo de universidades pertenecientes al Capítulo Centro de ASCOFADE, trabajan en torno a la Política Pública de Primera Infancia.

Este estudio se desarrolló en cinco fases consecutivas en el marco de un trabajo colectivo y diálogo permanente entre las seis universidades participantes como investigadoras.

En la fase preliminar, se diseñó el estudio, partiendo de una revisión y análisis teórico, conceptual y de antecedentes que permitieron el establecimiento de las categorías centrales de análisis. En esta fase se contó con la evaluación de expertos pertenecientes a la Universidad Pedagógica Nacional (docente) y Universidad Libre (decana), quienes brindaron recomendaciones conceptuales y metodológicas que fueron pertinentes para la estructura final del proyecto.

En un segundo momento se trabajó en el diseño y sistematización de los instrumentos de recolección de información, los cuales fueron

Entrevistas Semiestructuradas que se aplicaron a docentes y directivos de las Licenciaturas, Cuestionarios a estudiantes de últimos semestres de todas las universidades convocadas y revisión documental de los planes curriculares a los que se tuvo acceso. Dicha elaboración de instrumentos conto con una fase de validación que implico una prueba piloto y valoración de expertos.

La fase de recolección de información se realizó durante el último semestre del año 2010, pues estuvo supeditada al apoyo presupuestal brindada por ASCOFADE. Este trabajo de campo se realizó en 14 universidades pertenecientes al capítulo centro, pues la Universidad Panamericana, solicito ser excluida del estudio debido a que coincidía con el proceso de acreditación.

La recolección de información se realizó de una manera simultánea principalmente durante los meses de agosto, septiembre y octubre. Sin embargo, la concertación de citas de presentación y encuentros para la aplicación de los instrumentos tuvieron ritmos distintos, atendiendo a la dinámica y particularidades de funcionamiento, cierres temporales, cruce con procesos de acreditación, procesos académicos y administrativos que hicieron lento el proceso de recolección en algunas universidades. De tal suerte que algunos procesos de recolección de información se terminaron en los primeros meses del 2011.

El proceso de sistematización y análisis de la información, se adelantó trabajando inicialmente en la transcripción, sistematización y organización de la información. Y con el apoyo del Atlas Ti, se logro el levantamiento de un primer reporte descriptivo de la información organizado por las categorías establecidas, que se obtuvo durante el tercer mes del año en curso.

A partir de este, se trabajó en la identificación de hallazgos, atendiendo inicialmente a un análisis descriptivo, seguido de una análisis interpretativo propiamente dicho por cada una de las categorías.

En este momento del trabajo, cuando se ha logrado un primer avance del proceso analítico se trabaja y con estos insumos se estructuro esta versión del Informe Final del proyecto, presentando el análisis básicamente de la voz de los docentes y directivos, recogida a través de las entrevistas.

Entonces en este marco de desarrollo del proceso metodológico, se plantea desde Sabino (1992), la asunción de las investigaciones descriptivas como respuesta a:

...la preocupación primordial que radica en describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos. Las investigaciones descriptivas utilizan criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando de

ese modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes” (Sabino, 1992 p.43).

Se asumió este tipo de investigación, atendiendo a la condición de un primer acercamiento y exploración de la relación entre la Formación de Formadores y la Política Pública de Infancia. Pues es sabido que la investigación descriptiva permite partir de la descripción organizada y lo más completa posible, identificar características fundamentales del tema de estudio, y trazar proyecciones u ofrecer recomendaciones específicas.

En este sentido y para efectos de esta investigación, se plantea que este tipo de investigación va más allá de la recolección y descripción plana de información, sino que implica aspectos cualitativos de carácter analítico e interpretativo.

De tal forma que el proceso investigativo se adelantó en torno a 3 categorías de análisis consideradas fundamentales como son la Infancia, la Política Pública y la Formación de Formadores.

Por su parte Hernández y otros (2003) proponen que en un estudio descriptivo se “selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas y así describir lo que se investiga” (Hernández y otros, 2003. p.118).

1. Muestra

Aunque el proyecto se planteó el trabajo con actores clave (docentes, directivos y estudiantes) de programas de Licenciatura en Educación infantil de las 15 universidades asociadas al capítulo centro de ASCOFADE, finalmente se trabajó solo con 14 universidades, luego de manifestación de su deseo de no participar de la Universidad Panamericana. Las universidades participantes fueron:

1. Corp. Universitaria Minuto de Dios
 2. Corp . Universitaria Iberoamericana
 3. Fund. Universitaria Los Libertadores
 4. Fund. Universitaria Monserrate
 5. Pontificia Universidad Javeriana
 6. Universidad de la Sabana
 7. Universidad de San Buenaventura
 8. Universidad Distrital Francisco José de Caldas
 9. Universidad Inca de Colombia
 10. Universidad Libre
 11. Universidad Pedagógica Nacional
 12. Universidad Santo Tomas
 13. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
 14. Universidad de Los Llanos
-
2. Categorías de Análisis

Partiendo de los referentes teóricos, se establecieron como categorías de análisis la Infancia, la Política Pública y la Formación de Formadores, siendo consideradas las cuestiones fundantes del planteamiento del problema investigativos.

Para ello, se realizó el levantando de un cuadro de Categorías, cada una de ellas con Unidades de análisis y a su vez, cada una de ellas con unas subcategorías que responden básicamente a preguntas en los planos descriptivo, explicativo y predictivo o propositivo. Ver Anexo 1.

3. Técnicas de recolección de información e instrumentos

Para acercarse a los fenómenos y acopiar de ellos la información necesaria se determinan como técnicas para la recolección de información: la entrevista, cuestionarios, grupos de discusión y revisión documental de propuestas curriculares. Ver Anexo 2

El diseño de los instrumentos, contemplo los principales planteamientos de los referentes teóricos y el planteamiento central de las categorías de análisis.

Este proceso contemplo la aplicación de una prueba piloto en el marco de las universidades participantes como investigadoras y a la vez, se contó con el concepto de expertos a través del aporte de docentes de la Pontificia Universidad Javeriana, un experto consultor que trabaja como catedrático con la Universidad Pedagógica Nacional y un docente de la

Universidad Santo Tomás.

En concordancia con el tipo de investigación descriptivo que se eligió para este proyecto investigativo, los instrumentos se orientaron a la recolección de información desde una mirada cualitativa, pues esto permitió *cotejar*, sistematizar y organizar la información según las categorías de análisis establecidas.

HALLAZGOS - RESULTADOS

Resultado de la revisión y análisis de la información recolectada en desarrollo de la investigación “Formación de formadores y política pública”, que contemplo las voces de directivos, docentes y estudiantes, así como las propuestas curriculares de 14

Universidades pertenecientes al capítulo centro de ASCOFADE, se presentan los principales hallazgos de la Categoría de Infancia.

Los hallazgos se presenten en términos de los resultados de la investigación que se plantean por las categorías de análisis establecidas. En estas se plantea tanto un análisis descriptivo como el análisis e interpretación propiamente dicha.

1. CATEGORÍA DE INFANCIA

Para rastrear la categoría de Infancia, se establecieron 3 unidades de análisis las siguientes: Una referida a la Concepción de Infancia, otra al conocimiento de la situación de la infancia y la última a las relaciones del programa con los temas de la infancia. En cada una de estas, se establecieron a su vez subcategorías.

A. Unidad de Análisis: Concepción de Infancia

Se presenta a continuación un análisis descriptivo que da cuenta de las diversas concepciones de infancia que se identificaron, luego de la revisión de la información, que en este caso corresponde básicamente a la revisión de las entrevistas realizadas. (Avances a la fecha 30 de abril de 2011. Pendiente la triangulación de la información, atendiendo a la información que recoge la voz de los estudiantes y la revisión documental).

B. Concepción de niño vulnerable

Concepción que subyace en los discursos, muy ligada a la justificación del ideal de sujetos de derechos, en tanto, esta última se promueve como la oportunidad para salir de condiciones de vulnerabilidad. La concepción de niño vulnerable, alude a condiciones de precariedad psico social, material, económica y se enmarca en condiciones de mínima sobrevivencia. Esto atendiendo a la preocupación explícita de las políticas que se orientan a esta franja de la población, que en el caso colombiano corresponde a un poco más del 50% la población, siendo los más afectados niños y niñas.

“(...) pues buscábamos que se protegieran todos los derechos del niño, porque nosotros veíamos que estaban muy vulnerados” Entrevista sobre Categoría Infancia. 2010. P. 26.

“ (...) entonces vemos el niño en conflicto armado, los niños

trabajadores, los niños abusados, de distinto tipo de abuso, psicológico, sexual, físico...” Entrevista sobre Categoría Infancia. 2010. P. 26.

C. Concepción de niño sujeto de derechos

En el marco del denominado siglo de la Infancia (siglo XX), emergen los derechos humanos universales y desde allí los derechos humanos específicos. Siendo este el nicho para el surgimiento de la doctrina de la protección integral. Sin embargo, el niño sigue siendo considerado sujeto vulnerable y a la vez de derechos, dentro de unos contextos específicos.

Los discursos analizados son muy reiterativos en este sentido, pues se alude a la idea de niños como sujetos de derechos, atendiendo a la normatividad internacional y nacional,

“ (...) se hace referencia a una concepción de infancia desde una perspectiva de derechos y participación, en tanto consideramos que los niños y las niñas tienen derechos como todos los ciudadanos” Reporte Infancia. P. 25 cortada la evidencia.

Desde los años 80 y 90 tiene que ver con la emergencia de nociones en torno a la protección, a la vinculación de este sujeto a la sociedad en el marco de un desarrollo integral. Y aunque se haga referencia a que no basta con promulgar los derechos, se vuelve a la idea

de la vulnerabilidad como una opción de atención educativa.

D. Concepción de niño como Sujeto “concreto”

Se plantea en algunas entrevistas, el llamado de atención a establecer diferencias entre el ideal y lo real, aludiendo por ello a lo que está escrito en los documentos marco de los programas en contraste con los denominados “niños” reales, los sujetos concretos, haciendo referencia a los niños colombianos, al contexto de los niños a su situación concreta.

Esto implica la invitación a lecturas de contexto, tomando un poco de distancia de las generalizaciones. Sin embargo, cabe señalar en este punto, no se presenta una clara diferencia entre la concepción de infancia y de niño, propiamente dicho. Aunque haya planteamiento de preguntas como ¿si vamos a ver cuál es la imagen que tengo del niño o al niño mismo?

Según Estanislao Zuleta,(s.f.)

..., porque tenemos ya muchas ideas adquiridas sobre ese objeto: el conjunto de las ideologías que existen sobre los niños. Nosotros no nos encontramos nunca con los niños, nos encontramos siempre con ideas sobre los niños, a través de las cuales los vemos, incluso cuando creemos verlos en vivo. (Zuleta, s.f. p.1)

E. Concepción de niño de la necesidad versus niño de la posibilidad

Se plantea en algunas narrativas como prima la idea del niño de la necesidad en el discurso de los maestros, sobre todo en la denominada educación pre-escolar.

“(...) cuando hablamos de programa no vamos a hablar de lo que está escrito, sino vamos a hablar de lo que está vivo, entonces en lo que está vivo ... es un camino para poner en debate las concepciones que nosotros tenemos de niño, del niño en la necesidad que fue muy fuerte en la formación de maestros, sobre todo los preescolares, y que todavía circula en los discursos (...)” Reporte Infancia. Entrevistada... p. 23.

Ahora bien, el niño de la posibilidad se plantea como el que es, el que existe simplemente.

“(...) es el niño que no le falta, es que nosotros cuando miramos al niño pensamos que le falta, que le falta crecer, que le falta aprender, que le falta y no lo miramos en lo que el chinito es, entonces uno dice, miremos al niño en lo que el niño es (...)” Reporte Infancia. P. 24.

F. Concepción sobre desarrollo integral de la niñez

Esta perspectiva tiene una predominancia en asocio con la concepción de infancia desde la vulnerabilidad y los derechos.

Y aunque en algunos casos se plantea la concepción de infancia desde una perspectiva antropológica, plantea los discursos desde miradas

disciplinares y fundamentalmente desde la idea clasificatoria por edades, por dimensiones del desarrollo y desde allí se plantea la idea de la infancia como período de la vida, esencial para el desarrollo humano, sujeto social, etc.

“ (...) nosotros intentamos que nuestras estudiantes se lleven una mirada del niño no solamente el niño desde la psicología, sino desde la concepción de hombre, desde la concepción de sujeto en desarrollo que tiene unas dimensiones como ser humano, que es un sujeto social que tiene intimidad, que tiene socialización, pero que también tiene una dimensión intelectual que le permite comprender el mundo.” Entrevistada... Reporte Infancia p. 22.

Asociado a esta idea del desarrollo, aparece muy explícita y visible, la idea de las posibilidades de integralidad, buscando por ejemplo promover espacios saludables para los niños. Subyace la primacía de los rasgos psicobiológicos del niño, así como la idea de dimensiones de desarrollo.

“(...) nosotros concebimos la primera infancia como un proceso evolutivo que integra varias dimensiones, lo comunicativo, lo cognitivo y lo social, en ese sentido vemos al niño como un sujeto integral.. Reporte Infancia Entrevista p. 25.

Estas nociones de niño en desarrollo, niño sano, niños con determinados rasgos por edad y parámetros esperados, pueden ser

asumidas como parte de esta perspectiva de integralidad, que predomina en sentido algo fragmentario esto por “fragmentos”, “dimensiones”, “condiciones”, donde cabe la familia, los profesores... etc. los cuales, deben funcionar como un todo en términos de la socialización y brindar oportunidades de desarrollo.

Más aún, la idea de primera infancia, se ubica en la concepción “ (...) *como un proceso evolutivo que integra varias dimensiones*” Reporte Infancia. Entrevista P. 25

La infancia como construcción psicológica se evidencia en las respuestas dadas por los maestros y directivos, sigue la mirada a la psicología que se ha ocupado de la infancia y sus diversas concepciones a partir del desarrollo evolutivo del infante. Los aportes y explicaciones de la infancia integral y un niño que crece y aprende en cierto ambiente físico y social. Las orientaciones dadas en los programas dan especial importancia a lo psicoafectivo, psicobiológico, psicosocial y cognitivo y a etapas por las que los infantes van alcanzando mayores desarrollos.

“Etapa decisiva y crucial.” “Sujeto armónico, con dimensiones, e integral. Con unos saberes. No vienen en Vacío”. “Tienen relación con el desarrollo”. Reporte Infancia. Entrevista. P. 12 y 13.

G. Concepción de niño “escolarizado”

Noción que se plantea asociada a la idea de “regular”, “normal” y

en este marco se plantean las propuestas de inclusión y la diversidad, asociado a enfoques de desarrollo

“Entonces inicialmente es una mirada de ese chico escolarizado, el chico que se llama regular o normal y una especialidad que tiene la Universidad es el hecho de que con Educación Especial se está dando la oportunidad de que se aborden chicos con necesidades educativas especiales o que presenten otro tipo de situaciones que puedan ser de todas formas abordadas desde la institución escolar.” Reporte Infancia. Reporte Infancia. Entrevista P. 25 p. 21

La diversidad se presenta asociada básicamente al lugar, el contexto geográfico, a la problemática o a la condición - al que pertenece el niño, refiriéndose por ejemplo al niño de la selva, el niño rural, el niño urbano. Sin embargo, todos ellos leídos desde la noción de “niños escolarizados”.

H. Concepción de niño como sujeto social e histórico

Se encuentra una alusión significativa a la construcción histórica y cultural propia de la sociedad moderna. Es así como esta categoría adquiere unas connotaciones específicas y diferentes según la época, la cultura y la clase social. En cada sociedad y en cada cultura predomina un concepto de infancia y este dominio influye en la manera como se ve a los niños(as). De hecho, los estudios de investigadores como el francés

Aries Philipe, el español Delgado Buenaventura o el norteamericano Lloyd de Mause entre otros, han ido influenciando las posturas de las Licenciaturas que han adoptado planteamientos como los de recurrir a la historia en razón a la multiplicidad de significados o construcciones conceptuales que se tejen, desde miradas mucho más interdisciplinarias.

“Niño dentro de un proceso social, cultural, histórico. Reporte Infancia. Entrevista. P. 5.

“Concepción histórica, política. Dinámica. Visto desde aquí y no desde la carencia. Cambiante”. Reporte Infancia. Entrevista. P. 8.

“Construcción, categoría social construida históricamente una mirada contextualizada de la infancia”. Reporte Infancia. Entrevista. P. 10

Es indiscutible, además que “Las concepciones de la infancia han venido cambiando considerablemente a lo largo de los siglos gracias a la influencia marcada de teóricos que con sus planteamientos han atravesado las formas de ver y de construir los espacios académicos y las mallas curriculares en las facultades en donde se ofrecen las Licenciaturas que atienden la primera infancia : Ariès, De Mause, Pachon, Casas. , destacan ideas y estudios juiciosos en donde demuestras que los cambios históricos en la concepción de la infancia tienen que ver con los modos de organización socioeconómica de las sociedades (Aries, 1987), con las formas o pautas de crianza (De Mause, 1991), con los intereses sociopolíticos (Varela, 1986). Ideas estas que han sido destacadas por

varias de las Universidades.

Otra idea expuesta recurrentemente en esta categoría es la de “sujeto de derechos” que sin duda alguna es influenciada por las políticas de instituciones nacionales e internacionales a favor de la protección y cumplimiento de los derechos de la infancia. Y el reconocimiento de los derechos en las sociedades occidentales y que con el desarrollo de políticas sociales se han convertido en un consenso social, como lo señala Casas (1998). Los actores de dichas entrevistas hacen un marcado énfasis en señalar como importante en la concepción de infancia esta postura.

“Ser social, participativo, con derechos y deberes” “Sujeto de derecho”. Reporte Infancia. Entrevista. P. 11.

I. Concepción de las Infancias. Concepción emergente

Siendo muy pocas las alusiones a las Infancias, se considera precisamente relevante por su emergencia, en la narrativa de algunos entrevistados(as), donde se plantea la invitación a hacer “una mirada a las distintas infancias” en el marco de una idea de diversidad, pluralidad y lecturas contextualizadas.

Sin embargo, a pesar de la enunciación, subyace detrás de esta invitación a mirar lo plural, una idea de vulnerabilidad y carencia de base. La diversidad se plantea asociada básicamente al contexto localizado al que

pertenece o por problemáticas.

En esta línea, algunas narrativas, refieren este momento actual de reflexión como una coyuntura, donde se reconoce como hasta ahora, que se ha formado para la escuela, y hoy la nueva perspectiva de la educación inicial, abre posibilidades y retos, respecto al reconocimiento de las Infancias. Aunque siga en el trasfondo la idea de *necesidad, carencia y desarrollo*.

“las infancias en los entornos donde los niños se desarrollan, por tanto hemos tenido el acercamiento a otros entornos también educativos, no necesariamente escolares, en donde se desarrollan infancias desde la cultura, desde las necesidades, por ejemplo el caso de los niños que vienen con población desplazada, las minorías, o las indígenas, etc.”

Entrevistada... Reporte Infancia. P. 23.

Igualmente, la concepción de las infancias se relaciona con la idea del desarrollo, aludiendo a la definición de primera infancia como periodo de vida, desde la gestación hasta los ocho años.

Según Corea y Leckovich (1999), parece ser que el discurso de la infancia, se homogeniza, apoyado por los discursos mediáticos, “al parecer las singularidades se encuentran solo si se producen forzando el análisis del corpus. (...) y así pudo liberarse de algunas intuiciones que presentan una diversidad que es solo aparente, puesto que reviste lo que no es más que la continuidad del discurso”.

Los programas están ubicados en estas concepciones que coexisten probablemente en los discursos y prácticas docentes. Por ejemplo afirmaciones como esta, dan cuenta de los híbridos que existen en los discursos y plantean interrogantes respecto a las posibles prácticas educativas desde allí, don de la infancia es vista como:

“(...) un proceso evolutivo que integra varias dimensiones, lo comunicativo, lo cognitivo y lo social, en ese sentido vemos al niño como un sujeto integral y como un sujeto de derechos que debe pertenecer a un contexto y que nosotros los adultos somos los guías, los modelos que él necesita para que asuma sus derechos (...)” Reporte Infancia p. 25.

Algunas entrevistas, reconocen explícitamente como confluyen distintas concepciones de infancia desde los discursos disciplinares a los que pertenecen los docentes en contraste con los planteamientos curriculares que aluden a la filosofía institucional, en muchos casos a la idea de la persona integral, que se enmarca de una manera fuerte en la tradición humanista, pero a su vez en una mirada desarrollista.

“(...) hay un currículo donde se ubica que la infancia es una persona integral, es una persona en lo social, en lo político, en lo ético, en lo trascendente, que ese es un niño al que hay que atender, ese un niño en sus múltiples dimensiones, entonces ese sería como un primer referente de una concepción de infancia que está en el currículo, y de ahí pues cada uno entraría a conjugar esa concepción con lo que ya trae de su

formación. Reporte Infancia. P. 26

Se plantea entonces la reflexión por indagar, si algunos discursos emergentes tienen sustento y apropiación por parte de los miembros de la comunidad educativa, es decir son superficiales o pueden ser leídos precisamente como una oportunidad para el cuestionamiento. O hasta ahora se están repensando.

“(..) que se vuelve discurso en un momento no muy lejano comienza también a volverse en prácticas.” Reporte Infancia. P. 24

2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA CATEGORÍA DE INFANCIA

Es necesario reconocer que las concepciones de infancia se entremezclan y coexisten, a veces desde perspectivas contradictorias que limitan la concepción de infancia a rasgos psicobiológicos, marcado por la idea de desarrollo planteado por la psicología clásica, donde se habla de dimensiones del desarrollo, inmadurez, necesidad de cuidado del adulto para lograr la madurez, perteneciente a ciclo vital o grupo etareo.

Relacionado con esta perspectiva, se presentan también discursos asociados a la infancia ligados a su condición de escolaridad y como alumno. Y desde las diferentes posturas pedagógicas, aluden al niño con unos saberes previos, activo y constructor del conocimiento versus la concepción de niño pasivo, receptor de conocimiento.

Cabe señalar que las posturas filosóficas de las universidades, determinan la idea de sujeto, algunas desde la perspectiva humanista, plantean la infancia y el niño como sujeto armónico e integral. Y otras desde perspectivas más políticas y sociales.

Se encuentran también concepciones relacionadas con condiciones de vulnerabilidad, y en respuesta a ello, se plantea el ideal referido a la concepción de sujeto de derechos. Donde se rescata la concepción de niño como sujeto político, social, participativo.

En este marco, predominan discursos desde perspectivas hegemónicas que aluden a concepciones universales que plantean un prototipo de infancia, único, neutro, homogenizante. En contraste y cohabitando con estos discursos, se encuentran también discursos desde la perspectiva histórico social y cultural que abre las puertas a la concepción de la infancia como sujeto social e histórico, donde se reconoce su singularidad e interculturalidad. Se reconoce la multiplicidad de Infancias, que empiezan a ser un discurso emergente. Visto en el aquí y el ahora, desde sus potencialidades y no desde la carencia. Y desde allí, puede inferirse a las nuevas infancias y a la constitución de las nuevas subjetividades infantiles.

Desde esta idea de múltiples infancias, se alude en algunos discursos a la importancia de los niños situados y en contexto, donde en el caso colombiano, hace referencia entre otros a la diversidad cultural y la

condición pluriétnica de nuestro país. En este mismo sentido, se alude al niño posmoderno, no quieto y estático, sino un niño cambiante.

Finalmente, en medio de esta pluralidad de concepciones, hay una convergencia en torno a la Infancia como construcción, categoría social e histórica y a la necesidad de una mirada contextualizada de la infancia.

Estos hallazgos, nos plantean algunas reflexiones e interrogantes los cuales se comparten en sentido propositivo orientados a generar discusión y estudio en la materia. Por un lado, llama la atención la coexistencia de concepciones diversas y a veces contradictorias, donde precisamente la voz de algunos actores, principalmente docentes y directivos, refieren que a pesar de que en los discursos aparezcan apuestas novedosas y emergentes, subyacen concepciones hegemónicas que en algunos casos anclan la concepción de infancia a la idea de carencia y vulnerabilidad, en contraste con discursos que se han conectado de una manera predominante a concepciones jurídico sociales, como la referida a la idea de niños como sujetos de derechos. Discursos que se han popularizado y tal vez, se repiten como ideales, algunas veces como discursos sin contenido, con el agravante de la gran distancia entre el discurso y las prácticas. La entrada de los derechos converge entonces en los discursos.

En este sentido, cabe señalar la importancia de reivindicar el sentido de la Política y de los Derechos Humanos, recuperando en primera instancia

su sentido ético y moral, más allá de solo ligarlo a mecanismos e instrumentos de política.

Pareciera que a pesar de los discursos ideales de derechos, al primar en el trasfondo concepciones de carencia y vulnerabilidad, se justifican medidas asistencialista y focalizadas que no contemplan a todos los niños y niñas. Idea que subyace a la hora de rastrear el conocimiento de la situación de infancia y las acciones que los programas de formación realizan, pues aluden en su mayoría a generar prácticas con niños en condiciones de vulnerabilidad.

Por esta razón, circulan los discursos y prácticas sociales, políticos y pedagógicos muy vinculadas a propuestas un tanto asistencialistas, reduccionistas y a corto plazo, sin mayores impactos o por lo menos con desconocimiento de ellos, cuando se ubican en ideas de infancia homogenizantes y ancladas únicamente en la idea de la necesidad.

Esto implica el reto de reivindicar cual es el verdadero sentido de aludir al niño como sujeto de derechos en contraposición con concepciones asociadas a objetos de atención y asistencia. Se busca pasar del reduccionismo del paradigma asistencialista a la condición de dignidad humana, idea fundante de los Derechos Humanos. El cambio de concepción implica un cambio en las relaciones sociales y educativas con los niños. Y a la vez el reconocimiento de niños situados y en contexto.

Retomando a Casas (1998), la concepción de infancia como sujeto

de política social se relaciona con el hecho de que en la región existen dos tipos de infancia: “aquella con sus necesidades básicas satisfechas y aquella con sus necesidades básicas total o parcialmente insatisfechas” (Casas, 1998.p.). Para los primeros, las viejas legislaciones basadas en la doctrina de la situación irregular resultan inoperantes en tanto no las considera. Sus eventuales conflictos de naturaleza civil se resuelven por canales jurídicos diversos a los previstos por las leyes de los menores: los códigos civiles y familiares. Para los segundos, la infancia con necesidades insatisfechas, las leyes intentan regular de forma concreta su existencia, legitimando la disposición del Estado sobre su destino.

Sin embargo, todo lo anterior plantea una dicotomía entre la infancia y el niño que pugna entre la idea abstracta y el sujeto concreto, pesa mucho para nuestras realidades latinoamericanas y en el caso colombiano, pues la mayoría de la población se encuentra en condiciones de precariedad y pobreza absoluta. Algunos informes señalan que en Colombia hay 24 millones de pobres y cifras oficiales refieren un poco más del 50% de la población en situación pobreza, siendo los más afectados los niños y las niñas. Entones es una realidad difícil de eludir y a la que es necesario atender, por lo cual prima el interés y preocupación por los niños en condiciones de vulnerabilidad. Por otra parte, desde el análisis de la infancia, como categoría abstracta se cuestiona la tendencia a instalarse en concepciones universales y neutras, que invisibilizan las singularidades y

diferencias. Dilema siempre presente que configura un campo de tensiones permanente.

Por otra parte, se perciben también discursos desde el psicologismo y desarrollismo clásico que a su vez, tiene una incidencia en la educación en Colombia desde principios de siglo. En este sentido, se puede decir como desde la concepción psicosocial se valora la infancia como una etapa de la vida humana reservada al desarrollo y a la preparación para el ingreso a la comunidad de los adultos. En este sentido, “la infancia, para la pedagogía moderna y contemporánea, constituye una etapa de la evolución psicobiológica que posee una significación propia y que no debe ser acortada. En ella, el niño que no es una miniatura del adulto, juega, experimenta y se adapta funcionalmente al medio físico y social con el que interactúa, preparándose para su futura cristalización. Desde esta perspectiva de la infancia, se plantea la necesidad de proteger esta etapa y ofrecer al niño las condiciones para su desenvolvimiento.

3. CATEGORÍA DE POLÍTICA PÚBLICA DE PRIMERA INFANCIA

3.1 Conocimiento sobre la Política Pública de Primera Infancia

3.1.1 Aspectos conocidos sobre la Política Pública de Primera Infancia

Algunas universidades refieren conocer de manera sucinta y general la Política Pública de Primera Infancia, y otras la están revisando con el fin

de realizar aproximaciones y adaptaciones a sus propuestas curriculares. De otro lado algunas universidades se refieren a ella, como si fuera la política educativa, lo cual deja ver que no tienen el suficiente conocimiento sobre ésta, por ejemplo, se plantea que

“todavía se está en el discurso y es importante empezar a leer y conocer esas políticas, con el fin de bajarlas a la práctica, para que se vea la coherencia con las política, igualmente que se den las aproximaciones a esos discursos desde la perspectiva de derechos; con esto no se quiere decir que no se ha hecho nada, pero falta concretarlo, como se dijo antes, en las prácticas (Entrevista a Docentes, 2010, p. 9).

También se puede ver que en algunas universidades manifiestan que la Política Pública de Primera Infancia está pensada para todas las regiones del país con todas sus características y posibilidades (Entrevista a Docentes, 2010, p. 3); es incluyente, ya que se tiene en cuenta el género, lo transcultural, lo intercultural, etc. (Entrevista a Docentes, 2010, p. 9); sin embargo, esta política está focalizada para los niños desprotegidos, vulnerados, desplazados, atropellados, discapacitados y de estratos socioeconómicos bajos, y debería estar pensada, en general, para toda la infancia y, particularmente, para el niño real colombiano.

Asumir el tema de la política pública de primera infancia, implica mucho más que entenderla como una ley, o documento escrito, ya que esta se refiere al conjunto de orientaciones,

propósitos, instrumentos, estrategias, acciones, normas que el gobierno apoyándose sobre un marco legal vigente, utiliza para tratar los asuntos de interés público (Roth, 2008, p.93).

De otro lado, la Política Pública de Primera Infancia debe contemplar, como marco de referencia, el enfoque de derechos desde una perspectiva de desarrollo integral, en la cual sus postulados y referentes hacen relación a la inclusión de todos los niños y niñas sin excepción. Sin embargo, en su implementación y puesta en práctica, la Política Pública de Primera Infancia está enmarcada dentro de la discriminación positiva, la focalización y, por ende, la exclusión de un número importante de niños y niñas, atendiendo a poblaciones en situación de vulneración o amenaza y de restablecimiento de derechos entre otros.

3.1.2 Postura del programa frente a la Política Pública de Primera Infancia

Algunas universidades plantean que la academia tiene un lugar en la Política Pública de Primera Infancia y es la responsable de hacerla visible en los encuentros y espacios formativos con los estudiantes, pues hay que cuestionar el hacer docente desde su incidencia en la comunidad, desde un enfoque de construcción y no de aplicación, pues la política debe ser una construcción y reflexión corresponsable de actores para la formación de ciudadanos responsables.

La Política Pública de Primera Infancia, como forma que enmarca el quehacer del maestro, debe ser vista no como un proceso reglamentario de implementación, sino como un análisis pedagógico desde la reflexión, ya que esta no solo está compilada en el CONPES sino que se tiene que dinamizar de manera crítica y reflexiva, para contemplarse y ser vista como un eje transversal de formación,

“pues la postura es dar a conocer a las estudiantes cuáles son las políticas de primera infancia para que entre todos la analicen y en esa medida, la incorporen y realicen críticas constructivas sobre aspectos como: la vulneración y defensa de los derechos de los niños” (Entrevista a Docentes, 2010, p. 14).

Otras plantean que la Política Pública de Primera Infancia marca el derrotero sobre lo que está pasando con los niños y las niñas y cómo, desde la academia, se le están dando las herramientas pedagógicas a las estudiantes en formación, pues son ellos quienes interactúan directamente con niños de diferentes contextos y contribuyen con el desarrollo integral de éstos. Por tal razón, es importante

“mantener una postura crítica más allá del aula, y apersonarse, desde la academia de unos debates juiciosos que se proyecten en las políticas. Aunque se conocen universidades que tienen reflexiones al respecto, en general, una vez promulgada la política, se quedan todas en el plan de que lo único que se tiene que hacer es “caso”, entonces antes de

tener que hacer “caso”, pues más bien sentase en donde toca sentarse e intentar modificar las cosas en sus orígenes, ya que después es mucho más difícil” (Entrevista a Docentes, 2010, p. 16).

También se resalta como algunas universidades conciben su postura desde un enfoque de construcción y no solo de aplicación, pues consideran que la Política Pública de Primera Infancia se caracteriza por ser una construcción mancomunada entre Estado y Sociedad; de ahí que las Licenciaturas aúnen esfuerzos conjuntos o también de manera individual para generar la reflexión sobre la Política Pública de Primera Infancia en

espacios académicos que deben tener implícitos ese reconocimiento y uno de ellos es la práctica pedagógica, porque precisamente es a través de ésta que se hace un abordaje del niño real.

Desde estas premisas se hace la invitación para que los programas de formación de Pedagogía infantil asuman su rol como partícipes activos, tanto en la formulación de las políticas como en su implementación, revisión y evaluación, desde una postura crítica y reflexiva, realizando un análisis de posibilidades, competencias, alcances, formas de apropiación e implementación en distintos ámbitos, siendo fundamental el educativo y, para este caso en particular, la educación de maestros para la infancia que promueva la construcción y reconstrucción de los procesos sociales desde dicho ámbito.

3.2 Enfoques de la Política Pública de Primera Infancia

3.2.1 Abordaje del programa frente a la Política Pública de Primera Infancia

Algunas universidades abordan la Política Pública de Primera Infancia desde la coherencia entre el programa, las políticas institucionales y la política pública, enmarcándolas desde la pedagogía y el desarrollo humano integral, durante todo el proceso formativo que se hace evidente desde el plan de estudios, las prácticas, las líneas, los semilleros y proyectos de investigación, con énfasis en la diversidad cultural de contextos a la luz de los derechos de los niños y las niñas como sujetos de derechos.

Abordar la Política Pública desde la perspectiva de los derechos, teniendo como referentes los derechos humanos y del niño, para el fortalecimiento de la infancia, para superar las miradas asistencialistas. Los derechos son transversales y básicos para hacer toda la malla curricular, para hacer el perfil del egresado, y para hacer todo lo que es cada uno de los espacios académicos integrados al fortalecimiento de la infancia como tal (Entrevista a Docentes, 2010, p. 37).

También refieren como abordaje de política pública los encuentros, conversatorios, seminarios, foros, trabajos de grado, acciones formativas a través de estrategias didácticas y académicas con los docentes y estudiantes, para movilizarlos como dinamizadores frente a

la política pública, en su función de formar sujetos sociales y ciudadanos.

El abordaje de la Política Pública de Primera Infancia es relativamente nuevo en Colombia, lleva al cuestionamiento del quehacer tanto del docente como de las licenciadas en formación en cuanto a la incidencia de ese quehacer en la comunidad. Realmente debe ser un abordaje de construcción y no de aplicación de determinadas leyes, debe caracterizarse por ser una construcción mancomunada entre Estado y Sociedad, promoviendo los factores que ayuden a la formación de nuevos ciudadanos, o a la formación de un ciudadano que responda a las necesidades de un Estado cambiante que no solamente debe dar las normas sino que entre todos debemos ayudar a construir esas normas para determinar precisamente el ciudadano que se quiere (Entrevista a Docentes, 2010, p. 17).

En relación con lo expresado, cabe señalar que la postura o el enfoque predominante frente a la política pública es la perspectiva de los Derechos Humanos, teniendo como principal instrumento internacional para la infancia la Convención Internacional de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989).

De esta manera, abordar la política pública de primera infancia comprende tener en cuenta el planteamiento anterior, además de resaltar que la política, en este caso, no se reduce exclusivamente al CONPES 109, que si bien posee las directrices nacionales, fruto de la construcción

participativa, por sí sola no constituye la política sino que contempla el conjunto de propósitos, acciones y marco normativo que la inspiran.

3.3 Las relaciones del Programa con la Política Pública de Primera Infancia

3.3.1 La proyección del programa en escenarios de Política Pública de Primera Infancia

La apertura de las universidades se da en escenarios de capacitación y seminarios sobre política, donde participan con un papel activo, analítico y crítico, igualmente en mesas, comités y redes que permitan tender puentes con la institucionalidad pública. Algunas universidades proponen establecer un trabajo corresponsable sobre política entre las universidades y la Secretaría de Educación.

“La proyección no atañe únicamente al mundo de la academia, atañe a nosotros como sociedad y como estructura, y por lo tanto a vernos como sistema, o sea nada sacamos con que los egresados de las Facultades de Educación y quienes van a trabajar más de cerca con primera Infancia, mantengan una postura crítica, una postura rigurosa, académica, fomenten en el aula unas prácticas, si el contexto que rodea al niño, definitivamente lo que hace es invisibilizar la Primera Infancia”. (Entrevista a Docentes, 2010, p. 61).

Lo anterior es un llamado a las universidades a hacer presencia y

participar de manera activa, contundente y comprometida con otros actores en los escenarios donde se reflexiona y discute la política pública de primera infancia, asumiendo su función formadora de sujetos políticos y con responsabilidad social, lo que va más allá de desarrollar discursos y realizar prácticas algunas veces lejanas a las realidades de los niños y niñas.

3.3.2 Escenarios de participación de Política Pública de Primera Infancia

Los escenarios en los que participan algunas universidades son: la red de buen trato, actividades con ICBF y policía de menores, expedición por la primera infancia, mesas de política pública, mesas para la organización de plan de desarrollo, mesa de infancia de la gobernación y consejos municipales de infancia.

Algunos entrevistados refieren haber participado en mesas de política pública, a nivel personal, no desde la institucionalidad, y otros refieren que no han participado porque no han sido invitados.

Estuvimos trabajando de manera directa cuando se hicieron las Mesas para la organización del Plan de Desarrollo, personalmente estuve a la cabeza de la mesa de Infancia, y a partir del trabajo con la mesa de infancia se han desprendido otros trabajos que se han constituido en alianzas momentáneas o en acciones directas con la misma policía de

infancia, entonces hemos estado todo el tiempo procurando que tanto estudiantes como maestros estén muy al tanto de ser garantes de Derechos y de la implementación de la política (Entrevista a Docentes, 2010, p. 72).

3.3.3 Las acciones del programa con relación a la Política Pública de Primera Infancia

Los programas participan en actividades como foros, encuentros realizados por la Secretaría de Educación y la Alcaldía, simposios y eventos nacionales e internacionales, espacios de cátedras abierta con expertos, diplomados con el enfoque de política pública, etc. Realizan intervención en las comunidades desde las prácticas para mejorar las condiciones de vulnerabilidad en los niños. Desarrollan trabajos de investigación y trabajos de grado a la luz de los grupos de investigación.

A través de los trabajos de investigación, de hecho, que actualmente se lleva a cabo, el observatorio de infancia que es el que lidero yo como investigadora, entonces se trabaja con las estudiantes en formación como trabajo de grado, y también como proceso investigativo de la Facultad (Entrevista a Docentes, 2010, p. 69).

Forman a los estudiantes en saberes o materias que desarrollan la mirada de los contextos y los grupos poblacionales.

El programa como tal tiene unos espacios para la fundamentación

teórica. Le voy a hablar de uno de ellos que se llama contextos socioeducativos, que integran tres campos del conocimiento: la Psicología, la Sociología y las Políticas Educativas. Desde la Psicología, por lo tanto, el estudiante tiene un acercamiento al sujeto, a sus procesos de pensamiento, a los procesos de desarrollo. Desde la Sociología, se pretende que éste sujeto se reconozca en un contexto. Desde el caso del maestro, en un contexto laboral, en un contexto de familia y, a su vez, en el caso de los estudiantes, busca reconocer toda la problemática que está allí en ese contexto que indudablemente puede ser la escuela como u entorno institución educativa, puede ser la familia o puede ser su entorno cercano el barrio, la localidad (Entrevista a Docentes, 2010, p. 80).

4. CATEGORÍA DE FORMACIÓN DE FORMADORES

Unidad de análisis: Formación e Infancia

4.1: Articulación entre la concepción de infancia del programa con las perspectivas de formación.

Algunas Universidades expresan que la articulación entre la concepción de infancia y las perspectivas de formación se da a través de las propuestas que emergen al interior de los grupos de investigación y las diferentes dinámicas de proyección social que se pueda dar respuesta a las problemáticas actuales de la infancia. Dicha articulación también se ve

reflejada a partir de las acciones que genera cada programa en contextos tales como la familia, la escuela y la comunidad originando diferentes pautas de trabajo desde lo que proponen sus planes curriculares, es decir que estas acciones se materializan a través de las prácticas pedagógicas que desarrollo los estudiantes en las instituciones de educación tanto privada como pública.

Esto se da en coherencia con lo enuncia el siguiente apartado “Tal construcción de maestro, lleva implícita la reflexión y análisis de la articulación existente entre algunos componentes fundamentales, como lo son: la formación pedagógica y didáctica, la formación disciplinar, la concepción de sujeto y el conocimiento del contexto. La conjunción de estos componentes acarrea el compromiso de considerar el *dónde enseña* y *a quién enseña* y, cuando surgen además temas que tienen que ver “específicamente con dimensiones no expresamente académicas (...) se podría decir que el maestro está respondiendo a la pregunta por el *para qué enseña*, en el sentido de la formación integral” (Vasco, s.f. p.60).

Otro de los aspectos que enuncian algunas Universidades en torno a la relación se presenta desde la capacitación de diversas temáticas que imparten a sus estudiantes. En coherencia con lo anterior algunas Universidades buscan hacer la articulación desde la creación y ejecución de proyectos de investigación que abordan situaciones como la singularidad, la diversidad y la familia, todo esto lo logran sin dejar de

relacionar la teoría y la práctica ante el quehacer de los docentes en formación. Estos apartados se pueden ver reflejados desde la voz misma de los docentes de las universidades que fueron entrevistados:

“y a través de los proyectos de investigación, acá los proyectos de investigación tienen un sentido muy grande hacia la proyección social, entonces pues el eje de nuestros proyectos generalmente es el niño, la familia, la singularidad, la diversidad, entonces estos trabajos están orientados a digamos hacia... diferentes aspectos siempre promoviendo el reconocimiento del niño como un ser único” (Entrevista a Docentes – 2010)

Por otra parte, otras Universidades nombran que la articulación se da desde la participación que pueden hacer sus docentes, estudiantes y directivos en eventos como seminarios, cursos, congresos, etc. Y desde allí lograr hacer una lectura clara de las realidades de la infancia en las diferentes regiones del país.

“Pero yo digo que en eso estamos también, en tratar de también de que, de que no solamente desde aquí desde digamos los eventos y seminarios desde la conceptualización hablemos de qué sería la infancia, sino que de verdad haya una confrontación real de los escenarios” (Entrevista a Docentes – 2010)

De otro lado es importante visualizar este análisis desde el fundamento teórico que alude a las voces de las Universidades “Ninguna

reforma de la educación puede dar resultados positivos sin la participación activa y cualificada de los educadores, en donde una educación con calidad mantiene una estrecha relación con un educador de excelente calidad. Por lo tanto, mejorar las condiciones del maestro, transformar los programas dedicados a su formación y constituir con él una nueva forma de ser maestro, es el desafío más urgente que afrontan las sociedades en la actualidad, en su tránsito hacia sociedades de conocimiento”. (MEN, 2000 p.33)

4.2: Las acciones formativas relacionadas con la docencia, investigación y proyección social que dan cuenta de esta articulación.

Algunas Universidades referencian que las acciones formativas están encaminadas a participar en escenarios en los cuales se evidencie una reflexión desde la construcción colectiva ante las problemáticas actuales de la infancia y que a su vez se puedan establecer vínculos, esto se puede ver reflejado en la siguiente voz:

“Y creemos que esos vínculos nos ayudan a tener y a aclarar nuestras posturas, entonces estamos con la Secretaria de Integración Social, estamos con Bienestar Familiar... las cuales promueven que seamos agentes reflexivos en investigación en proyectos nacionales e internacionales con la infancia”. (Entrevista a Docentes – 2010)

Asimismo, las acciones formativas están relacionadas con la

articulación que se vislumbra a partir de las acciones generadas en la práctica pedagógica y la investigación junto con la vinculación que puede surgir con diferentes estamentos que trabajan por la Primera Infancia y que a su vez pueda generar impacto de estos programa en el medio y acorde con las necesidades de los niños y las niñas. Esto se ve reflejado en la siguiente voz:

“Nosotros hacemos reflexiones y discusiones porque como somos una entidad eminentemente formativa y educativa lo que hacemos es educación, formación, reflexión, discusión a través de las prácticas y la investigación y por supuesto nuestros proyectos están orientados al mejoramiento de la vida de los niños y las niñas de la Primera Infancia”
(Entrevista a Docentes – 2010)

Otras de las acciones formativas que enuncian algunas Universidades están reflejadas en los trabajos de grado de los estudiantes que buscan responder a las necesidades de la Infancia desde las prácticas pedagógicas que realizan en las diversas instituciones educativas, a su vez las acciones se dan a través de la ejecución y participación de semilleros de investigación en aras de elaborar trabajos con las problemáticas de la infancia que se evidencian en las discusiones que se dan al interior de estos semilleros.

“Desde los Semilleros de Investigación están acercándose a la comunidad a través de sus propuestas de grado desde donde se

comienza a mirar duchas problemáticas” (Entrevista a Docentes – 2010)

4.3: los propósitos de formación ligados a estas acciones de cada programa.

Algunas universidades expresan que fundamentalmente el propósito de formación que se dan desde los programas se pueda aportar de forma clara a la resolución de las necesidades que actualmente presenta la infancia, a partir de las diferentes situaciones de vulnerabilidad. Asimismo, los propósitos están articulados con la proyección de la formación de los futuros profesionales, ya que en estos espacios de contexto se visualiza el trabajo con las familias, y el análisis mismo que se puede generar a partir de los contextos donde están inmersos los niños y las niñas.

Por otra parte, algunas universidades enuncian que a través de las acciones que se generan para la formación es posible aportar un saber, un conocimiento, el cual se ubica desde los aportes que realizan los practicantes en cada una de las instituciones que realizan sus prácticas pedagógicas, a su vez hablan de las limitaciones de la incidencia ante el impacto que puedan generar cada programa en la transformación de la realidad desde una postura de formación integral y al mismo tiempo dando respuesta a las necesidades educativas de la primera infancia.

4.4: Los efectos que suscita esta articulación en la formación, la

docencia, la investigación y la proyección social.

Algunas Universidades expresan que la articulación entre la formación, la docencia, la investigación y la proyección social está relacionada con el énfasis de la producción de conocimiento que emerge cada programa y desde un lugar externo para aquellas situaciones que afectan directamente o indirectamente a la infancia, de igual forma, en algunas universidades hacen explícito el interés por ligar docencia e investigación y desde allí dar paso a la proyección social.

De igual manera, algunas Universidades elaboran discusiones ante las necesidades actuales de la infancia con el fin de generar y proponer investigaciones que den solución a estas necesidades miradas que no solo se ven reducidas a lo educativo, sino que a su vez busca generar una calidad de vida de los niños y niñas. De igual forma, existe una apertura para abrir espacios significativos de estudio y de reflexión sobre la infancia en cada uno de los programas a través de los diferentes espacios educativos y pedagógicos, que logran adelantar en su formación diversas investigaciones en Política Pública en primera Infancia.

Asimismo, en otras Universidades logran abrir espacios de reflexión en torno a los siguientes aspectos: educación, formación en primera infancia, impacto de los proyectos investigativos, concepciones de infancia, con el objetivo de fundamentar su quehacer como formadores de formadores ante la Primera Infancia. Ahora desde estos espacios de

reflexión emergen propuestas de estudio e investigación como: Líneas familia, diversidad, singularidad y como se debe trabajar educación inclusiva, todo esto relacionado con la búsqueda de ampliar problemáticas que no han sido abordadas como: reconocimiento que se hace a la política, a los niños y a las niñas, reconocimiento de las realidades y los contextos, entre otras.

CONCLUSIONES

Presentando un avance de las conclusiones a partir de la revisión, análisis e interpretación de la información, realizados hasta la fecha a 30 de abril del presente año, se alude a:

La disposición y participación de las universidades convocadas, da cuenta del interés en los trabajos inter institucionales y más aún, denota interés por el estudio y reflexión en materia de políticas públicas y su relación con la educación, entendiendo este como un tema de cuestionamiento importante para la cualificación y ampliación del panorama comprensivo sobre el rol esperado del docente para la infancia, y mejor aún de los programas de formación de nuevos maestros.

La información analizada permite identificar los distintos matices y la pluralidad de concepciones de infancia que coexisten en los discursos de actores clave de la comunidad educativa de los programas de formación en educación infantil.

Se reconoce la Infancia como una categoría social e histórica y se alude a su carácter plural, a la importancia de reivindicar la singularidad en un marco de reconocimiento de diferencias y diversidad.

El discurso emergente por las infancias y el carácter histórico cultural de su concepción, abre las puertas a la comprensión de múltiples formas

de relación y abordaje de su situación.

Así mismo se confirma el supuesto de la estrecha relación entre concepciones y prácticas, pues definitivamente las concepciones que subyacen a las prácticas de formación y pedagógicas descritas, definitivamente incide en las prácticas y a su vez estas las configuran.

Respecto a la categoría de política pública, se puede inferir que las Licenciaturas, aluden a la forma y grado de relacionamiento con la política, mostrando un panorama de diversos grados de aproximación, apropiación y cuestionamiento de las políticas públicas de infancia, específicamente de primera infancia. Por tanto, se encuentran programas con mayor o menor grado de relación en la materia. Unos programas, han logrado posicionamiento serio respecto a la construcción en sus distintas fases de la política como referiría Roth (1998). En contraste con otros programas que apenas manifiestan estar aproximándose al tema y manifiestan una actitud más receptiva y de espera de los lineamientos que de aportes propositivos.

Se privilegian en los discursos y la referencia a propuestas curriculares, la perspectiva de derechos y de desarrollo humano integral, los cuales marcan un derrotero de su inspiración política convencional.

Existe un límite poco claro entre la política, entendida esta como mecanismos de regulación entre diferentes, que atienden principalmente al conocimiento de los discursos actuales. Sin embargo,

aunque se hace referencia a la política de primera infancia, en realidad se alude a las políticas para la infancia y se circunscriben a las normativas vigentes, principalmente de la política educativa que ubica la mirada en lo sectorial, dejando de lado la invitación a rescatar la voz de los sujetos, o mejor de la mirada poblacional.

Ahora bien, frente al sentido de la formación de formadores se plantea en relación con los planteamientos curriculares, fundamentalmente, donde se plantea la perspectiva formativa que alude de una manera significativa a lograr procesos de formación integral de los nuevos maestros

Así al hablar de los programas académicos que se ocupan de quienes forman a las actuales y a las futuras generaciones, es necesario pensar muy de cerca aspectos tan diversos como las tendencias discursivas que atraviesan la formación, las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se promueven actualmente en cada uno de los programas de las Facultades de Educación que pertenecen al Capítulo Centro de ASCOFADE.

Por otra parte, es importante hablar del papel de las prácticas educativas que se realizan en las diferentes instituciones de tipo público y privado desde donde se habla o se toca el tema de: concepción de sujeto, de ciudadano, de maestro que enlaza la propuesta y las condiciones de posibilidad en las que se realiza el proceso formativo integral en aras de

fortalecer la formación educativa de la Primera Infancia.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Alzate P, M. V. *Concepciones e imágenes de la infancia*. en: Revista de Ciencias Humanas. No. 28 de 2001. Pp. 125-133.

Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós

Colángelo M. (2003) *La mirada antropológica sobre la infancia*.

Reflexiones y perspectivas de abordaje. Recuperado el 10 de

marzo de 2008 en:

http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf

f

CONTRALORÍA DE BOGOTÁ, D.C. (2000) *¿Una puerta que se cierra?*

Revista Apuntes Foro económico, regional y urbano. No. 14 -

Octubre Agosto

De Tezanos, A. (1998) *Una etnografía de la Etnografía*.

Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque

cualitativo-interpretativo para la investigación social. Bogotá:

Antropos.

Díaz, O. C. y otros. (1997). *Propuesta de lineamientos para la formación de*

maestros en el contexto de los procesos educativos a poblaciones con

limitaciones o con capacidades especiales. Bogotá: Convenio

Ministerio de Educación – Corporación Universitaria Iberoamericana.

Duran, E. (2003) *Niñez, Estado del arte*, Bogotá 1999 – 2000. DABS, Bogotá.

Ghiso, A. *Pedagogía Social en América Latina. Legados de Paulo Freire*.

Serie: R-Educación (XXIV). Colectivo de apoyo Metodológico Ceaal Nuestras prácticas, Guadalajara, Ceaal 1993.

Henao. H. y otros (2000) *Módulo de Pedagogía y Currículo*. Círculo de Gestión Pedagógica, 1ª Edición Universidad Santo Tomás, Bogotá.

Hernández, Fernández y Baptista (1991) *Metodología de la investigación*.

Colombia: Mc Graw Hill

Martínez, R. (2000) *Educación Inicial*. Revista Iberoamericana de

Educación No.22. Recuperado en mayo 14 en [http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/800/80002201 .pdf](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/800/80002201.pdf).

Ministerio de Educación Nacional MEN (1998) DECRETO 272 DE 1998.

Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias. Colombia.

MEN-ASCOFADE-ASONEN (2000) *Formación de Maestros*. Colombia.

Pelaez, G. P. (s.f.) *Historia de la infancia*. Documento mimeografiado.

Guía del curso, Especialización en Infancia Cultura y Desarrollo.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

- Presidencia de la República. (2006) Política pública *Por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años. Colombia por la primera infancia*. Bogotá, septiembre de 2006
- Piñuel, J. (1992) *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. Recuperado el 9 de marzo de 2008 en <http://web.jet.es/punuel.raigada/A.Contenido.pdf>
- REPÚBLICA DE COLOMBIA (2006) LEY 1098. Código de Infancia y adolescencia de Noviembre 8 de 2006.
- Roth D, A-N (2006) *Políticas públicas. Formulación, implementación y análisis*. Colombia: Ediciones Aurora
- Sabino C. (1992) *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- UNESCO (2007) *Informe Educación Para Todos EPT. Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia*.
- Uribe, M. T. (1993) Nación, ciudadano y soberano. Cap 3, La política en tiempos de incertidumbre. EN: Estudios Políticos No 4, Instituto de Estudios Políticos. Universidad de Antioquia.
- Vaillant, D. (2005) *Formación de formadores: una transformación posible*. Recuperado el 22 de mayo de 2008 en: http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=1380&a=articulo_completo
- Vasco, E. (s. f.) *Maestros, alumnos y saberes*. Magisterio. Bogotá.
- Zuleta, E. (s.f.). *El carácter social de la infancia. Proceso de desnaturalización*. Documento. s.p.i.

