



**Concepciones de infancia en un grupo de maestras de un Centro de Desarrollo Infantil
rural y su relación con los lineamientos de la educación inicial**

Daniela Herrera

Daniela Solarte

Asesor de investigación

Jackeline Cantor

Universidad Icesi

Programa de psicología

Santiago de Cali

2019

Tabla de contenido

Resumen	¡Error! Marcador no definido.
Introducción	¡Error! Marcador no definido.
Justificación	¡Error! Marcador no definido.
Pregunta	¡Error! Marcador no definido.
Objetivo general	¡Error! Marcador no definido.
Objetivos específicos	¡Error! Marcador no definido.
Marco contextual	¡Error! Marcador no definido.
Marco de referencia	¡Error! Marcador no definido.
Centro de Desarrollo Infantil	¡Error! Marcador no definido.
Políticas públicas	¡Error! Marcador no definido.
Concepciones	¡Error! Marcador no definido.
Concepciones con relación a la educación	¡Error! Marcador no definido.
Tercerización	¡Error! Marcador no definido.
Madres Comunitarias	¡Error! Marcador no definido.
Sentimiento materno	¡Error! Marcador no definido.
Rol del maestro	¡Error! Marcador no definido.
Metodología	¡Error! Marcador no definido.
Diseño	¡Error! Marcador no definido.
Participantes	¡Error! Marcador no definido.
Estrategia de recolección de datos	¡Error! Marcador no definido.
Procedimiento	¡Error! Marcador no definido.
Análisis de datos	¡Error! Marcador no definido.
Categorías de análisis	¡Error! Marcador no definido.
Análisis	¡Error! Marcador no definido.
Análisis descriptivo por categorías	¡Error! Marcador no definido.
Discusión	¡Error! Marcador no definido.
Conclusiones	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 1: Preguntas de la entrevista	¡Error! Marcador no definido.
Bibliografía	¡Error! Marcador no definido.

Resumen

A partir de la implementación de las políticas públicas de Cero a Siempre, se percibieron grandes cambios en torno a la concepción de educación inicial, pues en esta no solo se aborda la infancia, sino también el contexto social, cultural, familiar y político. En esta vía, se hace necesario pensar desde la psicología, en el papel central de los educadores, al tener que retomar, apropiarse y llevar a su práctica los lineamientos propuestos. Es por esto que, esta investigación tiene como objetivo general determinar las concepciones de infancia que presentan un grupo de maestras de un CDI rural y su relación con los lineamientos de la política pública de Cero a Siempre. Para el presente estudio, se escogió un grupo de tres maestras que laboran en un Centro de Desarrollo Infantil del municipio de La Unión, Nariño y para obtener la información se usó una entrevista semiestructurada. Finalmente, se encontró que las maestras no perciben un cambio en su práctica desde la implementación de las políticas públicas en primera infancia, además reconocen diferentes aspectos del desarrollo basados en los parámetros de la Política, de los niños. Sin embargo, no existe una profundización y análisis respectivo, de estos sobre su labor y los distintos elementos que componen.

Palabras claves: políticas públicas, educación inicial, concepciones de infancia, atención integral.

Introducción

Son evidentes las transformaciones sociales que ha tenido Colombia a lo largo de los años, donde se ha visto inmersa la educación y las concepciones que se tienen a nivel global, de la misma, permeadas por las necesidades de la época y el contexto. El presente documento está basado en la necesidad de conocer la experiencia de las maestras de primera infancia con respecto a los cambios que se dieron por la implementación de las políticas públicas de primera infancia en Colombia, que influye y llega directamente su labor profesional. Esto, por

ser de interés psicológico la forma en que ellas, las maestras, hacen visible una concepción de desarrollo integral, que propone la Política Pública. De esta manera, es importante señalar que la población de interés fueron maestras de un Centro de Desarrollo Infantil (CDI) ubicado en el municipio de La Unión, que se encuentra al norte del departamento de Nariño.

En este orden de ideas, es importante dar claridad al porqué y cómo, se crearon los Centros de Desarrollo Infantil, teniendo en cuenta que, para llegar a tener las políticas públicas actuales en la educación de primera infancia, se han tenido que dar avances paulatinamente. Antes de que la creación de los CDI solo había modalidades como Jardines Infantiles y Hogares Comunitarias, y para poder cubrir las nuevas necesidades que se desligaron de la evolución social y política de la concepción de infancia, se tuvo que dar desarrollo a diferentes decretos y leyes que salvaguardan la responsabilidad que adquirió el país con respecto a la protección de la infancia. Decretos que, se han venido fortaleciendo y poniendo en marcha desde los años 60 con la implementación de la ley 75 de 1968, que dio lugar a la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, y después, exactamente en el año 2016 a la política de primera infancia de Cero a Siempre.

Las maestras en este punto son una pieza fundamental para garantizar que lo planteado e implementado en la educación, se dé de manera asertiva, dándole el lugar que tienen en este proceso, del mismo modo que a sus concepciones de infancia, que son las que deben orientar sus actuaciones educativas y su práctica pedagógica. Por ello, las maestras actuales, quienes han vivido la transformación, deberían dar cuenta de la apropiación de los conceptos y lineamientos generales de la educación inicial y todos sus componentes, esto dado la previa capacitación por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, dejando ver que es un trabajo en conjunto.

Justificación

La implementación de la política pública de Cero a siempre en Colombia dio lugar a un cambio drástico en la educación, donde educar en la primera infancia supone una transformación social y cultural del país. Puesto que, “no solo se trata de un acto pedagógico, sino que conlleva claridades y compromisos políticos, sociales y culturales frente a la niña y el niño que se desea formar” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 67), es decir, que es un compromiso con la totalidad del ser del niño, recogiendo todas las esferas de su vida.

Es así como, en esta vía se hace necesario pensar desde la psicología, en la formación de la primera infancia y todo lo que la permea; que los niños son sujetos sociales, capaces de significar y construir conocimiento a partir de los recursos del medio que los rodea. Esta idea, permite enriquecer dicha labor realizada por maestros, maestras y agentes educativos, ya que ellos juegan un papel fundamental en los procesos de desarrollo de los niños durante la educación inicial. Partiendo de lo dicho, Soto & Violante (2014) plantean que es necesario que haya una distinción entre esta y la educación preescolar, por ello proponen los ejes de la enseñanza, para que esta se dé como tal, los cuales deben girar en torno a “las adquisiciones motrices y habilidades motoras, el cuidado personal y social, el desarrollo de la autonomía, los sentimientos de seguridad en sí mismo, en los otros y en el mundo, el juego, el lenguaje y la exploración del entorno físico” (Citado en Ospina, Calderón, Quintero, Cantor y Villalobos, 2018, p.51). Es así, que la llegada de nuevos elementos en el entorno educativo hace que sea necesario estudiar cómo los docentes logran asumir este reto dentro de su rol teniendo en cuenta los cambios que se han dado en la educación inicial, resaltando que se encuentran en un contexto rural, donde las costumbres y tradiciones con respecto a la infancia, son diferentes.

Los educadores en su quehacer con niños desde los 0 meses a los 5 años tienen una implicación directa en la vida de cada uno de ellos; en la formación de su identidad, por ejemplo, y los fundamentos con los cuales los maestros emprenden esta tarea son una serie de

saberes teóricos-prácticos que adquieren mediante estudios y experiencia. Por lo tanto, la educación inicial requiere de pensar la pedagogía con relación a respetar los procesos de desarrollo de los niños a tan temprana edad, para que de esa manera “dé sentido a las prácticas de cuidado, acogida y promoción del desarrollo de las niñas y los niños” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 48), lo cual, podría tener un alto nivel de dificultad en cuanto al cambio de ideas y concepciones que representa para ellas.

Es a partir de lo mencionado, que es importante considerar lo que los maestros entienden por infancia y las prácticas e interacciones que se llevan a cabo en la misma, además, de cómo se ajusta esto con la línea guía que se plantean para la educación inicial desde las políticas públicas de Cero a Siempre.

Pregunta: ¿Cuáles son las concepciones de infancia que presentan un grupo de maestras de un Centro de Desarrollo Infantil rural y qué relación tienen estas con los lineamientos de la educación inicial?

Objetivo general

Identificar las concepciones de infancia que presentan un grupo de maestras de un Centro de Desarrollo Infantil rural y la relación que estas tienen con los lineamientos de la educación inicial.

Objetivos específicos

- Reconocer las orientaciones conceptuales que guían las prácticas pedagógicas de las educadoras.
- Caracterizar el rol que las maestras se proponen en la educación inicial.
- Caracterizar el papel que las maestras piensan que tienen dentro del desarrollo integral en niños y niñas en la educación inicial.
- Caracterizar los cambios que las maestras perciben acerca de su rol después de la implementación de las políticas públicas en la educación inicial.

-Determinar los aspectos del desarrollo que enfatizan las maestras en su trabajo con los niños.

Marco contextual

Las maestras partícipes de esta investigación pertenecen a un Centro de Desarrollo Infantil ubicado en el municipio de La Unión. Dicho municipio se encuentra ubicado al norte del departamento de Nariño y posee un clima diverso debido a que es limítrofe a la Cordillera de los Andes: frío, templado y cálido dependiendo de la zona. Cuenta con una población total de 26.078 habitantes. Adicionalmente, es el centro de la economía del norte del departamento de Nariño, gracias a la producción de café, siendo este municipio el primer productor nacional de café de tipo especial, con 10 millones de kilos anuales. Otros cultivos importantes son los frutales y el plátano principalmente, tiene cerca de 200 pequeñas industrias de la confección, calzado, ebanistería y metalmecánica.

Por otro lado, el municipio de la Unión cuenta con un gran número de centros de educación en básica primaria, secundaria, media vocacional, técnica y profesional: 36 escuelas en total, donde 5 escuelas están en el sector urbano, 31 escuelas en el sector rural, 3 instituciones son de carácter público y 3 de carácter privado, hay 5 institutos de capacitación técnica y 1 sede de la Universidad de Nariño, lo cual revela las posibilidades limitadas en cuanto al desarrollo profesional, en este mismo lugar. También cuenta con un total de tres centros de desarrollo infantil (CDI)¹ donde cada uno tiene cupo para recibir entre 50 y 70 niños. Cada centro, presta un servicio de atención gratuito que recibe niños y niñas de primera infancia en condiciones de pobreza y vulnerabilidad, prioritariamente en el rango de los dos años a menores de cinco años y/o hasta que ingresen al grado de transición. Estos lugares tienen una jornada de ocho horas diarias, cinco días a la semana, para recibir a los niños.

¹ Esta información se obtuvo por medio de llamadas directas a una de las maestras que hace parte de la investigación, ya que en la página del ICBF está la información incompleta.

Además, gracias a la información obtenida por parte de una habitante del municipio², es posible agregar que este lugar ha tenido una desigualdad de género bastante grande que ha ido cambiando poco a poco, por ejemplo, por lo general las mujeres tienen poco acceso a la educación, y son quienes deben encargarse de sus hijos y su hogar, mientras los hombres tienen más posibilidades de empleo y de mantener una vida mucho más libre. Sin embargo, aunque las mujeres tengan disponibilidad de tiempo para el cuidado de sus hijos, estas prefieren enviarlos a los centros de desarrollo con el fin de que sus hijos e hijas empiecen a prepararse para la educación formal, así, también aparece la idea de que los niños y niñas vayan a estos lugares para que de alguna manera no se queden en sus hogares generando incomodidades para la familia. Lo anterior, se afirma gracias a las conversaciones que se sostuvieron con las maestras por fuera de las entrevistas. En otras palabras, los centros de desarrollo son vistos, en algunas situaciones, como una salida a estas madres que quieren tener algo de espacio personal en sus hogares. Es importante señalar que, esta información presentada será tomada de manera hipotética, dejando claro que eso no afectará nuestro problema de investigación y para próximos estudios será necesario ahondar más en ello.

Marco de referencia

Centro de Desarrollo Infantil

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), se creó en 1968 con el fin de “proveer la protección del niño y procurar la estabilidad y bienestar familiar” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 18) dando lugar a una labor centrada en la protección, el trabajo social y la nutrición, dejando de lado las distintas directrices educativas y pedagógicas propias de la educación preescolar. En relación a lo anterior, distintas investigaciones realizadas acerca de las condiciones de las instituciones de cuidado y el desarrollo a su interior han

² La información fue brindada directamente por una de las maestras participantes de la investigación.

encontrado que pueden haber efectos negativos en la persona por el ambiente institucional, debido a que “los problemas derivan de un ambiente de privación en el cual la interacción entre el niño y el cuidador, así como la calidad del cuidado mismo, no ofrecen mayores opciones para estimular el desarrollo infantil” (Galvis, 2015, p. 31), en tanto se es vista una relación entre maestra y niño, de forma muy jerárquica y monótona.

Es así que, en los años 70 por parte del Estado, se emprende el desarrollo de espacios que brinden un servicio que responda a las necesidades de la época, que se dieron por diversos factores económicos y sociales, con diferentes consecuencias, como el aumento de la participación de la mujer en el mercado laboral. Adicionalmente, “durante la época se evidenciaba un dramático aumento de la población urbana y una mayor densificación de los municipios” (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2017, p. 15), dejando ver una necesidad mayor de atención y cuidado a los niños de primera infancia. En respuesta a la anterior situación, se establecieron en primer lugar Centros comunitarios para la infancia, luego se propuso “Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP) y finalmente el reconocimiento de los Hogares Lactantes y Preescolares y la creación de los Hogares Infantiles” (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2017, p. 15), todos ellos en relación a la primera infancia, dando solución a demandas de los padres de familias y algunas exigencias de los niños, teniendo un foco central en los cuidados y protección de salud de los mismos.

En este punto, es relevante realizar un breve recorrido histórico que permita profundizar más, para detallar en el proceso que ha tenido Colombia para llegar a conceptualizar y vincularse con la primera infancia de manera más profunda, como lo hace actualmente. La infancia, como las concepciones de la misma, han cambiado con respecto al momento histórico y el contexto social, modificando elementos que constituyen lo que hoy en día es considerado como niñez, y que se configura en cada cultura. Esto, se evidencia desde la

época de la Colonia, donde la atención brindada a los niños era netamente asistencial, enfocado en las necesidades básicas, como la salud y alimentación, esto, en instituciones llamadas hospicios. En la misma línea, en el siglo XIX surgen las primeras escuelas que empiezan a dar énfasis la educación en la primera infancia, siendo lugares ya configurados para los niños: “se contaba con mobiliario acorde a las características de las niñas y los niños, así como material didáctico variado” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 16).

Así, es importante mencionar también que en 1939 se define la educación infantil como aquella que recibe niños con edades en 5 y 7 años, para desarrollar su personalidad y creación de hábitos para su vida en general. De esta manera, durante este mismo periodo de tiempo el modelo higienista plantea su propuesta con el interés, valga la redundancia, de promover y asegurar la salud, así como la preservación de la higiene. Es en este punto que, con todo el movimiento que se venía dando, se da vía a la creación de leyes que defiendan la infancia, la ley 83 de 1946: Ley Orgánica de la Defensa del Niño, con la intención de protegerlos de circunstancias negativas que están en el contexto, como el maltrato y abandono.

En este periodo de tiempo, se empieza a percibir una necesidad por espacios que le permita a la mujer tener mayor libertad con su tiempo para laborar, por ello a partir del decreto 1276 de 1962, se establecen seis Jardines Infantiles en las ciudades principales del país para “garantizar el acceso de las clases menos favorecidas a la educación preescolar, considerada como la primera y decisiva acción pedagógica en la formación intelectual y activa de las niñas y niños” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 18). Posteriormente, en el año 1968 se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, basado en una concepción asistencialista que se centra en aspectos como la protección y nutrición, en otras palabras, las necesidades básicas, esto da origen a los ya mencionados Centros de Atención Integral Preescolar. Así pues, va creciendo la oferta de jardines infantiles en ciudades grandes

y medianas, estos ya traían ciertas características con las que debían cumplir, como la atención integral y el papel de orientadores prácticos en la educación preescolar. En 1972 son creados los hogares comunitarios “con el objetivo de brindar la atención en afecto, nutrición, salud, protección y desarrollo psicosocial.” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 19), a niños menores de 5 años.

Más tarde, en 1976 se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional, y se propone como primer nivel educativo en el país, la educación preescolar, la cual se centra en promover el desarrollo íntegro del niño, desde sus diferentes elementos personales. Y es ya en 1984, donde se constituye un Plan de Estudios para todas las modalidades propuestas, y en este mismo momento se publica el currículo para el nivel preescolar, con las siguientes formas de trabajo: “a) Trabajo comunitario; b) Juego libre; c) Unidad didáctica y d) El trabajo en grupo” (Ministerio de educación inicial, 2014, p. 20). En este mismo transcurso de tiempo, asumen legalmente el compromiso de la educación de la primera infancia, donde se van integrando otras responsabilidades como el cuidado y prevención de la salud en conjunto con el Ministerio de Salud.

Ahora bien, en el año 1990 se da origen al Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (PPEC), el cual da gran centralidad a la interacción del niño con el otro y su entorno, como motor de la construcción de ciudadanos, y como elementos más importantes de este se puede ubicar: la comunicación, interacción, normas, identidad, manejo corporal y representación de la realidad social, para edades entre 0 meses a 6 años. Así, es con este proyecto que empieza a proponerse los “elementos curriculares” que posteriormente se denominaran de otra forma. En esta misma vía, hay un interés por la promulgación de los derechos de los niños, que se dejan algunos de manera explícita, como:

La igualdad sin distingo de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social y posición económica; Tener una familia

considerada como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para su crecimiento y bienestar; Tener un nombre, una nacionalidad y conocer a sus padres; expresarse con libertad. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 26).

En el decreto 1860 de 1994, se establece la obligatoriedad de que los menores de 6 años sean partícipes de la educación preescolar, pues está centrada en elementos biológicos, cognitivos, motrices, psicológico, socio afectivos, que son necesarios para el desarrollo. Y fue inscrita así de manera obligatoria, denominado como grado cero, con el fin de darle una preparación previa a los niños para la educación primaria. En este punto, la educación se apropia más de un énfasis y concepción académica que asistencial.

En el 2000, “se hace la Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial, “Una educación inicial para el siglo XXI”.” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 31), enfocado totalmente en los derechos que tienen los niños durante esta etapa. A partir de esto y un arduo proceso político con respecto a decretos y leyes que cubriesen esa responsabilidad con la infancia, se avanza en la manera que es vista y definida la educación inicial, llegando así a un año contundente, 2016, donde se lanzan las políticas para la primera infancia, demarcando la gran importancia y transversalidad de la atención integral en el desarrollo infantil, y con la ley 1295 de 2008 el Estado empieza a “contribuir a mejorar la calidad de vida de las madres gestantes y de las niñas y los niños menores de seis años, particularmente los que se encuentran clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 35). De esta forma, la Política Pública de Cero a Siempre, centrada en la atención integral de niños y niñas, evidencia un gran proceso en las concepciones de infancia y todo lo que la permea, dejando así que todo el país pueda ser partícipe de la construcción de ésta.

Es entonces que, la Consejería presidencial para la primera infancia busca transformar la manera sectorizada en la que se han suministrado los servicios de atención a la primera

infancia con “la construcción de la Política De Cero a Siempre desde el 2010” (Ministerio de Educación Nacional, 2014), que reúne programas, proyectos, acciones y servicios dirigidos a la primera infancia, con el fin prestar una verdadera atención Integral que haga efectivo el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas entre cero y cinco años. El término atención integral se define como un conjunto de derechos que incluye garantizar la protección, la salud, la nutrición y la educación inicial desde los 0 meses a los 5 años. De esta manera, los efectos de dicha Política Pública sobre los niños y niñas a los cuales va dirigido, está en relación con la vía del desarrollo; donde se implican procesos lineales, contextos sociales y prácticas culturales que recaen sobre las concepciones que han formado las maestras, maestros y agentes educativos acerca de su idea de desarrollo, y sobre todo de primera infancia, ya que dichas políticas no van en una línea de la escolarización sino de la educación.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2014), plantea que:

Educación en la primera infancia significa proponer, por parte de los distintos miembros de la sociedad, acciones conducentes a lograr la inmersión de las nuevas generaciones en la cultura, que contribuyan a su estructuración como seres sociales que aprenden a convivir con otros, en la medida en que adquiere y hace propias las reglas y normas de la sociedad, y en tanto cuenta con las condiciones de bienestar que les permiten tener una vida digna. (p. 42).

Lo cual, denota un cambio drástico con relación a la idea que fundamentaba los primeros servicios, anteriormente nombrados.

Como se mencionó anteriormente, uno de los cambios en las necesidades a nivel social, con más impacto en esta necesidad por parte del Estado de cubrir las necesidades de los más pequeños, tiene que ver con el hecho de que: “se ha incrementado aún más la inserción de la mujer en el mercado laboral, hoy tiene una participación cercana al 46% y en las zonas urbanas llega al 75% del total de la población.” (cómo se cita en Instituto Colombiano de

Bienestar Familiar, 2017, p. 15), evidencia nuevas demandas en las familias, para ello se crea una modalidad institucional, llamada Centros de Desarrollo Infantil (CDI), los cuales posibilitan una educación inicial con identidad propia, centrada en responder a los intereses y necesidades de la primera infancia, donde el juego, la literatura, la exploración del medio y el arte, constituyen experiencias fundamentales en la educación de las niñas y los niños de 0 a menores de 5 años, adicionalmente, según el dato más reciente del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2016), hay un total de 1.206.027 niños y niñas entre los 0 y 5 años ingresaron a los centros de desarrollo infantil a nivel nacional.

De esta manera, Ministerio de Educación Nacional (2014) considera las políticas públicas como el proceso fundamental para promover el desarrollo integral de los menores de 6 años, lo cual se manifiesta en aspectos como la atención, diferentes programas y proyectos para la mejora en las condiciones de vida de los niños, niñas y familias (pág. 9), y es precisamente esta idea la que guía el servicio prestado por los Centros de Desarrollo Infantil.

De este modo, el Ministerio de Educación Nacional ha propuesto que la Política Pública de Cero a Siempre se guíe bajo unas bases curriculares, las cuales se fundamentan:

En un currículo desde la experiencia, el cual se define como una forma de interacción entre las niñas, los niños, las familias y las maestras, cuyo énfasis es la acción de cada uno, relacionada directamente con su contexto socio cultural y natural (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pág. 25).

Bajo esta perspectiva, este currículo pasa a ser las herramientas a nivel nacional que le brinda a la educación inicial un sentido e identidad, dentro de estos procesos curriculares.

Es así como, la Política de Cero a Siempre demandará una mayor preparación de cada uno de los actores involucrados haciendo inaplazable el establecimiento de compromisos locales y regionales para avanzar coordinadamente en el cumplimiento de las coberturas, así como en la adecuación de las instituciones para cumplir los parámetros de atención integral

establecidos por la estrategia. Específicamente, desde lo anterior, se reconoce a las maestras, maestros y agentes pedagógicos como sujetos que tienen una historia particular y un saber, que crean, analizan y reflexionan para generar propuestas pedagógicas en pro de la primera infancia. De este modo, se plantea que las maestras adquieren su saber pedagógico desde que planea y lleva a cabo las actividades de experiencias con los niños, que les permita identificar y apropiarse de sus propias capacidades. Adicionalmente, el Ministerio de Educación manifiesta que ellas deben de tener un proceso de mejora y crecimiento constante, “en últimas, debe indagar cómo hacer de su práctica un proceso intencionado y sistemático” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pág. 28), mediante una autorreflexión de su labor.

De esta manera, las bases curriculares mencionadas, se desarrollan bajo unas actividades rectoras, que son definidas como los referentes técnicos que han permitido darle la identidad pertinente a la primera infancia, que además funcionan como pilares y guías de la práctica de las maestras dentro de los Centros de Desarrollo Infantil, estas son el arte, el juego, la literatura y exploración del medio, que “lejos de ser herramientas o estrategias pedagógicas, que se "usan como medio para lograr otros aprendizajes", en sí mismas posibilitan aprendizajes” (Ministerio de Educación Nacional, 2016). También, es pertinente agregar que estas bases abarcan las formas en que las maestras se relacionan con los niños y niñas, teniendo en cuenta que estos son agentes activos y recalcan la importancia “de hacerles preguntas y sobre todo de escucharlos, observarlos y dejarlos hacer y ser” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, pág. 39).

En este punto, resulta necesario mencionar cada una de las actividades rectoras (el juego, la literatura, la exploración del medio y el arte) y sus componentes, para así comprender el porqué de su implementación en el marco de atención integral a la primera infancia. En primer lugar, el juego permite transmitir al niño la cultura que lo rodea y los patrones de la misma, asimismo, el juego es considerado una herramienta para que se elabore

el mundo interno de la persona, lo cual permite que el niño se apropia de la realidad que ve y pueda resignificarla. Su importancia es sobre todo porque “En el juego hay un gran placer por representar la realidad vivida de acuerdo con las propias interpretaciones, y por tener el control para modificar o resignificar esa realidad según los deseos de quien juega.”

(Ministerio de Educación Nacional, 2016).

En segundo lugar, la literatura se propone como la necesidad que tiene el ser humano por construir un sentido, lo cual se consigue a través de la palabra y la literatura es el medio para ello, pues permite que el sujeto entre a nuevos mundos y configure su vida con estos contenidos. E igual que el juego, es un medio transmisor de la cultura, que le permite al niño tener dicha herencia por medio de rondas, canciones, cuentos y relatos. Y, además, con la literatura “las niñas y los niños descubren otras maneras de estructurar el lenguaje, vinculadas con su vida emocional.” (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

En tercer lugar, la exploración del medio es de gran importancia, pues le permite al niño conocer y adaptarse al medio en el que se encuentra, que cuenta con factores biológicos, sociales y culturales, es necesario que el niño se construya a partir de ello, apoyándose en sus propias capacidades. Para realizar la exploración es fundamental que los niños usen sus sentidos: vista, olfato, gusto, tacto y escucha. De esta manera, “esta experiencia implica un proceso de construcción de sentido acerca de lo que pasa en el mundo y de lo que significa ser parte de él.” (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Finalmente, en la actividad rectora del arte, según lo plantea el Ministerio de Educación Nacional, se pretende que el niño tenga experiencia mediante actividades como música, acción dramática, artes plásticas y expresión corporal, pertenecientes a esas edades, que funcionen como vías en las que el niño puede conocer, habitar y construirse en el mundo, y que a su vez, permita que los niños puedan expresarse por medio de cualquier de estas formas, que también brindan mayor sensibilidad, al activar no solo los sentidos, sino también

las emociones de los niños, pues “El hecho de "estrenar", palpar e interrogarse por cada cosa, de fundir la comprensión con la emoción y con aquello que pasa por los sentidos hace de la experiencia artística una actividad rectora de la infancia.” (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Cabe resaltar, que estas actividades rectoras son interdependientes, es decir que, en muchos casos, podrán verse inmersas de manera conjunta.

Es así cómo, estas bases curriculares funcionan como guía en las estrategias pedagógicas de las maestras, con relación a la distribución de tiempo y como llevan a cabo su día a día logrando que los niños interactúen de manera efectiva con su medio, con el otro: sus pares, maestras, padres y ellos mismo. “Invitan además a comprender que mientras crean, se expresan, juegan y exploran, aprenden y se desarrollan”. (Ministerio de Educación Nacional, pág. 39).

Por otro lado, de Cero a Siempre priorizará la población en pobreza extrema y según la Consejería presidencial para la niñez y adolescencia (2014) para el año 2022 se espera que haya 2.000.000 millones de niños en Colombia bajo el marco de la atención integral, en la educación inicial.

Concepciones

Para abordar este concepto, es importante partir de asumir una similitud en el bagaje teórico de lo que corresponde a las concepciones, las teorías implícitas y representaciones sociales, ya que estas tres formas de nominación están referidas a un mismo aspecto, y que para nuestra investigación hemos retomado como:

Un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra sus conocimientos. Este saber se elabora, en la mayoría de los casos, durante un periodo bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los

diversos medios de comunicación y, más tarde, de la actividad profesional y social del adulto. (Zimmerman, 2000, citado por Guzmán & Bernal, 2008, pág. 47).

Esta definición de concepción, es la que tomaremos como directriz del concepto, sin dejar de lado, definiciones respecto a lo que corresponde entender como teorías implícitas, en cuanto: “son representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo” (Marreno, Rodrigo, Rodríguez, 1993, pág. 23) las cuales, vistas así, nos permitirán en la presente investigación, también comprender cómo estas teorías implícitas o concepciones, afectan directamente las formas de interacción y la práctica de los maestros en el aula de clase.

Ahora bien, las Representaciones Sociales son toda la información y creencias, que se instaura gracias al medio, Álvarez en su texto Estudio de las creencias, salud y enfermedad (2002) explica cómo se da este proceso mediante la anudación de las concepciones, por medio de lo que él llama objetivación y anclaje, siendo dos procesos centrales para entender el porqué y el cómo del cambio de las concepciones en las maestras. La objetivación es el primer momento, donde el individuo selecciona y contextualiza la información que encuentra socialmente para establecer características a ciertos objetos, con las que podrá reproducir una estructura conceptual que conlleva a naturalizar las representaciones sociales, para así introyectarlas e instaurarlas. Posteriormente, se evidencia el anclaje cuando se integra información a un sistema de pensamiento ya constituido, es decir, se anuda esa nueva información a la anterior, lo cual puede tener un efecto de cambio o de refuerzo en las representaciones sociales, ya que las representaciones no son definitivas y hay posibilidad de generar un cambio parcial o total de ellas en el encuentro con lo novedoso.

En este orden de ideas, las concepciones de infancia han cambiado según la época histórica y el contexto donde se analice. En Colombia específicamente, la niñez hace referencia a la población menor de 18 años. Sin embargo, hay autores que plantean que “Hay

un acuerdo en que la primera infancia comienza con el nacimiento, pero no se sabe cuándo termina; en general, la mayor incidencia es hasta los seis años y en algunos países contemplan hasta cinco años” (Guzmán & Bernal, 2008, p. 45). De esta manera, se puede afirmar que las concepciones que se tienen de infancia también dependen de las ideas y acercamientos que tenga cada individuo con la misma, sus formas particulares de relacionarse con la niñez y las ideas que hayan hecho parte de esa arqueología, que formo a cada una de las personas que tiene relación con la infancia. Por ello las concepciones que tienen los agentes educativos reflejan o deberían reflejar una mayor estructuración en cuanto hay una constante relación y vinculación de los agentes educativos, las ideas y conocimientos sobre la infancia y la interacción con los niños.

Concepciones con relación a la educación

Las concepciones entorno a la educación (aprendizaje, desarrollo y enseñanza) también han tenido un cambio a través del tiempo, generando transformaciones en los servicios que presta el Estado, por parte del Ministerio de Educación Nacional y del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Así, Orozco, M. (2009) explica que en Colombia ha habido varias etapas del enfoque educativo, las cuales empiezan en 1976 donde por primera vez se incluyó preescolar dentro del sistema de educación, teniendo como objetivo la preparación del niño para el paso a la escuela. En 1994, se ubica la segunda etapa, que propone el preescolar como obligatorio dentro del sistema, con el nombre Grado Cero, continuando con el mismo objetivo de proveer al niño principios de aprendizaje y socialización para la transición a la primaria. Guiándose hasta el momento por lineamientos curriculares, que se llevaron a cabo por una secuencia lineal, es decir, “desarrollo como secuencia ordenada en etapas, que depende de la interacción de los niños con los adultos y en general con su entorno” (Orozco, M. 2009, pág. 1). En el 2006, se genera un cambio notorio en las concepciones de educación, pues se plantea el desarrollo integral como derecho en la primera infancia, esto involucra la manera

en cómo es visto el niño en el entorno educativo, pues pasa a ser agente activo de este mismo. Es a partir de allí, que empieza un avance en las concepciones del desarrollo del niño, apreciando que cada niño lleva su proceso de una manera diferente y no todos van en la misma vía y con la misma agilidad.

Así pues, a partir de este cambio, a nivel educativo el niño se percibe como un ser con capacidades que no está ahí para ser llenado de información, sino que se “propone prepararlo para la vida y presenta un niño activo, capaz de resolver problemas desde temprana edad y de reflexionar sobre las características del mundo que lo rodea y sobre sus propias acciones.” (Orozco, M. 2009, pág. 2), lo cual genera un efecto directo en el servicio que presta el Estado a la primera infancia, direccionando el enfoque a una enseñanza basada en la reflexión y lo lúdico. Es importante mencionar que, estos cambios se siguen evidenciando actualmente con la implementación del Ministerio de Educación Nacional, de la Política De Cero a Siempre, que fue explicada anteriormente.

Es importante añadir que, las representaciones de los maestros “son consecuentes con la actitud o comportamiento hacia la práctica educativa. Hacer depender las actitudes y los comportamientos hacia infancia de las concepciones sociales significa decir que los actores sociales poseen una visión del mundo que les permite conferir sentido a sus conductas relacionadas con niño y niña” (Guzmán & Bernal, 2008, p. 45). En dicha investigación, se buscó comprender de qué maneras la formación académica contribuye a configurar las concepciones de infancia. Las personas de la muestra eran estudiantes de primero y últimos semestres del Programa de Pedagogía Infantil, en quienes se indago sobre las concepciones de infancia que tenían estructuradas en el momento, es importante mencionar, que en el estudio no se especifica el método implementado para recoger los datos. Lograron encontrar que la formación de los estudiantes sí contribuye a modificar las concepciones de infancia, pasando de un reconocimiento de los niños y niñas como objetos de cuidado a una identificación del

infante como sujeto de derechos. Asimismo, se encontró que, esta modificación en las configuraciones de las concepciones de infancia tiene implicaciones en las formas en que plantean sus acciones diarias con los pequeños. Según lo anterior, es posible que en nuestra investigación se obtenga que de alguna manera la experiencia de los maestros en su quehacer con los niños y niñas, tengan algún tipo de impacto sobre la idea de infancia que han formado.

Tercerización

Llegados a este punto es importante abordar un concepto que atraviesa actualmente la estructura de los Centros de Desarrollo Infantil, puesto que hay un mediador entre estos y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF); ente que tiene como función el manejo de la estructura de los Centros de Desarrollo Infantil. La tercerización es el proceso mediante el cual se hacen contrataciones de terceras empresas para que realicen tareas especiales, en este caso, responsabilidades del Estado, a cargo de otros que no son funcionarios públicos, aunque cumplen una función pública. Dentro de los Centros de Desarrollo Infantil, buscando bajar los costos en el corto plazo:

En Colombia la actividad de la “tercerización” está prevista para el caso de los contratistas independientes, las cooperativas de trabajo asociado, las empresas asociativas de trabajo y el contrato colectivo sindical. Basta con solo revisar el objeto social de cada una de estas figuras para constatarlo (Legis, Ámbito jurídico, 2019).

De este modo, es cómo aparecen los llamados “prestadores de servicio” del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), dichos prestadores de servicio se dedican a la planeación, organización, ejecución, seguimiento, evaluación y control dirigidas a alcanzar los objetivos institucionales, es decir, llevar todo a cabo mediante su capacidad de gestión para cumplir los propósitos dentro de la atención integral, haciendo uso eficiente de los recursos necesarios.

Los prestadores de servicio son escogidos bajo una evaluación que se realiza teniendo en cuenta la experiencia específica en atención a la primera infancia y la idoneidad de los agentes educativos (maestros, maestras, padres de familia, madres comunitarias, etc...) encargados de su atención. Durante el marco de implementación de la Política Pública:

Fueron habilitados 320 oferentes entre los cuales se encuentran: Personas naturales o jurídicas propietarias de establecimientos educativos, fundaciones, corporaciones, cooperativas, asociaciones o cualquier otro tipo de ONG, o personas jurídicas o naturales propietarias de jardines infantiles, instituciones de educación superior públicas o privadas, cajas de Compensación Familiar y las iglesias y confesiones religiosas. (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Madres comunitarias

Por otra parte, es importante mencionar que las madres y padres comunitarios son agentes educativos que se encargan del cuidado de los niños de la primera infancia, bajo el programa de Hogares Comunitarios de Bienestar, además, son reconocidos dentro de su propia comunidad por tener habilidades y características personales como la solidaridad y compromiso con el desarrollo, y como dato interesante “El Programa nace en el año 1986 y se reglamenta en 1989”. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 61).

En Colombia, existen “unas 69.000 madres comunitarias, entre ellas algunos padres comunitarios de todo el país”. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 59). Además, dentro de esta modalidad comunitaria son atendidos 1.077.000 niños en Colombia, a través de este mencionado servicio. Dentro de esta, se desligan los siguientes tipos de hogares:

Hogares Comunitarios de Bienestar HCB- Tradicional: Esta se da cuando una madre comunitaria decide, en su casa, abrir un espacio para atender entre 12 y 14 niños, y la atención es asistencial.

Hogares Comunitarios de Bienestar FAMI: Se encargan de atender a las madres gestantes y lactantes, y a los niños hasta dos años, enseñándoles a las familias buenas prácticas de cuidado y crianza.

Hogares Comunitarios de Bienestar Agrupados: Se organizan en grupos hasta de 4 HCB tradicionales, en una infraestructura que generalmente es propiedad del municipio. Atienden a los niños en espacios más grandes y mejor adecuados.

Sentimiento materno

Teniendo en cuenta que, como plantea Solis (2019) el niño desde que nace esta permeado por una interacción constante con su medio, al relacionarse con el otro que inicialmente es la madre, hay una gran importancia en la creación de un vínculo afectivo bueno y sano que permita al niño desarrollarse de manera adecuada en todas las esferas de su vida (cognitivo, psicológico y físico). Y de no tener este medio propicio, puede generar efectos negativos en su vida, como restringirlo o trastornarlo, esto dado por diferentes problemáticas posibles que podrían darse. De esta manera, este momento es fundamental para el niño, pues “En ella se adquieren habilidades, capacidades y competencias que influyen para la formación de la estructura mental y de personalidad de los seres humanos” (Solis, 2019, pág. 8).

En ocasiones, este vínculo entre maestras y niños y niñas se confunde, tanto que, se puede creer que las maestras reemplazan de alguna manera el lugar de la madre en la vida del niño. Sin embargo, en los jardines infantiles no se pretende sustituir a la madre que no está, sino en complementar ese papel que solo madre puede hacer y tener en esta etapa de vida del niño; la primera infancia. Teniendo en cuenta esto, Winnicott planteaba que la labor de la maestra entonces debía ser vista como una extensión ascendente de la familia y no descendente. Es así que, las maestras deben poder detallar el rol particular que desempeña una

madre que promueve eficientemente el desarrollo sano de su hijo, para que pueda aclarar y limitar, dado por su comprensión, el papel que corresponde al ser maestra. “Sólo a la luz del papel de la madre y las necesidades del niño se llegará a una comprensión real de la forma en que el jardín de infantes puede continuar la tarea de la madre” (Winnicott, 1951).

Por lo anterior, es necesario recalcar las diferencias entre el vínculo madre e hijo y maestra y niño. En primer lugar, la madre desempeña su papel sin necesidad de tener saberes técnicos o intelectuales sobre lo que debe hacer, pues, desde su experiencia de ser humana, desde lo que recibió en su formación y crianza, se va guiando para darle lo mejor a su bebé en cuanto a lo esencial. “Lo que le otorga suficiente eficacia como para manejar las cosas en las primeras etapas del cuidado infantil es su devoción por el bebé y no su conocimiento consciente” (Winnicott, 1951). Mientras que, una maestra de infancia no viene biológicamente formada para la atención al niño, sino que se va dando a través de una identificación con esa figura materna, “por lo tanto, es necesario que ella vaya comprendiendo gradualmente que existe una compleja psicología del crecimiento y la adaptación infantiles que requiere condiciones ambientales particulares” (Winnicott, 1951).

En segundo lugar, las maestras de niños más grandes necesitan una capacitación intelectual, para obtener saberes respectivos también a la edad y adaptación al medio, “Por fortuna, no necesita saberlo todo, debe contar con un temperamento que le permita aceptar la naturaleza dinámica de los procesos del crecimiento y la complejidad del tema” (Winnicott, 1951), asimismo, como el continuo mejoramiento de conocimientos.

En tercer lugar, si se debe reconocer que los años que atraviesa el niño en el jardín infantil son muy significativos en su vida, puesto que es ahí donde atraviesa una transición importante de una etapa de su vida a otra. Dónde, además, puede que algunos niños alcancen gran madurez comparado con los niños de su edad, o que siga siendo inmaduro, que es lo que normalmente sucede. Y como menciona el autor, “Sólo cuando los tempranos cuidados

maternos han sido eficaces y cuando, además, los padres siguen proporcionando los elementos ambientales esenciales, las maestras jardineras pueden poner su función maternal en segundo lugar con respecto a la educación preescolar propiamente dicha”. (Winnicott, 1951). Es decir, que entre más los padres cumplan adecuadamente su papel, la maestra menos oportunidad tendrá de confundir lo pedagógico con este sentimiento materno.

Finalmente, los niños que acuden a estos jardines infantiles necesitan en algunas ocasiones de esa actitud del sentimiento maternal o paternal, dependiendo de cada niño. “Asimismo, en mayor o menor grado, puede darse el caso de una ineficacia materna, y entonces el jardín de infantes tiene la oportunidad de complementar y corregir la ineficacia de la madre” (Winnicott, 1951), por esto, según este autor, las maestras jóvenes deberían aprender algunas cosas con respecto a la función de la madre, para tener bases en momentos que deba complementar dicha labor desde su lugar como maestra, lo cual puede ir tomando desde los acercamientos con las madres de los niños que educa.

Rol del maestro

El término rol es comúnmente conocido como el papel que una persona o cosa desempeñan en un determinado contexto. Específicamente, en este documento se hará referencia al concepto rol del maestro, el cual según el Ministerio de educación nacional (2005) se define como:

Un formador de ciudadanos, capaz de leer los contextos locales y globales que le rodean y de responder a los retos de su tiempo. Es un facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos. (*p.1*).

Siguiendo los objetivos de la investigación se limitará la discusión acerca del rol del maestro en la educación inicial, el Ministerio de educación nacional (2013) hace referencia al

rol que lleva a cabo un docente, el cual va más allá que solo el lugar educativo, es decir un salón, sino que trasciende al ámbito social y la importancia del mismo en el desarrollo del niño, así como el campo humanístico que también fundamenta la pedagogía propuesta, es decir, no ver lo educativo desde un mirada del espacio en el que se da, como el lugar en el que se dicta una clase, sino más allá, resaltando la importancia de los aportes posibles a dar.

Sin embargo, en la investigación de Guzmán & Guevara (2010) se encontró que el rol del maestro que trabaja con primera infancia, se dedica únicamente al cuidado físico y emocional, dejando de un lado todo el potencial del desarrollo social, lingüístico y de pensamiento que puede haber durante los primeros años de vida, lo cual es uno de los parámetros fundamentales que se establecen en las políticas públicas de 0 a 5 años. La mencionada investigación tuvo como objetivo indagar las concepciones de infancia de los educadores de la educación inicial, como para comprender de qué manera los profesores aprenden a diseñar estrategias que faciliten la educación inicial. Los datos fueron obtenidos a partir de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, filmación de clases y discusión de los videos resultantes de la observación. La muestra empleada para esta investigación consta de con 5 madres comunitarias, 5 profesoras de jardín, 5 de transición y 5 de primero en sectores oficial y privado, áreas urbana y rural, y 5 estudiantes de pedagogía infantil. Para el procedimiento se establecieron 5 categorías: alfabetización, métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, la lectura, la escritura y las concepciones de infancia. En cuanto a los resultados, se encontró que, con respecto a las configuraciones de infancia, consideran que a los niños y a las niñas se les educa para el futuro. Esta idea sugiere una concepción de infancia como etapa de incompletud. En relación con nuestra investigación es posible que se encuentren resultados contradictorios a los de la investigación mencionada, ya que ofrecerles a los niños herramientas que fortalezcan sus relaciones interpersonales, como su esfera cognitiva y psicológica, son ideas fundamentales para lograr una atención integral en los

niños y niñas, y estos no son tenidos en cuenta en esta investigación de Guzmán & Guevara (2010). Así que, teniendo en cuenta eso, posiblemente las maestras de nuestra muestra pueden tener una configuración distinta a la de las maestras de la investigación mencionada, acerca de su concepción de infancia, basada en los ideales de las políticas públicas.

Por otro lado, la investigación realizada por Escobar, González & Manco (2016), tuvo como objetivo conocer y comprender la transformación que ha tenido el concepto de infancia y prácticas de crianza desde un enfoque pedagógico. Para ello, se realizó un recorrido histórico a través de tres grandes tópicos: infancias, prácticas de crianza y pedagogía y, a su vez, se infiere la relación entre estos tres conceptos como alternativa para refundar la educación infantil. Finalmente, se encontró que las prácticas de crianza que acoge cada persona se convierten en referentes de comportamiento social con los cuales se construyen y reconstruyen maneras de estar en el mundo, así que, al desarrollarse en un escenario educativo deben abordarse desde la diferencia y la interculturalidad, ya que cada contexto social y cultural tiene un modo distinto de entender y atender la infancia. A partir de lo anterior, es importante contemplar la información acerca del contexto de las maestras de nuestra investigación, ya que como se mencionó, el entorno en el que se desarrolla la labor de las maestras, y en el que han adquirido su experiencia, tienen influencia directa sobre la concepción de primera infancia que ellas tienen.

En el mismo orden de ideas, es necesario mencionar la importancia de los siguientes tres conceptos: criar, educar y asistir, puesto que estos permiten describir y explicar de manera más completa, el trasfondo que tiene el rol del maestro. Es por esto que, para esta investigación se ahondara un poco más en cada uno de ellos.

En primer lugar, criar es considerada la función que requieren los niños, brindada por los padres o en algunos casos, sustitutos de estos. “También se define como los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación con la salud, la

nutrición, la importancia de los ambientes físico y social y las oportunidades de aprendizaje de sus hijos en el hogar.” (Bravo & Delgado, 2006, pág.1). En otras palabras, la crianza abarca los primeros contactos con el niño, donde se establecen las maneras más adecuadas para tratarlo, desde las necesidades biológicas hasta las emocionales y sociales. Además, es con esta que el niño comienza la construcción de su identidad como ser individual y social.

En segundo lugar, educar se define como la interacción y relación que se da con otro que puede cambiar en cualquier momento, por medio de la cultura, así, “Supone la inserción del hombre en tanto sujeto en el acto de distribución de lo público así como su inscripción en tanto actor en la trama de la historia de la humanidad”. (Acosta, 2012, pág. 96). Además, educar incluye, como plantea Acosta (2012) diferentes actos, entre ellos, el subjetivo, político, afectivo (amor) y culturales, es decir, que dentro de la educación se debe tener en cuenta todos los contextos con los que crecerá el niño, pues como menciona Acosta, es allí donde se inscribe al niño dentro de la humanidad, mostrando lo que su alrededor es y significa, para en un futuro tener la capacidad de actuar acorde a ello.

Por último, asistir en la educación se define como la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, salud, higiene y formación de hábitos (Cerdeña, 2003). Dicho de otra manera, es el mero acto de suplir lo esencial en un niño, empezando por lo biológico a lo que él mismo no puede solucionar. En términos globales, se considera que la labor de los maestros y maestras está enmarcada en estos tres conceptos, teniendo en cuenta que su rol se encarga de favorecer y potenciar las capacidades y habilidades de los niños y niñas, así como también generar mejores y mayores oportunidades para el desarrollo integral de los mismos.

Metodología

Diseño

Se utilizó un enfoque comprensivo/interpretativo que permite separar y explorar los factores que intervienen en la investigación y explicar por qué ocurre un fenómeno, y en qué condiciones se da éste teniendo en cuenta que existen múltiples formas de comprender la realidad y de configurar el sentido y significado que adquiere lo personal y lo social. En este sentido, la acción concluye en la elaboración de una descripción de las ideas y supuestos en tal profundidad que es posible hablar de la construcción de unas concepciones alrededor de categorías de estudio que se desarrollarán más adelante. Además, la investigación tiene un carácter exploratorio, el cual permitirá que surjan hipótesis alrededor de la información encontrada.

Por lo tanto, en el presente estudio se indagó el fenómeno de las concepciones de infancia de un grupo de maestras, para comprender y así poder explicar lo que sucede en torno a las mismas. Para responder a dicho fenómeno se crearon una serie de categorías, con base en lo que se ha planteado durante el texto, que finalmente, permitieron acercarse a las redes de significados y sentidos de las maestras, y así responder la pregunta de la investigación.

Participantes

Se tiene como población de interés un grupo de tres maestras de un Centro de Desarrollo Infantil de La Unión, Nariño, aportando también un conocimiento propio de dicha realidad social. Se escogió esa cantidad de maestras, ya que es el 60% de maestras que laboran en el Centro de Desarrollo Infantil escogido. El muestreo será por conveniencia, ya que los sujetos son seleccionados de acuerdo con las necesidades de la investigación; en este

caso, maestras, y para su selección deben cumplir con algunos criterios: ser mujeres, tener al menos un año de experiencia en los Centros de Desarrollo Infantil, pertenecer al mismo Centro de Desarrollo Infantil escogido y tener una carrera técnica o profesional en pedagogía. Y que finalmente, acepte participar en la investigación, después de haberle entregado la consigna e importancia de la investigación.

Cabe resaltar que, el acceso a la población escogida se logró gracias a la cercanía de una de las integrantes de la investigación con el municipio de La Unión, Nariño. Por esto se tuvo en cuenta a las maestras partícipes de este Centro de Desarrollo Infantil, además porque una de las maestras que participó en la investigación tiene una relación cercana con la integrante del grupo.

Para la realización de las entrevistas, las cuales se hicieron durante la época de vacaciones, la integrante del grupo se contactó con cada una de las maestras y se acordó una reunión en la casa de cada una, posterior a eso, se leyó y entregó el consentimiento, el cual fue firmado voluntariamente, así pues, se pasó a realizar la entrevista que fue grabada. Finalmente, cada una de las entrevistas fue escuchada y transcrita por la otra integrante del grupo, lo que permitió tener un acercamiento al discurso de cada una de las maestras.

Estrategia de recolección de datos

Se realizó una entrevista semiestructurada individual, ya que este tipo de acercamientos permite que se agreguen o se omitan preguntas de acuerdo con la información que el sujeto comparte. El propósito de la entrevista fue indagar acerca de cada una de las categorías conceptuales que se proponen más adelante, a partir de una serie de preguntas abiertas relacionadas con el tema.

Procedimiento

En un principio, el espacio que se tenía designado para la realización de las entrevistas era el lugar de trabajo de las maestras; es decir, en el Centro de Desarrollo Infantil. Se

pretendía hacer una entrevista por día; en otras palabras, se entrevistaría una maestra por día, ya que se conoce que ellas no tienen el suficiente tiempo para atender estas situaciones por la demanda de los niños. Sin embargo, resultaba muy extendido el proceso para el acceso al lugar, debido a los distintos permisos que se le debían solicitar al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Por dicho motivo, se decidió hacer las entrevistas en el lugar de residencia de cada una de las maestras, después de su horario laboral. En esta, se les entregó el consentimiento informado debido, explicando cuál era el objetivo de la investigación “Busca comprender si existe un cambio en sus concepciones de infancia después de la implementación de las políticas públicas en la educación inicial”, el cual firmaron voluntariamente, para finalmente desarrollar la entrevista, la cual fue grabada y transcrita.

La creación de las categorías se dio en relación a los elementos más importantes que se retomaron durante el marco teórico, y que por supuesto, fueran posibles de reconocer dentro de los discursos de las maestras, es decir, de las respuestas que se obtuvieron en las entrevistas. La manera más adecuada para lograr lo anterior fue abarcar aquellos elementos, que después de operacionalizar, pudieran dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos que se plantearon inicialmente.

Análisis de datos

Las entrevistas fueron transcritas de manera exacta para posteriormente capturar los enunciados textuales más relevantes y realizar la interpretación de la información de acuerdo con las categorías que se plantean a continuación, y finalmente dar cuenta de las mismas en el discurso de las maestras. Para llevar a cabo este, se realizó inicialmente un análisis descriptivo por categorías con la ayuda del software ATLAS TI, que permitió organizar la información acorde a lo encontrado, posteriormente la relación entre las distintas categorías, retomando los elementos conceptuales para la discusión y análisis y como último, generar unas conclusiones.

Categorías de análisis

Rol del maestro: En esta categoría se pretende identificar el papel que las maestras consideran que tienen dentro del contexto de los niños y niñas que ingresa al centro y su relevancia. Así mismo, se busca conocer de qué manera desarrollan las distintas actividades cotidianas y curriculares con los niños y niñas del centro. Las concepciones de las maestras en relación al tema se verán reflejadas en las siguientes subcategorías: trayectoria, prácticas-concepciones y función.

Trayectoria: Se recoge el recorrido profesional que ha tenido la maestra, teniendo en cuenta su educación profesional y experiencia en este campo, es decir, todo lo que ha aprendido y considera importante para poder llevar a cabo su labor.

Prácticas-concepciones: Se ahonda en, cómo su nombre lo dice, en las concepciones que permean las prácticas, retomando elementos como las intervenciones que llevan a cabo, el lugar que se da dentro de dichas prácticas y razones para realizarlas de esa manera, para así, pueda ella concluir con sus palabras sí tiene un rol de criar, educar o asistir. De igual modo, se busca conocer el tipo de vínculo que establece con sus estudiantes a partir de lo que ella considera que está dentro de su rol.

Función: Se pretende ahondar en cómo las maestras perciben su propio rol como educadoras y el papel que cumplen dentro del niño, es decir, la autoimagen que ellas tienen de su función.

Infancia: Se busca ahondar en la información e ideas que sustentan las prácticas de las maestras en la educación inicial con respecto a la primera infancia, es decir los temas que derivan del cuidado, enseñanza a los niños y necesidades

Asimismo, la definición que ha construido acerca de todos los temas que derivan del cuidado y enseñanza a los niños, como las necesidades que tienen. De esta manera, poder

relacionar lo dicho con los lineamientos que plantean las políticas públicas en la educación inicial. Relación de las maestras con el desarrollo de los niños.

Educación inicial: Se recoge información que presente el maestro acerca de lo que se debe tener en la educación inicial, desde su perspectiva y su quehacer, teniendo en cuenta elementos fundamentales como la atención integral, las actividades y alimentación. En esta misma línea se indaga sobre la importancia que ellas dan al desarrollo integral dentro de su labor, sin mencionarlo, pues es un concepto que las maestras deben manejar y usar en su labor, por lo tanto, se espera que ellas mismas lleguen a mencionarlo y explicarlo.

Políticas públicas: Se pretende dar cuenta del conocimiento que las maestras tienen acerca de los lineamientos de la Política Pública, encontrar que tanto conocen acerca de la misma, ya que esta puede tener efecto en cómo las maestras realizan su labor. De igual modo, es importante encontrar los cambios que ellas han percibido desde la implementación de las políticas públicas, ya sea a nivel personal, en la institución o en la práctica. Para ello será importante ahondar en la forma que llevan a cabo sus intervenciones ahora con las políticas y antes de las mismas.

Análisis

En este capítulo se presenta el análisis descriptivo de cada una de las categorías. Se tomará una a una, en relación a las respuestas más representativas de lo que las maestras respondieron en la entrevista. Para claridad del lector, se presenta a continuación las referencias utilizadas: M1: Maestra, M2: Maestra 2, M3: Maestra 3 y, P: Pregunta de la entrevista

Análisis descriptivo por categorías

Infancia: Dentro de esta categoría se encuentran elementos que permiten dar cuenta de la idea que las maestras tienen de niño y cómo ésta permea su práctica con los mismos. Inicialmente, se identifica que las maestras nombran el amor como elemento fundamental que

guía su quehacer, sin embargo, este sentimiento, el amor, no corresponde al ámbito profesional del docente, puede ser algo que surja en respuesta al vínculo que se crea entre la maestra y el niño, siendo una idea que puede causar contradicciones en su labor, ya que es más un sentimiento representativo del vínculo madre e hijo, que un sentimiento que corresponda al ámbito pedagógico. Por ejemplo, una de las maestras menciona *“y digo ya voy a ver a mis chiquitos y tal cosa, con amor, con bastante amor y vocación, porque ellos llenan, uno les llena mucho a los niños, cualquier cosita”* M1, agregando que *“Lo más importante para un niño: crecerlo con amor y con valores, y esto lleva a que, que sea un niño de bien”* M1, lo cual deja en manifiesto la trascendentalidad que tienen las emociones para su relación con los niños, dejando de lado su labor como educador.

Es así como, en torno a lo anterior se evidencia una discusión por la confusión que hay frente a los conceptos de criar y educar, sobre todo en la práctica. Entendiendo que, el primero de estos, hace referencia a los primeros contactos del niño que generalmente son dados por los padres. Educar se enmarca en la transmisión de conocimiento cultural, social o político, el cual exige una relación con el otro, que no necesariamente es el padre o la madre, pues es donde se inscribe en una instancia social que corresponde en este caso a la escuela maternal. A partir de esto, se logra ubicar dicha problemática en las maestras, pues ellas confunden su función de educar con la de criar, al punto de considerar que los factores que hacen parte de este, también les pertenece, esto puede pasar, claro está por la edad de los niños.

Por otro lado, cuando a las maestras se les interroga acerca de su práctica profesional con los niños, se espera que ellas puedan dar cuenta de la comprensión de los procesos que se dan en la primera infancia, como los niños lo viven y la importancia de estos procesos en su desarrollo. Sin embargo, estos aspectos nunca aparecen, ya que las maestras en casi todo el discurso dan respuestas superficiales, en la cual no aparecen elementos de los procesos

cognitivos, emocionales o sociales de manera clara. Esto se encuentra en algunos apartados de sus discursos, como: “*P: ¿cuáles son los elementos más importantes para el desarrollo del niño? M2: Elementos más importantes para el desarrollo. En sí, la familia, la familia es como el pilar más principal, digámoslo así ¿no? porque ellos son como las bases del niño en la sociedad, de ahí ya sería como la educación que tenga el niño en cuanto a sus docentes*” M2.

Adicionalmente, aunque en las frases aparece la idea de que los niños son diferentes unos a otros, lo que es importante al momento de la práctica, no logran permear su concepción de desarrollo con dicha idea, ya que en ningún momento esto se evidencia en su discurso y dan respuestas como “*P: ¿qué es lo más importante cuando se atiende o interviene con la primera infancia? M2: O sea que, todo lo que genera alrededor de ellos, alrededor de la primera infancia, los niños, ellos son lo más importante, y darles una calidad de aprendizaje muy significativo para ellos*”. En este sentido, se identifica que las maestras no amplían esta diferencia entre los niños, pues no comentan qué elementos curriculares o técnicos llevan a cabo en su práctica para respetar y trabajar, teniendo en cuenta la idea del desarrollo en la cual se debe tener en cuenta los diferentes ritmos y procesos de cada niño. De todas formas, es importante señalar que estas frases con respecto a las diferencias están plasmadas en la Política Pública en relación a los derechos del niño, pero ellas no logran presentar la trascendencia e importancia de la implementación de la Política, así como tampoco se logra centrar en la concepción de niño como un ser activo y agente, que es uno de los elementos que propone la Política. En esta misma línea, también se logra encontrar que las maestras proponen constantemente la idea de enseñarles valores a los niños, no obstante, pareciera que esto es un elemento que proviene y tiene fundamentos en la cotidianidad de las maestras o de la vida de las maestras, y no se presenta como un aspecto de la relación que se instaura con los niños y la manera en cómo el niño se desenvuelve con ellas. Lo anterior, se

manifiesta en frases como: *“pero sí los niños van con buenos valores de la familia y de la docente, la sociedad ya no los va a corromper.”*M1 y *“Pues sí los niños están, ellos crecen con valores, van a ser unos niños de bien. Pero sí están, o sea en una educación que no deben estar, que será de ellos, ¿no? para pensarlo”*M1. Además, también es posible evidenciar que, las maestras hablan constantemente de los valores, basadas en lo moral, es decir, en aquello que es malo o bueno, según lo impuesto por la sociedad, desde argumentos más del sentido común que desde un pensamiento ético.

Políticas públicas: Dentro de esta categoría, se recoge el conocimiento y acercamiento que las maestras tienen de las políticas. En primera instancia, se encontró que las maestras han logrado acoger a algunos parámetros de las políticas públicas, en tanto logran dar cuenta de ciertos aspectos que fueron implementados, como: la nutrición, actividades rectoras, reconocimiento individual de los niños, importancia de la familia, entre otros, sin embargo son aspectos que simplemente nombran y no se logra percibir una profundización interna que hayan hecho, esto lo expresan en ciertas frases como: *“está párvulos, prejardín y jardín, entonces un niño de párvulos va a ser diferente a un niño de prejardín; el de párvulos va a necesitar otras ayudas, otras dimensiones, en cambio los de prejardín y jardín, ya están como más grandecitos y ellos ya tienen otras cualidades y otras posibilidades para desarrollarse.”*M1 y *“En el Bienestar existen unas políticas que son primordiales ¿no? que hablan sobre el desarrollo integral de los niños y esto tiene que ir empapado o la par con los papitos, con los entornos familiares”*M1, dejando ver que reconocen estos cambios pero e no profundizan en su importancia o su razón de la implementación. En otras palabras, esto se queda en el simple acto de seguir su quehacer con los cambios y elementos nuevos, sin analizarlos ni comprenderlos, solo se remiten a nombrar aspectos importantes de la Política, pero no logran transmitir cómo entienden ellas el impacto de estos en los procesos de

desarrollo de los niños, como el Documento 20³ lo propone, por ejemplo, una de las maestras refiere “*P: ¿qué se espera que la institución les brinde a los niños? ¿a través de qué? M2: pues me imagino que la atención, siempre se la maneja como de mejor calidad, y lo que se pueda transmitir a ellos y a los padres de familia es una atención integral, lógicamente*”.

Dando cuenta en primera instancia la inseguridad en cuanto a que se lo imagina y no el saber que tiene frente a dichos elementos, posiblemente por el poco entendimiento de los mismos.

Asimismo, es importante agregar que la política se implementó en el país desde hace cinco años, por esto se debe resaltar que las maestras entrevistadas tienen más de cuatro años de experiencia en el sector de educación, lo que debería significar que han vivido el cambio y proceso de las políticas públicas, sin embargo, se encuentra que las maestras empezaron a ser capacitadas hace poco, es decir que, ellas comenzaron a tener conocimiento y entendimiento de la Política recientemente, según lo mencionado, esto se debe a que el Centro de Desarrollo Infantil es administrado por una fundación tercerizada, que no está lo suficientemente apropiada del progreso y desarrollo del lugar, como una de ellas manifiesta “*Aquí el problema más grande son los operadores, honestamente, que cambian muy constantemente y pues unos son peores que otros, otros más buenos, entonces eso altera mucho y afecta mucho*”M3.

Por otro lado, y considerado como uno de los aspectos más importantes para responder la pregunta de investigación, es que las maestras no conciben un cambio después de la implementación de las políticas públicas, por lo tanto, su labor se ha seguido desempeñando de la misma manera que lo venían haciendo, antes de la política pública. No obstante, ellas si logran describir los aspectos positivos que la política ha generado para los niños y niñas del Centro de Desarrollo Infantil, uno de los cuales fue mencionado, es que a cada niño y niña que no ha sido registrado por su padre, se le asegura que el derecho al apellido no se le sea

³ Son una serie de documentos que orientan la labor pedagógica en la educación inicial, que retoman los lineamientos de la misma.

vulnerado, “P: *Y piensan que esa política que plantea el gobierno ¿sí es algo adecuado? M1: Pues sí, pues es una ayuda para la sociedad, porque existen muchos padres de familias que son jóvenes, y a veces hay niños que no son reconocidos por su papá, entonces aquí, en esta política busca que todos los niños tengan, estén reconocidos a nivel de sus papitos.*”, así, también señalan la importancia de un acompañamiento psicológico durante procesos difíciles que puedan tener los niños. Lo anterior, es en relación a que uno de los elementos del que más han logrado apropiarse e interiorizar, es que su papel debe estar permeado por que sean garantes de derecho de los niños.

Educación inicial: Se encontraron elementos valiosos para profundizar en lo que las maestras conciben como educación inicial y aspectos centrales rescatan de la misma. En primera instancia, se identifica que tienen cierto manejo de los lineamientos que plantea las políticas públicas sobre educar en la primera infancia, ya que ellas dan cuenta de ciertos elementos fundamentales de la educación inicial, como la atención integral, la nutrición, así como los pilares: “*el niño es explorar, crear, estar con el medio ambiente, el entorno que lo rodea a el*”M2, “*la nutrición, lo principal que se mira en la primera infancia es la nutrición de los niños*” M1, sin embargo, son ideas muy generales que no dan cuenta de la importancia y funcionalidad de las mismas, así, tampoco aparece una idea estructurada y argumentada sobre lo que es y la importancia de la atención integral, siendo esto el fundamento principal de la Política Pública de Cero a Siempre.

Por otro lado, en relación a la discusión que propone la educación inicial entre escolarizar y educar, es necesario rescatar que la Política Pública va contra la línea de la escolarización, y esta idea es posible identificarla en las maestras y de forma muy arraigada, por ejemplo se ubican frases como: “*la primera infancia es muy diferente a una escuela formal porque en una escuela usted escolariza a los niños ¿no?, y en cambio en un CDI usted no puede escolarizar, sí hay una diferencia entre esos*”M2 y “P: *¿consideras que educar es*

igual a escolarizar? M2: nosotros como primera infancia o educación inicial que se llama, nosotros no escolarizamos, nosotros jugamos, creamos, exploramos, por eso tenemos como unos... digamos unos pilares”, estas dan cuenta, como se mencionó anteriormente, que los aspectos fundamentales en torno al desarrollo de los niños, como son los pilares, son abordados de manera muy superficial, pues sólo nombran en título de los mismos, por ejemplo: “¿por qué el niño no saben leer?, ¿por qué el niño no sabe las vocales? porque sencillamente aquí se aprende jugando, a través de unos rincones que nosotros manejamos, que se llaman el rincón de arte, el rincón matemático, el rincón de la literatura.” M3 y no evidencian su apropiación y conocimiento acerca de la importancia y el sentido de los mismos, en sus prácticas pedagógicas, porque por más preguntas que se realizaron, no aparecen ejemplos claros en sus respuestas, sin embargo, es pertinente agregar que el componente de observación en este punto permitiría completar dicha información. Además, en este mismo orden se debe resaltar que ellas no refieren una diferencia específica y trascendental entre educar y escolarizar, es algo que se queda de manera descriptiva, por ejemplo, para ellas en los Centros de Desarrollo Infantil se educa mientras que en el Preescolar se escolariza al niño, y no hay nada más en el discurso acerca de ello.

Así pues, los elementos que subyacen a las ideas de las maestras cuando nombran las actividades rectoras, se siguen presentando de manera vana, *“Entonces a través de estos diferentes rincones que hacen parte de las diferentes áreas fundamentales, entonces nosotros lo que hacemos es realizar una planeación con base en estos rincones, y se involucran a los niños para que se adquieran un mayor aprendizaje.” M3, puesto que ellas las plantean como si estas actividades rectoras fueran solo una serie de acciones que se llevan a cabo con los niños, dejando de lado que estas engloban una serie de elementos que dan cuenta de los procesos cognitivos, como memoria, lenguaje, atención y resolución de problemas, y emocionales que se dan en el niño durante su desarrollo. Con relación a estos procesos, el*

Ministerio de Educación Nacional los retoma en las actividades rectoras que permiten dar cuenta de los mismos; desde el juego, este permite que el niño se instaure en su realidad y logre transmitirla y representarla al otro y así mismo. Desde la literatura, el niño conoce y comienza a construir significados acerca del mundo que le rodea. Cabe decir que, tanto el juego cómo la literatura le proporciona al niño una transmisión e internalización de su cultura, a través de herramientas como los cantos, rondas, cuentos infantiles y relatos. Desde la exploración al medio, el niño hace uso de sus sentidos: vista, olfato, gusto, tacto y oído, así, el niño logra reconocer y adaptarse al medio que le rodea. Además, el niño se reconoce y encuentra la importancia del lugar que tiene en el entorno que le rodea, es decir hay una identificación de su YO. Finalmente, desde el arte, donde el niño conoce y construye el mundo que le rodea, así mismo, permite la expresión de emociones y pensamientos que se reconocen a través de los sentidos del niño, de este modo, se crea en el niño una sensibilidad hacia el otro y él mismo.

Trayectoria de la maestra: En esta categoría se logra identificar de manera concisa el recorrido que ha tenido la maestra trabajando con la primera. En primer momento es posible ubicar que las maestras han sido parte del proceso que ha tenido la educación a partir de las políticas, dado que, como se mencionó anteriormente, las tres han estado trabajando en esta área desde antes de la implementación, lo que da vía a considerar que han podido percibir dicho cambio, adicionalmente, tienen experiencia en el campo de la infancia desde hace varios años. Sin embargo, no se percibe que ellas identifiquen dicho cambio, o lo nombren como un hito importante dentro de su experiencia es de señalar que cuando tocan el tema de la capacitación que se les ha realizado, no hay muestra de un interés o emoción por estar al tanto de estas. Por ejemplo, una maestra relata *“P: y ¿en alguna universidad? MI: Sí, con, uy la universidad no me acuerdo. Pero sí, está encargado el Bienestar, nos están, como le digo,*

capacitando a todas las docentes, porque es como un, es algo de las políticas de ahorita”

M1.

Por otro lado, también se encontró que es posible afirmar que la elección de estudiar en el área de la educación es en parte influida por el contexto, teniendo en cuenta que en dicho pueblo no hay muchas oportunidades para proyectarse profesionalmente y uno de los ámbitos más comunes es este. Esto se identifica en diferentes apartados, como: *“Porque no me llamaba la atención ser docente, pero al ver que ella entró me anime a estudiar.”*M1 y *“Cuando uno decide ser o ser docente o algo así, en este caso, digámoslo así, un pueblo o en un sitio tan pequeño como el que estamos acá, se nos daba por tener la experiencia en primera infancia”*M2, dejando claro que no fue elegido este ámbito, por un interés propio, sino más bien una facilidad que presenta el medio.

No obstante, sin importar la razón por la que están actualmente laborando en dicha área, las tres maestras aclaran que desde sus primeros acercamientos descubrieron que tienen mucho amor para los niños y desarrollaron esa vocación a partir de la experiencia ganada; *“Darme cuenta que pues... siempre ha sido como la satisfacción como trabajar con niños pequeños y poder dar mi conocimiento desde todos los aspectos”, “[...]experiencia en primera infancia, la cual fue muy fructífera, buena, me ha salido muchas enseñanzas con ellos y la verdad me ha gustado mucho”*M3.

Función de la maestra: Dentro de esta categoría se retoma la manera en que la maestra perciben su propio rol y las funciones que tienen dentro del mismo, con respecto a los niños. En términos globales, es posible dar cuenta de elementos importantes que resaltan y reafirman aspectos encontrados en otras categorías como la importancia del amor para el trabajo con niños y niñas de primera infancia, además de la influencia que tiene el contexto personal y laboral dentro de su función como maestras. Inicialmente, se evidencia que las maestras perciben y asignan dentro de su rol una gran variedad de funciones, en torno a lo que se le

asigna en el CDI, como aquello que ella misma ve como una necesidad dentro de su rol, por ejemplo *“entonces venimos siendo como la segunda mamá y ellos de nosotros”*M2, esta frase deja al descubierto cómo se asignan un papel que nos les corresponde, pues su función real debería pasar solo por lo pedagógico y no lo materno. Sin embargo, parece que lo que ellas hacen asignándose un rol de “sustituto”, tiene que ver con que ellas consideran que deben dar un amor que no tienen los niños en el hogar

*“Claro que es valioso, porque ellos conmigo pasan ocho horas diarias y pasan más tiempo que con sus papás, entonces lo que yo les pueda enseñar en esas ocho horas que pasan conmigo, para bien, es primordial, porque ellos van a pasar más tiempo conmigo que con los papás y a veces el ratico que a veces los papitos le dan, a veces no tienen ni paciencia con ellos, y es de... no de educar, si no a veces de malcriar.”*M1, esta frase introduce otro aspecto importante, y es una responsabilidad en relación a los padres, con aquello que se le debe entregar a ellos con respecto a sus hijos, pues desde la postura de la maestras los padres llevan a sus hijos para que en el CDI los “cultiven” y llenen de valores, además, consideran que hay ocasiones que el rol de ellas está por encima y puede entregar más que el de los padres.

Entre éstas, se encuentra la responsabilidad de aportar en el niño elementos que le permitan ser buenos en un futuro para la sociedad, hay intermedio un deber de educarlos para la vida, *“mi rol es educar a los niños para la vida con valores, con cualidades para que sean unos niños de bien.”*M1, además, dentro de su rol como maestra deben identificar que le hace falta a los niños o que necesitan, para que el ICBF pueda intervenir en esa problemática: *“una formación con todos sus componentes, hablamos de salud y nutrición, estamos hablando de la parte pedagógica, hablamos desde un componente administrativo, que es toda la parte que se tiene que ver con todas las gestiones que se hacen, cuando se mira una necesidad de la planta físico o de otra situación, entonces ahí está la parte administrativa, desde la parte,*

mm... desde la parte de psicología “M3, lo cual encaja en la línea de los cuidados y la protección de su dignidad, por medio de psicología, nutrición y atención integral; una de ellas manifiesta “la función principal es brindar el cuidado, protección a los niños a cargo que tenga en el momento, esa es como la base principal”M2.

Prácticas-concepciones de la maestra: Dentro de esta categoría, la cual identifica las actividades e importancia de las mismas que las maestras realizan con los niños y niñas, además de la manera en cómo se instaura la relación entre las maestras y los niños, mediante estas actividades. Se encuentra que, las principales acciones llevadas a cabo por las maestras se dan bajo las actividades rectoras que propone el Ministerio de Educación Nacional, donde se pretende reconocer y potencializar habilidades y capacidades en el niño que dan cuenta de su desarrollo emocional, social y cognitivo. Se encuentra, en primer lugar, que, las maestras reconocen que tienen un papel importante y que aporta a la niñez *“Que un niño que no sepa saludar, lo sepa hacer. Que un niño que no sabía, digamos agradecer, que ya en sí sepa decir, que nosotros les manejamos palabras mágicas, para ellos las palabras mágicas son, el saber saludar, expresarse.”* M2. Sin embargo, manifiestan que ellas actúan como “sustitutas” de los padres de los niños, porque son quienes pasan el mayor tiempo del día junto a los niños y niñas *“yo creo que eso es el papel más grande e importante yo creo, de las docentes más y ser docente de primera infancia, es más, ¿por qué? porque el niño permanece mucho más tiempo con la docente porque son ocho horas que permanecen, entonces venimos siendo como la segunda mamá”* M2. Del mismo modo, se deja ver que su labor recae en el “estar pendiente” de los niños, de brindarles, como se mencionó anteriormente, una atención que va más allá de lo pedagógico y su labor como maestra, pasa a estar más permeado por valores que pertenecen a los padres. Además, se puede decir que su práctica está guiada por aspectos afectivos, centralmente, el amor.

Por otro lado, se identifica que para ellas el factor que ha afectado de alguna manera el desempeño de su rol, no es la Política Pública, sino los constantes cambios que se dan con los operadores encargados del Centro de Desarrollo Infantil, mencionando que *“cuando el talento humano no se siente satisfecho obviamente no va haber un buen trabajo”* M2. Cabe resaltar que, constantemente aparece una queja por parte de las maestras hacia la manera en que los operadores administran estos centros.

Discusión

A partir de la información alcanzada en las entrevistas, el análisis descriptivo por categorías y los elementos teóricos planteados en el marco de referencia, es posible enunciar los aspectos fundamentales encontrados, tales como: acercamiento, conocimiento y poca claridad de la Política Pública por parte de las maestras, concepciones de infancia, su saber sobre educación inicial y poca profundización de la función de la misma para el niño, su rol dentro del desarrollo de los niños y niñas, que se queda muy atrapado en lo afectivo y asistencial.

A partir de esto, y desde la retoma de la pregunta de investigación: *¿Cuáles son las concepciones de infancia que presentan un grupo de maestras de un CDI rural y qué relación tienen estas con los lineamientos de la educación inicial?*, que ha guiado todo el recorrido de la misma, es posible rescatar como elemento principal, que en la concepción de infancia que tienen las maestras sobre el niño, lo proponen como un agente activo, autónomo y capaz, lo cual da cuenta de que ellas retoman una de las ideas fundamentales de la Política, que es, la que tienen que ver con la idea de que los niños tienen capacidades y habilidades y que estas pueden usarse durante su aprendizaje. Aparece, además, en esta concepción la idea de niños carentes, ya que el poco tiempo compartido con los padres genera que sean niños con un vacío o una carencia en torno a lo afectivo, y las largas horas compartidas con las maestras, las hace que ellas puedan sentirse en una función de reemplazar o llenar esta falta.

Del mismo modo, es posible determinar que estas concepciones, que las maestras dejan ver en su discurso, no tienen una relación completa con los lineamientos planteados para la educación inicial en la política Pública, pues a pesar de retomar algunos aspectos importantes como: la particularidad en los niños y niñas, es decir, que cada uno de ellos es diferente y lleva un proceso de aprendizaje diferente, y la responsabilidad de promover y proteger los derechos de cada niño y niña que asiste al centro y ofrecer un acompañamiento a las familias de los mismo; las concepciones que manejan las maestras se vinculan más y en gran parte con un sentimiento materno. Ellas están centradas en brindar un afecto materno, como elemento central de su función, sentimiento que le pertenece únicamente a la madre, basadas en la idea de que lo que requieren los niños es amor. Si bien es cierto que, el Ministerio de Educación Nacional plantea la necesidad de que se establezca una relación maestra-niño de forma amorosa, no corresponde a la idea de reemplazar o sustituir el brindado por los padres.

Como respuesta a la pregunta de investigación, se plantea la siguiente hipótesis: en ellas aparece una confusión del papel de la maestra al retomar y fundamentarse en el sentimiento materno, para su quehacer. Esto, puede afectar su práctica y hacer una lectura particular de las políticas públicas, enmarcando la concepción que propone de la infancia desde el vínculo amoroso materno. Se puede pensar igualmente, que esta postura sesga lo que reciben en la capacitación, en cuanto al conocimiento de su relevancia en la vida del niño y en cuanto a su componente académico. Puesto que, como lo sugiere Winnicott (1951), la madre no necesita un saber técnico, solo se orienta por su experiencia, por esto, es posible que las maestras al estar aferradas a este factor tan afectivo e identificada con esa figura sustituta de la madre, se inclinan por dejar de lado los aspectos intelectuales que plantea la Política y no asumen una necesidad de formación mayor.

En este mismo orden de ideas, es pertinente mencionar que las maestras plantean al niño como un ser que trae elementos como el amor y los valores, sin mencionar ni dar cuenta

cómo estos elementos corresponden a la construcción de la esfera de lo social, que se dan en la esfera de las relaciones interpersonales en donde el niño se constituye. A partir de la identificación a otro semejante, padres, familia extensa, comunidad y por supuesto escuela. Ya que, durante todo su discurso no hay una profundización por parte de ellas hacia dichos elementos de lo social, de la comunidad y de la familia, tal como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional en el documento sobre las bases teóricas de la Política de Cero a Siempre, donde se propone que cada maestra deberá realizar una reflexión de su práctica, que le permita una identificación de los elementos fundamentales de la comunidad, de lo social y de la importancia de estos aspectos, en la ejecución de su trabajo con los niños.

Con relación al vínculo maestra- niño, se evidencia que las maestras confunden su labor con la de los padres, todo mediado por el factor afectivo, específicamente, el amor. De este modo, es posible plantear que para las maestras es necesario vincularse con los niños desde un amor materno, desde lo que entrega una madre a su hijo y a pesar, de que, para Winnicott, autor citado en el marco teórico, esto resulta absurdo debido a distintos factores que caracterizan el vínculo que se da realmente entre el niño y su maestra. Por ello, es importante que los agentes educativos, logren hacer una separación en cuanto a lo que realmente corresponde a su rol con el niño para no confundirlo con un sentimiento materno, acto que las maestras no han hecho aún, pues este componente afectivo parece ser un patrón fundamental en su práctica con los niños.

En otro sentido, se evidencia que la experiencia profesional de las maestras proviene de una Institución Educativa Normal Superior, sujeta a las propuestas del Ministerio de Educación Nacional de esa época, donde se vivió la transición a nuevos decretos, leyes, políticas y elementos que protegen y se enfocan en la atención integral del niño, lo que lleva a plantearse que, pareciera que las maestras no han logrado avanzar en otra formación, diferente a la que ya recibieron. Pues adicionalmente, se debe tener en cuenta que hacen parte

de una zona rural, lo que posiblemente también afecte el acceso a nuevos conocimientos y apertura a ese cambio que se logró hacer con las políticas. Por eso, es posible afirmar que para las maestras este cambio aún no se ha visto o definido como tal, pues no han salido aún de esas concepciones con las que han transitado su experiencia en educación.

Por otro lado, es pertinente resaltar la emergencia de un aspecto, al parecer trascendental para las maestras, que no se tuvo en cuenta en la categorización y operacionalización de la investigación, sin embargo, resulta valioso y útil resaltarlo. Y es que constantemente aparece una queja hacia la fundación encargada de manejar el Centro de Desarrollo infantil (CDI) en el que se encuentran, esto debido a que la fundación no destina los recursos adecuados y necesarios para el manejo del Centro, por ejemplo, ellas consideran que se debe mejorar la infraestructura del lugar, teniendo en cuenta que esta es una casa en arriendo, y según el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), estos lugares deben de ser propios de la institución. Del mismo modo, existe un constante cambio, casi cada año, de institución tercerizada, que en este caso es una fundación, lo que hace que se roten los cargos continuamente, y causa que el personal del Centro de Desarrollo Infantil no pueda realizar un trabajo eficiente y adecuado con relación al bienestar de los niños y niñas que asisten al lugar, esto deja ver que el ICBF no se preocupa ni interviene en la mejora de este tipo de proceso internos.

Asimismo, las maestras sienten que el frecuente cambio de fundación no les permite apropiarse de su labor, y son estos operadores los que no proporcionan las condiciones para que se cumplan de manera eficiente las políticas públicas. Otro elemento que resulta importante es el salario que reciben las maestras, ya que resulta bastante bajo en contraste con las exigencias y responsabilidades que tiene cada una de ellas, este aspecto no se encuentra registrado en la entrevista, sin embargo, lo comentaron una vez esta finalizó, resaltando que deben seguir realizando actividades por fuera de su horario laboral. Y es posible que este

factor crucial en las maestras afecte también el interés por llevar a cabo su práctica de manera eficaz dentro de los Centros de Desarrollo Infantil, alineándose totalmente a las políticas.

Conclusiones

Finalmente, y de acuerdo con los objetivos planteados durante la investigación, es posible concluir que las maestras no perciben un cambio después de la implementación de la Política Pública en primera infancia de Cero a Siempre; para ellas, sus funciones se siguen desempeñando de la misma forma que antes de la implementación, no ubican cambios en sus labores. Además, se logra identificar que sus concepciones siguen estando muy vinculadas con la misma línea que cuando se creó el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar: con un enfoque más asistencial, desligando del factor académico que se propuso posteriormente y el cual tiene incorporado la Política Pública. Asimismo, las maestras demuestran un conocimiento acerca de cuáles son los componentes de la Política, pero no hay una elaboración profunda al respecto, en cuanto no dan cuenta de su utilidad y trasfondo para el trabajo que deben realizar con los niños y niñas que asisten al centro, entre estos se encuentra que no dan cuenta del fundamento de las bases de las Actividades Rectoras o la función específica que cumple cada una en el desarrollo. Sin embargo, lo anterior, no es una idea definitiva, dado que, como se mencionó durante otros apartados del documento, es necesario realizar una observación que permita demostrar y determinar lo encontrado dentro de las entrevistas. De igual manera, se considera que, si la fundación encargada de administrar el Centro de Desarrollo Infantil no mejora la calidad de su dirección, esto continuará causando deficiencias en el servicio ofrecido, principalmente, de las maestras hacia los niños, dado por su inconformidad mencionada reiterativamente con estos operadores.

Del mismo modo, se concluye que existe una comunicación inadecuada entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la fundación tercerizada y las maestras que trabajan dentro del Centro de Desarrollo Infantil, dado que parece que las maestras no han

logrado comprender en su totalidad las propuestas de la Política Pública de Cero a Siempre, pues a pesar de conocer que proponen, no se evidencia que entiendan su significado y trasfondo, para lo que el intermediario y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, deberían demostrar un interés propio que permita mejorar la labor que realiza el centro y en especial, las maestras, con cada uno de los niños y niñas, sin embargo no es así, no hay un acompañamiento que guíe de manera apropiada sus concepciones y su labor. Por ello, se concluye que esta falta de comunicación es la responsable de la no actualización en la capacitación de las maestras.

Además, se plantea de manera hipotética que la función de las maestras no queda del todo clara durante la investigación, la cual arrojó que hay una confusión en sus labores, con respecto a los parámetros de la Política Pública, en tanto mezclan otros aspectos de carácter más personal, como el amor y suplencia de la madre, que no corresponde a lo establecido en la misma. Lo anterior, también resulta indiferente para el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, pues no constatan cómo se da realmente esa labor de las maestras y esto por supuesto, termina afectando su quehacer, que no puede ser catalogada como inadecuada, pero que sí requiere de una mayor capacitación y atención, que permita mejorar las condiciones y elementos que son ofrecidos a los niños y niñas que asisten al lugar, siempre teniendo como objetivo principal la búsqueda del bienestar integral de los niños.

A pesar de lo anterior, las maestras plantean la importancia de la existencia de estos centros de desarrollo, y manifiestan que el contexto social donde se encuentran exige que los padres deban llevar a sus niños a este tipo de lugares para ser cuidados.

Por último, se recomienda para próximas investigaciones o estudios, añadir en la metodología un componente participativo o de observación dentro del Centro de Desarrollo Infantil, como se había mencionado a lo largo del documento, que permita tener un mayor acercamiento con su práctica, y así poder contrastar su discurso con el quehacer. Además,

sería oportuno profundizar a qué apuntan las maestras cuando mencionan al amor como un elemento fundamental para el trabajo con niños y niñas en primera infancia. En otro sentido, podría darse también un acercamiento con otros profesionales que laboren en el mismo CDI, para identificar si las quejas hacia la fundación del momento es un tema que se moviliza solo en las maestras o todos los trabajadores, y a que se debe. En esta misma línea, si hubiese oportunidad, sería un gran aporte poder conocer dicha fundación, para así dar cuenta de todo el proceso educativo con las políticas públicas, tomando ambas partes.

Anexo 1: Preguntas de la entrevista

Rol del maestro:

1. ¿Qué tipo de estudios cursaste para convertirte en maestra? y ¿dónde?
2. ¿Cuántos años tienes de experiencia?
3. ¿Actualmente, cursas algún tipo de estudio provisional?
4. ¿Me podrías contar un poco sobre tu historia en el tiempo que ha trabajado con los niños?
5. ¿Por qué decidiste trabajar como maestra, y no en otro ámbito?
6. ¿Me puedes contar sobre tus experiencias previas como educadora, es decir antes de ingresar a esta institución?
7. ¿Qué es y dónde aprendiste lo más significativo para trabajar con niños?
8. ¿Cómo te sientes trabajando con niños? ¿Y cómo te sentías antes?
9. ¿Qué significa para ti trabajar con niños?
10. ¿Crees que se necesita tener algún tipo de conocimiento específico para desarrollar su labor con niños tan pequeños?
11. ¿En esta institución cual es el perfil de maestro que piden?
12. ¿Podrías describir tus funciones como maestra en esta institución? ¿Ha variado en otras instituciones? ¿Y por qué?

13. ¿Cuál consideras que es el papel que cumple tu labor dentro de la sociedad?
14. ¿Cuál consideras que es el papel que cumple tu labor dentro del desarrollo de los niños?
15. Me podrías contar ¿cómo fue esa transición en tu rol como maestra cuando se instauraron los parámetros de las políticas públicas?
16. Me podría contar en su diario vivir, ¿cuáles son los aspectos más importantes para trabajar con niños?
17. ¿Cómo logras vincularte con los niños?
18. ¿Consideras que educar es igual a escolarizar? o hay alguna diferencia?
19. ¿Qué tipo de relación tienes con los niños? ¿Es la que desearías tener?
20. ¿Hay aspectos que te impidan tener una relación con los niños?

Concepciones de infancia:

1. ¿Para ti que es un niño?
2. ¿Crees que esa idea que tienes ha cambiado en el tiempo?
3. ¿Para ti cual es la función que cumplen los niños cuando crecen dentro de la sociedad?
4. ¿Cuáles consideras que son los aspectos más importantes para la crianza de un niño?
5. ¿Considera que el educador tiene una función en la crianza de un niño? ¿Cuál es?
6. ¿Ese papel ha tenido cambios?
7. ¿Cuál considera que es papel de los padres dentro de la crianza de un niño?
8. ¿Crees que la sociedad tiene influencia sobre la crianza de un niño? ¿Por qué?
9. ¿Para ti cuáles son los elementos importantes para el desarrollo del niño?
10. ¿Qué tipo de vínculo creas con los niños que está educando?
11. ¿Cuáles crees que son las necesidades de un niño?
12. ¿Cómo te ubicas en la independencia y autonomía de un niño?
13. ¿Para ti cuáles son las conquistas más importantes durante la infancia?

14. ¿Qué necesita un niño del adulto que cumple el papel de cuidador?
15. ¿Qué es para ti educar en la primera infancia?
16. ¿Crees que cambia con la edad de los niños?
17. ¿Qué es la crianza para usted? ¿Es diferente a la educación?

Educación inicial:

1. ¿Qué entiendes por primera infancia?
2. ¿Crees que hay una diferencia de esa con el preescolar?
3. ¿Qué es lo más importante cuando se atiende e interviene en la primera infancia?
4. ¿Cuál considera que es la importancia de la educación en la primera infancia?
5. ¿Crees que se necesita tener un niño tan pequeño en el jardín?
6. ¿Cómo considera que debe ser el desarrollo del niño en esta etapa?
7. ¿Por qué crees que nace el interés por la educación inicial?
8. ¿Qué significa atención integral?
9. ¿Cómo crees que se debe atender a los niños?
10. ¿Cómo piensa las clases y qué tiene en cuenta?
11. ¿Qué tienes en cuenta en las actividades para los niños?
12. ¿Qué elementos usa en ellas?
13. ¿Cómo organizas el trabajo con los niños? Desde el inicio del año, hasta cada semana
14. ¿Cómo organizas el tiempo y espacio para el momento de la alimentación?
15. ¿Como tienes en cuenta el factor cultural en los niños?

Políticas públicas:

1. ¿Qué sabes acerca de las políticas públicas? ¿Lo has relacionado con algo?

2. ¿Qué piensas de ellas?
3. ¿Qué ha sido lo más difícil de entender?
4. ¿Crees que lo que plantea el gobierno es adecuado? ¿Cómo lo han vivido ustedes aquí?
5. ¿Estás de acuerdo con la implementación de las políticas públicas, por qué?
6. ¿Qué efectos han tenido las políticas públicas en la educación inicial?
7. ¿Sabes cómo surgieron los centros de desarrollo infantil?
8. ¿Hay alguna diferencia entre CDI y jardín?
9. ¿Para qué crees que vienen los niños a esta institución?
10. ¿Cuál es el objetivo de la educación inicial con los niños?
11. ¿Cuál crees que es el momento idóneo para que los niños ingresen a los CDI?
12. ¿Que se espera que la institución les brinde a los niños? ¿a través de qué?
13. ¿Consideras que son importantes este tipo de instituciones?
14. ¿En qué crees que las instituciones, como esta, favorecen a los niños?
15. ¿Consideras que es igual al acompañamiento que ustedes les brindan aquí a los niños a lo que les da la familia?
16. ¿Para ti, aparece un vínculo entre institución y familia? ¿Qué relación hay entre ellas?
17. De ser así, ¿Cuál es el papel que debe cumplir?
18. ¿Qué relación tiene la institución con la familia?
19. ¿Qué crees que todavía les falta por mejorar en el Hogar infantil?
20. ¿Cómo te sientes trabajando con niños después de la implementación de estas políticas?
21. ¿Qué aspectos institucionales te cohiben de relacionarte cómo se debe con los niños?

Bibliografía:

- Acosta, M. (2012). *Educación, enseñar, escolarizar: El problema de la especificación en el devenir de la pedagogía y la transmisión*. Revista Virtual Dialnet (93-105).
- Alvaréz, J, (2002). El estudio de las creencias acerca de la salud y la enfermedad con base en la teoría de las representaciones sociales. En Estudio de las creencias, salud y enfermedad. México, D.F, Trilla
- Bravo & Delgado, J. & M. (2006). Creencias, Actitudes y Prácticas sobre Crianza en Madres Cabeza de Familia en Popayán. Un Estudio Cualitativo. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/308725881_Creencias_Actitudes_y_Practicas_sobre_Crianza_en_Madres_Cabeza_de_Familia_en_Popayan_Un_Estudio_Cualitativo
- Cerda, H. (2003). Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Consejería Presidencial para la niñez y adolescencia. (2014). De cero a siempre. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/QuienesSomos.aspx>

- Escobar, Gonzalez & Manco, J., M. & S. (2016). Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (47), 64-81.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (2007). *Ciudad, espacio y población: el proceso de urbanización en Colombia*. Bogotá, Colombia
- Guzmán & Bernal, R. & G. (2008). Concepciones de infancia de las educadoras de nivel inicial Un estudio comparativo. *Revista Udistrital*, (), 43-49.
- Guzmán & Guevara, R. & M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, (8), 861-872.
- Hernández, Fernández & Baptista, R., C. & P. (2010). *Metodología de la investigación Quinta edición*. México: Mc Graw- Hill.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2016). Número de niños y niñas (0-5 años) en programas de educación inicial en el marco de la atención integral. Recuperado de <http://www.suin-snbf.gov.co/suin/Pages/PorIndicador.aspx?id=2>.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2017). Manual operativo. Modalidad institucional para la atención a la primera infancia. Colombia. Versión 2.
- Legis, Ámbito Jurídico (2019). *Tercerización e intermediación laboral: ¿en qué consisten? ¿cómo se diferencian?* Recuperado de: <https://www.ambitojuridico.com/noticias/analisis/constitucional-y-derechos-humanos/tercerizacion-e-intermediacion-laboral-en-que>.

- Ley No. 1804. “Por la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones”, República de Colombia, 2 de agosto de 2016.
- Ministerio de educación nacional (2005). Ser maestro hoy: El sentido de educar y el oficio docente. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Ministerio de educación nacional (2013). Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Ministerio de educación Nacional (2014). El sentido de la educación inicial. Documento 20. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Bases curriculares para la Educación inicial y primera infancia*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Orozco, M. (2009). *El pasado y futuro de la educación de la primera infancia*. Ed: Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.

- Ospina, V., Calderón, T., Quintero, M., Cantor, J. & Villalobos, M. (2018). *El rol del educador del nivel maternal: Tensiones y debates*. Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana.
- Solis, M. (2019). *La importancia del vínculo materno en el desarrollo de la primera infancia*. Trabajo de grado Licenciatura en Educación para la Primera Infancia). Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Educación, Cali.
- Winnicott, D. (1951). *Las necesidades del niño y el papel de la madre en las primeras etapas*. Recuperado de: <http://www.psicocanalisis.org/winnicott/papmadre.htm>.
- Guzmán, R. & Bernal R. (2008). *Concepciones de infancia de las educadoras de nivel inicial Un estudio comparativo*. Bogotá, Colombia. Universidad de La Sabana.