



Aplicación de la política pública de primera infancia en la práctica pedagógica *

Application of the Early Childhood Public Policy in Pedagogical Practice

Martha Isabel Vahos Sarrias¹, Dora Nancy Gómez Clavijo² 

Para citar este artículo: Vahos, M.I., y Gómez, D.N. (2021). Aplicación de la política pública de primera infancia en la práctica pedagógica. *Infancias Imágenes*, 20(2), 216-229. <https://doi.org/10.14483/16579089.17294>

Recibido: 1 de diciembre de 2020

Aceptado: 8 de octubre de 2021

Resumen

Este artículo describe cómo las maestras en formación aplican los conocimientos de la política pública de primera infancia en las prácticas pedagógicas del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Bello, Antioquia). Desde un paradigma hermenéutico y a un nivel descriptivo, se analizó una muestra intencional de 30 estudiantes de sexto, octavo y noveno semestre mediante una entrevista semiestructurada. A su vez, se realizó un estudio documental de planeaciones y diarios de campo realizados por estudiantes de práctica profesional 1, 2 y 3 respectivamente. Se definieron seis categorías: familia, participación, actividades rectoras, derechos de los niños y niñas, dimensión socioemocional, y autonomía. Las maestras en formación realizan acciones enmarcadas en dicha política, mostrando avances importantes en su articulación con la educación inicial. Los derechos de los niños se constituyen como el marco de referencia a la hora de realizar la planeación y reflexionar acerca de la práctica pedagógica.

Palabras clave: educación, derechos del niño, política gubernamental, práctica pedagógica, primera infancia

Abstract

This paper describes how pre-service teachers apply their knowledge about the public policy of early childhood in pedagogical practices of the Early Childhood Education Undergraduate Program of Corporación Universitaria Minuto de Dios (Bello, Antioquia, Colombia). From a hermeneutical paradigm and at a descriptive level, an intentional sample of 30 students from sixth, eighth and ninth semesters was analyzed by means of a semi-structured interview. Likewise, a document review was conducted of the planning and field journals of students in the pedagogical practicum 1, 2, and 3, respectively. Six categories were defined: family, participation, guiding activities, children's rights, socio-emotional skills, and autonomy. The pre-service teachers perform actions framed in the early childhood policy, thus showing important advances in its articulation of the policy with initial

* Este artículo se deriva de la investigación *Apropiación de la política pública de primera infancia en el desarrollo de la práctica pedagógica de estudiantes y docentes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Bello, Antioquia)*, desarrollada entre el 20 de febrero de 2019 y el 30 de noviembre de 2020.

1 Licenciada en Educación preescolar. Magister en educación. Corporación Universitaria Minuto de Dios- Uniminuto. Correo electrónico: mvahossarri@uniminuto.edu.co

2 Licenciada en gestión educativa. Magister en educación. Corporación Universitaria Minuto de Dios- Uniminuto. Correo electrónico: dngomez@uniminuto.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2346-1550>

education. Children's rights are the frame of reference when planning and reflecting on the pedagogical practice.

Keywords: children's rights, early childhood, education, government policy, pedagogical practice

Introducción

Si bien los avances legislativos y de política pública de atención a la primera infancia en los países de América latina se amparan en los principios y propósitos plasmados en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN), las políticas particulares que delimitan estos principios son diversas y fraccionadas, condición que genera retos para los diferentes países en cuanto a la implementación y la aplicación de mecanismos que garanticen el cumplimiento de la política y las bases legales de dichos derechos (Lassalle, *et al.*, 2020).

La CDN definió que los niños tienen derechos desde que nacen, no deben ser considerados como objetos de protección, sino sujetos titulares de derechos; de igual forma, deben ser respetados por los adultos y ser reconocidos como seres activos y participativos, generadores de cambios en los diferentes espacios en que se desarrollan, especialmente en la familia y en la escuela; a lo que se suma que la CDN solicitó que se llevaran a cabo las acciones necesarias para que esto se cumpliera (UNICEF, 1989).

En ese sentido, las políticas de primera infancia en América latina históricamente han sido diseñadas para la protección, vinculando el Estado, la familia y la infancia con la integración de la educación y la mitigación de las condiciones de vulnerabilidad de los niños, con el propósito de crear las condiciones que hagan efectivos los derechos; por ello, aquellas definen un conjunto de acciones que garanticen el desarrollo integral, una vida digna y el máximo bienestar posible (Lassalle, *et al.*, 2020).

De igual manera, desde diferentes disciplinas como la sociología, la economía, las neurociencias y la educación, se ha mostrado la importancia de la inversión en la primera infancia. A este respecto, la UNICEF (1991) destaca que con dicha inversión se pueden observar las oportunidades en desarrollo

integral, las aptitudes de aprendizaje o, al contrario, el impacto negativo que su carencia puede tener en los sistemas de salud, educación y desarrollo económico y social de un país.

Particularmente, Colombia revalidó lo indicado por la CDN, estipulando en el Artículo 44 de la Constitución de 1991 que los derechos de los niños prevalecen por encima de los derechos de las demás personas:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. (Constitución Política de Colombia, 1991)

De esta manera, el desarrollo integral de los niños y la educación inicial comenzaron a adquirir especial importancia en las políticas del país; así, la Ley de infancia y adolescencia, Ley 1098 de 2006, reconoció los derechos de los niños y estableció en su Artículo 7 normas para la garantía y cumplimiento de los mismos (Ministerio de la Protección Social e ICBF, 2006). Todos estos avances, especialmente desde la legislación, dieron cabida a una movilización social con el fin de que los niños tuvieran la oportunidad de un desarrollo integral, sin importar el lugar donde se encontraran, la cultura a la que pertenecieran o su situación económica. En este contexto, nació el documento que estableció la distribución de recursos para la educación y atención integral para la primera infancia, Política Nacional de Primera Infancia (Ministerio de la Protección Social, *et al.*, 2007).

Ahora bien, esta voluntad política en materia de primera infancia buscaba asegurar la atención con calidad de los más pequeños. Así, nació la estrategia De Cero a Siempre en 2011, "Política de Estado para la Atención Integral a la Primera Infancia", la cual contiene los lineamientos para el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición (Congreso de la República de Colombia, 2012).

Todo lo anterior marca un hito de cambio en la prestación del servicio a la primera infancia; en este sentido, ya no solo la educación es importante para el presente y futuro de los niños, y por tanto de la sociedad, sino que la salud, la nutrición y la protección de la primera infancia suman también como aspectos importantes en su desarrollo integral. Sin embargo, es la educación inicial la que se convierte en un componente clave para llevar a cabo las acciones que validen los derechos de los niños. La Ley 1804 de 2016 que establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, dice en su Artículo 5:

La educación inicial es un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso. (Congreso de la República de Colombia, 2016)

Por tal razón, existen orientaciones desde la Política Pública de Primera Infancia (PPPI) necesarias para la educación inicial, dirigidas a las instituciones educativas que brindan niveles de preescolar y primera infancia, y cuyas propuestas curriculares y pedagógicas deben estar encaminadas a trabajar por la garantía del desarrollo integral de los niños y las niñas menores de seis años (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Teniendo en cuenta lo anterior, a fin de que se den contextos educativos favorables para la primera infancia, como lo manda la PPPI, se le debe apostar a la formación de los futuros maestros de educación infantil, siendo este un agente clave para el logro de los objetivos trazados por dicha política (Robledo-Castro, *et al.*, 2019). En este sentido, las facultades de educación tienen el reto de estar a la vanguardia de los cambios que se dan en el país, especialmente en lo que concierne a la educación inicial.

Ahora bien, si existe un referente delimitado por la PPPI y se reconoce la importancia de su aplicación en la educación inicial, surge entonces el

interrogante de cómo los conocimientos de las directrices y normas estipuladas por la PPPI referidas a la atención integral de la primera infancia son implementados en la práctica pedagógica de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil (LEI), tanto en el sector público como en el privado. A esta pregunta apunta el presente artículo describiendo el caso de LEI de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en Bello, Antioquia.

Metodología

Desde un paradigma hermenéutico de enfoque cualitativo y nivel descriptivo se realizó un proceso sistemático de indagación con la revisión directa de documentos, el cual se integró en una matriz de análisis documental para organizar la información y realizar el análisis de interpretación (Alfonzo, 1994).

Con la información obtenida se describe cómo las estudiantes de LEI aplican sus conocimientos de la PPPI durante su práctica profesional. Esta práctica constituye para las estudiantes un espacio de aprendizaje teórico-práctico, en el cual su quehacer debe contextualizarse en una realidad pedagógica determinada (Martínez-Núñez y Muñoz-Zamora, 2015).

Así, se realizaron entrevistas semiestructuradas, siguiendo las recomendaciones de Mertens (2015), en las entrevistas se enfatizaron y sopesaron elementos importantes de la aplicación de la PPPI, para finalmente interrelacionarlos y compararlos.

Los instrumentos utilizados para obtener la información fueron: en primer lugar, la revisión de veinticuatro diarios de campo y veinticuatro planeaciones de las prácticas de las estudiantes del séptimo, octavo y noveno semestre del programa LEI; y, en segundo lugar, se realizaron 30 entrevistas semiestructuradas a estudiantes de dichos semestres. La entrevista semiestructurada permitió indagar por la familia, participación, actividades rectoras, derechos de los niños y las niñas, la dimensión socio afectiva y, por último, autonomía; todo ello en lo que respecta a la PPPI.

Las participantes fueron todas mujeres entre los 25 y 40 años. Se trianguló la información obtenida de los dos tipos de fuentes, empleando el método de análisis de contenido utilizando el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti, versión 8.

Resultados

Los hallazgos del estudio se estructuraron en seis categorías que describen cómo vienen aplicando las maestras en formación los conocimientos de la PPPI en su práctica pedagógica. Estas categorías *a priori* surgieron de las entrevistas semiestructuradas y de la revisión de las planeaciones y diarios de campo de las estudiantes.

Las categorías fueron: a) la vinculación de la familia en la práctica pedagógica; b) la participación de los niños; c) las actividades rectoras como metodología de enseñanza-aprendizaje; d) los derechos de los niños; e) la dimensión socio afectiva como base de la intervención pedagógica; y f) la autonomía como parte de los momentos pedagógicos.

La fuente documental donde se pudo observar con mayor claridad la implementación de la PPPI, fue la planeación. La Figura 1 muestra el número de planeaciones que contienen las categorías pertenecientes a este estudio; las actividades rectoras se encuentran en mayor medida en las planeaciones, mientras que la familia y la autonomía se observaron en menor porcentaje.

Familia

Del total de planeaciones revisadas el 58% incluyen directamente a las familias; para el entorno familiar, el 100% incluye la participación de los adultos significativos, incluso desde el periodo de la gestación. El énfasis se dio en experiencias que favorecen el desarrollo integral, los cuidados, pautas de crianza y cómo favorecer el bienestar de los niños.

En otras modalidades de atención a la primera infancia como: institucional ocho horas, entorno comunitario, modalidad jardines infantiles (incluyendo las instituciones de educación infantil privadas) que corresponde al 55%, la participación de las familias se centra en las actividades que se les envían a los niños para que sean desarrolladas en casa; asimismo, en la realización de la ambientación para las salas de desarrollo y, en algunos casos, en la ejecución de las actividades en el aula realizando juegos de roles. Por ejemplo, en una de las planeaciones se enuncia lo siguiente: “se procede a realizar el juego ‘patos al agua’ donde participan la mamá y la abuela del niño”.

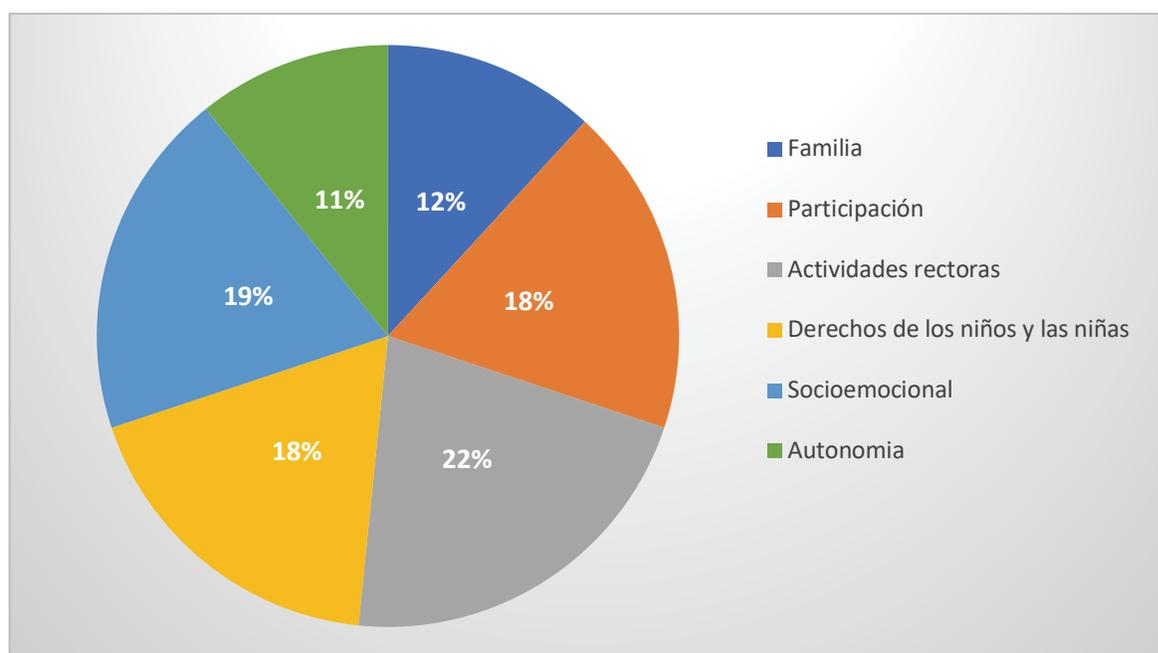


Figura 1. Categorías encontradas en las planeaciones de estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil

Fuente: elaboración propia.

En los diarios de campo, el 29% (correspondiente a práctica 1), así, mencionan la importancia de la motivación y el estímulo para que las familias participen de manera positiva en el desarrollo de la planeación, situación que se destaca en afirmaciones como: “se les invitó y motivó a participar de la experiencia propuesta para este día, donde la respuesta y el compromiso del momento fue positivo”.

En cuanto a los diarios de campo de práctica 2, que corresponde a un 33%, se enfatiza la importancia que implica la participación de la familia en el desarrollo de los niños a través de la planeación; esto se evidencia en uno de los diarios de campo: “la familia es el pilar más importante para el desarrollo integral del niño, por ello debe estar en constante engranaje con el docente para el trabajo en equipo”.

En la práctica 3, que corresponde al 38% de los diarios analizados, la reflexión se da en cuanto a la importancia del fortalecimiento de las planeaciones desde la participación de las familias y el reconocimiento de los avances en las interacciones entre estas y los niños, a partir de las acciones que se realizan, incluyendo a las madres gestantes. La siguiente afirmación da cuenta de lo anterior: “se seguirán fortaleciendo este tipo de acciones para que a los adultos acompañantes les sea más fácil interactuar con los niños, el viento y los materiales”. A partir de lo anterior, se deduce que es importante resaltar el reconocimiento más visible de la participación de la familia en el nivel más alto de la práctica.

Se encontró que en las entrevistas se nombra a la familia con menos frecuencia; sin embargo, se

destaca que las estudiantes hablan de esta categoría desde la herencia cultural que las familias aportan a la planeación pedagógica a través de sus voces, cuando se involucran en los juegos y cuando reconocen y comparten sus costumbres. Una mención relacionada con lo anterior es: “permite que las familias participen en las diferentes estrategias, que cuenten historias de su época, que compartan juegos, y diferentes experiencias”.

Las entrevistas, además, arrojaron una tendencia en temas específicos con relación a la familia y la planeación; la Tabla 1 describe los casos en los que se involucran las familias en la planeación y en el desarrollo de esta.

Participación

En esta categoría se encontró que el 18% del total de las planeaciones permiten la participación de los niños y las niñas a partir de actividades lúdicas y recreativas; de igual manera, actividades que impliquen el juego libre, la interacción con sus pares, la manipulación de diferentes materiales adecuados para su edad y actividades para explorar su entorno.

Asimismo, se encontró que las estudiantes incluyen la estrategia llamada “asamblea”, donde realizan preguntas a los niños en diferentes momentos del día acerca de lo que saben, de lo que les gusta, de lo que aprendieron. Al respecto, se encontró en una de las planeaciones: “se inicia la asamblea donde los niños encontrarán un balde con agua en el centro de la sala y se invita a que metan sus manos para que exploren lo que allí se encuentra”.

Tabla 1. Aplicación de la PPPI a partir de la participación de las familias.

Actividades	Número de planeaciones (n=24)	%
Realización de manualidades	7	29%
Participación en la construcción de la ambientación de la sala de desarrollo	3	2%
Escuela de padres o encuentros de formación	2	1%
Participantes en la intervención de la planeación en la sala de desarrollo	2	1%
No se halló registro de la participación de las familias	10	41%

Fuente: elaboración propia.

De los veinticuatro diarios de campo revisados, se encontró que el 41% de estos destacan la participación y motivación de los niños al realizar las actividades; resaltan particularmente la importancia de la participación en su desarrollo como seres activos que son y en la construcción de sus propios conocimientos. Ejemplo de esto se encuentra en uno de los diarios de campo: “lo más valioso es la participación de los estudiantes en cada momento planeado, donde se podía evidenciar de manera clara su interés por aportar sobre lo aprendido en la planeación”.

Por otro lado, en las entrevistas se pudo notar que las estudiantes nombran la participación de los niños y las niñas a partir de sus necesidades e intereses y con base en esto construyen la planeación. La Tabla 2 muestra aspectos que se repiten en las entrevistas cuando se les pregunta a las estudiantes sobre esta categoría: ¿Cuándo se da la participación de los niños y niñas en la planeación?

Actividades rectoras

Se encontró que las estrategias de enseñanza y aprendizaje que predominaron en las planeaciones por las docentes en formación son las siguientes.

En primer lugar, la exploración del medio, en el 62 % de las planeaciones, propone experiencias desde lo sensorial a partir del aprendizaje vivencial. En el 50% de las planeaciones, el juego como propuesta lúdica y recreativa. Una de las actividades da cuenta de la exploración del medio: “que descubran los colores por medio de una actividad sensorial con bolsas y vinilos del color que vamos a trabajar”.

De igual manera, se identificaron experiencias de imitación a partir del baile y diferentes movimientos, la utilización de cuentos en diferentes momentos de la rutina y la construcción de nichos literarios como parte de la ambientación, no solo en la sala de desarrollo sino también en los hogares. Esto se evidencia con la siguiente actividad: “Nicho de literatura: escoger un espacio del hogar, colocar cobija, colchoneta, cojines, etc., colocar libros, revistas, hojas, crayolas, colores”.

Así, en el 20% de las planeaciones se utilizaron en una misma secuencia didáctica hasta tres actividades rectoras. En el 30% de las entrevistas se encontró que las estudiantes hablaban sobre los elementos que no podían faltar en una planeación, coincidían en las actividades rectoras y, entre las razones para que estas actividades rectoras hicieran parte de la metodología, estaban la PPPI y los lineamientos De Cero a Siempre. Una de las participantes dice: “para mí primero que nada en una planeación debe haber arte y como segundo, la literatura. Para el desarrollo de un tema para los niños se puede realizar ‘cuento’ de los colores con títeres, arcoíris grupal con vinilos”.

Las estudiantes cuentan que los niños disfrutaban realizando actividades que tienen que ver con la exploración del medio y que la música es utilizada en la planeación para integrar aquellos niños que requieren un proceso de socialización especial. En una de las planeaciones se encontró: “lograr la socialización e interacción de Sebastián con todos sus compañeros a través de un ambiente de aprendizaje con tambores”. La Tabla 3 muestra cuáles

Tabla 2. Aplicación de la PPPI a partir de la participación de los niños y las niñas.

Aspectos encontrados en la entrevista	Número de estudiantes que coinciden (n=30)	%
Necesidades e intereses de los niños y las niñas	11	36%
Participación de los niños y las niñas en la ambientación de las salas de desarrollo	6	20%
Durante las actividades propuestas	4	13%
Disposición del material al alcance de los niños y las niñas	4	13%
No dieron respuesta	5	16%

Fuente: elaboración propia.

actividades rectoras son de uso frecuente en las planeaciones pedagógicas.

Derechos de los niños y las niñas

En esta categoría se pudo evidenciar que el 18% de las planeaciones dan cuenta de aspectos relacionados con los derechos de los niños y las niñas: la recreación y el disfrute de las actividades, la promoción del respeto por sí mismo y por el otro, la participación y la libre expresión a través de las actividades rectoras. Asimismo, el derecho a la igualdad, la salud, la alimentación y la educación se refleja en los juegos que proponen las docentes en formación.

Las estudiantes que se encuentran en la modalidad familiar resaltan el derecho a la protección y proponen acciones para que las familias conozcan acerca de amenazas y alertas en el desarrollo de los niños. En concordancia con esto, se encontró en una de las planeaciones: “brindar conocimiento a las familias acerca de cuáles son las alertas que se deben tener presentes en los procesos de desarrollo de los niños, niñas y gestantes”.

Por otra parte, de veinticuatro diarios de campo revisados, se hallaron en 33% de ellos reflexiones en torno a los derechos de los niños y las niñas. Las estudiantes escriben acerca de la importancia de una formación integral en la primera infancia en el marco de los derechos de los niños y las niñas y su incidencia en la sociedad, el respeto por el ritmo de aprendizaje de cada niño y niña, y el fomento de la expresión a través de las acciones llevadas a cabo diariamente; ejemplo de esto se puede encontrar en

la siguiente afirmación: “las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad”. De igual manera se encontró: “el derecho a la igualdad sin importar la cultura, el grupo en general se interesa por el juego, es así como se trata de utilizar un lenguaje acogedor y claro en las indicaciones dadas”.

En las entrevistas, solo el 13% de las participantes se refirió a los derechos de los niños y las niñas; sin embargo, se encontró que una de las participantes menciona que las planeaciones son la manera como se puede hacer valer los derechos y que la PPPI manda que el currículo para la primera infancia debe ser accesible a todos ellos, es decir, que exista la inclusión: “la PPPI la involucró con la planeación cumpliendo con las normas y haciendo valer los derechos y deberes que estén estipulados”.

Dimensión socioemocional

Tanto en las planeaciones como en las entrevistas se menciona la educación inicial como el proceso necesario para que los niños socialicen con sus pares, y cómo la docente a partir de la observación y escucha intencionada, crea vínculos afectivos. El 79% de las planeaciones proponen actividades que permiten el trabajo en equipo, el respeto, el autocuidado, el control de las emociones. El 69% de las entrevistas refieren sobre el vínculo afectivo de la docente y los niños; además, se habla de aquellas interacciones que se generan a través del juego y otras actividades, especialmente las actividades

Tabla 3. Aplicación de la PPPI por medio de las actividades rectoras.

Actividades rectoras	Número de planeaciones	%
Exploración del medio	15	62%
Juego	12	50%
Arte	8	33%
Literatura	8	33%

Fuente: elaboración propia.

rectoras. Asimismo, se menciona que la dimensión socioemocional es importante para el desarrollo de otras dimensiones, especialmente la comunicativa. En sintonía con lo anterior se encontró: “las agentes educativas realizamos nuestra labor como mediadoras del aprendizaje con los niños y niñas, en el momento en que estamos intercambiando acciones y palabras con ellos”.

Este aspecto comparte con la categoría familia asuntos relacionados con los vínculos afectivos y las interacciones que se tejen entre los niños y adultos significativos, a partir de acciones propuestas por las docentes en formación. Al respecto se encontró: “se abre un espacio para hablar sobre los avances de los niños, niñas y madres gestantes, en el cual se hace un relato desde el momento de la gestación; esta escritura se comparte en el grupo, este tipo de actividades ayuda en la vinculación afectiva”.

De igual manera, la entrevista arrojó información sobre lo que las estudiantes consideran como temas que se deben abordar en el currículo de la educación inicial; aquellos relacionados con las emociones, la familia, los pactos de convivencia, el reconocimiento de sí mismo y de los otros. Aspectos estos que favorecen las interrelaciones en la primera infancia.

Por otra parte, en el 42% de los diarios de campo las estudiantes se manifiestan acerca del ambiente cálido que se genera al realizar actividades relacionadas con el respeto y el afecto; además, describen lo importante que es el papel de ellas en la creación de estos vínculos entre pares.

Autonomía

La Tabla 4 muestra el número de planeaciones, diarios de campo y entrevistas que promocionan la autonomía en la práctica pedagógica.

Este aspecto se reflejó a partir de las iniciativas que los niños manifiestan durante el desarrollo de la rutina que las docentes en formación establecen: saludar a sus compañeros, recoger los juguetes, comer solos los alimentos, lavarse las manos, compartir y hacer buen uso del material.

De igual manera, se menciona cómo a través del juego se logra que los niños sean protagonistas de su propio aprendizaje, se autoprotejan, tengan la iniciativa de opinar acerca de las actividades y propongan otras nuevas.

En los diarios de campo las estudiantes describen con especial interés las actividades que los niños realizan por sí solos, pues las ven como un avance en su desarrollo: realizar recetas, hacer experimentos, alimentarse solos y la puesta en práctica de hábitos de vida saludable. Con respecto a esto, una de las estudiantes escribió: “cada uno de los niños iba realizando el paso a paso de la actividad, se evidenció cómo crecía su curiosidad al momento de mezclar la anilina y el bicarbonato”.

Discusión

El trabajo de investigación base del presente artículo abordó la PPPI y la manera como los estudiantes de LEI de Uniminuto ponen en práctica las directrices de dicha política en diferentes contextos de la educación infantil. En esta perspectiva, Guzmán (2017) asocia la PPPI con la práctica pedagógica en

Tabla 4. Aplicación de la PPPI a partir de la promoción de la autonomía.

Documentos e instrumentos de información	Número de documentos e instrumentos de información	%
Planeaciones	6	25%
Diarios de campo	4	16%
Entrevista	4	16%

Fuente: elaboración propia.

los contextos que enmarcan la educación inicial, donde los niños son los principales actores de las acciones que propone el docente como mediador pedagógico, lo que supone que los niños intervienen en su propio desarrollo; esto, a su vez, muestra el cambio de paradigma sobre la concepción del niño como objeto de protección a sujeto de derecho en un marco de atención a la primera infancia.

En el mismo sentido, la estrategia de atención integral a la primera infancia De Cero a Siempre, brinda los fundamentos políticos, técnicos y de gestión para la prestación del servicio a la primera infancia, y concibe a los niños como sujetos de derecho:

[...] el carácter de ser social es inherente al ser humano desde los comienzos de su vida y que gracias a él y a las capacidades que poseen, participan en la vida de la sociedad y se desarrollan a partir de las relaciones con los otros. (Ministerio de la Protección Social, et al., 2007, p. 100)

224

Por su parte, en este estudio se encontró que las maestras en formación participantes del mismo reconocen la importancia de velar por los derechos de los niños a través de la práctica pedagógica; se ve cómo, a través de las diferentes acciones y estrategias que plantean, promueven en ellos el respeto por sí mismo y, por el otro, la participación y la libre expresión a través de las actividades rectoras.

Un reto que se presenta al maestro de primera infancia es precisamente estar en coherencia con el contexto que el país solicita, lo cual implica ser consecuente con la PPPI. Al respecto, Zapata y Ceballos (2010) mencionan cómo en Latinoamérica la aplicación de la política en infancia se da de acuerdo con las características y demandas particulares de cada país; sin embargo, tienen en común el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derecho y una clara intencionalidad pedagógica donde los docentes rompan con esquemas tradicionales y posibiliten el desarrollo cognitivo, socioafectivo y comunicativo de los niños a través del juego y la lúdica y la articulación de la familia y la comunidad.

En consonancia con lo anterior y de acuerdo con la PPPI, la Ley 12 de 1991 (Congreso de la República de Colombia, 1991) hace referencia de los aspectos que demarcan al niño como sujeto que goza de mecanismos que le permiten participar dentro y fuera del sistema: basta en reconocer que desde su nacimiento ya es garante de derechos. Esto indica que los maestros están llamados a pensar una práctica pedagógica donde se tengan en cuenta los intereses, las necesidades y la capacidad de participación de los niños, considerando el ciclo de vida establecido en la Ley 1804 de 2016 (Congreso de la República de Colombia, 2016).

Asimismo, *Save the Children International* (2005) menciona unos principios para la participación infantil, los cuales deben tener en cuenta aquellos países, organizaciones y adultos interesados en mejorar las condiciones de la primera infancia: el respeto y la honestidad con los niños y la creación de entornos de confianza, favorecedores, amigables y con igualdad de oportunidades, principios estos fundamentados a partir de los derechos de los niños.

La educación inicial debe fomentar en la primera infancia la libre expresión, la participación, la autonomía y el juicio propio (Congreso de la República de Colombia, 1991), a través de las interacciones que se dan en el contexto donde se desenvuelven los niños; esto es, a través de experiencias pedagógicas que involucran el juego, la recreación y el disfrute de las actividades, tal como lo expresaron en el estudio las docentes en formación. De igual manera, Jaramillo y Mejía (2020) resaltan la importancia que el docente de educación infantil le debe dar a su planeación, y señalan que a partir de las metodologías que utilice y del “gesto pedagógico” que exprese, se ponen barreras o al contrario se contribuye con la participación, autonomía y desarrollo de ciudadanía de los niños.

En los resultados obtenidos en la investigación, se evidencia la importancia de las interrelaciones en las acciones pedagógicas; interacciones que constituyen la columna vertebral del currículo (Ministerio de Educación Nacional, 2017), que, junto con las actividades rectoras, generan experiencias

cognitivas, motoras, comunicativas y emocionales. Castro-Martínez, *et al.* (2015), mencionan que el currículo es quien orienta las dinámicas de los escenarios educativos y que para la educación inicial debe significar la gestión en la aplicación de la PPPI, con el rol activo del niño, el rol mediador del docente y la intencionalidad a la hora de generar experiencias a través de las actividades rectoras: juego, literatura, exploración del medio y arte.

De esta manera y en coherencia con los derechos de los niños, la educación para los menores de seis años toma un rumbo más favorable gracias a la creación de la PPPI, la cual orienta que la educación inicial promueva el desarrollo de habilidades y destrezas de acuerdo con el contexto y la edad:

Poco a poco, el Ministerio de Educación Nacional precisa el significado de la atención integral a la primera infancia y la entiende como un proceso educativo orientado a promover el desarrollo de todos los niños del país, desde su nacimiento, a través de referentes educativos y pedagógicos apropiados para este momento del desarrollo infantil. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 37)

Así pues, se visibilizan las posibilidades de aprendizaje que pueden adquirir los niños gracias a la importancia que tiene hoy la educación infantil y al momento sensible del desarrollo neurológico en el que se encuentran los niños de 0 a 6 años, “en ella [en esta edad] se asientan todos los cimientos para los aprendizajes posteriores” (Campos, 2010, p. 2).

En este sentido, las maestras en formación que participaron en el estudio se vinculan con los lineamientos de la PPPI; con las intervenciones que realizan con los niños, dan cuenta del desarrollo propio de esta edad al aplicar estrategias que potencializan el aprendizaje, especialmente las actividades rectoras. De este modo, el arte, la exploración del medio, el juego y la literatura se convierten en acciones “que posibilitan en sí mismo el aprendizaje” (Sánchez, 2018, p.161).

Hay que señalar que las actividades rectoras son la vía que debe tomar la educación de los más pequeños para estar en coherencia con una “cultura de la educación inicial” (Ministerio de Educación

Nacional, 2020), esto especialmente debido a que son actividades inherentes a ellos.

En concordancia con lo anterior, se encontró que predominaban experiencias a partir del juego, no solo en la categoría de actividades rectoras, sino que se vieron reflejadas también en los derechos de los niños, en la dimensión socioemocional, en la participación y la autonomía. Con el juego se pretendía: primero, brindar a la primera infancia momentos de recreación y esparcimiento, pues las docentes en formación tienen claro el agrado y la importancia que adquiere el juego en la infancia. Para Gülgönen y Corona (2005), “la fascinación que provoca el juego no se debe únicamente al hecho de ser una actividad del orden de lo extraordinario, sino también a que lleva consigo un reto, riesgo o incertidumbre” (p. 32).

Y, como segundo aspecto, a través del juego se visibilizó la participación de los niños, las interacciones entre pares y el fortalecimiento de vínculos con la maestra; esto se refleja en el desarrollo de las planeaciones dirigidas, incluso, a los niños desde los primeros años de vida: “las primeras interacciones corporales con el bebé están impregnadas del espíritu lúdico: las cosquillas, los balanceos, esos juegos de crianza” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 15). De igual manera, estos juegos lúdicos posibilitan que se construyan relaciones de confianza, seguridad e identidad propias con sus pares y con la maestra.

Asimismo, se encontró que otra de las actividades rectoras más utilizada es la exploración del medio, a través de experiencias vivenciales y la utilización de los sentidos y el conocimiento del entorno; con esto, se pretendía crear asombro en los niños y motivarlos a aprender por sí mismos, a que conocieran el medio que los rodea, a que respetaran a los compañeros y a respetarse a sí mismos, aspectos que conllevan a un sujeto autónomo, independiente y reflexivo: “a través de su dominio sensorial y perceptivo, las niñas y los niños exploran con su cuerpo y, en la medida que adquieren mayor autonomía en sus movimientos, se desplazan por diferentes espacios, ampliando sus posibilidades de exploración” (Ministerio de Educación nacional, 2014, p. 15).

La literatura y el arte se vieron también reflejados en los resultados de las diferentes categorías de la investigación, cuya intencionalidad era la utilización de estrategias de enseñanza y aprendizaje que contribuyeran al desarrollo integral de los niños, esto en concordancia con que la educación de la primera infancia “favorecerá la creación de ambientes tempranos de aprendizaje no escolarizados, que incluyan como elemento fundamental el juego, el arte, la literatura y demás lenguajes expresivos” (Ministerio de la Protección Social, *et al.*, 2007, p. 30).

Por otro lado, las *Bases curriculares para la primera infancia y preescolar* del Ministerio de Educación Nacional (2017), señalan que la educación inicial es el proceso donde los niños viven experiencias que les ayudan a desarrollar capacidades cognitivas, motrices, socioafectivas y comunicativas a partir del ámbito donde se desenvuelven, y cómo dichas experiencias son posibles a través de las interacciones que se generan gracias a las intervenciones que se realizan con los niños, y en la manera como se involucran la familia y el contexto:

Potenciar el desarrollo integral de los niños en la educación inicial, genera retos en la manera de organizar curricular y pedagógicamente los procesos que se llevan a cabo en los escenarios educativos. Dicha organización se convierte en el horizonte de trabajo para las maestras en su cotidianidad, y constituye un marco de referencia amplio y flexible, que reconoce la singularidad de los niños, su diversidad cultural, étnica, social y territorial. (p. 41)

Las participantes en la investigación tienen en cuenta las situaciones particulares de cada niño, el entorno donde estos se desarrollan, la edad, sus posibilidades y ritmos de aprendizaje, y especialmente sus derechos. Se puede afirmar que es precisamente a partir de las oportunidades que la educación inicial genera en la dinámica del día a día, en las estrategias y planificación propias del currículo, que los niños son vistos como sujetos de derecho, activos y sociables, que expresan sus ideas y participan en su propio proceso de aprendizaje, si así se les permite.

Al respecto, Hoyuelos (2003) afirma: “En esa vivencia de la oportunidad, los niños pueden expresar sin prisas lo más profundo de su propia sabiduría: cómo aprovechar la disponibilidad en la oportunidad circunstancial que cada momento brinda cuando se vibra con él” (p. 12).

Las oportunidades que brinda la educación inicial desde un currículo que atienda a la PPPI, son posibles a través de las interacciones que se generan en el transcurrir del día a día, en los contextos educativos y a través de la relación de los niños con las maestras y con sus pares. Ellos se interrelacionan en el encuentro con el otro, en el juego y en la cotidianidad del diario vivir como seres sociales, pero también a partir de las intervenciones pedagógicas que genera la maestra (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

En la investigación se encontró que las docentes en formación consideran que en la educación de la primera infancia no pueden faltar temas como las emociones, la familia, los pactos de convivencia, el reconocimiento de sí mismo y de los otros, pues estos temas enriquecen la dimensión socioemocional del niño. En este sentido, desde la perspectiva de la educación integral, los procesos pedagógicos que brindan experiencias positivas a partir de las relaciones parentales y la socialización de los niños a través de diversas estrategias previenen también situaciones de maltrato y abuso infantil (Castro, 2008).

En línea con lo anterior, las participantes no solo reconocen la importancia de las interrelaciones en el desarrollo integral de los niños, sino que le conceden también un papel importante a la familia en la planeación de la práctica pedagógica, conscientes de la implicación de este vínculo para aquellos y para la sociedad en general. En esta vía, Simarra (2010) refiere la familia como el primer contexto donde se desarrollan los niños y que, al igual que en las instituciones que prestan el servicio de primera infancia, debe brindar ambientes de amor, convivencia y de reconocimiento de derechos, por un desarrollo integral. Para lograr esto, se debe formar a las familias y cuidadores, estrategia que hace parte del componente de educación inicial de la estrategia De Cero a Siempre.

Los resultados de esta investigación arrojaron que la intervención de la familia iba desde la elaboración de un material, hasta la participación en los encuentros presenciales y en las escuelas de padres o encuentros de formación. Para la PPPI, una de las líneas estratégicas para brindar una adecuada atención a la primera infancia es:

Potenciar a las familias y cuidadores primarios para relacionarse con los niños de manera más equitativa e inclusiva, e igualmente a los centros de desarrollo infantil y la comunidad, partiendo del respeto por la diversidad cultural en las pautas de crianza. (Congreso de la República de Colombia, 2012, p. 6)

En síntesis, hablar de la aplicación de la PPPI en la práctica pedagógica implica desenvolverse en el marco de los derechos de los niños, involucrar a las familias en los procesos educativos de estos, así como implementar estrategias que den cuenta de los hitos del desarrollo, utilizar las actividades rectoras para potencializar su autonomía y participación, reconocer a cada uno de ellos como sujeto único e irrepetible, aprobar que sean parte de su propio aprendizaje, brindarles una educación integral y reconocer que son sujetos de derecho.

Conclusiones

Sin lugar a duda, el reconocimiento del niño como sujeto de derecho está siendo incluido en el discurso y práctica de las estudiantes en formación, considerando que los derechos de los niños son la base misma de la PPPI; este reconocimiento es avalado por la legislación colombiana sobre la infancia.

En el caso de las prácticas pedagógicas de LEI, se pudo apreciar que las categorías abordadas estuvieron articuladas con los derechos de los niños; sin embargo, y desde una mirada positiva, la aplicación de los lineamientos de la estrategia De Cero a Siempre relacionados con las actividades rectoras, la participación de los niños y sus familias, la autonomía y los vínculos afectivos que se tejen en las interacciones con los ambientes de aprendizaje, son aspectos que están en proceso. Proceso que es conveniente profundizar para lograr una cultura de educación infantil en perspectiva de la PPPI y, en

consecuencia, que debe ser promovido y alentado desde las facultades de educación.

Las actividades rectoras fue la categoría que se vio en mayor porcentaje, pues hace parte de las didácticas activas para la enseñanza infantil desde un enfoque constructivista, discurso pedagógico que tiene relevancia en la Licenciatura en Educación Infantil, lo que muestra que es familiar su aplicación.

Caso contrario pasa con las categorías de autonomía y familia, que se dan en menor porcentaje; esto indica que se deben fortalecer en las estudiantes temas puntuales sobre el desarrollo infantil como lo son la independencia, resolver problemas, realizar actividades cotidianas por sí solo y, a partir de esto, proponer en las planeaciones acciones donde los niños puedan desarrollar su autonomía a partir de la rutina diaria.

En cuanto a la familia, particularmente, es importante la participación que se le ha dado a esta en la educación inicial, sin embargo, las apuestas de la PPPI van más allá de la realización de tareas enviadas a casa; es necesario que las familias se apropien de las acciones que deben realizar para asegurar el desarrollo integral de los niños. Por tal razón, se debe trabajar en la creación de estrategias pedagógicas donde las familias puedan participar de manera activa en los procesos educativos de los niños.

En general, las estudiantes conocen los principios de la PPPI y los usan en los diversos contextos en los que se desenvuelven los niños y, en las diferentes modalidades de atención, especialmente el entorno familiar. Las instituciones privadas, aunque en menor medida, aplican también la PPPI, pues se observa en la práctica de las maestras en formación algunas acciones pertenecientes a ella, evidenciándose acciones que conllevan a un desarrollo integral de la primera infancia y la creación de espacios para vivenciar el autocuidado, la autonomía y la protección.

Por último, hay que señalar que el estudio realizado constituye un aporte a la formación profesional en Educación Infantil, especialmente porque motiva la necesidad de continuar investigando sobre la primera infancia y los retos que trae la PPPI en articulación con la educación inicial; en este

caso, sobre la participación infantil que, aunque se presenta en la práctica pedagógica al consultarle a los niños sobre sus intereses y necesidades para generar acciones a partir de su opinión, habría que preguntarse si están en un nivel apropiado de participación.

Referencias

- Alfonzo, I. M. (1994). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Contexto Editores.
- Campos, A. L. (2010). *Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación*. Lima: Cerebrum & OEA.
- Castro-Martínez, J. A., Parada, A., Rodríguez, H. y Villamizar, N. J. (2015). Análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia. *Infancias Imágenes*, 14(1), 112-124. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.1.a08>
- Castro, A. L. (2008). *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia*. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE.
- Congreso de la República de Colombia (2016). *Ley 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*. Diario Oficial 49953.
- Congreso de la República de Colombia. (2012). *De cero a siempre. Atención integral a la primera infancia*. Gobierno de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Ley 12. Convención sobre los Derechos del Niño*. Diario Oficial 39640 de enero 22 de 1991.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 44 de julio de 1991 (Colombia).
- Gülgönen, T. y Corona, Y. (2005). Los espacios de juego para la primera infancia. 31-44. <https://programainfancia.uam.mx/>
- Guzmán, A. (2017). Política pública de primera infancia y educación inicial: una apuesta por el reconocimiento del niño como sujeto de derechos. *Revista digital de historia de la educación*, 20, 754-771.
- Hoyuelos, A. (2003). *Los tiempos de la infancia*. <https://red.aeiotu.org/wp-content/uploads/2021/01/M-ORGPEDAGOGICA-1-Los-tiempos-de-la-infancia.pdf>
- Jaramillo, S. (2020). Participación infantil para la construcción de ciudadanos planetarios. *Infancias Imágenes*, 19(2), 96-108. <https://doi.org/10.14483/16579089.14800>
- Lassalle, M., Croso, C. y Magalhães, G. (2020). El derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia: perspectivas desde América Latina y el Caribe. *Educação Em Revista*, 36, 1-18. <https://doi.org/10.1590/0102-4698230694>
- Martínez-Núñez, M. D., y Muñoz-Zamora, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 343-355. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13120190814>
- Mertens, D. (2015). *Research and evaluation in education and psychology* [4th ed.]. SAGE.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). Sentido de la educación inicial. *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*, 20, 1-92
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). El juego en la educación inicial. *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*, 22, 1-56. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N22-juego-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014c). La exploración del medio en la educación inicial. *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*, 24, 1-44
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf%0A%0A
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. Gobierno de la República de Colombia.

- Ministerio de la Protección Social e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF. (2006). *Ley 1098, Código de la Infancia y la Adolescencia*. Imprenta Nacional.
- Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, DNP-DDS-SS. (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia*. Conpes Social 109.
- Robledo-Castro, C., Amador-Pineda, L. H. y Nájuez-Rodríguez, J. J. (2019). Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 169-191. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17110>
- Sánchez, P. A. (2018). La política pública como garantía de derechos de la primera infancia en Colombia. *Derecho y Realidad*, 16(31), e10.19053. <https://doi.org/10.19053/16923936.v16.n31.2018.9105>
- Save the Children International. (2005). *Estándares para la participación de la niñez*. Save the Children. <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/3031/pdf/3031.pdf>
- Simarra T. (2010). Panorama de las políticas públicas de primera infancia en Colombia. *Miscelánea Comillas*, 68(132), 397-417.
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Unicef comité español. <https://doi.org/10.18356/51f8034c-es>
- Zapata, B. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de La Universidad de Manizales y El Cinde*, 8(2), 1069-1082.

