



TESIS DE MAESTRÍA

**Formación técnica en primera infancia: elementos para fortalecer la práctica de auxiliares
de aula**

Autor

María Angélica Rojas Bravo

Director de tesis:

Mónica Ofelia García Calvo

Universidad Antonio Nariño

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, D. C., noviembre de 2016

**Formación técnica en primera infancia: elementos para fortalecer la práctica de auxiliares
de aula**

Memoria que presenta el maestrante:

María Angélica Rojas Bravo

Para optar al grado de Magister por la Universidad Antonio Nariño

Bogotá, D. C., noviembre de 2016

Agradecimientos

Agradezco a Dios por esta oportunidad de vida, porque a pesar de todas y cada una de las dificultades que me hicieron sentir más cerca de la muerte, hoy soy testigo de su amor y obra, gracias a su misericordia culminó otra etapa más en mi carrera profesional. De igual forma, orgullosa y con lágrimas en los ojos le agradezco al mismo Dios por permitirme tener a los padres más maravillosos del mundo; a Gloria Bravo Garzón, una madre incansable, luchadora, ese ser de luz que ilumino mi camino y que con todo su amor hizo que hoy esto sea posible. A mi padre, Alfredo Rojas Cajar, que desde la distancia guió cada uno de mis pasos y siempre confió en mí, a mi hijo Edwin Enrique León Rojas, la luz y el centro de mi vida, a mi esposo Marco Antonio Raad Viloría, por su paciencia y su amor incondicional.

Reconozco y bendigo a mis hermanos Osiris, Grace y Javier, que de forma particular y diferente, contribuyeron con demostraciones de afecto para que a pesar de la adversidad y de los miedos, no desfalleciera.

No menos importante a mi gran maestra Mónica Ofelia García Calvo, por cada una de sus orientaciones, su apoyo y sus conocimientos.

A todas y cada una de las estudiantes que he orientado por más de 3 años, quienes me han impulsado para continuar fortaleciendo mis saberes.

Finalmente, agradezco a los docentes de la maestría quienes guiaron mis aprendizajes y compartieron sus conocimientos, durante estos dos últimos años de formación académica.

Resumen amplio

Tipo de documento: Tesis de grado.

Acceso al documento: Universidad Antonio Nariño.

Título del documento: Formación técnica en primera infancia: elementos para fortalecer la práctica de auxiliares de aula.

Autor: Rojas Bravo, María Angélica.

Palabras clave:

Políticas públicas educativas, primera infancia, formación para el trabajo y desarrollo humano, formación docente, practicas pedagógicas.

Descripción:

El presente proyecto de investigación forma parte de las reflexiones sobre la formación de auxiliares de aula, las políticas públicas de primera infancia y la formación para el trabajo y el desarrollo humano, que se han orientado desde el Énfasis en Educación y Sociedad del programa de Maestría en Educación de la Universidad Antonio Nariño; es una tesis de grado presentada para optar al título de Magíster en Educación. El objetivo principal de la investigación es establecer la relación entre las prácticas de formación de auxiliares de aula y el Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto, con el fin de brindar elementos para que desde una perspectiva crítica y formativa se fortalezca. Presenta un proceso investigativo fundamentado en el paradigma naturalista desde un enfoque interpretativo y crítico, a través del cual se examinan los fundamentos del Programa de Formación Técnico Laboral en Primera Infancia del Instituto Campo Alto, en relación a la Política Pública de Primera Infancia y la Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano, así como las implicaciones de los contenidos en la práctica de auxiliares de aula. Las conclusiones idean algunas introversiones en torno a las relaciones que se establecen entre primera infancia y prácticas pedagógicas de formación de auxiliares de aula; educación en primera infancia y ejecución del Programa Técnico Laboral en

Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto campo alto, y formación de auxiliares para la primera infancia y desarrollo profesional.

Fuentes: Este trabajo tiene más de 80 fuentes bibliográficas. Destacando entre otros a los siguientes científicos sociales que dan cuerpo a la investigación.

Burbules, N., y Densmore, K. (1992). Los límites de la profesionalización de la docencia. *Educación y Sociedad*, 11, 67-73.

Calvo, G., Rendón, D., y Rojas, L. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 201-217.

Cañal, P., Lledo, A., Pozuelos, J., y Trevé, G. (1997). *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla: Diada Editorial.

Carli, S. (2003) Lo desconocido del otro. Crisis de las representaciones sobre la infancia. *Revista La educación en nuestras manos*, 8.

En el recorrido investigativo son esenciales los textos de:

Bardin, L. (1986). *Análisis de Contenido*. Madrid (España): Akal

Bonilla, E., Rodríguez S. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación social en ciencias sociales*. Bogotá (Colombia): Grupo Editorial Norma.

Martínez, M. (2000), *La investigación cualitativa etnográfica en Educación: manual teórico-práctico*. México, D. F: Editorial Trillas.

Contenidos:

Esta investigación se presenta tomando como base la estructura básica para la elaboración de un informe final. En primer lugar se presenta el planteamiento del problema y los objetivos, seguido por el marco teórico, la metodología, los resultados, la discusión, las conclusiones y referencias bibliográficas. Adicionalmente se describe un ítem sobre las limitaciones y propuestas para investigaciones futuras. En particular, el marco teórico se divide en tres partes.

En la primera, se aportan definiciones y se presentan algunos elementos de análisis en los que se observa la construcción de las políticas en relación con las representaciones sobre infancia construidas en la historia, el protagonismo de acciones internacionales y otras posibilidades para avanzar en el fortalecimiento de la educación inicial y el desarrollo infantil. En la segunda, se

presentan enunciados que definen el objeto de la formación para el trabajo y desarrollo humano, así como la normatividad establecida en relación a esta oferta educativa, las perspectivas nacionales e internacionales y algunos retos, oportunidades y desafíos para este tipo de formación.

En la tercera, se relata la perspectiva histórica de la formación docente y las políticas educativas constituidas en el contexto internacional y nacional, haciendo énfasis en la normatividad actual y explorando otras formas de fortalecer los procesos de formación.

En el capítulo sobre metodología se describe y define el proceso investigativo dado a través de un diseño de carácter cualitativo, que parte de fundamentos y premisas fenomenológicas, dentro del paradigma naturalista y un enfoque interpretativo y crítico. Finalmente, las conclusiones exponen algunas reflexiones acerca de las relaciones que se establecen entre primera infancia y prácticas pedagógicas de formación de auxiliares de aula (destacando si existe coherencia entre lo que instauran las políticas educativas y lo que reflejan las prácticas pedagógicas); sobre la educación en primera infancia y la ejecución del programa (determinando si existe conexión entre las intencionalidades educativas propuestas para niños y niñas menores de 6 años y los intereses formativos del programa de formación para auxiliares de aula del instituto Campo Alto); y, sobre la formación de auxiliares para la primera infancia y el desarrollo profesional (haciendo interpretación acerca de cómo y para qué se forman las auxiliares de aula, con relación a las proyecciones y oportunidades laborales).

Metodología:

La investigación se sustenta en un estudio de carácter cualitativo, parte de fundamentos y premisas fenomenológicas “el fenomenólogo (...) busca la comprensión de los hechos mediante métodos cualitativos que le proporcionen un mayor nivel de comprensión de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas” (Zapparoli, 2003, p. 194), lo que quiere decir que requiere la participación activa de los actores sociales y un mayor contacto entre sujeto e investigador.

El tipo de estudio es concretamente un estudio de caso, teniendo en cuenta que la investigación buscó acceder a la comprensión de un fenómeno en específico “El cometido real del estudio de

casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver que es, qué hace” (Stake, 1999, p. 20).

Se caracterizó el Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto, en relación con las políticas públicas en primera infancia y educación para el trabajo y el desarrollo humano. De la misma manera, se describieron las prácticas pedagógicas de los maestros formadores del Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto, teniendo en cuenta la perspectiva de niño y auxiliar de aula.

Finalmente, se proponen elementos para fortalecer la formación de auxiliares de aula del Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia, de modo que realmente se puedan proyectar como profesionales comprometidos con las apuestas de la Política Pública en Primera Infancia.

De ahí que, al finalizar la investigación se establecen la relación entre las prácticas de formación de auxiliares de aula y el Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto, con el fin de brindar elementos para que desde una perspectiva crítica y formativa se fortalezca

Esta investigación “procura aprehender los patrones de interacción que permiten interpretar los procesos. Así mismo, se trata de comprender situaciones desde la perspectiva de los participantes en la situación” Tejedor (como se citó en Dobles et al., 1996 p.82). No busca probar teorías y se aleja de la generalización, para ello se plantearon tres fases propuestas por Dobles, Zúñiga y García (1996) *diseño del objeto de estudio, construcción de los datos, y comunicación de los resultados de la investigación*. Así pues, en la fase de diseño del objeto de estudio se realizó una revisión exhaustiva de documentos que permitieron conceptualizar, determinar, analizar y describir, el contexto social, educativo y político de la primera infancia, la formación docente y la educación para el trabajo y desarrollo humano. Este análisis de documentos permitió la consolidación del marco teórico. Durante la segunda etapa se realiza análisis de contenido de los siguientes documentos: Política Pública de Primera Infancia, Política Pública de Educación Para el Trabajo

y el Desarrollo Humano y el Programa Técnico Laboral en Atención a la Primera Infancia Del Instituto Campo Alto, con el fin de comprender la relación existente entre estos, de la misma manera a través entrevistas semiestructuradas se analizan las prácticas de formación de auxiliares de aula del Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto y se establecen relaciones entre los datos obtenidos, los cuales fueron organizados en categorías y subcategorías para su descripción e interpretación. Finalmente, la tercera fase presenta una síntesis analítica e interpretativa de los datos obtenidos a partir de la revisión documental, el análisis de contenido, las entrevistas semiestructuradas y el análisis de resultados, el cual se logra a partir de un proceso de triangulación.

Conclusiones:

La investigación concluye a partir de un análisis exhaustivo, en donde toma como referencia importante la participación de sujetos que se involucran explícitamente en la formación de auxiliares de aula; que es ineludible considerar la reflexión y la investigación en las acciones educativas, aun cuando el carácter de la institución es exclusivamente técnico. Así, la enseñanza podrá ser “el lugar de encuentro con la palabra del otro, con el pensamiento, en el acto mismo de una mutación multiplicadora de prácticas educativas” (Guyot, 2000, p. 18). En definitiva una hacer cualificado, valorado y meditado.

Así mismo, es necesario que las prácticas de formación, tengan coherencia entre el saber y el hacer, el enfoque de competencias laborales, la demanda educativa actual y las políticas educativas. Que docentes y estudiantes conozcan y comprendan las dinámicas pedagógicas sobre las que se preside la formación para el trabajo y el desarrollo humano (FTDH) y que sea evidente en la descripción del programa.

Fecha de elaboración del resumen: 21 de noviembre de 2016

Para todos los efectos, declaro que el presente trabajo es original y de mi total autoría; en aquellos casos en los cuales he requerido del trabajo de otros autores o investigadores, he dado los respectivos créditos.

Tabla de contenido

Agradecimientos	i
Resumen amplio.....	ii
Tabla de contenido.....	vii
Lista de tablas	x
Lista de figuras.....	xi
1. Planteamiento del problema	1
1.1. Problema de investigación	5
1.2. Objetivos	6
1.2.1. Objetivo General.....	6
1.2.2. Objetivos específicos.....	6
2. Marco teórico.....	7
2.1. Contexto social, educativo y político en primera infancia	7
2.1.1. Concepciones de la infancia a través del tiempo.....	7
2.1.2. Incursión de las políticas públicas en relación con las imágenes de la infancia	9
2.1.3. Protagonismo de acciones internacionales	12
2.2 Educación para el trabajo y el desarrollo humano (antes educación no formal).....	13
2.2.1 Antecedentes.....	14
2.2.2 Objeto de la educación para el trabajo y el desarrollo humano.....	15
2.2.3 Normatividad en relación a la oferta educativa	18
2.2.4 Perspectivas nacionales e internacionales	19
2.2.5 Retos, oportunidades y desafíos para este tipo de formación.....	20
2.3 Formación docente	22
2.3.1 Perspectiva histórica de la institucionalización de la formación docente	23
2.3.2 Políticas educativas en el contexto internacional y nacional.....	24
2.3.3 Cambio educativo: incidencia de la formación y práctica docente	25
2.3.4 La formación docente: una mirada desde la práctica reflexiva	26
3 Metodología.....	28
3.1 Enfoque metodológico	28
3.2 Fases de la investigación	29

3.2.1	Primera fase: diseño del objeto de estudio	29
3.2.2	Segunda fase: construcción de los datos.....	30
3.2.3	Tercera fase: comunicación de los resultados de la investigación	31
3.3	Participantes	32
3.4	Instrumentos y técnicas utilizadas para la recolección y el análisis de la información.	34
3.4.1	Análisis de Contenido.....	34
3.4.2	Triangulación.....	36
3.4.3	Entrevista Semiestructurada	36
4	Resultados.....	38
4.1	Descripción de los resultados de la primera parte del análisis de contenido del Programa Técnico Laboral en Atención Integral Primera Infancia del Instituto Campo Alto.	38
4.1.1	Categoría I: primera infancia.....	40
4.1.2	Categoría II: educación en primera infancia.....	44
4.1.3	Categoría III: formación de auxiliares para la primera infancia.....	47
4.2	Descripción de los resultados de la primera parte del análisis de contenido sobre las prácticas pedagógicas de los maestros formadores del Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia.	49
4.2.1	Categoría IV: prácticas pedagógicas de formación de auxiliares.....	51
4.2.2	Categoría V: Ejecución del programa	62
4.2.3	Categoría VI: desarrollo profesional	66
5	Discusión de los resultados.....	68
5.1	Interpretación y discusión de los resultados del proceso de descripción del Programa Técnico Laboral en Atención Integral Primera Infancia del Instituto Campo Alto.	68
5.1.1	Categoría I: primera infancia.....	68
5.1.2	Categoría II: educación en primera infancia.....	71
5.1.3	Categoría III: formación de auxiliares de aula para la primera infancia	73
5.2	Interpretación y discusión de los resultados del proceso de descripción de las prácticas pedagógicas de los maestros formadores del Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia.	77
5.2.1	Categoría IV: practicas pedagógicas de formación de auxiliares de aula	77
5.2.2	Categoría V: ejecución del programa.	80
5.2.3	Categoría VI: desarrollo profesional.	85

5.3	Triangulación de los resultados del análisis de contenido del Programa, las Políticas y las Prácticas pedagógicas de los maestros formadores en Atención Integral a la Primera Infancia.....	88
5.3.1	Categoría I: Relación entre la Primera Infancia y las Prácticas Pedagógicas de Formación de Auxiliares de Aula.....	89
5.3.2	Relaciones en torno a la educación en primera infancia y ejecución del programa ...	92
5.3.3	Relaciones en torno a la formación de auxiliares para la primera infancia y desarrollo profesional.....	94
6	Conclusiones.....	97
7	Limitaciones y propuesta de investigaciones futuras	107
8	Referencias bibliográficas	108

Lista de tablas

Tabla 1. Descripción de la primera fase de investigación, diseño del objeto de estudio.....	30
Tabla 2. Descripción de la segunda y tercera fase de investigación “Construcción de los datos”, y “Comunicación de los resultados de investigación”.....	31
Tabla 3. Primer Paso para la Construcción de Categorías	35
Tabla 4. Documentos seleccionados para el análisis de contenido del Programa Técnico Laboral en Atención Integral Primera Infancia del Instituto Campo Alto.	38
Tabla 5. Listado de categorías y subcategorías utilizadas para el análisis de contenido de los documentos.	39
Tabla 6. Descripción de las personas que participaron en las entrevistas semiestructuradas, en relación con los criterios de selección.	49
Tabla 7. Listado de Categorías y subcategorías utilizadas para el análisis de contenido de las entrevistas semiestructuradas.....	51

Lista de figuras

Figura 1. Construcción cronológica de las concepciones de Infancia a través del tiempo	8
Figura 2. Sinopsis cronológica de acciones a favor de la infancia entre noviembre de 1870 a enero de 1976.	9
Figura 3. Sinopsis cronológica de acciones a favor de la infancia entre Enero de 1979 a Noviembre de 1997.	10
Figura 4. Ejemplo de elementos de una norma de competencia.	17
Figura 5. Normas de competencias de la primera infancia.	17
Figura 6. Síntesis de relaciones.....	89

1. Planteamiento del problema

En el mundo actual, las teorías sobre capital humano emergentes dentro del discurso macroeconómico (capitalismo) han orientado las discusiones sobre el lugar que ocupa la educación dentro de las naciones. En tal sentido, la educación ha sido presentada como la mejor opción para fortalecer las dinámicas de mercado y desarrollo de un país, y probablemente la responsable de cerrar las brechas presentes. Desde esta mirada “invertir en la educación de las personas y el desarrollo a la larga produce beneficios económicos (...) la educación es una inversión capital- y también lo es la enseñanza” (Hargreaves y Fullan, 2014, p.118). Por su parte, para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1998), la preocupación por definir los conocimientos, las competencias y los atributos de los individuos ha resultado ser un elemento esencial para la productividad y el mejoramiento económico.

Esta situación para Colombia, así como para varios países de América Latina, ha conducido a la formulación de políticas públicas que transforman los sistemas educativos anteriormente existentes en sistemas basados en el cumplimiento de metas propias de la teoría económica, tales como la productividad, eficacia, eficiencia, entre otras. Esto ha conducido a que se mezclen rasgos propios de la educación tradicional, como la instrucción, la pasividad, la repetición, la memorización y reproducción de información (Palacios, 1997), con características propias de la nueva educación, tales como la competitividad, la adaptación, la empleabilidad, y la producción y acumulación de conocimiento (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1996).

Un ejemplo de los intereses y necesidades mencionados se encuentra presente en la diversidad de modalidades de educación actualmente existentes en el país. Como se enfatiza en las declaraciones de la reciente ex ministra Gina Parody (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016), uno de los objetivos de la Política Pública del Sistema Nacional de Educación Terciaria, es buscar la organización de la oferta educativa terciaria en dos pilares de educación: Universitario y Técnico, que se complementan y se conocen contando con posibilidades de tránsito entre ellos; representando esto, a su vez, una transformación del acceso al sistema de educación técnica y

tecnológica que, en palabras de la exministra, “históricamente ha sido jerárquico, estigmatizante y excluyente” (s.p.).

En relación con el objeto de estudio, y tomando como base el panorama anteriormente planteado, la presente investigación toma relevancia en cuanto coloca en el ámbito de la reflexión investigativa el estado actual de uno de los programas de educación técnica adscrito a las política pública de educación terciaria propuesta por el MEN, el Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto. La intención es propiciar un análisis formativo y crítico del planteamiento y desarrollo de dicho programa, pues como se menciona en las siguientes líneas, existen varios elementos que son importantes de problematizar al respecto, si realmente se piensa la educación como un pilar de la Nación.

En primer lugar, se encuentra que la formación técnica, aunque es un eslabón esencial dentro del proceso de educación de los individuos, no necesariamente debe quedarse en la empleabilidad para considerar sus buenos resultados. Siguiendo a Sequeira (1996) “el sistema actual se preocupa por el interés técnico donde los estudiantes (...) son simplemente objetos que reproducen contenidos” (p.25), y por tanto cumplen al finalizar, un periodo de tiempo y una secuencia de actividades predeterminadas, con los atributos necesarios para ingresar al sistema económico.

Esta situación aunque se visibiliza como una posibilidad de inclusión en la medida en que asegura la inmersión de los sujetos en el sistema, teniendo en cuenta que la población que opta por estos programas de educación son en su gran mayoría de estratos bajos (según el MEN, el Sistema para la Deserción Escolar y el Sistema de Información de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano), limita las posibilidades de formación desde la mirada transitiva, es decir, como paso a la profesionalización, por cuanto no asegura ni le preocupa construir sujetos que sean capaces de transformar sus posibilidades para generar nuevo conocimiento y con ello, contribuir a la transformación social.

De acuerdo con Fernando Chaparro (2001), pensar al país como una sociedad de conocimiento implica no solo pensar en la dirección de la adquisición de la información, sino en la capacidad para utilizar dicha información en el proceso de concebir, forjar y construir un futuro; en donde

esta no solo sea un instrumento para comprender y explicar la realidad, sino como un motor de desarrollo y un factor dinamizador del cambio cultural. Así, no se trata solo de pensar la educación en relación a las oportunidades de empleo, pues una mirada más amplia permitiría pensar en un país con comunidades de aprendizaje, proyectándose cada vez más desde el reconocimiento hacia sus propias necesidades y potencialidades.

En segundo lugar, el trabajo con niños y niñas implica pensar el Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia desde una perspectiva diferente con respecto a los demás programas técnicos. A diferencia de un auxiliar (técnico) en áreas como la salud, la administración, el diseño, la mecánica, el mercadeo, los sistemas, los idiomas o hotelería y turismo, los auxiliares en educación en sus prácticas inevitablemente tienen encuentros de formación con los niños. No solo es frecuente encontrar aulas en las que los niños y sus familias los llaman profesores, también hay instituciones educativas en las que los auxiliares son contratados en la modalidad de docentes principales (y no de apoyo).

Por tanto, la formación de docentes en primera infancia no es responsabilidad exclusiva de la modalidad universitaria y va más allá de diferencias en cuanto a la titulación que refiere un diploma, por lo que “es hora de unir la visión y la acción” (Hargreaves y Fullan, 2014, p. 177). Quizás de esta manera se pueda comprender que el auxiliar técnico y el maestro licenciado en primera infancia, están en contacto directo con este tipo de población, por lo que ambos desde diferentes ámbitos favorecen y contribuyen, para garantizar la protección y el desarrollo integral de niños y niñas. Esta es también una manera de romper las brechas sociales y disminuir inequidades en la educación superior colombiana, un sistema fragmentado que ha ubicado a los técnicos y tecnólogos por debajo de los universitarios, en este caso particular, la auxiliar de aula inferior a la maestra licenciada, sin desconocer que los procesos de formación se establecen en un tiempo de profundización diferente.

En tercer lugar, es necesario continuar pensando, investigando y proyectando la educación infantil en Colombia. Según el MEN, el Sistema para la Deserción Escolar y el Sistema de Información de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, el técnico auxiliar en primera infancia o también llamado preescolar, es el segundo programa con mayor preferencia por parte de las

poblaciones que tienen acceso a esta modalidad de formación, lo cual significa que cada vez son más los maestros auxiliares de aula certificados, y por tanto, los auxiliares ejerciendo en las aulas de las instituciones educativas en el ámbito de la educación inicial.

Así se hace fundamental pensar el papel de la educación, específicamente la función de la escuela en la primera infancia y las prácticas que se establecen por los maestros en esta etapa de vida; todo esto teniendo en cuenta que no se trata de títulos, pues muchas veces no son las universidades las que aseguran los buenos resultados de la formación en el aula. Retomando a Cerda (2003) “no existe una adecuación entre las facultades de educación y el medio donde le corresponderá actuar los egresados, (...) ni (...) forma los profesionales que objetivamente necesita el medio, ni el medio demanda (...) el personal calificado que en verdad requiere” (p. 148). En otras palabras, la preocupación aquí es por la formación en el aula de aquellos sujetos que conforman la primera infancia, pues el docente no lo hace el título si no la práctica, en una necesaria conjunción entre la teoría y la práctica (Carr, 1996).

En adición, existe otra preocupación, además de pensar la formación en relación a los títulos obtenidos, esto es: las prácticas en las aulas. Siguiendo a Bolsterli y Snoeckx (2010) “los rituales practicados en educación infantil, son a menudo, actividades repetitivas que no tienen mucho sentido para los alumnos” (p. 173). Ahora bien, si las políticas públicas de educación inicial apuestan por una formación integral, autónoma, incluyente, innovadora, diferente, de calidad; es necesario y pertinente analizar la educación del maestro, como menciona Imbernon (1989) “no se puede mejorar la calidad de la enseñanza sin asegurar una buena formación de los docentes y, por tanto, hay que asumir institucionalmente la necesidad de una mejor formación y, como consecuencia también su actualización permanente” (p. 488).

De otra parte, según Hargreaves (2005) “la participación de los maestros en el cambio educativo es vital para que tenga éxito, sobre todo si el cambio es complejo y afecta a muchos establecimientos durante largos periodos de tiempo” (p. 39). En palabras de Hargreaves y Fulan (2014) “la docencia es una ciencia imperfecta, y necesitamos profesionales inteligentes que trabajen juntos para maximizar su efectividad” (p. 131). En este sentido, para técnicos, tecnólogos, licenciados o pedagogos, el interés debería ser el mismo, guiar y orientar a los niños y niñas en la

construcción del conocimiento, en el potenciamiento de habilidades, de tal forma que toda acción y contacto favorezca el desarrollo integral de los mismos.

Finalmente, esta investigación es relevante porque además de problematizar los programas de formación técnica en primera infancia y realizar un análisis crítico frente a las relaciones que se construyen con la Política Pública de Primera Infancia y la Política Pública de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, busca aportar en la reflexión y en los procesos de formación de las auxiliares que actualmente hacen parte del Instituto Campo Alto, institución con la que, además, la investigadora tiene una relación laboral cercana. La idea es contribuir en el mediano plazo a la consolidación de un programa que forme técnicos comprometidos con las apuestas de las políticas educativas de la infancia, teniendo en cuenta que los auxiliares de aula participan y son mediadores en la construcción de aprendizajes de los niños y niñas.

Retomando a Imbernon (2001), “no es lo mismo transmitir que compartir, (...), ni aceptar que reflexionar (...). La formación debe ayudar a remover el sentido común pedagógico, a recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos del profesorado y sistemas (...) teóricos que lo sustentan” (p.15). La estructura de la formación debe poner en crisis y transformar el modelo de enseñanza, para abrirle paso a un modelo más indagativo y de desarrollo donde el profesorado de un contexto determinado asuma el protagonismo que se merece.

1.1. Problema de investigación

Dado que los licenciados no son los únicos que al interior del aula están en contacto con los niños y niñas, se plantea la necesidad de profundizar e investigar más acerca del rol que cumple verdaderamente un auxiliar en primera infancia por lo cual se aborda en este proyecto como problema de investigación **¿cómo fortalecer la formación de auxiliares de aula en educación inicial para que desde su formación técnica se proyecten como futuros profesionales comprometidos con las apuestas de las políticas públicas en primera infancia?**

1.2.Objetivos

1.2.1. Objetivo General

Establecer la relación que existe entre el Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto y las prácticas de formación de auxiliares de aula con el fin de proponer elementos para que el programa se fortalezca desde una perspectiva crítica y formativa.

1.2.2. Objetivos específicos

- Caracterizar el Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto, en relación con las políticas públicas de primera infancia y de educación para el trabajo y el desarrollo humano.

- Describir las prácticas pedagógicas de los maestros formadores del Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto, teniendo en cuenta la perspectiva de niño y auxiliar de aula.

- Proponer elementos para fortalecer la formación de auxiliares de aula del Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia, con el fin de que se proyecten como profesionales comprometidos con las apuestas de la Política Pública en Primera Infancia, desde una perspectiva crítica y formativa.

2. Marco teórico

2.1.Contexto social, educativo y político en primera infancia

Abordar la diversidad de significados o construcciones conceptuales de la infancia desde una perspectiva histórica, no solo permite leer el contexto e identificar las relaciones que se construyen en torno a las variables que convergen en la educación, también reconocer la diversidad como un reto para replantear formas de comprensión, abordaje y práctica (Ochoa y Nossa, 2013). Desde esta mirada, es evidente la necesidad de revisar antecedentes para entender aquellos procesos sobre los cuales se establece la apuesta pedagógica y política de la educación inicial.

En este apartado se exponen algunos elementos de análisis en los que se contempla la concepción de la primera infancia a través de la historia, la incursión de las políticas públicas en primera infancia, el protagonismo de acciones internacionales y otras posibilidades desde la política que favorezcan al cambio.

2.1.1. Concepciones de la infancia a través del tiempo

Desde una mirada histórica, es sorprendente ver la diversidad de concepciones que frente a la infancia se han construido, en estrecha relación con los contextos sociales y políticos de cada época. Como se muestra en la Figura 1, el niño pasó de ser considerado como un ser indefenso, un estorbo, o un yugo para la familia (en los años 354-430 y hasta el siglo IV), concepción que coincide con las prácticas de infanticidio, aborto y exilio propios de la época; a ser en el siglo XXI, un ser social sujeto de derechos, que tiene formas propias y diferentes de pensar, comprender y sentir, concepciones acorde con las necesidades propias de este tiempo, en donde la infancia es el futuro de una nación.

La niñez atravesó los discursos sociales de la necesidad del castigo dentro de su formación (siglo XV), del trabajo para el apoyo económico familiar (siglo XVI) o de la escolarización para moldear su espíritu (siglo XVII, XVIII y XX), hasta llegar a lugares de enunciación donde el estado, en apoyo de los académicos del momento, lo reconocen como un ser pensante, con capacidad de participación y decisión sobre su futuro (siglo XX).

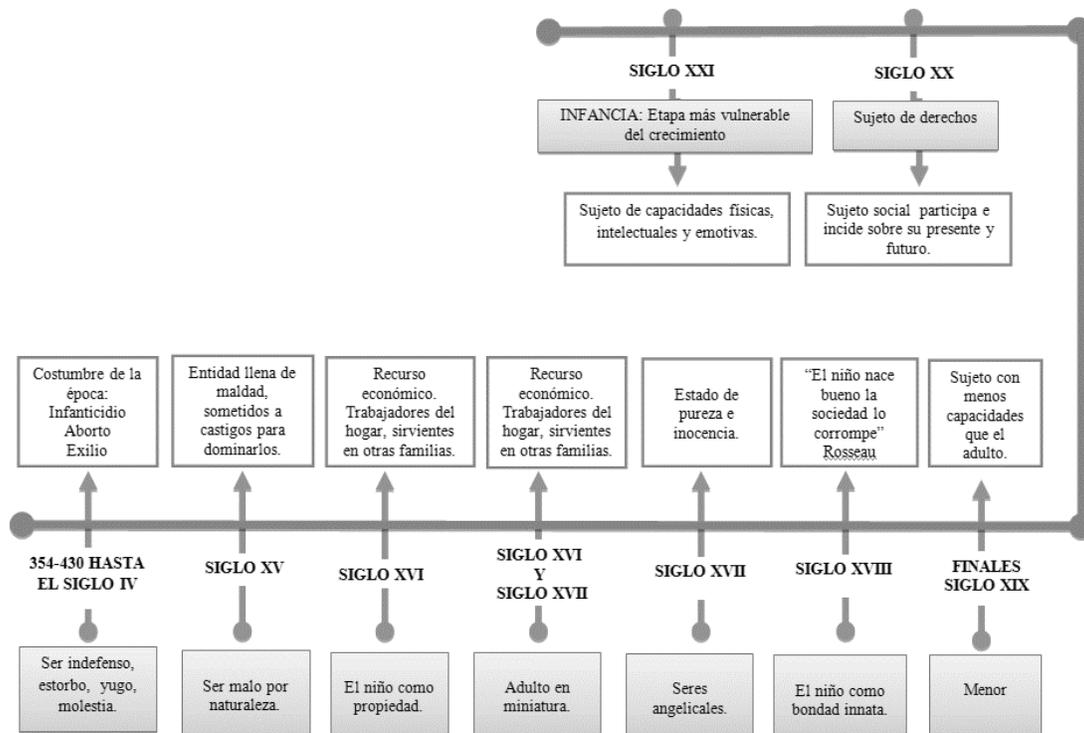


Figura 1. Construcción cronológica de las concepciones de Infancia a través del tiempo

Elaboración propia con base en Ravetllat (2015)

Actualmente, los niños y las niñas son concebidos como titulares de sus propios derechos, y no como receptores pasivos de la caridad; son protagonistas con la facultad para participar en su propio desarrollo (Convención sobre los derechos del niño celebrada en 1989); lo que en definitiva constituye una concepción esperanzadora de niño. Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2007), “no hay ningún otro período en la vida de los seres humanos en que éstos aprendan y se desarrollen tan velozmente como en la primera infancia” (s.p.). En el mismo sentido, desde la Constitución Política de Colombia de 1991, se hace énfasis en que los derechos del niño priman sobre los derechos de los demás “buscando garantizar a los niños y niñas sin discriminación alguna todas las condiciones para un desarrollo armónico integral” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p.27).

Estos son los referentes que, en el marco legal del cuidado y protección de los niños, han dado paso a la creación de las políticas públicas para la infancia.

2.1.2. Incursión de las políticas públicas en relación con las imágenes de la infancia

Las políticas públicas de primera infancia, desde su surgimiento en el siglo XX, se han orientado hacia la necesidad de garantizar el cumplimiento de los derechos y el desarrollo integral de los niños a partir del establecimiento de estrategias económicas, sociales y pedagógicas, como se muestra en la siguiente figura.

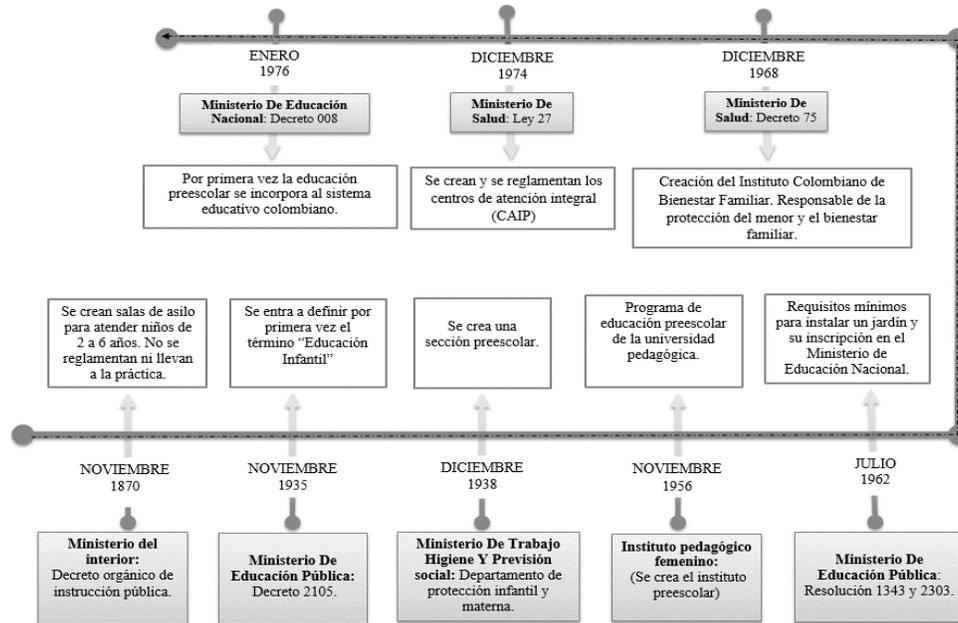


Figura 2. Sinopsis cronológica de acciones a favor de la infancia entre noviembre de 1870 a enero de 1976.

Elaboración propia con base en Cerda (2003)

Se puede observar que entre 1870 y 1976 ocurrieron varios eventos, desde los diferentes Ministerios, que posibilitaron reconfigurar la mirada de la educación inicial, en el marco de la construcción de las políticas públicas. Desde la creación de aulas para niños y niñas entre los 2 y los 6 años en 1870, hasta la incorporación por decreto de la educación preescolar al sistema educativo colombiano en 1976, pasando por definiciones académicas sobre la educación infantil, la creación de institutos pedagógicos y de protección de la niñez, y la elaboración de reglamentos para los centros de atención. Según Casas (1998) las políticas públicas con el pasar del tiempo se han orientado “hacia un mayor reconocimiento del niño y la niña como persona y como ciudadano o ciudadana, hacia la superación de antiguos esquemas de dominación, autoritarismo, machismo y paternalismo, y hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia” (p.222).

Según el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES 109, 2007), la Política Pública Nacional de Primera Infancia “es el resultado de un proceso de movilización social, generado a partir de la necesidad de retomar y dar un nuevo significado a la temática de oportunidades efectivas de desarrollo de la primera infancia en Colombia.” (p.2). Esta política es acorde con lo contemplado en el Plan Nacional de Desarrollo, en el cual se fortalece con los aportes y responsabilidades adquiridas en la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, realizada en 1989 a beneficio de la protección infantil. Desde esta configuración es definida la necesidad de construir la política, justificada como la inversión más eficaz para minimizar la desigualdad y promover el perfeccionamiento del país.

La Política Pública de Primera Infancia tuvo origen en el año 2002, previo a ello se dieron transformaciones importantes, que expusieron la importancia de instaurarla como ley, tal como se muestra en la figura 3.

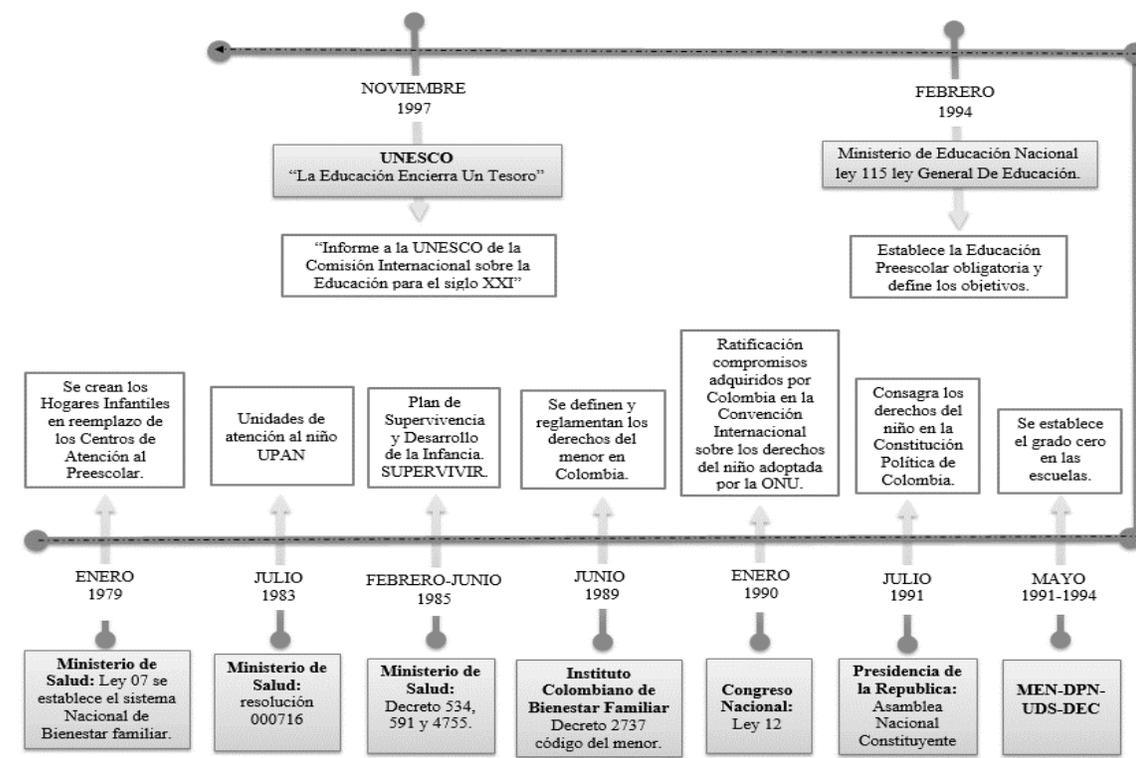


Figura 3. Sinopsis cronológica de acciones a favor de la infancia entre Enero de 1979 a Noviembre de 1997.

Elaboración propia con base en Cerda (2003)

Al respecto, en el Conpes 109 de 2007 se señala “nuevas realidades sociales, a las cuales se viene enfrentando la primera infancia, los desarrollos conceptuales, los modelos de desarrollo económico y las tendencias surgidas de los procesos de globalización, modernización del Estado y descentralización” (p.9).

Entre los años 2002 a 2006, a través del Plan de Desarrollo *Hacia un Estado Comunitario*, se acentúa la ampliación de cobertura en la atención de los niños y niñas más pobres entre edades de 0 a 5 años; y, durante los siguientes 4 años, se instituye la necesidad de aprobar la política de primera infancia, el Instituto Colombia de Bienestar Familiar (ICBF) y el MEN suscriben un convenio para atender a esta población mediante diferentes modalidades. Posteriormente, durante el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 *Prosperidad Para Todos*, se establece el programa de cero a siempre con el propósito de avanzar en la implementación de la política.

De otra parte, el plan de desarrollo 2014-2018 *Todos Por Un Nuevo País: Paz, Equidad Educación*, se da continuidad al programa; con trabajo intersectorial, encaminado a enlazar e impulsar el desarrollo de métodos, propuestas y obras para la atención integral de los niños, según edad, contexto y condición, este documento afirma que “ ante los positivos resultados de la estrategia de cero a siempre (...) el gobierno nacional impulsará un proyecto de ley para que la estrategia se convierta en una política de estado”, lo que significa que cada vez más las miradas de proyección social se centran en las intervenciones que se hacen en la primera infancia.

Así pues, estos antecedentes permiten identificar que el interés por proteger la niñez, no es una preocupación de ahora; las intencionalidades son específicas y prevalecen a través del tiempo. Hoy la política pública pretende mejorar procesos de desarrollo que contribuyen a la formación de saberes, capacidades, habilidades y sentimientos en el marco educativo, a través de diversas áreas de conocimientos: cognitiva, comunicativa, personal-social, artística y corporal.

Desde la Perspectiva de protección integral, se enfatiza en la prioridad que tiene la niñez en materia de derechos. Finalmente, la política pública pretende posicionar a la primera infancia como factor de progreso y desarrollo para el país: promover la salud, nutrición, ambientes sanos, prevenir y

atender la enfermedad, impulsar prácticas de vida saludable, condiciones básicas de saneamiento y vivienda, además de causar prácticas socioculturales y educativas.

2.1.3. Protagonismo de acciones internacionales

La infancia es un tema que le interesa no solo Colombia, sino al mundo entero. Diversos organismos internacionales han estado involucrados, desde sus intereses particulares, en la consolidación de planes y estrategias que garanticen la protección de la niñez. Ejemplo de ello es Save the Children International, que en su traducción al español significa salvar a los niños. Fundada en el año 1919 por Eglantyne Jebb, es una de las organizaciones de desarrollo más significativas en el mundo como consecuencia de la continua violación a los derechos de los niños en las diferentes guerras vividas en Europa. Actualmente está presente en más de 120 países, en Colombia ha centrado su interés en defender a la población infantil más vulnerable en cuanto a educación, participación y atención en emergencias.

La Sociedad de las Naciones Unidas, en 1924 conformó la Unión Internacional de Protección de la Infancia, y admitió la declaración de Ginebra sobre los derechos del niño; en la cual se instauran los derechos que tienen los niños en condiciones de vulnerabilidad, hambre, enfermedad, discapacidad y/o abandono; dando continuidad a la idea de responsabilidad que tiene la sociedad frente al cuidado de la niñez.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), órgano principal en la cooperación de la preservación de la paz y la seguridad internacional, aprobó en 1948 la Declaración Universal de Derechos Humanos, la cual define al niño como titular de derechos (artículo 25). Diez años más tarde, aprobó la declaración sobre los derechos del niño y en 1979, para recordar al mundo la importancia de los derechos de los niños proclamaron ese año como el año internacional del niño. Esta misma organización, en 1989 aprobó la convención sobre los derechos del niño la cual entró en vigencia en 1990, año en el que se celebra la cumbre mundial en favor a la infancia.

En 1994 se consagra el año internacional de la familia, se ratifica que todos los programas a favor de la niñez deben brindar apoyo a las familias, teniendo en cuenta que son los encargados directos

de la protección y el cuidado del niño. Cinco años más tarde, se celebra el convenio N° 182 de la organización internacional del trabajo (OIT) que prohíbe las formas del trabajo infantil. Durante el año 2000 se incluyen propósitos específicos en pro de la infancia, entre estos, la reducción de la mortalidad y posteriormente el logro de la educación básica universal. De otra parte, se aprueban protocolos facultativos de la convención sobre los derechos del niño, la participación en el conflicto armado, la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de menores en pornografía. Dos años más tarde, la asamblea general de la ONU y sus dirigentes se comprometen a construir un mundo apropiado para los niños ratificando que la familia tiene la responsabilidad principal de proteger, criar y educar.

En general encontramos organizaciones como: UNICEF, Aldeas Infantiles SOS España, la Asociación Democrática, la Federación de Asociaciones para la prevención del maltrato infantil, los Mensajeros para la paz, Save the Children, entre otras; consideradas plataformas para la infancia, creadas con el único propósito de apoyar las decisiones que favorezcan y contribuyan a que los niños tengan una vida digna y feliz como pilares de la nación.

Hoy se encuentra vigente tanto a nivel internacional como nacional y local, la necesidad de fortalecer y reanudar esfuerzos para la protección de la infancia, necesidades que se encuentran argumentadas en la Política Pública de Primera Infancia y que desafían su permanente reconstrucción.

2.2 Educación para el trabajo y el desarrollo humano (antes educación no formal)

La educación para el trabajo y el desarrollo humano es considerada una alternativa para la clase popular en la formación post media de Colombia, es una oferta educativa que interesa cada vez por su incidencia en el avance económico y social del país. De acuerdo con lo establecido en el Decreto 2020 de 2006: "(...) es el proceso educativo formativo, organizado y sistemático, mediante el cual las personas adquieren y desarrollan a lo largo de su vida competencias laborales, (...) permiten ejercer una actividad productiva como empleado o emprendedor de forma individual o colectiva". Es una opción que intenta formar seres competitivos, laboralmente productivos, de manera extraescolar, flexible y complementaria, también busca que las personas desarrollen

aptitudes, habilidades y desempeños prácticos en un oficio específico, intenciones que son evidentes y están planteadas en la norma.

Teniendo en cuenta que la presente investigación tiene como objeto de estudio un programa de educación para el trabajo y el desarrollo humano, a continuación se abordan algunos elementos de análisis con el fin de facilitar la comprensión sobre la intencionalidades y el sentido, antecedentes, normatividad en relación a la oferta educativa, retos, oportunidades y desafíos para este tipo de formación.

2.2.1 Antecedentes

Esta modalidad de formación, tiene una tradición de más de cien años en Colombia.

A finales del siglo XIX los hermanos de la congregación de La Salle fundaron la primera escuela de artes y oficios en la ciudad de Bogotá (Instituto Técnico Central, S/F), la cual tenía como fin “la educación profesional y moral de la clase trabajadora, por medio de talleres de sastrería, zapatería, impresión, encuadernación, fotografía, carpintería y mecánica.” (Turriago, 2014, p.118). Una propuesta que, de forma indirecta, ha permanecido inmersa en los objetivos que definen este tipo de educación técnica. Así, a lo largo del siglo XX se fueron creando universidades e institutos que ofrecían y ofrecen lo que antes se denominaba “carreras intermedias”.

Según el Conpes 2945 (1997) “en la década de los 90 Colombia se caracterizó por la impronta del proceso de apertura económica e internacionalización de la economía. Empresas públicas y privadas se enfrentaron a otra realidad” (p.2). Dichas transformaciones obligaron al país a cumplir con unas exigencias de mercado que requirieron más conocimiento técnico. En este contexto era importante invertir en una tipo de formación que permitiera el desarrollo de conocimientos y habilidades prácticas aplicadas en la inmediatez. Por lo anterior, en el año 1957 el Estado colombiano crea el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). De acuerdo con lo establecido en el Decreto 164 del 6 de agosto de 1957 <Subrogado por el Decreto 3123 de 1968> “(...) tendrá por objeto la preparación técnica del trabajador y la formación de ciudadanos socialmente útiles y

responsables, que posean los valores morales y culturales indispensables para el mantenimiento de la paz social, dentro de los principios de la justicia cristiana”; entidad que se encargará en adelante de la formación técnica de los colombianos, con un valor agregado: la gratuidad. En 1994 se adopta la educación técnica laboral bajo la ley 115 del 8 de febrero, hasta ese momento se reconoce jurídicamente como modalidad educativa.

En la actualidad, siguiendo las directrices del SENA - pioneros de la enseñanza laboral técnica - existen varias entidades de educación para el trabajo y desarrollo humano que ofrecen capacitación bajo múltiples diseños, niveles de formalidad, y calidad, entre ellos, técnicos laborales, especialización técnica, especialización tecnológica, auxiliares, operarios y ocupaciones. En este contexto, los programas de formación laboral preparan a los individuos en áreas específicas de los sectores productivos para perfilar aptitudes laborales concretas concernidas según las áreas de desempeño dadas en la Clasificación Nacional de Ocupaciones, que promuevan el ejercicio de actividades productivas de forma individual y/o colectiva, independiente o dependiente.

Por todo lo expuesto, existe una intuición generalizada que este tipo de enseñanza podría asociarse con diversos propósitos como la creación de una masa de trabajadores al servicio del capital, una forma más rápida y eficaz de fijarse en el mercado laboral y a costo cero, la necesidad cada vez mayor de mano de obra calificada que preste sus servicios con precios no tan altos (como pueden ser los ofrecidos por profesionales), alguien que haga el trabajo manual y finalmente, la posibilidad para quienes desean otro tipo de educación a la cual puedan acceder con baja inversión y en corto tiempo.

2.2.2 Objeto de la educación para el trabajo y el desarrollo humano

La educación para el trabajo o formación para el trabajo y desarrollo humano (FTDH), como se le conoce oficialmente en el Ministerio de Educación, es pensada “con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales y conduce a la obtención de certificados de aptitud ocupacional” (MEN, 2010). Estos, acreditan formalmente que un individuo ha logrado el desempeño esperado y cuenta con la comprensión y los saberes consonantes a un estándar ocupacional.

El nivel de FTDH, se relaciona con las prácticas activas del mercado de trabajo, bajo el concepto de empleabilidad, descrita en la Recomendación 195 de la Organización Internacional de Trabajo (OIT), como:

“las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o a cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo”

Con este objetivo, la FTDH busca optimizar las oportunidades de inserción laboral de las personas, su habilidad de aprender a lo largo de la vida y de perdurar laboriosos y productivos.

Según lo señalado en el Decreto 2020 de 2006, a través de este proceso educativo “las personas adquieren y desarrollan a lo largo de su vida competencias laborales, específicas o transversales, relacionadas con uno o varios campos ocupacionales (...), que le permiten ejercer una actividad productiva como empleado o emprendedor de forma individual o colectiva”. Por lo que, para ofertar programas de formación laboral, es necesario aplicar las normas técnicas específicas que establecen requisitos de calidad y orientan las competencias a desarrollarse, en conformidad con el marco normativo vigente, y según los principios propios definidos por cada institución oferente.

Por lo anterior, el Decreto 2888 de 2007 exige a las instituciones de FTDH ajustar los programas bajo el enfoque de competencias, con el propósito de garantizar, por un lado, congruencia al referirse a necesidades puntuales del mundo productivo, y, por otro, calidad al originar estrategias y prácticas encaminadas a generar saberes efectivos en los estudiantes.

Las competencias se describen como la capacidad que poseen los sujetos para desenvolverse en ámbitos de la vida personal, social, ciudadana laboral. Este enfoque en el sector educativo “permite interpretar las necesidades del mundo productivo y plasmarlas en un instrumento, la norma de competencias, que identifica los elementos críticos a incluir en una oferta de formación”

(MEN, p.6); esto es, los saberes, las aptitudes, las circunstancias del contexto en las cuales se requiere demostrar la competencia y las evidencias para evaluarlo.

Cada norma de competencia incluye dos o más elementos (ver figura 4) y tienen un código, con el que puede ubicarse fácilmente en la página web del SENA.

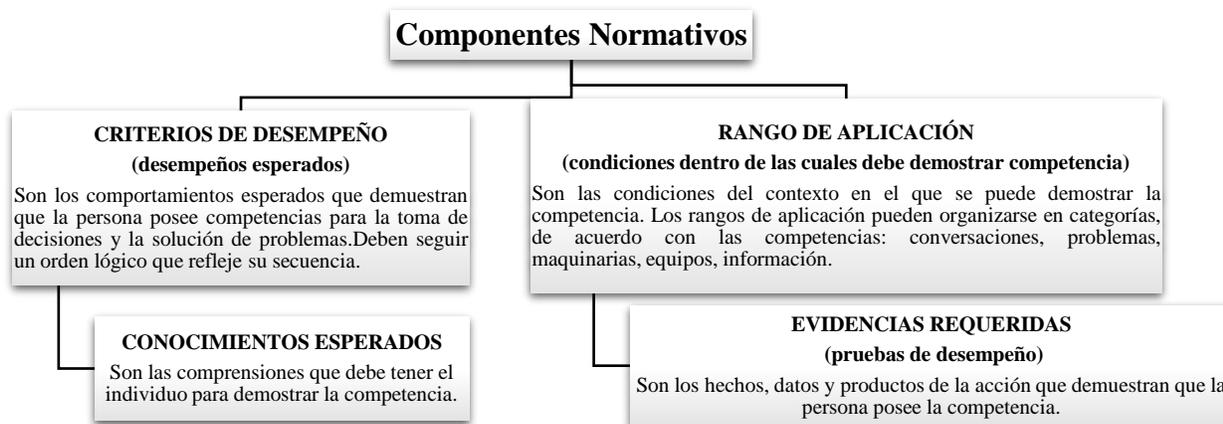


Figura 4. Ejemplo de elementos de una norma de competencia.
Elaboración propia con base en *Competencias laborales generales*

Teniendo en cuenta lo expuesto, en la figura 5 se describen las normas de competencias con los cuales se identifican los programas de formación laboral en Primera Infancia.

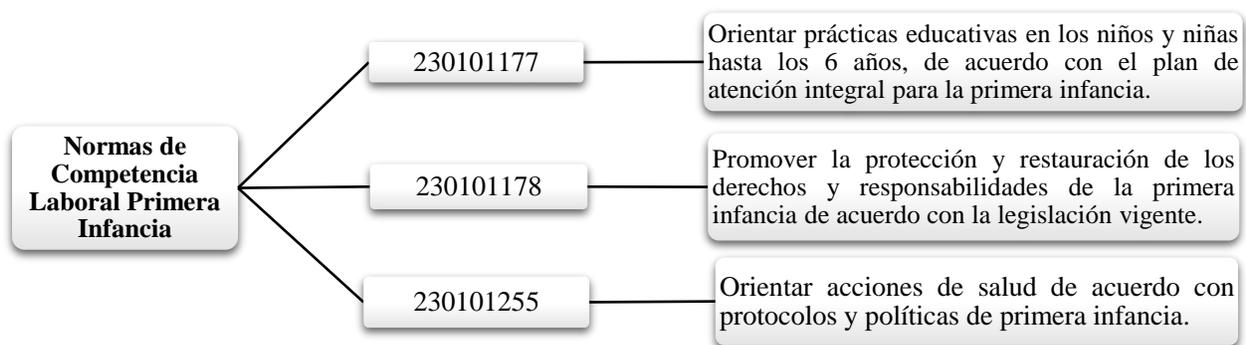


Figura 5. Normas de competencias de la primera infancia.
Elaboración propia con base en las normas de competencia laboral establecidas por el SENA.

Es importante mencionar que las tres normas aquí presentadas, hacen parte de la mesa sectorial de Servicios a la Salud y del centro de formación de talento humano en salud, cuyas titulaciones se encuentran relacionadas con Auxiliar de Enfermería, Promotores de Salud, y Médico Otorrinolaringólogo.

2.2.3 Normatividad en relación a la oferta educativa

Una vez delimitado el objeto de estudio y con el fin de determinar las normas que rigen este modelo educativo, es necesario retomar la función que adquiere el SENA como institución responsable de dirigir este proceso dentro de la política de estado. Según el Conpes 2945 (1997) el SENA tiene la facultad para la construcción de un sistema que enlace la oferta educativa técnica, pública y privada, para reglamentarla y ofrecerla, esto con el fin de “responder a las actuales condiciones del país y, en particular, a la necesidad de mejorar la pertinencia y la calidad de la capacitación, en concordancia con las tendencias del mercado laboral “(p.1).

En continuidad, el Conpes 81 (2004) presenta “una propuesta para avanzar en la consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia, SNFT, complementaria a las reformas introducidas al SENA y al mismo SNFT, mediante el Decreto 249 de 2004” (p. 1). El mismo que define los cambios en la estructura del servicio nacional de aprendizaje.

Existen otras leyes que propugnan el desarrollo de esta política educativa, como el Decreto 641 de 1998, que instituye la misión de la educación técnica, tecnológica y formación profesional, resaltando que la educación es la manera más eficaz de garantizar el perfeccionamiento, la sostenibilidad económica y social del país. Se sigue a esta reglamentación la Ley 0749 de 2002, que organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y, el Decreto 2020 de 2006 que determina el Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo.

Por otra parte, mediante de la Ley 1064 de 2006 se fijan criterios para el apoyo y fortalecimiento de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, según el artículo 2 “el Estado reconoce

la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano como factor esencial del proceso educativo de la persona y componente dinamizador en la formación de técnicos laborales y expertos en las artes y oficios”, lo que significa que apostarle a este tipo de formación no va en contra vía de lo que en la actualidad el gobierno incluye como otra forma de favorecer el avance en el capital humano, económico y social, y que las posibilidades que se puedan construir a través de este, tienen incidencia en y para la sociedad.

Esta responsabilidad es definida y direccionada por medio del Decreto 4904 del 16 de Diciembre de 2009 que reglamenta la creación, organización y funcionamiento de las instituciones que ofrezcan el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano, destacando una vez más que esta modalidad educativa responde a los fines de la educación en general, además en este documento se resalta como propósito promover la formación en la práctica y el desarrollo integral teniendo en cuenta las necesidades de los individuos y el contexto social.

Así pues, explícita en la normatividad y evidente a través de leyes y decretos, se concluye que la existencia de la formación técnica para el trabajo y desarrollo humano tiene intenciones significativas para el país, que fue pensada como una opción para favorecer los procesos de enseñanza en estrecha relación con la práctica.

2.2.4 Perspectivas nacionales e internacionales

Después de analizar la normatividad y algunos antecedentes que determinan la educación para el trabajo y desarrollo humano, es conveniente identificar aquellas instituciones nacionales e internacionales que han conceptualizado este tipo de formación. Desde la mirada internacional se destacan:

- a) La UNESCO (2002), que define las competencias para el trabajo y plantea como objetivo “lograr que se adquieran conocimientos, técnicas y actitudes propios de las profesiones y ampliar las posibilidades de empleo, de obtención de un trabajo digno y de promoción profesional en diversos sectores de la vida económica y social” (s.p.).

- b) La OIT, organismo que se ocupa de los asuntos relativos al trabajo y las relaciones laborales, y el Proyecto de rediseño curricular Tuning, que explicita la educación basada en competencias. Según Vargas (2008) “la capacitación y educación basada en competencia, es una metodología de instrucción que identifica las habilidades básicas, conocimiento y actitudes que satisfacen normas específicas (...)” (p.19), siendo esta mirada uno de los propósitos en la formación técnica.
- c) El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) que define la intencionalidad de la formación profesional adaptable al mercado laboral; y,
- d) El Centro Interamericano de Investigación y documentación sobre la formación profesional (CINTENFOR), que actúa como servicio técnico de la OIT y que facilita comprender las políticas educativas en pro de la formación profesional, teniendo en cuenta que contribuyen en la creación de las mismas.

Desde el ámbito nacional se destacan la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), el SENA y el MEN, instituciones visibles e influyentes en la consolidación de conceptos que, hoy por hoy, lideran los procesos que reconocen a la formación técnica como modalidad pertinente e influyente para el desarrollo del país.

Es importante resaltar que todas las modalidades de formación tienen como objetivo garantizar que los individuos mejoren la calidad de vida, que no es exclusividad de la formación profesional, y que son importantes en la medida en que no excluyen a los individuos dentro del sistema económico del país. Sin embargo, valdría la pena pensar si es pertinente quedarse solo en la inclusión o estar un poco alerta frente a la estandarización y homogenización, propia de un sistema que trabajó sobre las masas. Este es un asunto que se aborda y analiza en el siguiente apartado.

2.2.5 Retos, oportunidades y desafíos para este tipo de formación

La formación para el trabajo y desarrollo humano es una modalidad de educación soportada bajo una normatividad que la justifica como la forma de favorecer la adquisición de conocimientos y

habilidades prácticas, contextualizada en un mercado laboral que requiere individuos competentes. Si bien es una oportunidad para quienes no tienen los recursos necesarios para ingresar a una universidad, el reto está optimizar la calidad, prosperar en equidad social y asegurar un contenido propio para la innovación.

Para Juan Manuel Álvarez, Lucía Coral Aguirre, Ángel Díaz Barriga, Rafael Díaz Borbón y Enrique Javier Díez (todos ellos en Niño Zafra, 2007), las intencionalidades de las actuales políticas educativas son claras. Organismos internacionales, como: el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización Mundial del Comercio (OMC), son los que definen las políticas sobre gran parte de países del mundo, incluyendo a Colombia. A nivel económico buscan privilegiar una sociedad neoliberal fundamentada en el mercado como principio re-estructurador y valorador de todo. A nivel educativo, se promueve el uso de indicadores de rendimiento, estándares de medición para comparar y test de logros específicos para medir la calidad de la enseñanza, lo único que cuenta es el resultado de una prueba; no les interesa tener en cuenta los contextos de cada país. A nivel pedagógico, se asegura que todos los estudiantes sepan y apliquen lo mismo, sin dejar espacios para el cuestionamiento del sistema educativo; no le interesa reconocer la complejidad multicultural. Las políticas evaluativas tienen una función normativa y de coerción.

Así, desde la normatividad, es evidente la necesidad de mejorar los procesos de formación docente, atribuidos al fortalecimiento en cuanto a calidad se refiere. Sin embargo, parecieran determinaciones superficiales que se limitan a resaltar particularmente, la calidad como objetivo de acreditación “La educación ha caído en el fetichismo de la calidad (...). Fuera de la calidad no habría salvación posible para la educación” (Martínez, 2004).

Según lo expuesto, vale la pena preguntarse ¿Es suficiente lo que la norma decreta?, en palabras de Álvarez (2001) “hay que contar con nuevas formas de tratar la formación docente teniendo en cuenta no solo el contenido de trabajo y el contenido de enseñanza, (...)” (p. 37), los procesos educativos exigen orientaciones que no delimiten los objetivos de la formación del maestro a transmisión, adaptación y sumisión; sino que, por el contrario, le permitan construir conocimiento, perfeccionar habilidades e interiorizar la realidad.

Por tanto, las políticas educativas, los programas e instituciones deben garantizar que los procesos formativos se construyan en coherencia con los cambios sociales, en este caso específico, con las necesidades de los niños y niñas, teniendo en cuenta que la investigación fija la mirada en la formación de maestros formadores de auxiliares en y para la primera infancia “enseñar no es (...) solo una cuestión de conocimientos sino de modos de razonar. Aprender no es (...) solo acumular contenidos de conocimiento sino de modos de razonar (...), interiorizarlos e integrarlos en la estructura mental de quien aprende” (Álvarez, 2001, p.37).

Por lo tanto, seguir modelos, presentar propuestas para cumplir unos estándares, crear planes de estudio buscando ser aprobados por las instituciones competentes para dar apertura a programas académicos y, ejecutar una propuesta teórica, no debería ser el fin de quienes tienen a cargo la función de formar a futuros formadores, los propósitos y principios, habrían de estar direccionados a contribuir elocuentemente con la apropiación de conocimientos, que permitan definir prácticas pedagógicas constructivas y convenientes. “La formación debe ayudar a remover el sentido común pedagógico, a recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos del profesorado y los esquemas teóricos que los sustentan” (Imbernon, 2001, s.f).

2.3 Formación docente

El docente ocupa un lugar determinante en la formación académica de los individuos, por cuanto es él quien orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje “acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (Artículo 104 de la Ley General de Educación). De acuerdo con la UNESCO (2010) “la calidad de los docentes y su capacitación profesional permanente siguen siendo fundamentales para lograr la educación de calidad.”(s.p.); y es por esto que “mejorar la calidad de la educación implica, en última instancia, lograr que el maestro se desempeñe en la sala de clase con mayor efectividad” (Schiefelbein y Tedesco, 1995, p.95). Sin duda alguna, la profesionalización del maestro debe estar comprometida con el progreso y desarrollo de la educación.

En este sentido, en el siguiente apartado se reflexionan y describen algunos aspectos que justifican el lugar del maestro en la educación; antecedentes históricos, conceptos que argumentan el quehacer docente y las apuestas formativas en la actualidad.

2.3.1 Perspectiva histórica de la institucionalización de la formación docente

Según el estudio realizado por la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con la UNESCO/IESALC (2004) “la historia de la formación de los docentes es la historia de su paulatino reconocimiento como sujetos sociales” (p.5). Así pues, “el profesionalismo de los profesores es una ideología que tiene que ver con las conflictivas expectativas que nuestra sociedad demanda de los profesores” (Burbules y Densmore, 1992, p.69), y en la historia se ha podido evidenciar como se ha transformado el sujeto docente en relación con las prácticas sociales de la época.

En primera instancia es importante mencionar el papel de la iglesia en este proceso. Quienes querían asumirse como docentes debían tener unas cualidades específicas, consideradas ineludibles en quien sería ejemplo de la sociedad “buen religioso, de imagen santa y bondadosa” (Acevedo 1984, p.187). La instrucción y la ilustración exigían una teoría escolástica.

Entre los años 1970 y 1800 se requería el título de maestro, según el documento Digital Observatory for Higher Education in Latinamerica and the Caribbean (2004) “estas solicitudes, antes que pretender alguna clase de privilegio social, constituían la única forma, para muchos, de asegurar y garantizar su propio sustento” (p.7). El tiempo y las necesidades sociales empezaron a direccionar la función docente y a redefinir quienes serían los encargados de la misma.

Entre 1842 y 1853 se constituyeron las primeras escuelas normales fundadas con el único fin de “no quedar flotando entre la Iglesia y la Familia” (Echeverry, 2000, p.77). Estas eran consideradas, en principio, como “instituciones educativas que operarán como unidades de apoyo académico para atender la formación inicial de educadores para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria”, según Decreto 3012 de Diciembre 19 de 1997.

En la década de los 50, fueron creadas las universidades pedagógicas colombianas, desde ese momento empezó a considerarse importante “el saber pedagógico, como un saber superior, propio del carácter universitario” (Ibarra, 2003, p.37). En la actualidad existen varias universidades tanto públicas como privadas, que cuentan con facultades de educación y por tanto, aportan a la formación de docentes del país. Solamente una universidad pública se dedicada exclusivamente a la formación docente: la Universidad Pedagógica Nacional.

2.3.2 Políticas educativas en el contexto internacional y nacional

Referir algunos antecedentes históricos de la formación docente, implica revisar las políticas educativas que fundamentan cada una de las decisiones y normas que durante años definieron y han sido o son influyentes en este tipo de formación. De acuerdo con el Documento Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente (MEN 2012) “la caracterización de la formación de docentes en el contexto internacional, (...) ayuda a comprender nuestra propia realidad, ampliando el horizonte de sentido y aprendiendo de la experiencia de otros” (p.3). De la misma manera sucede cuando se precisan aspectos propios de la instrucción del maestro en Colombia.

En Colombia, a través del CONPES 109 de 2007, se aprueba la “Política Pública Nacional de Primera Infancia, Colombia por la Primera Infancia” con el objetivo de hacer garante esta necesidad. Por otra parte, la ley 1295 de 2009, propone el acceso de todos los niños menores de 6 años a una atención educativa integral desde la gestación, la edificación de centros de atención y la formación de agentes educativos como responsables ineludibles en la atención integral de la primera infancia desde la perspectiva de competencias e inclusión.

En la actualidad la educación inicial (dirigida a la población entre los 0 y 6 años) es reconocida “como un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos. Como tal, requiere un cuidado y acompañamiento apropiado del adulto que favorezca su crecimiento y desarrollo en ambientes de socialización sanos y seguros” (MEN, 2009, p. 8).

2.3.3 Cambio educativo: incidencia de la formación y práctica docente

Asumiendo que la apuesta es fortalecer los procesos de formación para mejorar la calidad de la educación y evaluar posibles estrategias para vigorizar estos procesos, es necesario reflexionar sobre la práctica docente en relación con lo que buscan las políticas y lo que necesitan los estudiantes. Esto implica considerar el significado y la influencia del accionar docente en el contexto educativo, evaluar la incidencia que tienen dichas prácticas en el modo de enseñar y aprender, teniendo en cuenta que en ocasiones los maestros actúan de forma mecánica, apoyados exclusivamente en una experiencia generalizada, desconociendo el contexto, los tiempos y los cambios que se han dado a través de la historia, guiados exclusivamente por un currículo teórico. Se repite, en ocasiones se anula al estudiante, se omiten las individualidades, ritmos y estilos de aprendizaje y lo que prevalece es la cantidad de información que se provee para almacenar.

Siguiendo a Tomás (2006) “el objetivo de la docencia es la autorrealización del estudiante y no la acumulación de contenido” (p.86), contradicciones y creencias que actualmente se interponen para evitar generar transformaciones significativas en la educación. Así, es evidente que el contexto es un aspecto influyente en el desarrollo educativo. Es por esto que la educación no debería reducirse a una institución educativa, docente, estudiante, extensión de temas y tareas, sino, permitir la conexión con la realidad, reconociendo que existe una responsabilidad social educativa, dirigida no simplemente a enseñar un concepto, sino a garantizar sujetos activos, pensantes, creativos, independientes y autónomos, que se relacionan en un entorno social, “el aprendizaje conectado pretende apoyar a los individuos a medida que aprenden por sí mismos, proporcionándoles un rol de “guía” (facilitador) y ayudándoles a dirigirse de forma más autónoma y averiguar las cosas por sí mismos” (Gairin y Barrera, 2014, p.92), un aprendizaje en contexto.

En cuanto a la función docente, limitada a establecer relaciones entre la teoría -contenidos académicos- y la práctica -¿cómo enseñan?-, se expone que “la participación de los maestros en el cambio educativo es vital para que tenga éxito, (...), no basta que (...) adquieran nuevos conocimientos sobre (...) contenidos curriculares (...) técnicas de enseñanza. Los profesores no son simples aprendices técnicos, también son aprendices sociales” (Hargreaves, 2005, p.39). Lo

que significa, que contribuir a la transformación de la educación no es cuestión de ser el docente que más enseña, que más evalúa, aun cuando haya sido la forma de estigmatizarlo durante décadas.

Tradicionalmente, el docente ha asumido como su rol primordial el de transmitir información (...) Hoy además de ser un experto en su materia, (...) se le exige que asuma más un papel de facilitador o de orientador de los aprendizajes, (...) que pone sus conocimientos al servicio de los estudiantes, acompañándoles en el camino del aprendizaje y ayudándoles, a su vez, a ser parte activa del mismo (Tomás 2006, p.85).

Acciones que eventualmente pasan desapercibidas, porque es difícil desligarse de métodos y formas que han asistido la práctica durante mucho tiempo; y más aún cuando en la actualidad existen múltiples elementos que afectan pensar la docencia más allá de la instrucción, tales como: falta de tiempo, diferentes funciones, resultados en la inmediatez, competencia laboral, entre otros.

Dichas prácticas pueden influir en que las enseñanzas se den en un mismo lugar; el aula de clase, los aprendizajes se desconecten de la realidad, el afán por cumplir con el currículo, de medir a los estudiantes, de evaluar los procesos, de rendir cuentas a terceros, descartan la necesidad de tener en cuenta el entorno de trabajo, y lo que allí se construye; siguiendo a Hargreaves (2005) “lo que sucede en el interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella.” (p.190). La calidad de los aprendizajes no debe estar supeditada al encierro y al individualismo.

2.3.4 La formación docente: una mirada desde la práctica reflexiva

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, es importante resaltar que la formación docente no es un proceso que se termina una vez se obtiene el título de licenciado, técnico, tecnólogo, magister o doctor en educación, que esta dinámica va más allá y que implica un estudio para la vida.

Cuestionar el quehacer docente facilita comprender e interpretar la realidad de los procesos de enseñanza, de la misma manera es una forma de reflexionar críticamente acerca de aquellas acciones que directa o indirectamente pueden ser significativas en la práctica y para los

aprendizajes, siguiendo a Day (2005) “los profesores que reflexionan en, sobre y en relación con la acción participan en una investigación que no solo se orienta a la mejor comprensión de sí mismos como docentes, sino también a la mejora de su ejercicio profesional”(p.39). Así, podría interpretarse como un modo apropiado para aprender a identificar aciertos y desaciertos en el accionar docente, desde el ser, el saber y el hacer.

Es importante reconocer que estudiar la labor del maestro, implica analizar, diferenciar y relacionar la influencia de aspectos relevantes en la enseñanza, como lo son la teoría y la práctica, teniendo en cuenta que “la enseñanza es más que un oficio. Es una ciencia educativa y un arte pedagógico en los que la práctica, el saber sobre la práctica y los valores adquieren un carácter problemático” (Day 2005, p. 40). No se deben desanudar los conocimientos, los aprendizajes, la experiencia, el contexto y la realidad, solo así se podrá favorecer el pensamiento y la introversión crítica de lo que constantemente hace el docente como actuación profesional.

Por lo anterior, determinar criterios para mejorar, afianzar, construir y reconstruir el ejercicio docente es una forma diferente de investigar, en palabras de Day (2005) “los docentes que son investigadores deben examinar de vez en cuando su teoría de acción. Para hacerlo, deben explicitar sus teorías profesadas (lo que dicen sobre la enseñanza) y sus teorías al uso (el mundo conductual de la clase” (p.42), generalmente lo que se predica, es diferente frente a lo que se aplica.

Finalmente, reflexionar y cuestionar el ejercicio docente, es una forma pertinente de construir y reconstruir experiencias, afrontar los retos que este emana, adaptarse a situaciones que cambian, a la versatilidad en el conocimiento, en palabras de Day (2005) “desarrollarse como profesional significa prestar atención a todos los aspectos de la práctica” (p.50). Es una manera de identificar aquellas particularidades que definen y afianzan el ejercicio docente, y que ocasionalmente están dados por actos racionales e irracionales, que posiblemente se desconocen durante la formación y que no están implícitos en las intencionalidades de la política y la realidad.

3 Metodología

3.1 Enfoque metodológico

El presente trabajo de investigación se sustenta en un estudio de carácter cualitativo, parte de fundamentos y orientaciones fenomenológicas, en palabras de Zapparoli 2003 “el fenomenólogo (...) busca la comprensión de los hechos mediante métodos cualitativos que le proporcionen un mayor nivel de comprensión de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas” (p.194). Requiere la participación activa de los actores sociales y un mayor acercamiento dado en contexto, entre sujeto y objeto.

Enmarcada dentro del paradigma naturalista, esta investigación “procura aprehender los patrones de interacción que permiten interpretar los procesos. Así mismo, se trata de comprender situaciones desde la perspectiva de los participantes en la situación” Tejedor (como se citó en, Dobles et al., 1996 p.82). De tal forma que se prescinda caer en la búsqueda de explicaciones causales. Teniendo en cuenta las posiciones y características del paradigma naturalista, desde la premisa ontológica “el estudio de una parte influye necesariamente en el estudio de las demás” (Dobles et al., 1996 p.101), es inevitable reconocer que la realidad educativa es dependiente del sujeto (Estado-Sociedad Docente-Estudiante), y de la presencia de este en un contexto, por cuanto “sujeto y objeto interactúan y son inseparables” (Dobles et al., 1996 p.101).

En este sentido, se busca interpretar las narrativas de maestros en ejercicio y docentes auxiliares en formación (sujetos sociales) del Instituto Campo Alto, sobre sus prácticas y alocuciones, de la misma manera la narración que como investigador se hace de lo que los sujetos detallan acerca de lo que realizan “los seres humanos somos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos historias relatadas” (Connely y Clandinin 1996, p.12). Desde el enfoque crítico, de acuerdo con Carr y Kemmis (1988) “los docentes se convierten en investigadores de sus propias prácticas, sus entendimientos y sus situaciones” (s.p.) se trata de desarrollar disertaciones participativas y emancipadoras.

Por lo anterior, y según el carácter cualitativo de la investigación, se opta por el diseño de estudio de caso, a través de este se pretende acceder a la comprensión de un fenómeno en específico,

siguiendo a Stake (1999) “El cometido del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular (...) se llega a conocerlo bien, no para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver que es, qué hace” (p. 20).

Específicamente la intencionalidad está en examinar la teoría y comprender su influencia en la práctica. Esta serie de datos se extraen de la elaboración y análisis del marco de referencia y transcripciones de entrevistas, información que fue codificada, categorizada y ordenada sistemáticamente. De acuerdo con lo expuesto, la investigación no busca probar teorías, se aleja de la generalización y se desarrolla conforme a las siguientes fases.

3.2 Fases de la investigación

En palabras de Dobles et al. (1996), “la investigación como proceso tiene etapas que siguen secuencias lógicas, cada una de las cuales puede alimentar varios apartados de un enfoque de investigación” (p.35). En este estudio se tienen en cuenta las orientaciones dadas por las autoras en mención y se plantean tres fases específicas: diseño del objeto de estudio, construcción de los datos, y comunicación de los resultados de la investigación.

3.2.1 Primera fase: diseño del objeto de estudio

Durante esta etapa se realizó una revisión exhaustiva de documentos que permitieron conceptualizar, determinar, analizar y describir, el contexto social, educativo y político de la primera infancia, la formación docente y la educación para el trabajo y desarrollo humano. La exploración documental, posibilitó la elaboración del estado de arte, la contextualización del problema de investigación y la reformulación del diseño del objeto de estudio; tal y como se muestra en la Tabla 1. Todo esto teniendo en cuenta que “el objeto no está dado en la realidad, la apertura hacia las necesidades nos permite ir visualizando campos de observación y de problematización que vienen a ser la base del proceso de delimitación-construcción del objeto” De Alba (como se citó en Dobles et al. 1996, p. 32). Se constituyó un diseño inductivo, abierto y emergente.

Tabla 1. Descripción de la primera fase de investigación, diseño del objeto de estudio.

Fase	Descripción	Instrumentos y técnicas	Resultados
Fase I “Diseño del objeto de estudio”	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitación del problema. • Formulación de objetivos. • Desarrollo Marco de referencia. 	Análisis documental.	Construcción y fundamentación del marco teórico: <ul style="list-style-type: none"> • Contexto social, educativo y político en primera infancia. • Educación para el trabajo y el desarrollo humano (Antes educación no formal) • Formación Docente.

3.2.2 Segunda fase: construcción de los datos

Durante esta etapa se realizó un análisis de contenido de los documentos de la Política Pública de Primera Infancia, la Política Pública de Educación Para el Trabajo y el Desarrollo Humano y el Programa Técnico Laboral en Atención a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto (Anexos 1 y 2), con el fin de comprender la relación existente entre estos. Posteriormente se aplicó un análisis de contenido sobre las entrevistas semiestructuradas (Anexo 4 y 5), que fueron construidas para el análisis de las prácticas de formación de auxiliares de aula del Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto. Siguiendo a Cañal y Cols (1997), las entrevistas son el mejor instrumento para “conocer con detalle lo que sucede, cómo sucede, porqué sucede, un determinado hecho educativo en el aula sin que hayamos podido presenciarlo” (p.192).

En palabras de Dobles et al. (1996) “a partir del análisis de los datos, podemos llegar a conclusiones o consideraciones generales, las cuales constituyen una síntesis de los resultados más relevantes (...) y nos permiten hacer recomendaciones específicas, y avanzar en la comprensión de nuestra práctica profesional” (p.52). Para esta investigación en particular, los resultados obtenidos, posibilitan establecer la relación entre las prácticas de formación de auxiliares de aula y el Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto, con el fin de brindar elementos para que desde una perspectiva crítica y formativa se fortalezca

3.2.3 Tercera fase: comunicación de los resultados de la investigación

En esta fase, se elaboró una síntesis analítica e interpretativa de los datos obtenidos a partir de la revisión documental, el análisis de contenido de las políticas, el programa y las entrevistas semiestructuradas, a partir de un proceso de triangulación definido como “la combinación de métodos en el estudio de un mismo fenómeno” (Marcelo, 1994, p. 39). Dinámica con la que se buscó comprender las prácticas de formación docente, con el fin de proponer elementos para el fortalecimiento de las mismas. Siguiendo a Imbernon (1989) “No se puede mejorar la calidad de la enseñanza sin asegurar una buena formación de los docentes y, por tanto, hay que asumir institucionalmente la necesidad de una mejor formación y, como consecuencia también su actualización permanente” (p.488). En la Tabla 2 se presenta un resumen de la segunda y tercera fases de investigación, los objetivos y las técnicas e instrumentos utilizados en el proceso.

Tabla 2. Descripción de la segunda y tercera fase de investigación “Construcción de los datos”, y “Comunicación de los resultados de investigación”.

Fases Investigación	De	Descripción	Objetivos Relacionados	Específicos	Técnicas e Instrumentos
<i>FASE “Construcción de los Datos”</i>	II:	Estrategias para la construcción y elaboración de datos.	Caracterizar el Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto, en relación con las políticas públicas de primera infancia y de educación para el trabajo y el desarrollo humano.	Programa	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de contenido. Matriz de categorías y subcategorías. Descripción e interpretación de categorías y subcategorías.
		Análisis de la información construida.	Describir las prácticas pedagógicas de los maestros formadores del Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia, del Instituto Campo Alto, teniendo en cuenta la perspectiva de niño y auxiliar de aula.		<ul style="list-style-type: none"> Entrevista semiestructurada Matriz de categorías y subcategorías. Descripción e interpretación de categorías y subcategorías.

Fases de Investigación	De	Descripción	Objetivos Relacionados	Específicos	Técnicas e Instrumentos
<i>FASE III: “Comunicación de los resultados de la investigación”</i>		Elaboración del informe final a partir de la presentación de los resultados de la investigación.	Proponer elementos para fortalecer la formación de auxiliares de aula del programa técnico laboral en atención integral a la primera infancia, con el fin de que se proyecten como profesionales comprometidos con las apuestas de la Política Pública en Primera Infancia, desde una perspectiva crítica y formativa.		• Análisis de relaciones y triangulación.

3.3 Participantes

El proyecto de investigación se realizó sobre el Instituto Campo Alto, establecimiento de educación para el trabajo y el desarrollo humano, que fue fundado en 1997 como Académica Colombiana de Estudios en Salud (Acesalud), fecha en la que le fue otorgada la aprobación oficial para iniciar el Programa de Auxiliar de Enfermería. Desde el año 2002, inició con programas en otras áreas del conocimiento: administración, educación, judicial, estética, diseño y mecánica.

Actualmente, la institución tiene como objetivo complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos y laborales sin sujeción al sistema de niveles y ciclos establecidos por el artículo 11 de la ley 115 de 1994. Su finalidad es promover la formación integral de los estudiantes, que puedan desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, y ello les permita ser competentes en el sector productivo. Cuenta con más de 2500 estudiantes en seis de sus sedes, Suba, Teusaquillo, San Cristóbal Norte, Kennedy, Bosa y 40 sur (en todas las sedes cuenta con el Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia).

La presente investigación contó con un muestreo representativo, intencional y teórico. Para la elección de los participantes se tuvieron en cuenta criterios de relevancia y accesibilidad. Más que representatividad estadística lo que se pretendía, siguiendo a Bonilla y Rodríguez, (1997) era

“comprender los patrones sobre los cuales se estructuran los comportamientos y se atribuye sentido a la situación bajo estudio” (p.134).

Los colaboradores en el estudio fueron escogidos por su capacidad para suministrar la mayor cantidad de datos posibles sobre las prácticas pedagógicas de los maestros formadores de auxiliares de aula en primera infancia, esto es: maestros formadores, egresados y estudiantes en proceso de práctica formativa.

En las entrevistas participaron: 5 licenciados en educación preescolar que además ejercen como docentes formadoras en el instituto, 4 egresadas como técnicas auxiliares en primera infancia (2 auxiliares de aula, 2 titulares de aula), y 2 estudiantes del programa en proceso de práctica.

Para la selección de las maestras se tuvo en cuenta que cada uno:

- Estuviera vinculada laboralmente con el Instituto Campo Alto.
- Ejerciera en una sede del instituto, en las localidades con el mayor número de egresadas (es decir, Suba, Kennedy, Teusaquillo, Bosa y San Cristóbal Norte).
- Fuera tituladas como licenciadas en Educación Preescolar, Pedagogas Infantiles o Técnicas en Educación Preescolar.
- Ejerciera simultáneamente con población infantil.

Para la selección de las egresadas técnicas laborales en primera infancia se tuvo en cuenta tanto aquellas que se desempeñaban como auxiliares de aula en jardines infantiles, como las que actuaban como docentes titulares de aula en jardines infantiles. Para la selección de los estudiantes en formación técnica laboral en primera infancia se tuvo en cuenta que se encontraran en las últimas etapas de formación del programa, es decir, en el proceso de práctica en jardines infantiles.

3.4 Instrumentos y técnicas utilizadas para la recolección y el análisis de la información.

Los instrumentos y técnicas cualitativas empleadas para la recolección de información permitieron la “producción de datos textuales basados en la narración y la descripción” (Bonilla, 1995, p.158). En primer lugar, el análisis de contenido de las políticas y del programa permitió como técnica la selección, organización, clasificación e interpretación de datos que “describe un proceso de recorrido circular que da a la investigación un enfoque dinámico y abierto a modificaciones continuas, según sea las experiencias del medio” (Gutiérrez, 1998, p.106). Esto hizo que el ejercicio investigativo fuera de carácter subjetivo y extensa reflexión.

En segundo lugar, la entrevista semiestructurada como técnica permitió realizar preguntas abiertas a los integrantes del Programa de Atención a la Primera Infancia, contribuyendo a que el entrevistado tuviera la posibilidad de construir la respuesta; se eligió como técnica dada su flexibilidad y se adaptabilidad a la necesidad del estudio (Anexo 3).

3.4.1 Análisis de Contenido

El análisis de documentos fue utilizado como técnica en dos momentos diferentes de la investigación. Primero para caracterizar el Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto, en relación con las Políticas Públicas de Primera Infancia y de Educación para el trabajo y el desarrollo humano; y segundo, para describir las prácticas pedagógicas de los maestros formadores del programa utilizando como base la información obtenida en las entrevistas.

Para el análisis de contenido se tuvieron en cuenta los momentos propuestos por Martínez (2000), estos son: visión de conjunto, categorización y clasificación, e interpretación y teorización. En el primer momento, *visión de conjunto*, el investigador examina los relatos escritos y escucha las grabaciones de los protocolos repetidamente “primero, con la actitud de revivir la realidad en su situación concreta y, después, con la actitud de reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que pasa” (Martínez 2000, p.74). En esta primera exploración del material, se sugiere “subrayar los nombres, verbos, adjetivos, adverbios o expresiones más significativos y que

tienen mayor poder descriptivo” (Martínez, 2000, p.74). La intención es analizar objetivamente para no precipitarse en la construcción de conceptos, códigos y categorías.

En el segundo momento, *se categorizan y clasifican*, las partes en relación con el todo, se describen categorías o clases significativas. En palabras de Martínez (2000), cuando no se tiene un texto escrito inicial, “la forma más concreta y práctica de hacer la categorización es transcribir las entrevistas, grabaciones y descripciones. (p.78)” tal como se muestra de forma ilustrativa en la tabla 3.

Tabla 3. Primer Paso para la Construcción de Categorías

Categorías y propiedades	TEXTO pág._____
	De los documentos-entrevistas-grabaciones- anotaciones
XXXXX xxxx xxxx xxxx	1. XX 2. XX 3. XX 4. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Esta codificación definida como “el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades” Bardin (como se citó en Marcelo, 1994, p. 58), posibilitaron una representación precisa de las particularidades oportunas de la información objeto de estudio. Así pues, una vez transcritos los contenidos divididos en unidades temáticas y teniendo en cuenta los atributos particulares de los mismos, se asignan subcategorías otorgándoles un código lingüístico para su fácil localización.

Para referir los resultados del análisis de contenido, se hace uso del proceso de categorización, el cual está dado bajo un esquema específico aplicado para ambos análisis de contenido. Por ejemplo, si al final de una oración se encuentra ubicado entre paréntesis las siglas: T.1, U.136; esto representa que el enunciado se encuentra de manera precisa en el texto 1 y en la unidad de análisis 136; o si en lugar de esto, se encuentran las siglas D2, U14, significa que el enunciado corresponde a la docente 2, en la unidad de análisis 14. Esto se explicará con mayor detalle en el apartado de resultados.

En el tercer momento de *interpretación y teorización*, se aplica “un método formal y estructural para jugar con las ideas”. (Martínez, 2000, p.82). Se realiza un análisis mental para describir, comprender e interpretar los elementos presentes, contradictorios y ausentes, que emergen a partir de la categorización y subcategorización del análisis documental y las entrevistas semiestructuradas; procesos que originan conocimiento acerca del objeto de estudio.

3.4.2 Triangulación

Atendiendo a la necesidad de responder al tercer objetivo de esta investigación, se utiliza el método de triangulación definido como “la combinación de métodos en el estudio de un mismo fenómeno.” (Marcelo, 1994, p. 39). De tal forma que se puedan establecer relaciones de la situación estudiada, según las técnicas de recolección de información utilizadas. En palabras de Taylor y Bogdan (1986) “un hecho es analizado desde distintos métodos o fuentes de datos”. (p. 92), permitiendo credibilidad en los hallazgos obtenidos. De esta manera se concluye para dar cumplimiento al objetivo general y respuesta a la pregunta de investigación ¿cómo fortalecer la formación de maestros auxiliares en educación inicial para que desde su formación técnica se proyecten como futuros profesionales comprometidos con las apuestas de las políticas públicas en primea infancia?

3.4.3 Entrevista Semiestructurada

Desde la mirada cualitativa, la presente investigación busca conocer el mundo tomando como referencia el punto de vista de las personas, por lo tanto el interés del estudio no es descubrir aspectos del mundo real desconocidos (...) sino captar lo que saben los actores, ver lo que ellos ven y comprender como ellos comprenden” (Bonilla, 1995, p.158). En este caso en particular, el objetivo es percibir y describir cualidades, opiniones e ideologías del hacer maestro en contexto.

Las entrevistas cualitativas son, en palabras de Taylor y Bogdan (1986), “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, preferencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (p.101). Así pues, se elige esta técnica para

comprender el accionar docente, la intencionalidad implícita de la práctica y la experiencia, de tal forma que se pueda responder al problema de investigación.

La entrevista semiestructurada siguiendo a Sabino (1992) “es aquella en que existe un margen más o menos grande de libertad para formular las preguntas y las respuestas” (p.18). Se caracterizan por propiciar un diálogo abierto y facilita la interacción amena entre investigador y participante.

Las preguntas para la entrevista semiestructurada fueron organizadas a partir de tres temas: *¿Qué es lo importante en la formación técnico laboral en primera infancia?* *¿Cómo se forman los técnicos laborales en primera infancia?* y *¿Para qué formar técnicos laborales en primera infancia?*

Las entrevistas se pilotearon, con base en lo cual, se mejoraron las preguntas y se pudo estimar la duración promedio de las mismas. Las entrevistas semiestructuradas se pueden ver en detalle en el anexo 3. Se realizaron un total de 11 entrevistas, con conocimiento previo por parte de los entrevistados quienes autorizaron la grabación.

4 Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de la primera fase descriptiva del análisis de contenido, por un lado del Programa Técnico Laboral en Atención Integral Primera Infancia del Instituto Campo Alto en relación con la Política Pública en Primera Infancia y la Política para la Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano; y por otro, de las entrevistas realizadas a la comunidad educativa para describir las prácticas pedagógicas de los maestros de la institución.

4.1 Descripción de los resultados de la primera parte del análisis de contenido del Programa Técnico Laboral en Atención Integral Primera Infancia del Instituto Campo Alto.

En la presente investigación se seleccionaron tres documentos para realizar la caracterización del Programa, estos son el Programa Técnico Laboral en Atención Integral Primera Infancia del Instituto Campo Alto, la Política Pública en Primera Infancia, y la Política Pública para la Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano. En la Tabla 4, se detallan los criterios que se utilizaron para la elección.

Tabla 4. Documentos seleccionados para el análisis de contenido del Programa Técnico Laboral en Atención Integral Primera Infancia del Instituto Campo Alto.

Código	Título	Criterios De Selección
T.1	Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia Por La Primera Infancia”	<ul style="list-style-type: none">• Es el documento rector.• Argumenta la construcción de la política.• Define los objetivos de garantizar la protección de la primera infancia.• Describe antecedentes y experiencias determinantes en la construcción de la política.
T.2	Política Pública para la Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (EPTDH)	<ul style="list-style-type: none">• Es el documento rector.• Define la intencionalidad formativa de la EPTDH.• Presenta una propuesta para avanzar en la consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia (SNFT).• Describe el SNFT a partir de sus principales características y resultados.

Código	Título	Criterios De Selección
<i>T.3</i>	Proyecto Educativo Campo Alto Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano	<ul style="list-style-type: none"> • Es el principio ordenador de la institución • Presenta los fundamentos institucionales. • Determina los objetivos de los programas de formación.

Como resultado de la lectura exhaustiva de los documentos expuestos y del recorrido reflexivo originado por los referentes teóricos, se construyeron tres categorías de análisis: Primera Infancia, Educación en Primera Infancia y Formación de Auxiliares de aula para la Primera Infancia.

En la categoría de *Primera Infancia*, se describen conceptos, antecedentes y situaciones específicas para la construcción de la Política Pública en Primera Infancia. En esta categoría emergen significados puntuales en relación a las concepciones, el entorno facilitador, la importancia y las acciones propuestas para el adecuado cuidado y desarrollo de esta población.

En la categoría de *Educación en Primera Infancia*, se agrupan aspectos relevantes que definen la formación en la Infancia; la importancia, el enfoque, y las acciones o estrategias orientadas a sensibilizar y movilizar a los actores responsables.

En la categoría de *Formación de Auxiliares de aula para la Primera Infancia*, se exponen planteamientos precisos dirigidos a determinar la importancia, las necesidades, el enfoque y los espacios formativos que se involucran directamente en la formación docente.

En la tabla 5 se hace una síntesis de las categorías y subcategorías emergentes en el proceso de análisis de contenido.

Tabla 5. Listado de categorías y subcategorías utilizadas para el análisis de contenido de los documentos.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		
Documentos escritos		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO
I. Primera infancia	A. Concepción.	I.A
	B. Entorno Facilitador.	I.B

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		
Documentos escritos		
	C. Importancia.	I.C
	D. Acciones.	I.D
II. Educación en primera infancia	A. Importancia.	II.A
	B. Enfoque.	II.B
	C. Acciones.	II.C
III. Formación de auxiliares de aula para la primera infancia	A. Importancia.	III.A
	B. Necesidades.	III.B
	C. Enfoque	III.C
	D. Espacios Formativos	III.D

4.1.1 Categoría I: primera infancia

Esta categoría refiere significados puntuales en relación a la concepción, el entorno facilitador, la importancia y las acciones. La subcategoría *concepciones* define al niño desde 4 aspectos: sujeto biológico, sujeto de derechos, sujeto social-ciudadano y sujeto de desarrollo personal. La subcategoría *entorno facilitador*, precisa y reconoce los actores responsables en el cuidado del niño (familia-estado-sociedad), de la misma manera determina los problemas y las necesidades que se dan en este periodo de vida. En la subcategoría *importancia*, se puntualiza sobre el valor específico de la primera infancia para el desarrollo generacional (personal-familiar-social). Finalmente, desde la subcategoría de *acciones*, se reconocen las intervenciones que se han realizado en la construcción de la política y propiamente las mediaciones para garantizar la protección integral de los niños y niñas.

A. Concepciones

El único documento de los tres seleccionados que aborda la noción de niño es el Texto 1, titulado “Política Pública Nacional de Primera Infancia. En este “el niño es un sujeto biológico concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión” (T1, U136). De la misma manera, refiere que “la perspectiva de derechos y de atención integral a la infancia ubica a los niños y a las niñas como sujetos titulares de derechos y pone sus derechos por encima de los del resto de la sociedad” (T1, U163). Además, este enfoque orienta la formulación, implementación y evaluación de lineamientos nacionales para la primera infancia, al igual que la asignación de recursos para buscar el cumplimiento completo e integral.

Se establece además que “los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos” (T1, U32). Finalmente manifiesta la necesidad de titularlos como sujetos de desarrollo personal, teniendo en cuenta que “al reconocer en el niño su papel activo en su proceso de desarrollo, se reconoce también que no es un agente pasivo sobre el cual recaen acciones, (...) es un sujeto que interactúa con sus capacidades actuales para que (...) construyan otras nuevas” (T1, U138). Así pues, “al ser reconocido como ser en permanente evolución, posee una identidad específica que debe ser valorada y respetada como parte esencial de su desarrollo” (T1, U137).

B. Entorno facilitador

El texto 1 refiere puntualmente el ambiente que posibilita el desarrollo integral de la primera infancia, asigna reconocimiento de responsabilidades y define los actores involucrados en este proceso; manifiesta que “la familia es el contexto natural para el desarrollo integral de los niños (...) espacio de formación de la vivencia de la democracia (...) como seres dignos, libres, responsables, iguales (...) y sujetos titulares de sus derechos” (T1, U159).

Así mismo, registra los avances que en materia se han dado a través del tiempo, hoy los “adultos, padres y profesionales de las más diversas disciplinas, e incluso adolescentes, empiezan a reconocer su propia responsabilidad y la necesidad de destinar esfuerzos y recursos para favorecer el desarrollo de los niños y las niñas menores de 6 años” (T1, U4). “Ya no se trata de una responsabilidad exclusiva de la madre, pues se reconoce el papel del padre (...) la participación de otros agentes socializadores, miembros del grupo familiar (...) personas encargadas del cuidado personal de los niños (...)” (T1, U25). De la misma manera “identifican como función del Estado la construcción de las condiciones sociales básicas que permitan garantizar el ejercicio pleno de los derechos humanos durante la infancia, o su restitución cuando hayan sido vulnerados” (T1, U168).

Se percibe “la primera infancia como un asunto que compete a todos los colombianos, de tal forma que requiere un compromiso para la construcción de un país donde los niños (...) sean

preocupación prioritaria y (...), se creen las condiciones propicias para practicar y desarrollar la democracia” (T1, U157). Así pues, es evidente que “para la protección integral de la niñez, la corresponsabilidad como principio constitucional, significa que tanto el Estado, como la familia y la sociedad, tienen un papel diferente de responsabilidad para garantizar los derechos de los niños y las niñas” (T1, U173). Es una cuestión de deberes compartidos.

Sin embargo, asignar responsabilidades implica trabajar en el reconocimiento de un problema, el cual de forma directa e indirecta influye para que el contexto en el que el niño crece no sea el más propicio. “Las condiciones del ambiente familiar en el que se desarrollan los niños y niñas de cero a seis años, son de gran importancia. En este sentido, es necesario visibilizar la situación de desplazamiento, de violencia intrafamiliar y de abandono, que afectan el desarrollo integral de estos” (T1, U120). De igual forma, reconocer que “la falta de acceso a servicios de salud con calidad y a información relacionada, las barreras geográficas, sociales, económicas y culturales, constituyen factores de riesgo para el desarrollo de la primera infancia e inciden en las diferencias en la mortalidad de niños y niñas” (T1, U86).

Por lo anterior, es incuestionable que la primera infancia requiere garantías para el desarrollo, los problemas están latentes, otros aspectos se involucran, “la desnutrición tiene efectos que se acumulan a lo largo del tiempo; sus efectos son negativos sobre el rendimiento escolar y el desarrollo físico y cognitivo, sobre las posibilidades de generación de ingresos en la edad adulta, y sobre los niveles de mortalidad” (T1, U105), “las discapacidades físicas, la enfermedad, los problemas de aprendizaje y todas las desventajas generadas en la primera infancia, recaen sobre los niños pertenecientes a los grupos socioeconómicos más pobres” (T1, U114). Considerado otro factor influyente en esta caracterización de dificultades.

C. Importancia

Esta subcategoría involucra elementos exclusivamente del texto 1 y determina que garantizar la protección integral en la primera infancia favorece el desarrollo generacional en tres representaciones específicas:

- Desarrollo Personal: “en todos los aspectos del desarrollo del individuo (fisiológico, social, cultural, económico, entre otros), la primera infancia se convierte en el período de la vida sobre el cual se fundamenta el posterior desarrollo de la persona” (T1, U6). De la misma manera, “El cerebro a los 6 años posee ya el tamaño que tendrá el resto de la vida, convirtiéndose en un período determinante para las posibilidades de desarrollo del individuo” (T1, U19).
- Desarrollo Familiar: “las inversiones durante este período de la vida no solo benefician de manera directa, sino que sus réditos se verán en el transcurso de la vida, así como en el largo plazo beneficiando a la descendencia de esta población” (T1, U5). Teniendo en cuenta que “durante estos primeros años de vida, no solamente se crean las bases fisiológicas para una buena salud, sino que se transmiten de padres a hijos aquellos valores esenciales que tendrán grandes compensaciones en el competitivo mercado laboral” (T1, U13).
- Desarrollo Social: este aspecto refiere que “garantizar una atención integral en la primera infancia es una oportunidad única para impulsar el desarrollo humano de un país” (T1, U9). Así mismo “las intervenciones en la primera infancia ofrecen los mayores retornos sociales, al compararse con intervenciones en etapas posteriores” (T1, U14). Por lo anterior, “asegurar a los niños y a las niñas todos sus derechos es asegurar su desarrollo y es la mejor manera de ampliar sus oportunidades en la sociedad” (T1, U45), sin olvidar; “que la mejor decisión del país en términos económicos y sociales es la inversión en la primera infancia por sus grandes retornos no solo económicos (...), sino por la creación y fortalecimiento del capital social” (T1, U40).

D. Acciones

Esta subcategoría expone aspectos relevantes en la construcción de la política pública de primera infancia y las labores direccionadas a garantizar el cumplimiento de la ley. Inicialmente “la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños aprobada por el Congreso de la República de Colombia, mediante la Ley 12 del 22 de enero de 1991, introduce un cambio en la concepción social de la infancia”(T1, U31). Posteriormente Colombia eleva a principio constitucional los compromisos adquiridos al “suscribir la Convención de los Derechos del Niño,

estableciendo en el artículo 44 de la Constitución Política, que los derechos de los niños y niñas prevalecen sobre los derechos de las demás personas” (T1, U34).

Por lo anterior, es evidente que la Política de Primera Infancia es la acción más cercana a la construcción de estrategias que mitiguen las necesidades básicas insatisfechas de los niños menores de seis años dado que ésta “proporciona un marco para analizar la situación de los niños y las niñas” (T1, U143). De esta manera es indudable que todas las acciones están dirigidas a garantizar la integralidad en la primera infancia.

4.1.2 Categoría II: educación en primera infancia

Esta categoría refiere aspectos relevantes que definen la formación en la infancia; importancia, enfoque y acciones. La subcategoría *importancia*, describe el valor de la educación en esta etapa de vida teniendo en cuenta que favorece el desarrollo integral, la inclusión social, la preparación para la escolaridad y el desempeño escolar de los niños y niñas. De la misma manera se menciona el marco conceptual de *enfoque* determinado por el concepto de competencia. Desde la subcategoría *acciones*, se especifican intervenciones que se requieren en la garantía de cobertura y al mismo tiempo divulgación, como estrategias para sensibilizar y movilizar a los actores responsables de reconocer la importancia de fomentar procesos educativos en la primera infancia.

A. Importancia

Solo en el texto 1, la educación en primera infancia es importante. En primer lugar, favorece el desarrollo integral, y se orienta “hacia la constitución integral de sujetos autónomos, capaces de desarrollar sus potencialidades” (T1, U180). En segundo lugar, destaca que “los programas de atención educativa mejoran las condiciones físicas, la motricidad, las capacidades afectivas y sociales, el desarrollo del lenguaje y las posibilidades de solucionar problemas creativamente” (T1, U152). Por lo que “posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos” (T1, U149).

Se pudo evidenciar que se considera que la educación inicial posibilita “promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia” (T1, U183), teniendo en cuenta que la política “asume la educación inicial como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos” (T1, U149).

De la misma manera, el texto resalta la importancia de la educación como preparación para la escolaridad, refiere que “las acciones en la educación inicial son tan importantes como las que se realizan en los campos de la nutrición, la salud, el cuidado y la protección, porque las competencias que allí se adquieren son la base de los aprendizajes posteriores” (T1, U15). Esto, teniendo en cuenta que “la atención a la primera infancia en instituciones educativas en el país, ha correspondido principalmente, hasta el momento, a la educación preescolar, que tiene como propósito preparar al niño y a la niña para ingresar en el sistema educativo formal” (T1, U125).

Finalmente, con relación al desempeño escolar el texto expone que “los niños y niñas que participan en los programas de educación inicial tienen mayores probabilidades de asistencia escolar, mejoran sus destrezas motoras y obtienen superiores resultados en las pruebas de desarrollo socio-emocional” (T1, U11). También el texto destaca que los programas de atención educativa contribuyen a que se logre una mejor preparación para la educación básica, por cuanto aumentan “las probabilidades de ingreso oportuno al primer grado de primaria; fortalece los aprendizajes; reduce la repetición de cursos, un factor que lleva a la deserción temprana del sistema educativo; y aumenta la proporción de jóvenes que culminan exitosamente sus estudios” (T1, U153).

B. Enfoque

Esta subcategoría describe que “la educación inicial tendrá como marco conceptual el enfoque de competencias para la primera infancia y orientaciones pedagógicas” (T1, U205), las cuales favorecerán, según la política, la creación de ambientes tempranos de aprendizaje no escolarizados.

C. Acciones

Menciona la cobertura como una de las intervenciones más importantes al momento de consolidar la educación en primera infancia, “así pues resulta ineludible fortalecer y aumentar las coberturas de educación inicial en sus modalidades de atención integral en los entornos comunitario, familiar e institucional; garantizando su sostenibilidad financiera” (T1, U184). De la misma manera, “aumentar la asistencia y permanencia en el grado de transición de los niños y niñas de 5 y 6 años, con el fin de garantizar el acceso a la básica primaria” (T1, U207). Teniendo en cuenta que desarrollar “una acción coordinada de los sectores y entidades, permitirá mejorar la planeación y priorizar la inversión, ampliar coberturas, y mejorar la calidad de los programas para atender más niños y niñas y en mejores condiciones” (T1, U41)

Otro de los aspectos importantes, considerado una acción pertinente en el fortalecimiento de la educación en primera infancia, es definido como divulgación, que refiere “posicionar el tema de primera infancia para sensibilizar y movilizar al país sobre la importancia crucial de los primeros años de vida en el desarrollo humano y como factor de progreso y desarrollo de la nación” (T1, U185). Al mismo tiempo “fortalecer la capacidad institucional de las entidades territoriales a través del acompañamiento y la asistencia técnica en los procesos de participación, diseño y gestión local para la implementación de la política de educación inicial” (T1, U208).

Finalmente se describe que la ley General de Educación define la educación preescolar como la “ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (T1, U126).

4.1.3 Categoría III: formación de auxiliares para la primera infancia

Esta categoría expone planteamientos precisos dirigidos a determinar la importancia, las necesidades, el enfoque y los espacios formativos que se involucran directamente en la formación docente. Así pues, la subcategoría importancia determina aspectos significativos para el desarrollo integral, la inclusión social (ciudadanía-decisiones-apropiación de la ciencia) y la inclusión laboral. En la subcategoría de necesidades es apremiante el desarrollo de competencias y la certificación. Finalmente, la subcategoría enfoque, describe la intencionalidad pedagógica y los espacios formativos, expone instituciones rectoras en la formación para el trabajo y el desarrollo humano puntualmente. En la construcción de estas categorías se involucran los tres textos referidos anteriormente, sin embargo, los aportes son mayormente proporcionados por el texto 3.

A. Importancia

Esta subcategoría describe la incidencia que tiene la formación docente en el ámbito del Desarrollo Integral, aportes representativos del texto 3. Uno de sus propósitos es “contribuir al proceso de formación integral y permanente de las personas complementando, actualizando y formando en aspectos académicos o laborales” (T3, U37). Así mismo, refiere que fomenta el “pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (T3, U19).

Por otro lado, describe incidencia en Inclusión Social, teniendo en cuenta que una de las apuestas educativas es la “formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que les afecten en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación” (T3, U21). Hace referencias a la apropiación de la ciencia, “el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país” (T3, U27).

Como inclusión laboral, en el texto 1 se describe que “pretende cualificar a agentes prestadores de servicios para la primera infancia” (T1, U214). En el texto 3, refiere “promover la formación en la práctica del trabajo mediante el desarrollo de conocimientos técnicos y habilidades, así como la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional y ocupacional, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria para el desarrollo de competencias laborales específicas” (T3, U36).

B. Necesidades

En el texto 2 se manifiesta que “es apremiante, en términos sociales y económicos, una política global de formación de los recursos humanos, basada en principios de racionalización y complementación de la oferta; de promoción de sinergias interinstitucionales y de organización de un sistema de oportunidades de formación” (T2, U45). Así mismo, el “desarrollo de competencias óptimas de empleabilidad y emprendimiento” (T2, U53), “reconocimiento y certificación de las competencias de los trabajadores, la experiencia y aprendizajes previos, sin importar dónde y cómo fueron adquiridas” (T2, U55). También se señala que teniendo en cuenta que “una gran porción de la fuerza laboral en el país no tiene las herramientas básicas para insertarse con éxito en el mercado de trabajo y mucho menos contribuir al aumento de la productividad y competitividad que el país requiere en el nuevo contexto económico internacional” (T2, U9).

Por lo anterior el texto 3 concluye que se necesita una “formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades” (T3, U29).

C. Enfoque

En el texto 3 se señala que la formación docente “desde el campo académico tiene como objeto para el Instituto Campo Alto transmitir conocimientos en los diversos temas de la ciencia y la cultura en general” (T3, U40). Teniendo en cuenta, que “promoviendo el perfeccionamiento de la forma humana, el conocimiento, reafirmamos los valores nacionales capacitándolos para el desempeño artesanal y artístico, recreacional, ocupacional, laboral, técnico para la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y participación ciudadana y comunitaria” (T3, U48).

D. Espacios formativos

Esta subcategoría refiere exclusivamente aportes del texto 2, así pues manifiesta que son “entidades capacitadoras del SNFT, el SENA, las empresas, las entidades de educación no formal, Cajas de Compensación Familiar, instituciones de educación media y las Instituciones de Educación Superior (IES), siempre y cuando desarrollen programas de formación para el trabajo y/o de formación continua” (T2, U72).

4.2 Descripción de los resultados de la primera parte del análisis de contenido sobre las prácticas pedagógicas de los maestros formadores del Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia.

En la Tabla 6, se muestra el nombre establecido para cada uno de los participantes, su vínculo con la institución, y los criterios que se tuvieron en cuenta para su vinculación a la investigación.

Tabla 6. Descripción de las personas que participaron en las entrevistas semiestructuradas, en relación con los criterios de selección.

Vínculo con la Institución	Código	Criterios de selección
Docentes	D.1	Licenciada en educación preescolar y promoción para la familia, hace 15 años trabaja en el Instituto Campo Alto, sede Suba, en el programa técnico laboral en atención integral a la primera infancia, supervisa las prácticas del programa.
	D.2	Licenciada en educación preescolar, trabaja con el distrito y hace un año labora en el Instituto Campo Alto, sede San Cristóbal Norte, en el programa técnico laboral en atención integral a la primera infancia.
	D.3	Licenciada en educación preescolar con un posgrado en pedagogía y docencia universitaria, trabaja en el distrito con el nivel de pre-jardín y labora hace 3 años en el Instituto Campo Alto, sede Bosa, en el programa técnico laboral en atención integral a la primera infancia.
	D.4	Licenciada en educación preescolar y especialista en pedagogía y docencia Universitaria, labora hace 5 años en el Instituto Campo Alto, sede Teusaquillo, en el programa técnico laboral en atención integral a la primera infancia.

Vínculo con la Institución	Código	Criterios de selección
Estudiantes egresadas del programa	D.5	Licenciada en pedagogía infantil trabaja con la Secretaria Distrital De Integración Social desde hace 4 años en atención a la primera infancia, especialmente con comunidad de condición de vulnerabilidad. Hace un año labora en el Instituto Campo Alto, sede Kennedy, en el programa técnico laboral en atención integral a la primera infancia.
	AT.1	Egresada del Instituto Campo Alto, del programa técnico laboral en atención integral a la primera infancia, del año 2015. Titular de grado kínder en un jardín privado.
	AT.2	Egresada del Instituto Campo Alto, del programa técnico laboral en atención integral a la primera infancia, del año 2014. Titular de grado transición en un jardín privado.
	A.1	Egresada del Instituto Campo Alto, del programa técnico laboral en atención integral a la primera infancia, del año 2012. Auxiliar de aula de los grados preescolar en un jardín privado.
	A.2	Egresada del Instituto Campo Alto, del programa técnico laboral en atención integral a la primera infancia, del año 2013. Auxiliar de aula del nivel de jardín, en una institución privada.
Estudiantes de práctica	P.1	Estudiante del Instituto Campo Alto, se encuentra en tercer semestre realizando prácticas pedagógicas en un jardín infantil en convenio con la institución, en los grados preescolar.
	P.2	Estudiante del Instituto Campo Alto, se encuentra en tercer semestre realizando prácticas pedagógicas en un jardín infantil en convenio con la institución, en los grados preescolar.

Para el proceso de análisis y de interpretación de la información se construyeron tres categorías.

En la primera categoría, de *Prácticas pedagógicas de formación de auxiliares*, se agruparon expresiones extraídas de las entrevistas semiestructuradas, relacionadas con el hacer pedagógico y situaciones particulares que se presentan en el desarrollo de las clases. Puntualmente se establecieron siete subcategorías concernientes a aprendizajes, necesidades, problemas, procesos formativos, planificación curricular, criterios de evaluación y metodología en el aula.

En la segunda categoría, de *Ejecución del programa*, se recogieron aspectos específicos que, según los entrevistados, deberían incluirse o excluirse del programa técnico laboral en atención integral a la primera infancia agrupados en necesidades, problemas y aciertos.

En la tercera categoría, de *Desarrollo profesional*, se agrupan los planteamientos que describen los entrevistados, con relación a la labor que desempeñan los egresados del programa, las posibilidades de acceso al campo laboral, diferencias y similitudes entre técnicos y licenciados en primera infancia. En la tabla 7 se presenta la síntesis de las tres categorías, con las subcategorías correspondientes.

Tabla 7. Listado de Categorías y subcategorías utilizadas para el análisis de contenido de las entrevistas semiestructuradas.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		
Entrevistas semiestructuradas		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO
IV. Prácticas pedagógicas de formación de auxiliares de aula	A. Aprendizajes.	IV.A
	B. Necesidades.	IV.B
	C. Problemas.	IV.C
	D. Procesos formativos.	IV.D
	E. Planificación curricular.	IV.E
	F. Criterios de evaluación.	IV.F
	G. Metodología en el aula.	IV.G
V. Ejecución del programa	A. Problemas.	V.A
	B. Necesidades.	V.B
	C. Aciertos.	V.C
VI. Desarrollo profesional	A. Proyección laboral.	VI.A
	B. Oportunidades laborales.	VI.B
	C. Formación técnica y profesional.	VI.C

En concordancia con lo anterior, a continuación se describen los resultados de la información obtenida a partir de las tres categorías que emergen del estudio de las entrevistas semiestructuradas; dejando para un segundo momento la etapa de interpretación propuesta por Laurence Bardin (1986) para el análisis de contenido.

4.2.1 Categoría IV: prácticas pedagógicas de formación de auxiliares.

Esta categoría, como se mostró en la tabla anterior, agrupa a su vez siete subcategorías que se describen a continuación.

A. Aprendizajes

Esta subcategoría reseña enunciados que exponen lo que aprenden las estudiantes en clase, referidas específicamente a aspectos teóricos, habilidades para la vida y para el campo laboral.

Según una de las graduadas de la Institución Campo Alto, los aprendizajes que obtuvo en su proceso de formación fueron teóricos, referidos específicamente a enseñanzas sobre leyes que existen a favor de la infancia y algunas acciones manuales, en sus palabras “en Campo Alto aprendí que existen muchas normas en la infancia, para la infancia y que hay que hacer muchas manualidades sin duda alguna” (A1, U21).

Dos egresadas más coinciden en manifestar que los aprendizajes adquiridos están relacionados puntualmente con habilidades para la vida: “lo que aprendí en Campo Alto, gracias a una profe de primer semestre, es que uno tiene que ponerse metas en la vida”(AT1, U15); “A pesar de la profe tan aburrida y las clases tan monótonas, aprendí a no ser aburrida con los niños y a no recitar como lora mojada, porque enserio, eso no nos hace feliz ni disfrutamos cuando estudiamos” (A2, U17).

Por su parte, dos de las docentes entrevistadas manifiestan que estos aprendizajes efectivamente favorecen y enriquecen no solo el desarrollo profesional, también inciden en la vida personal se refiere, y se señala también la importancia de aprender pensando en el niño como prioridad: “La idea de trabajar de mis clases, no solamente para que aprendan para ese momento del aula con el trabajo de los niños, sino (...) a nivel personal, que esas cosas (...) también las vivencien dentro de sus casas” (D2,U13); “En mi clase pienso que lo primordial que aprenden las chicas es la importancia de ser felices, si yo no soy feliz, nunca voy a transmitir felicidad a ninguno de los niños” (D5,U33); “El manejo con los niños, el amor, la vocación, el cómo tratarlos, el saber enseñarles de una manera concreta, de una manera en donde el niño descubra el conocimiento y se transforme” (D1, U13).

Este análisis también hace evidente algunas posturas con relación aprender habilidades para el campo laboral referidas a la experticia en la elaboración de planeaciones educativas, proyectos y actividades para niños: “Habilidades para planear ellas su clases, para trabajar con un programa

estructurado donde ellas puedan tener una estrategia, ideas muy claras sobre cómo desarrollar ciertos temas (...)” (D2, U14); “A elaborar cartillas (risas), y aprendí a hacer planeaciones, bitácoras, actividades para niños y niñas, a entender una curva de crecimiento y desarrollo” (A2, U16).

Se pudo evidenciar un interés por compartir conocimientos que le permita a las egresadas competir, según las necesidades del mercado laboral, una docente señaló “Yo las preparo (...) para salir a enfrentarse a la vida real (...), yo las preparo directamente es para el campo laboral y lo que se está viendo hoy en día, lo que es la educación (...)” (D3, U15). Esta percepción coincide con una de las egresadas “Aprendí a hacer bitácoras (...) aprendí cómo trabaja cada institución (...), el ICBF, a partir del cuidado personal; la SDIS, trabaja a partir de los proyectos de aula, entonces como puedo yo hacer un proyecto de aula y así” (AT2, U22).

Finalmente, se relata sobre la recursividad como otro elemento importante para ser competente en la práctica, al respecto una docente señala la importancia de aprender a utilizar material reciclable “Algo muy importante las estudiantes deben ser recursivas, entonces no es solamente pensar en (...) aprender teóricamente, sino que ellas puedan bajo la práctica (...) transmitir ese conocimiento a los niños, entonces que aprendan a utilizar material reciclado” (D1, U16).

B. Necesidades

Esta subcategoría agrupa las interpelaciones de los participantes con relación a los elementos que son necesarios para fortalecer los procesos de formación, concernientes al acompañamiento pedagógico, espacios formativos, herramientas de aprendizaje y coherencia entre la teoría y la práctica.

Algunas egresadas señalaron falta de acompañamiento pedagógico en el proceso de práctica, específicamente de docentes que les orientaran sus experiencias de aprendizaje en ese proceso que consideran como trascendental “pues tiene uno que tener la supervisión de alguien constante, porque en mi caso, cuando yo estaba en práctica, mi supervisora en lo que estuve los seis meses yo creo que fue como dos veces y de pasada (...)” (AT2, U14). A través de las entrevistas se pudo

evidenciar que existe un distanciamiento y que la comunicación entre estudiante y docente fue, aparentemente escasa. Este inconformismo genera propuestas específicas, así lo expone una de ellas “(...) nosotras no teníamos a nadie para que guiara nuestro proceso o contestara nuestras dudas, vacano sería que fuera en todos los semestres teoría y práctica” (A2, U13).

Ahora bien, una docente y una egresada coinciden con que una de las necesidades presentes en las prácticas de formación está relacionada con los espacios formativos, manifiestan que las dinámicas de enseñanza no deberían estar supeditadas exclusivamente al aula de clase, entendida como un espacio físico de cuatro paredes que se encuentra al interior de una estructura, “Lo que necesita Campo Alto realmente es darle las oportunidades a las técnicas de hacer práctica, de estar como más en campo abierto, no solo salón, no solo leer, sino tener las oportunidades de interactuar con el niño” (AT1, U11).

Pareciera, según lo que manifiesta la egresada, que el exceso de contenidos desarrollados en clase no son coherentes con la realidad que se vivencia al interior de un jardín infantil, aspecto que complementa una docente

“considero que Campo Alto también debería fortalecer en esos procesos que se están trabajando en investigación sobre cómo se implementa un aula realmente para la primera infancia (...) y no en un salón donde está lleno de sillas y de un tablero que hace parte de una pedagogía convencional” (D5, U28).

Otra de las necesidades que se hicieron evidentes durante las entrevistas se refiere a las herramientas de aprendizaje, una de las estudiantes graduadas compara las dinámicas de otros programas en cuanto a la posibilidad de tener material concreto que facilite la apropiación de saberes “es muy importante que uno tenga (...) herramientas y el material para poder (...) hacer una práctica ahí mismo en el instituto (...), por ejemplo, en enfermería (...) dentro de la misma clase la profesora estaba explicando algo y ellos iban haciendo su práctica” (AT2, U18). Al respecto una de las docentes señaló “yo pienso que deberíamos pensar en la posibilidad de unificar en una cartilla o en algo todas esas leyes que ellas ven y todos esos procesos juntos puntuales (...) por ejemplo la constitución política de Colombia (...)” (D5, U31).

Finalmente, una de las 5 docentes participantes manifestó la necesidad de establecer coherencia entre la teoría y la práctica “Siempre es bueno tratar de ligar la parte de la experiencia práctica con la parte de la experiencia en el aula, la experiencia pedagógica” (D2, U9). Apreciación difusa la cual se interpreta como un interés particular de trabajar en el aula recíprocamente el saber y el hacer.

C. Problemas

Esta subcategoría enuncia dificultades presentes en las prácticas de formación por ausencia en el acompañamiento pedagógico, falta de herramientas de aprendizajes y las dinámicas de clase.

Algunas de las participantes consideran que el acompañamiento pedagógico es una necesidad, sin embargo, hay quien la ubica como un problema, específicamente porque es una ausencia evidente en los procesos de aprendizaje que tienen las estudiantes durante el último semestre, tiempo en el que asisten exclusivamente a jardines infantiles a ejercer la práctica pedagógica, así lo expresa una de las egresadas:

“Ilegábamos a una práctica pero estábamos a cargo de la docente del salón al jardín en el que íbamos y no tenía uno como a quien preguntarle (...) muchas cosas que quedan en vacío (...) la nota me quedo bajita porque le caí mal a la profesora (...) es diferente que me digan esto es así, (...) lo hiciste bien, lo hiciste mal” (A1, U18).

Se ubica como problema, porque existe un valor agregado, la calificación supeditada a proceso y resultado.

Ahora bien, otro de los problemas que manifiesta una de las egresadas se refiere a las herramientas de aprendizaje, mientras una docente considera que las cartillas son una necesidad para unificar saberes, esta egresada difiere, considera que ese tipo de material no es productivo y señala que el problema es “(...) allá por todo hacíamos cartillas, que si la de nutrición, que si la de prestatamiento,

que si la de salud, (...) y a la final las cartillas no las volví a mirar (...) la profe calificó y listo” (A2, U15).

Por último, dos de las egresadas, una más insistente que la otra, expone que otro de los problemas es la dinámica de clase, disertan sobre clases monótonas y aburridas, resultado de docentes que hablan todo el tiempo “Habían cosas que como que no tenían nada que ver con la materia, hablaba muchísimo, llegaba al punto que nosotras ya nos cogía como el sueño (...) no entendíamos y pues así siempre se nos dificultaba mucho (...)” (A1, U4). Además esta misma participante considera que era una problemática generalizada “la verdad no, ninguna clase podría decir que era amena, que era divertida, que era diferente, no, todas eran iguales, hablaban mucho y no, no le encontrábamos como sentido” (A1, U5).

Probablemente esta situación tiene como resultado que una de ellas exprese que incluso no recuerda bien lo que se hacía en dichas clases “bueno en esas clases en este momento no recuerdo muchas, realmente todas tenían un nombre muy similar pero las que se aprendían era como donde teníamos la oportunidad de interactuar como docentes (...)” (AT1, U7). Un problema más en el desarrollo de la clase, exceso de teoría, falta de práctica.

D. Procesos formativos

Esta subcategoría describe cómo elabora la docente una clase en Campo Alto y cuáles son los criterios que se tienen en cuenta en el desarrollo de la misma, se destacan procesos actitudinales, conocimientos previos de las estudiantes y conocimientos de tipo teórico, práctico y teórico-práctico durante la ejecución.

Esta subcategoría destaca, a través de las intervenciones de las entrevistadas, un aspecto importante en las prácticas de formación, relacionado con lo actitudinal. Para tres de las docentes, antes de iniciar una clase es favorable establecer relaciones de cordialidad con las estudiantes, indagar sobre cómo se sienten: “desde el primer momento les saludo con mucho agrado, con mucha amabilidad para que entren en un ambiente de confianza (...) aislarse un poco de ese mundo exterior en el cual vienen a veces con muchos problemas(...)” (D2,U2); “inicialmente yo pienso que lo mejor que

puede haber al ingresar al escenario al aula de clases es tener esa actitud bastante dinámica que, desde que entramos a la clase, contagiemos a los estudiantes (...)” (D5.U3); “ (...) siempre les preguntó a las niñas qué han hecho, cómo les fue (...) Vamos a socializar acerca de la lectura, la que se equivoque de pronto una penitencia (...) y si las hago leer bastante porque están súper perezosas para leer” (D4, U11). En contraste, ninguna estudiante hace alusión al respecto.

Otro elemento influyente es el conocimiento previo, aquellas habilidades, fortalezas y saberes que poseen las estudiantes y que a veces desconocen, algo que destaca específicamente una de las docentes “la clase es muy participativa siempre me gusta escuchar el saber las estudiantes. Piensan que como apenas están estudiando y están aprendiendo, no tienen conocimiento. (...)” (D5, U10).

Por otra parte, dos de las participantes refieren que el conocimiento práctico, es otro de los elementos que se tienen en cuenta durante la formación de las auxiliares de aula, una de ellas expone que con las estudiantes “hacen cartillas, hacen carteleras o igual también hacen exposiciones, todo enfocado hacia la necesidad del niño y también como parte importante los padres de familia” (D1, U5), y la segunda docente describe que “ (...) más del 80% de la clase es netamente práctica, a través de estrategias, de dinámicas, de lúdicas, de todo lo que ellas deben reconocer en la práctica (...)” (D5, U9). Sin embargo, esta misma docente refiere que en sus clases aborda el conocimiento teórico, en sus palabras “la parte teórica la abordo... muy secuencialmente dentro de la clase a través de la información de diapositivas o de textos o lecturas” (D5, U8).

Finalmente, tres de las docentes, exponen que las clases en Campo Alto y la dinámica de los procesos formativos se establecen teniendo en cuenta la teoría y la práctica de manera simultánea, esto se refleja en las siguientes experiencias referidas por ellas mismas: “las niñas después de tomar la parte teórica, de investigar, de reflexionar, de socializar experiencias vividas o de experiencias que se viven en noticias, lo hacemos práctico” (D1, U4); “ (...) yo siempre varío, no siempre es teoría, no siempre ellas son las que exponen, yo expongo (...) ellas son las que siempre hacen la práctica (...) abordar una clase (...) como si lo estuvieran haciendo en la vida real” (D3, U4).

Esta dinámica es corroborada por una de las participantes, egresadas de la institución, quien manifestó:

“siempre en las clases pues llegaba la profesora con su carpeta, su cuaderno y digamos que en su carpeta tenía la actividad que tocaba para el día y de acuerdo a eso nos daba una teoría y después aplicábamos una actividad. Entonces, digamos veíamos ese día motricidad fina y gruesa, ella daba la explicación de lo importante que era eso para la primera infancia y después nos hacía algunas actividades como rasgado, hacer bolitas de papel y pegar, hacer una guía y así” (AT2, U2).

E. Planificación curricular

En esta subcategoría se agrupan se exponen según los entrevistados, elementos que tienen en cuenta las docentes en el momento de planear, resaltando aspectos tales como: la malla curricular de la institución, las necesidades del estudiante, la demanda laboral, la situación educativa actual y los aprendizajes previos.

Cuatro manifestaron que planean según los temas que establece el instituto a través de la malla curricular: “En cuanto a las temáticas, yo cojo los temas de acuerdo a un currículo y un programa que tiene Campo Alto, eso lo tengo que cumplir” (D1,U18); “Nosotros trabajamos acá en Campo Alto con una carpeta donde tenemos todo estrictamente planeado, donde cada clase ya tiene su estructura, tiene sus momentos tiene sus directrices y temas muy claros y las actividades a realizar” (D2, U16).

Esto que exponen las docentes, se corrobora con lo expresado por tres egresadas y una de las estudiantes que se encuentran en práctica, como ejemplos los siguientes: “Supongo que los temas que les daba Campo Alto, porque la profe cargaba con una carpeta debajo del brazo, llegaba a clase la abría y decía hoy vamos a ver tal cosa”. (A2, U18); “pues a ellos a ellos (docentes) les daban una planeación aquí en el instituto y ya ellos tomaban como diferentes métodos para realizar las actividades”. (P1, U19).

De la misma manera, y posiblemente en contradicción con lo anterior, se puede observar que cuatro docentes comparten la idea de tener en cuenta las necesidades del estudiante antes de iniciar la clase, todas aquellas inquietudes que emergen alrededor de las experiencias de vida, una manifestó “siempre antes de la de cada sesión ya he tenido esa comunicación con las chicas y ellas tienen preguntas, tienen inquietudes (...) miro las problemáticas que ellas tienen (...) también los objetivos que el programa AIPI (Atención Integral a la primera Infancia)” (D5, U43). En palabras de una de las egresadas “(...) en el primer semestre fue el semestre más marcado en mi vida, a ella si le interesaba que nosotros fuéramos más personas (...) que hay oportunidades de ser alguien, (...) de seguir adelante con la carrera” (AT1, U17).

Otro de los aspectos destacados, y al cual hace referencia específicamente una de las 5 docentes, es la demanda laboral, según su intervención los temas propuestos y descritos en las planeaciones para su posterior ejecución deben estar pensados para garantizar y satisfacer las necesidades del mercado, formar profesionales con el perfil que requieren las instituciones educativas “(...) lo enfatizó frente a la demanda laboral (...) si van (...) a ir al ICBF es por este lado, si se va por secretaría de integración es por este lado, si se van por secretaría de educación es por este lado”. (D5, U41).

Por último, una de las egresadas indicó que, según la experiencia y lo observado durante su formación, una docente tenía en cuenta los aprendizajes previos de las estudiantes, y a partir de la indagación organizaba y preparaba la siguiente clase, en sus palabras “la docente nos preguntaba que habíamos entendido, si teníamos tal vez preguntas y decía bueno para la próxima clase (...) tienen que investigar y a veces nos decía lleven una actividad para que la apliquen con sus compañeras” (AT2.U3).

F. Criterios de evaluación

Esta subcategoría expone a través de las opiniones de los entrevistados, los aspectos que tienen en cuenta las docentes en el momento de validar los aprendizajes de las estudiantes. Inicialmente se hace referencia a las competencias blandas, entendidas como todas aquellas cualidades que deben

tener los individuos relacionados con la actitud, la puntualidad, la responsabilidad, el trabajo en equipo, entre otras y que garantizan mejores resultados en la apropiación de los saberes.

Este concepto lo compartieron tres docentes, se puede resumir con lo expresado por una de ellas “(...) la actitud es bastante importante (...), todo el mundo tenemos (...) problemas, (...) tenemos que hacer a un lado los problemas y seguir adelante(...), es muy importante , la actitud con la que lleguen las estudiantes, la actitud para presentar un trabajo, para una exposición, para compartir, para saludar, para, muchas cosas” (D5,U18), y en palabras de una de las egresadas “pues la responsabilidad tiene que ser más importante y el cumplimiento, (...) la asistencia era supremamente importante” (AT2,U12).

De igual forma, tres docentes y una de las estudiantes en proceso de práctica, señalaron que el conocimiento práctico es ineludible en la formación y por eso, es preciso evaluarlo, lo manifiestan como una necesidad, en palabras de una de las docentes “la clase se debe evaluar no solamente teórica sino práctica, tiene que haber conocimiento, tiene que haber practicidad” (D3, U7). Esto una egresada, dada su experiencia, lo relaciona puntualmente con aquellas cosas manuales que hacían al interior de las aulas “Ella nos decía a nosotras que era más importante ser creativas con los niños, porque pues a ellos les gustaba eso era, moverse, estar de una lado para y otro y así, pero pues así ella trabaja más con manualidad” (P2, U10).

Por el contrario, una de las docentes expone que el conocimiento teórico es el aspecto más importante en el momento de evaluar, que se establece como norma, “primero aquí en Campo Alto pues se trabaja (...) evidencia escrita, una prueba de diez preguntas con selección múltiple la cual no es negociable y es una de las reglas de acá de Campo Alto” (D2, U6). Esto lo corroboran algunas egresadas: “los temas teóricos, realmente fue lo más importante en esas clases, que a ti te quedara lo teórico, porque muy pocas tienen como esa visualización de mirar si uno está aprendiendo realmente para la profesión o simplemente se está aprendiendo lo que dice un papel” (AT1, U6); “si usted no sabe pues no responda, pero responda lo que sabe, lo que es estudio, lo que entendió. Y sobre eso evaluaban” (P1, U12).

Finalmente, tres de las docentes entrevistadas coinciden con dos de las egresadas, al exponer que, en casos puntuales lo importante era el conocimiento teórico-práctico-actitudinal, por lo que refieren evaluaciones que tenían en cuenta y de forma simultánea los tres aspectos:

“la profe sacaba dos notas generales que valían el 50% (...) el primer 50% era participación, asistencia, actividades y trabajos en clase y para la casa y el otro 50% era un examen escrito cada mes con opción de múltiple respuesta”. (A2, U10);

“(...) yo evaluó la permanencia en el semestre, evaluó su puntualidad, (...) responsabilidad, evaluó el compromiso que tienen para entregar los trabajos, evaluó la parte práctica y habilidades y destrezas que ellas puedan tener, evaluó igual también la formación en valores” (D1, U7).

G. Metodología en el aula

Esta subcategoría agrupa los enunciados de las participantes en relación al desarrollo de trabajo en el aula, la ejecución de la clase y aquellas situaciones particulares que diferenciaban unas de otras.

Tres de egresadas participantes de este estudio destacaron un patrón para el desarrollo de la clase: “la maestra llegaba, saludaba, recordaba la clase anterior, era muy curioso ella preguntaba, respondía y nosotras repetíamos (risas), luego exponía diapositivas, (...) hacia preguntas, asignaba trabajos individuales o en grupo, según se necesitara (...), todas para la casa” (A2, U3); “la docente llegaba nos saludaba, nos explicaba el tema y nos ponía trabajo (...) y ya después, ósea ahí mismo hacíamos los trabajos en clase, ella casi no nos dejaba trabajo en casa” (P1, U2); “Ella llegaba saludaba, decía buenos días... hablábamos un poquito y ahí si empezábamos la clase, pero como le digo, era más manualidad que lectura, que escribir era como más de hacer ejercicios pero con las manos (...)” (P2, U3).

Según las apreciaciones de algunas entrevistadas, las diferencias metodológicas en las clases eran mínimas, las discrepancias se daban específicamente por el tipo de norma que se estuviese trabajando, en palabras de una de las egresadas “Norma 1 y Norma 3 eran aburridas, monótonas,

estáticas, y de mucha ley, Norma 2 y Norma 4, eran más dinámicas, había mayor opción para que participáramos, eran las clases para jugar, construir, inventar, hacer y hacer”. (A2, U5).

Otra participante manifestó “de pronto en alguna encontrábamos una diferencia pero mínima, no se de pronto nos ponía a hacer un juego, pero algo que (...) nos motivara como a llegar a la clase, sinceramente no” (A1, U8).

En contraste, algunas docentes afirmaron que todas las clases se diferenciaban y coincidieron con las estudiantes en que las divergencias estaban determinadas por el tipo de norma de forma textual expresaron: “no todas las clases son iguales, todas dependen pues de la norma, (...), norma 1 y norma 3, que son las impares, trabajan más la parte teórica, la parte de leyes (...) lo que es la dinámica de la norma dos y la norma cuatro (...) más de estrategia, de trabajo en el aula” (D2, U5); “claro que si, en algo se diferenciaban siempre, porque, (...) por ejemplo; lunes y martes estoy haciendo norma 3 el miércoles ellas están elaborando un proyecto (...) jueves y viernes se está trabajando norma 4” (D4, U4).

Finalmente, esta subcategoría refiere, a partir de las intervenciones de los participantes, que existen intereses formativos en el desarrollo de cada clase, los cuales son expresados específicamente por las cuatro egresadas del programa, quienes afirmaron que las clases de normas pares eran las que tenían mayor significado, en las cuales se formaban en la práctica: “Norma 2 y norma 4 eran como las que nos enseñaban lo que teníamos que hacer en el aula” (A1,U9); “me gustaban más las clases de normas pares, ósea norma 2 y norma 4, porque durante ese tiempo (...) se veía reflejado lo que realmente íbamos hacer en el campo laboral, específicamente en las aulas de clase” (A2, U8).

4.2.2 Categoría V: Ejecución del programa

Esta categoría a su vez incluye tres subcategorías que se describen a continuación y se presentan los resultados observados.

A. Problemas

Esta subcategoría hace referencia a dificultades en cuanto a contenido y tiempo de formación.

Dos de las cinco docentes entrevistadas manifestaron que existe mucha repetición de contenidos y demasiada profundización en política y lineamientos de salud: “hay que reformar, cosas como (...) hay mucha salud, la parte de la salud qué a veces sí es bueno - que hay que abordarlo - pero no en todo, porque nosotras directamente pues no vamos a tener ese contacto (...)” (D3, U12); “muchísima repetición en cuanto a los documentos de políticas públicas y todos los programas de políticas públicas, yo pienso que, en el primer semestre y el segundo hay mucha repetición en eso” (D4, U9).

En esto coincide una de las estudiantes que se encuentran en práctica “(...) es que eran muchas cosas muchas leyes y eso me aburría un poco” (P2, U8). Sin embargo, hay otras posturas de los participantes que refieren exceso de manualidades y teoría en el contenido académico.

Una de las entrevistadas egresadas del programa expone que la mayor dificultad en el contenido es el nombre que se le da a las asignaturas y la organización de los temas, en sus palabras “(...) normas que realmente no son muy claras, yo digo que deberían poner como materias importantes para que tu entiendas más lo que es el preescolar, (...) vi norma 1 norma 2 y la verdad nunca les encontré las diferencias” (AT1, U13).

Sobre problemas en el tiempo de formación, una de las docentes señaló que “muchas veces cuando tú miras la malla curricular es muy importante el tema de las leyes (...), pero como lo quieren abordar en Campo Alto es muy corto el tiempo para todo, uno podría dar la información (...)” (D5, U30).

B. Necesidades

Esta subcategoría se refiere a precisiones de actualización, contenido, práctica, espacio y tiempo de formación.

En este caso, el interés particular de las participantes fue manifestar aquellos aspectos que requiere el programa para fortalecer los procesos de formación de las maestras auxiliares. Dos de las docentes coinciden en darle prioridad a la actualización: “actualizar lo que se está viviendo en el momento, hay cosas que están consignadas en el programa que se han visto siempre, en cada semestre, pero que de pronto como todo se va transformando” (D1, U11); “ (...) maestros que no están actualizados (...) se quedan en lo anterior y eso es lo que hace falta de pronto en el plan de estudios colocar (...) qué se está abordando hoy en día en la educación” (D3, U10)

De otra parte, se exponen necesidades de contenido. Una docente y una egresada coinciden en sus apreciaciones frente a la importancia de incluir clases de inglés en el programa: “el inglés el idioma debe estar dentro del programa” (D1, U12); “que nos dieran clase de inglés básico, nosotras lo enseñamos pero muchas, y me incluyo, no sabemos ni el color amarillo en inglés” (A2, U14).

Dos de las docentes manifiestan que el programa debe incluir más pedagogía y psicología, una de ellas señala “(...)“Faltaría un poco más de pedagogía, más conocimiento en cuanto a muchos pedagogos, es importante que ellas conozcan cada uno de los modelos, de las metodologías, el pensamiento teórico de tanto pedagogo y psicólogo, que vean más psicología (...)” (D4, U10).

Por otra parte, se manifiestan necesidades de tipo individual, bastante disímiles entre sí, pero importantes para quienes las comparten, teniendo en cuenta la experiencia, referidas a formación adicional en un énfasis en particular, formación en primeros auxilios o el cambio de normas por asignaturas con nombres específicos: “me gustaría que hubiera esa opción de uno escoger un énfasis, ya sea en artística cuidado personal del niño” (AT2, U16); “yo lo haría por materias... voy a ver hoy cuerpo y movimiento, mañana voy a ver artística...y así, por materias” (AT2, U15); “Campo Alto su fuerte es el área de la salud, las niñas deberían salir (...), también, preparadas en primeros auxilios (...)” (D5, U26).

Otra necesidad evidente está relacionada con la práctica. Una docente y tres egresadas coinciden en que la práctica debe darse al tiempo con la teoría y aumentar la intensidad horaria, esto se puede evidenciar a través de las siguientes apreciaciones: “Anexaría al programa algo más de práctica,

que las niñas a medida que aprendan su teoría, la teoría básica que es lo que exige el programa; las niñas se fortalezcan en habilidades y destrezas prácticas, en el hacer, que no sea solamente un semestre de practica sino que pudieran ser dos de práctica.” (D1, U10); “ganamos siendo maestros con la práctica y definitivamente Campo Alto le falta mucho en eso solo (...) tenemos como en tercer semestre práctica (...),” (A1, U15).

Por otro lado, una egresada y una docente manifiestan la necesidad de fortalecer los espacios de formación, cada una argumenta desde posturas diferentes: “Campo Alto está hablando de una pedagogía no convencional y de una pedagogía no tradicional, entonces debería también romper el esquema del aula... que estén en el área, en el campo de trabajo” (D5, U29); “(...) incluir laboratorios, porque en Campo Alto cuando yo entre eso me pareció muy curioso y me hizo hacer bastantes preguntas por qué el grupo de enfermería tenía su laboratorio (...) y AIPI no tiene un área donde uno diga es de primera infancia” (AT2, U17).

Por último, se expone una necesidad con relación al tiempo de formación, en palabras de la estudiante en proceso de práctica “(...) lo que yo digo es que agreguen un semestre más al programa” (P1, U13).

C. Aciertos

Esta subcategoría escribe un programa completo, acorde a las exigencias de la norma.

A pesar de que la mayoría de docentes, egresadas y estudiantes refieren en la entrevista que en la ejecución del programa existen problemas y necesidades desde diferentes perspectivas, hay una docente que manifiesta que el contenido está bien estructurado y va acorde con las exigencias de la norma, en sus palabras “(...) el trabajo de Campo Alto tiene su razón de un ser y está trazado de acuerdo a unos parámetros que no podemos quitarlos, que son esas reglas que nos han trabajado con la parte del Sena” (D2,U11). Una de las estudiantes apoya esta apreciación concluyendo que el programa es perfecto y que probablemente si existen dificultades es responsabilidad de las estudiantes y docentes, “eso no va en Campo Alto, sino en el proceso de las compañeras o de

nosotras en sí, también un poquito de la maestra, porque todo lo que nosotros aprendemos es de las maestras (...) me pareció que si ósea. Si claro perfectos” (P2, U12).

4.2.3 Categoría VI: desarrollo profesional

Esta categoría incluye a su vez tres subcategorías que se describen a continuación y se presentan los resultados encontrados.

A. Proyección laboral

Esta subcategoría enuncia las intenciones formativas del programa, cómo visibilizan los maestros a los estudiantes y los estudiantes a sí mismos una vez reciban la titulación.

Los participantes, específicamente docentes y practicantes, desde la experiencia describen los perfiles ocupacionales de las estudiantes del programa atención integral a la primera infancia. Coinciden en afirmar que quienes eligen el programa y la institución, tienen altas probabilidades de ejercer como titulares y auxiliares en establecimientos públicos y privados, también contemplan la posibilidad de que conformen sus propios jardines infantiles: “unas titulares y unas docentes excelentes yo sí las veo así, y muchas de ellas piensan seguir con su carrera entonces van a ser colegas de nosotros” (D3, U22); “Pues la verdad es que pues yo voy a poner mi propio jardín (...) está en mis planes” (P2, U18).

B. Oportunidades laborales

Esta subcategoría refiere, en palabras de los participantes, la labor que desempeñan actualmente, resultado de la formación que han tenido en la institución. Se coincide en afirmar que, aun cuando fue de carácter técnico, les ha dado la posibilidad de ingresar al campo laboral, algunas de ellas como auxiliar de aula y otras como titulares.

C. Formación técnica y profesional

En esta se agrupan proposiciones que hacen explícitas las convergencias y divergencias entre estos dos tipos de formación pedagógica.

Varias de las entrevistadas coinciden en que las divergencias están relacionadas con el sueldo, el tiempo de formación, la profundización teórica y práctica, sin embargo, todas concuerdan en manifestar que, desde las dos perspectivas de formación, las egresadas cuentan con las capacidades pertinentes para ejercer en jardines infantiles: “ (...) soy técnica y soy titular ya voy en segundo semestre de licenciatura en educación preescolar (...) la diferencia solamente son los años de estudio y pues la experiencia que uno adquiere en la práctica” (AT2, U26); “El sueldo obviamente” (D4, U17).

En el campo laboral, tanto quienes han recibido formación técnica como profesional tienen que afrontar los mismos retos

“si, y yo te lo digo porque yo actualmente trabajo con la secretaría de integración social en una modalidad que se llama ámbito familiar y yo coordinó uno de los espacios y tengo a cargo 25 profesionales, por tema presupuestal se convocan por duplas y la dupla es una maestra técnica y una maestra profesional, la diferencia lo hace el título y el valor que gana pero las responsabilidades son exactamente las mismas, tienen que hacer lo mismo y tienen que atender la misma cantidad de familias, abordar las mismas temáticas y todo lo demás” (D5,U45).

5 Discusión de los resultados

Siguiendo con el proceso de Análisis de Contenido propuesto por Bardin (1986), en el presente apartado se realiza la *Interpretación* de los resultados descritos en la etapa inmediatamente anterior.

En primera instancia, se presenta la discusión de los resultados obtenidos a partir de la descripción del análisis del Programa de Atención a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto (en relación con las políticas); y en segunda, la discusión de los resultados obtenidos en las entrevistas que tenían como finalidad comprender las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes al interior del programa. Esto permite triangular los resultados de los dos primeros momentos de investigación, con el fin de proponer elementos para fortalecer la formación de auxiliares de aula y proyectarlos como profesionales comprometidos con las apuestas de la Política Pública en Primera Infancia.

5.1 Interpretación y discusión de los resultados del proceso de descripción del Programa Técnico Laboral en Atención Integral Primera Infancia del Instituto Campo Alto.

Recapitulando un poco, las categorías sobre las cuales se caracteriza el Programa Técnico Laboral de Atención Integral a la Primera Infancia en relación con las políticas públicas de primera infancia y de educación para el trabajo y el desarrollo humano, son: Primera Infancia (concepciones, entorno facilitador, importancia y acciones), Educación en Primera Infancia (importancia, enfoque y acciones), y Formación de Auxiliares de Aula para la Primera Infancia (importancia, necesidades, enfoque y espacios formativos).

5.1.1 Categoría I: primera infancia

El texto 1 (Política Pública Nacional “Colombia por la Primera Infancia) es el único que hace referencia a aspectos sobre la primera infancia. Esto permite establecer que, a pesar de que en la Formación para el Trabajo y Desarrollo Humano se avala el Programa Técnico en Primera

Infancia, y en el Instituto Campo Alto se ofrece dicha formación a la población estudiantil, en los documentos rectores no es importante determinar aspectos sobre la intencionalidad educativa del auxiliar de aula en relación con los procesos de formación de niños y niñas.

De la misma manera, el texto 1, único en conceptualizar la primera infancia y establecer la necesidad de trabajar por y para los niños de cero a seis años, a pesar de identificar actores responsables en el cuidado de este grupo, no presenta orientaciones específicas en cuanto a lo que se debería hacer en materia de Educación, solo lo menciona como una labor a cargo de agente educativos. Probablemente esto ocurre porque, como se evidencia en la descripción de los resultados, la política hace un énfasis claro sobre la atención a la población en riesgo de vulnerabilidad, en palabras de Alzate (como se cita en Ochoa et. al, 2011) pareciera “como si estuviese muy enraizada la idea de que en la práctica no son todos los niños y niñas los que merecen actuaciones sociales protectoras o promotoras sino sólo unos pocos: los abandonados, explotados, maltratados, mal nutridos o enfermos” (p. 52). Así no se muestra la necesidad de pensar en el fortalecimiento del sistema educativo.

En este texto se prioriza la imagen de un sujeto biológico, social y con derechos, dejando de lado un poco la mirada sobre la responsabilidad, es decir, sobre la importancia de aportar en la construcción de individuos que son conscientes de sus obligaciones y acciones como parte del desarrollo integral de esta población.

Por lo anterior, es evidente que la construcción de la Política Pública en Primera Infancia se genera como consecuencia de la necesidad de garantizar el cumplimiento de los derechos infantiles (0 a 6 años), los cuales ocasionalmente son quebrantados:

Se orienta hacia un mayor reconocimiento del niño (...) como persona y (...) ciudadano (...), hacia la superación de (...) esquemas de dominación, autoritarismo, machismo y paternalismo, hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población (Casas, 1998, p. 222).

Así pues, la prioridad es salvaguardar y ofrecer una atención integral, evitar que niños y niñas sean lastimados y en caso de hecho, proporcionar las estrategias pertinentes para la restitución de derechos transgredidos. Sin embargo, es importante reflexionar frente al lugar del niño como sujeto de responsabilidades, a pesar de que los derechos del individuo no penden del ejercicio de la responsabilidad. Son constitucionales y mundiales, pues es importante fortalecer en ellos la autonomía y determinar la incidencia de esta obligación moral para el desarrollo personal y social del mismo, y para la proyección de las búsquedas democráticas del país.

De otra parte, a pesar de que el documento justifica la necesidad de invertir en la primera infancia por incidir favorablemente en la reducción de la desigualdad, es recurrente la idea de proyectar esta necesidad en el marco de la inversión como capital humano, siguiendo a Cerda (2003) “un capital humano necesario e indispensable para el desarrollo económico, social, científico, educativo o político de un país” (p.7), percepciones que quizás superan los conceptos paternalistas existentes.

En relación con lo anterior, es inquietante encontrar que en ninguno de los dos textos sobre Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano y, el Programa Técnico en Auxiliar en Primera Infancia, se aborde la mirada de prioritaria sobre la formación del niño, aun cuando se encuentra relacionada con una de las modalidades ofrecidas en este campo. En continuidad con esto, no existe en estas alusiones a población infantil y en lugar de ello, esta es abordada como cualquier otra oferta educativa, con los mismos propósitos para todos los programas, sean dirigidos a auxiliares de enfermería, sistemas, idiomas, o mecánica, entre otros.

Ahora bien, en el ámbito de las responsabilidades, es importante reconocer que en el Texto 1, se reconoce que, más que un guerra de poder entre quien o quienes hacen parte del entorno facilitador del niño y son los responsables de educar, lo importante es cualificar procesos y anudar esfuerzos, con el fin de que la escuela, la familia y el estado se involucren y contribuyan acertadamente con la intencionalidad de proteger la infancia según las características que lo define.

Por lo anterior, la familia, el Estado y la sociedad son corresponsables de garantizar el cumplimiento de los derechos fundamentales de los niños, como se plantea en la política. La

ausencia de estas figuras en el desarrollo integral de la primera infancia, genera dificultades afectivas y sociales. Pensando como Nación, el Programa Técnico Laboral de Atención a la Primera Infancia además de comprometerse con formar el capital humano del país debería cumplir con las expectativas y necesidades planteadas de las políticas públicas de la primera infancia, teniendo en cuenta que es hacia la población que se dirige y con la cual las auxiliares de aula tienen un contacto directo.

En otras palabras, si “el aprendizaje comienza al nacer. Esto requiere de atención temprana a la infancia y de Educación Infantil, que se pueden proporcionar a través de disposiciones que impliquen la participación de la familia, las comunidades o programas institucionales, según corresponda” (Conferencia Mundial de Educación para Todos, 1990); lo que significa, que no en vano es importante discurrir en estos aspectos para la construcción de políticas educativas y programas de formación, que contribuyan de forma directa o indirecta al desarrollo integral de ese niño que hoy define la sociedad. Aún más, cuando el texto 1 identifica problemas y necesidades específicas, porque establece la vulnerabilidad como una situación latente en la que muchos niños están inmersos.

5.1.2 Categoría II: educación en primera infancia

Lo que se observa a partir del análisis de los documentos, es que el texto 1 enfatiza en la educación en primera infancia como un derecho impostergable para el desarrollo integral de los niños y niñas, aun cuando no especifica sobre el cómo o los medios para hacerlo efectivo; en contraste, en los textos 2 y 3, no tiene mayor importancia este aspecto. Cada documento esclarece sus propios objetivos, para el caso del texto 2, lo esencial era abordar el sistema de formación en cuanto a competitividad y productividad laboral y, para el texto 3, seguir los lineamientos de manera generalizada para todos los programas.

Además en el texto 1, cuando se plantea la educación, se hace desde la perspectiva de la escolarización, y aunque “una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno

social y cultural desfavorecido” (Informe de la UNESCO para la Comisión Internacional sobre la Educación inicial para el siglo XXI, 1996), es pertinente plantear que la educación mencionada desde la política debe ir más allá de la preparación para la escolaridad (como se hace mención en la subcategoría importancia). Es un proceso que piensa las relaciones e interacciones de calidad desde una perspectiva integral y holística, que implican una participación social amplia si lo que realmente se busca es reducir la inequidad y la exclusión social.

Solo así, y teniendo en cuenta los conceptos establecidos en la construcción del marco teórico y siguiendo la intencionalidad explicativa de esta categoría emergente, la educación para la primera infancia posibilitaría el potenciamiento de las capacidades intelectuales y el enriquecimiento de las competencias para la vida en los niños.

Locke (1982) señala que “todo el que tenga niños a su cargo debe estudiar con cuidado su naturaleza y sus aptitudes; reconocer por frecuentes experiencias el giro natural de su espíritu; observar, en fin, su fondo natural: cómo puede desenvolverse y qué son capaces de hacer” (p.97), independientemente si se encuentra inmerso o está fuera del escenario de la escolaridad. Un argumento más para pensar en la necesidad de construir programas técnicos en atención a la primera infancia, con rasgos diferenciales en relación a los otros programas.

De otra parte, es importante pensar que “el espacio de aprendizaje no está confinado a la clase o a la escuela: (...). Lo que funda la organización es la relación cultural con el saber del docente, que se pone en funcionamiento en los distintos lugares” (Bolsterli y Snoeckx, 2010, p.174). Un saber que se construye en colectivo, que no se define en un tiempo específico, que es constante, dinámico, con movimiento, y que para este caso en particular, involucra a todo aquel que se encuentre inmerso en el contexto de los niños y niñas.

Por último, esta categoría refleja a través de los aportes del texto 1, que la política pública de primera infancia, busca por medio de la educación oportunidades de desarrollo para los niños y niñas de cero a seis años. También pretende la inclusión social de esta población al sistema educativo, aun cuando en este documento no es específico para la situación de niños en condición

de discapacidad. A pesar de caracterizar a todos los niños como sujetos de derechos, no se relaciona ni se describe en profundidad.

De igual forma, establece la influencia que tiene la educación en la preparación para la escolaridad y el desempeño escolar en general, e insiste en la importancia que le atañe a la sociedad y al Estado, que el niño estudie, todo esto en relación con el desarrollo humano pero sin dejar a un lado el desarrollo económico del país. Así se hace evidente una conexión directa entre educación, escolaridad y desarrollo.

También se observan avances en la construcción de la política y las intervenciones que diversas organizaciones nacionales e internacionales hacen a favor de la infancia, pero se omite de manera precisa la función del maestro durante este proceso. El texto 1 enuncia cualificar agentes educativos, el texto dos, no hace alusión a ello y, en el texto 3, el maestro auxiliar tiene la misma importancia que un auxiliar mecánico o de enfermería.

Por lo descrito, sería importante y significativo que aspectos con relación a estos beneficios de desarrollo que refiere la política, estuvieran de alguna manera inmersos en la construcción y consolidación de las políticas de formación de los técnicos laborales en primera infancia y en los programas que se encargan de formarlos. Así, las acciones y los propósitos dispuestos en los mismos, estarían de modo evidente aportando al objetivo de inversión en la educación inicial.

5.1.3 Categoría III: formación de auxiliares de aula para la primera infancia

Esta categoría es la única que aborda aspectos de los tres documentos analizados, sin embargo, en ninguno se hace evidente ni explícita la importancia de fortalecer la formación docente. En la subcategoría importancia, en el texto 1, se enuncia como un objetivo de la política cualificar prestadores de servicios en primera infancia; en el texto 2, no se hace referencia alguna al docente, ni al auxiliar de aula y en el texto 3, se refiere a los sujetos en formación como agentes preparados para la práctica y el trabajo, concepto que identifica de forma general a todos los egresados del Instituto Campo Alto.

Se encuentra entonces que para la Política Pública de Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano los objetivos apuntan a la productividad y el desarrollo de competencias para la empleabilidad, y de igual forma ocurre con los programas de formación del Instituto Campo Alto, los cuales se orientan esencialmente desde esta política. Sin embargo, ambos desconocen la política pública de primera infancia, la cual tiene como preocupación inicial que los derechos de los niños y niñas prevalezcan por encima de los demás y que no sean vulnerados bajo ningún otro interés, en este caso el del desarrollo económico del país.

De la misma manera, aun cuando los propósitos de la formación laboral del instituto se desarrollan teniendo en cuenta la Política de Formación para el Trabajo, en ningún apartado del documento se describe y conceptualiza de forma explícita el concepto de competencias y lo que implica implementar el programa Técnico Laboral en Atención Integral a la primera infancia, bajo este enfoque.

Por lo anterior, difícilmente se pudo hallar relaciones e interpretar situaciones características en los textos, sin embargo, esto permitió deducir aspectos que deben ser tenidos en cuenta en el momento de establecer objetivos y políticas educativas, especialmente en donde se involucra la formación de docentes de la primera infancia. A diferencia de otros programas, la formación de auxiliares de aula se da en un contexto incomparable al de un técnico laboral en mecánica, enfermería, estética, entre otros. Aun cuando el perfil ocupacional no sea explícitamente el de un licenciado, el técnico auxiliar ejerce un vínculo con los niños y niñas, sujetos a los cuales de forma recurrente y específica defiende la política pública.

Ahora bien, retomando aspectos del marco teórico y siguiendo a Cerda (2003) “debe existir una estrecha relación entre lo formal y lo no formal, que a la postre, son sectores cuyo trabajo es convergente y porque ambos, desde posiciones diferentes, contribuyen positivamente a resolver los problemas que afectan a la infancia (p.144). Dentro de lo formal, entonces, estarían todas las modalidades de formación existentes. Así pues, egresados auxiliares técnicos para la atención en primera infancia de instituciones de formación para el trabajo y el desarrollo humano, también deben ser considerados agentes educativos.

Por su parte, el MEN señala que los agentes educativos son todas aquellas personas que “interactúan de una u otra manera con el niño y la niña, agencian su desarrollo, (...) y están involucrados en la atención integral de (...) menores de cinco años” (s.p.); lo cual incluye hasta los médicos, los tenderos cuidadores amigos de la familia, y otros adultos, profesionales o no, que tengan algún contacto con la infancia.

Formar es una responsabilidad que no está sujeta exclusivamente a lo académico, sino que, trasciende a la sociedad, influye en el crecimiento y desarrollo personal, profesional, social y contextual del individuo. Siguiendo a Hargreaves y Fulan (2014) “La enseñanza en todas partes debe ser una profesión y, como tal, evolucionar de forma constante. La educación no es algo para probar antes de pasar a otra cosa (...)” (p.107); como se menciona en el texto 1, cuando se hace alusión a la importancia de la educación en función de subir de un nivel a otro.

En educación se hace indispensable fortalecer las prácticas y hallar sentido a lo que se hace, de tal forma que la decisión de ser maestro, no termine siendo una elección por descarte, ni un problema exclusivo de titulaciones (técnico, tecnólogo y licenciado), en definitiva, todos se relacionan con los niños y niñas y hacen parte de la estructura organizacional de las instituciones pedagógicas y del sistema educativo en general.

Así, no es conveniente seguir dejando estos aspectos de lado en el programa del Instituto. Se hace necesario replantear el papel que desempeñan las instituciones formadoras, los maestros formadores de auxiliares aula y las normas de competencias laborales en primera infancia. En este caso en particular es contradictoria la intencionalidad pedagógica del Instituto Campo Alto, que en una sola apreciación y definición referida en el texto 3, expone un enfoque pedagógico de transmisión de conocimientos, sin tener en cuenta por ejemplo, que:

El maestro es un actor cuya misión no se agota en la transmisión de conocimientos, sino que se perfila cada vez más como el conductor de un complejo proceso de enseñanza/aprendizaje. Se trata de un agente que tiene que aprender, el mismo, enseñar, a dirigir un proceso dinámico en el que

alumnos (...) aprendan a construir su propio conocimiento y su propia interpretación del mundo.
(De Puelles, 2005, p.9)

También es importante que los docentes reconozcan la necesidad de ir más allá de lograr obtener un título, y esto es responsabilidad no solo del sujeto sino del contexto formativo, en este caso de las instituciones formadoras “no tiene valor profesional si los docentes son empujados a acumular más y más diplomas solo para alcanzar un objetivo en la carrera” (Hargreaves y Fulan, 2014, p.114).

La formación del maestro debe ser amplia frente a los propósitos que se establecen para la construcción de saberes, el fortalecimiento de relaciones consigo mismo y con los demás. En palabras de Hargreaves y Fulan (2014) “las sociedades que no se molestan en mejorar la profesión desde el principio continúan ignorándola a lo largo de la trayectoria de un educador” (p.114). Lo que significa que si los establecimientos que forman a futuros auxiliares en primera infancia, no replantean los objetivos educativos y asignan importancia y criterios específicos según el programa en particular y la población a atender, difícilmente tendrán el impacto que se desea tener en el ámbito de la educación y por tanto, del desarrollo a escala de una Nación.

Así que, razonar sobre el accionar docente se convierte en un proceso consecutivo y reflexivo en relación al tipo de formación que están recibiendo. Si bien, los objetivos de la formación técnica están direccionados al desempeño práctico, artesanal, artístico recreacional, ocupacional y laboral, las auxiliares de aula en primera infancia no van a reparar ni construir máquinas, mucho menos a organizar papeles en un archivador, ni presupuestar sobre inversiones para un spa; van a estar en contacto con sujetos, niños, niñas que, según la política, son seres humanos en permanente evolución, con criterios e identidad propia, que requieren de atención y cuidados especiales, los mismos que garantizan un desarrollo integral (Conpes 109, 2007).

Finalmente, dado que esta categoría hace alusión a la formación de educadores para la primera infancia, es necesario distinguir el significado de formación que en palabras de Ferry (2008) es “algo que tiene relación con la forma. ‘Formarse es adquirir una cierta forma’. Una forma para actuar, reflexionar y perfeccionar esa forma” (p.20). Ahora bien, lo que concluye esta

interpretación, es lo que orienta y estructura las siguientes categorías, a la luz de quienes participan en esta investigación y contribuyen a dar respuesta a lo que en definitiva cuestiona este estudio; *¿Qué es lo importante en la formación técnico laboral en primera infancia? ¿Cómo se forman los técnicos laborales en primera infancia? Y, ¿Para qué formar técnicos laborales en primera infancia?*

5.2 Interpretación y discusión de los resultados del proceso de descripción de las prácticas pedagógicas de los maestros formadores del Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia.

Las categorías sobre las cuales se describen las prácticas pedagógicas de los maestros formadores del Programa técnico laboral en atención integral a la primera infancia del Instituto Campo Alto, son: Prácticas Pedagógicas de Formación de Auxiliares de Aula (aprendizajes, necesidades problemas, procesos formativos, planificación curricular, criterios de evaluación y metodología en el aula), Ejecución del Programa (problemas necesidades y aciertos), y Desarrollo Profesional (proyección laboral, oportunidades laborales, y formación técnica y profesional).

5.2.1 Categoría IV: practicas pedagógicas de formación de auxiliares de aula

Analizar las prácticas pedagógicas de formación del Instituto Campo Alto dirigidas a auxiliares de aula en primera infancia, permite reconocer las relaciones que se establecen entre el sujeto que enseña y aprende. De la misma manera posibilita resignificar la actividad del docente quien es el encargado de orientar el conocimiento pedagógico. Siguiendo a Freire (1972) “todo acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción” (p. 31). El sentido está en conectar las teorías (lo que se dice), con la prácticas (lo que se hace) para que, desde la reflexión, se faculte al individuo para que entienda el mundo, lo vislumbre y lo transfigure mediante su quehacer.

Con relación a la intencionalidad teórica, el interés por parte de algunos docentes y que está manifiesto en el plan de estudio propuesto por el Instituto, es que las estudiantes se apropien

ampliamente de las normas y leyes que defienden a la primera infancia y que garantizan la protección y restitución de los derechos del niño. Sin embargo, desde las prácticas, las docentes exponen que las intencionalidades se centran en la orientación de procesos que contribuyen para que las estudiantes en formación aprendan a dirigir una clase, a enseñarles a los niños determinados contenidos, a ser creativas, competentes y a tener herramientas tácitas para iniciar la vida laboral.

Al respecto, se destaca en la práctica la elaboración de cartillas, manualidades, bitácoras, planeaciones, actividades para niños, reestructuración de planes de estudio y manipulación de material reciclable. Lo cual se aleja un poco de comprender que “al hombre le incumbe la praxis en la medida en que la real causa motora del accionar práctico, consiste en una decisión, y esta a su vez emana de un afán y de una reflexión que impone el fin del obrar” (Gómez, 1996, p. 92). Todo lo demás es solo ejecutar actividades repetitivas y sin sentido, como varias veces los enunciaron las estudiantes.

Es inquietante observar puntos de vista de los docentes que contradicen los enunciados en un mismo discurso. En otras palabras, así como existen momentos en donde las maestras manifiestan una preocupación porque las estudiantes mantengan una actitud dinámica, para proyectar y transmitir felicidad a los niños, vencer los miedos y enseñar con amor (partiendo del hecho que la monotonía y escoger esta labor por descarte, solo proveerá que los niños que se tengan a cargo no sean felices y no aprendan); en otras ocasiones, en la misma idea refieren la necesidad de que las estudiantes aprendan a transmitir conocimiento y a controlar la disciplina en el aula.

En el mismo sentido, existe un distanciamiento implícito en lo que argumentan las docentes sobre los aspectos más importantes para aprender y lo que sucede en el aula, ostentan que la monotonía no debe ser una opción en las prácticas pedagógicas, pero las estudiantes se quejan de clases y docentes aburridas, estáticas, supeditadas a la teoría, carentes de actitud y dinamismo, docentes que hablan todo el tiempo y que confunden con tanta oralidad; que se refieren a la práctica como lo realmente significativo en los procesos de aprendizajes, pero que pareciera una práctica entendida como la realización exclusiva de exposiciones, actividades manuales y juego de roles, algo así como; recortar, pegar, modelar, actuar e imitar a los niños.

Al respecto, es problemático pensar que las estudiantes reproducen y utilizan lo que el docente provee cuando “en esta relación el estudiante no es usuario, sino protagonista y artífice de su desarrollo” (Vargas, 1997, p. 126). Se trata entonces de saber, hacer y reflexionar sobre la práctica en sí misma, de construir canales de comunicación que “en este proceso, no hacen principalmente cálculos egoístas (instrumentales) para alcanzar el éxito, sino que se trata de lograr definiciones comunes de la situación para, dentro de ellas, perseguir metas individuales” (Briones, 2002, p.141).

Otro de los aspectos que se destacan en cada una de las intervenciones se relaciona con la planificación curricular. Algo en lo que coinciden docentes, estudiantes y egresados, es que lo primordial para el desarrollo de las clases son los temas propuestos por el Instituto a través del plan de estudios, los cuales están organizados y medidos en tiempo y contenido. En este caso, puede ser la institución uno de los obstáculos para la construcción del conocimiento, cuando los procesos de aprendizaje se convierten en operaciones sistemáticas e instrumentales (congruentes con la transmisión, sumisión e información teórica) y se deja de lado o no se prioriza sobre los intereses, las necesidades y el conocimiento previo del estudiante; siendo que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe” (Ausubel como se citó en Rueda, 2004, p. 214).

En palabras de dos docentes: “nosotros trabajamos acá en Campo Alto con una carpeta donde tenemos todo estrictamente planeado, donde cada clase ya tiene su estructura, tiene sus momentos, tiene sus directrices, temas muy claros y las actividades a realizar” (D2, U16); “en cuanto a las temáticas, es decir; yo cojo los temas de acuerdo a un currículo y un programa que tiene Campo Alto, eso lo tengo que cumplir” (D1, U18).

De esta forma se evidencia la distancia que toman algunos maestros con los procesos formativos de sus estudiantes, dejan de lado la idea de que “en el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno” (Rueda, 2004, p. 214) para centrarse solo en la cantidad de información que poseen, los conceptos y proposiciones que manejan.

Frente a la evaluación, existe una intuición generalizada de validar el conocimiento teórico. Aun cuando, en sus propios discursos, los docentes reconocen la necesidad particular de valorar y significar el trabajo en equipo, la asistencia, la puntualidad, la formación en valores, redacción escritura y la práctica en el aula. Algunas estudiantes corroboran la idea inicial de centrarse en las habilidades memorísticas y el contenido; en palabras de una de ellas, “los temas teóricos, realmente fue lo más importante en esas clases (...) que a ti te quedara lo teórico porque muy pocas tienen como esa visualización de mirar si uno está aprendiendo realmente para la profesión” (AT1, U6).

Un segundo lugar lo ocupó el control de la asistencia: “todos eran importantes, pero era evidente que ella tenía muy en cuenta en el momento de evaluar, que asistiéramos a clase” (A2, U11); “era importante que llegáramos a tiempo, que participáramos, que tal vez en el quiz que le daba por hacer en cualquier momento nos fuera bien (...) teníamos que llegar, leer, aprendernos de memoria porque si nos comenzaba a ir mal (...) perdíamos todo” (A1, U14).

Retomando a García (1997), lo que se observa aquí es una separación entre la teoría (pensamiento) y la práctica (acción), por lo cual se hace indispensable encaminar estrategias para que en lugar de enfrentamientos se construyan puentes de comunicación entre profesores y alumnos. Para evitar que se continúe con esta dinámica y contribuir al paso de prácticas pedagógicas monótonas y tradicionales, a unas prácticas que contribuyan a la construcción de conocimiento social y privilegien procesos de introversión crítica y argumentativa.

5.2.2 Categoría V: ejecución del programa.

Es evidente en cada una de las descripciones que hacen los docentes, estudiantes y egresados, que el Programa de Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto requiere ampliar y reestructurar contenidos y dinámicas en relación a los procesos de formación de los auxiliares. Cada participante, desde perspectivas diferentes, manifiesta preocupación por la ausencia de métodos coherentes, simultáneos, transversales y bidireccionales entre la teoría y la práctica. Atribuyen al accionar docente un valor importante para la adquisición de aprendizajes y la

apropiación de saberes, y en este sentido, resaltan los espacios que son otorgados para las prácticas en las aulas como el elemento más relevante dentro de su proceso de formación.

En palabras de dos egresadas de la institución: “principalmente les diría que dejaran una práctica permanente porque allá la práctica la hacemos solo en un semestre... entonces quedan muchos vacíos uno como que a veces no entiende ni lo que hace” (AT2, U13); “a los maestros los hacen, nos hacemos, ganamos siendo maestros con la práctica y definitivamente a Campo Alto le falta mucho en eso” (A1, U15). Lo anterior, en concordancia con Labaree (1992), quien menciona que “toda actividad profesional, incluido el hecho educativo, se caracteriza por su sentido práctico, que se concretiza en conocimientos formales que sirven de ejes dinamizadores de la profesión” (p. 123).

A partir de estas observaciones, existe la necesidad de volver a inventarse la práctica, siguiendo a Romero (1997) “reinventar la acción; es una disposición ética frente a las acciones concretas, caracterizada por la relación dialéctica entre el pensamiento y la acción, cuyo propósito es la reconstrucción permanente de los procesos históricos, que se dan en situaciones sociales reales” (p. 45). Esto, coincide con lo que exponen los entrevistados de manera implícita, la teoría que se desarrolla y ejecuta siguiendo el plan de estudios de la institución Campo Alto no debería ejecutarse como imaginarios, lo significativo está en que se pueda reflexionar, constatar, trasfigurar y evolucionar a partir de una realidad tacita, palpable y experiencial que quizás puede darse en mayor proporción con la práctica.

Sin embargo, lo anterior también se distancia de otras opiniones. Algunas docentes refieren que se necesita más profundización teórica, específicamente en las áreas de pedagogía y psicología “faltaría un poco más de pedagogía, más conocimiento en cuanto a muchos pedagogos porque sí es importante que ellas conozcan cada uno de los modelos, de las metodologías (...)” (D4, U10). Lo que significa, que algunas docentes requieren un modelo más retórico, aun cuando en palabras de Liston (1993), “los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza” (p.25). Por lo que, el interés formativo no debe estar supeditado a la cantidad de información que se provee al estudiante, sino a la posibilidad de accionar en contexto y reflexionar sobre el mismo,

teniendo en cuenta como referente las orientaciones dadas durante la formación. De la misma manera, esto evidencia un desconocimiento de las intenciones formativas de los programas laborales según las normas de competencia, que de forma explícita establecen unos conocimientos y comprensiones esenciales, alejadas de las denominaciones que utilizan algunas docentes sobre áreas o asignaturas y que se desconocen el programa del Instituto Campo Alto.

Así mismo, una de las egresadas expone “(...) incluir laboratorios porque en Campo Alto (...) pareció muy curioso, me hizo hacer bastantes preguntas por qué el grupo de enfermería tenía su laboratorio... cuando vi primera infancia la verdad es que no tienen absolutamente nada” (AT2, U17). Así, demandan espacios que les facilite de manera auto conducente, transformarse en individuos constructores de su propio conocimiento. Por lo que, siguiendo a Mardones (1991), el aula debería ser el “contexto y horizonte para los procesos de entendimiento en una nueva situación, que a partir de las habilidades individuales, del saber intuitivo y de las prácticas sociales de los interlocutores se den nuevas significaciones al mundo objetivo, social y subjetivo (p. 118). La intermediación del individuo en la construcción de saberes debe darse en contexto; “no debe pensarse en el aula como en las cuatro paredes de un salón, sino como el lugar de reunión de maestros y alumnos en torno al saber” (Vasco, 1994, p. 57).

Otra de las necesidades, contenidas en las respuestas de las entrevistadas, es un interés particular de incluir en el programa un área de formación relacionada con el aprendizaje del inglés “(...) nosotras lo enseñamos pero muchas y me incluyo, no sabemos ni el color amarillo en inglés”. (A2, U14), de igual forma, profundización en temas afines con primeros auxilios, teniendo en cuenta que la institución nace y se configura especialmente con el programa técnico de auxiliar de enfermería. Sin embargo, estas necesidades no parecen tener mayor relevancia, se mencionan si justificación pedagógica clara.

Por otro lado, se encuentra como crítica a la ejecución del programa el trabajo que se ha venido realizando sobre las políticas. En palabras de docentes y estudiantes: a) existe demasiado contenido teórico en relación a normas y lineamientos de salud, “(...) no enmarcarnos tanto, ni tampoco llevarlo tanto al fondo, sino simplemente pues algo muy como por encima, porque realmente lo que hacen esos son los profesionales de la salud” (D3, U12); b) hay “mucho repetición en cuanto

a los documentos de políticas públicas y todos los programas de políticas públicas” (D4, U9); y c) demasiado contenido, para tan corto tiempo “(...) muy importante el tema de las leyes porque las chicas deben conocerlo pero si hablamos de cómo lo quieren abordar en Campo Alto es muy corto el tiempo para todo lo uno debe dar de información”. (D5, U30).

Sin embargo, frente a las intencionalidades de la presente investigación se hace pertinente discutir sobre la imagen que se ha construido sobre la política y que se ha hecho evidente en las anteriores narraciones. No es posible que la política continúe siendo comprendida como una teoría alejada a la realidad y no como una práctica que orienta procesos. Es indispensable que la reflexión se vincule a la “imposibilidad de ser neutros frente al mundo” (Freire, como se citó en Briones, 2002, p. 160), frente a un futuro que nos coloca necesariamente ante el derecho y el deber de posicionarnos como educadores, de no callarnos, de ejercer la práctica educativa en coherencia con nuestra práctica política. Otra forma de identificar que es necesario que los docentes estén inmersos en la política.

Además, según la dirección del sistema nacional de formación para el trabajo, los programas de formación laboral para la primera infancia deben estar orientados al desarrollo de las siguientes normas de competencias laborales (NCL):

- Orientar prácticas educativas en los niños y niñas hasta los 6 años, de acuerdo con el plan de atención integral para la primera infancia.
- Promover la protección y restauración de los derechos y responsabilidades de la primera infancia de acuerdo con la legislación vigente”.
- Orientar acciones de salud de acuerdo con protocolos y políticas de primera infancia”.

Así pues, es ineludible abordar dichos temas, según lo anterior las egresadas deben ser competentes para guiar e impulsar prácticas relacionadas con la salud y las políticas en primera infancia, si bien refieren la NCL, no es un asunto que compete exclusivamente a los profesionales de la salud, como lo menciona una de las maestra entrevistadas.

Como último elemento a discutir sobre el Programa, se encuentra la confusión que plantean las estudiantes entre constructivismo y manualidades. En palabras de una de ellas:

“Todo es importante pero dejaría tanta manualidad porque pareciera que de esa manera se justificara que este instituto son constructivistas, entonces a uno por una persona constructivista lo tienen por qué uno construye pues su propio aprendizaje y conocimiento pero realmente no lo estamos haciendo” (AT2, U19).

Siguiendo a Pomar (2001), el carácter constructivista no puede limitarse a esta comprensión, pues este implica edificar esquemas de pensamiento y acción sobre los ya existentes. En otras palabras, relacionar el conocimiento “con otro que ya forma parte de estos esquemas, o hasta que no se incorpore a ellos y se pueda utilizar para comprender el nuevo, mediante una nueva representación (p. 56). Así que, hacer manualidades y demás acciones sin reflexionar, no significa que en la práctica esto sea construir conocimiento, estaría más conexo con ejecución de actividades repetitivas y existentes, que se convierten en referentes para el desarrollo de clases manuales y aprendizajes mecánicos “la “simple conexión”, arbitraria y no sustantiva” (Rueda, 2004, p. 214). Relación que se establece entre la información nueva y la que ya se tenía sin hallar significado.

Finalmente, una egresada y una docente manifiestan estar completamente de acuerdo con el Programa de Formación Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto, por lo que no necesita cambiar ni ser reestructurado, sigue la norma, cumple lo que establece la ley, se ciñe según el propósito de formación técnica y en definitiva si alguien debería cambiar serían los docentes y los estudiantes: “Todo lo que está planeado en el trabajo de Campo Alto tiene su razón (...) son esas reglas que nos han trabajado con la parte del Sena, (...) tratar de ir en contra de las reglas (...)” (D2, U11); “(...) no va en campo alto sino en (...) nosotras en sí y también un poquito de la maestra (...) todo lo que nosotros aprendemos es de las maestras (...)” (P2, U12).

5.2.3 Categoría VI: desarrollo profesional.

Existe una percepción generalizada, que la formación pedagógica que ofrece el Instituto Campo Alto tiene un impacto significativo en la vida personal y profesional de todas las estudiantes, independientemente del exceso o la falta de profundización teórica y práctica, de las dinámicas y cualidades de los docentes formadores, de los espacios significativos o carentes de herramientas, de las necesidades de incluir más tiempo de formación o énfasis en inglés, primeros auxilios, psicología, pedagogía entre otros.

Esta categoría está relacionada directamente con las oportunidades que representan la certificación o titulación, la cual en el caso de la formación para el trabajo y desarrollo humano se da en menos tiempo con relación a la educación superior y esta acentuada en el “hacer” se centra en los desempeños que un individuo pueda evidenciar, en las competencias laborales y en la demanda laboral.

Se manifiesta que las egresadas certificadas como auxiliares de aula, en varios casos ejercen como docentes titulares: “En este momento me encuentro siendo titular de un grado kínder en un jardín privado (...) tengo niños de la edad de 4 años” (AT1, U17); “tengo otra compañera (...) no logró culminar sus estudios pero aun así es titular ya de un jardín, tengo otra compañera que también es titular de un jardín y pues actualmente yo que estoy también de titular de un jardín” (AT2, U22).

Por lo anterior, se percibe que independientemente de la titulación que reciben quienes se forman para trabajar con la primera infancia, todas de forma proporcional son responsables y garantes de la protección y el cuidado de niños y niñas: “Soy auxiliar de aula, le ayudo a la profe titular con el diligenciamiento de agendas, con la planeación, con el cuidado de los niños, la reemplazo cuando no asiste... yo hago como lo práctico, marco cuadernos, coloco tareas, llevo a los niños al baño, entrego material, en últimas ella entrega informes a padres de familia, califica y ya” (A2, U19).

Un argumento más para justificar que el interés formativo debe estar enfocado a orientar a quienes intervienen en la enseñanza de esta población para que estén lo suficientemente capacitados. Siguiendo a Peralta (1993)

Una mala educación inicial convencional o no convencional, puede lesionar seriamente los niños y sus familias, tanto en sus posibilidades presentes como futuras, por lo que no se trata de desarrollarla de cualquier manera, sino salvaguardando niveles de calidad básicos para asegurar la inversión. (p.1).

Asunto que le compete a las instituciones que ofrecen el programa formación de formadoras sin importar el carácter formativo, “hay acuerdo general en que la calidad de la educación de la primera infancia depende a su vez de la calidad de la formación inicial y continua del personal docente” (OCDE, 2006). En palabras de una docente entrevistada:

“En el campo laboral, ambos tienen que afrontar los mismos retos si, y yo te lo digo porque yo actualmente trabajo con la secretaría de integración social en una modalidad que se llama ámbito familiar y yo coordiné uno de los espacios y tengo a cargo 25 profesionales por tema presupuestal ellas se convocan por duplas y la dupla es una maestra técnica y una maestra profesional la diferencia lo hace el título y el valor que gana, pero las responsabilidades son exactamente las mismas, tienen que hacer lo mismo y tienen que atender la misma cantidad de familias, abordar las mismas temáticas y todo lo demás (D5, U45).

La prioridad debe ser el niño, desde la perspectiva de acompañamiento que se genere “la enseñanza es una profesión con propósitos compartidos, responsabilidad colectiva, y aprendizaje mutuo” (Hargreaves y Fullan, 2004, p.174). No se trata de si el docente titular tiene más poder que el auxiliar de aula, la cuestión está en anudar esfuerzos para que la educación tenga sentido en los niños.

Ahora bien, las opiniones de las entrevistadas conducen finalmente a determinar desde la experiencia, las diferencias que existen entre el licenciado en educación preescolar y el técnico laboral en primera infancia, en este caso todas las intervenciones exponen elementos disímiles presentes en el proceso de formación relacionada con:

- **Tiempo:** “La diferencia es el tiempo que estudian el técnico dura dos años máximo y un licenciado 5 años máximo” (A2, U20)
- **Sueldo:** “El sueldo obviamente (...) porque uno no trabaja pues tampoco por cualquier peso. No, nosotras exigimos de pronto un poquito más pero para ellas de pronto si es mucho mejor las niñas las técnicas (...)” (D4,U17)
- **Profundización práctica y teórica:** “Para mí (...) la profundización por ejemplo teórica (...) chicas preparadas en esta parte de licenciatura un bagaje o una importancia o un poquito más de experiencia a la hora de la práctica pedagógica que un técnico” (D2, U19).
- **Vocación:** “(...) el tema de ser docente, las ganas que tienes para sacar tu curso adelante. No va tanto en un título, sino realmente en lo que tú quieres hacer aprender a los niños si realmente amas tu profesión (...)” (AT1, U19).

Cada uno de estos aspectos de forma indirecta conllevan a pensar sobre el quehacer del maestro y es evidente que “la reflexión sobre la acción les conduce a cambiar el contexto y las condiciones del ejercicio de la profesión, de manera que la práctica puede mejorar mucho más” (Hargreaves y Fullan, 2004, p.129).

Más allá de dividir tareas, es un asunto de introversión que debe trabajar por una educación de calidad, por una infancia feliz y por una adultez con futuro “Las sociedades que no se molestan en mejorar la profesión desde el principio continúan ignorándola a lo largo de la trayectoria de un educador” (p.114). La enseñanza requiere dinamismo, las prácticas se deben renovar, el maestro debe evolucionar y la educación técnica o superior debe trabajar para esto.

5.3 Triangulación de los resultados del análisis de contenido del Programa, las Políticas y las Prácticas pedagógicas de los maestros formadores en Atención Integral a la Primera Infancia.

Los resultados particulares de este apartado van a más allá de establecer la asiduidad con la que cada situación emerge en uno u otro discurso, el objetivo es hallar las relaciones que casualmente se generan entre sí. Se pretende extraer de los textos y las entrevistas semiestructuradas las situaciones de enlace, resaltar “las presencias simultáneas de dos o más elementos en una misma unidad de contexto, es decir, en un mismo fragmento de mensaje previamente definido” (Bardin 1986, p.154); y las situaciones reveladoras, las disociaciones o exclusiones, ostentadas en la ausencia de algunos términos en la misma unidad de contexto.

Así pues, con el fin de exponer claramente las relaciones existentes entre los fundamentos del Programa de Formación Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto, las políticas públicas de primera infancia y de educación para el trabajo y el desarrollo humano, y las prácticas pedagógicas de maestras formadoras de auxiliares de aula, a continuación, se organizan los hallazgos por categorías entrelazando los resultados del análisis de contenido en el primer y el segundo objetivo.

Como se muestra en la Figura 4, las categorías que se construyeron para la triangulación vinculan: a) la relación entre Primera Infancia y las Prácticas Pedagógicas de Formación de Auxiliares de Aula para la Primera Infancia, b) la relación entre la Educación en Primera Infancia y la Ejecución del Programa Técnico Laboral En Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto, y, c) la relación entre la Formación de Auxiliares para la Primera Infancia y el Desarrollo Profesional. Cada una se describe a continuación.

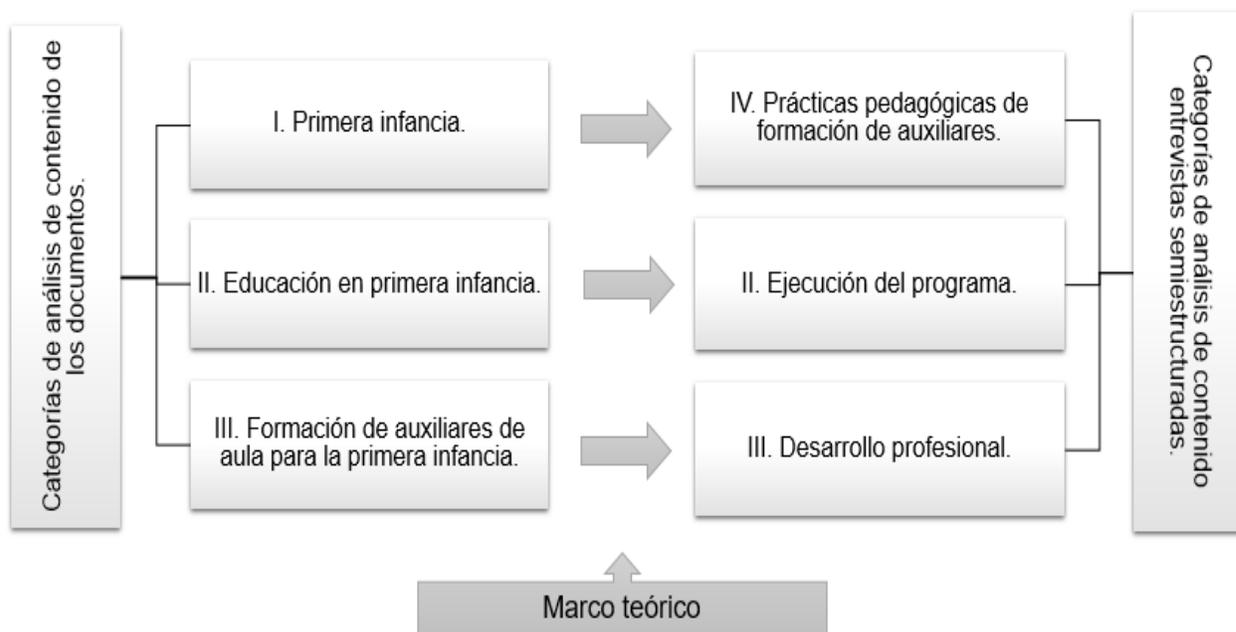


Figura 6. Síntesis de relaciones

5.3.1 Categoría I: Relación entre la Primera Infancia y las Prácticas Pedagógicas de Formación de Auxiliares de Aula

Triangula los resultados del análisis de documentos del Marco Teórico, las descripciones e interpretaciones de la categoría I y las descripciones e interpretaciones de la categoría IV. En esta categoría se analizan las relaciones, los elementos divergentes y convergentes, entre: a) las concepciones de niño, entorno facilitador, reconocimiento de necesidades, importancia y acciones en primera infancia; y, b) aprendizajes, necesidades, problemas, procesos formativos, planificación curricular, criterios de evaluación y metodología en el aula de las prácticas pedagógicas de los docentes formadores de docentes del Instituto Campo Alto. Descritas en los discursos de maestros, egresados y estudiantes, que participaron en las entrevistas semiestructuradas.

Presencias simultáneas:

Las categorías coinciden en enunciar, a partir de las descripciones de los entrevistados y los aportes específicamente del T.1, que el niño es un sujeto de derechos (T.1, U163; D5, U11) y de desarrollo

personal (T.1, U137; D5,U12), Acentúan en la necesidad de garantizar la participación activa del niño en todos los procesos y desarrollos sociales, educativos y culturales (T.1,U138; D1, U13), teniendo en cuenta que esta población posee la capacidad de entender y comprender los acontecimientos que se dan en el contexto.

Así mismo, destacan que depende de los vínculos que se establezcan entre la familia y demás actores involucrados, que es un asunto de corresponsabilidad y que en definitiva es una etapa de desarrollo importante que debe ser valorada (T.1, U4; D2, U14; T.1, U46; T1, U139; D5, U9).

En el caso de la categoría I lo hace a través de los enunciados de la política y en el caso de la categoría IV, son las docentes quienes manifiestan la necesidad de formar a las auxiliares de aula teniendo en cuenta dichos conceptos (políticas, educativas, protección integral, derechos de la primera infancia, cuidado y protección etc.), a pesar de que estas intencionalidades estén ausentes en la descripción del programa y las estudiantes desconozcan el contenido de las NCL.

También, en ambos documentos hacen mención a la política pública para la primera infancia, en la categoría I, se evidencia una preocupación latente por desarrollar e implementar la política como garantía de los derechos del niño y en la categoría IV, por formar a las auxiliares de aula en estos contenidos teóricos que contribuyen de manera significativa a que asuman el rol de ser garantes de derechos desde el ámbito educativo, para que los niños no sean vulnerados y se desarrollen en ambientes cálidos, que les admitan aprender (T.1, U150; T.1, U47; T.1, U175; D2, U14; A2, U9; D.5, U13).

Otro aspecto en el que convergen las dos categorías, es que todo lo que se provea en la primera infancia va a tener resultados óptimos en la edad adulta y que, en definitiva, invertir en esta etapa desde diversos ámbitos, es la mejor forma de promover el progreso de un país (T.1, U6; T.1, U9; T.1, U14; D5, U35; D5, U32).

Disociaciones o exclusiones:

La categoría IV reconoce a través de las descripciones de las entrevistas semiestructuradas la importancia de formar a las futuras auxiliares de aula en primera infancia, con relación a contenidos que refieren, justifican, explican e instruyen sobre la política pública, la concepción de niño, los entornos que facilitan el desarrollo integral del mismo y el papel que representan como corresponsables de la formación de esta población (D5, U13; D2, U5; A2, U9).

La normatividad y la ley son temas esenciales que se desarrollan a lo largo de los procesos formativos de quienes se preparan para ser auxiliares de aula y es reiterativo que estos contenidos temáticos están hechos para que desde el reconocimiento del niño como sujeto de necesidades, aprendan a tratarlos, enseñarles, y orientarlos (D1, U13; A2, U17; D.2, U14; D2, U9; P2, U10).

Sin embargo, en la categoría I, la responsabilidad del docente con relación a la educación de los niños y niñas no es evidente; tampoco describen el rol del auxiliar de aula, el T.1 refiere la necesidad de cualificar agentes educativos (T.1, U214); el T.2 no menciona en ningún apartado la importancia de la formación del auxiliar de aula en primera infancia, ni las cualidades que deben tener; y, en el T.3, que es el proyecto del Instituto Campo Alto, se refiere a los auxiliares de aula como personas preparadas para la práctica del trabajo, se intuye que son atributos que se asignan de forma general a los egresados de todas las carreras técnicas, no hay especificidad según área de formación (T.3, U36; T.3, U23; T.3, U27).

El T.2 justifica su hacer para la empleabilidad y productividad, el Instituto Campo Alto refiere su carácter educativo siguiendo estos lineamientos. Sin embargo, en el programa de la institución no se describe el enfoque de competencias laborales, las estudiantes y egresadas ignoran el concepto y desconocen porque en vez de tener asignaturas, tienen normas; para ellas no tiene sentido y es motivo de confusión, consideran que deberían utilizarse términos comunes para referirse y organizar los contenidos temáticos.

Ausencias Simultáneas:

Aunque en algunas intervenciones de las docentes, egresadas y estudiantes, se evidencia un interés por enseñar y aprender sobre cómo tratar, planear y desarrollar actividades para niños, al igual que reconocerlos como sujetos de derechos, se intuye que finalmente el interés es que las estudiantes en formación puedan replicar las dinámicas en un aula infantil y dar cuenta de la teoría en un examen (AT2, U20; D3, U15; AT1, U6).

Por lo anterior, se concluye que una de las ausencias simultáneas en el análisis de ambas categorías es la exposición de atributos significativos para que el proceso de formación de auxiliares de aula tenga impacto revelador en la primera infancia, en la familia, la escuela y la sociedad. “Lo que piensa un grupo cultural acerca de los niños determina la manera en que los adultos interactúan con ellos, los ambientes que se les diseñará y las expectativas del comportamiento infantil” (Newman y Newman, 1991, p.21). Por lo que, no se trata solo de establecer y conocer la política, referir un concepto y reproducir una acción. A pesar de las concepciones de niño que existen y se definen, siguiendo los planteamientos de Carli (2003) cada niño es y tiene su propio mundo.

5.3.2 Relaciones en torno a la educación en primera infancia y ejecución del programa

Triangula los resultados del análisis de documentos del marco teórico, las descripciones e interpretaciones de la categoría II y las descripciones e interpretaciones de la categoría V. En esta categoría se analizan las relaciones, los elementos divergentes y convergentes, entre: a) importancia, enfoque y acciones en la educación de la primera infancia; y b) problemas, necesidades y aciertos de la ejecución del Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto, relatadas en las alocuciones de docentes, egresados y estudiantes, que participan en las entrevistas semiestructuradas.

Presencias simultáneas:

En esta categoría son menos los elementos de convergencia que los resultados de disociaciones o exclusiones; en el caso del texto que se obtiene a partir de las entrevistas semiestructuradas las

deducciones son interpretaciones implícitas. Las categorías II y V coinciden en reflejar un interés por potencializar procesos de enseñanza y aprendizaje según el ambiente que corresponde. En la formación de auxiliares de aula, la intención es ampliar y actualizar contenidos teóricos y prácticos, que garanticen mejores experiencias pedagógicas en las aulas de los jardines infantiles, teniendo en cuenta que a través de la educación inicial, se pueden favorecer los aprendizajes en el niño. Se contempla la educación como un proceso recíproco para compartir saberes. (D1, U11; D3, U10; D2, U8; D1, U14; T.1, U149; T.1, U42; T.1, U152).

Por lo que, es axiomático que la educación en la primera infancia requiere de acciones pedagógicas para fortalecer el desarrollo integral en menores de 6 años y las estudiantes y egresadas del Programa Técnico Laboral de Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto; necesitan profundizar en temáticas y dinámicas que posibiliten articular los intereses de la política pública de primera infancia, con relación a la educación inicial. (D1, U10; AT2, U17; T.1, U208; T.1, U147).

Disociaciones o exclusiones:

Aunque, como se insinuó en el párrafo anterior, desde los dos documentos que resultaron del análisis de contenido, se manifiesta una preocupación por fortalecer los procesos de educación en la formación de auxiliares de aula, se reitera que son interpretaciones sobrentendidas. Finalmente, en las experiencias que fueron narradas es más evidente que la necesidad formativa del auxiliar está relacionada con la cantidad de información que puedan procesar como estudiantes, para luego poner a disposición ante un grupo de niños y niñas; no es explícita una intencionalidad pedagógica con relación al impacto que puede tener lo que aprenden los auxiliares de aula en primera infancia y lo que necesitan aprender los niños, se termina infiriendo que probablemente lo que se pretende es garantizar buenos egresados para enfrentar el mercado laboral y que sean más apetecidos con relación a quienes se forman en otras instituciones (D5, U29; D2, U8).

5.3.3 Relaciones en torno a la formación de auxiliares para la primera infancia y desarrollo profesional.

Triangula los resultados del análisis de documento del marco teórico, las descripciones e interpretaciones de la categoría III y las descripciones e interpretaciones de la categoría VI. Por lo que en esta categoría se analizan las relaciones, los elementos divergentes y convergentes, entre: a) importancia, necesidades, enfoque y espacios formativos de la formación de maestros en primera infancia, y b) proyección laboral, oportunidades laborales y la formación técnica y profesional en primera infancia, detalladas en las disertaciones de maestros, egresados y estudiantes, que participan en las entrevistas semiestructuradas.

En consecuencia, para referir y explicar los manifiestos en cada una de estas categorías, se retoma el proceso propuesto por Bardin (1986), en el cual se hace resaltar las presencias simultáneas, disociaciones o exclusiones, y ausencias.

Presencias simultáneas:

Estas categorías convergen en varios aspectos y están relacionadas específicamente con los objetivos de la formación técnica laboral en atención integral a la primera infancia, refiere los elementos que permiten la apropiación de saberes, habilidades y prácticas. Desde ambos documentos es evidente que los intereses formativos están dispuestos para que las estudiantes cumplan con las expectativas del mercado y tengan las herramientas básicas para insertarse con éxito en el campo laboral, aun cuando se hace mención a otros.

Puntualmente enfatizan sobre la utilidad de los aprendizajes desde las siguientes perspectivas:

- Preparación para el trabajo (AT2,U25; AT1,U16; D1,U31; T.3,U36; T.3,U39; T.1,U214; T.3,U29)
- Formación para competir con las demandas del mercado laboral (A2, U21; D5, U45; T.3, U31; T.3, U38; T.2, U37)

- Formación para el desarrollo de competencias relacionadas con el emprendimiento (T.2, U53; D5, U51)
- Opción para la proyección laboral (A1,U28; P2, U17; D5, U52; D1, U35; T.3, U37; T.3, U31)
- Alternativa para mejorar la calidad de vida (D4, U15; T.3, U27)

Así pues, el Instituto Campo Alto sigue las directrices metodológicas de las políticas de formación para el trabajo y desarrollo humano y las docentes formadoras de maestras reflejan en sus intervenciones que las prácticas pedagógicas respaldan estos mismos objetivos.

Disociaciones o exclusiones:

Es evidente en el texto elaborado por las entrevistas semiestructuradas, que las diferencias entre la formación técnica y profesional están supeditadas de forma exclusiva al tiempo de formación, el sueldo devengado, la profundización práctica y teórica (A2, U20). Sin embargo, en la categoría III que refiere al análisis de contenido de las políticas y el programa del Instituto Campo Alto, no hacen alusión alguna a estas discrepancias.

De igual forma en las descripciones de las participantes no es relevante formar a las auxiliares de aula en contenidos tales como: el fomento a la investigación, crítica a la cultura nacional y diversidad étnica, capacidad para adoptar la tecnología como opción para el desarrollo del país. Aun cuando en la categoría III el T.3 los menciona con unos de los propósitos formativos del programa.

Por otro lado, en la categoría V se refieren a las auxiliares de aula en su mayoría de veces como docentes, de forma implícita y explícita el texto elaborado de las entrevistas semiestructuradas describe que las capacidades, habilidades y destrezas que adquieren durante la formación las auxiliares de aula en primera infancia, las posibilita para ejercer como docentes titulares y en

algunos casos, es verificable cuando las entrevistadas exponen sobre la labor que desempeñan actualmente. No obstante, la categoría III, en ninguno de los apartados hace alusión a esto.

Ausencias Simultáneas:

En ninguno de los textos es claro los aspectos que cualifican a un auxiliar docente y un maestro titular de aula. Aun cuando en la categoría V se describen algunas funciones, es evidente que se dan desde una perspectiva de creencia, lo que ocasiona que las participantes concluyan describiendo que auxiliares laborales y profesionales en primera infancia, hacen o deberían hacer lo mismo. Existe la ausencia de una propuesta que argumente desde diversas perspectivas como contribuyen de acuerdo a su formación pedagógica en el desarrollo integral de los niños y niñas menores de 6 años, si bien lo dice la política y se resalta en el marco teórico, la prioridad es la infancia, por eso el personal que este a su cargo debe estar cualificado para responder por una educación de calidad. Esto teniendo en cuenta que toda acción debe tener una intención, de tal forma que permita “un actuar responsable, independiente y guiado por las ideas del hombre” (Gómez, 1996, p.90).

Por lo que, saber cuál es el rol que define y diferencia a los agentes educativos, es esencial para cumplir con los propósitos de la educación inicial, entendida:

Como un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos. Como tal, requiere un cuidado y acompañamiento apropiado del adulto que favorezca su crecimiento y desarrollo en ambientes de socialización sanos y seguros (MEN, 2009, p. 8).

En este caso en particular el docente como orientador y la escuela como entorno facilitador, lo que finalmente conduce a pensar sobre la incidencia del auxiliar de aula como agente educativo.

6 Conclusiones

Conforme con el objetivo principal de la investigación *Establecer la relación que existe entre el Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto y las prácticas de formación de auxiliares de aula con el fin de proponer elementos para que el programa se fortalezca desde una perspectiva crítica y formativa*, a continuación se ostentan las conclusiones de acuerdo a cada uno de los objetivos específicos de la investigación y sus propias categorías de análisis. De igual forma, se proponen algunas recomendaciones para fortalecer la formación de auxiliares de aula.

En un primer momento, para caracterizar el Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto, en relación con las políticas públicas de primera infancia y de educación para el trabajo y el desarrollo humano, se seleccionaron tres documentos, teniendo en cuenta que son los textos rectores de las políticas y de la institución. En el análisis de dichos instrumentos se encontró que un único texto refiere aspectos sobre la primera infancia, (T1 “Política Pública Nacional De Primera Infancia “Colombia Por La Primera Infancia”). Esto permite deducir que a pesar de que en la formación para el trabajo y desarrollo humano se avala el programa y, en el Instituto Campo Alto se ofrece a la población estudiantil, en los escritos rectores no es importante determinar los aspectos específicos que objetivasen la intencionalidad educativa del auxiliar de aula, frente al significado que atañe contribuir a la formación integral de los niños y niñas menores de 6 años.

En el análisis de la primera categoría “primera infancia” se encontraron diversas concepciones de niño. La política lo reconoce como sujeto biológico, de derechos, sujeto de desarrollo personal, social y ciudadano. De acuerdo con los textos analizados y el marco teórico se interpreta que “la infancia es comprendida como una construcción social” (James y Prout, 1990, p.8). Así mismo, son definiciones históricas y culturales, creadas por el individuo, emanadas de los intereses y las expectativas de la sociedad. Sin embargo, no es evidente en ningún apartado del documento, el niño sujeto de responsabilidades; pareciera que ser consciente de sus obligaciones y actuar conforme a estas, no es importante para el desarrollo completo de esta población.

De otra parte, se reconoce a la familia, el Estado y la sociedad como corresponsables de garantizar el cumplimiento de los derechos fundamentales de los niños, la ausencia de estas figuras en el desarrollo integral de la primera infancia, genera dificultades afectivas y sociales. Así pues, este acompañamiento resulta ser una necesidad vital y determinante para que la población infantil logre su potencial máximo de progreso.

Se justifica que “el aprendizaje comienza al nacer. Este requiere de atención temprana a la infancia y de Educación Infantil, que se pueden proporcionar a través de disposiciones que impliquen la participación de la familia, las comunidades o programas institucionales, según corresponda” (Jomtien, 1990, p.10). Ya no se trata de una responsabilidad exclusiva de algún sujeto en particular, se hacen ineludibles nuevas formas de atender a esta población.

Así mismo, esta categoría refiere que durante este periodo se favorece el avance generacional del individuo, específicamente tiene incidencia en el desarrollo personal, familiar y social. Finalmente, se considera que “la inversión en la primera infancia dirigida al desarrollo integral se convierte en una de las mejores herramientas para reducir la desigualdad” (CONPES 109 2007, p.4). Por lo que, trabajar por y para la infancia no debe considerarse una dinámica cíclica sin sentido. Por otra parte, se reconocen algunas gestiones con relación a la implementación de normas, decretos, leyes y programas, que fortalecen los mecanismos de acción para garantizar el cumplimiento y restablecimiento de los derechos de los niños como sujetos vulnerables.

En relación con la segunda categoría “Educación en primera infancia”, es evidente que para la política pública resulta un aspecto de abordaje esencial que garantiza el desarrollo integral de los niños y niñas. Sin embargo, se infiere que para los textos 2 y 3, no tiene mayor importancia, en cada uno se determinan objetivos propios en relación a esos mismos. El T.1 expone que la formación inicial es un derecho impostergable y posibilita el potenciamiento de las capacidades intelectuales y el enriquecimiento de las competencias para la vida en los niños, que va más allá de la preparación para la escolaridad, considerando que es un proceso de relaciones e interacciones de calidad que contribuyen a reducir la inequidad y la exclusión social. Por lo que, “una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social y cultural desfavorecido”

(informe de la UNESCO para la Comisión Internacional sobre la Educación inicial para el siglo XXI, (1996)). Esta inversión no solo proveerá estrategias para mitigar las necesidades insatisfechas en el niño, sino que favorecerá el potenciamiento de sus posibilidades, orientadas a la constitución de sujetos autónomos.

Por lo anterior, se requiere que la educación inicial se establezca bajo el enfoque de competencias. Las competencias movilizan el pensamiento y viabilizan la apropiación y ampliación de conocimiento. Así pues, el marco conceptual de dicha perspectiva, refiere la creación de ambientes de aprendizajes tempranos no escolarizados, que incluyen como aspectos ineludibles el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio (CONPES 109, 2007). Lo que en definitiva permite concluir que desde estas representaciones, el rol docente es esencial y uno de los actores ineludibles en el cumplimiento de dicha política, que lo que busca es garantizar el acceso a la educación, aumentar la asistencia y permanencia y sensibilizar a la sociedad sobre la importancia de la primera infancia, en el desarrollo humano.

En la tercera categoría de análisis “formación de maestros para la primera infancia”, se encontró que es la única que aborda aspectos de los tres documentos analizados, no obstante, en ninguno es evidente ni explícita la importancia de fortalecer la formación docente (ni para profesionales, ni para auxiliares de aula). Se deduce que para la Política de Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano los objetivos puntuales apuntan a la productividad y perfeccionamiento de competencias para la empleabilidad; no tendría por qué ser diferente si bajo esta dinámica fue establecida este tipo de educación. Sin embargo, no se hace explícito cuáles normas de competencia conforman el programa del Instituto Campo Alto, (elementos, criterios de desempeño, conocimiento y comprensiones esenciales), a pesar de que las docentes manifiestan que trabajan por normas, y estas figuran en la carpeta de planeación que les entregan, y estas a su vez tienen una alta coincidencia con las NCL propuestas por el SENA de: promover la salud, orientar las prácticas educativas, y promover la protección y restauración de los derechos y responsabilidades de la primera infancia.

Ahora bien, específicamente el Programa de Formación Técnico Laboral en Atención Integral para la Primera Infancia del Instituto Campo Alto no se diferencia en cuanto a objetivos formativos con

relación a otros programas, el objeto es la trasmisión de conocimientos y la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y de participación ciudadana. Igualmente, satisfacer unas necesidades con relación a las demandas del mercado laboral y el sector productivo.

En ningún apartado, de los tres documentos analizados, se destaca la participación de los auxiliares de aula en la formación para la primera infancia, no se especifican roles o características, tampoco existe una cualificación con relación a tareas concretas que, como garantes de derechos, deberían cumplir. Pese a que, son considerados actores que se involucran en el desarrollo del niño y en la consolidación de ambientes que contribuyan al desenvolvimiento del mismo. Siguiendo a Cerda (2003) “en diversos países latinoamericanos al igual que en Colombia, existen entre los educadores y agentes comunitarios, agentes educativos que tienen una formación a nivel técnico o terciario” (p.144). Así que, probablemente desde su ámbito formativo, tienen incidencia reveladora en la educación inicial (Cerda, 2003).

En un segundo momento, para describir las prácticas pedagógicas de los maestros formadores del Programa Técnico Laboral en Atención Integral a la Primera Infancia del Instituto Campo Alto, teniendo en cuenta la perspectiva de niño y auxiliar de aula, se elaboraron entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron aplicadas a 11 participantes, incluyendo maestros formadores, estudiantes y egresados de la institución.

En el análisis de la interpretación de contenido se encontró, en la categoría “prácticas pedagógicas de formación de maestros”, que las docentes formadoras direccionan los aprendizajes desde perspectivas diferentes, algunas consideran importante que deben estar relacionados con la adquisición de conocimientos teóricos, otras refieren la necesidad de aprender habilidades para la vida o para el campo laboral. Asimismo, según las descripciones de las entrevistadas, se establece que dichas prácticas tienen insuficiencias con relación a los procesos de acompañamiento, espacios formativos, herramientas de aprendizajes e incoherencias entre la teoría y la práctica. Lo cual se atribuye a la identificación de problemas supeditados con las dinámicas de clase, los intereses particulares de cada una de las maestras y de la institución en general.

Se hizo evidente que al establecer los temas y las estrategias de aprendizaje que las docentes formadoras deben ejecutar, prevalecen la norma y las directrices que establece el instituto, y que desde estas perspectivas se validan los conocimientos.

Esta categoría también expone la importancia de formar a las estudiantes para que cuenten con las capacidades, habilidades y destrezas efectivas, que les permita desarrollar clase en aulas infantiles, aprender a enseñar y a tratar a los niños, a definirlos como sujetos de derechos y de aprendizajes. También es evidente que la reproducción de actividades, y la elaboración de manualidades, se consideran prácticas ineludibles e inevitables para el reconocimiento de las auxiliares de aula como expertas en dominios prácticos. Finalmente se identifica que la docencia es vocación y por tanto, todo lo que se haga con relación a la misma, debe estar supeditada al amor, la disposición, el interés, pensando en los niños y en garantizar espacios de aprendizajes recíprocos.

En el desarrollo de la categoría “Ejecución del programa”, algunos participantes identifican que los contenidos se exceden en temas relacionados con la salud, asunto que le compete a otros profesionales; sin embargo, según las normas de competencia laboral son responsabilidades asumidas en los procesos de educación para la primera infancia, y más aun teniendo en cuenta que estas fueron construidas en la mesa de Servicios a la Salud. De igual forma dentro de los problemas se encontró que existe mucha repetición en contenidos de políticas públicas, desproporción en elaboración de manualidades y muy poco tiempo de formación para abordar tanta teoría; lo cual evidencia que posiblemente existe un mayor énfasis en los conocimientos y comprensiones esenciales que en los criterios de desempeño propuestos desde las Normas.

Dichas problemáticas generan necesidades puntuales en la ejecución del programa entre estas se destacan la actualización de contenido y de los docentes; con relación a las necesidades educativas actuales, énfasis y mayor profundización en temas relacionados con pedagogía, psicología, primeros auxilios, áreas específicas para el trabajo con el niño e inglés. Igualmente, docentes, egresadas y estudiantes manifiestan insuficiencia en el tiempo de práctica, la cual es importante porque, permite fortalecer y convalidar los aprendizajes teóricos y las destrezas manuales en las estudiantes. Por lo que, pensarse en espacios específicos denominados laboratorios para la infancia es una necesidad que debe suplirse.

Sin embargo, con relación a lo anterior dos participantes manifestaron que el programa está bien estructurado y que todo lo que contempla es porque son los contenidos pertinentes según lo que exige la norma y que si se requieren cambio para avanzar, innovar y mejorar los procesos formativos, dependen exclusivamente de los intereses de las estudiantes y docentes. Finalmente, se concluye que a pesar de las discrepancias que existen entre lo que se considera está bien y está mal dentro de los contenidos del programa, la formación que hasta el momento se desarrolla tiene impacto en la vida social, profesional y personal de las estudiantes y egresadas.

En cuanto a la categoría “desarrollo profesional”, en general, los participantes coinciden en pensar que la formación técnica es una posibilidad para proyectarse laboralmente, la cual les permite a corto plazo ejercer y, de esta manera, obtener los ingresos necesarios bien sea para mejorar la calidad de vida o continuar con la educación profesional. De igual modo, fue recurrente, en la descripción de esta categoría, que se hiciera alusión al auxiliar de aula como docente, maestro y colega. Existe una intuición generalizada que cada uno de los conocimientos adquiridos generan las bases formativas iniciales para desempeñarse como titulares de aula y ser único responsable de un nivel educativo en la infancia.

Sin embargo, es notorio un interés global por afianzar, profundizar y continuar la formación profesional, teniendo en cuenta que no solo mejora los ingresos económicos sino que también potencializa los conocimientos teóricos. No obstante, en algunas opiniones fue explícito que quizás no valía la pena estudiar tanto, si en el mercado laboral muchas ganan lo mismo, o eventualmente son más requeridas las técnicas porque eso significa invertir menos en el presupuesto para el pago de sueldos.

Finalmente, de forma implícita, cada participante plantea que la formación debe estar referenciada en los procesos históricos, tener en cuenta la evolución de la sociedad en todos los aspectos y así, elaborar programas formativos que le permitan al egresado no solo cumplir con las expectativas del mercado laboral, sino también con lo que necesita y espera el niño, sujeto que de manera muy completa la política pública de primera infancia se ha encargado de conceptualizar.

En un tercer momento, para analizar el contenido del Programa, las Políticas y las Prácticas pedagógicas de los maestros formadores en Atención Integral a la primera infancia del Instituto Campo Alto, se construyeron tres nuevas categorías: relación entre primera infancia y prácticas pedagógicas de formación de auxiliares de aula (destacando si existe coherencia entre lo que instauran las políticas educativas y reflejan las practicas pedagógicas); educación en primera infancia y ejecución del programa (determinando si existe conexión entre las intencionalidades educativas propuestas para niños y niñas menores de 6 años y los intereses formativos del programa de formación para auxiliares de aula del Instituto Campo Alto); y, formación de auxiliares para la primera infancia y desarrollo profesional (haciendo interpretación acerca de cómo y para que se forman las auxiliares de aula, con relación a las proyecciones y oportunidades laborales); para esto se empleó la técnica de Análisis de Relaciones propuesta por Laurence Bardín, 1986.

En la primera categoría, “primera infancia y prácticas pedagógicas de formación de auxiliares de aula” se encontró que las acciones educativas tienen como intencionalidad formar en políticas públicas a favor de la primera infancia y coinciden con el T.1 en pensar que ser garantes de los derechos de los niños es una responsabilidad que los incluye como agentes educativos. En este sentido, la formación debe ir direccionada a generar estrategias para contribuir con el desarrollo integral de la infancia, aunque finalmente lo que se intuye es que esos objetivos se quedan en la apropiación de contenidos teóricos memorísticos y en una práctica asociada a la manualidad. De igual forma en esta categoría se concluye que lo que se haga en la primera infancia tendrá repercusiones significativas en la edad adulta.

En la segunda categoría, educación en primera infancia y ejecución del programa se encontró que para el T.1, es ineludible la política como referente para la implementación de estrategias que se implementen a favor del niño, aunque en las descripciones de algunas entrevistadas existe exceso en contenidos con relación a este tema, otras creen que el problema es el poco tiempo que hay para la ejecución y el desarrollo de los mismos.

Por otra parte, se encontró interés en direccionar los aprendizajes para que sean útiles en la práctica; siguiendo la Política Pública de Primera Infancia es necesario favorecer ambientes para

que el niño construya y transforme el conocimiento. Sin embargo, a pesar de ser claro para las docentes, estudiantes y egresadas se evidenció, de forma tácita, que aunque se conocen las intencionalidades formativas, en el hacer se refleja un interés particular en formar específicamente para que den cuenta de un contenido teórico en un examen y que realicen actividades de forma mecánica, se manifiesta un saber instrumental que carece de reflexión, aun cuando en relación con el marco teórico y siguiendo a Gómez (1996) “al hombre le incumbe la praxis en la medida en que la real causa motora del accionar práctico, consiste en una decisión, y esta a su vez emana de un afán y de una reflexión que impone el fin del obrar” (p. 92).

En la tercera categoría “relaciones en torno a la formación de auxiliares de aula y desarrollo profesional”, fue evidente que certificarse como auxiliar de aula es una posibilidad importante para proyectarse como futuros profesionales y que esta dinámica de formación provee las capacidades y habilidades iniciales para ejercer en el campo de la docencia, que es una buena opción como base para configurar la vida laboral desde el saber. Sin embargo, es necesario la profundización en algunos temas, la actualización de contenidos, el acompañamiento reflexivo en la práctica y la cualificación de roles; para que la carrera técnica laboral en primera infancia no termine siendo para algunos igual que la licenciatura en educación preescolar, o en su defecto se convierta en una disputa de poder, en donde desde perspectivas y justificaciones diferentes configuradas con la experiencia y la práctica se acabe demeritando entre sí el trabajo de auxiliares y titulares, quienes en definitiva desde posiciones disímiles contribuyen significativamente en el desarrollo integral de la primera infancia.

Finalmente, se pudo apreciar que no hay conexión entre lo que el instituto hace y lo que plantean las competencias laborales en primera infancia, existe más énfasis en los conocimientos y comprensiones (contenido) que en los criterios de desempeño (procesos-práctica). En las entrevistas las docentes exponen que desarrollan las temáticas propuestas por el plan de aula que les entrega el Instituto Campo Alto y que los temas se clasifican según normas de competencia, pero en ningún momento justifican desde la normatividad y el carácter formativo de la FTDH el porqué de su nominación. De igual forma las estudiantes insisten en que titular una asignatura como norma, confunde y finalmente la clasifican según lo que sucede durante el desarrollo de la clase. Lo cual evidencia que las estudiantes desconocen que este tipo de formación se da bajo el

enfoque de competencias, plasmadas en un instrumento denominado norma de competencia laboral NLC, y son las mismas que el instituto describe en los planes de aula entregado a las docentes, pero que hasta el momento no ha socializado con docentes y estudiantes, para su apropiación y comprensión.

A partir de los hallazgos se presenta, entonces, algunas recomendaciones para los programas de formación técnica laboral en atención integral a la primera infancia, específicamente para el programa que ofrece la institución Campo Alto:

- Tener en cuenta en la construcción, modificación, cambios y reestructuraciones, que se hacen al programa y en su defecto a los planes de estudio, a las estudiantes y egresadas quienes, desde su experiencia y vínculo laboral, pueden fortalecer y resignificar las prácticas pedagógicas para la formación de auxiliares de aula.
- Reflexionar sobre la posibilidad de individualizar los objetivos, las dinámicas y las prácticas con las que se forman las técnicas laborales en atención integral a la primera infancia, ya que se preparan para apoyar la formación de niños y niñas, a diferencia de otros programas en donde el ser humano no es precisamente el eje en los aprendizajes, claramente teniendo en cuenta los propósitos y el carácter formativo de la FTDH y sin desconocer las NCL.
- Considerar la reflexión y la investigación en las acciones educativas, aun cuando el carácter de la institución es exclusivamente técnico. Así, la enseñanza podrá ser “el lugar de encuentro con la palabra del otro, con el pensamiento, en el acto mismo de una mutación multiplicadora de prácticas educativas” (Guyot, 2000, p. 18). En definitiva un hacer cualificado, valorado y meditado.
- Resignificar las prácticas pedagógicas, siguiendo a Zabalza (1998) “la práctica educativa (...) tiene que ser considerada como un todo donde se encuentran interrelaciones de manera global, sistemática e integral los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es decir,

debe plantearse una práctica educativa reflexiva” (p.19). Por lo que debe alejarse de la relación que se hace exclusivamente con la repetición de actividades.

- Propiciar espacios que permitan retroalimentar los procesos formativos dados en el aula, de forma que las maestras puedan conocer sus debilidades y fortalezas en el ser, hacer y saber docente, con el fin de optimizar, afianzar y vigorizar los procesos de enseñanza aprendizaje de forma recíproca.
- Hacer seguimiento, acompañar y orientar la práctica pedagógica en contexto, para lo que se hace necesario evaluar procesos de organización y asignación de responsabilidades a las docentes.
- Comunicar a las estudiantes la importancia y la dinámica organizativa del programa y porque no ven asignaturas sino normas, teniendo en cuenta las competencias laborales.
- Incluir en el programa las normas de competencia de forma explícita.

7 Limitaciones y propuesta de investigaciones futuras

El estudio desarrollado ha permitido cumplir con los objetivos propuestos. Una eventual limitación se dio con relación al acceso a investigaciones en el campo de estudio que sirvieran de referente y orientación. De la misma manera, la dificultad para contactar a las egresadas y realizarles las entrevistas, esto es algo que no ha sistematizado el Instituto Campo Alto.

Ahora bien, se espera que esta investigación provoque nuevos estudios que permitan tener una mayor y mejor comprensión sobre las funciones que cumple el auxiliar de aula y que se puedan utilizar para introducir mejoras o reformas en programas de formación técnica laboral en atención integral a la primera infancia y eso a su vez redunde en el desarrollo de competencias que faciliten cualificar y entender la relevancia del auxiliar de aula en el cuidado el acompañamiento y la formación de la primera infancia. Este trabajo también puede ser un referente para las autoridades educativas del país, especialmente para incorporar estrategias que contribuyan a que las reformas curriculares propuestas tengan mayor impacto.

En definitiva, este tipo de estudios puede dar información importante para analizar la pertinencia lograda por los programas de formación.

8 Referencias bibliográficas

- Acevedo, J. (1984). *Historia de la educación y la pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial*. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf.
- Álvarez, M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). Convención de los derechos del niño. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/%20spanish/mx_resources_textocdn.pdf
- Bardín, L. (1986). *Análisis de Contenido*. Madrid, España: Akal.
- Bolsterli, M., y Snoeckx M. (2010). Transdisciplinariedad y organización del trabajo en la educación infantil: un estudio de caso. En M. Gather y O. Maulini. (ed.), *La organización del trabajo escolar Una oportunidad para repensar la escuela*, 161-178. España, Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Bonilla, E. (1995) *Más allá del dilema de los métodos*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Norma.
- Bonilla, E., y Rodríguez S. (1997), *Más allá del dilema de los métodos: la investigación social en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Briones, G. (2002). *Epistemología y teorías de las ciencias sociales y de la educación*. México: Trillas.
- Burbules, N., y Densmore, K. (1992). Los límites de la profesionalización de la docencia. *Educación y Sociedad*, 11, 67-73.
- Calvo, G., Rendón, D., y Rojas, L. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 201-217.
- Cañal, P., Lledo, A., Pozuelos, J., y Trevé, G. (1997). *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla: Diada Editorial.
- Carli, S. (2003) Lo desconocido del otro. Crisis de las representaciones sobre la infancia. *Revista La educación en nuestras manos*. 8.

- Carr, W. (1996). *Una teoría para la Educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (2000). *Adolescencia y juventud en América Latina y el Caribe: problemas, oportunidades y desafíos en el comienzo de un nuevo siglo*. Santiago de Chile.
- Cerda, H. (2003). *Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Colombia. (2007). Departamento de Planeación Nacional. Consejo Nacional de Política Económica y Social *Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”*. Documento Social 109. Bogotá, Colombia.
- Congreso de la República, *Ley 1064 del 26 de julio de 2006*, por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la ley general de educación. Recuperado de <http://medellin.edu.co/normatividad-sem/leyes/87-ley-1064-2006/file>
- Connely, F., y Clandinin, D. (1996). *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes
- CONPES 2945 (1997). Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/CONPES/Econ%C3%B3micos/2945.pdf>
- CONPES 81 (2004). *Consolidación del sistema nacional de formación para el trabajo en Colombia*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-277170_81.pdf.
- Chaparro, F. (2001). Conocimiento, aprendizaje y capital social como motor de desarrollo. *Ciencia da Informacao*, 30, 19-31.
- Day, C. (2005). *Formar docentes como, cuando y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea, S.A de ediciones.
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990), 10.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Unesco. Diario Oficial No. 29475 de 31 de agosto de 1957. *Decreto 164 del 6 de agosto de*

- 1957, subrogado por el Decreto 3123 de 1968, Por el cual se organiza el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y se dictan otras disposiciones.
- Dobles, M., Zúñiga M., y García, J. (1996). *Investigación en Educación: procesos, interacciones, construcciones*. San José Costa Rica: Editorial universidad estatal a distancia.
- Echeverry, A. (2000). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Cuadernos serie latinoamericana de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia-Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Ferry, G. (1997). *Reseña de pedagogía de la formación*. Ed. Novedades Educativas: Universidad de Buenos Aires.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2007). *Aprendizaje en la primera infancia*. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_40747.html.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. B. Aires: Siglo XXI.
- Gairín, J., y Barrera, A. (2014), *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento* (comunicación publicada en CD adjunto). Madrid: Wolters Kluwer.
- García, L. (1997). Una experiencia innovadora en la universidad. Redefinición de las relaciones sociales del aula desde la perspectiva del aprendizaje comprensivo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 143-155, 28.
- Gutiérrez, R. (1998). *La estética del espacio escolar. Estudio de un caso*. Barcelona: Oikos – Tau
- Guyot, V. (2000). La formación de formadores. Experiencias e invenciones. Cuadernos: serie *Latinoamericana de Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata
- Hargreaves, A., y M. Fullan (2014). *Capital profesional Trasformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Ediciones Morata
- Ibarra, O. (2003). Sistema Nacional de Formación Docente. En: Memoria Técnica seminario Latinoamericano de Universidades Pedagógicas, UNESCO. Gobierno de Chile, Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Imbernon, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado.

- Dos etapas un mismo proceso. Revista *Interuniversitaria de formación del profesorado*, 6, 487-499.
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, 43, 1-17.
- James, A., y Prout, A. (1990). *Construcción y reconstrucción de la niñez: Cuestiones de actualidad en el estudio sociológico de la infancia*. Londres: Falmer Press.
- Labaree, D. (1992). Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. *Harvard Educational Review*, 62.
- Liston, P., y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- Locke, J. (1982). *Pensamientos acerca de la educación*. Barcelona: Ed. Humanitas.
- Mardones, J. (1991). *Filosofías de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica*. Bogotá, Colombia: Antropos.
- Marcelo, C. (1994). Estrategias de análisis de datos en investigación educativa. En Villar, L. (1994). *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona: PPU.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en Educación: manual teórico-práctico*. Bogotá, Colombia: Circulo de lectura alternativa Ltda. Obra galardonada con el premio Andrés Bello por la Universidad Simón Bolívar.
- Ministerio de Educación Nacional, *Decreto 3012 del 19 de Diciembre de 1997*, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86205_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional *Decreto 641 del 31 de marzo de 1998*, Por el cual se crea la misión de Educación Técnica, Tecnológica y Formación Profesional. Recuperado http://186.154.251.228:85/docs/pdf/decreto_0641_1998.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, *Ley 115 del 8 de Febrero de 1994*, por la cual se expide

la ley general de educación. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf dec

Ministerio de Educación Nacional, *Ley 0749 del 19 de Julio de 2002*, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86432_Archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional, *Decreto 4904 del 16 Diciembre de 2009*, por el cual se reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano y se dictan otras disposiciones. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-216551_archivo_pdf_decreto4904.pdf

Ministerio de Educación Nacional, Ley 1295 del 6 abril de 2009, por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén. Recuperado de http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1295_2009.htm

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores - sin publicar -. Bogotá. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312338_documento_politica.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016). El Sistema Nacional de Educación Terciaria – SNET es el camino para una Colombia más incluyente, competitiva y equitativa: Gina Parody. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357154.html>

Ministerio de Educación Nacional (2016). ¿Quiénes son los agentes educativos? Recuperado de (<http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html>)

Ministerio de la Protección Social, *Decreto 2020 del 16 de Junio del 2006*, por medio del cual se organiza el Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86205_archivo_pdf.pdf

Niño, L. (2007). *Políticas Educativas, Evaluación y Metaevaluación*. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional

Newman, B., y Newman, P. (1991). *Desarrollo del niño*. México: Editorial Limusa.

- Ochoa, S., Nossa L., Londoño P., Escobar S., Quiroga J., Rojas S. (2011). *Formación de Formadores y Política Pública de Primera Infancia*. Colombia: ASCOFADE.
- Palacios, J. (1997). *La educación en el siglo XX (I) La tradición renovadora*. Caracas Venezuela: Laboratorio educativo.
- Peláez, G. (s.f.) *Historia de la infancia*. Documento mimeografiado. Guía del curso, Especialización en Infancia Cultura y Desarrollo. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Peralta, V. (1993) *Criterios de calidad curricular para una educación inicial Latinoamericana*. I Memoria Simposio Latinoamericano Desarrollo de una Atención Integral Pertinente a América Latina para el niño menor de seis años. Santiago: Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Pomar, M. (2001). *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Octaedro. Barcelona, España. EUB.
- Ravetllat, I. (2015). *Aproximación histórica a la construcción sociojurídica de la categoría infancia*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Romero, A. (1997). Investigar en la acción Educativa, una Estrategia Pedagógica de Participación Comunitaria. *Revista Investigando y Educando, 1* Barranquilla: C.E.I.P.
- Rueda, M. (2004). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?* México, ANUIES
- Sabino, C. (1992). *El proceso de la investigación*. Caracas, (Venezuela): Editorial Panapo.
- Secretaría de Educación de Bogotá (2004). *Competencias laborales generales: ruta para su incorporación al currículo de la educación media*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Sequeira, A. (1996). La educación y la escuela del siglo XXI. *Reflexiones, 44*, 1.
- Servicio Nacional de Aprendizaje (2016). *Normas de competencias laborales*. Recuperado de <http://certificados.sena.edu.co/claborales/default.asp>
- Schieffelbein, E., y Tedesco, J. (1995). *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*. Santillana. Buenos Aires.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid (España): Ediciones Morara, S. L.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós
- Tomas, M. (2006). Misión y funciones de la universidad en los albores del siglo XXI. En

- C. Armengol., N. Borrell., D. Castro., M. Feixas., J. Gairin., M. Tomas., (ed.), *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural*. Bellaterra, Barcelona: UAB Servei de publicacions.
- Turriago, D. (2014). *Aporte salesiano al proyecto educativo católico en Colombia (1886-1935)*. Actualidades Pedagógicas 109-129.
- UNESCO. (1999). “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción”. Conferencia mundial sobre la educación superior. París, octubre de 1998. En: ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES. Cuadernos Ascun. Bogotá: Ascun.
- UNICEF (2007). *Aprendizaje en la primera infancia*. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_40747.html.
- Vargas, G. (1997). *Investigaciones epistemológicas*. Bogotá, Colombia: Tecné-F.U.O.A.
- Vargas, M. (2008). *Diseño curricular por competencias*. México: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.
- Vasco, E. (1994). *Maestros alumnos y saberes: investigación y docencia en el aula*. Bogotá, Colombia Cooperativa Editorial: Magisterio.
- Zabalza, M., y Cid, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional, en Zabalza, M.A. (ed.) *Los tutores en el Prácticum* (I). Pontevedra. Diputación Provincial, 19-63.
- Zapparoli, M. (2003). Concepciones teóricas metodológicas sobre investigación. Girasol: *Revista de la Escuela de Estudios Generales*. 191-198, 5.