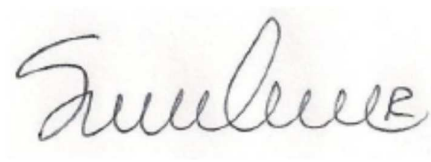


DECLARACIÓN DE DÉONTOLOGIE

« Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux,...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur. Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiant(e)s en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave. »



Sandra L. Murillo Rodríguez

Master Sciences de la population et du développement

Finalité Développement

Lista de acrónimos

AMB: Alcaldía Mayor de Bogotá

AP: Acompañante pedagógico

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

CONPES: Consejo Nacional de Política Económica y Social

DABS: Departamento Administrativo de Bienestar Social

DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística

ECH: Encuesta Colombiana de Hogares

GEIH: Gran Encuesta Integral de Hogares

HCB: Hogares Comunitarios de Bienestar

ICBF: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

IED: Instituciones Educativas Distritales

LPC-EI: Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito

MEN: Ministerio de Educación Nacional

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

ODM: Objetivos de Desarrollo del Milenio

P: Profesor/a

PI: Primera Infancia

PNDE: Plan Nacional de Educación

SDIS: Secretaría Distrital de Integración Social

SDH: Secretaría Distrital de Hacienda

SDP: Secretaría Distrital de Planeación

SED: Secretaría de Educación Distrital

SEICE: Sistema de Evaluación Integral Para la Calidad Educativa

SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje

UNICEF: Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas

Lista de figuras y tablas

- 1. Figura 1. Historia de la atención a la primera infancia en Colombia**
- 2. Figura 2. Componentes e indicadores del Proyecto de Inversión (Proyecto 901)**
- 3. Figura 3. Elementos rectores del LPC-EI: Pilares, Dimensiones y Ejes de Trabajo Pedagógico**
- 4. Figura 4. Esquema de regulación de Educación Inicial Bogotá con el LPC-EI**
- 5. Tabla 1. Guía analítica**
- 6. Tabla 2. Acompañantes pedagógicos entrevistados**
- 7. Tabla 3. Profesoras entrevistadas**

Contenido

DECLARACIÓN DE DÉONTOLOGIE.....	1
<i>Lista de acrónimos</i>	2
LISTA DE FIGURAS Y TABLAS	3
1. <i>Figura 1. Historia de la atención a la primera infancia en Colombia</i>	3
2. <i>Figura 2. Componentes e indicadores del Proyecto de Inversión (Proyecto 901)</i>	3
3. <i>Figura 3. Elementos rectores del LPC-EI: Pilares, Dimensiones y Ejes de Trabajo Pedagógico</i>	3
4. <i>Figura 4. Esquema de regulación de Educación Inicial Bogotá con el LPC-EI</i>	3
5. <i>Tabla 1. Guía analítica</i>	3
6. <i>Tabla 2. Acompañantes pedagógicos entrevistados</i>	3
7. <i>Tabla 3. Profesoras entrevistadas</i>	3
INTRODUCCIÓN.....	6
1. MARCO CONTEXTUAL	10
1.1. <i>Antecedentes de la atención a la PI en la historia de Colombia</i>	10
<i>Figura 1. Historia de la atención a la primera infancia en Colombia</i>	12
2. MARCO TEÓRICO	19
2.1. <i>La democratización de la educación para la PI como consigna para los países en vías de desarrollo</i>	19
2.2 <i>Reformas educativas: regímenes regulatorios y modelos de gobernanza</i>	25
2.3. <i>La puesta en marcha de las regulaciones educativas: identidades profesionales de los actores a cargo</i>	33
2.3.1. <i>La construcción de la identidad profesional docente</i>	33
2.3.2. <i>El acompañante pedagógico como experto</i>	35
2.4. <i>Conclusiones</i>	38
<i>Tabla 1. Guía analítica</i>	40
3. Marco metodológico	42
3.1. <i>El enfoque metodológico</i>	42
3.2. <i>Contexto del estudio</i>	43
3.3. <i>Muestra no probabilística contrastada</i>	44
3.3.1. <i>Tabla 2. Profesoras entrevistadas</i>	46
3.3.2. <i>Tabla 3. Acompañantes pedagógicos entrevistados</i>	48
3.4. <i>La realización de las entrevistas y el diseño de guías</i>	49
3.5. <i>Desafíos éticos y dificultades de la investigación</i>	49
4. ANÁLISIS	51
4.1. <i>Lineamiento Pedagógico: un modo de regulación de la práctica docente en PI</i>	51

4.2.	<i>El LPC-EI: un esquema de gobernanza post-burocrática para un terreno burocrático tradicional.</i>	53
4.3	<i>El docente de Primera Infancia: la construcción de una identidad docente contradictoria</i>	54
4.4.	<i>El LPC-EI como puente entre modelos educativos.</i>	57
4.5.	<i>El acompañante pedagógico: el representante de la Administración Distrital y la legitimación del LPC-EI.</i>	59
4.6.	<i>Conclusiones: El LPC-EI aún está pendiente de implementarse</i>	63
CONCLUSIONES		64
BIBLIOGRAFÍA		69
ANEXOS		75
	<i>Figura 2. Componentes e indicadores del Proyecto de Inversión (Proyecto 901)</i>	75
	<i>Figura 3. Elementos rectores del LPC-EI: Pilares, Dimensiones y Ejes de Trabajo Pedagógico</i>	76
	<i>Figura 4. Esquema de regulación de Educación Inicial Bogotá con el LPC-EI</i>	77
	<i>Notas finales de citas traducidas del francés e inglés</i>	78

Introducción

En el presente documento se analiza la implementación del Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial de Bogotá, guía curricular que se quiso posicionar en las Instituciones Educativas Distritales de la ciudad entre 2012 y 2016. Con dicha reforma se pretendía dar acceso al ciclo de preescolar a niños entre 0 y 6 años de la ciudad con la finalidad de aumentar la tasa de cobertura educativa para esta población. Aunque en los últimos años esta cobertura ha aumentado, la oferta sigue siendo insuficiente dado que para 2008 en Colombia solamente se amplió la cobertura hasta el 76% (Sarmiento, A. 2011, pp. 23). Esto es así porque la inserción de la Primera Infancia (PI) en el esquema educativo oficial colombiano es reciente. En Colombia, los programas dirigidos a la PI sólo se formalizaron en el marco jurídico con la promulgación de la Constitución Política de Colombia en 1991. Sin embargo, a partir del año 2000 el país empezó a generar disposiciones legales, con la participación de actores nacionales y organismos internacionales, que contribuyeron con el diseño de estas políticas.

Al respecto, organismos como el Banco Mundial y UNESCO han establecido que la educación es un derecho fundamental del ser humano y condición esencial para el desarrollo económico (Hugon, 2005, citado por Charlier, J-E., 2008: 124). No obstante, estos objetivos, postulados en foros y conferencias internacionales para el año 2000, siguen sin cumplirse. Es por esto que, en septiembre del año 2000, Colombia se comprometió a garantizar el acceso a la educación básica de cada niño, como uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

Aunque Colombia ha logrado cumplir uno de los ODM respecto al acceso a la educación primaria universal, estos avances siguen siendo insuficientes en preescolar y secundaria, y es la totalidad del cumplimiento la que se asocia con una posible reducción de la pobreza en el país. Además, la oferta educativa disponible requiere aumentar su calidad (Bula, 2011: 19). Ahora las metas para Colombia han cambiado, con los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS). Una de las metas para Colombia en educación, según informe del PNUD, es cumplir con el Objetivo 4, “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Respecto a la PI, la meta es “para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria” (PNUD, 2017).

Ya desde 2006, en Colombia se crearon leyes y documentos como los del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), para proteger a la PI de manera integral, entendida esta protección como,

“reconocer a las niñas y niños como sujetos de derechos que hay que garantizar y cumplir, o prevenir su amenaza o vulneración, en cuyo caso hay que restablecerse de manera inmediata. La

protección integral se materializa en el conjunto de políticas, planes, programas y acciones que se ejecuten en los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal, con la correspondiente asignación de recursos financieros, físicos y humanos” (Código de la infancia y la adolescencia, 2007).

En esa perspectiva, y siguiendo –aparentemente- las consignas propuestas por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Colombia ha venido constituyendo una estrategia nacional para aumentar el acceso a la educación de los niños y jóvenes en otros ciclos formativos, y que puede responder a las demandas de diferentes sectores del país, empezando por las solicitudes de los docentes del sector público nacional (y/o a través del sindicato docente de FECODE) o en seguimiento a los acuerdos internacionales que Colombia ha firmado¹. Según la OCDE, formar a la PI constituye el primer paso en un proceso de aprendizaje. Y seguir estas recomendaciones se ha hecho más latente a partir del año 2013, en que Colombia solicitó su ingreso a la OCDE y los estudiantes colombianos ya participan en las pruebas PISA².

En esa línea, la administración distrital de Bogotá entre 2012 y 2016 diseñó una serie de instrumentos basados en las disposiciones nacionales e internacionales para proteger los derechos de la PI (AMB, 2012, “Bogotá Humana y la Primera Infancia”). Así, se han diseñado líneas de acción a favor de la eficacia y la equidad del sistema educativo respecto a la PI. Sin embargo, además de que los avances en el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa siguen siendo insuficientes, la diversificación de disposiciones legales sobre el tema hace difícil comprender el funcionamiento del sistema escolar, comprender las lógicas que se implantan, así como las decisiones y los efectos de su puesta en marcha (Duru-Bellat y Van Zanten, 2009: 208; Van Zanten, 2014: 4). Por esto se considera pertinente la realización de un estudio cualitativo que dé algunas luces sobre la implementación de estas medidas legales en las instituciones educativas distritales que acogen a la PI. Además, identificar cuáles son los referentes que guían la puesta en marcha en dichos documentos legales. Para esto, se analizará el ejercicio más reciente ejecutado en Bogotá, Distrito Capital.

El documento guía de trabajo y atención a la PI en vigor en el Distrito Capital es el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (LPC-EI), del año 2010. La implementación de este Lineamiento se realizó a partir del año 2013, durante la administración distrital a cargo del alcalde Gustavo Petro (2012 a 2016). Allí se perseguía velar porque dicho Lineamiento fuera implementado en las instituciones educativas distritales para mejorar la calidad en la atención integral a la PI, además de acoger a 121.000 niños en tres grados del ciclo de preescolar, pre-jardín, jardín y transición. Esto se realizó a través de la elaboración de un proyecto: el “Proyecto 901. Pre-jardín, jardín y transición: Preescolar de Calidad en el Sistema Educativo Oficial”. Para la realización

¹ Se trata de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (1990-2015) –Objetivo 2-.

² “La duración de la vida escolar para los estudiantes de las familias más pobres es de solo 6 años, frente a los 12 años de los estudiantes de las familias más ricas” (OCDE, 2001: 5)

del proyecto se efectuaron actividades de mejoramiento de la infraestructura de las instituciones educativas para la atención integral de la PI, se brindó alimentación a los niños, se contrataron docentes de preescolar y auxiliares, se suministró transporte a los niños cuyas instituciones de atención se encontraban alejadas de sus lugares de habitación, también se suministró dotación para la realización de actividades pedagógicas, así como se hizo acompañamiento pedagógico para formar a los docentes y funcionarios de los colegios distritales sobre dicho Lineamiento (Informe de Gestión, Proyecto 901, 2013: 7).

La apuesta Distrital con este proyecto era la de posicionar su visión de la educación para la PI, en las instituciones educativas distritales, pero particularmente sobre los docentes de preescolar y demás actores del sistema educativo Distrital, incluyendo los padres de familia (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial, 2012). Sin embargo, la incorporación de estas normas pedagógicas, su aceptación o asimilación no es evidente y varios autores que han realizado investigaciones sobre el tema han constatado las dificultades asociadas a la puesta en marcha de tales reformas, así como el marco en el que se inscribe la intervención estatal al respecto, durante los últimos años (Orianne, Draelants y Donnay 2008; Maroy, 2008, Mons, N., 2007).

Por lo anterior, ha parecido conveniente indagar por el proceso de implementación del LPC-EI desde el acompañamiento pedagógico para:

- Identificar el marco referencial que guía la atención a la PI, a través del LPC-EI, como en los relatos de los actores a cargo de implementar dicho Lineamiento en las Instituciones Educativas Distritales (IED),
- Proponer un marco de entendimiento para comprender cómo se asume, se traduce, e implementan las consignas del LPC-EI en las IED, y
- Establecer cuáles son las estrategias de legitimación de la guía que fueron desarrolladas por los acompañantes pedagógicos que estaban a cargo de su implementación.

Por ello se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Dentro de qué modelo (s) de gestión educativa³ (s) se sitúa el LPC-EI?
- ¿Cómo son traducidas⁴ e implementadas dichas disposiciones legales referentes a garantizar el derecho a la educación integral, por los docentes de PI en las IED?
- ¿Cuál es la apuesta Distrital sobre el deber ser del rol docente en la PI?

³ El concepto de gestión educativa o de modelo de gobernanza educativa se desarrolla en el tercer capítulo, correspondiente al marco teórico, en un subcapítulo que se titula “Modelos de gobernanza educativa”

⁴ La traducción de las disposiciones educativas se entiende, según se expresa en el artículo de Draelants, Giraldo y Orianne (2008), como una dinámica en que los profesionales de diferentes campos de acción pública al poner en marcha dicha disposición y/o política, no sólo la actúan, sino que la interpretan y hasta la modifican (2008, Pp. 291).

- ¿Qué estrategias de legitimación⁵ fueron empleadas por los acompañantes pedagógicos para posicionar el LPC-EI? (Ver tabla 1)

Para dar cuenta de lo anterior, el presente documento se ha organizado en 4 capítulos. El primero, describe el marco contextual sobre la historia de los programas de atención a la PI en Colombia y que sitúa el reciente intento Distrital por posicionar el LPC-EI en las IED. El siguiente capítulo describe los elementos teóricos que permiten comprender la dinámica de implementación de la reforma educativa en Bogotá para la atención de la PI, citando los estudios de Maroy (2008), Boltansky y Thévenot (1991), Derouet (2002), Mons (2007) y Orianne, Draelants y Giraldo (2009), sobre regímenes educativos, modelos de gobernanza educativa, nuevas políticas educativas y retórica, políticas autorregulatorias, redefinición de la identidad profesional docente y legitimación del trabajo del consejero/acompañante pedagógico. En el tercer capítulo, se describe el marco metodológico empleado para analizar la información recogida, una investigación cualitativa semi-inductiva, basada en los principios de la teoría fundamentada, con la cual se analizó la postura de los docentes y los acompañantes pedagógicos distritales con respecto al posicionamiento del LPC-EI, a través del análisis de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a docentes y acompañantes pedagógicos del Proyecto 901, de dos Localidades de Bogotá. Posteriormente se propone un cuadro analítico que se desarrolla en el cuarto capítulo. Allí se muestra la pluralidad de referentes que entran en el juego al intentar reformar la atención a la PI, y cómo éste ejercicio va a impactar la redefinición de los roles y las identidades docentes de PI. De igual manera, se describe el sistema de tensiones y acuerdos establecidos entre los docentes y los acompañantes pedagógicos en el intento aún incipiente de posicionar la guía curricular para la PI Distrital. Finalmente, se presentan algunas conclusiones y recomendaciones, en que se muestra cuáles han sido los principales elementos empleados en el marco de lectura propuesto para analizar la implementación de la norma pedagógica.

A continuación, se hará una breve descripción del marco contextual en el que se enmarca la idea de diseñar el LPC-EI.

⁵ Dado que la guía curricular proponía modificar la praxis docente, esto implicaba también afectar la identidad docente, quien elegía el modelo de gobernanza educativa que mejor se adapta a sus consignas según dicho modelo (Draelants, Giraldo, Orianne, 2008, pp. 303)

1. Marco contextual

En este capítulo, se presenta un sucinto estado del arte de lo que ha sido la atención a la PI, por diversos actores en Colombia, a partir del siglo XX. Se describen cuáles han sido las principales disposiciones legales establecidas en el país para atender a la PI, a la luz de las diferentes reformas educativas del sistema educativo nacional, y los ordenamientos nacionales e internacionales, desde 1991 hasta la fecha⁶. Estas reformas, plasmadas en las disposiciones legales, modifican el esquema de atención a la PI. De hecho, es el enfoque de derechos el que se ha privilegiado en el país, a la hora de atender especialmente a esta población, para garantizarles el derecho a la educación. No obstante, estas reformas han impactado la labor docente, pues además de ser los principales actores a cargo de la atención a la PI, su labor es objeto de observación y cuestionamiento permanente. Esto se relaciona con la inserción del país en un esquema de evaluación de la calidad educativa, en el que los docentes son considerados como los directos implicados en el mejoramiento de la calidad de la educación nacional.

1.1. Antecedentes de la atención a la PI en la historia de Colombia

La Primera Infancia en Colombia, particularmente la más vulnerable⁷, ha sido objeto de atención en el país desde comienzos del siglo XX por las instituciones religiosas. No será sino hasta finales del siglo XX que el Gobierno colombiano se apropie formalmente de esta responsabilidad con la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en 1968, y con la firma en 1989 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Este último evento se va a ratificar el año de 1991 a partir de la inclusión de estos preceptos en la Constitución Política de Colombia, promulgada dicho año. Sin embargo, la política pública que se derivó de esta ratificación no se actualizó sino hasta el año 2000 (Ver figura 1).

Por su parte, el ICBF se creó para guiar y atender a los niños más pequeños y sus familias, aunque su misión se focaliza en atender los niños en situación de vulnerabilidad social, es decir, niños que provienen de familias en situación de pobreza o marginalidad. Su trabajo es fundamental pues como se menciona en el estudio de pobreza multidimensional (PM) infantil en Colombia, de García, Ritterbusch, Martín, Bautista y Mosquera (2013), dicha población es la más afectada. “El grupo de edad con mayor nivel de PM es el de los niños de 3 a 5 años (37 %), seguido por los adolescentes (35,2 %), los niños de 6 a 11 años (33,6 %) y los niños de 0 a 2 años (28,6 %) (2013: 3)”. Aunque Colombia

⁶ Los documentos legales que se ocupan directamente de la atención a la PI son muy recientes en el país. Por ello, se hace mayor énfasis en lo que se legisla para esta población a partir de la Constitución Política de Colombia, del año de 1991.

⁷ Según datos del SEICE (Sistema de Evaluación Integral Para la Calidad Educativa), la población vulnerable es la que está desprovista de condiciones dignas de seguridad alimentaria, nutrición, salud, educación, bienestar social, ambiente, vivienda, cultura, recreación y justicia (SED, 2012: 15)

en términos de PM infantil ha disminuido los porcentajes a partir de 2008, se encuentra que la PM en los niños de 3 a 5 años está vinculada con la falta de acceso a educación inicial, junto a otras variables en las cuales también hay afectación como el hacinamiento crítico, falta de acceso a zonas verdes y a agua potable y saneamiento básico (García S., Ritterbusch A., Martín T., Bautista E., y J.P. Mosquera, 2013).

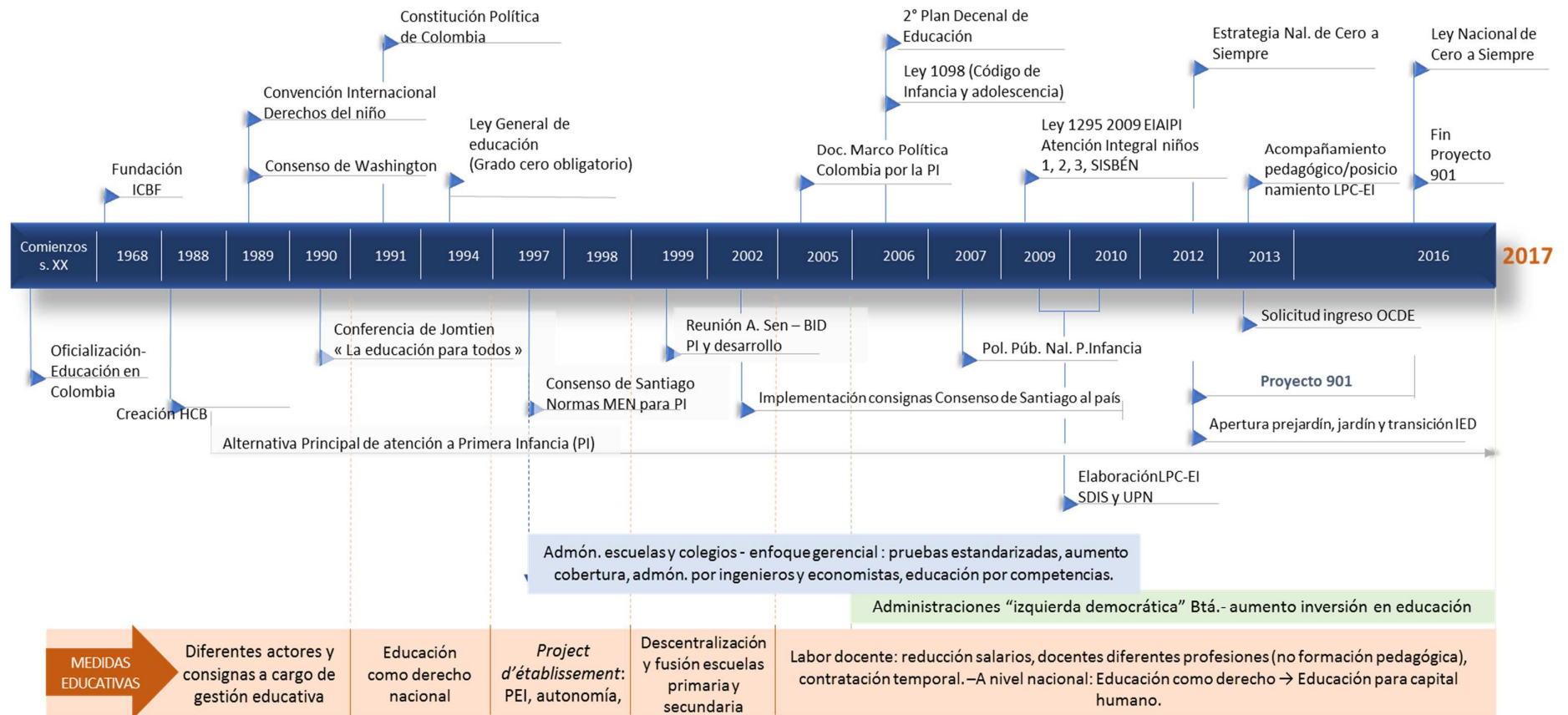
Es así que el ICBF desarrolló una política de atención para ofrecer servicios de nutrición, salud, educación, promoción social y protección legal para los niños más pobres de las ciudades y los campos del país. Así se gestaron los Hogares Infantiles del ICBF (ICBF, 2015, “Historia”).

Para los años 80, al modelo de los hogares infantiles se le quiso integrar las familias y para ello se crearon los Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB), espacios atendidos por mujeres llamadas “Madres Comunitarias” que se encargaban de cuidar y alimentar en sus hogares a niños en edad preescolar, entre 0 y 6 años. En contraprestación, estas madres recibían medio salario mínimo y afiliación a la seguridad social. Así, el ICBF pudo aumentar la cobertura para los niños y sus familias situadas en lugares remotos del país (Ibíd.).

Este programa concebido como una alternativa temporal del ICBF para atender a los menores de seis años en condiciones de vulnerabilidad, vino a formar parte de la política social de diferentes gobiernos durante los últimos treinta años en el país (Romero, T., 2007: 41). Sin embargo, como describe Romero (2007), estos programas, así como los Hogares Infantiles del ICBF, “no se han actualizado, bajaron sus niveles de calidad, se les redujeron sus presupuestos y se entregó la administración de éstos a terceros, con poco acompañamiento y poca orientación hacia los funcionarios encargados de dar seguimiento a tales iniciativas. Adicionalmente, el Ministerio de Educación Nacional concentró sus esfuerzos en la universalización del grado cero para la población de cinco años en el sistema educativo formal, aunque olvidó su tarea de definir políticas educativas para la primera infancia” (Romero, T., 2007: 42).

No obstante, desde 2002 se conformó un equipo interinstitucional para investigar la situación de la PI en el país. Este se compuso de organismos e instituciones del orden nacional e internacional. La idea era establecer una línea base y formular la guía para concebir la política de atención a esta población. El primer resultado de este trabajo fue la publicación del Documento Marco de Política en 2005 titulado “Colombia por la Primera Infancia”. Al año siguiente (2006), Colombia formula la Política de Primera Infancia, así como se promulga la Ley 1098, o el Código de Infancia y Adolescencia. Estos y otra serie de documentos marco guía se han integrado al debate nacional sobre la atención a la primera infancia (Romero, T., 2007: 44).

Figura 1. Historia de la atención a la primera infancia en Colombia



Fuentes: MEN & OCDE, 2016. *Revisión de políticas nacionales de educación: la educación en Colombia* ||. Miñana, C., 2010. Reformas educativas en Colombia 1991-2010. *Propuesta Educativa* No. 34 – Vol 2. Pp. 37-52..

La aplicación y ejecución de estas medidas quedó en responsabilidad de los municipios y departamentos del país. Y para apoyar este trabajo se profirió en 2006, el Segundo Plan Decenal de Educación, por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). El documento guía surge como consigna de la Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación y “sirve de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país hasta el año 2016” (PNDE, 2006). Con éste se buscaba mejorar la calidad de los servicios educativos provistos a los niños y jóvenes que cursan el grado preescolar, la educación básica y la educación media.

En el documento “se reconocen a las niñas y niños como sujetos de derecho, por lo que se propone el fortalecimiento de planes, programas y proyectos dirigidos al cuidado de la infancia, proceso en el cual, además del Estado, deben comprometerse la familia y el sector privado” (PNDE, 2006: 36). Para ello, se buscaba garantizar el acceso, la permanencia, la cobertura y la inclusión de la PI en las instituciones educativas. Particularmente, otorgarles educación de calidad, fortalecer los programas de formación y cualificar a los docentes de preescolar y las instituciones (Romero, T., 2007: 44-45).

Pero estas medidas, también debían ajustarse en términos de implementación a los requerimientos internacionales adquiridos por el Estado Colombiano, al haber ratificado acuerdos con organizaciones internacionales como el Banco Mundial y el Consenso de Washington (acuerdos que se reafirmaron a través del Consenso de Santiago). Lo mismo se aplica a las consignas más recientes de la OCDE, según la cual, el mayor reto nacional consiste en “cerrar las brechas existentes en términos de participación [acceso] y mejorar la calidad de la educación para todos, puesto que las desigualdades comienzan a temprana edad” (OCDE, MEN, 2016: 15). En esta línea, y aún con retrasos, se venía trabajando en el país desde 1998 hasta 2002. Esto consistía en aumentar la eficiencia del sistema educativo nacional, en general, como se estableció en el Consenso de Santiago. Para ello, dos acciones fueron puestas en marcha: primero, se descentralizaron las responsabilidades de las instituciones educativas, pero con control ejercido por el MEN desde Bogotá. Y segundo, se fusionaron las escuelas primarias con los colegios de secundaria, en las instituciones públicas oficiales. Con esto se eliminaron puestos directivos y administrativos, se modificó radicalmente la autonomía escolar y los proyectos educativos y pedagógicos que se habían construido desde el año 1994 por la iniciativa de la Ley General de 1994 (Miñana, 2010: 41).

El resultado de esta fusión de colegios fue un desplazamiento de la escuela pública hacia el “gerencialismo”⁸, que produjo la desatención, en torno a la configuración de los procesos pedagógicos colectivos institucionales. Así, la gran mayoría de los rectores fueron posicionados como gerentes de la institución (hacia fuera) y como gobernantes de los maestros (hacia dentro) (Sáenz, J., 2014: 213).

Respecto a Bogotá, las reformas al esquema educativo de la ciudad estuvieron a cargo de la Secretaría de Educación Cecilia María Vélez entre el período de 1998 a 2000. Ella asumió el pilotaje

⁸ Tendencia a gestionar las instituciones enfocándose más en las labores administrativas.

de las reformas del Consenso de Santiago en la ciudad, lo cual implicaba: aumentar la cobertura escolar para garantizar la equidad, cambiar la planta administrativa de las instituciones por ingenieros, administradores y economistas, para hacer la gestión más eficiente, y evaluar a los estudiantes en pruebas estandarizadas. “La calidad se orientó no a los máximos, sino a los mínimos, es decir, a unas “competencias básicas” que todo estudiante debía lograr” (Miñana, C., 2010: 43-45).

La gestión de Vélez fue reconocida por el gobierno local y nacional. Por ello, fue nombrada como Ministra de Educación Nacional, desde el año 2002 hasta 2010. Durante este período, la ministra extendió las políticas establecidas en Bogotá al país. Así, se flexibilizaron los puestos de trabajo docentes, pues hubo reducciones de la seguridad social (ampliación del horario laboral, reducción de las vacaciones, entre otras). También se implementó un estatuto con el cual se atraían a la carrera docente a profesionales de otras disciplinas, sin ser necesario tener formación pedagógica para ejercer. Esto debilitó el movimiento sindical del sector educativo y flexibilizó las condiciones de trabajo al reducirse los salarios. Además, se instauró la evaluación docente periódica como requisito para poder ascender y renovar el contrato (Miñana, C., 2010: 44).

Respecto a la PI, su atención se vio permeada por estas decisiones políticas, emanadas de los organismos internacionales. Es así que para los menores de 6 años se desarrolló un dispositivo focalizado en la atención en la escuela, el cual otorga más responsabilidad sobre la atención de los niños a las instituciones educativas. Y es en este marco que se fundamenta la necesidad de aumentar la cobertura en preescolar, no solamente para garantizar el goce efectivo del derecho a la educación, sino para sentar las bases del aprendizaje del individuo el resto de su vida. Un elemento que justificó el interés en la atención a la PI ha sido el bajo rendimiento escolar que se hizo evidente por los bajos resultados obtenidos por los estudiantes colombianos en las pruebas PISA de 2012: Colombia quedó en el antepenúltimo lugar de la tabla de países en la medición (PISA, 2012: 5).

Algunos de los comentarios transmitidos en los medios de comunicación situaron la posible causa del bajo rendimiento escolar en la labor docente, en términos de calidad y eficiencia, por su falta de vocación y baja formación. Al respecto, un estudio realizado por Sáenz (2014), muestra que estos comentarios no guardan relación con la opinión de los bogotanos, dado que se constató una percepción favorable hacia los profesores distritales (Sáenz, 2014: 219). En este estudio, profesores de Bogotá mencionaron que habían elegido la labor docente por razones sociales y políticas, así como por interés en el campo educativo, contra una minoría (16%) que admitió haber elegido formarse como licenciados como única opción de estudio disponible, porque era la única opción laboral o por la estabilidad laboral. Por otra parte, la gran mayoría de los maestros de ambos sexos comentaron que se sentían satisfechos o muy satisfechos con su oficio (89%), mientras que un porcentaje muy reducido se sentía insatisfecho (3%). Además,

“la pedagogía es el campo de saber privilegiado por los maestros para su formación y para la reflexión sobre su práctica (34%), seguida por la disciplina que enseñan (22%). De hecho, para los maestros pesan más en sus prácticas lo que aprenden en el ejercicio mismo de la docencia (reflexión sobre la práctica y

conocimiento sobre las características de los alumnos) que su formación académica” (Sáenz, 2014: 219-220).

En esta línea, al preguntarse por la perspectiva pedagógica que prefieren asumir los docentes, un 60% eligió como respuesta la pedagogía activa: el conocimiento como construcción y aplicación de lo aprendido. Por su parte, un 33% escogió una respuesta que los inscribiría, en términos generales, en las tendencias críticas de la pedagogía contemporánea” (Sáenz, 2014: 221).

A pesar de ello, y particularmente entre los docentes de PI de las instituciones educativas nacionales, se sigue considerando que hay una baja formación docente y baja remuneración laboral, particularmente para la Madres Comunitarias de los HCB⁹ (Romero, T., 2007: 53). En efecto, muchos niños siguen asistiendo a los HCB, cuyos esquemas de atención, aunque han mostrado mejoras, siguen siendo considerados de baja calidad (Romero, T., 2007: 52; Sarmiento, A., 2011: 27).

Es por esto que la mayoría de estudios sobre la atención a la PI en Colombia, se han focalizado en evaluar la eficacia de los HCB. Los estudios más conocidos son los estudios cuantitativos sobre los HCB, los cuales atienden niños con vulnerabilidades socioeconómicas mediante programas de “*home-visiting*” y *conditional cash transfers policies*”, como los de Fernald e Hidrobo 2011; Attanasio et al., 2005; Paxson y Schady, 2010; Macours et al., 2012; Grantham-McGregor et al., 1997; Super et al., 1990; Walker et al., 2011 (Bernal, R., Fernández, C., 2012). En términos cualitativos, hay pocos estudios que analicen estos programas sobre sus concepciones, los costos y los impactos sobre el desarrollo de los niños (Bernal, R., Fernández, C., 2012: 2).

Un estudio realizado en 2009 por Bernal (2012), evaluaba el impacto que tenía en las madres comunitarias, y el servicio que suministraban a los niños menores de 6 años en los HCB, acceder a una formación técnico profesional, suministrado por el SENA y el ICBF en cuidado y desarrollo infantil.

“El programa ofrece un grado técnico profesional de tres semestres académicos y aproximadamente 2640 horas. El programa busca (1) mejorar el conocimiento sobre el desarrollo de la primera infancia, los momentos claves del desarrollo y prácticas educativas y de estimulación apropiadas según el rango de edad, (2) promoción del desarrollo de directrices curriculares específicas que apunten al mejoramiento del desarrollo cognitivo y socio-emocional de los niños, (3) desarrollar habilidades dirigidas a la promoción de la salud y la nutrición de los niños desde la gestación hasta los 6 años de edad y (4) proveer a las Madres Comunitarias de un entrenamiento apropiado en caso de enfermedades repentinas o accidentes”⁹ (Bernal, 2012: 3).

Este estudio demostró que la formación adquirida por estas Madres Comunitarias generó un mejoramiento en la calidad de los servicios que suministraban a los niños. De hecho,

“mejoró el proceso pedagógico, particularmente por la implementación de actividades de aprendizaje y el uso de recursos pedagógicos, así como mejoró la interacción con los padres y de los demás

⁹ Según un reciente estudio de la OCDE, datos entre 2013 y 2014, los HCB atienden al 69% de la población de niños hasta los 5 años de edad. Los servicios son suministrados por madres comunitarias o de la localidad. A estas madres comunitarias no se les exige ni siquiera educación secundaria. A esto se asocia la baja remuneración que reciben (USD 146, por mes) (MEN, 2015, citado por MEN, OCDE, 2016: 92 – 96).

actores al cargo del cuidado (...) Estos resultados son interesantes y muy relevantes a nivel político porque sugieren que es posible mejorar la calidad de este programa de cuidado infantil que no es costosoⁱⁱ (Bernal, 2012, pp. 3-4).”

Al final del estudio se recomendaba invertir en la formación de los actores a cargo de la atención a la PI, dado que no era muy costoso y podría revertir en el mejoramiento de la calidad del servicio suministrado a los mismos (Op. Cit. 2012).

Otros estudios recientes, que tratan además a la PI, sobre el sistema educativo colombiano, son los realizados por Alfredo Sarmiento, quien aborda desde la perspectiva del derecho, los indicadores educativos nacionales a la luz de los indicadores internacionales sobre el tema. El estudio que se realizó en 2007 empleó datos de la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) y la Encuesta Colombiana de Hogares (ECH). A partir de allí, se identifican los retos y desafíos que el país aún requiere resolver para garantizar el derecho a la educación, partiendo del ciclo formativo de preescolar hasta la educación superior (Sarmiento, A., 2011: 9). En el estudio se destaca el mejoramiento del sistema educativo de Bogotá, sobre el de otras ciudades del país, en criterios como acceso y calidad de sus recursos docentes y financieros. A pesar de estas importantes mejoras, el número de niños de la PI atendidos en la ciudad es menor a la del resto del país y algunos rezagos relacionados con la calidad siguen latentes (MEN, OCDE, 2016; Sarmiento, A., 2011).

Con vistas a mejorar esta situación, se han hecho ajustes durante los últimos años, para que las instituciones educativas aumenten la calidad mediante el mejoramiento de sus procesos de gestión administrativa y financiera, así como se haga más eficiente el trabajo docente (Sáenz, 2014: 213). Sin embargo, estos elementos pueden ser insuficientes para lograr dicho objetivo pues, según Sáenz (2014), hay precariedad en las concepciones y las estrategias de calidad de la educación del Estado, hay un conjunto de factores que afectan negativamente las condiciones de los maestros para generar un saber pedagógico colectivo; entre ellos, la intensificación de la lógica de gerenciamiento en la escuela. En cuanto a las condiciones materiales de posibilidad de la calidad: en las transferencias de la Nación a las entidades territoriales el rubro de calidad es irrisorio (Sáenz, 2014: 212-213; MEN, OCDE, 2016: 89-90).

En Bogotá, los indicadores educativos muestran que esta tendencia mejoró un poco a partir de 2004 y hasta 2016, en que se incrementó la inversión en educación y se aumentó la cobertura educativa (Miñana, C., 2010). De hecho, en la revisión de las políticas nacionales de educación en Colombia, producido por el MEN y la OCDE (2016), se destaca que Bogotá fue la única Entidad Territorial nacional que “desarrolló un currículo preescolar que proporciona expectativas de aprendizaje para cada etapa del desarrollo del niño y que se sincroniza con el currículo escolar. Además, se incluye la inversión en formación de los docentes que garantice el apoyo al personal que ha de implementar los lineamientos de aprendizaje” (MEN, OCDE, 2016: 103-104). Dicho currículo es el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial (LPC-EI), por el cual, entre el año 2012 y 2016, se abrieron los tres grados de preescolar contemplados por la Ley General de Educación de 1994. Este

Lineamiento y su implementación se diseñaron en el marco de la ejecución del Proyecto 901, cuya puesta en marcha es el caso de análisis del presente documento.

Desde la perspectiva de la OCDE, el Lineamiento (LPC-EI) constituye un valioso aporte para el mejoramiento de la calidad en la atención a la PI, pues no sólo permite documentar el desarrollo de los aprendizajes de los niños, sino que el Distrito ha hecho un esfuerzo por implementarlo mediante la inversión en formación de los docentes y en el personal de acompañamiento a dichos docentes (MEN, OCDE, 2016: 103-104).

Como la elaboración e implementación de dicho Lineamiento ha sido bastante reciente (2009 y 2015 respectivamente) son pocos los trabajos de investigación identificados, que a la fecha, hayan evaluado el impacto y/o la implementación de dicho currículo en las IED. El único trabajo identificado, corresponde a una tesis de grado de Maestría, en que Barreto y Pérez (2014), analizaron discursivamente el LPC- EI, para comprender si con esta guía curricular el mismo podía fortalecer el desarrollo de la PI que es atendida en los jardines infantiles de la SDIS¹⁰. En el documento se proponía “aclarar hacia qué tipo de formación está apuntando el Estado [el Distrito]: sí está formando [a la PI] en función de la productividad o formando desde la concepción posibilitadora de un proyecto de humanidad (Barreto y Pérez, 2014: 10). Para esto, las autoras basaron su análisis en el desarrollo infantil desde las perspectivas de potencial humano, la de escala humana, el desarrollo infantil, así como el desarrollo y la propia atención integral. En otra escala de análisis, trataron el desarrollo humano desde la perspectiva física, afectiva, intelectual y comunicativa.

Al final, en el estudio se considera que a nivel discursivo el Lineamiento permite que se fortalezca el desarrollo de las niñas y los niños en las entidades a cargo de su atención, desde la perspectiva biológica, a nivel de aprendizaje, su interacción consigo mismo y con los demás, y en definitiva, que se le garanticen los derechos a los niños objeto de atención de la SDIS.

Como se observa, dicho estudio fundamentó su análisis en la inspección de los enunciados del LPC-EI. No obstante, su implementación y este proceso han sido percibidos por los actores a cargo de dicha tarea, no se ha abordado¹¹. Es por esto que en el presente estudio, interesa elucidar no solamente el contenido de la guía curricular y sus implicaciones, sino de qué escenarios toma elementos para justificar su pertinencia y eventualmente ser aplicada.

Como se ha visto en este capítulo, durante el último siglo, se han propuesto diversas medidas para atender a la PI. La mayoría, atendieron criterios internacionales, y ampliaron la atención a esta población, pero aún no se considera que la meta se haya cumplido. Es por esto que es necesario,

¹⁰ La publicación de este trabajo de grado (2014) hace evidente que en el proyecto 901 aún no iniciaban los acompañamientos pedagógicos en las IED para posicionar el LPC-EI (2014 -2015).

¹¹ Para la realización de este estudio, se analizaron varias bases de datos y la mayoría contiene documentos sobre estudios de la política pública sobre la Primera Infancia a nivel pedagógico, estados del arte, o la garantía de acceso a la educación desde la perspectiva de derechos. Aunque la cantidad de información al respecto es más que amplia, no se identificó trabajo alguno que se ocupe de analizar la implementación de dicha reforma educativa.

establecer un marco teórico que brinde elementos para analizar las lógicas que guiaron el diseño del LPC-EI. Y en la misma perspectiva, ver de qué manera los actores directos encargados de poner en marcha dicha guía, se relacionan con ella, ya sea para asumirla, incorporarla, o incluso evadirla.

Por ejemplo, en otras latitudes, como la de la Bélgica francófona, se han hecho estudios como el de Draelants (2007), que analizó el intento por posicionar un currículo en tres colegios belgas. Allí, menciona que la implementación de las reformas educativas suele ser analizada más por los discursos que justifican su puesta en marcha y no por el análisis de las prácticas efectivas ejecutadas por los diferentes actores del sistema educativo a cargo de dicha ejecución (Draelants, 2007: 164). Este es un trabajo innovador que se abordará con más detalle en el próximo capítulo, en que se propone un marco teórico de referencia amplio, para el presente estudio. La idea no es sólo brindar elementos para leer la propuesta de implementación del LPC-EI, sino aportar luces sobre otras maneras en que puede leerse su puesta en marcha y algunos de sus efectos. Una iniciativa de esta naturaleza, en un contexto como el colombiano, es destacable por varias razones. La primera, es que se aparentemente hay un esfuerzo por posicionar a la ciudad de Bogotá en el nivel de los estándares internacionales respecto a la atención a la PI. Y en segundo lugar, porque por primera vez, se diseña una guía que no sólo trata a la población beneficiaria de la propuesta, la PI y sus familias, sino que se está haciendo un esfuerzo por trabajar con la población objetivo a cargo de la implementación: los docentes y acompañantes pedagógicos de las IED de Bogotá¹².

¹² Se analiza en las IED porque para el proceso de implementación y posicionamiento del LPC-EI, entre 2014 y 2016, fue en estas instituciones que la Administración Distrital, a través del SED, intentó llevar a cabo este proceso.

2. Marco teórico

En el presente capítulo, se dará cuenta del marco teórico y conceptual que guía la elaboración del presente estudio.

El LPC-EI en Bogotá es marco curricular, un dispositivo elaborado dentro de un determinado marco de política educativa local, que condicionó su diseño y elaboración, y que persigue dar acceso a la educación a la PI de la ciudad. Con estas premisas, el dispositivo surgió dentro de un marco de regulaciones y modelos de gobernanza, que determinan los referenciales en educación que guían su respectivo diseño y sus objetivos. Así mismo, su planteamiento e implementación surge en un marco de retóricas subyacentes a partir de las cuales el dispositivo aparentemente evocó principios rectores que promueven las políticas educativas actuales. Sin embargo, cuando se quiere analizar si un currículo y su implementación reflejan buenas prácticas de educación hay que indagar también qué modelos de buena praxis educativa entran en juego, cómo los actores del esquema educativo gestionan las tensiones que se generan y/o si se asumen compromisos para sobrepasar los mismos o qué otras maneras tienen de enfrentar las distancias que se generan.

2.1. La democratización de la educación para la PI como consigna para los países en vías de desarrollo

En Colombia, la atención a la PI, dentro del esquema educativo, fue asumida por el Estado no hace más de 20 años y se considera un derecho a garantizar. Pero, en un sentido más amplio, la universalización del acceso a la educación para todos los seres humanos data de la Segunda Guerra Mundial. Esta consigna se orientaba hacia aquellas naciones en vías de desarrollo que tenían un retraso en la garantía de este derecho a su población. Siendo así, la democratización de la educación, y los estudios que se han llevado al respecto, están vinculados con aquellos de las desigualdades entre los individuos, puesto que a la escuela se le atribuye la responsabilidad de reducir las desigualdades sociales, en cuanto provee a los individuos de conocimientos, saberes prácticos, y otra serie de elementos necesarios para poder vivir en comunidad, al reducirse las brechas que hay entre aquellos que poseen más y los que poseen menos recursos (Derouet, 1992, p. 82-83). Por esto, se expresa más o menos desigualdad sobre los individuos según el nivel de inversión educativa que hayan adquiridoⁱⁱⁱ” (Merle, 2009, p. 87).

El acceso universal a la educación ya había sido gestionado en los países desarrollados desde el siglo XIX. Por ejemplo, en Francia, el ideal republicano del siglo XVIII no estaba especialmente diseñado para que las mayorías tuvieran acceso a la educación, un beneficio exclusivo para las élites. No será hasta 1833 que, con el establecimiento de las escuelas comunales, la educación popular se

establece con la finalidad de “controlar los jóvenes espíritus demasiado inclinados a creer en fantasmagorías revolucionarias^{iv}” (Merle, 2009, p. 81).

Es a finales del siglo XIX que en Francia se instala la norma del acceso a la escuela para todos, o de democratización de la educación (Dubet, 2009, p. 18). Garantizar la igualdad de acceso a la educación, como un derecho universal, buscaba alfabetizar a todos los niños sin importar su origen social. Para que esto se cumpliera, la educación debía ser obligatoria y gratuita (Dupriez, V., & Cornet, J.: 2005: 23). Posteriormente, el Estado se lanza hacia la igualdad de oportunidades. Aquí ya no sólo se contabilizan los niños escolarizados, sino que se mide el porcentaje de niños de medios desfavorecidos que acceden a los niveles superiores de formación. Este modelo plantea que los estudiantes sean jerarquizados según su propio mérito. Así, las desigualdades escolares parecen desigualdades justas, porque ellas se derivan de una competencia equitativa que neutralizaría los efectos de las desigualdades sociales situadas más allá de la escuela (Dubet, F., 2009: 20). Finalmente, se encuentra la igualdad de resultados, en que se mide que los hijos de las familias pobres tengan resultados y beneficios escolares cercanos a aquellos de los hijos de familias favorecidas. Así, el sistema escolar más justo sería el que estreche las desigualdades entre los mejores y peores estudiantes, aunque no garantice la movilidad social que prometería educarse (Dubet, F., 2009: 23).

Estos principios del sistema escolar no se incorporan de manera pura en los países, sino que se combinan, además de los diversos enfoques desde los cuales se piensa y gestiona la educación. Por esto, al analizar un esquema educativo se observa una especie de colcha de retazos o *patchwork*, compuesta de diversas regulaciones educativas locales y mundiales. La puesta en marcha de éstas, da cuenta de intentos por integrar en un mismo escenario local, disposiciones y ordenamientos legales, retóricos y discursivos, por diferentes actores y en momentos muy específicos.

Por ejemplo, en el caso colombiano se está haciendo una apuesta por garantizar la igualdad de acceso escolar y la permanencia de los niños y jóvenes, especialmente de los grupos poblacionales en condición de vulnerabilidad (la población desprovista de condiciones dignas de seguridad alimentaria, nutrición, salud, educación, bienestar social, ambiente, vivienda, cultura, recreación y justicia (SED, 2012: 15). Esta idea de igualdad ligada al concepto de equidad, como la garantía de ofrecer derechos iguales a personas distintas, ha sido asumida por el gobierno nacional para garantizar condiciones de igualdad a los individuos frente a la ley, y para ejercer una discriminación positiva a favor de los menos privilegiados¹³ (PNUD, 2015, p. 32). Con estas consignas, desde la perspectiva de Rawls (2006), se pretende compensar en los más débiles la desigualdad de condiciones iniciales (condiciones sociales, económicas, físicas, biológicas o geográficas de nacimiento que no son atribuibles al comportamiento) (PNUD, 2015: 34-35). Otra apuesta nacional se hace sobre la igualdad de resultado que asegure que los mínimos básicos se

¹³ En un informe de 2016 sobre la evolución económica de Colombia, la OCDE propone que para activar el mercado de trabajo se eduque a la PI en Colombia y se otorgue una mayor asistencia a ancianos y discapacitados para que las mujeres puedan insertarse en el mercado laboral (OCDE, 2016, pp. 78).

garanticen universal e integralmente a la mayoría de estudiantes (Sarmiento, A., 2011, p.15-16; Rawls, J., 2006, p. 31).

El desarrollo de dichos principios de igualdad en los países en vía de desarrollo, como Colombia, se empieza a dar entre 1980 y el año 2000, en que se han gestionado acciones tendientes a democratizar la educación. De hecho, los recientes avances en políticas de acceso a la escuela en la región tienen como referente el programa de “la Educación para Todos”, que se promovió durante la Conferencia de Jomtien de 1990 y se ratificó durante el Foro Mundial de Educación, realizado en Dakar el año 2000. Allí, se hizo eco de las consignas de la Declaración universal de los derechos humanos de 1948, donde la educación se concibe como un derecho para todas las personas, que debe ser gratuita en la instrucción elemental y fundamental, y que persigue como objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana (DUDH, artículo 26, [1948] 2017; Charlier, J-E., 2008, p. 123). En dicha conferencia, se pactó como primer objetivo “desarrollar y mejorar bajo todos sus aspectos la protección y la educación de la primera infancia, con énfasis en los niños más vulnerables y más desfavorecidos” (MEN, 2010, p. 31).

No obstante, hasta la fecha los países que ratificaron los compromisos de dicha conferencia tienen dificultad para alcanzar los objetivos propuestos. Esto es así porque mientras los países debían invertir más en educación, se hacían reducciones en sus gastos públicos, como resultado del modelo modernizador instaurado desde los años cincuenta y que entró en crisis a finales de los años 70¹⁴ (Charlier, J-E., 2008, p. 122 & Charlier, S., & Yopez, I., 2014-2015, p. 3-4).

Por esto, para Bula (2011) la cobertura insuficiente en educación, como otros problemas ligados al subdesarrollo, han sido vistos durante los últimos 30 años desde dos perspectivas: (1) la de necesidades humanas y el crecimiento económico, y (2) la satisfacción de las necesidades básicas de los humanos a través de determinadas maneras de distribuir la riqueza (Bula, J., 2011, p. 15). Los seres humanos, dentro de las políticas educativas, fueron incorporados en los discursos sobre el crecimiento económico como un recurso a desarrollar. Así, se justifica que la fuerza de trabajo esté en buenas condiciones de salud, así como bien educada para mejorar las condiciones de productividad de la economía (Bula, J., 2011, p. 22).

No obstante, las políticas educativas son elaboradas desde más enfoques. Al respecto, Ingrid Robeyns realizó un trabajo en 2006, sobre las políticas educativas focalizadas en temas de género. Allí describió tres modelos de política educativa: desde la teoría del capital humano, desde el discurso del derecho y desde la aproximación a las capacidades humanas.

¹⁴ La modernización puesta en marcha por varios países desde los años 50 hasta finales de los 70 planteó contradicciones importantes como el empobrecimiento de la población, los daños generados al medio ambiente y el endeudamiento. Sin embargo, los organismos internacionales continuaban haciendo recomendaciones sobre los sistemas de educación de los países mientras instauraban la idea de que el mercado era el mejor mecanismo de regulación educativa (Charlier, J-E., 2008: 123 & Charlier, S., & Yopez, I., 2014-2015: 3).

Desde el modelo del capital humano, las personas se educan para “crear habilidades y ayudar a adquirir conocimiento, que es una inversión en la productividad del ser humano. Es un factor de producción económico, es decir, como trabajador”^v (Robeyns, 2006, p. 72). Así, educarse es fundamental para que los individuos puedan generar más ingresos económicos y superar la pobreza, perspectiva muy mencionada desde los discursos de desarrollo macroeconómico. No obstante, para Robeyns este modelo engendra 3 problemas: (1) es economicista, es decir, ve la educación exclusivamente para incrementar la productividad y obtener sueldos más elevados, con lo que se obvian elementos que la educación también suele movilizar en los individuos y sin finalidades exclusivamente económicas, como los aspectos sociales, culturales, de género, de identidad, históricos, religiosos, emocionales, entre otros. (Op. Cit., p. 72). De esto se deriva un segundo problema: (2) la educación es vista de manera meramente instrumental. Desde esta óptica, no todas las labores para las cuales los individuos se forman se considera que tengan un valor apreciable económicamente para la productividad. Siendo así, no todas las personas pueden tener una misma tasa de retorno al educarse. Esto se da porque hay restricciones de diverso tipo. Por ejemplo, educarse en una disciplina para la cual no hay una gran oferta laboral en cierto tipo de sociedad o en una zona geográfica en particular, o incluso restricciones asociadas a prácticas sociales o culturales por las que se vean artificialmente reducidos los beneficios de la formación, como un caso que Robeyns cita, en que a las mujeres de algunas comunidades no se les permite trabajar fuera de casa, por lo cual no se les educa. Finalmente, (3) en este enfoque la educación se conceptualiza sólo como una inversión económica, por lo que compite con “otras formas de inversión”. En este caso, siguiendo el ejemplo anterior, un proyecto de formación a dichas mujeres, dado las condiciones sociales ya mencionadas, es difícil de implementar por no poderse medir el monto de ingresos que obtendrían dichas mujeres (Ibid., p. 74).

Un segundo modelo es el del derecho a la educación. Este modelo se fundamenta en el marco de los derechos humanos y “sostiene que cada ser humano, incluyendo cada niño, tiene derecho a una educación decente, incluso cuando no se puede estar seguro de que esta educación dará resultado en términos de capital humano”^{vi}. Así, este modelo difiere del enfoque de la educación como capital humano, puesto que “va más allá de los criterios de eficiencia y de considerar a los seres humanos como simples insumos para el crecimiento y la producción económica. Más bien, el discurso de los derechos ve a los seres humanos como la última finalidad de los intereses morales y políticos”^{vii} (Ibid., p. 75). Además, también se valoraría favorablemente hasta la educación de una persona con limitaciones físicas considerables. No obstante, este modelo también engendra ciertas dificultades: (1) enunciar la educación como derecho a veces no va más allá de lo meramente retórico. Por ejemplo, en la Carta Magna de varios países mencionan que el derecho a la educación debe garantizarse a todos los niños, y, sin embargo, todavía hay muchos niños sin educación, o que aún matriculados no asisten a las clases, o hay escuelas en que no hay profesores (Tomasevski, 2003, citada por Robeyns, 2006, p. 76). Además, en los documentos en que se establece este derecho a garantizar, tampoco suele mencionarse quién tiene la responsabilidad para que esa garantía se haga efectiva.

Un segundo problema (2) es que el derecho a la educación sólo se perciba desde el aspecto legal, en tanto que los derechos humanos son entendidos como derechos morales y derechos legales^{viii} (Pogge, 2002, p. 52-53; citado por Robeyns, 2006, p. 76). Dichos derechos pueden complementarse, pero en ocasiones, o los organismos estatales privilegian los derechos legales, o por evocar derechos morales se obliga al estado a satisfacer derechos que exceden su capacidad. De hecho, ambos enfoques de derecho pueden ser coetáneos, pero en casos como el derecho a la educación no es claro -muchas veces-, si se evocan derechos morales o derechos legales. Por eso, como menciona Robeyns (2006), es necesario que se considere la educación como un derecho que integra las dos dimensiones, para que así todos los involucrados se comprometan tanto a la realización moral como legal de este derecho (Ibid., p. 76-77). Es esta línea surge una tercera dificultad (3), y es que los modelos de educación basados en el cumplimiento de los Derechos Humanos (DDHH) se limitan a cumplir con lo estrictamente registrado en las disposiciones legales, sin considerar otros aspectos que pueden afectar el desempeño escolar de los niños, es decir, fijan más su atención sobre lo retórico, que sobre lo efectivo. Tales discursos legales suelen ser empleados por las instituciones gubernamentales que abogan por el cumplimiento del derecho, sin considerar si hacen lo necesario para garantizar el cumplimiento del derecho en sí, aunque se sabe que hay muchos factores que exceden su alcance (Ibid., p. 77). Y esto es así porque, el derecho a la educación está prácticamente focalizado en la acción gubernamental (4). Siendo así, en algunos países puede primar la aproximación legal sobre la moral al derecho, y la garantía del mismo en vez de convertirse en factor de solución, constituye un factor más de afectación. (Ibid., p. 77).

Finalmente, Robeyns (2006) da cuenta del tercer enfoque de la educación desde la perspectiva de las capacidades, una aproximación propuesta por el economista Amartya Sen según la cual “las capacidades son el conjunto de vectores de funcionamientos que permiten a un individuo la libertad de elegir entre diferentes modalidades de vida posibles” (Sen, 2000, p. 66). “Dichas funcionalidades van desde [estar sano], tener alimento, hasta ser educado, tener un trabajo, ser parte de una familia afectuosa, tener lazos de amistad profundos, [tomar parte activa de la vida de la comunidad], etc.”^{ix} (Robeyns, 2006, p. 78).

La aproximación de las capacidades ofrece un marco de evaluación y valoración del bienestar individual y de la población, sirve para medir la desigualdad, así como para diseñar y evaluar políticas y programas sociales en organizaciones sin ánimo de lucro, así como estatales; pues aporta elementos alternativos para analizar incluso los costos y beneficios sociales de dichos programas y políticas (Ibid., p. 78).

La educación es muy importante desde el enfoque de capacidades, porque permite tener acceso al conocimiento, mejorar las condiciones de vida, e incluso, la expansión de los individuos hacia otras capacidades. Por esto, se justifica la obligatoriedad de la educación en los niños, siempre y cuando se trate de una educación de alta calidad que mejore el desarrollo de todos los individuos, en los diferentes aspectos personales, emocionales e intelectuales (Nusbaum, 2003, citada por Robeyns, 2006, p. 79).

Sobre el enfoque de capacidades hay una amplia literatura y plantea menos dificultades que los dos primeros, no obstante no posee elementos que favorezcan su operacionalización. De hecho, es un enfoque aún desconocido en sectores fuera de la academia, y aunque es bastante amplio, no hay garantía de que cumpla sus objetivos respecto a la educación, la cual tiene suficientes particularidades que pueden complejizar la implementación de acciones desde cualquier enfoque.

Al compararse los tres enfoques mencionados, se evidencia que las políticas educativas suele ser abordadas desde el enfoque del derecho, a pesar del entrecruzamiento existente entre las tres perspectivas. De hecho, Robeyns sugiere que se integren los últimos dos enfoques, pues el enfoque de las capacidades sirve como marco para lograr el derecho a la educación, gestionando dichos derechos de manera estratégica (2006, p. 82-83).

Algunos ejemplos de esos cruces son, por ejemplo, cuando instituciones internacionales como UNICEF y UNESCO hablan de la educación como un derecho, y a partir de ahí han desarrollado conceptualizaciones encauzando sus acciones en la promoción de la educación en los niños, pues así se educa al ser humano preparándolo para la productividad. Otro ejemplo, es el de algunos críticos del desarrollo como crecimiento económico quienes mencionan la necesidad de verlo asociado a las necesidades humanas. Por ejemplo, cuando Amartya Sen, en la reunión del BID de 1999, señaló la importancia de invertir en la infancia como condición fundamental del desarrollo, desde su enfoque de las capacidades, pues “la atención en salud, la educación pública y las condiciones nutricionales son aspectos que pueden contribuir a romper el ciclo de pobreza” (Sen, 1999; Bula, 2011, p. 23).

Hasta aquí hemos establecido el marco global por el cual se rige el diseño de las políticas educativas, a nivel global. Ahora, se dará paso a las principales maneras en que se han construido las políticas educativas, a partir de los años sesenta, y en varios países que han servido de modelo sobre el diseño de las mismas en otros lugares del mundo, como Colombia.

2.2 Reformas educativas: regímenes regulatorios y modelos de gobernanza

2.2.1. La evolución de las políticas educativas

Los estudios sobre la educación han sido sujeto de análisis de la sociología de la educación, rama de esta disciplina especializada en el análisis de la educación impartida en las escuelas y que surge especialmente en el período de post-guerra (1950-1960). Esta etapa se caracterizó por la masificación del acceso a la escuela ante la necesidad de tener mano de obra calificada para relanzar la maquinaria económica y reducir la natalidad (*baby boom*), lo que se percibía como factor de mejora social. Algunos de los principales estudiosos como Durkheim o Weber (a comienzos del siglo XX y aportando al tema de manera indirecta), tenían una visión más funcionalista y reformista de la escuela. Más recientemente, Bourdieu o Passeron, aportaron de manera muy crítica al debate sobre el rol de la escuela y las promesas no cumplidas de mejora social y reducción de las brechas de desigualdad (Draelants, H., febrero de 2016, notas de clase, UCL.).

Un estudio realizado en 2008, por el sociólogo Christian Maroy analiza las regulaciones educativas establecidas a partir de los años 60 en varios países europeos. Los esquemas producidos Bélgica, Francia, Hungría, Inglaterra y Portugal han servido de guía para diseñar las regulaciones educativas mundiales recientes, incluyendo las colombianas¹⁵.

En dicho estudio se muestra la coexistencia de regímenes concebidos a partir de los años sesenta (burocrático-profesional) y a mediados de los años ochenta (post-burocrático). La finalidad del estudio no era solamente indicar que el conjunto de regulaciones se producen en diferentes niveles y escalas de los sistemas educativos, sino que dan cuenta de cambios del régimen de regulación institucional durante los últimos treinta años (Maroy, C., 2008, p. 32-33).

Maroy describe tres conceptos para analizar los sistemas educativos: (1) el de regulación, (2) el de modos y regímenes de regulación, y (3) el de modelo de gobernanza.

“Por regulación social, se designa en sociología los procesos múltiples, contradictorios, conflictivos en ocasiones, de orientación de las conductas de los actores y de definición de las reglas de juego en un sistema social (Reynaud, 1993; Maroy y Dupriez, 2000; Maroy, 2006). La regulación procede del entrecruzamiento de diferentes fuentes y es primero institucional y político. Diversos acuerdos institucionales definidos, promovidos o autorizados por el Estado (...) forman parte de

¹⁵En el análisis que hace la OCDE sobre la educación colombiana, y puntualmente sobre la educación inicial y atención integral a la PI colombiana, se comparan algunos currículos para la PI de los países nórdicos, los países anglófonos y Francia. Aunque en el documento, se aprecia favorablemente el currículo elaborado para la PI en Bogotá (el LPC-EI), también se sugiere que en los contextos en que “los niños enfrentan obstáculos de aprendizaje, por ejemplo, debido a ambientes de aprendizaje en el hogar poco adecuados, o inexistentes, y cuando el personal no tiene competencias y la experiencia suficiente, se propone implementar un currículo normativo (como el francés o el de varios países anglófonos) pues se considera que puede ofrecer mejor orientación y apoyo al aprendizaje temprano que un enfoque más general” (OCDE, 2012a., citado por MEN y OCDE, 2016: 102-103).

modos de regulación que contribuyen a coordinar y orientar la acción de los establecimientos, los profesionales y las familias en el sistema educativo por la distribución de recursos y restricciones ^x (Maroy, 2008, p. 33-34).

Las regulaciones del sistema educativo, aunque sean promovidas por el Estado, requieren la participación de diversos actores sociales, los cuales ven la regulación de manera específica. Esto se plasma en los diferentes elementos materiales, técnicos y legales que generen. Precisamente, al haber diversos actores implicados es normal que surjan dificultades de coordinación dado que cada actor busca implementar las regulaciones a su contexto en particular, a través de modelos de regulación contruidos y situados históricamente. De hecho, los actores crean sus propias reglas de juego para hacer efectivas las regulaciones y estas van desde escalas micro (locales) hasta macro (transnacionales). Esto sin duda, constituye una fuente importante de desorden y contradicciones ^{xi} (Maroy, 2008, p. 34).

Dichos acuerdos y modos de regulación institucionales están cobijados por los regímenes de regulación institucionales, “los cuales derivan de la historia y de las políticas pasadas de ese sistema, de las cuales se producen modos de regulación cuya articulación e importancia relativa pueden variar de un país al otro” (Op.Cit., p. 34). Dicho regímenes educativos, que son marcos de análisis de la dinámica educativa de dichos países son: el régimen burocrático-profesional y el régimen post-burocrático, los cuales serán descritos brevemente, más adelante.

Finalmente, están el concepto de modelo de regulación o de gobernanza que

“(…) comprende los modelos teóricos y normativos que sirven de referencia cognitiva y normativa, especialmente para los tomadores de decisiones, en la definición de la “buena manera de pilotear o de gobernar” el sistema de enseñanza. Estos modelos comprenden valores, normas de referencia y son simultáneamente instrumentos de lectura de la realidad, así como guías para la acción”. ^{xii} (Maroy, 2008, p. 35).

Partiendo de las anteriores concepciones es que Maroy analiza las dinámicas educativas de los cinco países mencionados. Para comenzar, se encuentra que a diferentes niveles, en los cinco países hubo sistemas de educación nacional que confluían en un principio de Estado-nación, responsable de la educación de la población, particularmente para las jóvenes generaciones de todas las clases sociales, durante los años 1950 y 1960. Este régimen burocrático-profesional, se organiza de manera más que nada centralizada y diferenciada, así como tiene un conjunto de normas más o menos estandarizadas y repartidas en todo el sistema (Ibíd., 35). En este régimen, el esquema educativo se organiza de manera jerárquica y se fundamenta en los principios de igualdad de tratamiento e igualdad de acceso a la educación (Ibíd., 36). Así, operando de manera burocrática, la escuela tiene como función socializar a los futuros ciudadanos en las instituciones educativas, espacios legitimados por el Estado. El aspecto profesional del régimen lo aportan los docentes, quienes amparados en su experticia y sus saberes profesionales poseen una amplia autonomía individual y colectiva, en virtud de la complejidad de las tareas educativas que tienen a su cargo. Además, estos actores gestionan su carrera “por los representantes profesionales o sindicatos, y/o por la definición de los programas o la pedagogía de los

intermediarios de una élite profesional a cargo de definirlos (cuerpo de inspectores)”^{xiii} (Ibíd.). Una particularidad de este régimen es la coexistencia de las regulaciones burocráticas y administrativas, así como las profesionales y pedagógicas, entre las cuales puede haber tensiones. Además, en este régimen tienen más voz y poder los agentes del sector educativo que los estudiantes y sus padres (Ibíd.).

“El régimen burocrático-profesional está muy arraigado en el conjunto de países estudiados como en otras partes; él ha podido repartirse no solamente por la generalización de “la educación de masas”, sino también por el proceso de “mimetismo institucional” (Meyer *et al.*, 1992), el desarrollo de un Estado educador y de normas estándar generalmente asociadas al progreso, tanto en el plano económico (crecimiento) como en el social (movilidad social)”^{xiv} (Maroy, 2008, p. 35).

Las políticas educativas del régimen burocrático-profesional emergieron a partir de la Primera Guerra Mundial y fueron decayendo hacia finales de los años sesenta. A su vez, se fueron entrecruzando modelos de regulación de eficacia y de mercado del esquema educativo. Estos modelos son propios del modelo de regulación post-burocrático de los sistemas escolares.

Al respecto, el análisis de Maroy permitió identificar seis tendencias presentes en los sistemas educativos de los 6 países estudiados, a mediados de los años ochenta: (1) La autonomía de las instituciones educativas, (2) la descentralización de ciertas funciones escolares, pero la centralización estatal de grandes objetivos curriculares, (3) el aumento de la evaluación externa de los establecimientos escolares, (4) la promoción o flexibilización de la “elección” escolar para los padres, (5) la diversificación de la oferta escolar y (6) la aumentación de la regulación de control del trabajo docente (Maroy, 2008, p. 37-40). Estas tendencias, están cruzadas por dos modelos de gobernanza post-burocráticas que son el modelo de cuasi-mercado y el modelo de Estado Evaluador o de gobernanza por resultados.

El modelo de regulación cuasi-mercado propio de países anglófonos, se caracteriza porque el Estado sólo se ocupa de definir los objetivos y los contenidos curriculares del sistema educativo otorgando autonomía a los establecimientos educativos para que diseñen los dispositivos que consideren apropiados para lograr sus objetivos. Con este modelo, los establecimientos se eligen libremente por los usuarios por criterios como la calidad de su servicio y financiación de las escuelas en función de la cantidad de estudiantes atendidos, independientemente de que los prestadores del servicio sean instituciones públicas o privadas (Maroy, 2008, pp. 41). Esto pone a las instituciones a competir para atraer público, dado que los usuarios eligen donde estudiar en función de la eficacia y eficiencia que se informa de los diferentes esquemas educativos (Op. Cit., pp. 41).

Por su parte, en el modelo del estado evaluador, o de gobernanza por resultados, el estado central también define los programas, y las unidades de enseñanza, y las instituciones educativas tienen autonomía tanto en la gestión pedagógica, como en la gestión financiera. Las instituciones educativas aceptan ser evaluadas por actores externos como internos, sobre el desempeño de sus gestiones como

el de sus usuarios (los estudiantes), pues se considera que esto es necesario para mejorar la calidad educativa (Ibíd., pp. 42) (políticas autorregulatorias).

Sobre estas dos modalidades del régimen post-burocrático, se destaca que la finalidad de las evaluaciones está ubicada más en la eficacia del sistema educativo, no por las motivaciones de la finalidad del sistema (formar para la movilidad social, etc.), como por su eficacia instrumental. Además, la autonomía otorgada al esquema educativo, ha debilitado la confianza sobre la calidad de la gestión docente, pues éste es evaluado según las prerrogativas del sistema tanto por la práctica docente como por sus resultados. (Ibíd., 43).

Otros aspectos cruciales a destacar son que los dos modelos, pueden combinarse, y también que se difunden en miras de beneficios de mayor alcance, como contribuir en el mejoramiento de condiciones económicas, políticas y sociales específicas. Además, estos esquemas emplean otros modos de coordinar y hacer seguimiento a la gestión de los establecimientos educativos, a través de la difusión de términos de referencia, la formación y acompañamiento de proyectos, así como la difusión de mejores prácticas educativas, algunas de ellas propuestas incluso por organismos internacionales. Destaca que el Estado deja de ser visto como el único proveedor legítimo de servicios educativos.

En convergencia con Maroy se encuentra el trabajo de Nathalie Mons (2007) quien analiza las nuevas políticas educativas en algunos países europeos, y puntualmente el caso de Francia. Allí, establece que el sector educativo intenta situarse en un nuevo referente global de mercado. Tres elementos caracterizan esta evolución: “el Estado cede su carga de responsabilidad sobre la educación favoreciendo la redefinición de fronteras entre los sectores públicos y privados, se rearticulan los sectores sociales y económicos, y se da una nueva repartición de los poderes y modos de interacción entre los gobiernos centrales y los actores locales, en beneficio de estos últimos”^{xv} (Mons, 2007, pp. 10). Mons parte del principio de que las nuevas políticas educativas no son sencillas de incorporar porque la educación es un campo de intervención del poder político. Es un elemento clave de cualquier proyecto político que enuncie el mérito y la igualdad social, dado que el sector de la educación regula el funcionamiento de la sociedad, más allá de los aspectos pedagógicos (Op. Cit., 12). Además, ella considera que en el marco de la enseñanza de los países miembros de la OCDE la enseñanza obligatoria no tiene referentes europeos que sean realmente exigentes.

Para Mons, la descentralización de la escuela ha dado lugar a una poliarquía institucional, asociada a la autonomía escolar. Al respecto, identifica seis principios en las nuevas políticas educativas de los países que forman parte de la OCDE:

“(1) la aparición de una pluralidad de actores de lo público y lo privado, actores centrales y locales, (2) la des-jerarquización aparente de la pareja público/privado, dominada por el sector estatal, (3) la aproximación diferencial que surge por la ubicación de las políticas en diferentes contextos geográficos, sociales y pedagógicos, (4) el carácter procesual de las políticas educativas que, en un universo incierto, socava la visión estrictamente vertical, de arriba hacia abajo en la visión fijada míticamente de la racionalidad instrumental que ordena la acción pública, (5) la imposición de una regulación por resultados,

en oposición al clásico control procesal y al fin, el ascenso de nuevos valores orientados sobre la eficacia y la igualdad de resultados (en oposición a la igualdad de tratamiento)^{xvi} (Mons, 2007, pp. 9).

Al final del análisis, Mons reconoce que existe una multiplicidad de dispositivos escolares que no se pueden inscribir unánimemente en el esquema de escuela neoliberal, a pesar del empleo recurrente de “conceptos sombrilla” de descentralización, de enseñanza individualizada y la libre elección de escuela. Lo que encuentra es una hibridación y convergencia de conceptos que están a la base de la puesta en marcha de reformas y políticas educativas. Además, destaca el uso retórico de dichos conceptos para movilizar reformas educativas que tienen finalidades políticas en ciertos contextos¹⁶. De hecho, cuando describe el caso francés, destaca que dicho sistema educativo está siendo reformado sutilmente y de manera casi encubierta, hacia la descentralización, o la libre opción de escuela, a pesar de la imagen de inmovilidad y de incapacidad de reformarse con la que se asocia el esquema educativo francés (y de algunas resistencias por parte de los actores locales).

Un buen ejemplo de ese modelo es el que mencionan Orianne, Draelants y Donnay (2008), en que analizan la política de renovación educativa de Bélgica francófona en 1997 –El Decreto Misiones-. Allí, identificaron que la acción pública propia de la regulación post-burocrática presenta tres movimientos de la prestación del servicio público de educación: la individualización, la condicionalización y la territorialización. La individualización refiere la responsabilización de los individuos de las nuevas políticas públicas educativas como beneficiarios y/o como responsables de su implementación. Por su parte, en la condicionalización de la acción pública, los individuos pueden acceder a ciertos derechos del Estado según su propio nivel de implicación (independientemente del desequilibrio de fuerzas y poderes que pueda haber entre el Estado y los individuos). Finalmente, la territorialización de la acción pública, refiere cómo ésta puede ser formulada y aplicada a un territorio concreto, a nivel de estándares, pero que requiere del apoyo local para ser definida, gestionada y puesta en marcha (Orianne, J-F., Draelants, H., y Donnay J-Y., 2008, pp. 276-278). Así, se considera que la eficacia de una institución, está dada por el mayor nivel de interiorización que logre de las normas educativas de gran escala (Op. cit., pp. 288).

Entonces, la acción pública se materializa en políticas auto-regulatorias¹⁷, es decir, “las que permiten que los individuos interioricen normas de gran escala, favoreciendo que se desplace la limitación que está en el exterior de los dispositivos organizacionales^{xvii}” (Boltanski y Chiapello, 1999, p. 125, citado por Orianne, Draelants y Donnay, 2008, pp. 271). Sin embargo, la manera en que estas políticas son asumidas por los actores del sector educativo, dependerá del modelo de gobernanza educativa del que forma parte la IE y sus actores. Sus interacciones pueden ser problemáticas, dado sus

¹⁶ Mons menciona algunos ejemplos, como el caso de políticos progresistas que promovieron en Estados Unidos, entre los años 80 y 90, la libre opción escolar. Esta era una alternativa para quitar la etiqueta de *ghetto* o que algunos estudiantes sólo estuvieran destinados a asistir a este tipo de escuelas. (Mons, 2007, pp. 170)

¹⁷ El concepto de autoregulación es creado por Norbert Elías en su trabajo sobre el proceso civilizatorio, y es la base de la que los autores elaboran el marco conceptual propuesto (con excepción del concepto de territorialización, que es basado de los trabajos de Deleuze y Guattari) (Orianne, Draelants y Donnay, 2008, pp. 275)

diferentes posiciones frente a lo que se considere justo y apropiado efectuar en el modelo de gestión educativa. Sin embargo, dichas tensiones, aunque sean denunciadas, también pueden ser disminuidas al llegar a determinados acuerdos o compromisos.

2.2.2. Modelos de gobernanza educativa: justicia, denuncias y compromisos

En 1992, Jean-Louis Derouet publica un trabajo en que analiza cinco modelos de gestión educativa, inspirado a su vez, en un trabajo pionero realizado por Boltanski y Thévenot en 1985 que se titula: *De la justification: les économies de la grandeur* (1991).

Para Boltanski y Thévenot los trabajos en ciencias sociales de los años ochenta que analizaban los años sesenta, hacían énfasis en que las relaciones humanas se regían por la fuerza, el interés y la violencia. Sin embargo, a su parecer, estos principios son restrictivos dado que los humanos también son capaces de ponerse de acuerdo, sin recurrir a la violencia, y de manera justificada. Para ello, determinaron que existen unos principios de equivalencias para que las personas puedan acercarse con diferentes finalidades y compararse según criterios de grandeza, valor o tamaño, y reajustar así la distribución de bienes materiales o simbólicos, según dichos criterios. El hecho de que haya igualdad en dicha distribución se considerará justo. Pero, esa justicia será evocada en función del valor relativo que posee cada persona u objeto. Por ello, se considera que existe una enorme variedad de grandezas, acorde con una variedad definida de equivalencias históricas, las cuales son centrales en las disputas sociales. Estas equivalencias por las cuales las personas pueden ser consideradas grandes o pequeñas, se llaman *cités* o mundos, que se legitiman por principios que son parte de un ordenamiento considerado como justo para una comunidad (Boltanski, T., Thévenot, L., 1991, p. 96). Para esto, los autores dispusieron de seis principios de equivalencia por los cuales se puede calibrar, o medir los valores de las personas, estos son: la cité inspirada, en que las personas llegan a un estado de gracia tal (hasta la humildad), que van más allá de su singularidad para alcanzar el bien común. La cité doméstica, que refiere el estado de grandeza que se establece en un encadenamiento jerárquico, donde unas personas pueden ejercer su autoridad sobre otras, (en relaciones de dependencia). La cité de la opinión, donde la grandeza está dada porque los gestos, manifestaciones y expresiones de algún o algunos individuos son reconocidos por otros como muestras de fuerza o poder, en comparación al ejercicio de dichos patrones en ellos mismos. También está la cité cívica, que refiere que la grandeza se obtiene cuando los individuos como ciudadanos abandonan su singularidad por el bien común del Estado soberano, pero partiendo de la base de que los individuos son iguales frente a la ley. Por su parte, la cité del mercado, es en la que la grandeza se establece por la repartición de bienes según las lógicas del mercado; y finalmente, la cité industrial, en que la grandeza está dada por principios de eficacia (Boltanski, T., Thévenot, L., 1991, p. 107-157).

Este trabajo inspiró el análisis que hace Derouet, sobre el sistema educativo francés. Al respecto, menciona que a pesar de los cambios que se han dado en el régimen de enseñanza francés, desde la

Revolución Francesa hasta los años 90, hay “tradiciones históricas que se han sedimentado para constituir un sentido ordinario de lo que es justo y bueno hacer en educación^{xviii}” (Derouet, 1992, p. 81). Para Derouet en los inicios, el Estado pretendía garantizar la igualdad de oportunidades de acceso a la educación mediante la estandarización de las condiciones de enseñanza. Sin embargo, a finales de los años sesenta, el Estado reconoce que no está en capacidad de ocuparse de garantizar la educación para todos, por lo cual ve la necesidad de descentralizar sus funciones (como es propio del esquema post-burocrático, según Maroy). Siendo así, Derouet propone cinco modelos de análisis de los esquemas educativos que son: Los modelos son: el modelo del interés general, el modelo comunitario, el modelo de la eficacia, el modelo del mercado y el modelo de la creatividad.

Cada uno de estos modelos propende por una manera específica de llegar a la grandeza a educarse. Por ejemplo, para el modelo de interés general, abierto a todos los niños, lo importante es llegar a la grandeza por el amor al conocimiento, al mundo de las ideas. Ahí se hace necesaria la separación del mundo de las ideas, del aprendizaje experiencial y material, para salir del estado de animalidad, del contacto familiar. Además de que priman los valores cívicos, se mantienen relaciones jerárquicas y distantes entre los docentes y los estudiantes.

Por su parte, en el modelo comunitario, o de la Escuela Nueva, importa el bienestar del estudiante y la globalidad de su inserción en el medio. Aquí los vínculos interpersonales son más cercanos y se hace mención a la creatividad, así como a los derechos del niño. El modelo de la eficacia está inspirado en las escuelas anglófonas, las cuales aprecian el emprendimiento. Aquí la educación se vuelve un asunto técnico y se insta a pasar de la igualdad de oportunidades a la de resultados. La atención sobre el estudiante reposa en formarse como mano de obra laboral.

En el modelo de mercado, las escuelas son autónomas y compiten para atraer consumidores (los estudiantes y sus padres). Aquí, la escuela entra en competencia con otras, para atraer los mejores estudiantes: los que obtienen mejores resultados de los exámenes, que repiten menos cursos, en los que hay pocas reorientaciones de estudiantes de clases académicas a técnicas, y por eso, las más de las veces, obtienen subvenciones que les permite también contar con mejores instalaciones educativas (Derouet, 1992, pp. 110). Finalmente, está el modelo de la creatividad, en que la educación se orienta en impulsar la creatividad natural de los niños, para que se expresen de manera libre.

Los elementos que evoca cada uno de estos modelos busca componerse lo que se considera justo en el marco escolar, cómo debe organizarse la escuela, cómo se deben gestionar las relaciones humanas en los establecimientos educativos, así como las relaciones establecidas con los diferentes niveles estatales (Op. Cit.: 84).

Como se ha visto, la pluralidad de visiones del deber ser escolar hace que distintos elementos, de cada modelo, se integren generando tensiones entre los diferentes actores del sector, pues estos modelos raramente se ponen en marcha en estado puro. Por esto, Derouet da lugar al concepto de denuncia, en la que cada actor del sector educativo, apoyándose en su lógica de lo que es justo,

crítica las otras, o traduce en pequeñez las grandezas de los otros modelos. A su vez, para gestionar esas tensiones, se requiere hacer compromisos para reducir las controversias con los otros modelos. Para ello, hay una diversidad de acuerdos o compromisos que se crean para minimizar las tensiones y “traer paz”, con duraciones más o menos relativas y que funcionan para “disponer a personas y objetos, eventualmente bastante heteroclíticos, pero asociándolos con una definición de bien común que justifique su asociación y que se establezcan reglas que van a gobernar sus relaciones^{xix}” (Derouet, 1992, pp. 177).

Es así que mientras el modelo de interés general encuentra que los otros modelos impiden que los estudiantes aprendan las reglas de la civilidad y desarrollen un profundo amor por el conocimiento, también puede hacer fácilmente compromisos con el modelo de la eficacia, pues el aprendizaje también debe ser eficaz, y como la escuela desde esta óptica se considera como el hogar de la civilidad, los cambios institucionales de estos tiempos requieren también que la escuela refleje esos cambios, al asumirse la descentralización de los establecimientos escolares.

Por su parte, el modelo comunitario, como el de la creatividad, comparten principios que se consideran ideales, como la defensa de valores como la afectuosidad, el aprendizaje del niño vinculado a su entorno familiar y la libre expresión del estudiante. Sin embargo, el modelo de interés general y el de eficacia, ven en esto una manera de reproducir desigualdades, pues la meta de la escuela es preparar a los estudiantes para aprender a vivir con las reglas de la civilidad, para la competencia y la lucha por resultados, que forma parte de la vida (Derouet, 1994, pp. 131.). También se les acusa de usar sus argumentos con fines demagógicos y/o políticos, pues algunas de sus consignas, son a veces difíciles de implementar. Sin embargo, los principales puntos de acuerdo están en que la “comunidad educativa” establece, las más de las veces, relaciones de concertación, cooperación y diálogo. Por esto, se ponderan a veces los resultados de la evaluación estudiantil, pues estos modelos se focalizan más en el aprendizaje de los estudiantes tomando en cuenta sus vínculos familiares y su contexto.

Por su parte, el modelo de la eficacia, de típica tradición anglosajona, se interesa más en formar estudiantes en disciplinas y saberes operativos para la vida laboral. No obstante, se considera que este esquema promueve la desigualdad, pues los criterios de la evaluación de desempeño académico no miden la gestión educativa sino a través de los resultados escolares producidos. Así, los estudiantes que obtienen bajos resultados son reclasificados por psicólogos¹⁸, sin tomar en cuenta las razones que pudieron afectar el desempeño escolar del estudiante. No obstante, otros modelos hacen compromisos con el modelo de eficacia, pues es una formación que forma los estudiantes para que se adapten a condiciones cambiantes, cooperen y aprendan a trabajar en equipo. Además, este tipo de escuelas posee infraestructuras de buena calidad para el aprendizaje de los saberes técnicos y disciplinares que promueve.

¹⁸ La reclasificación tiene lugar cuando un estudiante no logra buenos resultados en la escuela. Así, el estudiante se remite a una escuela técnica, para que continúe su formación, aunque ya no para prepararse para las profesiones más reconocidas socialmente, sino para carreras técnicas.

Sin embargo, para que los arreglos anteriores prosperen, Derouet destaca la importancia de la construcción de la identidad que realizan los individuos en las situaciones en concreto, puesto que esto se vincula con la construcción de la identidad del establecimiento escolar. Y esto último es crucial gracias a que por esta connivencia de principios de personas y objetos es que se puede garantizar que los ajustes mencionados lleguen a buen puerto. Se hace referencia al rol que juegan los docentes y los representantes estatales a cargo de evaluar la gestión docente, o de impulsar la implementación de reformas educativas.

2.3. La puesta en marcha de las regulaciones educativas: identidades profesionales de los actores a cargo

Las regulaciones educativas y su implementación en las instituciones educativas, aunque implican a todo el equipo escolar, están a cargo puntualmente de los docentes y los profesionales designados por los estamentos regulatorios de la educación para acompañarlos en su aplicación. Las recientes políticas “autorregulatorias (Orianne, Draelants y Donnay, 2008, pp. 271-275)”, impactan la identidad profesional de los profesores, pues a las evoluciones de los sistemas educativos se proponen nuevos modelos ideales de ejercicio profesional (Cattonar, 2001, pp. 4). A su vez, surgen nuevos profesionales a cargo de acompañar la aplicación de las regulaciones, quienes tienen la misión de construir la legitimidad de dichas políticas en articulación con los docentes, así como trabajar con ellos sus representaciones e identidades profesionales (Draelants, Giraldo y Orianne, 2008, pp. 291).

2.3.1. La construcción de la identidad profesional docente

“Las identidades profesionales docentes son construcciones dinámicas y continuas, a la vez sociales e individuales, resultado de diversos procesos de socialización proyectados, como los procesos biográficos y relacionales, ligados al contexto socio-histórico y profesional particular en el cual se inscriben” (Cattonar, 2001, pp. 29)^{xx}. Esta complejidad se justifica en el cambio de las dinámicas escolares de los últimos 30 años, que hace que los docentes posean una identidad profesional compuesta, en tanto deben asumir diversos roles para asumir las exigencias y expectativas contradictorias que les impone su ejercicio docente (Tardiff y Lessard, 1999, pp. 39 y 131, citado por Cattonar, 2001: 27-28).

Una diversidad de características, tomadas de diversos investigadores citados por Cattonar, se asocian a la identidad asumida por los docentes: (1) la identidad profesional docente como definición del individuo que al elegir ser docente forma parte de un mismo grupo social y lo aparta de otros; (2) la identidad profesional docente que es compartida por los colegas y al mismo tiempo, es una construcción individual que vincula la historia personal del docente; (3) la identidad profesional docente como el resultado de un proceso de socialización propio del grupo profesional docente (que implica la incorporación de reglas, normas y valores en una dinámica propia de asimilación de las políticas auto-regulatorias); (4) la identidad profesional docente que es una especie de acuerdo entre la

identidad heredada del grupo al que pertenece y la identidad contemplada por el individuo (Dubar, 1996, citado por Cattonar, 2001, pp. 7).

Sin embargo, para comprender cómo los docentes conciben su oficio es importante entender cuáles son sus trayectorias familiares, escolares y profesionales, así como la pertenencia a grupos sociales, presentes y pasados construidos por el individuo (Op. Cit., 2001, pp. 11). La identidad profesional docente se construye sobre la base de una socialización primaria y varias socializaciones secundarias. El primer escenario de socialización del docente se construye en la infancia, con su familia y en la escuela, en que “se empieza a construir la imagen de lo que debe ser un docente, el “yo profesional” desde un “yo idealizado”^{xxi} (Nault, 1999, pp. 143, citado por Cattonar, 2001, pp. 17). El siguiente escenario será la formación, en que se adquieren los conocimientos teóricos y didácticos propios de la profesión, mientras se empieza a configurar un “yo profesional”. A continuación, el docente enfrenta el trabajo en la escuela. Esta fuerte experiencia le conduce a resolver su choque al conformarse y repetir las prácticas docentes de sus colegas, o a reproducir los modelos con que aprendió: asume una postura de conformismo reflexivo y reconoce las limitaciones que existen del ejercicio profesional, o finalmente recurre a un conformismo dinámico, en que busca resolver su situación de maneras creativas. En esta fase, algunos profesores desertan de su trabajo docente o lo redefinen. Otros, en cambio, al verse obligados a socializarse solos reforzarán la imagen de que sólo deben sus logros a sí mismos y no a la formación inicial. Esto puede hacer que el docente se encierre en sí mismo y sea un tanto individualista (Lortie, 1975 citado por Cattonar, 200, pp. 18-19). Posteriormente se da la fase de instalación en el oficio, en que el docente ya está confiado en sus competencias profesionales, y continúa su práctica docente bajo la consigna de ensayo y error, formación continua, etc. (Op. Cit., 2001, pp. 19).

Cattonar plantea la hipótesis de que “la identidad profesional docente se compone de una parte central, común, en que se encuentran un conjunto compartido por los pares, de normas, valores y reglas del grupo profesional docente, y a su vez, un subgrupo de conjuntos periféricos, en que los docentes se reagrupan en función de características específicas tales como los escalafones docentes, las disciplinas de su especialidad, nivel de enseñanza, entre otras, los subgrupos compuestos por los efectos del contexto y las variaciones individuales ligadas a cada docente, sus intereses y motivaciones”^{xxii} (Ibíd. 14).

Un ejemplo de representación profesional compartido por los docentes es lo que denomina Blin la “identidad colectiva de compromiso”, competencia profesional del docente quien además de tener saberes disciplinarios, tiene un interés por los estudiantes por lo que hay un acuerdo mínimo que le permite evacuar las divergencias (modelo comunitario de Derouet) (Blin, 1997, pp. 190-191, citado por Cattonar, 2001, pp. 14). En la misma dirección, Blin define dos identidades profesionales diferenciadoras: el pedagogo, o el docente centrado sobre el proceso de aprendizaje y los jóvenes; y el magister, el docente centrado sobre la enseñanza y los saberes que transmite. Estos elementos están relacionados con diversos factores como el contexto institucional (enseñanza pública o privada), la

pertenencia a algunas disciplinas, las experiencias escolares de los docentes, etc. “Según Blin, es en función de la situación en la que se encuentre el docente que va a movilizar más elementos consensuales o diferenciadores de su identidad profesional”^{xxiii} (Cattonar, 2001: 15).

Pero en el establecimiento escolar también se evidencian relaciones de poder por las cuáles las identidades entran en un juego de luchas sociales, en el que hay más o menos legitimidad, en tanto las identidades sean o no reconocidas por los otros. El ser identificado o no por los otros depende de la posición ocupada dentro del sistema de relaciones (jerarquías) (Op.cit., 2001, pp. 22). De hecho, como menciona Derouet, la identidad docente se puede componer por elementos de diferentes *cités* o modelos normativos como un montaje compuesto al que puede acudir en situaciones específicas (Derouet, 1988, pp. 68, citado por Cattonar, 2001, pp. 25). Esto, porque el modelo ideal de docente identificado por Cattonar, el docente práctico reflexivo (cercano al modelo del pedagogo, que se constituye casi en un especialista del aprendizaje, un docente que se cuestiona, que investiga de manera autónoma y que se autoanaliza constantemente), no es lo suficientemente fuerte como para constituirse en una nueva referencia que sea movilizadora en la actualidad, debido a que hay toda una serie de cambios en el sistema educativo que ponen en crisis las identidades docentes debido a “la deterioración de las condiciones de ejercicio del trabajo docente, la desvalorización de su estatus social, la modificación del público escolar (que se ha vuelto más heterogéneo y más “difícil”), la pluralización de las finalidades educativas, la desinstitucionalización de la escuela, etc. (políticas autorregulatorias que se adiciona al modelo post-burocrático) (Dubet y Martucelli, 1996 ; Duru-Bellat et Henriot- Van Zanten, 1992 ; Perrenoud, 1993, citados por Cattonar, 2001, pp. 4)^{xxiv}.

2.3.2. El acompañante pedagógico como experto

El consejero o acompañante pedagógico (AP) surge como profesional a cargo de “construir la legitimidad de las políticas autorregulatorias frente a los públicos beneficiarios, trabajando las representaciones e identidades sociales de estos”^{xxv} durante los años recientes (Draelants, Giraldo, Oriane, 2008, pp. 291). Esto se traduce en el intento de legitimar el cambio de modelo de gobernanza del sistema educativo en una dinámica de regulación para la cual los acompañantes regulan las prácticas docentes mediante la convocatoria a la reflexividad (Op. Cit, pp. 292-293).

Los AP construyen su identidad profesional basados en su previa formación docente, y en su gran mayoría, son docentes experimentados que se distinguen por sus cualidades de enseñanza, su curiosidad pedagógica, así como por su adhesión a los valores que promueven (Op. Cit., pp. 296). Esto los demarca de otros profesores porque ellos mismos se presentan como el modelo normativo de docente. Por ello, son considerados como expertos en pedagogía al servicio de otros colegas profesionalizándolos, y potenciando su autonomía y su reflexividad. Ellos sienten convicción de saber qué es lo mejor para los docentes y básicamente se les asocia con la élite profesional de la disciplina.

“Estos se consideran traductores de las teorías psicopedagógicas o didácticas aprendidas durante formaciones frecuentes con profesores de universidad. Estas teorías funcionan como recursos de legitimación del trabajo de estos emprendedores del cambio: apoyarse sobre ellos les permite sentirse en lo “bueno” en la medida en que ellos basan su acción en valor (lo justo) y en racionalidad (lo verdadero)”^{xxvi} (Drealants, Giraldo, Orianne, 2008, pp. 303).

A pesar de esta valoración positiva del rol del AP, es irónico que éste no sea considerado como autónomo con respecto a la regulación. Esto en virtud de que promueve los principios de la reflexividad, pero como su misión es posicionar la regulación, una acción reflexiva sobre la propia regulación no entra realmente en discusión. Otro elemento discutible sobre el rol del AP es que su acción parece desconectada de las realidades estructurales ligadas a la regulación del sistema educativo. Aunque algunos elementos de injusticia en la escuela se evoquen, a nivel de roles jerárquicos en el establecimiento, entre otros, estos no constituyen el centro de los debates a dar por el AP, pues su mayor responsabilidad radica en trabajar el ajuste del rol del docente en función de la nueva regulación y no sobre los criterios transversales que afectan la dinámica total del ejercicio docente (Op. Cit., 2008, pp. 304).

Tomando en cuenta lo anterior, es lógico que existan tensiones entre los AP y los docentes porque posicionar las nuevas regulaciones y promover en los docentes la incorporación voluntaria de las reformas implica modificar las representaciones que tengan los docentes sobre dicha reforma. En esa perspectiva, no sólo se afecta la práctica docente, sino que se sugiere subrepticamente la modificación de la identidad profesional docente, puesto que ésta se construye con relación a su práctica profesional. Siendo así, es normal que haya desconfianza de los docentes y para el AP el acceso al terreno -los establecimientos educativos-, y los docentes constituyan un verdadero desafío. Por esto, al entrar en las instituciones educativas, prevalecerá mostrarse al llegar como pares docentes, antes que como expertos (Ibíd., pp. 305 - 306). No obstante, los conflictos pueden surgir en tanto las competencias profesionales de los docentes sean cuestionadas por los AP, pues “la retórica sobre la transformación del oficio docente es al menos ambigua y vehicula más, desde cierto punto de vista, una dinámica de desprofesionalización que de profesionalización docente”^{xxvii} (Maroy y Cattonar, 2002, citados por Drealants, Giraldo y Orianne, 2008: 306), también a una intervención sobre la autonomía docente (Draelants, 2007, pp. 165).

Una de las tensiones más frecuentes entre los dos actores radica en la reivindicación por la competencia pedagógica legítima.

“A través de actitudes de protesta más o menos francas (cf. Draelants, Giraldo y Maroy, 2004) los docentes hacen valer su no concordancia a la aproximación por competencias con toda una serie de valores importantes a sus ojos. A través de sus críticas, los docentes intentan imponer la legitimidad de los saberes de experiencia (en la que reside la centralidad de su profesión: ver a Tardif y Lessard, 1999) y critican la legitimidad teórica y la jerga pedagógica de los consejeros que encuentran “desconectados del terreno”^{xxviii} (Op. Cit., 2008, pp. 306).

Como se ve, la legitimidad docente parece ser cuestionada, por esto, no resulta sencillo para ellos comprometerse en el acompañamiento que se les propone. Aunque los AP no poseen el monopolio del saber legítimo, algunos basan su legitimidad en identificar problemas en la práctica pedagógica docente, pues los docentes se muestran alejados del modelo ideal de profesional docente en el cual los AP fungen como máximos exponentes, por lo que encuentran negativa la resistencia docente al cambio (Ibíd., pp. 307) . Una alternativa a esto es que los AP intenten no solamente legitimar la reforma, sino resaltar la legitimidad pragmática de la reforma, para dejar de lado la jerga pedagógica, y así afirmar su rol como par docente (Draelants, 2007, pp. 165-166). En la misma línea se encuentra que el AP que intenta distanciarse de la figura de representante de una autoridad educativa anteponiendo las consignas de que asisten como apoyo a la labor docente como dinamizadores de procesos y acompañarlos en su trayectoria hacia la puesta en marcha de las reformas. Además, los AP se implican emocionalmente con su trabajo, lo cual no sólo les aporta en la legitimación de su trabajo, sino que les aporta una cierta gratificación (Ibíd. 170).

A pesar de lo anterior, hay docentes que resisten la intervención del AP, y por lo tanto no reconocen a él ni un par ni a un experto. Incluso, hay quienes intentan deslegitimar al AP emitiendo críticas, aprovechando cualquier lapsus discursivo del AP (Ibíd. 171). Hay también quienes ponen en cuestión la legitimidad moral de la reforma, pues no perciben los beneficios que la reforma pueda ofrecer.

La experticia del AP requiere demostración por parte de los docentes. Por ello, esperan que los AP les provean propuestas concretas, herramientas, modelos de clases o aplicaciones prácticas de la reforma propuesta. En estos casos, los AP prefieren realizar junto a los docentes instrumentos concretos de trabajo, que aunque al comienzo los frustran, luego les permite mostrar la aplicabilidad de la reforma, y así ir legitimando la reforma y legitimando su rol de expertos (Ibíd. 173).

Cuatro estrategias de legitimación pragmática de la reforma son propuestas por Draelants (2007) para incentivar a los docentes a incorporarla: (1) mostrar ejemplos de la aplicación de la reforma, sea sobre el terreno, sea citando casos de utilización en otras instituciones educativas. (2) Invocar la eficacia pedagógica y didáctica, así como mostrar los beneficios que pueden sacar de la relación de esta y sus estudiantes, o incluso para mejorar la motivación en el trabajo. (3) Modificar la percepción que se tiene de la reforma como una obligación a una oportunidad. Finalmente, (4) Adoptar la reforma más por la forma que por sus contenidos (Draelants, 2007, pp. 174-175).

A su vez, los AP desarrollan 3 estrategias para construir la legitimidad moral de la reforma: (1) Mostrar que los preceptos de la reforma hacen parte de sus convicciones y creencias, además porque representan el modelo de educador reflexivo que promueve la reforma. (2) Hacer un llamado a la ética profesional, en tanto los docentes tienen una misión de formar bien a sus estudiantes, y (3) provocar indirectamente a los docentes para que cuestionen su práctica docente (Op. Cit., pp 175-176).

A pesar del despliegue de estrategias de los AP, para Draelants los intentos de estos representantes educativos parece que desbordan sus capacidades y todo se da para que no logren su objetivo.

2.4. Conclusiones

Hasta aquí, hemos observado como los países en vías de desarrollo, han hecho esfuerzos recientemente para recuperar el terreno que otros países ya han avanzado en la democratización del acceso a la educación a la PI. Una multiplicidad de conceptos y perspectivas entran en juego cuando se piensa y se gestiona la educación. Por ejemplo, principios como los de la igualdad de acceso, la igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados, han servido de base para diseñar iniciativas estatales que han intentado en diferentes contextos, -con relativo o ningún éxito-, que la educación cumpla su promesa: reducir las desigualdades entre los que poseen más y los que poseen menos recursos (Derouet, 1992.). Sin embargo, la materialización de las ideas educativas se relaciona directamente con los cambios que la sociedad va produciendo. Por esto, se han formulado políticas educativas, desde diferentes enfoques: economicistas, desde la perspectiva del derecho o desde el enfoque de capacidades humanas (Robeyns, 2006). Sin embargo, se encuentra que algunos elementos de cada una de esas formulaciones confluyen (con un énfasis particular en mencionar la perspectiva de derecho en los discursos de políticas y guías educativas, seguido de la mención al enfoque economicista).

Por otra parte, durante la posguerra, una serie de estudios sobre la educación, han dado cuenta de la creación de regímenes que han regulado la educación, y enmarcan el diseño de modelos de gobernanza educativa (Maroy, 2008). Estos son, el régimen burocrático –profesional (esquema educativo jerarquizado, estandarizado y centralizado), así como el régimen post-burocrático (esquema educativo que promueve la autonomía educativa, descentralización de funciones escolares, evaluaciones y gobernanza por resultados). Dichos regímenes tienen elementos que se comparten en los modelos educativos observados en varios países europeos. Pero, más allá de esto, autores como Nathalie Mons (2007), destacaron la dificultad que implica implementar políticas educativas. Desde su óptica, la educación es un campo propicio para la intervención política, por lo que los principios de igualdad, o la mención a la reducción de la pobreza, suelen ser elementos tratados más desde lo retórico, que desde su realización concreta.

Además, los individuos a cargo de poner en marcha las regulaciones educativas, se han visto abocados a reelaborar sus identidades para hacer frente a las nuevas demandas del sector educativo. Esto es, responsabilizarse por la implementación de las reformas educativas, y en virtud de ello, acceder a algunos derechos que otorga el Estado a quienes se muestran implicados. Así, dichos actores locales, no solamente definen, sino que gestionan e implementen las normas educativas que diseñan (Orianne, J-F., Draelants, H., y Donnay J-Y., 2008).

Pero la manera en que los actores implementan dichas normas, o se relacionan con ellas, da cuenta de lo que cada actor considera que es bueno y justo de hacerse en educación (Derouet, 1992). Como es de esperarse, cada uno de estos actores del sector educativo, con fiado en el principio de grandeza que encarna el modelo educativo que representa, puede entrar a denunciar otros modelos educativos y el principio de grandeza inherente a dicho modelo, cuyos principios no sean compartidos. Sin embargo, dichas denuncias, y las tensiones que de allí se deriven, se pueden atenuar mediante la construcción de compromisos (Derouet, 1992). Estos últimos, se pueden garantizar de manera más eficaz, si los actores van redefiniendo sus identidades profesionales, para adaptarse al cambiante contexto escolar e incorporar nuevos roles en el sistema de relaciones escolares (Cattonar, 2001).

Dicho marco teórico, brinda referenciales que contribuyen en el análisis de los datos obtenidos de fuentes primarias y secundarias para la realización de este estudio. Por esto, antes de dar paso al capítulo en que este análisis se realiza, se presenta una guía analítica en la que se propone cómo dichos conceptos pueden contribuir en dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Tabla 1. Guía analítica

Objetivos	Preguntas	Conceptos /referentes teóricos
Identificar el marco referencial que guía la atención a la PI, a través del LPC-EI, como en los relatos de los actores a cargo de implementar dicho Lineamiento en las Instituciones Educativas Distritales (IED),	¿Dentro de qué modelo (s) educativo (s) se sitúa el LPC-EI?	1. ¿A qué modelo(s) de gobernanza educativa se asociaría el LPC-EI? (Maroy) 2. ¿Qué enfoques de política educativa son mencionados en el LPC-EI? (Robeyns) 3. ¿Qué referentes/modelos educativos suelen ser evocados por los actores a cargo de implementar y/o posicionar el LPC-EI? (Derouet) 4. ¿Qué elementos principios retóricos son vinculados con la implementación del LPC-EI? ¿Qué usos políticos? (Mons)
Establecer cuáles son las estrategias desarrolladas por los docentes de las IED durante la implementación de la norma pedagógica,	¿Cómo son traducidas e implementadas dichas disposiciones legales referentes a garantizar el derecho a la educación integral, por los docentes de PI en las IED?	1. ¿Qué modelos educativos reivindican los P frente a la implementación del LPC-EI? ¿Cuál es el deber ser de la praxis docente evocada por las P? (Derouet) 2. ¿Qué denuncias se hacen de los diversos modelos que otras docentes asumen? ¿A qué compromisos llegan para gestionar las tensiones? (Derouet). 3. ¿Cómo se construye la identidad docente frente al AP y la reforma educativa que se pretende posicionar? (Cattonar).

Proponer un marco de entendimiento para comprender cómo se asume, se traduce, e implementan las consignas del LPC-EI en las IED	¿Cuál es la apuesta Distrital sobre el deber ser del rol docente en la PI?	1. ¿Cuál es el deber ser de la praxis docente evocada por los AP, en tanto representantes del Distrito? (Derouet) 2. ¿Qué denuncias se hacen de los diversos modelos que las docentes asumen? ¿A qué compromisos se llegan para gestionar las tensiones entre modelos de P y modelos Distritales que representa el AP? (Derouet) (Draelants, Giraldo y Orianne – políticas autorregulatorias).
	¿Qué estrategias de legitimación fueron empleadas por los acompañantes pedagógicos para posicionar el LPC-EI?	1. ¿Cómo se construye la identidad profesional del AP? (Draelants, Giraldo y Orianne – políticas autorregulatorias) (Cattonar) 2. ¿A qué estrategias de legitimación recurren los AP? (Draelants) (Draelants, Giraldo y Orianne – políticas autorregulatorias)

3. Marco metodológico

El presente estudio se apoyó en la recolección de datos de fuentes secundarias como el informe de gestión del Proyecto 901, proyecto desde el que se enmarca la puesta en marcha del LPC-EI, el propio LPC-EI, y fuentes primarias, como las once entrevistas efectuadas a cuatro acompañantes pedagógicos (AP) de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y siete profesoras (P) de primera infancia (PI) de varias instituciones educativas distritales de las Localidades de Usme y Kennedy, en Bogotá. Dado que el énfasis del estudio se basó en analizar el acompañamiento pedagógico para posicionar el LPC-EI en los P, el trabajo da preponderancia a los datos obtenidos de las entrevistas a estos actores. Por ello, a continuación, se presentará brevemente las diferentes etapas efectuadas para realizar el estudio (la construcción de la muestra, las guías de entrevista a las P y AP, el desarrollo de las entrevistas, su análisis). Además, se precisará cuáles son los alcances y límites del análisis realizado.

3.1. El enfoque metodológico

La revisión del Estado del Arte para este estudio dio cuenta de que hay pocos estudios cualitativos en Colombia que analicen la implementación de programas y políticas de atención a la PI. Por esto, desde la teoría fundamentada, de Strauss y Corbin (1990), se quiso “determinar el sentido de la implementación del LPC-EI, y ligar en un esquema explicativo los diversos elementos que iban surgiendo en el estudio (transcripciones, notas de campo y documentos variados), que están relacionados, y renovar la comprensión del fenómeno poniéndolo a la luz de manera distinta. Así, el resultado final, quedaría fuertemente fundamentado en los datos empíricos recogidos y daría más importancia a describir el proceso que llegar a dar resultados”^{xxix} (Paillé, P., 1994: 149-150). Para fines de este estudio se recurrió también al trabajo de Paillé (1994), que además ejemplifica el uso de esta teoría para estudios de caso del sector educativo.

De esta manera, el estudio se fue realizando a través de la revisión de diversos documentos sobre la historia de la atención a la PI y su inserción en el esquema educativo en Colombia, con énfasis en Bogotá. Se revisaron documentos de la sociología de la educación, enfocados en trabajos sobre el derecho a la educación (de los que más se dispone), el acceso a la educación en los países en desarrollo, así como las grandes orientaciones de las políticas educativas durante los últimos 30 años.

El análisis se hizo cubriendo varias fases previstas en esta metodología: (1) se fue codificando y clasificando la información recogida, tanto de entrevistas, revisiones de documentos teóricos y el propio LPC-EI, (2) se fueron identificando y categorizando los aspectos más importantes del estudio, (3) se fueron poniendo en relación las categorías identificadas recurriendo a la guía analítica creada con

ayuda del marco referencial creado y (4) se fueron integrando los elementos categorizados mediante la respuesta a las preguntas de la guía de análisis.

3.2. Contexto del estudio

El posicionamiento del LPC-EI surge como una de las metas del proyecto 901, programa de la Administración Distrital de Bogotá durante los años 2012-2016 que perseguía “atender integralmente con enfoque diferencial¹⁹ a 121.004 niños y niñas de 3 a 5 años, en el sector educativo oficial de Bogotá. La mitad de estos niños ya estaban siendo atendidos por la SED, mientras el resto se trataba de niños nuevos en el programa” (AMB, 2013: 4) (Ver figura 2 en anexos).

Por lo anterior, el Distrito se propuso como objetivo reintegrar el derecho a la atención integral a estas niñas y niños a través de los programas de la SED y la SDIS. Dicho derecho ya se había consagrado en el Código de la infancia y la adolescencia, Ley 1098 de 2006, y reconoce en el artículo 29 que:

"la primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años. Son derechos impostergables de la primera infancia: la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial" (MEN, 2016, “¿Qué es la atención integral?”). En este marco, la educación inicial se entiende como aquella que va dirigida a las niñas y los niños desde su nacimiento hasta los seis años (MEN, 2010: 31)

Para esto el proyecto contempló posicionar el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito Capital (LPC-EI), documento guía curricular elaborado en el año 2009 por la SDIS –en un convenio con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-, y el SED, a través del cual se pretendió que los agentes educativos, pero particularmente las y los docentes de PI, realicen sus prácticas pedagógicas siguiendo los estándares Distritales. Dicho Lineamiento,

“es abordado desde la experiencia institucional acumulada, el conocimiento y las apuestas conceptuales del Distrito Capital con relación a la pedagogía y la educación dirigida a la primera infancia, al igual que los aportes teóricos, políticos y normativos del orden nacional e internacional” (LPC-EI, 2010: 4).

Una parte crucial del proyecto, consistía en hacer acompañamientos pedagógicos en las IED en los cuales se realizaran actividades en las que se integraran tanto los pilares como las dimensiones del desarrollo. Sin embargo, de esto sólo se tienen relatos porque en el momento en que se realiza este

¹⁹ El Enfoque Diferencial es un instrumento jurídico diseñado para revertir o evitar los procesos y actos que generan las condiciones actuales o históricas de discriminación e impiden el goce efectivo de derechos. El enfoque diferencial incluye a los grupos étnicos, personas que expresan diferentes roles de género u orientaciones sexuales, personas con discapacidades, niñas, niños y adolescentes y personas en la tercera edad (Prosperidad Social, 2016, “Grupo de enfoque diferencial”).

estudio (2016-2017), el proyecto ya se había terminado, pues en 2016 hubo cambio de Administración Distrital (léase Alcalde), y esta priorizó el desarrollo de otros sectores de la ciudad y no en las actividades educativas priorizadas por la administración saliente. Sin embargo, el LPC-EI se constituye en el documento guía de trabajo para las docentes a cargo de atender a la PI en las IED de Bogotá (mientras no haya otra regulación educativa que se imponga).

El LPC-EI tiene 4 públicos principales: los niños (PI), los docentes a cargo de educarlos, los padres como miembros fundamentales en el desarrollo de la reforma, los rectores de las IED. Sin embargo, hay 2 actores que se destacan: la PI, como el público meta, y el docente como público directo beneficiario de la reforma. Por esto, la atención del estudio se focalizó en la implementación (o no) del LPC-EI por parte de los docentes de PI y los acompañantes pedagógicos que estaban intentando posicionar la reforma a través de la modificación de la figura de docente ideal, de estos tiempos. Es con estos criterios que se hizo la selección de la estrategia de muestreo no probabilístico de personas a entrevistar.

3.3. Muestra no probabilística contrastada

Dado que uno de los criterios de la focalización de la atención a la PI por parte del Distrito es atender la población vulnerable, para el estudio se eligió entrevistar P y AP de la Localidad de Usme y de Kennedy, con quienes se podía entrar en comunicación, por experiencias previas de contacto de la investigadora con docentes y AP, e incluso el contacto hecho con miembros de grupos de profesores de PI activos por la red social Facebook (especialmente las de Usme, y para fines exclusivos de la investigación). Los docentes y acompañantes entrevistados, fueron seleccionados en una muestra contrastada, como representantes de las dos localidades. La finalidad era observar la dinámica de actores con responsabilidades similares, e identificar posibles variaciones en los procesos de implementación del LPC-EI en esos dos sectores de la ciudad. Sin embargo, a medida que las entrevistas se fueron realizando otras variables cobraron más valor, que aquellas que se pudieran generar exclusivamente por la posición geográfica de los colegios: la disponibilidad de entrevistar a las P y los AP, vía telefónica; las reticencias a participar de algunos P y AP, puesto que el proyecto acababa de terminar. Algunos docentes estaban a la expectativa de que sus contratos fueran renovados, y por lo tanto preferían abstenerse de dar opiniones sobre el proceso. Además, para 2016, como al acompañamiento pedagógico y a la implementación del LPC-EI, no se le daba más continuidad, (por el cambio de Administración Distrital), lo único que restaba por hacer era entrevistar a las personas directamente encargadas de la puesta en marcha del mismo para que compartieran sus percepciones del proceso que acababa de terminar.

Un elemento relevante, es que aunque en la Localidad de Kennedy hay más colegios Distritales que en la Localidad de Usme, muchos no aceptaron el acompañamiento propuesto por la SED, porque

la participación en el programa era voluntaria (AP1, ver en anexos transcripciones, Pp. 11). Además, destaca que por los principios de autonomía escolar presentes en todas las IED de la ciudad, es difícil garantizar que sea a través de entrevistas que se pueda establecer patrones que se consideren representativos de la dinámica de los profesores de PI, de las IED de la ciudad. Una muestra de ello es que cada colegio puede definir cuál es el tema a abordar en su PEI, y puede o no integrar los proyectos propuesto por los profesores del ciclo inicial de la IED. A medida que se fueron efectuando las entrevistas, se fue constatando que hay pocos elementos comunes de la praxis docente de las IED, ni siquiera, de una sólo Localidad. Es por esto, que se prefirió hacer entrevistas un poco más largas a las docentes, y establecer los resultados del estudio, más como una primera aproximación al tema, que arroje insights para estudios más profundos posteriores (y que sean financieramente viables).

Al final, se pudieron entrevistar a siete profesoras permanentes: **cuatro**, de tres colegios de la Localidad de Usme, y **tres**, de tres colegios de Kennedy. Por su parte, se entrevistaron a cuatro acompañantes pedagógicos: dos acompañadores pedagógicos que trabajan en Usme, una que trabaja en Kennedy y una que trabaja en las dos localidades.

Todas las personas entrevistadas son docentes de formación, y a excepción de los acompañantes pedagógicos, las docentes están contratadas a término indefinido. Otra caso particular es el de un acompañante pedagógico, que además de ser profesional en artes, también tiene experiencia como docente. Por su parte, los acompañantes pedagógicos, trabajaban en equipo con otros acompañantes, para labores muy específicas, pero en promedio, cada uno de ellos tenía a cargo el acompañamiento a los docentes de 6 colegios, de la zona asignada (AP1, Pp. 11, anexo 2). Una de las AP, que ahora también hace AP a la Localidad de Kennedy, cuya práctica ha cambiado, ahora realiza actividades de apoyo a más docentes, en 12 colegios,

“allá, los 42 colegios que tuvimos los repartimos en dos grupos, y en cada uno de los talleres se organizaban 4 grupos de maestras para hacer cada uno de estos talleres. Entonces las profes llegaban en diferentes horarios y diferentes días de la semana a cada uno de esos colegios para hacer los talleres (...) Yo trabajo con otra compañera, con la compañera artista, somos dos personas haciendo ese trabajo; aquí en situ; porque todas las personas, en toda la fase antes de llegar a las instituciones, antes de llegar a territorio, es una fase de alistamiento que es toda la construcción de los talleres, la convocatoria a los colegios, en eso nos demoramos casi un mes, diseñando talleres y haciendo convocatoria, y en eso si está todo el equipo pedagógico, están líderes, están los acompañantes y están los artistas. Y ya en el territorio si solamente mi compañera pedagógica y yo.” (AP1, Pp. 12).

3.3.1.Tabla 2. Profesoras entrevistadas²⁰

	Género	Rango etareo	Colegio Localidad	Formación	A cargo de qué curso	Motivación para ser docente en PI	Trayectoria docente
P1	Femenino	35-40 años	Usme	-Ingeniería Catastral (U. Distrital/no grado) -Pedagogía Preescolar (U. Pedagógica) -Maestría dificultades aprendizaje (U. Cooperativa)	Pre-jardín (3-4 años)	- Vocación docente desde la infancia - Dificultades de aprendizaje en la infancia - Buena trayectoria educativa	- Trabajo en Escuela Maternal U. Pedagógica Nal. - 2 años de trabajo en Municipio de Gachalá - 13 años de experiencia como docente de PI - 16 años de experiencia docente/ Participación redes locales docentes de PI
P2	Femenino	40-45 años	Usme	-Pedagogía Preescolar (U. Pedagógica)	Jardín (4-5 años)	-Vocación docente por trabajo PI	- 18 años de experiencia docente: 5 en colegios privados y 13 en Distrital.
P3	Femenino	35-40 años	Usme	- Licenciatura en Educación para la PI (U. Distrital)	Jardín (4-5 años)	- Profesores de 7 y 8 grado inspiran la decisión de asumir un rol docente.	- 18 años de experiencia como docente PI. 26 años práctica docente.
P4	Femenino	45-50 años	Kennedy	-Licenciatura Educación Preescolar (U.Pedagógica) -Licenciatura Educación Física (Universidad de Cundinamarca)	Transición (5-6 años)	- Padres docentes - Vocación para la docencia desde la infancia	- 2 años en jardín infantil privado - 24 años de experiencia docente en IED

²⁰ Los nombres de las profesoras fueron anonimizados mediante el apelativo P, y un número para poder hacer referencia a sus citaciones.

	Género	Rango etareo	Colegio Localidad	Formación	A cargo de qué curso	Motivación para ser docente en PI	Trayectoria docente
P5	Femenino	30-35 años	Usme	-Pedagogía Preescolar (U. Pedagógica)		-Madre que ejerce como Madre Comunitaria de Bienestar Familiar	- 11 años de experiencia como docente. 6, nombrada en el Distrito. 5 previos en Colegios Privados y Escuela Maternal U. Pedagógica.
P6	Femenino	50-55 años	Kennedy	-Formación normalista (colegio para profesores) - Educación Preescolar (U. Pedagógica) -Especialización en lúdica y recreación (U. los libertadores) -especialización en docencia universitaria (Uniandina) - Especialización de dificultades del aprendizaje (U. Cooperativa)	-Jardín (4-5 años)	-Familia docente - Experiencia docente desde los 12 años en el colegio normalista.	- 38-40 años de experiencia docente
P7	Femenino	45-50 años	Kennedy	-Licenciatura en preescolar. Universidad Santo Tomás	Jardín (4-5 años)	-Empieza la carrera como docente muy joven. -Crea su propio colegio privado, y ejerce como rectora del mismo (7 años). - El colegio se convierte en colegio de concesión (Privado y financiado con recursos provenientes del Estado, y siguiendo prerrogativas distritales) (10 años.) -el colegio cierra a partir de 2006 y finalmente empieza a trabajar como docente Distrital de PI.	- 27 años de experiencia docente, desde ser rectora de su propio colegio, durante 10 años, a pasar a ser docente de preescolar Distrital.

3.3.2. Tabla 3. Acompañantes pedagógicos entrevistados²¹

	Género	Rango etareo	Localidad	Formación	Motivación para ser docente	Trayectoria docente
AP1	Femenino	30-35	Usme-Kennedy	-Pedagogía infantil (U. Pedagógica)	-Vocación para ser educadora desde la infancia	- 3 años de experiencia como docente de PI en instituciones educativas privadas - 2 años como Acompañante Pedagógica Distrital - 1 año AP de Cero a Siempre Kennedy
AP2	Masculino	30-35	Usme	-Artista plástico (ASAB) -Master Teatro y Artes Escénicas (España)	- Desde el arte, es invitado a trabajar el arte para niños de transición. Ahora, para apoyar trabajos docentes y AP que giren en torno al arte y que integren pilares y dimensiones del LPC-EI	- Experiencia previa como artista (no determinada) - Trabajo desde arte con PI, grado transición (2 años) - 2 años como Acompañante Pedagógico-Artista Distrital
AP3	Femenino	30-35	Kennedy	-Bachillerato Normalista -Psicopedagoga (U. Pedagógica)	- Formación como investigadora, psicopedagoga.	- Experiencia docente con otros docentes en formación (3 años) (escuela normalista) - 1 año, 4 meses como AP
AP4	Femenino	25-30	Usme	-Pedagogía Infantil (U. Distrital)	- Facilidad para relacionarse con los niños desde la temprana edad.	- Experiencia previa formación a docentes (2 años) - 2 años como AP -1 año AP de Cero a Siempre Usme

²¹ Los acompañantes pedagógicos fueron anonimizados mediante el apelativo AP, y un número para poder hacer referencia a sus citaciones.

3.4. La realización de las entrevistas y el diseño de guías

El objetivo que se perseguía mediante la elaboración de las entrevistas era aproximarse tanto a profesores como a acompañantes pedagógicos para establecer cómo construían sus identidades profesionales, comenzando por indagar por sus trayectorias escolares y familiares previas, o identidades pre-profesionales (Cattonar, 2001). Posteriormente, indagar por su praxis actual como docentes y acompañantes pedagógicos en las instituciones educativas. Así, docentes como acompañantes pedagógicos son vistos como actores representantes del sistema educativo, dado que realizan normas y valores institucionalizados en los roles que han interiorizado como individuos (Dubet, 1994, Pp. 21).

Para tales fines, las guías de entrevista se realizaron para que desde la percepción subjetiva de los actores, los P y AP, establezcan dentro de qué modelo de gobernanza educativa se sitúa el LPC-EI. A su vez, establecer cómo interpreta cada uno de estos actores, la nueva guía curricular para trabajar con la PI, cómo gestionan su puesta en marcha y desde qué modelo educativo se sitúan para justificar sus elecciones de praxis docente. Evidentemente, esos relatos se emplean para explorar los modelos educativos que cada actor reivindica, cual es el ideal de deber ser docente, desde el cual denuncian las posturas que contradigan la suya, y desde la cual se llegan a compromisos que reduzcan las tensiones que surjan en el proceso. Igualmente, en dicho proceso se busca destacar las estrategias de legitimación evocadas por los actores para redefinir sus identidades profesionales, así como poner a la vista elementos ocultos vinculados con el ejercicio docente con la PI, y que no formen parte de las retóricas habituales, sobre el tema (Ver guías en anexo 2).

A nivel práctico, dichas entrevistas se realizaron vía Skype, Messenger y Whatsapp, desde Bélgica, hasta Bogotá. Por cuestiones éticas, se mencionó ampliamente las motivaciones para realizar este estudio, se explicó que los datos obtenidos mediante las entrevistas se emplearían exclusivamente para fines del estudio y para dar mayor tranquilidad a los entrevistados, se propuso anonimizar las entrevistas. Se acordó también que el documento se publicaría en español, para facilitar a los docentes obtener retroalimentación del trabajo en cuestión (Guías de entrevistas en anexo 2).

3.5. Desafíos éticos y dificultades de la investigación

La realización de este estudio planteó varios desafíos desde la dificultad de entrevistar a los profesores y acompañantes pedagógicos en la distancia, o las resistencias que plantearon varios P y AP a dar entrevistas por el temor a que se ponga en cuestión su praxis docente.

El sector educativo ha sido recientemente cuestionado en términos de calidad en Colombia. A partir de la solicitud de ingreso de Colombia en la OCDE, el año de 2013, estos cuestionamientos están

en aumento y esto hace que haya menos interés en acceder a dar entrevistas. De hecho, la flexibilización de la labor docente, en cuanto a garantías laborales, durante los últimos 10 años, hace que estos actores no deseen expresar con tranquilidad sus percepciones sobre la práctica docente y su contexto.

Sin embargo, dado que el proceso de acompañamiento pedagógico a los docentes ya había terminado, a comienzos de 2016, se realizaron las entrevistas mencionadas con los docentes y los acompañadores vía telefónica, y se acordó hacer un manejo discreto de la información de las entrevistas.

Una limitación se sitúa en no haber podido corroborar por observación directa las dinámicas o roles que los actores señalaban que realizaban en el aula, más que por la distancia, porque el proceso de implementación ya había finalizado al momento de realizar el estudio. Sin embargo, se hizo un análisis en conjunto de la información, que pusiera en evidencia los eventos y prácticas que los actores mencionaron.

Otro reto lo constituyó el hecho de que la investigadora no es pedagoga. En un entorno en que los profesores están en constante evaluación, exhibir amplios conocimientos de pedagogía constituye una manera apropiada de legitimar la labor docente. Por esto, fue preciso aclarar a los docentes y acompañantes pedagógicos, que la idea de la investigación, no era ni cuestionar propiamente su praxis pedagógica, ni el uso de referenciales teóricos pedagógicos, sino exclusivamente sobre la puesta en marcha del Proyecto 901 y la implementación del LPC-EI. Por supuesto, esto implicó que la investigadora asumiera una postura de par investigador, pero neófito en el tema. De esta manera, el profesor podía sentirse libre de expresar su criterio de grandeza, lo que para él o ella constituía el deber ser de la praxis educativa en PI.

No obstante, se tuvo que hacer una exhaustiva revisión de literatura, y aunque la producción de material sobre el tema ha sido abrumadoramente amplia, se revisaron documentos que analizan en líneas generales, las aproximaciones a autores a los cuales refiere el LPC-EI, particularmente en lo relacionado con conceptos como los de “desarrollo infantil” y “desarrollo humano”²². No obstante, se prestó más atención a los trabajos que analizaban las políticas educativas, sus reformas y su implementación, más que a la puesta en marcha o no de un esquema pedagógico en particular. No obstante, no se descarta la necesidad de realizar análisis más profundos sobre el tema, dado que hubo detalles que bien merecían mayor despliegue descriptivo para comprender la dimensión del impacto de la implementación de dicha política en otros actores del sector educativo, como las madres de familia, los nuevos profesionales de educación inicial, los rectores de las instituciones educativas y docentes de otros ciclos educativos, entre otros elementos clave a considerar.

²² Se hace expresa mención a Piaget y Vygotsky, referente al desarrollo infantil y a Darendorf, Max-Neef y Sen, referente al desarrollo humano.

Finalmente, destaca que los principales horizontes teóricos que usan las docentes y acompañantes pedagógicos, proceden en su gran mayoría del contexto anglófono. No obstante, la investigadora privilegió los aportes francófonos, que no dejan de lado los aportes anglófonos, pero que los mencionan para explicar cómo aportan a otras conceptualizaciones y horizontes teóricos desde la sociología de la educación. No obstante, las docentes y acompañantes pedagógicos, no están muy al tanto de estas perspectivas teóricas, a pesar de que los autores empleados en el marco analítico de este estudio consideran los aportes al respecto de Maroy o Derouet, éste último que menciona el modelo comunitario al que se vincula la Escuela Nueva que guía la praxis educativa para la PI y que es bastante mencionada por los entrevistados.

4. Análisis

En este análisis se presentan dos actores, P y AP, que interpretan el LPC-EI y lo aproximan desde criterios de la praxis docente que cada uno reivindica, no sólo por los referentes que éste evoca, sino por cómo cada uno reivindica su deber ser, como docente, o como representante de la cité democrática o representante estatal que se aproxima a regular la acción docente (Boltanski y Thévenot, 1991, Derouet, 1992, Pp. 89). Aunque en el proceso de la implementación, ambos actores se aproximaron como iguales, hay una evidente jerarquización de las relaciones entre P y AP. Ésta se reguló, la mayoría de las veces, exhibiendo elementos de legitimación de las respectivas grandezas de cada actor, amparados en la construcción de sus respectivas identidades durante el acompañamiento que se realizó para intentar posicionar las consignas del LPC-EI, entre los P de las IED de Usme y Kennedy.

A continuación, se hará una breve descripción de dichas constataciones, siguiendo la guía analítica, presentada al final del segundo capítulo (Ver Tabla 1. guía analítica).

4.1. *Lineamiento Pedagógico: un modo de regulación de la práctica docente en PI*

El LPC-EI, es un documento marco de acción política autorregulatoria que modifica la atención a la PI Distrital en el que se entiende por Educación Inicial,

“aquella que se dirige a los niños y niñas en la primera infancia, acorde con los requerimientos y demandas del desarrollo del niño/niña, por lo cual es válida en sí misma y no sólo como preparación para la educación formal. Se entiende, entonces, que la Educación Inicial obedece a un enfoque que busca garantizar los derechos y potenciar el desarrollo de niños y niñas” (LPC-EI, 2010: 9).

Por ello, en el LPC-EI se establecen como objetivos,

“(1) Reconocer las características y potencialidades de los niños y las niñas, (2) Garantizar los derechos de cada uno de los niños y las niñas, (3) Atender integralmente y brindar una educación de calidad a los niños y las niñas, (4) Promover el desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas, a

través de actividades intencionalmente diseñadas para el efecto, (5) reconocer la importante labor y la enorme responsabilidad de los maestros y maestras en este nivel, (6) Orientar y asesorar a los padres y madres de familia en los procesos que contribuyan al desarrollo armónico y adecuado de los niños y las niñas, (7) Difundir entre la ciudadanía, el carácter vinculante (de obligatorio cumplimiento) del Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006” (LPC-EI, 2010: 9).

El documento en general, pretende poner en común, para los docentes distritales, los principales antecedentes y la historia de la Educación Inicial. También presenta los conceptos de infancia, desarrollo humano y desarrollo infantil. Justifica la pertinencia de formular el Lineamiento desde la perspectiva de derecho para la PI, y establece aquello que va a constituir la guía para el trabajo docente: los pilares de la Educación Inicial y las dimensiones del Desarrollo infantil.

Para Graciela Fandiño²³, investigadora, docente de la UPN y coordinadora de la elaboración del LPC-EI, lo que se pretendía con esta guía curricular era modificar la praxis tradicional docente con la PI, para más bien potenciar el desarrollo de las niñas y los niños, favoreciendo y fortaleciendo las actividades propias para su edad. “El Lineamiento se creó con la finalidad de reivindicar aquello que las maestras ya vienen haciendo y para que la atención a la PI deje de concebirse desde el asistencialismo o lo meramente pedagógico” (UPN, “Lineamientos de Educación Inicial”, 2015). El LPC-EI como currículo de EI, se compone de cuatro pilares: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Y así mismo, las dimensiones del desarrollo de la PI: cognitiva, comunicativa, corporal y artística (Ver figura 3).

El pilar de la literatura busca darle al niño un repertorio simbólico y familiarizarlo con los libros, para que los convierta en parte integral de su vida, como lo son las palabras que está empezando a descubrir. El pilar del arte busca que el niño se exprese en diferentes lenguajes y desde diversas experiencias: lo plástico, lo musical y lo dramático. La idea es que experimenten el arte para que se hagan conscientes de cómo perciben, cómo sienten, cómo relacionan el mundo, potencien su creatividad, su sensibilidad y el sentido estético. El pilar del juego es la actividad natural por excelencia en los niños. Es concebido como un mecanismo por el cual los niños se apropian el medio, expresan sus intereses y sus necesidades. Finalmente, con el pilar de la exploración del medio, se busca que el niño pueda cuestionar, desarrollarse y explorar con los sentidos su entorno. El espacio permite que el niño aprenda de formas básicas en el entorno, formule preguntas y apropie el medio mientras aprende en un contexto real.

Por otra parte, las dimensiones del desarrollo de la PI, que se integran como un todo en el desarrollo del individuo, son: la dimensión artística, la dimensión personal social, la dimensión corporal, la dimensión cognitiva y la dimensión comunicativa.

²³ Graciela Fandiño también fue consultora del BID para la construcción del Lineamiento de Educación Inicial del MEN- base de la estrategia nacional de atención Integral a la PI, ahora Ley “de Cero a Siempre”, política actualmente en proceso de implementación nacional.

La dimensión artística se enfoca en la expresión a través del arte para permitir que los niños construyan sus propias piezas artísticas que serán potencializadas con la ayuda de un docente que impulse esto en el niño. En la dimensión personal-social los padres y docentes potencian las habilidades psico-motoras, sexuales, emocionales y sociales en los niños. De igual manera, es fundamental impulsar en el niño el desarrollo del pensamiento y su capacidad de expresión. En la dimensión corporal, se contempla la manera en que el niño actúa y se relaciona con su entorno a través del cuerpo. Así, el niño no solamente se expresa, sino que conecta sus emociones, sus deseos y afectos, se comunican, aprende y crea conceptos. En esta etapa el docente puede potenciar estos aprendizajes propiciando espacios en que el niño pueda integrar dichas concepciones, más allá de desarrollar habilidades de motricidad fina o gruesa, sino incluso integrando elementos interactivos, entre otros. En la dimensión cognitiva, el docente potencia en el niño los mecanismos humanos para conocer, relacionarse y transformar el entorno. Le hace identificar al niño los dispositivos mentales y físicos por los cuales él aprende el mundo. Particularmente, el docente impulsa en el niño el aprendizaje que se puede obtener a partir de la exploración del medio natural y social, así como las relaciones que vinculan lo lógico-matemático. Finalmente, en la dimensión comunicativa, los docentes producen espacios en que los niños se puedan expresar de manera sencilla y auténtica con otros integrantes del jardín, niños y adultos, de manera paulatina y desde los ejes de comunicación no verbal, oral y escrita.

4.2. El LPC-EI: un esquema de gobernanza post-burocrática para un terreno burocrático tradicional.

El LPC-EI puede ser leído como un dispositivo de regulación educativa que integra elementos del esquema de gobernanza post-burocrático, en tanto es a través de la guía curricular que se espera que las IED y los P distritales se auto-regulen siguiendo las consignas educativas que se incluyen en la respectiva guía curricular. Para esto, es necesario que el docente se haga responsable de la puesta en marcha de la guía, en un ejercicio autorreflexivo (Orianne, Draelants y Donnay, 2008), dado que él es el beneficiario directo de la guía, no sólo al darle guías para hacer su trabajo, sino, para visibilizar su trabajo frente a los demás actores de la comunidad educativa.

No obstante, la guía plantea elementos contradictorios. Por una parte, evoca preceptos de un modelo de gobernanza comunitario (Derouet) pues sus postulados evocan a “La Escuela Nueva” y llama la atención sobre la importancia de acercar a los padres de familia al proceso de aprendizaje de los niños. Además, la labor docente produciría efectos más favorables en tanto estimula la creatividad de los niños, en todos sus sentidos (pilares y dimensiones). Todo esto, para tratar a esta población cuyos derechos educativos deben ser garantizados por el Estado. Sin embargo, estos elementos forman más parte de recursos retóricos, no siempre difíciles de alcanzar.

El posicionamiento del LPC-EI constituye un dispositivo de ejercicio político local en la ciudad de Bogotá, dado que se empezó a diseñar e implementar por las administraciones

distritales progresistas de la ciudad, desde el año 2006 hasta el 2016²⁴. A partir de ese año, el cambio de administración pública de la ciudad, implicó abandonar el seguimiento de la implementación del LPC-EI, a pesar de que el instrumento sea evaluado positivamente por la OCDE, en 2016. Los docentes de PI dan cuenta, a partir de la reflexión sobre el ejercicio de posicionamiento, porqué la implementación del LPC-EI, no es tan fácil de llevarse a cabo.

4.3 El docente de Primera Infancia: la construcción de una identidad docente contradictoria

El hablar con las docentes de PI, ellas hicieron énfasis en el proceso de identificar su vocación como docente, a temprana edad, incluso antes de entrar a hablar del posicionamiento del LPC-EI. Esto es importante, dado que en la infancia, se construye el primera imagen del deber ser docente, el yo profesional, el yo idealizado (Nault, 1999, pp. 143, citado por Cattonar, 2001, pp. 17).

Las docentes de PI, y la mayoría de las AP, son mujeres que desde edades tempranas descubrieron su deseo de ser docentes. Provenientes de familias de clase popular y trabajadora, la mayoría de ellas optó por estudiar en universidades públicas, para prepararse como docentes. La mitad de ellas, tenían familiares que se desempeñaban como docentes de otras instituciones educativas, algunas provienen de familias que construyeron su carrera como normalistas, o incluso como madres comunitarias de los Hogares Comunitarios del ICBF.

La mayoría de estas docentes, tuvieron buenos resultados escolares y esto facilitó su ingreso a la carrera docente en las universidades públicas, para las cuales hay que hacer un examen de ingreso que evalúa los buenos resultados escolares. Estas profesoras, confiesan que es por vocación que deciden convertirse en profesoras, o por inspiración al ver sus padres, ser docentes.

“mi mami fue la primera allá, en esa Vereda, con esos jardines que las madres comunitarias tenían en la casa. Yo recuerdo que yo estaba en el colegio, (...) me sentaba y les enseñaba lo que me enseñaban en la escuela. (...) Entonces creo que viene como con mi mamá, porque ella también, si hubiera podido estudiar, hubiese sido maestra, porque tiene todo. (...) Yo cuando pude elegir qué quería estudiar, pues yo sabía que quería ser profe (P5, Pp. 151).

No obstante, para otras profesoras, formarse como docentes constituía la oportunidad de sanar procesos de formación que habían experimentado durante su infancia y que atribuyen a la buena y/o mala gestión de sus docentes, así como de otras estrategias de acompañamiento familiar que les permitió superar este impase.

“Cuando yo era pequeña sufrí una dislexia. En mi época de infancia la dislexia no era ser disléxico sino ser bruto. Confundir la b con la d, omitir letras, hacer inversiones, eso era ser bruto (...) Digamos que siempre gestioné, a pesar de mis dificultades con la escritura, desde otras áreas: desde la oralidad, yo era muy buena exponiendo, yo era muy

²⁴ Es reconocido el apoyo que otorgó el sindicato docente de Bogotá (FECODE) a las candidaturas para la Alcaldía Mayor de Bogotá. Con la flexibilización de las condiciones laborales docentes, la fuerza política del sindicato docente se vio un tanto debilitada.

buena hablando en público, era muy buena con la matemática, entonces como que... pero por allá en mi corazón de infancia yo siempre quise ser profesora, como con el pensamiento de no agredir a los niños sino ayudar a los niños que no pudieran aprender (P1)”

Entonces, cuando las docentes evocan sus orígenes en la disciplina, no solamente lo hacen para destacar la vocación que tienen por la disciplina, sino para demostrar que es una elección de hace años, que les da experiencia y reivindica el deseo de hacer cambios a través de la elección docente, que está cargada de valoraciones positivas. Entre otras razones porque ingresar a la Universidad Pública, es muy competido.

“Yo salí a los 15 años del colegio y en esa época yo tuve un alto puntaje del ICFES, 374 sobre 400. Una calificación muy alta para la época. Entonces, acuérdate que en mi época pasar uno a las universidades, a la Distrital, o la Pedagógica era por puntaje de ICFES (P1, Pp. 86).

Sin embargo, estudiar para ser docente, es contradictorio dado que es necesario tener buenos resultados escolares para ser admitido en las universidades públicas que imparten la formación, y que son las más reconocidas. Pero a la vez, ingresar a la carrera docente se asocia con una opción a ejercer para aquellos que obtienen menores resultados escolares.

“Cuando te preguntan la universidad, yo dije: la pedagógica o la distrital, y me dijeron “No, pero usted va a ser profesora, cómo se le ocurre, métase a medicina (...)Pues realmente cuando tomé la decisión y ya presenté pues felizmente mi respuesta que había ingresado a la universidad para estudiar licenciatura, algunos manifestaron [su desacuerdo], yo siento que [es por] la condición que siempre se le ha dado al profesor dentro del contexto en el que nosotros nos movemos. No se le da la relevancia a esta profesión, pero pues nada, quienes me apoyaron me inculcaron que la revolución se hacía desde las aulas (P3, Pp. 123, anexo 2).

A esta contradicción se agrega, la complejidad de los cambios escolares de los últimos años, respecto al valor que se otorga al rol docente.

Una vez graduadas, las docentes tienen varias situaciones desafiantes que enfrentar. Primero, al ingresar como docentes en las IED, constatan un ordenamiento jerárquico de los saberes al interior de las instituciones educativas, o cité doméstica. Parece que estas condiciones se han acentuado durante los últimos años, dado que con la descentralización de funciones de los miembros de la comunidad educativa, hay un esfuerzo focalizado por demostrar el desempeño de los estudiantes tanto de primaria como de secundaria en las pruebas nacionales de desempeño escolar (Pruebas Saber 3°, 5° y 9° grado, y Pruebas Saber 11°, además de las PISA). Desde esa óptica, las dinámicas de la PI no parecen muy importantes para los docentes de los ciclos superiores, dado que a la PI no se la evalúa con esos criterios. Las IED están compitiendo por ser evaluadas favorablemente frente a las autoridades Distritales y Nacionales de Educación, para atraer estudiantes o para obtener incentivos. Por ello, importa particularmente los resultados que obtengan los estudiantes (modelo de eficacia y de mercado, Derouet). Esta circunstancia, más el desconocimiento de lo que implica ser docente de la PI, para los docentes de otros ciclos, ha implicado en muchos casos, que las docentes se concentren en sus

aulas y no se interesen por los debates dirigidos por los docentes de ciclos superiores, o de disciplinas como matemáticas, filosofía o lenguaje, entre otras. Al respecto, una AP explica las representaciones vinculadas con el trabajo con la PI,

“miramos por encima del hombro a las maestras de educación preescolar, porque nos parece que eso lo podría hacerlo cualquier persona, el cuidado maternal de los niños, los moquitos, el chichi, las manitos, todo ese tipo de cosas; desconociendo que hay una complejidad absurda en los procesos de desarrollo que los niños tienen allí” (AP3, Pp. 60, anexo 2).

No obstante, esos elementos de afectuosidad aunque siguen siendo denunciados desde la cité Democrática, en que el docente es visto como representante de los valores de la consciencia colectiva por algunos AP (Durkheim, citado Derouet, 1992: 82).

“creo que algunas nos hemos encargado de infantilizar la profesión, entonces “papitos... tatata” Porque usted es tierna con los niños no quiere decir que todo el tiempo lo sea con los adultos... y todo en diminutivo. Entonces el papá empieza “pero esta profe sí...” cuando yo estoy hablando con el papá hay que generar cierta... pero como compartimos tanto con niños a veces como que se nos olvida el lugar para hablar de otra manera con los padres de familia. Sin embargo, pienso que lo más importante es que las maestras entregan todo, tienen un amor gigante por los niños, que si bien las condiciones objetivas de su trabajo son muy complejas, hay mucho cariño hacia los niños y mucho respeto (AP3, Pp. 61, anexo 2).

Este desconocimiento del trabajo docente, se asocia con las denuncias que se hacen desde los modelos educativos de interés general o de eficacia de Derouet, en tanto el trabajo que se realiza con la PI implica cuidados, afectuosidad, vínculos, valores asociados con “la animalidad”, con volverse pequeñas como los niños con que trabajan. Por esto, las principales denuncias que hacen los docentes de ciclos superiores, se sitúan en no otorgar a los niños una formación que los vaya ubicando en el esquema de interés general. Por esto, el desconocimiento de la gestión docente en PI, hace que los profesores de los ciclos de formación superior hagan solicitudes a las docentes del ciclo inicial para que modifiquen su práctica pedagógica con la finalidad de preparar al niño en competencias que los preparen para la educación primaria y secundaria. Este es un tema que genera tensión en las docentes de PI, porque sienten que su trabajo no es apreciado. “Yo si siento que los niños salen muy bien preparados para la primaria (...), a pesar de que las profesoras de primero nunca les satisfacen (P5, Pp. 162, anexo 2). En algunos casos en que no hay inflexión, incluso, los docentes de PI no son convocados al diseño de los PEI, y estos siguen su praxis sin entrar en contacto con otros miembros de la IED.

Es aquí que el posicionamiento del LPC-EI ha jugado un rol determinante en algunas IED en que las docentes requerían la intervención de un agente estatal para hacer visible su rol docente.

4.4. El LPC-EI como puente entre modelos educativos

A pesar del desconocimiento de los pares docentes en las IED sobre la gestión docente con la PI, la mayoría de estos profesionales han realizado maestrías y especializaciones. Y esto, se hizo aún más evidente durante el acompañamiento pedagógico, cuando se hicieron visibles algunas experiencias exitosas de conformación de redes pedagógicas. Uno de los casos es el de docentes de PI de las profesoras de Usme, según comenta un AP,

“Allá se conformó un comité gestor para trabajar lo que son las mesas pedagógicas locales, unos encuentros como de fortalecimiento pedagógico. Es un grupo gestor de 6 maestras, mucho más comprometidas, muy empoderadas, con unas cualidades mucho más potentes que las de otros grupos (AP1, Pp. 25, anexo 2).”

Estos grupos además, ya efectuaban actividades para integrar a toda la IED, pero con el AP se hizo aún más visible la importancia de su trabajo, particularmente cuando las tensiones que hay entre el modelo de interés general o de eficacia (Derouet) que plantean los profesores de otros ciclos, se ven atenuados al establecerse relaciones en que la institución hay cooperación educativa, concertación, y diálogo. Esto se hace incluso evocando referentes del modelo comunitario como los vínculos afectuosos,

En general hay espacios en donde los niños se puedan vincular en actividades con los niños de primaria, actividades con bachillerato. Nosotros tenemos el “plan padrino”, entonces, los chicos de once organizan la bienvenida a los chicos de preescolar, y preescolar les hace la despedida a los chicos de once [...] pues muy bien pensado. Entonces ese diálogo, también con los maestros de bachillerato, especialmente con los maestros que son directores de curso de grado once con nosotras, genera otras dinámicas, genera otros procesos (P3, Pp. 129, anexo 2).

Por esto, dentro del grupo profesoral, hay algunas que trabajan muy activamente para que las docentes de PI se posicionen como sujetos con un discurso sólido a proferir y con deseos de seguir cualificándose profesionalmente.

“lamento mucho la perspectiva de las maestras de preescolar que piensan que bueno, somos las que hacemos mamarrachos, muñequitos, decoramos cartelitos, esa perspectiva me parece muy pobre (...) las maestras de Primera Infancia tienen que ser las más preparadas, tenemos que ser las más seguras en nuestro discurso pedagógico, las más seguras en nuestros saberes frente al desarrollo que hay (...) porque de los 0 a los 7 años el ser humano aprende más que en el resto de su vida” (P1, Pp. 87, anexo 2).

Es así que, para varias docentes, el LPC-EI más que una guía de práctica docente, permitió a través de su implementación contribuir, en primera instancia, a reducir las tensiones que genera la modificación de reformas educativas estatales que afectan su práctica profesional. Esto es, hacer visible

la importancia del trabajo que están realizando ellas como representantes del sector educativo, a cargo de acoger y formar a la PI. Así, no sólo se enaltecen sus identidades colectivas como profesionales comprometidas, en términos de Blin (1997, citado por Cattonar, 2001). También, se evidencian las competencias profesionales del docente, que además de tener saberes disciplinarios, se interesa por sus estudiantes, en el contexto de cambio de la estructura social que están evidenciando.

“La legislación ha como desvirtuado el papel de la familia, y han delegado una cantidad de cosas al colegio. Yo como maestra en los últimos 5 años he sentido que necesitan más una mamá que una maestra, y mi práctica se ha basado, o sea increíble, pero en ese sentido (...) No estoy diciendo que no hay que enseñar el ciclo del agua, por supuesto que hay que enseñarlo, y abrazado de toda una afectividad para que marque la vida de la persona (...) yo le decía “a mis papás”, “y de 3 años y manejan la Tablet, el celular divinamente, pero los papás no los arrullan, no les leen. Y entonces es la enfermedad de este tiempo, es que no hay padres” (P1, Pp. 98, anexo 2).

Como se ve, elementos tales como afectividad, o el paso del rol docente al casi materno, se asocia más con valores comunitarios que con de interés general. No obstante, el asumir roles maternos es un elemento que cuestiona a la docente pues, aunque “el cuidado y afecto son considerados “naturales” en esta etapa educativa, no son adecuadamente valorados como parte fundamental de su trabajo educativo” (LPC-EI, 2010: 187).

Además, con la necesidad de preparar a los niños para que en el bachillerato obtengan buenos resultados en las pruebas de conocimientos, se comienzan a hacer exigencias de cambio académico para la PI, que van desde la realización de las tradicionales labores manuales con la PI, o la preparación para el aprestamiento de los siguientes ciclos de la escuela,

La educación tradicional tiene un peso terrible, incluso en profesoras muy jóvenes el aprestamiento esta metidito (...) entonces rasgué, pique, corte, rellene, pinte y los niños esos son los tipos de actividades que a veces hacen, a mí sí me cuestiona bastante (...) las que tenemos esas ganas de cambiar las cosas a favor de los niños pues nos toca un trabajo duro porque hay profes muy tradicionales que no se quieren salir de ahí, o sea, ellas no como así que no, que no cuaderno, pero porque, pero quien dijo, pero entonces esos niños ahora sí que van a pasar sin saber nada a la primaria) (...) a los papas también hay que hacerles un cambio de chip porque quieren que los niños llenen cuadernos, entonces el día que uno no les deja una tarea a los niños eso es gravísimo para ellos” (P5, Pp. 158, anexo 2).

A pesar de esas situaciones, los docentes sienten que el cambio en la estructura social y la construcción de nuevas apuestas pedagógicas pueden conducir a un cambio de la sociedad, para que sea más justa. No obstante, este es un tema complicado de asumir para los docentes cuestionados,

particularmente los más antiguos, ya que para algunos de ellos formarse implica un esfuerzo económico grande, además desprovisto de beneficios puntuales en la misma dirección.

“A veces uno se ve alcanzadísimo, no creas que... 1'600.000 estoy ganando yo. (...) si me da tristeza que a veces, personas que llegan nuevas, que no tienen experiencia, pues pasan el concurso de ascenso. Yo quisiera hacer la Maestría, y no la he podido hacer porque primero están mis hijos, yo tengo una hija de 22 años y un niño de 13, y pues primero era la carrera profesional de ella (...) con el gobierno actual (de Gustavo Petro), él dio beca para los docentes, 70% lo paga la Secretaría y 30% paga el docente, y buenas universidades. Pero, la Secretaría debería darse cuenta que un semestre en la U. Javeriana cuesta 10 millones. Entonces, si la Secretaría paga el 70 o algo, a uno le toca pagar 2 millones y algo, además de que son muy pocos los cupos a los que uno podía acceder, entonces... (P2, Pp. 119, anexo 2).

A pesar de este panorama, el informe de gestión final del proyecto 901, dio cuenta de varios logros obtenidos en este nivel: posicionamiento/empoderamiento de la labor docente en PI, participación docente, consolidación de redes de maestros de PI. Sin embargo, no se ha medido concretamente el número de docentes en que esto se observó. Entre otras cosas, porque una vez se produjo el cambio de Alcalde la ciudad en 2016, el seguimiento de la implementación del LPC-EI se detuvo, para ponerse en marcha la política nacional “De cero a siempre” en que, “se conservan elementos centrales del deber ser docente, pero cesa el acompañamiento individualizado a docentes y se hacen más bien capacitaciones a sectores grandes por Localidades” (AP1). De hecho, algunas de las aulas asignadas a PI dejaron de usarse, así como los puestos de los docentes provisionales y asistentes. Esto porque no la Administración Distrital no tiene recursos disponibles para seguir esta medida. No obstante, la red de maestros de Usme, continúa activa, por iniciativa de las docentes. Ahora, hay que ver la postura de la gestión docente, pero esta vez, por parte del representante distrital, el acompañante pedagógico.

4.5. El acompañante pedagógico: el representante de la Administración Distrital y la legitimación del LPC-EI

Los acompañantes pedagógicos (AP) son pedagogos, o profesionales que han trabajado desde otras áreas del conocimiento de las ciencias sociales y las artes, que poseen experiencia docente, pero ciertamente inferior a la de las docentes entrevistadas. No obstante, han sido contratados porque tienen un conocimiento amplio sobre los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares, así como demostraron tener experiencia de trabajo realizando trabajo de formación a docentes (destaca que durante la realización de las entrevistas, estos acompañantes hayan hecho gala de sus conocimientos en pedagogía actuales, en detrimento de las colegianapuestas).

Según comentaron algunos de ellos, durante la puesta en marcha de los respectivos acompañamientos, su labor primordial fue observar la dinámica escolar antes de lanzarse a proponer maneras de implementar el LPC-EI. No obstante, realizaban un trabajo de aprendizaje constante, entre pares, pues la mayoría de ellos recibió formación universitaria que privilegió la investigación pedagógica, pero no en la práctica docente, propiamente dicha.

No obstante, reconociendo esto, los relatos de los AP permiten ver que estos construyeron su identidad como docentes especialistas, impartiendo conocimientos sobre el nuevo instrumento de trabajo, guiando la elaboración de proyectos educativos para las aulas de PI, con padres y otros actores de la institución educativa y apoyando el trabajo docente, en la medida en que el contexto educativo lo permite. Esto además, porque como destaca una AP, las apuestas que tenía la SED con la implementación del LPC-EI eran bastante ambiciosas.

No obstante, el acceso a las IED no siempre fue muy sencilla, no sólo por ser representantes de la institucionalidad, que evalúa, sino por las diferencias de edad.

“Siento que en la mayoría de colegios fueron muy abiertos a escuchar de qué se trataba, a escucharlo y a estar dispuesto a también como a trabajar en ello. Y sobre todo como en una manera muy recíproca. Pero había otros maestros que sí realmente no, veían que uno es como más joven que ellos. Si había la insistencia en decir “no, o sea, no comprendo lo que se viene, yo no creo que esto sea necesario, y yo no puedo permitir que ustedes entren a mi aula porque no creo que me tienen que venir a observar”. Como ese tipo de comentarios los hacían, pero es claro, como uno es joven, hay como ese tipo de resistencia. Pero hay otras maestras que para que: “¡chévere! Estoy aprendiendo, me gusta refrescarme con las cosas nuevas que hay, y creo que si es útil” (AP4, Pp. 78, anexo 2).

Según mencionan algunos AP, el proyecto 901 quería visibilizar la labor docente en la PI, pero eso aún no ha sido posible, porque hay unas jerarquías dentro de las IED que hacen difícil esto. Además, el proyecto 901 se enfrentó a varios desequilibrios que existen en la atención a la PI Distrital, como describe una AP:

1. No había suficiente infraestructura para atender a todos los niños de pre-jardín y jardín.
2. Aún hay desconocimiento entre las docentes de PI y otras autoridades de las IED, sobre las consignas que contiene el LPC-EI: los pilares del desarrollo y las dimensiones. De hecho, algunos colegios ni siquiera poseen PEI.
3. Hay docentes que por el principio de autonomía ejercen su práctica docente, sin siquiera tener una malla curricular clara, a partir de la cual se guíe su trabajo.
4. No hay claridad sobre los criterios de formación docente: con la descentralización y flexibilización²⁵ de la educación distrital, se considera que puede ser docente una Madre

²⁵ Durante la gestión como Ministra de educación de Cecilia María Vélez entre los años 2002-2006/2006-2010, se abrió la posibilidad que profesionales de otras áreas del conocimiento, y sin tener formación docente, fueran incluidas como docentes Distritales mediante la presentación de un concurso docente.

Comunitaria, como una profesora que hizo su carrera como pedagoga y haya hecho maestrías y hasta Doctorado.

5. No se entiende aún en algunas IED que el ciclo inicial de formación es más que el Grado transición.
6. El sistema educativo tradicionalmente coarta la creatividad de las docentes y por eso algunas privilegian la realización de metodologías tradicionales de aprestamiento infantil.
7. La implementación del LPC-EI fue un ejercicio precipitado, se requiere más tiempo para que empiece a verse sus impactos.

No obstante, el panorama, y que hubo IED que decidieron no formar parte del proceso de acompañamiento propuesto por la SED (por el principio de autonomía escolar), hubo otros que mostraron abiertamente su deseo por recibir nuevas ideas para mejorar su práctica docente. Aunque, aplicar el LPC-EI implicaba una cierta rigurosidad difícil de llevarse a cabo por los docentes. No obstante, el apoyo de los rectores facilitó que los docentes participaran, beneficiando a los dos actores del sistema educativo: al rector porque a través de este dispositivo podía hacer más visible su gestión como “gerente de la escuela”, y para las docentes, aprovechar el escenario para visibilizar su trabajo frente a los padres de familia y los docentes de otros ciclos de formación de la IED.

La reforma educativa que propone el LPC-EI y sus consignas pueden o no ser implementadas por factores internos y externos a la escuela. Sin embargo, los AP destacan que su mayor logro fue favorecer que los docentes se visibilizaran tanto en las IED, como en las instancias de discusión docente local.

Entonces, una manera de legitimar la presencia del AP en la IED pasaba por integrarse como par en el fortalecimiento de los espacios del aula, ver,

“qué está haciendo la maestra en el aula y cómo a partir de nuestro saber hay un diálogo con ella y con la pedagoga para fortalecer ese espacio. El segundo, era hacer visibles a las profesoras, o sea, que Primera Infancia no fuera un espacio donde se cierran las puertas, sino al contrario, la comunidad educativa y hasta posiblemente, en algunos momentos se hizo con la comunidad, que se dieran cuenta qué estaba haciendo Primera Infancia, que no era solamente limpiar moco y caquita, y ponerlos a dormir, sino realmente sacar eso que sucede en el aula, pues que la gente lo viera. Y para reflexionar también, junto a la labor docente está presente no solamente lo cognitivo, sino que está presente también lo humano, la llegada, las salidas, en el momento de comer, en todos los espacios. Y ver cómo esos espacios los podemos utilizar jugando con los pilares. Ese era más o menos como lo que se buscaba. También era apoyar las mesas pedagógicas que eran los espacios donde localmente se reunían las docentes para hablar de algunos aspectos a trabajar. Entonces ahí también era, era como hacer talleres, hacer sensibilizaciones, hacer experiencias pedagógicas, para que fueran replicados en los colegios desde las mismas docentes.” (AP2, Pp. 35, ver anexo 2) (Ver figura 4.)

Otras manera de ganar legitimidad, era identificar problemas de la práctica docente para invitar a hacer un giro a lo que propone el LPC-EI, no sólo a través de sus consignas, sino la puesta en marcha de actividades que los posicionara como pares docentes (Draelants, 2007, Pp. 165-166), por ejemplo, como menciona una AP,

“hubo una capacitación escasa en el conocimiento del lineamiento pedagógico antes de que nosotros llegáramos; y claro, para implementar cosas requieres de ciertas condiciones, (...)entonces les ponía un ejemplo bastante sencillo, muy cotidiano que pasa en nuestras aulas, y es: se ponen los niños, están allí, se hace una lectura en voz alta de un cuento, el que la maestra quiere, muchos de nuestros cuentos son de animales ¿No?, para ponerte un ejemplo mejor, mejor no, cotidiano... y dentro de esa lectura de cuento hay unos animales, y esos animales, entonces empezamos con los niños a tratar de recordar como eran los sonidos de esos animalitos que salían en el cuento, luego entonces nos ponemos de pie y como que revivimos el cuento, ya ellos lo han escuchado dos, tres veces, ya escenificamos el cuento, entonces ellos son los actores, cada uno se vuelve el protagonista de ese cuento y ellos van generando unos juegos allí dramáticos; finalmente se puede hacer un papel kraft, las maestras usualmente ponen y los niños pintan, con arcilla o plastilina ellos esculpen lo que más les gustó. Entonces, ahí por ejemplo un ejercicio que se hace... yo creería, puedo equivocarme, pero todos los días las maestras les leemos un cuento a los niños, todos los días, y dentro de ese cuento tú tienes fácilmente todas las dimensiones; tienes la comunicativa porque estas expresando de la forma en la que lo quieras representar; tienes la dimensión artística con los juegos de roles y juegos dramáticos; tienes la dimensión personal social cuando estamos interactuando con el otro, cuando nos estamos poniendo de acuerdo en compartir un espacio y unos roles; tengo la dimensión lógico matemática porque si digo que, por ejemplo, estaba de noche y entonces estaba como dormido, ellos empiezan a generar unas dimensiones espacio temporales inclusive lógico matemáticas allí, está esa dimensión. ¡Están todas!” (AP, Pp. 57, anexo 2).

Otra de las apuestas del AP, era hacer una invitación a la reflexividad. Pero esta era más efectiva cuando había diálogos al respecto entre el AP y el docente

“Una profesora muy pila, que era la de Marte²⁶, se llamaba Maritza²⁷, y ella fue una de las que me hizo un comentario muy bonito: “Yo siempre tenía la idea de que jugando se aprende”. Pero ella me dice, “pero no todo el tiempo se aprende jugando, también se aprende sufriendo”. Claro, ella tiene toda la razón. Uno aprende y valora más cuando se da cuenta que consiguió eso, no tan fácil. Entonces ahí fue cuando entendí lo que era un proceso. Entonces, esa profesora, su trabajo con los chicos era súper interesante, porque tenía un día a día súper establecidos, donde se aprendían normas, no sólo aprender la norma, se miraba lo literario, o lo musical, que “todo lo que me rodea tiene proceso, tiene valor pedagógico, todo es currículo”. (AP2, Pp. 42, anexo 2)

A pesar de los intentos por intentar implementar el LPC-EI, tanto AP, como P saben que el juego político que se vincula a esta apuesta distrital se ha parado con el cambio de miembros de la

²⁶ Nombre original IED cambiado.

²⁷ Nombre profesora cambiado

Alcaldía. Sin embargo, ellos consideran que hubo ganancias y puntos a mejorar que surgieron mediante dicha puesta en marcha.

4.6. Conclusiones: El LPC-EI aún está pendiente de implementarse

Los docentes como los acompañantes pedagógicos que se contactaron han establecido, grosso modo, que la implementación del LPC-EI, fue un ejercicio favorable, en tanto hizo visible el trabajo que efectúan las docentes de la PI, ante los miembros de las IED que participaron voluntariamente en el ejercicio. No obstante, de cada uno de los sectores, se destacaron algunos elementos que explican porque aún no es evidente la implementación:

1. Las docentes de Usme destacaron que su ubicación geográfica, de alguna manera, favorece su trabajo, en parte porque gozan de una relativa autonomía al estar aisladas del control Distrital constante, por lo que no siempre se percibe como necesaria seguir la guía del LPC-EI. Sin embargo, su implementación fortaleció espacios como la mesa local de maestras de PI, que aún ya terminado el acompañamiento, se mantiene activa.
2. Por su parte, los docentes de Kennedy, expresan cierta desmotivación por su labor docente, particularmente por el contexto de inseguridad que circunda las IED. Mencionaron con insistencia la presencia de redes de microtráfico de estupefacientes que generan un ambiente de inseguridad en la zona. Además, desde la puesta en marcha de la descentralización de labores administrativas docentes, las docentes casi nunca tienen contacto con los miembros de otros ciclos formativos en la IED, así que hay una desvinculación entre los actores de la Institución que perpetúa el desconocimiento por el trabajo de los P de PI. Esto los sigue manteniendo, en muchos casos, en la base de la jerarquía de saberes en la Institución.
3. Para algunos AP, haber trabajado como representantes de la SED representa un ascenso laboral, a pesar de que las condiciones de contratación no fueron muy favorables (contratos por prestación de servicios, sin beneficios de seguridad social).
4. Para algunas profesoras, dar clases constituye una manera de incidir socialmente y es un escenario de análisis del cambio social, particularmente un menor acompañamiento materno en la formación de sus hijos. Sin embargo, destaca que aunque de manera retórica, se están haciendo esfuerzos por garantizar que más niños tengan garantizado el derecho a la educación.
5. Denuncias profes a AP: los AP aportan elementos útiles para renovar su práctica docente o su presencia en las IED impulsó prácticas que ya estaban gestionando. Sin embargo, sus consignas no siempre se tomaron en serio porque las políticas educativas cambian constantemente, así que algunos docentes no se involucraron demasiado por esta consideración.
6. Denuncias AP a profes: hay profes buenísimas que no se sabe de dónde sacan tantos recursos para llevar a cabo sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, como los puestos de las docentes

en el Distrito tienden a ser permanentes, hay docentes que no se actualizan, hacen clases aburridas porque siguen recurriendo a prácticas pedagógicas pasadas de moda.

CONCLUSIONES

El LPC-EI puede ser leído como un dispositivo de regulación educativa que integra elementos del esquema de gobernanza post-burocrático, en tanto a través de la guía curricular espera que el docente se auto-regule y siga las consignas educativas distritales. Sin embargo, este intento de guiar la práctica docente, se asocia con una regulación estatal, propia de un esquema burocrático profesional, en el que el estamento central sólo hace presencia para establecer directrices de gestión docente. Esto, por supuesto, genera tensiones.

En términos retóricos, el posicionamiento del LPC-EI es un dispositivo de ejercicio político local en la ciudad de Bogotá, dado que las administraciones de la ciudad desde el 2006 hasta el 2016, estuvo a cargo de alcaldes de corriente progresistas que han contado con el apoyo de los sindicatos de educadores de la ciudad. Una vez cambia el poder local, el proceso de acompañamiento de la guía en las instituciones distritales se acaba.

Sin embargo, el LPC-EI se considera un documento progresista, de la “Escuela Nueva”, que promueve valores como la comunidad educativa, valores como el vínculo, la afectuosidad, la creatividad del niño, entre otros. De hecho, al docente se le evalúa más por su carácter que por su formación. No obstante.

Al ideal comunitario se le oponen: “el tamaño de los establecimientos, la dicotomía profunda entre enseñanza y administración, poder y jerarquía, autonomía ficticia, el peso de la tradición, etc.” (Derouet, 1992: 104).

Por otra parte, no se considera que la implementación haya logrado modificar la praxis docente de PI en los docentes entrevistados. No obstante, las que ya lo realizan tienen un factor en común: son profesoras autorreflexivas, que están muy implicadas en los debates pedagógicos sobre la PI, incorporan prácticas pedagógicas innovadoras que representan un cambio a la estructura típica del docente de PI en las instituciones educativas.

Estas profesoras, mayoritariamente de la Localidad de Usme, tienen la particularidad de tener trayectorias escolares positivas en su infancia, buenos desempeños escolares, y eligieron ser docentes de PI por vocación, según lo expresan. Siendo así, se formaron en la Universidad Pedagógica, realizaron prácticas docentes con la PI y tienden a estar al tanto de las tendencias actuales en pedagogía. Uno de los elementos más importantes por los que ellas siguieron el LPC-EI, es porque el acompañamiento pedagógico las dotó de elementos para poderse posicionar frente a las autoridades educativas y los docentes de otros grados y materias, quienes desconocían la labor del docente de PI. Además, el acompañamiento les permitió ganar espacios con las directivas de las IED, para reunirse con otras docentes, cualificarse y debatir sobre su labor docente.

Otras profesoras, aunque en menor proporción, destacaron que apoyan algunas de las consignas del LPC-EI, pero no la asumen con convicción porque suponen que la guía desaparecerá en la medida en que otras administraciones distritales propongan nuevos dispositivos de trabajo con la PI. Sin embargo, hacen compromisos en mostrar su trabajo con la PI en las instituciones para que los docentes de otros ciclos empiecen a incluirlas en las reuniones de los Consejos Directivos de las IED, donde algunas veces no eran convocadas, y cuando lo eran, no tenían voz ni voto.

Desde la voz de los AP, algunas docentes se negaron a participar porque forman parte de una escuela con prácticas docentes antiguas, modelo citó doméstica, en la que prefieren no perder su autonomía al permitir que representantes de la Secretaría Distrital de Educación ingresen a sus aulas a ser evaluadas.

Finalmente se considera que la implementación del LPC-EI, o el desarrollo del proyecto 901, fue implementado de manera abrupta, para las docentes: Prueba de esto es la falta de acondicionamiento de los espacios para trabajar con los niños. Entonces se ven niños sin espacios para hacer siesta, jornadas de medio día (mamás a recogerlos cuando todavía tienen que trabajar), etc...

Logros aportados por la implementación del Lineamiento

Para varios docentes formar parte del proceso de acompañamiento del Lineamiento constituyó una oportunidad para visibilizar el trabajo que están realizando con la PI. Esto se percibió en los siguientes aspectos: reconocimiento de la importancia del labor del docente del Ciclo Inicial, incorporación de los proyectos de PI en el PEI, integración de estudiantes de los ciclos formativos superiores para la realización de actividades de apoyo a la PI, acercamiento de padres de familia a la IED y conformación y consolidación de redes de maestros enfocados en la PI.

Resistencias a la implementación del Lineamiento: El Lineamiento puede ser una reforma temporal

Dado que la implementación del LPC-EI es reciente, toda una serie de reacciones se han desencadenado de parte de los docentes.

En primera instancia, los docentes consideran que ya tienen prácticas pedagógicas incorporadas, que no hacen necesario modificar su esquema de trabajo. Además de ello, por el principio de autonomía docente institucional y que el documento no tiene un carácter prescriptivo.

En segunda medida, no hay seguridad de que el Lineamiento se constituya en un documento que rija por un período de tiempo considerable la gestión docente en las instituciones educativas. Así, no se percibe la necesidad de incorporarlo, dado que puede que en el mediano plazo sea necesario trabajar con una nueva regulación, aportada por la nueva Administración Distrital.

En tercer lugar, hay insuficiente comunicación del proceso de acompañamiento propuesto por las autoridades distritales. Algunos docentes mencionan no haber sido informados de la puesta en

marcha de esta iniciativa, así que sólo ahora han comenzado a aproximarse tímidamente a la implementación del mismo.

Otro elemento mencionado por los acompañadores, es el hecho de que algunas IED hayan decidido claramente no participar del proyecto 901 y por lo tanto, desconocen las consignas que promueve el LPC-EI.

Por otra parte, está el sistema educativo colombiano que percibe que la labor docente, no solamente primera infancia, sino la labor docente en general, es una de las carreras para las que pareciera que no se requerirá formación. Esto se debe a las disposiciones que se asumieron en los últimos años para permitir que profesionales de otras carreras asumieran la docencia sin tener formación pedagógica, dando a entender que cualquier persona puede hacer esta carrera sin haberse formado para ello. Esto constituye una vulneración, una falta de reconocimiento, subvaloración de la importancia de la labor docente.

“qué tal yo por tener formación en licenciatura en educación inicial en preescolar presentarme a un cargo de pediatra, porque yo trabajo con niños de tales edades, presentarme a un cargo de pediatra, o sea, es muy absurdo” (P1).

¿Que implica para el docente que el AP intente hacerlo modificar su práctica docente?

En esa perspectiva, no sólo se afecta la práctica docente, sino que se sugiere subrepticamente la modificación de la identidad profesional docente, puesto que ésta se construye con relación a su práctica profesional. Siendo así, es normal que haya desconfianza de los docentes y para el AP el acceso al terreno -los establecimientos educativos-, y los docentes constituyan un verdadero desafío. Por esto, al entrar en las instituciones educativas, prevalecerá mostrarse al llegar como pares docentes, antes que como expertos (Ibíd., pp. 305 - 306). No obstante, los conflictos pueden surgir en tanto las competencias profesionales de los docentes sean cuestionadas por los AP, pues “la retórica sobre la transformación del oficio docente es al menos ambigua y vehicula más, desde cierto punto de vista, una dinámica más de desprofesionalización que de profesionalización docente”^{xv} (Maroy y Cattonar, 2002, citados por Drealants, Giraldo y Oriane, 2008: 306), también a una intervención sobre la autonomía docente (Drealants, 2007, pp. 165).

¿Qué estrategias de legitimación fueron empleadas por los acompañantes pedagógicos para posicionar el LPC-EI?

Cómo se convoca a la reflexividad?

Los acompañantes pedagógicos entrevistados de las Localidades de Kennedy y Usme tienen la particularidad de ser conocedores de las actuales tendencias en pedagogía, y particularmente, sobre el Lineamientos Pedagógico Curricular, además de tener experiencia docente educando a otros docentes.

Como comentan, el acceso a algunos colegios no fue sencillo, así que fue necesario hacer reuniones de calentamiento que permitieran a los actores del esquema educativo abrir espacios para

que los acompañantes pedagógicos pudieran asistir a las Instituciones Educativas Distritales. Algunas de las labores que efectuaron.

Lo primero que efectuaron fue la observación de la práctica de los docentes, para identificar las fortalezas y las debilidades que tenían en su ejercicio docente. Para ello, estos acompañantes identificaron la necesidad de cumplir roles como de pares docentes, para legitimar su presencia construyendo con ellos, primero los proyectos de ciclo inicial. En algunos colegios incluso fue necesario elaborar primero la malla curricular, la cual se sometía a aprobación y registro del Consejo Directivo de la Institución, para que avalara la realización de otras actividades en ese marco. Así, junto al acompañante pedagógico, se diseñaban proyectos y clases específicas en que entraban en juego los cuatro pilares del desarrollo, así como las dimensiones del desarrollo, con el apoyo de los acompañantes pedagógicos, acompañantes especializados en arte o en lenguajes expresivos.

Estas actividades se diseñaban en primera medida, en las reuniones de ciclo inicial que se establecían en las instituciones educativas, y en la que dependiendo de la temática, se integraban también docentes de otros ciclos de la institución y/o padres de familia.

Al final, según mencionan los acompañantes pedagógicos, aunque esta práctica no se realizó en muchos colegios, permitió que en espacios como los de Usme, se diera un mayor reconocimiento a la labor docente, frente a los docentes de otros ciclos en las instituciones.

De igual manera, se establecieron compromisos de inclusión de docentes de PI en los Consejos Directivos de algunas instituciones, así como se generaron espacios para cualificarse y poner en discusión la práctica docente. Sin embargo, los acompañantes coinciden en decir que falta mucho trabajo por efectuarse dado que hay muchas instituciones en las que se han perpetuado prácticas tradicionales, en términos de jerarquización de las áreas del saber y para las docentes a veces representa mayor seguridad estar aisladas del resto de la dinámica de las instituciones educativas, con lo cual validaban más su conocimiento particular docente que como pedagogos. Son considerados como expertos en pedagogía al servicio de otros colegas profesionalizándolos, y potenciando su autonomía y su reflexividad. Ellos sienten convicción de saber qué es lo mejor para los docentes y básicamente se les asocia con la élite profesional de la disciplina.

Críticas de los docentes a su rol -tensiones

Aunque algunos elementos de injusticia en la escuela se evoquen, a nivel de roles jerárquicos en el establecimiento, entre otros, estos no constituyen el centro de los debates a dar por el AP, pues su mayor responsabilidad radica en trabajar el ajuste del rol del docente en función de la nueva regulación y no sobre los criterios transversales que afectan la dinámica total del ejercicio docente (Op. Cit., 2008, pp. 304).

BIBLIOGRAFÍA

AMB, 2012. “Bogotá Humana y la Primera Infancia”.

AMB, 2013. Proyecto: 901- Pre-jardín, Jardín y Transición: Preescolar de calidad en el sistema educativo oficial. *Informe de gestión*, 31 de diciembre de 2013.

Barreto, Y. y Pérez N., 2014. Análisis al Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Tesis de Maestría. Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/5180/155413B273.pdf?sequence=1> . Acceso el 15 de febrero de 2016

Bautier, E., 2008. ‘École maternelle’, en Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l’éducation*, Paris : PUF.

Bernal, R. y Fernández, C. 2012. Subsidized childcare and child development in Colombia: Effects of Hogares Comunitarios de Bienestar as a function of timing and length of exposure. Reporte de estudio.

Bernal, R., 2012 [2010]. The Impact of a Professional-technical Training Program for Childcare: Providers on Children’s Well-being. Reporte de estudio, Disponible en: http://www.cedlas-er.org/sites/default/files/cer_ien_activity_files/ien-2010-bernal.pdf . Acceso el 2 de noviembre de 2015

Bernstein, B., 1990. *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure

Boltanski, T., Thénevot, L., 1991. *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard.

Bula, J., 2011. ‘Indicadores sociales y demográficos, atención a las necesidades básicas, cohesión social, derechos de la infancia’. En Jesús Palacios y Elsa Castañeda (Eds.) *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Madrid: AECID, OEI, Editorial Santillana

Cattonar, B., 2001. Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d’un cadre d’analyse. En *Cahier de Recherche du GIRSEF* (10), pp. : 1-35

Charlier, J-E., 2008. ‘Éducation dans les pays en développement’, en Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l’éducation*, Paris : PUF.

Charlier, S., y Yépez, I., 2014. LSPED 1212, *Analyse du Développement*, Syllabus UCL 2014-2015.

Código de la infancia y la adolescencia, 2007. Disponible en:

<http://www.unicef.org/colombia/pdf/codigo-infancia-com.pdf>. Acceso el 15 de junio de 2016

Colombia Aprende, 2016. Sistema educativo en Colombia, Disponible en:

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-235863.html>. Acceso el 10 de marzo de 2016.

Derouet, J-L., 1992. École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux?, Paris: Éditions Métailié.

Draelants, H., 2011. Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique ? *Recherches sociologiques et anthropologiques* (Documento electrónico). Disponible en: <https://rsa.revues.org/525>. Acceso el 17 de noviembre de 2016.

Draelants, H., Giraldo, S. y Orianne, J-F., 2008. Les professionnels du conseil: travail sur autrui et travail sur soi. En : Dupriez, V., Orianne, J-F. y Verhoeven, M. (eds.). *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. Berne : Peter Lang SA, pp. 291-312.

Draelants, H., 2007. Les épreuves locales de légitimité des réformes Pédagogiques. Pour une prise en compte des obstacles institutionnels au changement. En : M. Frenay et X. Dumay (éds). *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer*, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, pp.121-139. Disponible en: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00143975> . Acceso el 19 de julio de 2016.

Draelants, H., Dupriez, V. y Maroy, C., 2003. Le système scolaire en Communauté française, *Dossier du Crisp*, n° 59, Centre de Recherche et d'Information Socio-Politique, Bruxelles.

Dubar, C., 2010. La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles, Paris : Armand Colin.

Dubet, F., 1994. *Sociologie de l'expérience*, Paris : Éditions du seuil.

Dubet F., Duru-Bellat, M., 2004. Qu'est-ce qu'une école juste ?, *Revue française de pédagogie*, Vol. 146, pp. 105-114. Disponible en: http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_146_1_3099. Acceso el 2 de junio de 2016.

Dubet, F., 2009. 'Penser les inégalités scolaires', Duru-Bellat, M y Van Zanten, A. (dir), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris : PUF, pp. 17-34

DUDH, [1948] 2017. Artículo 26, "Derecho a la educación". Declaración Universal de los Derechos Humanos. UN.

Dupriez, V., y Cornet, J., 2005. *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, Pédagogies en développement, Bruxelles : De Boeck.

Duru-Bellat, M y Van Zanten, A. (dir), 2009. *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris: PUF.

Fandiño, G., 2008. Estado actual de los programas de formación de docentes y educadores para la educación infantil. En Castro, A. (comp.) *Formación de docentes y educadores en educación infantil: Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia*. Bogotá: OEI y Comunidad Autónoma de Aragón.

Fandiño, G., 1998. Orígenes y perspectiva del programa de educación preescolar en la UPN. En *Pedagogía y saberes*, (11). UPN. Pp. 39-46.

García S., Ritterbusch A., Martín T., Bautista E., y J.P. Mosquera, 2013. Análisis de la situación de la pobreza infantil en Colombia, *Notas de política* (14). Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/259367276_Analisis_de_la_situacion_de_la_pobreza_infantil_en_Colombia . Acceso el 20 de mayo de 2017.

Guillemette, F. 2006. L'approche de la *Grounded Theory*; pour innover? *Recherches Qualitatives*, Vol.26(1), pp. 32-50. Disponible en: [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(1\)/fguillemette_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/fguillemette_ch.pdf). Acceso el 16 de mayo de 2015.

ICBF 2014. Historia, ICBF. Disponible en: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/EiInstituto>. Acceso el 12 de diciembre de 2014.

INFORME DE GESTION PROYECTO 901, 2013. Disponible en: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Inversion/901_INFORME_DE_GESTION_A_31_DE_DICIEMBRE_DE_2013.PDF Acceso el 10 de mayo de 2015.

Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, 2013. Bogotá: DVO Universal. Disponible en:

http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf. Acceso el 19 de octubre de 2014.

Mangez, É., 2008. Réformer les contenus d'enseignement, Paris : PUF.

Mangez, É., Mangez, C., 2008. Analyse sociologique des discours pédagogiques application au cas de la politique éducative en Belgique francophone. En Frandji D., Vitale P. (eds.), *Actualités de Basil Bernstein*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Maroy, C., 2008. Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, vol. 40 (1), pp. 31-55. Disponible en: <https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/2008-v40-n1-socsoc2509/019471ar.pdf>. Acceso el 17 de noviembre de 2016.

MEN, 2005. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Bogotá: MEN, pp. 1-52.

MEN, 2010. *Sentido de la educación inicial*, DOCUMENTO NO. 20 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá: MEN, pp. 1-92. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc20.pdf. Acceso el 12 de diciembre de 2015

MEN, 2014. Documentos oficiales. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-177828.html> . Acceso el 4 de marzo de 2016

MEN y OCDE, 2016. *Revisión de políticas nacionales de educación: la educación en Colombia*. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf . Acceso 10 de junio de 2017

Merle, P., 2009. 'La démocratisation de l'enseignement', Duru-Bellat, M y Van Zanten, A. (dir), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris: PUF, pp. 75-94

Miñana, C., 2010. 'Reformas educativas en Colombia 1991-2010', *Propuesta Educativa* -34, Vol 2. - pp. 37-52

Mons, N. 2007. *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?* Paris : Presses universitaires de France.

OCDE, 2010. Invertir temprano en la niñez, recomienda la OCDE. (Documento electrónico) Disponible en :

<https://www.oecd.org/centrodemexico/invertirtempranoenlaniezrecomiendalaocde.htm>.

Acceso el 16 de junio de 2017.

OCDE, 2001. *Niños pequeños, grandes desafíos*. La educación y el cuidado de la infancia temprana. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/school/1944197.pdf>. Acceso 13 de mayo de 2016.

Orianne, J-F., Draelants, H., y Donnay J-Y. 2008. Politiques publiques et autocontrainte. En : Dupriez, V., Orianne, J-F. y Verhoeven, M. (eds.). *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. Berne : Peter Lang SA, pp. 271-289.

Paillé, P., 1994. L'analyse par théorisation ancrée, *Cahiers de recherche sociologique*, 23, p. 147-181. Disponible en <http://www.erudit.org/revue/crs/1994/v/n23/1002253ar.pdf>. Acceso el 17 de junio de 2016.

PNDE, 2006. *Plan Nacional de Educación 2006-2016*. Compendio General. Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf. Acceso el 20 de junio de 2016,

PNDE, 2006. *Plan Nacional de Educación 2006-2016*. Cartilla. Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_cartilla.pdf. Acceso el 20 de junio de 2016

PNUD, 2017. *ODS Objetivo 4: Educación de calidad*. (Página web). Disponible en <http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/post-2015/sdg-overview/goal-4.html>. Acceso el 21 de mayo de 2017

PNUD y SED, 2015. *Misión Calidad para la equidad: Educación para el desarrollo humano*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Versión online disponible en : <http://www.cinde.org.co/Docs/undp-co-educacioncalidad-2015.pdf>

Rawls, J., 1995. *Liberalismo político*, México: FCE, UNAM

Robeyns, I., 2006. Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, vol. 4(1), pp. 69-84. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1477878506060683>. Acceso el 10 de noviembre de 2016

Romero, T., 2007. Colombia por la primera infancia: ¿utopía o realidad? Reflexiones sobre la política pública para la población menor de seis años. *Revista Colombiana de Educación*, n° 53,

pp. 40-57. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635247003>. Acceso el 12 de febrero de 2016.

Sáenz, J. 2014. Gobierno de los pobres, culturas y saber pedagógico: algunas líneas de fuerza emergentes en la configuración del dispositivo escolarizador público en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (67), pp. 201-226. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Sarmiento, A., 2011. *Situación de la educación en Colombia, Preescolar, básica, media y superior. Una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: Gente Nueva Editorial.

SED, 2012. *Sistema de Evaluación Integral Para la Calidad Educativa*, SEICE 2011, pp. 1-80

Sen, A., 1999. 'Fonctionnements et capabilité', *Repenser l'inégalité*, Paris: Éditions du Seuil, pp. 65-86.

UPN, 2015. Lineamientos de educación inicial. [Video online]. Disponible en: <https://youtu.be/yF4pG5rckbl>. Acceso el 17 de enero de 2016.

Van Zanten, A., 2014. *Les politiques d'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France.

ANEXOS

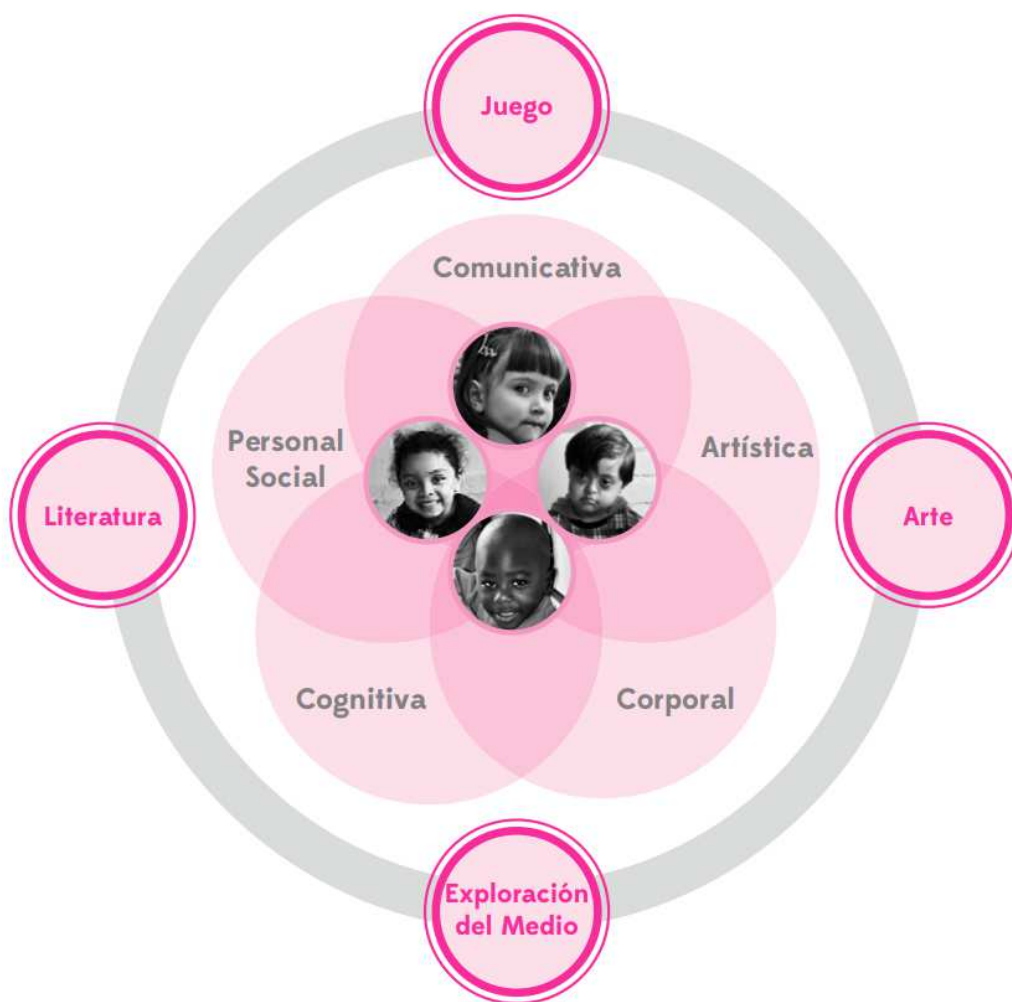
Figura 2. Componentes e indicadores del Proyecto de Inversión (Proyecto 901)

COMPONENTES	INDICADOR PROYECTO DE INVERSIÓN	META DEL PROYECTO
Infraestructura	Número de equipamientos construidos, adecuados y dotados para la atención integral de niños y niñas	2.036 aulas y/o intervenciones
Alimentación y vida saludable	Brindar alimentación al 100% de los niños y niñas que son atendidos integralmente en las modalidades institucional y familiar	121.004 estudiantes
Talento humano	Número de docentes de planta del distrito profesionales y auxiliares	4.427 personas
Transporte primera infancia	Número de estudiantes apoyados con transporte escolar casa – colegio – casa	3.000 estudiantes
Dotación	Número de aulas dotadas con los elementos requeridos para un hábitat escolar con ambientes pedagógicos adecuados	2.400 aulas
Pedagogía, Jardín y Entorno	Número de proyectos pedagógicos acompañados para posicionar “El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito”, la vinculación y formación pedagógica del talento humano, así como desarrollar acciones para la atención integral con enfoque diferencial	549 proyectos pedagógicos

METAS DEL PLAN DE DESARROLLO	INDICADOR
Construir (405 SDIS + 190 SED) y adecuar y dotar (41 SDIS + 200 SED) equipamientos para la atención integral a la primera infancia teniendo en cuenta condiciones de accesibilidad y seguridad, guardando los estándares de calidad	Número de equipamientos construidos, adecuados y dotados para la atención integral de niños y niñas
Brindar alimentación al 100% de los niños y niñas que son atendidos integralmente en las modalidades institucional y familiar	Porcentaje de niños y niñas atendidos con alimentación
Atender integralmente en las instituciones educativas del Distrito a 121.004 niños y niñas de primera infancia desde un modelo inclusivo y diferencial y de calidad; de los cuales 60.000 son nuevos cupos	Número de niños y niñas de primera infancia desde un modelo inclusivo y diferencial y de calidad con número de nuevos cupos generados
Cubrir a 1.563.093 niños, niñas y adolescentes matriculados en instituciones educativas distritales con las acciones de promoción de la salud y de prevención, en un trabajo coordinado de la Secretaría Distrital de Educación y la Secretaría Distrital de Salud	Número de niños, niñas y adolescentes cubiertos con acciones de promoción y prevención en colegios públicos y privados
Atender a 18.000 niños y niñas en condiciones de discapacidad, con talentos excepcionales, víctimas de conflicto armado, habitantes de territorios rurales, de manera integral y diferencial	Número de niños y niñas con discapacidad permanente y transitoria, atendidos integralmente en un modelo de inclusión social
Atender a 18.000 niños y niñas en condiciones de discapacidad, con talentos excepcionales, víctimas de conflicto armado, habitantes de territorios rurales, de manera integral y diferencial.	Número de niños y niñas con talentos excepcionales atendidos integralmente en un modelo de inclusión social

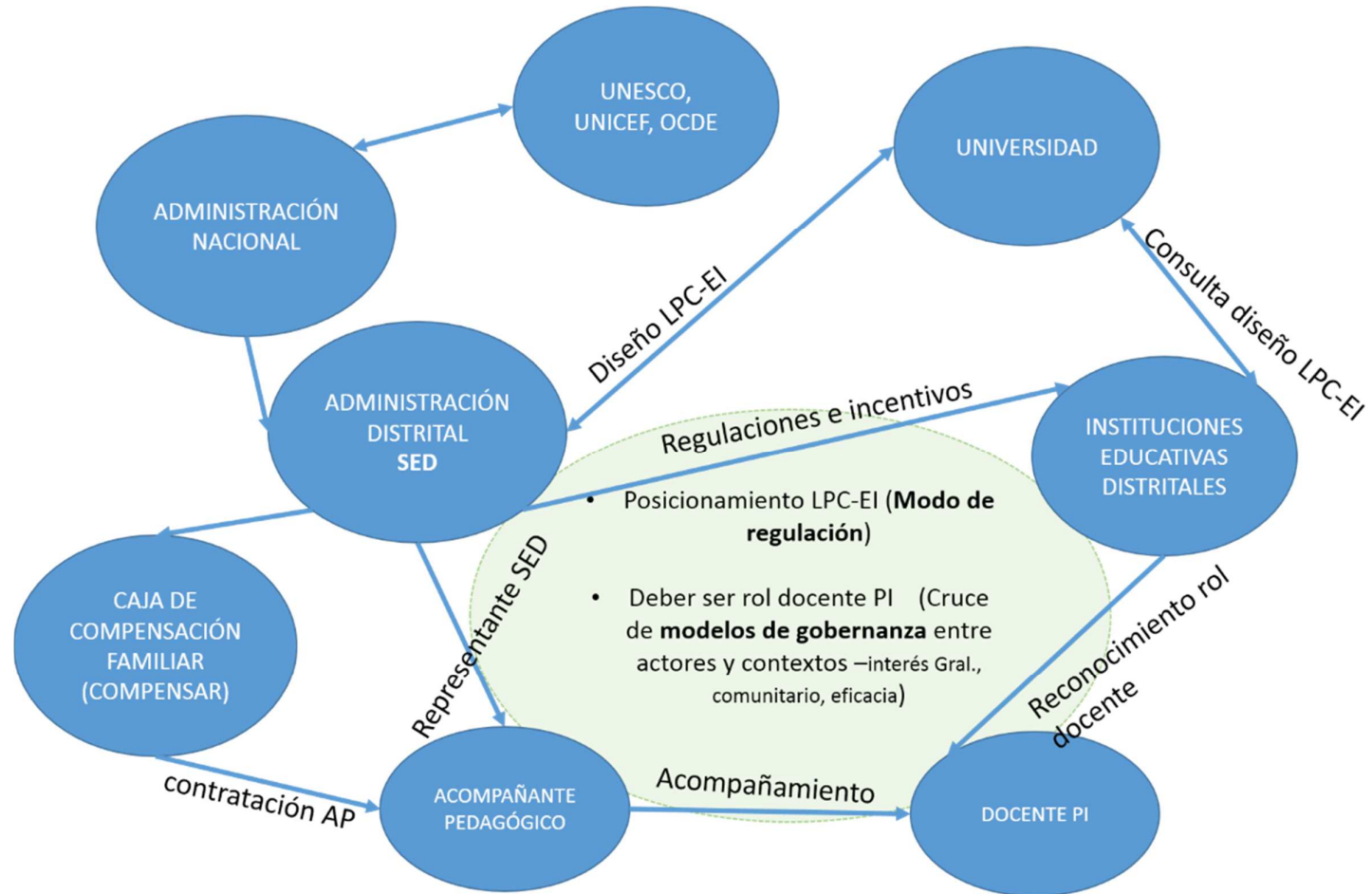
Fuente: AMB, 2013. Proyecto: 901- Pre-jardín, Jardín y Transición: Preescolar de calidad en el sistema educativo oficial. *Informe de gestión*, 31 de diciembre de 2013.

Figura 3. Elementos rectores del LPC-EI: Pilares, Dimensiones y Ejes de Trabajo Pedagógico



Fuente: Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, 2013.
Bogotá: DVO Universal. Pp. 47.

Figura 4. Esquema de regulación de Educación Inicial Bogotá con el LPC-EI



Notas finales de citas traducidas del francés e inglés

ⁱ “The program offers a professional-technical degree in three academic semesters and approximately 2,640 hours. The program aims at (1) improving knowledge about early childhood development, developmental milestones and appropriate educational and stimulation practices by age range, (2) promoting the development of specific curricular guidelines aimed at improving children’s cognitive and socio-emotional development, (3) develop skills aimed at promoting children’s health and nutrition from gestation to the age of 6, and (4) provide MCs with appropriate training in cases of sudden illness or accident. (Bernal, 2012: 3).” Traducción propia.

ⁱⁱ “The results indicate that quality of care significantly increased, the pedagogical process improved, in particular, the implementation of learning activities and the use of pedagogical resources, and the interaction between parents and care providers increased and improved (...) These results are interesting and extremely policy4 relevant because they suggest that it is possible to improve quality of this inexpensive child care program. (Bernal, 2012: 3-4).” Traducción propia.

ⁱⁱⁱ « Dans la théorie du capital humain, l’éducation est considérée comme un investissement incorporé aux individus. En ce sens, les individus deviennent plus ou moins inégaux selon le niveau d’investissement éducatif obtenu ». Traducción propia.

^{iv} « C’est un choix politique d’une autre nature contrôler les jeunes esprits trop enclins à croire aux fantasmagories révolutionnaires ». Traducción propia.

^v « Human capital theory considers education relevant in so far as education creates skills and helps to acquire knowledge that serves as an investment in the productivity of the human being as an economic production factor, that is, as a worker. » Traducción propia.

^{vi} “The rights-based framework submits that every human being, including every child, is entitled to decent education, even when one cannot be sure that this education will pay off in human capital terms”. Traducción propia.

^{vii} “(...) human’s beings ultimately sees human beings as input factors for economic production and growth, whereas a rights discourse sees human beings as the ultimate ends of moral and political concerns”. Traducción propia.

^{viii} “(...) human’s rights can be understood as moral rights or as legal rights”. Traducción propia.

^{ix} “La capabilité est un ensemble de vecteurs de fonctionnements, qui indique qu’un individu est libre de mener tel ou tel type de vie” (Sen, 2000, p. 66). “Examples of functionings are being healthy, being educated, holding a job, being part of a nurturing family, having deep friendships, etc.” (Robeyns, 2006, p. 78). Traducción propia.

^x « La régulation sociale désigne en sociologie les processus multiples, contradictoires, conflictuels parfois, d’orientation des conduites des acteurs et de définition des « règles du jeu » dans un système social (Reynaud, 1993 ; Maroy et Dupriez, 2000 ; Maroy, 2006) (...) La régulation dans le système éducatif, comme dans d’autres champs sociaux, procède de ce fait de plusieurs sources entrecroisées.

La régulation est d'abord institutionnelle et politique. Divers arrangements institutionnels définis, promus ou autorisés par l'État (...) sont autant de modes de régulation qui contribuent à coordonner et à orienter l'action des établissements, des professionnels, des familles dans le système éducatif par la distribution des ressources et contraintes » Traducción propia.

^{xi} «La multirégulation peut aussi être génératrice de désordre et de contradictions». Traducción propia.

^{xii} « Nous entendons par là les modèles théoriques et normatifs qui servent de référence cognitive et normative, notamment pour les décideurs, dans la définition de la « bonne manière de piloter ou de gouverner » le système d'enseignement. Ces modèles comprennent des valeurs, des normes de référence et sont simultanément des instruments de lecture du réel et des guides pour l'action» Traducción propia.

^{xiii} « Ils ont aussi été fortement associés à la gestion de leur carrière, par les représentants professionnels ou syndicaux, comme à la définition des programmes ou de la pédagogie par l'intermédiaire d'une élite professionnelle chargée de les définir (corps d'inspections) » Traducción propia.

^{xiv} « (...) le régime bureaucratique-professionnel est bien ancré dans l'ensemble des pays étudiés comme ailleurs ; il a pu se répandre en raison non seulement de la généralisation de « l'éducation de masse », mais aussi d'un processus de « mimétisme institutionnel » (Meyer et al., 1992), le développement d'un État éducateur et de normes standards ayant généralement été associé au « progrès », tant sur le plan économique (croissance) que social (mobilité sociale).» Traducción propia.

^{xv} « (...) le rédefinition des frontières entre les secteurs public et privé (...), une nouvelle articulation entre le social et l'économique et une nouvelle répartition des pouvoirs et modes d'interactions entre les gouvernements centraux et les acteurs locaux, au profit de ces derniers. » Traducción propia.

^{xvi} « la reconnaissance d'une nécessaire pluralité d'acteurs publics et privés, centraux et locaux ; la dé-hiérarchisation apparente du couple public/privé, autrefois dominé par le secteur étatique ; l'approche différenciée des besoins qui entraîne une localisation des politiques tant géographiquement, socialement que pédagogiquement ; le caractère processuel des politiques éducatives qui, dans un univers devenu incertain, bat en brèche une vision strictement *top/down* longtemps figée autour du mythe d'une rationalité instrumentale ordonnée de l'action publique ; l'imposition d'une régulation par les résultats par opposition à l'ancien contrôle procédural et, enfin, la montée en puissance de nouvelles valeurs orientées sur l'efficacité et l'égalité des résultats (par opposition à l'égalité de traitement). » Traducción propia.

^{xvii} «[Les «politiques de l'autocontrainte» (Orianne, 2005a)] ouvrent à l'intériorisation de normes à grande échelle en contribuant à « déplacer la contrainte de l'extériorité des dispositifs organisationnels vers l'intériorité des personnes » (Boltanski y Chiapello, 1999, p. 125) » Traducción propia.

^{xviii} « [En présentant les débats de la période 1960-1990, nous avons constaté que les arguments échangés et surtout les principes auxquels ils se réfèrent n'ont rien de nouveau, qu'ils correspondent à] des traditions historiques qui ont sédimenté pour constituer un sens ordinaire de ce qu'il est juste et bon de faire en éducation » Traducción propia

^{xix} « [Construire des situations qui tiennent], c'est agencer des personnes et des objets, éventuellement assez hétéroclites, mais en les référant à une définition d'un bien commun qui justifie qu'ils aillent ensemble, et qui établit des règles qui vont gouverner leurs rapports (...) » Traducción propia.

^{xx} « L'approche que nous proposons considère l'identité professionnelle enseignante comme une construction dynamique et continue, à la fois sociale et individuelle, « résultat » de divers processus de socialisation envisagés comme des processus biographiques et relationnels, liés au contexte (socio-historique, professionnel) particulier dans lequel ils s'inscrivent » Traducción propia.

^{xxi} « (...) se construit une image inconsciente de ce que l'enseignant doit être ; le « moi professionnel étant alors un moi idéalisé » Traducción propia

^{xxii} « Le « noyau central » serait la dimension de l'identité professionnelle enseignante qui est partagée par l'ensemble des membres du groupe professionnel enseignant, marquée par la mémoire collective du groupe et par les règles-normes-valeurs auxquelles il se réfère (...) des « sous-groupes professionnels d'enseignants », pouvant se regrouper et se distinguer selon différents principes de différenciation (filiales d'enseignement, degré d'enseignement...) (...) et un [« deuxième ensemble périphérique »] plus souple, plus sensible aux effets de contexte (...) et aux variations individuelles (liées à l'histoire singulière de chaque enseignant, leurs intérêts et motivations) ». Traducción propia

^{xxiii} « (...) identités professionnelles différenciatrices » : en particulier, celles de « pédagogue » (enseignants centrés sur le processus d'apprentissage et les jeunes) et de « magister » (enseignants centrés sur l'enseignement et les savoirs à transmettre). Ces éléments différenciateurs sont liés au contexte institutionnel (enseignement privé/public), aux appartenances disciplinaires, aux expériences scolaires des enseignants, etc. (...) Selon Blin, c'est en fonction de la situation dans laquelle il se trouve que l'enseignant va plutôt mobiliser des éléments « consensuels » ou « différenciateurs » de son identité professionnelle. » Traducción propia.

^{xxiv} « (...) les enseignants doivent en effet faire face à de nombreuses évolutions qui touchent le système scolaire et le champ de leur activité : détérioration des conditions d'exercice et d'emploi, dévalorisation de leur statut social, modification du public scolaire (devenu plus hétérogène et plus « difficile »), pluralisation des finalités éducatives, désinstitutionnalisation de l'école, etc. (Dubet et Martucelli, 1996 ; Duru-Bellat et Henriot- Van Zanten, 1992 ; Perrenoud, 1993). » Traducción propia

^{xxv} « (...) la construction de la légitimité de ces politiques auprès des publics « bénéficiaires³, en travaillant les représentations et identités sociales de ceux-ci ». Traducción propia

^{xxvi} « Les conseillers se définissent comment des *traducteurs* des théories psychopédagogiques ou didactiques apprises lors de fréquentes formations avec des professeurs d'universités. Ces théories fonctionnent comme ressources de légitimation du travail de ces entrepreneurs de changements : s'appuyer sur celles-ci leur permet de se sentir dans le « bon » dans la mesure où elles fondent leur action en valeur (le juste) et en rationalité (le vrai). » Traducción propia.

^{xxvii} « La rhétorique sur la transformation du métier d'enseignant est pour le moins ambiguë et véhicule à certains égards davantage une dynamique de déprofessionnalisation que de professionnalisation des enseignants ». Traducción propia.

^{xxviii} « A travers des attitudes de protestation plus ou moins franches (cf. Draelants, Giraldo y Maroy, 2004) les enseignants font valoir la non-concordance de l'approche par compétences

avec toute une série de valeurs importantes à leurs yeux. A travers leurs critiques, les enseignants tentent d'imposer la légitimité des « savoirs d'expérience » (dont on sait la centralité pour cette profession : voir Tardiff et Lessard, 1999) et critiquent la légitimité théorique et le « jargon pédagogique » des conseillers qu'ils pensent « déconnectés du terrain » Traduction propia.

^{xxix} « Qu'est-ce donc qu'une analyse par théorisation ancrée? (...) C'est dégager le sens d'un événement, c'est lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière (...) Quel que soit le niveau de théorisation atteint, le résultat devra être *ancré (grounded)* solidement dans les données empiriques recueillies (...) la théorisation est, de façon essentielle, beaucoup plus un processus qu'un résultat » Traducción propia.