



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 6 de mayo de 2022

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Magda Lorena Pérez Badillo, con C.C. No. 26424293,

Marisol Herrera Herrera, con C.C. No. 1081156161,

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado Imaginarios y prácticas pedagógicas sobre inclusión/exclusión en educación en el CDI Creciendo con Amor, Íquira- Huila.

presentado y aprobado en el año 2022 como requisito para optar al título de

Magister en Educación para la Inclusión;

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Magda Lorena Pérez Badillo

Firma:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Marisol Herrera Herrera

Firma:



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Imaginarios y prácticas pedagógicas sobre inclusión/exclusión en educación en el CDI Creciendo con Amor, Íquira- Huila.

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Pérez Badillo	Magda Lorena
Herrera Herrera	Marisol

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
García Páez	Jacquelin

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en Educación para la Inclusión

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación para la Inclusión

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2022

NÚMERO DE PÁGINAS: 167

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas Fotografías Grabaciones en discos Ilustraciones en general Grabados
Láminas Litografías Mapas Música impresa Planos Retratos Sin ilustraciones Tablas
o Cuadros

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



MATERIAL ANEXO:

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. CDI	CDI	6. Primera infancia	early childhood
2. Agentes educativas	educational agents	7. Practicas pedagógicas	pedagogical practices
3. Imaginarios sociales	social imaginaries	8. _____	_____
4. Inclusión	Inclusion	9. _____	_____
5. Exclusión	Exclusion	10. _____	_____

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

Establecer los imaginarios sociales sobre inclusión/exclusión en educación y la presencia de estos en las prácticas pedagógicas de las agentes educativas de un Centro de Desarrollo Infantil (CDI) en contextos de ruralidad y pandemia originada por el COVID 19 en el municipio de Íquira-Huila.

Por lo cual, se dan a conocer desarrollos teóricos, metodológicos y algunos hallazgos encontrados con relación a las categorías imaginarios en educación, inclusión/exclusión y prácticas pedagógicas. Cinco mujeres configuraron la muestra este estudio, que, desde la aplicación y análisis de técnicas de investigación como la entrevista semiestructurada y los talleres dejaron emerger sus creencias, pensamientos, sentimientos y experiencias vividas, configurando una urdimbre de significaciones tejidas entre sus historias personales, sus prácticas laborales y sus roles en el territorio. Imaginarios y prácticas recreadas por las agentes educativas con niños y niñas menores de 5 años mediante estrategias establecidas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y sus propios saberes, adecuándolos a una “nueva normalidad” formativa, pero forastera para ellas, denominada remota.

Los resultados se desglosaron desde las siguientes categorías: 1) Experiencias de inclusión en educación desde el ser Agente Educativa; 2) Experiencias de exclusión en educación desde el ser Agente Educativa; 3) Imaginarios sobre la educación para la inclusión, y 4) Prácticas pedagógicas en el proceso de educación para la inclusión. Cada una con sus respectivas subcategorías que permiten conocer los imaginarios de inclusión/exclusión de las agentes educativas y sus prácticas pedagógicas.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)



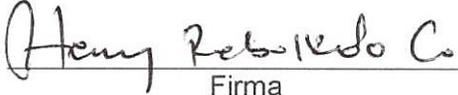
Establish the social imaginaries about inclusion/exclusion in education and their presence in the pedagogical practices of the educational agents of a Child Development Center (CDI) in rural contexts and the pandemic caused by COVID 19 in the municipality of Iquira-Huila.

Therefore, theoretical and methodological developments and some findings found in relation to the imaginary categories in education, inclusion/exclusion and pedagogical practices are disclosed. Five women made up the sample of this study, which, from the application and analysis of research techniques such as semi-structured interviews and workshops, allowed their beliefs, thoughts, feelings and lived experiences to emerge, configuring a warp of meanings woven between their personal stories, their labor practices and their roles in the territory. Imaginaries and practices recreated by educational agents with children under 5 years of age through strategies established by the Colombian Institute of Family Welfare (ICBF) and their own knowledge, adapting them to a "new normality" of training, but foreign to them, called remote.

The results were broken down into the following categories: 1) Experiences of inclusion in education from being an Educational Agent; 2) Experiences of exclusion in education from being an Educational Agent; 3) Imaginaries about education for inclusion, and 4) Pedagogical practices in the process of education for inclusion. Each one with its respective subcategories that allow knowing the imaginaries of inclusion/exclusion of the educational agents and their pedagogical practices.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre presidente Jurado: Henry Steven Rebolledo Cortes

Firma: 
Firma

Nombre Jurado: Julieth Milena Rincón Perdomo

Firma: 

Imaginarios y prácticas pedagógicas sobre inclusión/exclusión en educación en el CDI

Creciendo con Amor, Íquira- Huila.

Magda Lorena Pérez Badillo

Marisol Herrera Herrera

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación para la Inclusión

Neiva

2022

Imaginarios sobre inclusión/exclusión en educación y prácticas pedagógicas del CDI

Creciendo con Amor, Íquira- Huila

Magda Lorena Pérez Badillo

Marisol Herrera Herrera

Tesis de grado presentado para optar al título de Magíster en Educación para la Inclusión

Asesora. Jacquelin García Páez

Candidata a doctora en comunicación

Universidad Surcolombiana

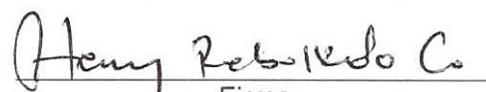
Facultad de Educación

Maestría en Educación para la Inclusión

Neiva

2022

Nota de aceptación


Firma

Firma del presidente jurado


Firma del jurado

Neiva, 25 abril de 2022

Agradecimientos

Finalizar esta etapa de nuestras vidas es fruto de muchas voces y aportes de una serie de personas que se cruzaron con nuestros pasos en el transcurso de la maestría, por ello, nuestra mirada de agradecimiento se dirige primordialmente al padre celestial, fuente de fuerzas para sobreponernos a las angustias y al cumplimiento de los deberes laborales y académicos que debimos sortear para sacar adelante este sueño de formación académica aun en pandemia.

Así mismo, a nuestras familias que de una u otra forma contribuyen a nuestros sacrificios y por esos momentos de amor, paciencia y ánimos, muchas gracias; comprendimos que sin su apoyo como esposos e hijos no hubiese sido posible alcanzar lo que nos propusimos. Igualmente, extendemos nuestra gratitud a los docentes como orientadores de los seminarios y del proceso investigativo para alcanzar la culminación de esta meta actual, de manera especial, por su dedicación, a nuestra asesora Jacquelin García y al docente Erinson Díaz, quienes siempre hicieron una mirada crítica, honesta y oportuna a nuestra investigación.

Magda Lorena Pérez Badillo

Marisol Herrera Herrera

Resumen Analítico Educativo /RAE

TIPO DE DOCUMENTO	Tesis de Grado
ACCESO AL DOCUMENTO	Universidad Surcolombiana. Sede Neiva – Huila.
TÍTULO DEL DOCUMENTO	Imaginarios y prácticas pedagógicas sobre inclusión/exclusión en educación en el CDI Creciendo con Amor, Íquira- Huila
AUTOR(ES)	Magda Lorena Pérez Badillo Marisol Herrera Herrera
PUBLICACIÓN	Neiva (H) 2021
UNIDAD PATROCINANTE	CDI Creciendo con amor (Íquira – Huila) 5 agentes educativas mujeres
PALABRAS CLAVE	CDI, agentes educativas, imaginarios sociales, educación, inclusión, exclusión, primera infancia, prácticas pedagógicas
DESCRIPCIÓN	Establecimiento de imaginarios en relación con la inclusión y la exclusión que se asocian a las prácticas pedagógicas de quienes se desempeñan como Agentes Educativas en una zona rural como lo es el municipio de Íquira en el Huila, enmarcada en la labor del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para con la primera infancia, en contexto de pandemia COVID 19.

FUENTE	<p>Duk, C. (2013). Escuela de Educación Diferencial. <i>Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva</i>, 7 (2). Obtenido de http://www.rinace.net/rlei/Escuela</p> <p>Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. <i>La educación inclusiva</i>, 12, 26 – 46. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p> <p>García, G. (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. <i>Civilizar Ciencias Sociales y Humanas</i>, 19 (37), 31-42. https://www.redalyc.org/journal/1002/100264147005/htsinnegociml/</p>
CONTENIDO	Imaginarios sociales, inclusión / exclusión en educación, prácticas pedagógicas y Agentes educativos.
METODOLOGIA	La investigación tiene un enfoque cualitativo de tipo fenomenológico de muestreo intencional y por instrumentos las entrevistas semiestructuradas y los talleres.
CONCLUSIÓN	<p>Se concluye el hallazgo de nexos entre estos dos aspectos sustentados en la tensión y el temor ante escenarios desconocidos como la educación remota dado el momento dominado por el COVID-19; también los imaginarios de inclusión en sus prácticas pedagógicas forjaron vínculos de atención y compromiso ante las situaciones de vida de los y las niñas; por otra parte, los imaginarios de exclusión vividos por las agentes educativas, asociados a ser mujer, a sus creencias religiosas, a sus prácticas culturales y a su color de piel, especialmente, se relacionan con sus prácticas pedagógicas como referentes para evitar o impedir que los y las niñas vivan estas situaciones en el CDI o en el contexto familiar. Así mismo, estos imaginarios y prácticas pedagógicas dan cuenta de</p>

	<p>las realidades rurales conocidas ampliamente por este grupo de mujeres que ante el nuevo escenario de pandemia desarrollaron colectivamente relaciones de reconocimiento, apoyo y solidaridad ante los padres y madres del municipio.</p>
--	--

Resumen

El contexto de pandemia COVID 19 afectó considerablemente el ámbito educativo en general y en particular la formación de la niñez en la ruralidad colombiana, por ello, la presente investigación tuvo como objetivo, establecer los imaginarios sobre inclusión/exclusión en educación que tienen las agentes educativas de la CDI Creciendo con Amor y sus prácticas pedagógicas en el contexto de la pandemia del COVID 19. Se desarrolló una metodología cualitativa fenomenológica, que implementó técnicas como la entrevista semiestructurada y talleres con las participantes, la muestra fue censal con cinco agentes educativos de un Centro de Desarrollo Infantil CDI ubicado en el municipio de Íquira.

Los resultados se desglosaron desde las siguientes categorías: 1) Experiencias de inclusión en educación desde el ser Agente Educativa; 2) Experiencias de exclusión en educación desde el ser Agente Educativa; 3) Imaginarios sobre la educación para la inclusión, y 4) Prácticas pedagógicas en el proceso de educación para la inclusión. Cada una con sus respectivas subcategorías que permiten conocer los imaginarios de inclusión/exclusión de las agentes educativas y sus prácticas pedagógicas, que en el marco de un contexto complejo produjeron nexos sustentados entre la tensión y el temor ante escenarios desconocidos como la educación remota; pero a la vez, se produjeron prácticas pedagógicas que se vincularon a la atención y al compromiso ante las situaciones de vida de los y las niñas; prácticas de apoyo y solidaridad ante los padres y madres del municipio y prácticas de valoración entre ellas para asumir los nuevos desafíos del contexto pandemia, así como, la participación en la investigación propició prácticas reconocimiento y empoderamiento ante las experiencias de exclusión vividas.

Palabras clave: CDI, agentes educativas, imaginarios sociales, inclusión, exclusión, primera infancia, prácticas pedagógicas.

Abstract

The context of the COVID 19 pandemic considerably affected the educational field in general and in particular the formation of children in Colombian rural areas, therefore, the present investigation had the objective of establishing the imaginaries about inclusion/exclusion in education that educational agents have. of the CDI Growing with Love and its pedagogical practices in the context of the COVID 19 pandemic. A phenomenological qualitative methodology was developed, which implemented techniques such as semi-structured interviews and workshops with the participants, the sample was a census with five educational agents from a CDI Child Development Center located in the municipality of Íquira.

The results were broken down into the following categories: 1) Experiences of inclusion in education from being an Educational Agent; 2) Experiences of exclusion in education from being an Educational Agent; 3) Imaginaries about education for inclusion, and 4) Pedagogical practices in the process of education for inclusion. Each one with its respective subcategories that account for the imaginaries of inclusion/exclusion of educational agents and their pedagogical practices, which in the framework of a complex context produced sustained links between tension and fear in unknown scenarios such as remote education; but at the same time, pedagogical practices were produced that were linked to attention and commitment to the life situations of boys and girls; practices of support and solidarity with the fathers and mothers of the municipality and practices of assessment among them to assume the new challenges of the pandemic context, as well as, participation in the research led to practices of recognition and empowerment in the face of experiences of exclusion lived.

Keywords: CDI, educational agents, social imaginaries, education, early childhood, pedagogical practices.

Tabla de contenido

1. Introducción	1
2. Formulación del problema	7
2.1. Planteamiento del problema	7
2.2. Enunciación del Problema	20
3. Justificación de la propuesta	22
4. Antecedentes de la investigación	26
5. Objetivos	43
5.1. Objetivo General	43
5.2. Objetivos Específicos	43
7. Marco referencial	44
7.1. Marco contextual	44
7.1.1. De lo educativo al Centro de Desarrollo Infantil (CDI) “Creciendo con Amor”	47
7.2. Marco conceptual	53
7.2.1. Imaginarios Sociales	53
7.2.2. Inclusión/exclusión en educación	55
7.2.3. Prácticas Pedagógicas	59
7.2.4. Agentes educativos	60
7.3. Marco legal	62
8. Metodología	69
8.1. Enfoque metodológico de investigación.	69
8.2. Diseño de la Investigación	71

	11
8.3. Técnicas de recolección de información	73
8.3.1. Entrevista Semiestructurada	73
8.3.2. El taller	76
8.4 Instrumentos de recolección de información	77
8.4. Universo, Población y Muestra	79
8.4.1. Universo	79
8.4.2. Población	80
8.4.3. Muestra	81
8.5. Plan de análisis de la información y plan de apropiación social del conocimiento	82
9. Consideraciones éticas	85
10. Resultados	86
12. Conclusiones	112
13. Recomendaciones	115
Referencias	116
Apéndices	131

Lista de tablas

Tabla 1 Niveles de atención para primera infancia, CDI Creciendo con Amor, Íquira-Huila.....	51
Tabla 2 Personal de la organización	52
Tabla 3 Códigos de instrumentos.....	78
Tabla 4 Codificación de la muestra	82
Tabla 5: Experiencias de inclusión en educación desde el ser agente educativa.....	86
Tabla 6 experiencias de exclusión en educación desde el ser agente educativa.....	88
Tabla 7: Imaginarios sobre la educación para la inclusión	91
Tabla 8: Prácticas pedagógicas en el proceso de educación para la inclusión.....	95

Lista de figuras

Figura 1 Niveles de triangulación	30
Figura 2 Población desagregada por sexo.....	45
Figura 3 Tasa de incidencia de violencia de género 2012-2020.....	47
Figura 4 Etapas de la investigación	72
Figura 5 Momentos de la entrevista.....	75
Figura 6 Experiencias de inclusión en educación desde el ser agente educativa.....	88
Figura 7 Experiencias de exclusión en educación desde el ser agente educativa	90
Figura 8 Imaginarios sobre la educación para la inclusión.....	94
Figura 9 Prácticas pedagógicas en el proceso de educación para la inclusión	97

1. Introducción

La presente investigación hace referencia a los imaginarios sociales sobre inclusión/exclusión en educación y prácticas pedagógicas que tienen las agentes educativas de los Centros de Desarrollo Infantil, o identificados a través de CDI; estos son escenarios educativos enmarcados en los programas de atención a la primera infancia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el cual de aquí en adelante se mencionará solo por la sigla. Allí, según el ICBF (s.f.), se presta un servicio institucional que busca garantizar la accesibilidad a la educación en el nivel inicial, de índole integral a los niños y niñas menores de 5 años, mediado por la ejecución de planes y acciones pedagógicas, además de un cuidado calificado e incluida la nutrición, así como gestiones direccionadas a promover los derechos a la salud, protección y participación, que permitan favorecer su desarrollo integral. No obstante, en el panorama actual de “nueva normalidad” originada por el confinamiento derivado de la Pandemia COVID 19, el sistema educativo en general y los CDI, en particular, se han visto obligados a reconfigurar las prácticas pedagógicas, esta vez mediadas por herramientas digitales.

Esta reconfiguración ha estado orientada a la generación de dinámicas capaces de garantizar a los niños y niñas menores de 5 años el derecho a una educación integral independientemente de las condiciones que posea. En consecuencia, uno de los principales retos, impuesto por la pandemia a los CDI, ha estado relacionado con la disminución de los factores de vulnerabilidad que agudizó la crisis sanitaria; es por esto que, ante el cierre y la disminución de espacios presenciales durante los años 2020 y 2021, el ICBF promovió programas de atención con el objetivo de suplir las necesidades de los niños y niñas, teniendo como principal mediador los CDI.

Es preciso señalar que la implementación de estos programas a nivel nacional se enmarcaron en tres líneas, a saber: seguridad alimentaria, prevención en violencias y pedagogía en casa, siendo esta última de gran significado para la presente investigación puesto que, a partir de la creación de la plataforma “Mis Manos te Enseñan”, se fomentó una pedagogía centrada en la enseñanza, más bien guianza desde casa (ICBF, 2021a) dirigida por las agentes educativas, lo cual desencadenó un efecto directo en las prácticas pedagógicas de las mismas.

Ahora bien, el rol primordial frente al desarrollo o funcionamiento de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), recae en las agentes educativas, cuya definición se enmarca en los procesos que llevan a cabo en primera infancia y se encuentran especificados en la Guía 35:

Son quienes deben adelantar procesos educativos intencionados, pertinentes y oportunos generados desde el conocimiento de intereses, así como características y capacidades que poseen los educandos en su etapa de primera infancia, en aras de instar el desarrollo de sus competencias, soportado en un liderazgo en procura de la transformación cultural que motive praxis pedagógicas sincrónica a estos parámetros. Por lo tanto, es de prospectar que los agentes educativos realicen la asunción de su rol como promotores del proceso madurativo de competencias, en donde se usa la observación, junto al acompañamiento direccionado, la génesis de contextos educativos de significancia, adicional al saber en cuanto a establecer quienes son las subjetividades de los educandos que allí asisten (MEN, 2010, p.20).

Consecuente, a estas directrices ministeriales se marca la necesidad de auscultar en relación con los imaginarios sociales de las agentes educativas sobre la inclusión en educación como política educativa que se desarrolla y que debe estar trabajada desde la infancia, para lograr una sociedad colombiana más inclusiva y abierta a la diversidad; entendiendo esto último como la garantía, por parte del sistema educativo, a todos los niños y niñas de obtener una educación

que sea de calidad, indistintamente de las cualidades adquisitivas, o de sus cogniciones diferenciales, e incluso de las restricciones físicas o las pertenencias culturales o territoriales que los distinguen.

En continuidad a esta línea, está el propósito de adelantar un acercamiento a la definición que de imaginarios sociales presentada por Pintos (2000), quien señala a estos como esquemas producto de las relaciones y dinámicas sociales que constituyen la realidad, o más bien, lo considerado como real. Desde esta premisa la investigación cobra un valor representativo, pues los pensamientos, creencias, sentimientos, conocimientos comunes e ideas que las agentes educativas tienen a partir de su experiencia son indispensables en el ejercicio de su praxis laboral, enmarcada en un contexto rural.

De tal forma, cada imaginario pueden ser contemplado como causales de fortalezas o de oportunidades de mejora en sus prácticas pedagógicas, las cuales terminan incidiendo en la formación de la primera infancia, en este caso de un territorio rural de la sociedad colombiana; para entender lo anterior, es necesario referenciar a Castoriadis (1997) quien construye una noción de los imaginarios sociales partiendo del término “sociedad”, debido a la configuración que surge de las instituciones y las acepciones que cada uno de los individuos posee en los grupos que la conforman. De esta manera, la sociedad está compuesta por innumerables instituciones de tipo cultural, educativo, político y religioso, entre otras; todas ellas se interrelacionan para conformar una sociedad y representan a cada una de ellas desde la misma conformación.

Conocer los imaginarios de las agentes educativas del CDI en mención, es dar cuenta de realidades construidas cotidianamente e influenciadas en muchas ocasiones por las experiencias vividas, por los sentimientos de este grupo de mujeres, por creencias familiares y personales, por

emociones, por el contexto cultural y rural en que se encuentran (municipio de Íquira) y el contexto institucional (ICBF), entre otros, que inciden en sus discursos, significaciones simbólicas y prácticas en los procesos pedagógicos orientados por ellas en el CDI Creciendo con Amor.

La inclusión se ha ido fortaleciendo desde los lineamientos y directrices nacionales que apuntan al desarrollo de una política educativa orientada por el ministerio desde la infancia, por lo tanto el ICBF, encargado de la niñez colombiana también la contempla en sus normativas, velando por escenarios de inclusión, aún en contextos de ruralidad y de confinamiento como consecuencia de la pandemia originada por el COVID -19, pues durante el 2020 y el 2021 las agentes educativas continuaron desarrollando la labor con los niños y niñas a su cargo de una manera remota, pues los protocolos de bioseguridad necesarios para minimizar los riesgos de contraer el virus, no permitieron el trabajo presencial con los infantes y por ello, se diseñan acciones que permitan acompañar sus procesos de crecimiento y desarrollo integral desde sus hogares.

En este sentido, y considerando la transformación acelerada de las dinámicas educativas en el sistema de educación nacional, y por tanto en los CDI, como resultado de la pandemia protagonizada por el COVID-19, surgen cuestionamientos en torno a cómo se dan estas nuevas dinámicas en la ruralidad, si han favorecido o no la inclusión en la educación y cuáles fueron las prácticas pedagógicas de las agentes educativas en contextos de pandemia, qué transformaciones sufrieron dichas prácticas; cuestiones que conllevan al planteamiento de la pregunta de investigación que orienta este proyecto:

¿Cuáles son los imaginarios sobre inclusión/exclusión en educación que tienen las agentes educativas del CDI Creciendo con Amor del municipio de Íquira y sus prácticas pedagógicas en el contexto de pandemia COVID 19?

Para dar respuesta a este interrogante se plantea como objetivo general: establecer los imaginarios sobre inclusión/exclusión en educación que tienen las agentes educativas del CDI Creciendo con Amor y sus prácticas pedagógicas en el marco del contexto de pandemia COVID 19; para lo cual se desarrollan tres objetivos específicos: 1) Identificar experiencias de inclusión/exclusión educativa en los relatos que de sí mismas hacen las agentes educativas del CDI Creciendo con Amor entorno a sus estructuras familiares, formativas, laborales y del territorio. 2) Establecer en las agentes educativas del CDI Creciendo con Amor los imaginarios que tienen sobre la educación para la inclusión, y 3) Analizar las prácticas pedagógicas que las agentes educativas del CDI Creciendo con Amor desarrollan en el proceso de educación para la inclusión, en contextos de pandemia.

La educación definida actualmente para la primera infancia se traza en función de los intereses del desarrollo integral de los niños y de las niñas para potenciar sus habilidades, proceso que es asumido desde el CDI; tal y como lo contempla el Ministerio de Educación Nacional, MEN (2009) mediante la Política Educativa para la primera infancia, la cual:

Señala el derecho a la atención integral de los niños menores de 5 años y busca garantizarles un desarrollo en el marco de sus derechos y sembrar las bases para que todos puedan ser cada vez más competentes, felices y gozar una mejor calidad de vida. El objetivo es que los niños, especialmente los de las poblaciones más pobres y vulnerables, reciban atención integral mediante modalidades que involucren a las familias, las

comunidades y las instituciones especializadas en esta materia, contando para ello con estrategias educativas que ayuden al desarrollo de sus competencias (p. 9).

Desde esta mirada, fue necesario conocer los imaginarios que las agentes educativas tenían sobre inclusión/exclusión en educación, pues estos convergen de manera significativa en contextos de ruralidad y confinamiento. Metodológicamente fueron indagados desde un enfoque fenomenológico que nos acerca a reconocer en las voces, narraciones y relatos de este grupo de mujeres los conocimientos que poseen y desarrollan de acuerdo a su rol, desempeño y quehacer en el desarrollo de habilidades con los niños y niñas de primera infancia del municipio.

2. Formulación del problema

2.1. Planteamiento del problema

En este apartado se describe la problemática relacionada con los imaginarios de inclusión/exclusión en educación de un grupo de mujeres que configuran el quehacer del CDI “Creciendo con amor” ubicado en el municipio de Íquira – Huila, desde conceptos y prácticas pedagógicas que ellas desarrollan en contextos de pandemia, donde se gesta una “nueva normalidad” a la que no estaban acostumbradas, haciendo uso de nuevas tecnologías de la información a partir de las cuales debieron garantizar procesos de acompañamiento a niños menores de 5 años (y sus familias) con características sociales, económicas y culturales plurales.

Esta problemática da cuenta de las tensiones entre imaginarios sociales que, como ideas, conocimientos comunes y creencias se tejen sobre la inclusión en educación asociada específicamente a la diversidad, diferencia, vulnerabilidad, condiciones de discapacidad, exclusión social y cultural, entre otras, presentes en las agentes educativas, en la población de la primera infancia a los que sirven de orientación acordes a sus enclaves geográficos. Es decir, un concepto y una práctica de inclusión en educación amplia que reconoce la presencia de la exclusión en diversos ámbitos y vivencias que como agentes educativas, como mujeres y por la condición de ruralidad han vivido para superarla, transfórmala o para perpetuarla desde sus discursos o prácticas pedagógicas.

A partir de esa concepción amplia de inclusión en educación la investigación busca centrar su mirada en las agentes educativas del CDI Creciendo con Amor, para reconocer datos relevantes en cuanto a la forma en que ellas como mujeres rurales y como agentes educativas han vivenciado la inclusión en educación, de qué manera esa vivencia sobrepasa, trasciende, e

incluso da un viraje a sus praxis pedagógicas, es decir, qué imaginarios están presentes en las cogniciones de estas mujeres, así como en sus ejercicios de prácticas pedagógicas que desarrollan con los niños y niñas del CDI Creciendo con Amor aun en contexto de la pandemia por el COVID -19.

Ahora bien, desde los aspectos de diversidad, diferencia, vulnerabilidad, condiciones de discapacidad, exclusión social y cultural se puede precisar que, se parte de la idea de que la diversidad y la diferencia son consideradas enriquecedoras, por lo que las escuelas deben procurar preparar a sus estudiantes para convivir en un entorno heterogéneo y de constante cambio. Pero ¿cómo se relaciona el concepto de diversidad con la educación inclusiva? La respuesta está en la gestión y la forma de comprender la diversidad. En especial en consideración a la afirmación de Tuts (2007, citado por Pibaque, Baque, Ayón y Ponce, 2018), en relación a que: “Las aulas no son ni han sido jamás homogéneas” (p. 34), es decir, ni están habitadas por niños/niñas iguales, ni son espacios de réplicas de experiencias idénticas, ni escenarios para desarrollar o construir conocimientos de las mismas formas. Esta mirada ratificaría el concepto de diversidad en educación inclusiva, entendiendo la educación inclusiva desde la siguiente perspectiva:

Cuando se habla de educación, se habla de humanización, de inclusividad. La educación inclusiva está relacionada con que todo el alumnado sea aceptado, valorado, reconocido en su singularidad, independientemente de su procedencia o características psico-emocionales, etnia o cultura. (Sánchez y Robles, 2013, p. 25).

En este sentido, siguiendo a Jiménez y Vilá (1999, citado por Sánchez y Robles, 2013), en la idea de “educar en y para la diversidad” (p. 26), se asume la diversidad como una dinámica compleja y permanente configuración de saberes, la cual se consolida desde los

procesos de intercambios entre sujetos diferentes en términos de sus principios, ideales, apreciaciones, pretensiones, potencialidades, niveles y formas de aprendizajes y cognitivas, entre otras; que son convenientes para la producción de identidades y saberes desde ejercicios independientes y conscientes, creando alternativas a la realidad social heterogénea y, al mismo tiempo, fortaleciendo el relacionamiento social y cultural en la sociedad.

Lo anterior lleva a reconocer que la diversidad no era una realidad aceptada conscientemente en el país ni en ámbitos como el educativo y que ha sido y puede seguir siendo una de las barreras a la inclusión. Por consiguiente, de acuerdo con autores como Corbett (2001), Sánchez (2011), Vitello y Mithaug (1998) citados por Sánchez y Robles (2013) el propósito es entonces erradicar las lógicas de exclusión en los procesos educativos, siendo las mismas producto de las prácticas y acciones desacertadas ante la pluralidad de clase, género, raza, orientación religiosa, sexual y étnica.

Esta pluralidad está presente en la población que actualmente habita el municipio de Íquira; según se describe en el Plan de Desarrollo de la Alcaldía municipal “*Escribimos una nueva historia, Íquira avanza*” para el periodo 2020 – 2023, y que lleva a esta administración a trabajar en la línea estratégica “Íquira avanza en equidad”, donde se propone el programa “educación para transformar con calidad y cobertura” cuyo objetivo social es el de garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, que promueva el aprendizaje oportuno y permanente, en el que se contemple a toda la población en condición de víctimas del conflicto, reincorporados, excombatientes, vulnerables y lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, intersexual y queer (comunidad LGTBIQ). Dando cuenta así, de las nuevas dinámicas de este territorio atravesado por el desplazamiento, la migración rural, la desigualdad y la iniquidad.

Así mismo, dentro de esa primera línea estratégica, se encuentra un programa de “inclusión social de reincorporados y excombatientes y de educación inicial” y uno más que se hace necesario citar llamado “Primero nuestra niñez” en el que se propone ajustar la política pública “Infancia y fortalecimiento familiar”.

Desde este telón de fondo, es necesario enmarcar a las agentes educativas, niños y niñas, padres de familia y comunidad en general del CDI Creciendo con Amor, pues el CDI responde a los lineamientos del ICBF y por ende a los programas nacionales como lo es “De cero a siempre”; este último contemplado en el programa municipal “Primero nuestra niñez”.

Además, dichas poblaciones hacen parte de los criterios de focalización contemplados en la Guía para la focalización de usuarios de los servicios de primera infancia del ICBF y que a la luz del Plan de Desarrollo Municipal estarían en concordancia, debido a las diversas comunidades que hoy habitan en el municipio. No obstante, estos programas y políticas proyectadas y mencionadas en dicho Plan no son conocidas por las agentes educativas del CDI, ni por los padres de familia, por lo cual es posible señalar que no fueron construidas desde un diálogo y reconocimiento de necesidades de esta comunidad educativa, ni de los actores que la conforman ni desde los escenarios educativos, por ello, asumir el contexto de pandemia no fue un ejercicio colaborativo entre Administración e institución ICBF, sino más una apuesta institucional y un compromiso vocacional de las agentes educativas.

Por otro lado, es necesario resaltar que, para el desarrollo y progreso de una sociedad, la familia es el punto de partida, especialmente en el ámbito rural, debido a que es la fuente de herencia cultural y costumbres enriquecidas con saberes y experiencias propias y con acciones éticas y morales. Sin embargo, en lo que se lleva del siglo XXI, las dinámicas familiares, los actores y la composición familiar han cambiado, acorde a la conformación de las mismas,

generando algunas tipificaciones como son: familia nuclear, familia extensa, familia monoparental femenina, familia monoparental masculina, familia reconstituida y familia adoptiva.

En la ruralidad colombiana el rol de la familia incide en la labor de la escuela. Por ello, es preponderante asumir que las características diferenciales inmanentes a los núcleos familiares, que también existen en marcos ya sean contextuales o culturales, equivalen a datos que informan afectaciones que bien pueden ser de índole positivo o negativo en función de lo educacional; por tanto, necesarias dada su importancia en alineación al cuidado de la población de primera infancia, que direcciona el acompañamiento institucional para favorecer el desarrollo integral. De esta manera, se contribuye en cada uno de los ámbitos, que van desde lo interpersonal, seguido de lo intrapersonal, para dar paso a lo emocional, más lo actitudinal y cognitivo de los infantes, circunscrito al momento de la crisis de salud pública mundial, es decir, la pandemia para hallar significados a ese acompañamiento educativo de los y las niñas de las áreas rurales colombianas.

Suárez y Restrepo (2005), hacen referencia al rol activo de la familia como interventora del cambio social, pues promueve las estructuras y comportamientos de los estudiantes en la actitud positiva frente a su desarrollo y relación con su entorno, en pro de mejorar y potenciar en ellos capacidades para transformar sus problemas en oportunidades con el apoyo de las entidades educativas, en este caso el CDI.

No obstante, en los últimos años se han venido presentando tensiones entre el rol de la familia y el de la escuela. Pareciera que hoy esta dinámica ha cambiado y es la institución educativa quien incide con mayor relevancia en el cambio social y el fortalecimiento de las capacidades tanto en niños/niñas como en jóvenes, pues la familia, pareciera por diversas

situaciones y crisis, ceder su rol formativo a la institución educativa, en este caso los CDI. De aquí la importancia de identificar los imaginarios sociales de inclusión en educación de las agentes educativas que contribuyen a la formación de la niñez, estableciendo cómo fue para ellas esta vivencia educativa, qué las llevó a ser agentes educativas, cómo superaron algunas experiencias de exclusión vividas y si repercutieron o no en sus prácticas pedagógicas.

Por lo anterior, se hizo necesario establecer cómo en estos nuevos contextos las prácticas pedagógicas que se llevaron a cabo al interior del CDI respondieron a esa nueva dinámica y si dieron cumplimiento a las políticas públicas en lo que a inclusión se refiere; además, el trabajo con las familias fue fundamental aún desde el contexto de acompañamiento remoto debido a la pandemia ocasionada por el COVID-19, pues, para contar con niñas y niños creativos, felices, expresivos, respetuosos, autónomos y responsables que construyan sociedades más justa e inclusivas, Calvo, Verdugo y Amor (2016) proponen que las familia se impliquen y comprometan en el diseño de una escuela que les permita alcanzar sus sueños. Es decir, es un trabajo de retroalimentación donde la escuela contribuye a la formación de una familia más incluyente y comprensiva de la diversidad, la diferencia, el respeto etc., y esta mejora la misma apuesta educativa al aportar sus saberes, experiencias y trabajo colaborativo en la formación y acompañamiento de sus hijos/hijas.

En el contexto rural también se encuentran otros modelos de crianza, que, de acuerdo con Almario y Sánchez (2018), pueden reflejarse con exceso de protección y afecto o de abandono, castigo y rechazo. Ante alguna de las dos situaciones los y las niñas rurales se ven expuestos a vivenciar o desarrollar prácticas de exclusión que afirman o desalientan las relaciones de los núcleos familiares y fortalecen o debilitan las relaciones sociales con los actores escolares. Desde las relaciones familiares se forman en los y las niñas creencias, ideas y conocimientos previos

sobre inclusión y exclusión, situaciones que se configuran en vivencias de los propios niños y niñas.

Los patrones de crianza en la ruralidad colombiana no son un proceso homogéneo, de aquí la importancia del rol de la educación en cualquiera de estas realidades ya que recae directamente en el docente, para esta investigación, sobre las agentes educativas, quienes a su vez poseen sus propios imaginarios sociales a partir de lo que han vivido, sienten, piensan y lo que creen.

Por ello, los docentes y directivos de una institución educativa deben generar un trabajo bidireccional con la familia (Rubio y Martínez, 2019), pero también la institución debe contar con la cualificación de sus docentes o agentes educativos para que puedan identificar la exclusión y trabajar en función de mitigarla desde propuestas pedagógicas, pues desde la praxis docente es posible evidenciar la falta de formación pertinente y la escasez de herramientas pedagógicas para atender diferentes necesidades en torno a inclusión en educación.

Ahora bien, tanto las familias como las agentes educativas construyen imaginarios sociales sobre inclusión en educación, las agentes educativas desde sus programas y prácticas pedagógicas evidencian diversidad de barreras actitudinales, tanto en los infantes como en padres de familia o en compañeras de trabajo, que llevan a la exclusión, invisibilización o discriminación de unos hacia otros, configurándose en prácticas de menosprecio, rechazo, prejuicios, lástima, sobreprotección y maltrato, que se traducen también en lenguajes inapropiados. En este sentido, Sotelo, Fernández y Muñoz (2018) proponen que desde las narrativas se pueden reconocer los imaginarios, las percepciones o pensamientos que tienen los actores del proceso educativo sobre la inclusión educativa analizando su contexto familiar y

escolar. Estas percepciones e ideas van configurando unos imaginarios sociales que pueden favorecer u obstaculizar el proceso educativo en los niños y niñas.

Por esta razón, es evidentemente necesario auscultar en las agentes educativas vinculadas al proyecto de investigación un acercamiento teórico - práctico y vivencial de la problemática y, potenciar en ellas una mirada más reflexiva frente a estas dinámicas que se presentan en la sociedad actual y en el municipio de Íquira.

Un imaginario reducido de lo que en sí materializa la inclusión en la educación por parte de un agente educativo, inhibe garantizar derechos fundamentales como lo es el de la educación para la inclusión de niños/niñas. Siguiendo a Castoriadis (como se citó en Randazzo, 2012) un imaginario social tiene esencia y carácter propio, pues no es posible compararlo con la construcción de la imagen que vemos en el espejo o la mirada del otro, pues son creaciones que nos lleva a valorar como cierto, como real lo que cada sociedad produce. Se advierte entonces que el imaginario social sirve al individuo como una necesidad de comprenderlo todo en la realidad social, cuyo intento, como bien lo señala Maffesoli (1993) citado por Cegarra (2012) resulta imposible de realizarlo en su totalidad lo cual hace necesario acercarse a ella desde múltiples intervenciones como las económicas, políticas, culturales, religiosas, educativas, entre otras, que constituyen mayoritariamente una trama social, un contexto, una época y una sociedad específica.

Desde estas se contiene y se da forma a la tan anhelada totalidad de la realidad, apareciendo así la posibilidad de crear, resignificar, reproducir y reconstruir nuevos universos simbólicos en las personas a partir de lo que éstas viven y expresan, y en este proceso, la formación juega un rol importante. De esta manera, la función primaria del imaginario social es la elaboración y distribución generalizada de instrumentos de percepción de esa realidad social

construida como realmente existente (Randazzo, 2012); y en el caso de las agentes educativas los mencionados imaginarios sociales emergen como hallazgos en la presente investigación derivados de sus prácticas pedagógicas.

A propósito de lo previo, es de afirmar que el imaginario social debe asumirse como una matriz de significados que orienta los sentidos asignados a determinadas nociones vitales (el amor, el mal, el bien) y a las nociones ideológicas compartidas (la nación, lo político, el arte, y la educación, entre otras) por los miembros de una sociedad, todo lo cual los constituye en una condición o regulación externa que caracteriza la vida en sociedad (Cegarra, 2012). Sin embargo, estos imaginarios hacen que la inclusión en educación tenga un proceso más lento puesto que aun la sociedad y la familia, especialmente, limita dicho concepto sólo al acceso de un individuo para adquirir un servicio.

Para el caso de los niños y niñas del CDI y su entorno familiar, la segregación y discriminación son evidentes debido a la tipología cultural de su mismo entorno social, una población rural de un municipio del departamento del Huila que trabaja por el avance de su población en pro de ampliar sus horizontes y mejorar su calidad de vida, incluyendo a nuevos actores sociales como los reincorporados y los desplazados que llegan permanentemente al municipio. Familias en su mayoría, conservan tradiciones y creencias donde lo extravagante, diferente o extraño no es aceptado o es visto con subestimación, donde la presencia y el rol del hombre sigue teniendo mayor fuerza en los ámbitos públicos y representativos en lo político y económico. Prácticas predominantes en la cultura de la sociedad iquireña en pleno siglo XXI.

Siendo así que, en el contexto actual del CDI Creciendo con Amor del municipio de Íquira (Huila) es evidente que dichos constructos e imaginarios sociales afectan en el desarrollo cognitivo y social de los niños y niñas, máxime sí los que fungen como tutores legales de los

menores, a entender como padres o madres, yerran la intencionalidad de la inclusión ante las actividades curriculares para crear sesgos actitudinales en los estudiantes. En este orden, lo que se denota son aprendizajes inadecuados y proclives a la segregación y discriminación en lo que concierne a los espacios sociales y culturales de los educandos, toda vez que los padres de familia no cuentan con las condiciones óptimas de vida y desarrollo integral para acompañar y fortalecer las dinámicas educativas de sus hijos, convirtiéndose así en un factor que limita los procesos de socialización y construcción de conocimiento.

Frente a esta situación es necesario que las agentes educativas comprendan que la inclusión debe romper barreras, en donde los CDI fuera de garantizar el acceso a la atención a la primera infancia, desarrolle procesos de sensibilización y flexibilización orientados a crear espacios de aprendizajes significativos que no sólo estén de manera presencial, sino que también reconocen y comparten la diversidad de vivencias y experiencias de inclusión y de exclusión educativa y social, en general (Santana y Mendoza, 2017). Así mismo, la inclusión tiene que ver con construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias, y constituye una preocupación universal común a los procesos de reforma educativa, pues se visualiza como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión (MEN 2007) y no solo desde la escuela sino desde los CDI en los que se instan condiciones favorables en pro del desarrollo integral de la primera infancia.

Esta problemática denota la necesidad de; 1) dar un continuo seguimiento a los cambios sistémicos, desde un marco legal como reflexivo en el actuar de las agentes educativas sobre la política educativa de inclusión, 2) concientizar al docente que la educación actual debe buscar la enseñanza/aprendizaje en inclusión para eliminar cualquier tipo de barrera o discriminación presentes en el aula, 3) esa concientización debe ir de la mano con currículos e infraestructura

adaptados a las necesidades de la población estudiantil. 4) Los agentes educativos, no deben olvidar el factor afectivo, pues, deben recordar que la educación va dirigida a seres humanos y estos deben ser reconocidos como tal.

De aquí la importancia de reconocer desde las narraciones de las agentes educativas las vivencias que ellas han tenido en el tema de inclusión/exclusión y cómo las han tramitado. Además, de comprender que ellas deben responder al rol y a las funciones promotoras de un proceso madurativo de calidad integral para la población infantil de la primera infancia, así como en lo que corresponde a la educación en su nivel inicial y la génesis de competencias para quienes están entre los 0 y 5 años, que deben vivenciar una educación inclusiva, con valores como lo equitativo y solidario inherentes al respeto y goce de a diversidad étnica, cultural, social, las características geográficas y socioeconómicas del país y las necesidades educativas de los infantes (MEN, 2010, p.18)

Más aun en el contexto actual, pues el municipio de Íquira, al igual que el resto del mundo, ha tenido que hacerle frente a la crisis de la escuela, protagonizada por la pandemia COVID-19 durante los años 2020 y 2021, lo cual ha traído consigo nuevos modelos y estrategias de planeación para el desarrollo de actividades que fortalezcan la dinámica familiar sin perder la promoción de competencias propias del CDI; dicha situación ha generado desconocimiento, temores, falencias, logros y dificultades no solo en los infantes, sino en sus familias y por supuesto en las agentes educativas del CDI Creciendo con Amor, quienes refieren como se han servido de los teléfonos y contactos remotos para acercarse a las familias de cada uno de los niños y niñas de su grupo de cuidados, para ejercer el acompañamiento familiar en contribución que se sobrepone a la distancia y actúan en favor del desarrollo integral de los niños y niñas.

Las apenas lógicas condiciones cambiantes producto de la pandemia son expectativas predecibles, que pueden variar entre el deterioro de unas, el sostenimiento de regularidad al margen de la presencia del Covid-19 en otras, más aquellas que muestran mejoras. ¿En cuál de estas situaciones se puede ubicar la educación en primera infancia en el municipio?, para algunos niños y niñas la pandemia habrá sido un desastre en su proceso pedagógico, para otros la virtualidad habrá sido una experiencia de mejora, y para algunos otros, todo habrá continuado casi sin afectación al desarrollo integral. Desde la primera infancia hasta la educación superior en el ámbito rural del territorio colombiano se ha visto no solo afectada sino, además, ha visibilizado la precariedad y ausencia del Estado por varias décadas.

Esto, particularmente en la educación en primera infancia, se denota en el precario o nulo acceso a internet, además, de la tenencia de dispositivos tecnológicos, que bloquean el desarrollo acostumbrado de las actividades; además, la “virtualidad” ha restringido la innovación de instrumentos metodológicos que potencien el desarrollo integral en los niños y niñas a ser apropiados adecuadamente por los mismos. Al mismo tiempo, para otros, esto ha contribuido a su aprendizaje, toda vez que no se ven obligados a desplazarse de sus hogares y zonas alejadas del casco urbano, pueden estar bajo el amparo de los tutores legales, tienen una mayor socialización familiar, lo cual contribuye a su desarrollo integral como personas a partir del fortalecimiento socio-afectivo con el núcleo familiar.

Sin embargo, en últimas, esta crisis en el sector educativo ha terminado de sacar a la luz todas las falencias que eran “ocultadas” por el mismo Estado, y han sido referenciadas por el MEN y el OCDE (2016: 91); pues más del 60% de los estudiantes de las escuelas públicas subsisten ante barreras de desigualdad, ante la inequidad en la realización y desarrollo de

habilidades esenciales que afectan día a día a los escolares con la poca oportunidad de gozar del derecho a una educación de calidad.

El papel de la educación es una noción interiorizada en todas las naciones, conocen sobre su rol extraordinario en la búsqueda de equidad social dado que decrece las brechas diferenciales existentes en la estratificación social y que favorece la armonización del desarrollo que compete a los niños y adolescentes (Pérez, Ramos y Casas, 2020). Empero, la pandemia ha dejado al descubierto, la alta desigualdad que aqueja la educación pública y que impacta en la vida de los niños, niñas y adolescentes colombianos frente a la propuesta privada, así como también, la educación que se ofrece en las grandes ciudades con relación a lo que se logra ofrecer en la ruralidad. Situación que hace necesario repensar la acción de todos los entes que permiten dicho desarrollo en un territorio, repensar en la aplicación de políticas y programas que mitiguen la pobreza desde una educación pública gratuita y de calidad y plantear estrategias para que la comunidad educativa desarrolle procesos de flexibilización y renovación que logren atender a necesidades y demandas de la educación remota como la acontecida durante el 2020 y el 2021.

Este horizonte problemático enunciado hace que se piense y valore en el papel de las agentes educativas, ya que la interacción desde su gestión pedagógica posibilitó en medio de la desterritorialización la génesis de otros espacios y formas para hacer realidad inclusión en educación para la primera infancia que fueron una fortaleza no sólo a los niños y niñas, sino también a las familias e incluso al mismo CDI y a las políticas educativas. Si bien el acompañamiento formativo desde lo remoto en primera infancia fue todo un reto y muchos hogares optaron por retirar a los niños del proceso, el hogar y la dinámica a la que estuvo este escenario familiar en pandemia no favoreció el desarrollo integral de niños y niñas, pues la

relación con los otros y el proceso de aprendizaje no pudo ser dado a todos en condiciones de equidad en Íquira.

El CDI es el espacio ideal para socializar y conocer mediante el juego, la interacción y las actividades básicas cotidianas que se planean y desarrollan para la primera infancia, estas son el pilar para que niños y niñas logren ser mejores seres humanos en el presente y en el futuro. Pero, con el nuevo contexto de pandemia estas dinámicas también estaban en cuarentena, frente a ésta, las agentes educativas generaron otras alternativas desde sus prácticas pedagógicas en “remoto” que requerían ser conocidas y analizadas.

2.2.Enunciación del Problema

Por tanto, el horizonte problemático presentado llevó a formular la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los imaginarios sobre inclusión/exclusión en educación que tiene las agentes educativas del CDI Creciendo con Amor del municipio de Íquira y sus prácticas pedagógicas en el contexto de pandemia COVID 19?

La intencionalidad de formular la pregunta de investigación surge como consecuencia de la poca visibilidad que han tenido las agentes educativas de la ruralidad colombiana en otras investigaciones y de manera especial, conocer sus imaginarios respecto a inclusión y exclusión en educación, pues muchas veces se habla de sus procesos, pero en otras ocasiones se relega un poco su sentir, su pensamiento y sus creencias que para la presente investigación cobran gran valor para romper con algunas barreras que han podido presentarse en torno a la primera infancia. Así mismo, un saber en cuanto a cuáles fueron las prácticas pedagógicas que se adelantaron inmersas en el contexto de pandemia, debido a que es claro que esta situación

repercutió significativamente en la formación de la primera infancia, es decir, dar cuenta de los cambios, del cómo se acoplaron o reinventaron en esta “nuevas normalidad”.

Las agentes educativas se enfrentaron con una realidad mundial debido a la pandemia ocasionada por el COVID-19, situación que por salubridad y normativa no había sido contemplada en ninguna nación y, por ende, generó nuevos procesos en la manera de llegar a los niños y niñas, sus familias, consecuentemente, de experimentar interacciones y comunicarse con quienes regularmente se relacionaban.

La narrativa, posibilita conocer dichos imaginarios sociales, pues una a una, pudieron expresar lo que sentían, creían o pensaban frente a su rol como agentes educativas del CDI Creciendo con amor y lograron reflexionar sobre sus prácticas como habilitadoras o no de procesos de inclusión en educación, teniendo claro que el CDI es una modalidad del ICBF dirigida a potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas, además de garantizar el derecho que tienen a recibir una educación inicial de calidad.

3. Justificación de la propuesta

La construcción de una sociedad justa y equitativa radica para Moreno (2017), en las oportunidades de realización personal, social, profesional y ciudadana que tengan las personas; estas oportunidades dependerán mucho de la calidad de educación que reciban desde la primera infancia, es por esto que es de importancia indagar, por un lado, en los imaginarios sociales de las agentes educativas del CDI Creciendo Con Amor, constituidos en sus vivencias familiares, personales, educativas y laborales; y por otro lado, en las experiencias previas y personales que las constituyen como sujetos sociales, con el objetivo de conocer la incidencia de esos imaginarios de inclusión/exclusión en la interacción de las agentes educativas con los niños y los padres de familia, en el marco de prácticas de inclusión en la educación.

Dar cuenta de los imaginarios que circulan en las agentes educativas, es aportar a la reflexión en torno a cuál es y cómo está el proceso de formación que reciben los niños y niñas en áreas rurales del departamento del Huila. Y, además, ofrecer una mirada inicial encaminada a comprender si los cambios en las creencias, imágenes, discursos y conocimientos comunes sobre la inclusión en la educación están o no presentes en los procesos pedagógicos de niños y niñas del CDI.

Considerando lo anterior, surge la necesidad de indagar sobre los imaginarios sociales de las agentes educativas y sus prácticas pedagógicas, atravesadas por el contexto de pandemia; y también, identificar lo que piensan, creen y sienten con relación al (re)conocimiento del marco legal y pragmático sobre inclusión en educación presente en Colombia y el mundo, para así reflexionar sobre su labor educativa con el propósito de contribuir a una inclusión más asertiva desde su identidad como mujeres rurales y agentes educativas, tanto en el aula de clase como en su cotidianidad.

La escuela se constituye como la entidad que se construye y reconstruye constantemente gracias a los escenarios simbólicos que la misma sociedad edifica y valida, logrando así determinar las formas de actuar, decir y representar a las personas involucradas en el sistema educativo, como dice Cáceres (2018), entonces vale la pena preguntarse cómo pueden incidir o relacionarse los diversos imaginarios sociales sobre inclusión/exclusión educativa que tiene un grupo de mujeres, que cumplen el rol de agentes educativas en la ruralidad.

En tal sentido, la investigación es importante porque permite reconocer el estado de esta cuestión desde la voz de ellas mismas, identificando cómo han vivenciado la inclusión o la exclusión por ser mujeres y por liderar procesos educativos en un contexto patriarcal, como el municipio de Íquira, donde éstas desarrollan sus prácticas cotidianas y simultáneamente ser madres, hijas, esposas, abuelas y maestras. Asimismo, permite dar cuenta de las relaciones que estas generan con el territorio y la manera en que las prácticas pedagógicas desarrollan o abordan procesos de identidad territorial en los y las niñas del CDI Creciendo con Amor.

La investigación da un lugar importante al territorio puesto que para algunos padres de familia, jóvenes y niños es un asunto que aún pesa (para bien o para mal) en el imaginario de ser iquireño, campesino, agricultor, etc. En este sentido, el desarrollo de la investigación permitirá adentrarse a territorios y dinámicas con realidades complejas, al mismo tiempo que, identificar elementos y factores que constituyen la realidad de lugares y grupos poblacionales que están situados en contextos rurales, de tensión y conflicto que han sido poco estudiados, lo cual se convierte en una potencialidad para el proyecto.

El presente estudio investigativo toma gran relevancia al abordar como sujeto de investigación a las agentes educativas, quienes con varios años de vinculación a los Centros de Desarrollo Infantil - CDI son las primeras garantes del cumplimiento de los principios de la

Convención de Derechos Humanos. Conforme a esto, se convierten en un actor clave de la investigación, puesto que son ellas, desde sus sentires y experiencias, quienes dieron cuenta del significado que tiene la transición de ser madre comunitaria a ser agente educativa, del proceso de apropiación (o no) de los lineamientos de la inclusión en educación, de la incorporación de dichos lineamientos en sus prácticas, programas y políticas; y por supuesto, de los cambios que ha conllevado la “nueva normalidad”, originada por el confinamiento que causó la pandemia COVID 19 en su quehacer pedagógicos.

Estos relatos evidencian la “nueva normalidad” desde la perspectiva y experiencia de mujeres rurales, ajenas al lenguaje audiovisual, virtual, digital; de la misma forma, reconocen cómo fue vivida esta situación en el CDI de Íquira y cómo fue ese proceso de reinención para dar continuidad a su misión formativa de la primera infancia, en medio de temores y retos.

Es por esto que, el proyecto resulta ser un aporte importante para la sociedad, especialmente para el territorio, sin embargo, esto no excluye que los resultados y reflexiones sean referentes para trabajos similares en otras zonas de país, ya que, precisamente, el trabajo se centra en un campo de interés colectivo para las dinámicas educativas y el desarrollo integral de los niños y niñas de la primera infancia.

El proyecto aporta herramientas como elementos aunados para la población de Íquira, especialmente, para los CDI, así como sus integrantes en el rol de agentes educativas, más los padres de familia, en tanto reflexiona sobre los imaginarios sociales, la realidad social y las dinámicas pedagógicas, lo cual favorece el quehacer de los mismos. A su vez, los resultados del proyecto pueden constituirse en insumos para la institucionalidad en cuanto a las respuestas estratégicas estatales, ya sean proyectos, así como iniciativas o en formato de políticas públicas asociadas a la temática de la que se ocupó el presente trabajo.

Esta investigación tendrá un impacto significativo para las instituciones gubernamentales y para las agentes educativas, objeto de la investigación. A largo plazo el impacto está relacionado con la creación de políticas públicas al interior del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), pues dicha creación traería consigo las herramientas y requerimientos necesarios en el rol que ejercen las agentes educativas con la primera infancia.

El impacto a mediano plazo está relacionado con el Plan de Desarrollo del municipio de Íquira, pues tendría que ser más pertinente y tener en cuenta a las agentes educativas a partir de sus experiencia y vivencias, su aporte y socialización puede traer efectos positivos y significativos no solamente a los Centros de Desarrollo Infantil, sino a la población en general del municipio.

Finalmente, es preciso mencionar el alcance a corto plazo y éste se relaciona directamente con las agentes educativas, mujeres rurales que inciden directamente en el proceso de investigación desde sus imaginarios; ellas han trascendido a nivel cultural, social y familiar; incorporando sus conocimientos desde las prácticas pedagógicas en escenarios incluyentes dejando al margen las situaciones que hayan podido vivenciar a lo largo de su vida.

4. Antecedentes de la investigación

En este aparte se sitúa la investigación respecto a cuáles son los trabajos previos que se han aproximado al fenómeno abordado, cuáles son los enfoques y los hallazgos que tuvieron. Se presentan insumos y referentes para ponerlos en diálogo con el objetivo del trabajo realizado.

En razón a lo mencionado con antelación esta investigación expone el producto de una revisión documental de la literatura existente, sobre los trabajos que han abordado la temática desde el ámbito internacional, nacional y local, identificando los principales puntos en común y aportes. Cabe precisar que la producción académica a nivel local es muy escasa, lo cual se evidencia a lo largo del apartado y se relaciona con otras investigaciones que puedan asemejarse a las dinámicas y realidades del municipio de Íquira (Huila) permitiendo situar los estudios previos al respecto, arrojar insumos y contribuir a la elaboración de herramientas de acción y reflexión para el proyecto en mención.

Para este apartado se hace un seguimiento a las producciones investigativas relacionadas con los temas centrales del estudio, en tal sentido se revisaron trabajos que aportan a reconocer posibles vacíos de conocimiento relacionados con los imaginarios sobre inclusión/exclusión en educación que puedan tener los agentes educativos ubicados en contextos rurales; establecer conocimientos producidos por otras investigaciones sobre el tema de prácticas pedagógicas sobre inclusión en educación en la primera infancia.

Esta revisión contribuye a cotejar la existencia de estudios similares en los ámbitos internacional, nacional y local, con ello, confirmar que el tema no haya sido investigado en el municipio de Íquira. De igual forma, esta búsqueda en bases de datos, centros de investigación, repositorios y bibliotecas, ofrecen miradas que aportan significativamente a otros aspectos de

esta investigación como la metodología, los desarrollos teóricos, conceptuales y las conclusiones alcanzadas.

Para la sistematización del estado del arte, se tuvo en cuenta tendencias que contribuyen a la identificación del problema de investigación, cómo lo han venido indagando y sistematizando; teniéndose en cuenta los imaginarios de inclusión en educación presentes en agentes educativas y la incidencia de estos en sus prácticas pedagógicas.

Imaginarios de inclusión/exclusión educativa en estudiantes, padres de familia y docentes

En cuanto a los imaginarios de inclusión en educación se identificaron investigaciones y trabajos que comparten ciertos aspectos comunes. Un ejemplo de esto es que los imaginarios sobre inclusión en educación están asociados al trabajo con discapacidad, al desarrollo de competencias en los niños para garantizar ambientes propicios de aprendizaje, a representaciones sociales sobre diversidad funcional, a las percepciones sociales de los actores, al acompañamiento formativo de los agentes educativos y, también, se han concebido dichos imaginarios más allá del ámbito educativo, asignándole así una dimensión más amplia que abarca diferentes aspectos de la vida social.

A nivel internacional, en la educación preescolar, las acciones que se toman para mejorar las habilidades de los estudiantes requieren del fuerte apoyo de los padres; según las costumbres o tradiciones. No obstante, este apoyo ha ido perdido su significado y se limita a que en algunas escuelas los padres proporcionen materiales o apoyo en la limpieza, dejando de lado el aporte significativo en los aprendizajes de sus hijos. De igual modo, se requiere de mayor acompañamiento y capacidades para atender la diversidad que tienen los estudiantes, tanto social como educativamente.

En este sentido, la investigación desarrollada por Campa (2017) en México, se pregunta por el aprestamiento y conocimiento de las escuelas para actuar en función de la diversidad, junto al papel de los miembros de la comunidad educativa directamente ocupados en el proceso de inclusión educativa y las formas de afectación de la inclusión educativa en el estudiantado. Para ello el investigador buscó identificar las condiciones educativas que se requieren en las escuelas primarias públicas en el Estado de Sonora para atender estas tres situaciones.

Dicha investigación se desarrolló con un enfoque mixto, haciendo uso, por un lado, de la validación de instrumentos mediante índices de confiabilidad por medio del alfa de Cronbach para analizar la inclusión educativa desde un enfoque cuantitativo; y por otro, reconociendo la inclusión educativa y la diversidad desde instrumentos como los grupos focales desde un enfoque cualitativo. De esta investigación se valoran las categorías analizadas por su proximidad a las del trabajo que se adelanta, así como el proceso de sistematización y análisis de información realizado con el uso del software Atlas Ti. Y el desarrollo metodológico centrado en la voz de los sujetos de investigación.

Este último aspecto resulta clave para el presente proyecto ya que adentrarse en los imaginarios implica darles un papel central a los sujetos, de tal forma que, a partir de sus narrativas, sentires, percepciones y visiones se pueda construir colectivamente dichos imaginarios y se pueda poner en diálogo con las prácticas pedagógicas.

Otro estudio internacional que cabe traer a colación es el análisis comparado realizado por Patricia Scarponetti, Patricia Mariel Sorribas y Zenaida Garay Reyna (2021), quienes abordaron dos sectores geográficos de Córdoba y San Juan en Argentina, mediado por encuestas y entrevistas diseñadas en aras de ahondar en los imaginarios sociales de exclusión y de

inclusión durante la ejecución de la Asignación Universal por Hijo (AUH) a través de instrumentos dirigidos a actores institucionales y familiares.

Este trabajo plantea que el aparato educativo se convierte en un escenario que ostenta imaginarios que van más allá de la divulgación de saberes en los procesos educativos, por ejemplo, desarrolla habilidades para el trabajo y para la construcción de proyectos futuros, es decir que se adquieren logros educativos, sociales, laborales, entre otros. Esto, permite reflexionar para el caso del proyecto en Íquira, en una comprensión más amplia de los imaginarios sociales de inclusión educativa creados desde agentes educativas del CDI Creciendo con Amor, ya que no solo se incide en el ámbito educativo, sino que se permea la vida cotidiana de los implicados, se crea una visión holística en la que se construye sujetos sociales y en la que las dinámicas que se identifican construyen sentidos sobre la misma realidad social.

A nivel nacional, Realpe (2018) da solución a la pregunta ¿cuáles son las percepciones de padres de familia con hijos con diversidad funcional frente al quehacer del Educador Especial en escenarios de atención Educativa y Terapéutica y los perfiles de egreso de la licenciatura en Educación Especial de la Corporación Universitaria Iberoamericana? El autor trabaja los imaginarios caracterizando las percepciones de padres de familia que cuentan con hijos con diversidad funcional, orientándolos hacia el quehacer del Educador Especial en escenarios de atención Educativa y Terapéutica.

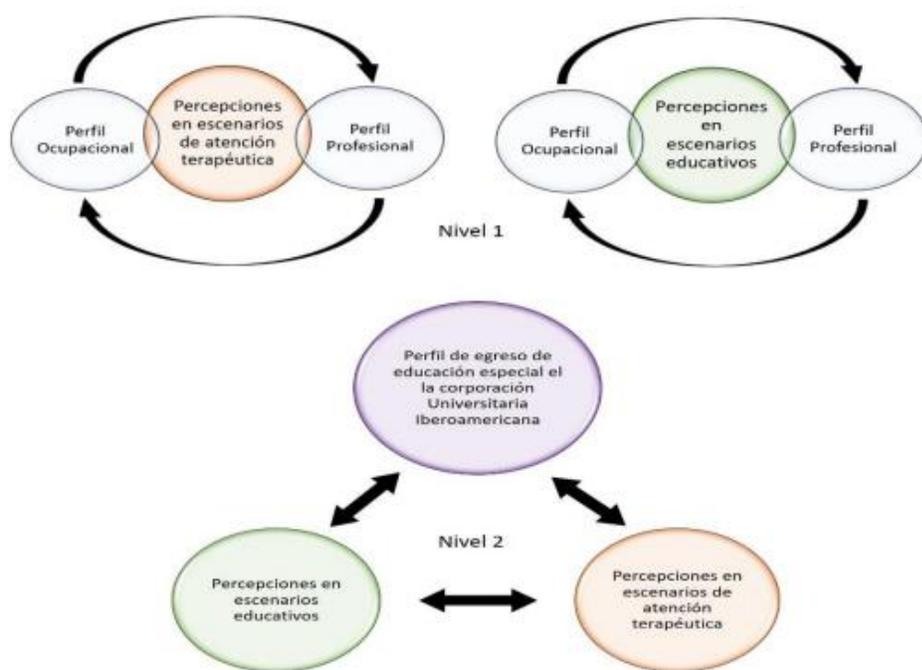
A su vez, el trabajo se enfoca en los perfiles de formación de la licenciatura en Educación Especial de la Corporación Universitaria Iberoamericana, a partir de Enfoque cualitativo de corte exploratoria, es de alcance descriptivo con corte hermenéutico. Para identificar los imaginarios sobre inclusión en educación acudió a grupos focales, transcripción, clasificación, descripción e

interpretación de entrevistas y a instrumentos de análisis de información, diseño de matrices, niveles de triangulación.

Como conclusiones reconoce la importancia de percepciones como conocimientos disciplinares, dinámicas pedagógicas, identidades, área profesional y las concepciones sobre el rol de los licenciados en Educación Especial, siendo el inicio de una transformación positiva que aporta a las universidades que ofrecen el programa de Licenciatura en Educación Especial, generando así una mejora en las prácticas del Educador Especial, a partir de la siguiente triangulación.

Figura 1

Niveles de triangulación



Fuente: Realpe (2018)

Por otra parte, las conclusiones advierten que las percepciones de los padres de familia sobre la intervención Educativa y Terapéutica considerada y ejecutada por los Educadores

Especiales es valorada como de efecto no funcional, los padres manifestaban que el docente no ha alcanzado niveles cognitivos pertinentes para esta educación, ni evidencia entrega o compromiso para hacer una gestión coherente frente a cada una de las características de sus hijos, ya que no las comprenden. Esto significa para ellos que no existe un sentido de pertenencia profesional. En suma, la labor del Educador Especial es puesto en tela de juicio, así como también sus niveles de profesionalismo, puesto que los tutores legales no estuvieron seguros de la importancia y relevancia de su trabajo, ya que ellos consideran que se limitan a las personas con diversidad funcional, quienes eran, simplemente, concebidos como conejillos de indias, además de que no se culminó satisfactoriamente con los procesos educativos.

Otra investigación analizada es la realizada por Árdila y Vásquez (2018) ubicada en Bogotá (Colombia), la cual indaga sobre los imaginarios de educación inclusiva que tienen los docentes de educación infantil, los tutores legales y los niños y niñas de las organizaciones educativas distritales tanto de Marsella como de Villa Rica. Subsecuentemente, el quehacer analítico se direccionó hacia la caracterización de los imaginarios, con la aplicación de herramientas como la encuesta, junto a la escala Likert y Escena de títeres.

El trabajo llegó a la conclusión de que los maestros de la primera institución consideran que los niños con discapacidad alteran la dinámica en el aula y deben estar en colegios especializados que atiendan sus necesidades. En contraste con lo anterior, los maestros de la IED Villa Rica admiten que aún falta mayor formación para el reconocimiento y atención de los niños que presenten alguna situación de vulnerabilidad y, más específicamente, de discapacidad, por lo cual prefieren abstenerse y no intervenir en la labor pedagógica con estos alumnos. Por otra parte, se logra observar que los padres de familia creen en una escuela inclusiva en donde haya

cabida para todos los estudiantes y se les brinde la atención pertinente sin segregación ni exclusión.

Identificaron además que los padres confían en los procesos que llevan a cabo los docentes dentro de las instituciones y piensan que allí se vivencia una escuela inclusiva, sin barreras ni marginación. Este imaginario deja en evidencia que los padres de familia se encuentran alejados de la realidad de la escuela y tienen desconocimiento de las dinámicas que se dan dentro de las instituciones educativas, lo cual es necesario desarraigar con el fin de trabajar de manera conjunta e involucrar a toda la comunidad educativa. Los padres no tienen claridad sobre los imaginarios errados que aún circulan en los maestros de educación inicial.

Asimismo, se encontró la investigación realizada por Rubio y Martínez (2019) en el departamento de Boyacá (Colombia), quienes describieron los imaginarios sociales que tienen los padres de familia, pero, también tanto de los docentes como de los directivos docentes en abordaje de la gestión relativa a la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas diagnosticados en el concepto clínico de discapacidad cognitiva; así, concluyen una notoria apatía en el trabajo educativo de un grupo que aúna docentes, así como directivos docentes, extensible a la comunidad educativa en sus interacciones profesionales y personales para con los menores de este tipo de diagnóstico asistentes a la sala de clase, además de la discriminación a la cual se ven expuestos por su discapacidad; si bien es cierto que en Colombia existen leyes, decretos y reglamentos que rigen la puesta en marcha de la inclusión educativa a las instituciones educativas, estas delegan la responsabilidad a entes gubernamentales, manifestando la ausencia de seguimiento y ejecución de campañas de inclusión educativa; así mismo, se expresa el inconformismo y la desinformación por parte de profesionales de apoyo pues no se brindan alternativas de conocimiento con respecto a la inclusión educativa.

Sin embargo, se evidencia la intención por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de algunos profesionales, basándose en las necesidades identificadas en los estudiantes; así mismo, cabe resaltar que la importancia del trabajo bidireccional entre los docentes, directivos docentes y la misma familias fundamental ya que con un trabajo recíproco por parte de estos se puede, según Moreno (2017), lograr que los niños y niñas rompan barreras educativas, teniendo confianza en sí mismo y fortaleciendo su proceso de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, la investigación evidenció que los niños y niñas mejoran académica y socialmente en entornos integrados, si la institución educativa asume las estrategias y metodologías acordes a la limitación del menor respondiendo de manera adecuada a sus necesidades y a su formación integral.

Se puede concluir, en cuanto a la revisión sobre los imaginarios de inclusión educativa, desde Moreno (2017), que estos estudios demandan especialmente de un mayor acompañamiento por parte de los padres, de mejoras en los componentes pedagógicos para garantizar mayores niveles de inclusión en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas y en su desarrollo integral. Los acumulados investigativos propician unos nuevos aprendizajes y desarrollos para el proyecto en Íquira con los CDI, ya que se establece desde dónde parten otras investigaciones en la identificación de problemáticas, en los sentires, las simbologías e imaginarios sociales de diversos actores del proceso educativo, incluidos los agentes educativos.

Así mismo, se reconoce –y es un referente para el quehacer en el CDI en Íquira- que se necesita fortalecer las estrategias pedagógicas para lograr una mayor inclusión educativa, un mejor desarrollo de las competencias de los educandos; esto, a partir de una mayor colaboración educativa entre los distintos actores que inciden en la construcción de conocimiento, en este caso

en particular con los niños y niñas cuyas capacidades y formas subjetivas de aprender son diversas.

Lo anterior, coincide con lo planteado desde Toro, Cano y Cadavid (2019), en cuanto a que genera un reto para las agentes educativas en cuanto a las formas de enseñanza diferenciada con base en la inclusión educativa en el contexto del COVID 19, ante una serie de dificultades en los niños, niñas, y padres de familia que limitan la construcción de saberes, desarrollo social y humano de los niños, ya que los mismos están mediados por una pantalla, que impide la construcción colectiva de conocimiento y experiencias con compañeros, a lo anterior se suma los problemas de conectividad que poseen algunos y la falta de hábito en el uso permanente ante estos dispositivos. De modo que, se debe generar reflexiones y estrategias para mitigar este flagelo, buscando que se generen imaginarios favorables de inclusión educativa, donde se reconozcan las particularidades, los contextos y realidades de cada uno de los agentes del conocimiento.

Los imaginarios se construyen socialmente, en diálogo con el entorno y esto atraviesa todas las dinámicas de la vida cotidiana; están asociados al acompañamiento o no (y en qué niveles) de los padres a las dinámicas de inclusión educativa, lo cual demanda una mayor participación y creación de estrategias pedagógicas por parte de estos.

Imaginarios sobre inclusión presentes en las agentes educativas

Los imaginarios sobre inclusión en las agentes educativas se han visto contruidos especialmente, según Moreno (2017), por la percepción que poseen en torno a la educación y calidad educativa en los niños y niñas de la primera infancia, brindando escenarios propicios para el aprendizaje pleno de los mismos. Además, estos imaginarios se han construido a partir de

las representaciones sociales de los docentes en los ejercicios educativos en el aula, o desde la construcción de sentidos de la realidad a partir de las prácticas sociales. Poco o nada se ha indagado sobre los imaginarios sociales de educación para la inclusión desde las vivencias de inclusión/exclusiones experimentadas por las agentes o los y las docentes.

Dicho esto, Morales, Galvis y Olarte (2013) analizó las creencias de los agentes educativos que informen sobre el vínculo de la calidad con la educación en la primera infancia enmarcado en el programa nacional denominado Atención Integral a la Primera Infancia, en su línea estratégica “De Cero a Siempre” en Cundinamarca, bajo la metodología de investigación cualitativa de corte exploratorio basado en un grupo focal y el análisis documental, concluyendo que la infancia como un concepto se ha ido modificando a lo largo de la historia cobrando una representación colectiva, producto de las formas de cooperación entre grupos sociales, pugando desde relaciones de fuerza y estrategias de dominio en el campo educativo; en tanto el niño o niña es visto como un sujeto de derecho y se desarrolla en las diferentes dimensiones, por lo que es fundamental, según Toro, et. al. (2017), brindar en los diferentes contextos del territorio colombiano, condiciones para la promoción y participación de los niños y niñas como ciudadanos.

La investigación afirma que la educación promueve escenarios y actores para que brinden una atención pertinente y de calidad a esta población, considerando los diferentes factores, entre ellos, la fundamentación conceptual y pedagógica, la infraestructura, las relaciones entre los agentes educativos, las políticas, los recursos, los procesos de formación y actualización de los docentes, el clima escolar de calidad donde estudiantes y maestros sostengan relaciones de respeto, confianza, solidaridad, en un clima positivo y motivante, entre otros.

De este modo, esta construcción de imaginarios sobre inclusión en las agentes educativas guarda estrecha relación con las formas de construcción social en el CDI de Íquira, puesto que en este también se han venido promoviendo formas colectivas, de cooperación entre los actores implicados para sacar adelante los currículos y la formación integral de los niños y niñas. Asimismo, la investigación se relaciona y aporta al proyecto porque como lo expone Moreno (2017), se han venido encaminando acciones que deben ser fortalecidas en pro del reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos, buscando fomentar la atención humana, siendo una de estas el reconocimiento de la vulnerabilidad de los mismos, las condiciones de afectación por el conflicto armado, entre otras, que ha conllevado a que se generen estrategias pedagógicas que reconozcan estas realidades.

En este mismo año, Pérez (2013) en la Institución Educativa adscrita al Distrito Especial de Bogotá en Colombia, Atabanzha, perteneciente a la Localidad de Usme, en su investigación analizó cuáles son las representaciones sociales de los docentes con respecto al proceso de inclusión en el aula regular, desde un enfoque cualitativo con modalidad etnográfico de alcance interpretativo empleando como instrumento de recolección de datos la entrevista y la observación no participante y, como técnica de análisis el procedimiento por codificación para luego determinar las categorías a analizar, este último aspecto común a la investigación que se presenta.

Esta investigación llegó a la conclusión que la implementación de nuevas políticas públicas no transforma ni cambian deliberadamente las prácticas docentes y que por el contrario los docentes requieren de tiempo para la comprensión de dichos lineamientos. La inclusión escolar es vista por la comunidad como un trabajo extra, en algunos casos como una sobrecarga, que contribuye a tensionar aún más la labor del docente. No obstante, los docentes no evidencian

rechazo abierto a tener estudiantes con características diversas sino más bien a que no cuentan con las condiciones ni la preparación que son necesarias para llevar a cabo su labor y, debido a ello, experimentan emociones y sentimientos de frustración, agotamiento y tensión, lo que no contribuye al desarrollo de actitudes favorables hacia los estudiantes que presentan dichas particularidades.

Los resultados del proyecto anterior, son un referente clave para el proyecto en Íquira ya que realizar una reflexión crítica de las políticas públicas y de las políticas educativas, mostrando que las mismas lejos de ser un asunto meramente formal deben ser apropiadas por los agentes de conocimiento. Esto, permite una reflexión conjunta que aporte a la consolidación de apuestas que emerjan desde el diálogo, el trabajo colectivo y la vinculación de la comunidad a las dinámicas pedagógicas. A su vez, esto se sitúa muy bien el marco de la pandemia, en la cual muchos docentes se sienten frustrados, debido a que como lo hallaron Toro, et. al. (2019) no cuentan con las herramientas lúdicas y pedagógicas para abordar y acompañar adecuadamente el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Al mismo tiempo, que produce un reto para los CDI y para las Instituciones Educativas en el sentido de crear metodologías que permitan responder a las dinámicas de virtualidad y a las nuevas realidades impuestas por la pandemia, ante las cuales las agentes educativas no estaban preparadas, marcando así un nuevo escenario en la educación para la inclusión.

Por su parte, Pinto (2018) presenta su problema investigativo abordado en Bogotá-Colombia, a través del siguiente interrogante ¿cómo lo que los adultos decimos, lo que hacemos, la manera como nos relacionamos y, en general, la forma como conducimos nuestros propios comportamientos favorece la construcción de la subjetividad de los niños en su primera infancia? y, en esta dirección, comprende porque la educación inicial, en alianza con la disciplina

psicológica, ha llegado a ser un elemento fundamental para la reproducción del orden social. Planteándose como objetivo mostrar cómo la transformación de prácticas sociales trae consigo nuevos dominios y objetos de conocimiento, así como nuevos discursos y prácticas y, por ende, nuevas subjetividades, mediante una investigación cualitativa de carácter analítico-interpretativo cuyas técnicas e instrumentos empleados fueron: el análisis discursivo interpretativo y la observación participante, del cual concluyó al igual que Moreno (2017), la forma como se constituye la participación de la familia en la educación de la primera infancia, incide en la consolidación de las prácticas educativas, pedagógicas y en general en la construcción de conocimiento; además, todo esto influye en las prácticas sociales y en la forma en que se desarrolle la vida cotidiana.

Por un lado, se reconoce su función protagónica hacia el fortalecimiento de vínculos afectivos por ser este un entorno protector y seguro para que en el futuro los niños alcancen una vida satisfactoria y, por otro lado, se pone en entredicho su capacidad para alcanzar felizmente esta misión mostrándose, entonces, como un contexto amenazador para el satisfactorio cumplimiento de las metas de la primera infancia, por lo que los padres deben ser capacitados en las instituciones de educación, a través de escuelas de padres, empoderando de este modo cada vez más a las maestras. En sí, es comprender cómo los padres se convierten en el punto de mira del jardín infantil donde no sólo se controlan las prácticas familiares, sino que sus faltas e incapacidades se consideran como causa de los problemas sociales, se patologizan sus acciones y se les entiende como amenazantes.

Por lo anterior, esta investigación dialoga con el presente proyecto, por un lado, desde la premisa de que los imaginarios sociales sobre inclusión/exclusión de las agentes educativas que pueden incidir en la formación de la primera infancia como lo expone Moreno (2017), y por otra

parte, en la idea que los tutores legales se conviertan en socializadores del saber, a partir de ejercicios de capacitación en los CDI, de manera que se puedan apropiarse más y mejor de la formación de sus hijos y, junto con los demás agentes logren implementar estrategias educativas para la educación de la primera infancia, bien sea encuadrado o no en un escenario contexto de pandemia. Es decir que, la preocupación no se ocupe de manera selectiva en la educación de los niños, sino en paralelo a la de los padres, para que ellos desde sus roles y acciones puedan ser formadores.

Ahora bien, Mora (2019) en su proyecto investigativo en Bogotá (Colombia) planteó la pregunta: ¿de qué manera se relaciona la actitud de los maestros con el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas con interés primordial hacia los estudiantes cuya diagnosis ha sido determinada como discapacidad intelectual en el Colegio Rural Pasquilla? Esta investigación se realizó desde una propuesta metodológica cualitativa con enfoque hermenéutico interpretativo, en el que se diseñaron e implementaron cuatro instrumentos de recolección de datos (encuesta, entrevista semiestructurada, observación y grupos focales).

De este modo, la investigación identificó la forma en que la actitud de los docentes se relaciona con el desarrollo de las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva, con una conclusión similar a la de Toro, et. al. (2017), que la actitud de los docentes no sólo influye en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, sino que existen otros factores como las condiciones en las cuales se está trabajando. Dichos establecimientos se acogen a las normas regidas por el Estado para ayudar a generar inclusión desde las instituciones educativas, pero no cuentan con las garantías que demanda su implementación.

Los resultados de la investigación plantean que, se puede pensar que el colegio está cumpliendo con la política, en tanto ha decidido recibir a los estudiantes sin importar sus

particularidades; no obstante, este requiere de otras condiciones. Por tanto, es necesario institucionalmente estructurar el proceso y la forma como se brindará la atención educativa a la población, dando mejores herramientas a los docentes. Esto, de acuerdo con el autor, no es solamente producto de la incapacidad de la institución educativa, sino del Estado, de la falta de apoyo de este mismo para generar las garantías que se requieren.

Así mismo, la investigación sostiene que existe una ausencia de herramientas formativas hacia los docentes que les permita tener conocimientos y metodologías para implementar la educación inclusiva, pues, no saben las lógicas y métodos de enseñanza que esto demanda para garantizar una atención educativa a la población que lo requiere. Por tanto, para el autor, se requiere de la vinculación de un profesional en educación especial para que sea quien garantice que se pueda desarrollar ese proceso de educación inclusiva.

Dicho trabajo es relevante, dado que el CDI de Íquira también requiere de las condiciones estatales y no estatales para lograr garantizar un adecuado proceso de educación para la inclusión; al mismo tiempo que, se requiere de profundizar en el diseño e implementación de políticas educativas, sociales e institucionales para afianzar herramientas pedagógicas, contenidos curriculares, trabajo comunitario, que posibilite la atención integral de la primera infancia y el desarrollo de prácticas educativas incluyentes.

Se puede concluir, a partir de la revisión de los antecedentes, que los imaginarios se construyen no solo desde lo educativo, sino que análogo a como lo plantea Moreno (2017), esto contribuye a la construcción de sentidos del mundo social, a la edificación de sujetos que intervienen en la realidad y que pueden transformar sus contextos de manera colectiva a partir de la educación para la inclusión, con el apoyo de las agentes educativas.

Esto, al mismo tiempo permite una dignificación de la vida misma y es una alternativa para las lógicas de exclusión social y educativa. Estas reflexiones generadas por los trabajos identificados, permite entender desde una visión más profunda en la que el aporte que puede tener la investigación contribuya a la creación de sujetos, imaginarios colectivos y en el afianzamiento de agentes educativos que respondan al entorno y a las necesidades que allí se generan y conseguir de forma certera una educación para la inclusión en hilo a sus principios situados en las praxis pedagógicas.

Incidencia de los imaginarios de las agentes educativas en sus prácticas pedagógicas

La finalidad de propiciar una educación para la inclusión, hace que los imaginarios sociales jueguen un papel importante para que las entidades educativas puedan contrarrestar la discriminación de cualquier índole, siendo así que de acuerdo con la investigación realizada por Niampira (2014), con los profesionales de apoyo de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) de Bogotá (Colombia), el reconocimiento del aporte teórico del imaginario social que sobre las personas con discapacidad tienen los demás nos permite definir los horizontes de discriminación y segregación, y es aquí donde la escuela y el trabajo que realizan las agentes educativas, con las familias y las políticas inclusivas actúan para cambiarlos o redefinirlos.

En la investigación, se advierte que el contexto social se define por la diversidad de interacciones e intercambios entre las personas que lo componen, lo que conduce a diferentes entendimientos de la realidad, conocimiento, ideología, conceptos de vida y costumbres culturales, conduciendo a la explicación de múltiples eventos tanto históricos, políticos, sociales, educativos como del estilo de vida en una comunidad dada por objeción o consenso; lo que ha permitido acceder al conocimiento, a la economía, la educación, la salud, la política, la

tecnología y los bienes culturales en general. Lo anterior ha generado como resultando la fórmula de las políticas públicas para buscar un acceso justo a estos bienes y servicios, aunque vale la pena mencionarlo, el punto es reconocer a las poblaciones históricamente segregadas y discriminadas.

Estas investigaciones permiten consolidar acciones y reflexiones para fortalecer el proyecto de investigación, para ampliar la perspectiva conceptual, los abordajes metodológicos, para identificar el alcance del proceso investigativo, el cual, como lo evidencia la falta de estudios sobre investigaciones en el municipio de Íquira, resulta un aporte fundamental, al igual que la temática, el propósito que se ha trazado y el desarrollo de esta labor educativa en un contexto completamente nuevo: el de pandemia.

5. Objetivos

5.1. Objetivo General

Establecer los imaginarios sobre inclusión/exclusión en educación que tienen las agentes educativas del CDI Creciendo con Amor, del municipio de Íquira, y sus prácticas pedagógicas en el marco del contexto de pandemia COVID 19 durante el periodo 2020-2021.

5.2. Objetivos Específicos

- Identificar experiencias de inclusión/exclusión en educación en los relatos que de sí mismas hacen las agentes educativas del CDI Creciendo con Amor entorno a sus estructuras familiares, formativas, laborales y del territorio.
- Reconocer en las agentes educativas del CDI Creciendo con Amor los imaginarios que tienen sobre la educación para la inclusión.
- Analizar las prácticas pedagógicas que las agentes educativas del CDI Creciendo con Amor desarrollan en el proceso de educación para la inclusión el marco del contexto de pandemia COVID 19.

7. Marco referencial

Este apartado es la antesala para el desarrollo del marco conceptual, de tal modo que permite situar espacialmente el lugar del proyecto, sus dinámicas sociales, económicas y culturales. Así pues, se hará una georreferenciación y una caracterización del territorio: Íquira, Huila, el cual está ubicado al noroeste del Huila. Se hará, una aproximación a las características demográficas del municipio.

De igual modo, se realizará una caracterización del Centro de Desarrollo Infantil (CDI) “Creciendo con Amor”, de su gestión como laborantes, la afectación en la primera infancia, junto a lo que representó para la comunidad en general, más el aporte que se de ello se desprende en función de la construcción de circunstancias favorables para el progreso en la calidad de vida de los niños y niñas, su desarrollo integral.

7.1. Marco contextual

Íquira, es un municipio ubicado en la sierra de la región noroeste del departamento del Huila, forma parte de la zona de amortiguamiento del Parque Nacional Natural Nevado del Huila, su terreno es abrupto con una pendiente superior al 50%. La cabecera de su municipio se encuentra a 75 kilómetros de Neiva, capital del Huila. Las características montañosas dominan su topografía, alternando con valles, mesetas, colinas y pequeños cañones. Es conocida como la *Ciudad Luz del Huila*, aunque su nombre indígena significa Montes altos o también se aplica en el caso de formas como las atalayas, su altitud es de 1400 msnm y gracias a esta su temperatura oscila entre los 20 a 25°C. De acuerdo al censo realizado por el DANE en el 2019 cuenta con una población de 13.612 habitantes, asentada en su mayor parte en la zona rural, de los cuales 6.921

(equivalentes al 50,8%) son hombres y 6.691 (que representan el 49,2%) son mujeres, lo cual se ilustra en la figura 2; su economía se basa en la producción agropecuaria, ganadería extensiva, procesamiento artesanal y otros alimentos tradicionales. Posee dos zonas de reserva y conservación como lo son el Parque Nacional Natural Nevado del Huila, previamente mencionado, y la Reserva Forestal Municipal Alto Banderas.

Figura 2

Población desagregada por sexo



Fuente: elaboración propia

Íquira hace parte de los 37 municipios del departamento del Huila y ofrece a sus habitantes variedades de cultivos y productos que satisfacen necesidades primarias para los colombianos gracias a su relieve y condiciones climáticas, sus pobladores conservan tradiciones arraigadas a las condiciones y características de la zona, que denotan y ponen en evidencia rasgos culturales enmarcados en el ámbito rural, siendo la población rural 11.202 habitantes (equivalentes al 82,30%).

Así mismo, siguiendo el censo realizado por el DANE en el 2019, en el municipio aún hay presencia de población indígena: 1.625 habitantes, es decir el 16,34% del total de la población, quienes originariamente fueron sus primeros habitantes; esto, genera unas lógicas

territoriales y culturales determinadas, toda vez que las comunidades se organizan por resguardos, tienen prácticas autónomas reconocidas por la Constitución Política, cuentan con sus lenguas nativas, creencias y cosmovisiones ancestrales y prácticas sociales y culturales (que se expresan en sus rituales, vestimentas, uso de plantas medicinales, entre otras). Por otro lado, al igual que en otros municipios del departamento del Huila, en Íquira, se impulsan las prácticas culturales derivadas del Festival Folclórico y Reinado Nacional del Bambuco.

La situación social del municipio es desigual en varios aspectos como servicios públicos insatisfechos y la realidad educativa es preocupante, según el Diario La Nación (2015):

El bajo cubrimiento es: el 13% de la población entre los 5 y 14 años no sabe leer ni escribir, lo mismo que el 13.5% de 15 años en adelante. El 4.4% de los niños atiende a la educación pre-escolar, el 52.9% a la básica primaria y el 21.3% a la educación media.

Solo el 2% ha alcanzado los niveles de pregrado y postgrado (p. 5).

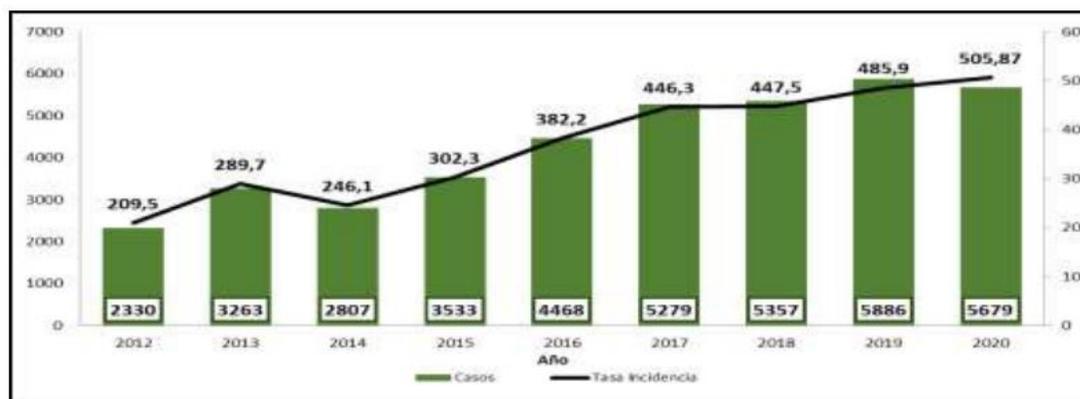
Ahora bien, durante la pandemia del COVID 19 se agudizó la crisis económica, política y social en todo el territorio nacional, debido a la falta de garantías y condiciones de la población civil para cumplir a cabalidad los mandatos impuestos por el gobierno nacional, tales como distanciamiento social o confinamiento obligatorio; lo anterior duplicó los factores de vulnerabilidad al que están expuestos los niños, niñas y mujeres en los diferentes contextos, agudizando aún más la brecha económica existente entre hombres y mujeres y aumentando los casos de violencia ejercida sobre estas.

En el año 2020, las alertas a nivel nacional en torno a los casos de violencia de género se multiplicaron una vez comenzó a regir el confinamiento obligatorio desde el mes de marzo, situación de la cual no fue ajena el departamento del Huila y el municipio de Íquira, pues, según la gobernación del Huila (2020) en el departamento se notificaron 5.679 eventos relacionados con Violencia de género de los cuales 40 casos fueron notificados en el municipio de Íquira. Es

preciso señalar que, a nivel departamental, esta se ha constituido como la tasa de violencia de género más alta en los últimos 8 años, tal como se evidencia en la tabla.

Figura 3

Tasa de incidencia de violencia de género. 2012-2020



Fuente: Gobernación del Huila citando a SIVIGILA 2012 (2020, p.177)

7.1.1. De lo educativo al Centro de Desarrollo Infantil (CDI) “Creciendo con Amor”

El Centro de Desarrollo Infantil es un servicio de la modalidad institucional, un programa que dirige el ICBF a través de dicha modalidad. Abarcando un trabajo integral con niños de 2 a 5 años desde los componentes de atención que se rigen en un manual operativo amparados en la Ley de Primera Infancia 1804 de 2016 dentro de la formulación de políticas de Estado, parámetros para el desarrollo integral de la primera infancia bajo el Programa “De cero a siempre”.

Lo descrito trazó un nuevo propósito en las acciones y cuidados, ya que el ICBF en un despunte abordaba esencialmente la atención nutricional, aunado a lo referente al crecimiento y evolución de los niños y niñas, derecho a una familia, junto a lo habitacional o vivienda.

Posteriormente, con el programa “De cero a siempre” se empezaron a formar CDI con una vocación pedagógica desde el ámbito educativo, apoyo a madres gestantes (ejemplo, a través de

talleres) y en articulación con las madres comunitarias. Cabe resaltar que antes de los CDI ya estaban los hogares infantiles que se encargaban de brindar las condiciones anteriormente mencionadas; posteriormente, el Programa “De cero a siempre” se inició conformando los CDI, cuya ubicación eran en los lugares vulnerables y se realizó un apoyo educativo desde la cuna hasta transición (pre jardín, jardín y transición) teniendo un enfoque integral que reconocía todos los derechos del niño y promoviendo el desarrollo integral de los mismos.

Esto, tiene estrecha relación el objetivo del proyecto, puesto que en un contexto rural, con desigualdades económicas, sociales, culturales y educativas, se hace necesario trabajar decididamente por la infancia y, según la Consejería Presidencial para la Niñez y Adolescencia (s.f), desde la Política Pública “De cero a siempre”, se busca unificar acciones, tanto del sector público como privado, para que, junto con los referentes organizativos constituidos por la sociedad civil y los organismos de cooperación internacional, se puedan promover una atención integral, el pleno goce de los derechos de los niños y las niñas y una mejor calidad de vida para primera infancia en el país. Esto, refieren Toro, et. al. (2019), son pilares fundamentales, para identificar y fortalecer los imaginarios sobre inclusión en educación que tienen las agentes educativas del CDI Creciendo con Amor, en especial en un contexto como la pandemia COVID 19, que ha evidenciado una serie de desigualdades y problemáticas sociales y económicas que afectan el desarrollo de la primera infancia.

A propósito de lo anterior, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO en Brasil, así como en Colombia y México, con un indicador superior al 50% los maestros indican la necesidad para ocuparse de la alta calificación formativa y profesional para quienes en gestión educativa atienden estudiantes con requerimientos de aprendizaje diferenciales. No obstante, también se deben reconocer avances al respecto, se alude al 25% de los países pertenecientes a América Latina y El Caribe, incluyendo a

Colombia, tienen leyes aprobadas sobre educación inclusiva, las cuales, a pesar de los altos índices de desigualdad, han permitido consolidar esfuerzos significativos (Chacón, 2020, 27 de junio).

Por su parte, Proyecto Relaf y la Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (2018) señala que Colombia presenta indicadores preocupantes para el desarrollo de la primera infancia, puesto que, 14.887 niños (as) están como empleados del hogar; mientras que, se promedia que en el país existen 2.414.269 habitantes que han sido víctimas de desplazamiento forzado, siendo el 35,6% de esta cifra menores de 17 años.

A su vez, el Proyecto Relaf y la Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (2018), señala que el país reportaba para ese año cerca de 30.000 niños y niñas en condición de habitantes de calle. De igual modo:

Expertos de Colombia resaltan que muchos niños transcurren su niñez y cumplen la mayoría de edad en instituciones de protección con lo que esto puede significar, en términos psicosociales, de construcción de lazos afectivos y de capacidades para la vida que les permitan su inclusión social. (Proyecto Relaf y la Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar, 2018, p. 18)

La mayoría de estos niños viven en países en desarrollo, en consecuencia, los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y los que están en transición, muchos niños discapacitados tampoco asisten a la escuela. Los miembros de Inclusión Internacional (I.I.) declaran que la mayoría de los niños discapacitados no iban a la escuela con sus compañeros sin discapacidades y no recibían el apoyo que necesitaban.

Ahora bien, las cifras son preocupantes para la ruralidad colombiana ya que, como lo señala el informe en relación con las reflexiones no negociables para la educación en niveles de básica y media durante el periodo de 2018-2022, publicado por la Fundación Empresarios por la Educación (2018), la media de permanencia en sistema educativo es de 5,5 años para el área

rural, en contraste con lo correspondiente al área urbana con una media de 9,625%, es decir, un niño en las ciudades accede a más de un 50% adicional de lo que se obtienen para la educación en un contexto rural.

La brecha educativa entre las zonas urbanas y rurales es significativa, por lo cual incide sobremanera en el desarrollo social y económico de los diferentes territorios, según el informe parte de esta brecha está relacionado con la falta de políticas educativas rurales, falta de condiciones materiales, falta de garantías a los niños, niñas y adolescentes para asistir a la escuela o falta de capital humano para los procesos de formación (Aldeas Infantiles SOS Colombia, 2022). No obstante, existen programas liderados por diferentes instituciones gubernamentales que generan condiciones para garantizar el derecho a la educación en las distintas regiones del país, tal es el caso del ICBF con los CDI.

En este sentido, el CDI Creciendo con Amor, de la modalidad institucional, se encuentra ubicado en el municipio de Íquira, en el barrio la Colina, más exactamente en la calle 7 # 10- 19, continuo a la Institución Educativa María Auxiliadora, la cual ofrece los siguientes niveles educativos: Media, Básica y Primaria, por tanto, tiene estrecha relación con la educación inicial. Esta I.E. es de carácter nacional, tiene un buen desempeño académico y desarrolla iniciativas con alto impacto para la población del municipio (tales como: celebración de fechas especiales, esfuerzos articulados con padres de familia, etc.).

El CDI es una institución cuya génesis obedece ofrecer una atención integral al conjunto poblacional de la primera infancia nacional, para ello oferta escenarios de instrucción pedagógica vinculantes de las familias, o sea, por tarea asume el nivel educativo inicial que otorga apoyo y guía en la adquisición de valores coadyuvantes al desarrollo pertinente con alcance biopsicosocial para la primera infancia. La familia, y especialmente la rural en Colombia, como sistema se ha visto permeada por factores externos como violencia, economía, modelos culturales, medios de

comunicación, entre otros; que han opacado la habilidad intrínseca de cada uno de los miembros familiares para aprender a ser feliz, al someterla a la presión grupal y social desde parámetros de realización económica sustentada en el neoliberalismo y la globalización, asuntos que parecieran ir en contravía a la realización del campesinado y sus apuesta de vida rural.

Es por esto que, desde el CDI “Creciendo con Amor” se promueve un desarrollo integral de vida por parte de la población, incentivando un incremento en calidad de vida, evolución tanto en lo personal como en lo familiar; además, en función de consolidar ventajas para el tejido social junto a la constitución de una verdadera educación inicial con calificativo de calidad.

El CDI “Creciendo con Amor” conoce la importancia de brindar apoyo a la familia a nivel personal e institucional en la búsqueda de la habilidad de ser feliz ; se proyecta la formación de niños y niñas con capacidades autocríticas que fortalezcan su formación permanente, independientes en su forma de pensar y libres para expresar sus ideas, con autoestima para reconocer su importancia en la sociedad, perseverante en la realización de sus proyectos y resiliente para enfrentar las adversidades que se presenten en sus vidas.

La población infantil que se atiende en la institución son personas de condición vulnerable, madres cabezas de hogar, población en condición de discapacidad, población inmigrante y población víctima de conflicto armado. Para atender estas necesidades entre otras, actualmente cuenta con cuatro niveles de atención para la primera infancia, definidos en la siguiente tabla.

Tabla 1 *Niveles de atención para primera infancia, CDI Creciendo con Amor, Íquira-Huila*

Nivel	Edad (años)	No. Estudiantes
Párvulos 1	2 años	13
Párvulos 2	3 años	18
Pre – jardín	3 años a 4 años	20

Jardín	4 años a 5 años	20
---------------	-----------------	----

Fuente: Elaboración propia

EL CDI atiende a esta población de lunes a viernes a partir de las 7:50 am hasta las 3:50 pm; para llevar a cabo la prestación del servicio se cuenta con un equipo de talento humano cualificado, interdisciplinar en procura de garantizar las condiciones de calidad pre establecidas normativamente para cada uno de los componentes de la atención. Se reconoce que es el equipo humano de la Modalidad el que materializa el sentido, los propósitos y las acciones definidas para los servicios; es así como desde este componente se orientan acciones concretas que garanticen la idoneidad, proporción y cualificación del equipo humano a cargo de la atención, el cual está conformado así:

Tabla 2 *Personal de la organización*

#	Cargo	Género
1	Coordinadora pedagógica Psicóloga	Femenino
1	Nutricionista Dietista	Masculino
1	Auxiliar de enfermería	
5	Agentes educativas	Femenino
1	Auxiliar de servicios generales	
1	Manipuladora de alimentos	

Fuente: Elaboración propia

A partir de marzo 2020 y hasta julio del 2021, el acompañamiento se hizo de manera remota, debido a todos los protocolos y políticas que surgieron por la pandemia COVID-19.

El anterior equipo (tabla 2) es el encargado de realizar las actividades de funcionamiento del CDI, e intentan asegurar un servicio con pertinencia y oportunidad, así como entornos

enriquecidos, seguros y protectores para los usuarios en un marco de desarrollo social y comunitario, antes y durante el contexto de confinamiento originado por la pandemia COVID 19.

7.2. Marco conceptual

En este apartado se presenta el planteamiento conceptual de las categorías que se eligieron para el desarrollo investigativo. Estas se trabajan desde soportes teóricos que propiciaron ampliar miradas y cualificaron aspectos relacionados con la problemática, el enfoque de investigación, la perspectiva de análisis de la información y la interpretación de resultados. En tal sentido se da cuenta y profundiza en los imaginarios sociales, en la inclusión/exclusión en la educación, prácticas pedagógicas y agentes educativas con el objetivo de otorgar a la investigación el sustento teórico necesario para su desarrollo.

7.2.1. Imaginarios Sociales

El comportamiento social se desarrolla como un sistema holístico, constituido por un conjunto de interacciones y relaciones; de manera que los individuos se den cuenta que la imaginación social es generada por eventos, fenómenos o acciones en las que inciden otras personas y atravesada por la realidad social, ya que los sujetos y la misma sociedad son creados y recreados por propios seres humanos (Castoriadis, 1997). Esta situación, de acuerdo con Maffesoli (1993) citado por Cegarra (2012) conlleva a reflexionar que el ser humano es producto de la misma realidad social y de las relaciones sociales, ya que el hombre se ha visto abocado a acudir a la creación de sistemas sociales, a saber: el económico, el político, el cultural, etc, para garantizar su propia existencia.

Todas estas son estructuras sociales que cuentan con unas dinámicas particulares de temporalidad y espacialidad, que configuran los escenarios sociales en los cuales se desarrolla la propia existencia. Y es, precisamente, el conjunto de esta realidad, la que hace posible que exista la producción, la reproducción, las prácticas sociales, los discursos, las simbologías, los imaginarios y las representaciones sociales.

En concordancia a lo anterior, se retoma los postulados de Pintos (2001), quien define los imaginarios sociales como “esquemas construidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que cada sistema social considere como realidad” (p.10); es decir, los imaginarios sociales son esquemas que determinan las acciones, prácticas, costumbres, símbolos, etc., que constituyen la realidad.

De esta forma, la realidad se puede percibir en mediación de los sentidos e imaginarios sociales, que denotan tanto lo político como lo social aunados para una construcción social e histórica que ocurre sincrónicamente en espacio y temporalidad específicas, las cuales se constituyen a modo de formas y concepciones en interpretación del mundo, las interacciones sociales y las praxis sociales, que son construidas por los sujetos a partir de la consolidación de sus ideas, formas de vida o lógicas de intervención sobre la realidad. En tal sentido, Randazzo (2012) sostiene que la principal premisa de la vida social es la construcción y reproducción de herramientas para percibir la realidad social que construyen los mismos sujetos.

De este modo, se puede afirmar que la dimensión social puede asumirse como una matriz de significados que orientan los sentimientos asignados a ciertos conceptos importantes (amor, maldad, bondad, etc.) y conceptos ideológicos comunes (nación, política, arte, etc.) que consolidan a los miembros de una sociedad y, a su vez, estos se condicionan y/o regulan socialmente (Cegarra, 2012). Y es eso lo que configura los imaginarios sociales, es decir, la forma como se conciben las relaciones sociales, las prácticas y los sentidos que se le asignan a la

realidad como tal. Es por eso que Carretero (2004) citado por García (2019) ofrece una definición muy concreta al respecto y que sintetiza lo que se ha venido argumentando: el imaginario entre el colectivo humano se acepta como algo real, por tanto, hace parte de la estructura y se consolida en una realidad certera.

Para esta investigación los aportes de Sousa Velásquez (2012) son importantes, por el valor que para las agentes educativas tiene el territorio, en tal sentido, la categoría de territorio como la de imaginarios, son una construcción social que configuran unas identidades, unas representaciones sociales, una carga discursiva, unas lógicas de relacionarse socialmente, debido a que se configura como un productor de significantes y valores que determinan un conjunto de aspectos ideológicos. Y, añade el autor:

“Los sujetos con construcciones significativas diversas interactúan, desarrollando relaciones de complementariedad o confrontación, expresando sus diversas y divergentes concepciones del mundo y de la vida en relación con “lo nuestro”, “lo que somos”, los imaginarios, intereses y políticas que cada sujeto y actor colectivo intenta realizar (Souza y Velásquez, 2012, p. 103).

7.2.2. Inclusión/exclusión en educación

La educación es un vehículo fundamental para el desarrollo integral de la sociedad, es, al mismo tiempo, necesaria para los ejercicios de socialización, de producción de conocimiento, de comprensión e intervención sobre la realidad social y sobre las relaciones humanas. Sin embargo, no todos los procesos educativos son incluyentes, humanizantes, ni buscan el empoderamiento de las comunidades para que puedan dignificar su vida.

De ahí la importancia de hablar de estas dos dinámicas en la educación, inclusión y exclusión. Por un lado, es preponderante comprender que la exclusión educativa ha estado

mediada históricamente por el statu quo de un sistema social, económico y político que ha creado y reproducido por décadas, dinámicas de desigualdad y exclusión social, protagonizado por la falta de garantías y condiciones que permitan a todos y todas las niñas, independientemente de su poder adquisitivo, acceder a una educación gratuita y de calidad (Jiménez et. al. 2009, p.19).

Es decir, al estar inmerso en el sistema social, el sistema educativo reproduce prácticas de exclusión que emergen en la sociedad como instrumentos o medios para la generación de fuerzas hegemónicas, pero también fuerzas subordinadas, las cuales constituyen la complejidad social y crean los escenarios propicios en los cuales se desarrolla la desigualdad e inequidad de las sociedades existentes; en el marco de lo anterior, tanto la inclusión como la exclusión se entienden como operaciones del sistema y no de los individuos, puesto que este determina las condiciones para participar o no de este (Luhman, s.f., citado por Pintos, 2004). En este sentido, la exclusión puede ser producto de múltiples causas de carácter económico, político, social, entre otras.

Considerando lo anterior, es preciso señalar que las dinámicas de exclusión en las sociedades emergentes, implican de acuerdo con Gomá y Brugué (2005), “fracturas en el tejido social, la ruptura de ciertas coordenadas básicas de integración, y, en consecuencia, la aparición de una nueva escisión social en términos de dentro/fuera” (p.11); en este sentido, su carácter estructural afecta sobremanera a actores colectivos, a grupos sociales que no cumplen con estándares determinados por el sistema, que están constantemente sujetos a factores de vulnerabilidad.

Estas desigualdades, reflejadas en la segregación, pero, con más preocupación en la negación de esta, sobre la ocupación sincrónica por parte de disímiles actores en espacios, una cuestión que permea adversamente en el sistema educativo, para poner en evidencia la dificultad lo referente al acceso y la obtención de calidad educativa en cada habitante, por tanto, no se

garantiza a todos por igual, al contrario, está mediada por factores económicos, sociales, y culturales.

En concatenación, la inclusión en la educación es necesaria para el reconocimiento de las diferencias, la diversidad, y el respeto a todas las condiciones y situaciones que son vividas por los sujetos en contextos educativos. Por ello, la necesidad de crear e implementar estrategias que puedan garantizar un aprendizaje y una convivencia en los diferentes contextos y realidades, no siempre armoniosos; y que, a su vez, tengan la capacidad de potencializar la integralidad y el sentido humano de las personas.

La educación para la inclusión, como concepto ha venido cambiando y reformulándose. Para Scarponetti, Mariel y Garay (2021) es vista más allá de las realidades situadas en contextos específicos y la ubican en el marco de las políticas, lo que permite una comprensión de la función educativa como una problemática de las políticas estatales para el ámbito educativo persistentes a posteriori de conseguir bien sea la inserción o reinserción de un individuo al sistema escolar.

Desde la década de los 90's, en el marco del foro internacional de la UNESCO celebrado en Jomtien Tailandia, el concepto «inclusión» empieza a tomar fuerza no sólo en el ámbito social sino también en lo educativo; pues, en este último se busca dar respuesta a la diversidad y a las diferentes necesidades de todos y cada uno de los estudiantes presentes en el aula de clases, lo que conlleva a la reflexión y acción frente a las mejoras de las prácticas educativas.

Por consiguiente, se trazó como tarea que los sistemas educativos del mundo debían ofrecer a niños y jóvenes una educación óptima. Al respecto se toma con referente la 48ª Conferencia Internacional, una reunión de inicios para el orbe que los lleva a adoptar los pilares de una educación que se pueda llamar inclusiva. Aunque este término aún sigue sin aclararse debido a la diversidad de percepciones y visiones que se tiene al respecto: por un lado, en los países se reconoce como una vía para manejar población infantil diagnosticada con algún tipo de

diversidad funcional (Echeita y Ainscow, 2011), y, por otro lado, en la UNESCO (2005) se motiva a la consolidación de una panorámica de amplitud para acoger y apoyar la heterogeneidad entre cada uno de los educandos.

Pero, es de enfatizar que la inclusión dista de ser una práctica simple como parece, pues Naciones Unidas y la UNESCO han planteado una serie de claves básicas que pueden estar no solo en el ámbito educativo, sino también en el plano social para generar un espacio de tolerancia, a saber: 1) La inclusividad es un proceso, 2) El término de inclusividad significa identificar y remover barreras, 3) Estudiar la existencia, participación y logro de todos los estudiantes, y 4) La inclusión se enfatiza particularmente en los marginados, excluidos o personas de bajo rendimiento.

En consecuencia, se asume que el verdadero propósito de la educación para la inclusión, es que visibilice la heterogeneidad de contextos, requerimientos e interés del educando, de tal forma que se adapte a este y no viceversa, donde el estudiante indistintamente de su momento cronológico, género, ni condición sea quien se sienta forzado a insertarse adaptativamente en una praxis pedagógica, de ahí que, la educación que se afianza en pro de la inclusión debe exigirse en abolir la segregación social denotada en manifestaciones actitudinales y las respuestas a insanas a disimilitudes como el racismo; por el contrario, han de ser motivadores hacia la aceptación de la pluralidad cultural, así como los géneros y las clases sociales, por citar algunas de las más relevantes condiciones; y, marcar paso firme hacia la educación, derecho fundamental y base de una sociedad más justa (Echeita y Ainscow, 2011).

7.2.3. Prácticas Pedagógicas

Para la investigación aquí expuesta, las agentes educativas son representantes claves en las prácticas pedagógicas por sus convicciones y relaciones con los niños y niñas y estudiantes en el aula, además de gestar condiciones y situaciones, no solamente al interior de las aulas educativas, sino también por fuera de las mismas. De esa manera, dichas prácticas educativas se proyectan como aquella acción social intencionada, interactiva y compleja que compromete estrechamente a profesores y estudiantes con unas metas de aprendizaje que van más allá del empleo de métodos, metodologías y herramientas didácticas fundamentada en los saberes del profesor (Soto, 2003). Por consiguiente, es relevante recordar que las Prácticas pedagógicas son fundamentales en los procesos de inclusión puesto que permiten mitigar algún tipo de discriminación y promueven la participación en y desde el desarrollo integral.

Si bien se suele concebir, por lo general, que las prácticas pedagógicas, le corresponden única y exclusivamente al docente como rol del día a día, se debe romper con ese marco y entender las prácticas pedagógicas como un proceso mucho más profundo y con un alto grado de complejidad que involucre otros actores y relaciones sociales en los espacios educativos (Mora, 2019). Desde esta perspectiva, justamente, las prácticas pedagógicas se convierten en un mecanismo que permite que los maestros desarrollen el proceso de enseñanza- aprendizaje con sus alumnos, de tal modo que los mismos puedan abordar los ejes curriculares, las unidades temáticas y abarcar a cabalidad las competencias educativas (Mora, 2019, p. 37).

Incluso, y a propósito de las categorías trabajadas en el estudio, sugiere la autora hablar de prácticas pedagógicas inclusivas, ya que se requiere:

“Tener en cuenta que estas conjugan la actuación de los sujetos involucrados en una realidad concreta, en la que se debe promover la presencia y participación en el contexto educativo de todos y todas sin distinción. Por ello, ante la consolidación de sistemas educativos inclusivos, las

escuelas dentro de sus prácticas deben ajustarse a las necesidades de los estudiantes, asumiendo la diversidad como un valor que entra a enriquecer el currículo, la cultura y la vida escolar” (Mora, 2019, p. 38).

Trabajar en las prácticas pedagógicas inclusivas fue uno de los retos asumidos por las agentes educativas pues en contexto de pandemia representó los esfuerzos de la comunidad educativa por continuar ofreciendo un desarrollo de índole integral para los y las niñas de la municipalidad pertenecientes al CDI, en consecuencia, el proyecto investigativo aquí trazado formula las prácticas pedagógicas como unas prácticas sociales, situada inmersa en un contexto específico Bienestar Familiar, que responde al sistema educativo y que son atravesadas, como afirman Carrillo, Forgiony, Rivera, Bonilla, Montánchez y Alarcón (2018) por los ejes de poder-saber, más aspectos de índole teórico-prácticos, imbuidos en un momento histórico de la cotidianidad, tanto de los y las niñas, como de los padres y las mismas agentes educativas, quienes contribuyen significativamente a tejer relaciones entre roles e interacciones entre sujetos de la comunidad educativa, aun en contextos como la pandemia COVID 19 en la ruralidad colombiana, teniendo en cuenta las condiciones y las particularidades que esta presenta.

7.2.4. Agentes educativos

En la presente investigación se entiende a los agentes educativos como aquellas personas que tienen relación e interactúan con la primera infancia agenciada para su desarrollo; con el compromiso de una atención integral, que agrega el principio de corresponsabilidad asignado por la ley a la tríada familia, más sociedad y Estado (ICBF, 2021).

En este sentido, el papel del agente es relevante en el desarrollo de las competencias en primera infancia, puesto que, como se esboza en el Manual Operativo: Modalidad Institucional

para la Atención del Servicio de Atención Integral a la primera infancia del MEN (2009), estos han de realizar procesos formativos con una clara intencionalidad positiva, de pertinencia y con actuación oportuna que tome como base los intereses, además de las características y capacidades de la población infantil en la primera infancia, al grado de propiciar la evolución madurativa de competencias y capacidades en estos, en abanderamiento de cambios culturales que habitúen las praxis pedagógicas integrales inclusivas. Evidentemente, ello dicta la expectativa de laborantes educativas en asunción de estas condiciones en su actuación laboral formativa.

Así mismo, Osorio, Ramírez y Velásquez (2012) definen a los agentes educativos a título de trabajadores del campo educativo contratadas o no a las organizaciones escolares ya sean públicas o privadas que sin alcanzar el grado profesional de docentes, mediante capacitación se involucran formalmente en el quehacer educacional, estos agentes son los responsables de la educación para la primera infancia, y alcanzan destreza educativa que resulte pertinente, así como oportuna, que toma por fundamento de su acción las particularidades y habilidades de los educandos de la primera infancia en aras de aportar a su maduración exitosa y a la adquisición de competencias idóneas (MEN, 2009).

Según el MEN (s.f), la noción de agente educativo es muy amplia, ya que cubre a: familiares, personas de servicio, integrantes de la comunidad, personas que se encarguen de proteger, de la salud, formación o nutrición, por eso es necesario que se desarrollen iniciativas en pro de generar dinámicas formativas, desde una perspectiva diferenciada e intersectorial, viabilicen que todos los intercambios sociales con los niños (as) estén atravesados por una lógica educativa.

De esta manera, se asume como una categoría amplia que permite que los niños y niñas en sus diferentes contextos sociales produzcan prácticas educativas, potenciando la socialización y conocimiento. Desde este plano, el ICBF (s.f., citado por Moreno, 2017) reconoce a las madres y

líderes comunitarios como agentes educativos, toda vez que impulsan acciones propias encaminadas a brindar atención de carácter integral a los niños y niñas, de acuerdo con los parámetros del ICBF.

Los y las líderes comunitarias que deseen ser agentes educativos deben desarrollar una dinámica que garantice establecer acciones con miras al mejoramiento de la calidad de vida, las condiciones socio-afectivas, motivacionales, lógicas de cuidado, atención y facultades para otorgar contextos en los que la primera infancia pueda estar segura. Es decir, se ha buscado cualificar a las personas, líderes comunitarias y demás actores de la sociedad para que la formación integral y el cuidado de los niños y niñas sea un esfuerzo mancomunado de diversos sectores de la sociedad.

7.3. Marco legal

La realización del presente Proyecto contempló diferentes normativas que permiten profundizar en la temática y el análisis de la información. Por ende, en este apartado se estructura una secuencia de marcos normativos tanto internacionales como nacionales, iniciando por Derechos Humanos y prosiguiendo con los derechos, deberes y políticas públicas que tiene la educación colombiana para garantizar la inclusión desde el ámbito educativo de la Primera Infancia abanderado, en el presente proyecto investigativo, por las denominadas agentes educativas.

En este sentido, es preciso señalar que los lineamientos o quehacer de las agentes educativas, quienes se constituyen como los actores principales de la presente investigación, se rige por las normas de educación para la primera infancia, denotadas en las guías, junto a las orientaciones pedagógicas y parámetros establecidos con esta finalidad por el ICBF (2021)

concerniente al territorio nacional y contenidos en el documento Manual operativo definido para la modalidad institucional que atiende a la primera infancia, el cual señala que:

Los agentes educativos y madres comunitarias como líderes y mediadores en el proceso pedagógico, orientan su quehacer a promover una construcción colectiva donde se hagan explícitas las apuestas pedagógicas, las estrategias de trabajo, la organización de los tiempos, ambientes y materiales, así como los mecanismos para adelantar el seguimiento al desarrollo de las niñas y los niños, con base en la historia de la comunidad y los territorios, y de acuerdo con las características poblacionales, económicas, sociales y culturales de su cotidianidad (p.87)

Respecto a este quehacer de las agentes educativas es preciso señalar lo expuesto por Moreno (2017) que en el decreto 0987 de 2012 se establece que la Subdirección de gestión técnica para la atención a la población estudiantil de la primera infancia, la Subdirección de gestión técnica para la atención a la niñez y la adolescencia y la Subdirección de gestión técnica para la atención a la familia y comunidades, están en la obligación de desarrollar las disposiciones relacionadas con la capacitación y formación a las Agentes educativas, y, además, realizar un seguimiento a las operaciones y estrategias implementadas por las Agentes, quienes desarrollan sus labores teniendo en cuenta las consideraciones y pautas establecidas por el ICBF para los procesos de formación de la primera infancia.

Ahora bien, respecto a referencias internacionales sobre la defensa y garantía de los derechos de los niños y niñas se retoma la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su resolución 217 A(III) de 10 de diciembre de 1948, se proclama las libertades y capacidades inherentes a la persona humana que, por tanto, corresponde ejercer, disfrutar y realizar plenamente a todos los seres humanos por el sólo hecho de serlo y, en consecuencia, constituyen en sí mismos exigencias de garantías de respeto y protección para todos los Estados. Posterior a ello, se tiene el artículo 26 de la misma Declaración Universal de los Derechos Humanos para

materializar en las naciones firmantes el derecho fundamental de la educación, que debe ir en curso a la formación de una libre personalidad, más la interiorización y naturalización de valores como la comprensión, tolerancia, sumada a la amistad. Adicionalmente, resulta preponderante asegurar el aprendizaje y aplicación de los principios que dicta la Convención de los Derechos del Niño, uno de ellos en línea con lo educativo, al exponer el derecho a la educación en condiciones de gratuidad, así como obligatoria en cobertura de las etapas elementales, anexo al derecho a la no exclusión ya sea por motivo de lo racial, religioso o de cualquier índole.

A la par que las naciones conquistan, lo que para Moreno (2017), son logros en materia de implementación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), de los índices de Educación para Todos (EPT) y de los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS), los sistemas educativos, junto a cooperación internacional, centros de pensamiento y sociedad civil, han venido adelantado esfuerzos para garantizar una atención integral a la primera infancia y la inclusión educativa, reconociendo la primera etapa de vida como un contexto fundamental para el aprendizaje (MEN, s.f).

En este mismo sentido, finalizando el año 2006 la Asamblea General de las Naciones Unidas, exponen Toro, et. al. (2019), hizo la adopción de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidades (CRPD), la cual fue avalada por 81 naciones, creando así un nuevo escenario para garantizar los derechos de la inmensa mayoría de niños y niñas en condiciones de discapacidad, así como los derechos de sus familias (MEN, s.f).

De igual modo, en el ámbito internacional se encuentran los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), sobre los cuales se establecen proyectos de cooperación, se estructuran políticas públicas de los Estados y se realizan acciones conjuntas en pro del mejoramiento de la calidad de vida de las personas, el reconocimiento de las diferencias, la inclusión social, entre otras. Tal es el caso del objetivo 4: Avalar y asegurar la vivencia de una educación inclusiva, con

equidad y capaz de cumplir con los estándares de calidad, de tal forma que sea generadora de oportunidades de aprendizaje continuo para las ciudadanías; el objetivo 1: “Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo”; y el objetivo 5 Conseguir igualdad entre los miembros de la especie humana, para aludir a la equidad de género y empoderar al conjunto poblacional femenino desde edades tempranas hasta su adultez (ONU, s.f).

A nivel nacional, la Constitución Política de Colombia de 1991 afirma Moreno (2017), vela por el bienestar y cumplimiento de los derechos de todos los ciudadanos y aún más en la protección de los niños y niñas, estableciendo en el artículo 44 los derechos fundamentales que estos deben gozar y prevaleciendo por encima de los demás derechos.

Como se ha señalado anteriormente, los actores centrales de la investigación son las Agentes Educativas y su centro de atención son los niños y niñas que, al estar en los primeros niveles de escolaridad, tienen una mirada particular desde la Ley de Primera Infancia y la Ley 1098 de 1996, Código de Infancia y Adolescencia cuyo objeto es el de establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía y protección será obligación de la familia, la sociedad y el Estado.

Por lo anterior, la Ley 361 de 1997 en su artículo 1° indica las nociones razón de ser para la presente Ley, basados en los artículos 13, 47, 54 y 68 pertenecientes a la Constitución Nacional, donde comunica explícitamente la dignidad inmanente a las personas que han sido diagnosticadas en discapacidad frente a sus derechos fundamentales, extensible a los económicos, así como a los sociales y culturales, con el fin de allanar caminos hacia la realización plena de su personal y su completa integración social, anexa lo concerniente a las personas en situación de

discapacidad tanto severa como profunda, que sean objeto de una asistencia y protección que dé respuesta a sus particularidades.

Al tiempo, es perentorio asumir la Ley 115 de 1994, o también conocida por ley de educación nacional, donde se señala al Estado, además, a la sociedad y la familia en su responsabilidad para garantizar la educación de quienes se tipifican como menores; en estas directrices se encuentra que:

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo (p.1)

Por su parte, el Decreto 2082 de 1996, explican Triana y González (2018), reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales y el artículo 3 contempla que la atención educativa para estas personas se fundamenta particularmente en los siguientes principios: Integración social y educativa, Desarrollo humano; Oportunidad y equilibrio, Soporte específico. Especialmente, se hace referencia al segundo de ellos; pues de manera explícita reconoce que deben crearse condiciones de pedagogía para que las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, puedan desarrollar integralmente sus potencialidades, satisfacer sus intereses y alcanzar el logro de valores humanos, éticos, intelectuales, culturales, ambientales y sociales.

Ley 1145 de 2007, la cual deriva en la consolidación del Sistema Nacional de Discapacidad, a la par que se establecen otras parametrizaciones en esta materia, en su artículo primero hace referencia a que las normas consagradas en la presente Ley, tienen por objeto impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad, en forma

coordinada entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la sociedad civil, con el propósito de propiciar y asegurar los derechos fundamentales de este conjunto de personas en particular, en el marco de los Derechos Humanos.

Ley 1482 de 2011, en cuyas líneas yace la modificación del código penal y se hace alusión clara a otras normas de acatamiento. Traza reglas para prevalecer en la sociedad y en las vidas de las ciudadanías el derecho a una vida sin discriminación en línea directa y cumplidora de los derechos humanos definidos por la ONU; tiene sustento en la normativa que desde este ente internacional se ha desarrollado desde 1948 definiendo la responsabilidad de los Estados inscritos para lograr la realización de los derechos y libertades fundamentales, sin distinción de raza, sexo, idioma o religión. Siendo así que el Estado Colombiano la promulga buscando suscitar el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural a través de la participación en la toma de decisiones en los derechos de los grupos minoritarios.

La Ley de primera Infancia 1804 de 2016 guía normativa en materia del Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se agregan otras reglas, de manera especial se hace necesario tener claridad en lo que corresponde a los artículos 1 y 2 de la misma, que como lo describe Moreno (2017), contemplan el propósito y la Política de cero a siempre, respectivamente. No obstante, es necesario resaltar que esta Ley reconoce a los niños y niñas en primera infancia como sujetos de derechos sustentados en hacer que se cumplan los principios legales y jurídicos establecidos a su condición de neo integrantes de la especie humana.

Decreto 1421 de 2017 normatividad direccionada a la atención educativa de quienes son ciudadanos nacionales, y a la vez, población con discapacidad, de manera más puntual se hace necesario referenciar la importancia que tienen las 11 definiciones contempladas en el artículo

2.3.3.5.1.4 del presente decreto y que deben ser tenidas en cuenta desde el ámbito escolar inclusivo.

El conocimiento de este marco normativo por parte de las agentes educativas cobra relieve dado que describe el reconocimiento de la diversidad, así como aborda lo concerniente al ejercicio de educadores en la inclusión, en cobertura de las posibles situaciones a vivenciar en la población de primera infancia, foco de su quehacer en contribución a su cuidado y formación. Igualmente, es un compendio norte y normativo en cuanto a las funciones de esta laborantes en cargos de agentes educativas circunscritas a un ejercicio en zona rural, como lo es la municipalidad de Iquira.

8. Metodología

En este capítulo se presenta el desarrollo metodológico de la investigación la cual estuvo enmarcada en una metodología cualitativa desde un enfoque investigativo fenomenológico. Señalando, a su vez, las técnicas e instrumentos de recolección de información utilizados como: el taller y la entrevista semi-estructurada. Se presenta, además, la población, la muestra objeto/sujeto de estudio y el proceso de codificación de la muestra y de los instrumentos, el plan de análisis de la información, plan de apropiación social del conocimiento y finalmente las consideraciones éticas.

8.1. Enfoque metodológico de investigación.

La presente investigación fue de carácter cualitativo, que de acuerdo con Lincoln y Denzin (1994) es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contra disciplinar; para el caso del presente estudio investigativo ésta atraviesa aspectos y disciplinas relacionadas con las ciencias sociales, las humanidades, la pedagogía, la cultura y la permanente reflexión sobre el territorio, no solo como espacio geográfico, sino como lugar de vida y escenario simbólico. En este sentido, Taylor y Bogdan (1986, citado por Álvarez 2003) consideran, en un sentido amplio, la investigación cualitativa como la metodología que da como producto datos descriptivos correspondientes a los testimonios de las personas ya sean hablados o escritos, así como información referente a conductas observadas. Además, ellos consideran las siguientes diez características de la investigación cualitativa:

- 1) Es de tipo inductivo.
- 2) Los escenarios que se ven junto a las personas se analizan con perspectiva holística.
- 3) La sensibilidad ante lo observado y lo causado es inherente al investigador cualitativo.

- 4) La comprensión de las personas durante la investigación se enmarca en el propio marco de referencias de estas.
- 5) Las creencias del investigador, junto a sus perspectivas y su predisposición son matizadas.
- 6) A cada una de las perspectivas encontradas se les considera valiosas.
- 7) Este tipo de metodología es eminentemente humanista.
- 8) Lo de mayor relevancia es la validez investigativa
- 9) La condición de digno de estudiar es inmanente a todos los contextos y sus actores sociales, así como de obtener su participación activa.
- 10) Investigar es todo un arte.

De ahí que, quienes investigan en esta metodología por naturaleza en ellos hay sensibilidad a los efectos que la investigación, lo que deriva en los sujetos de la investigación. Igualmente, dan un papel relevante a las interrelaciones con los participantes, dadas en forma natural y no intrusiva. Además, su ejecución va unida a contacto prolongado (Miles & Huberman, 1994), no obstante, el papel del investigador alcanza una visión holística del contexto objeto de estudio. Un deber fundamental consiste en explicar las formas en que las personas comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas y particulares.

A partir de las características señaladas y de las aproximaciones metodológicas expresadas se busca redescubrir, resignificar y resituar toda la información que las agentes educativas del CDI Creciendo con Amor, tienen en sus acumulados vitales, sus experiencias pedagógicas, sus saberes y relacionamientos con los y las niñas, sus familias y sus territorios de vida. Resituar estas reflexiones y narraciones propias para que puedan advertir sus propios procesos de inclusión y de exclusión, y a su vez, reconocer cómo los han ido transformando desde sus prácticas pedagógicas en favor o no de los niños y niñas del CDI; para ellos es determinante asegurar un registro de las herramientas responsables de la extracción de datos,

como el taller y las entrevistas, con el propósito de acopiar información clave y sucinta en hilo con el objetivo general de la investigación.

La investigación cualitativa, desde lo planteado por Gómez (1996), específicamente en educación, es naturalista, de tal manera que comprende el proceso de los fenómenos, el estudio desde adentro en su ambiente natural. Específicamente en Latinoamérica la investigación educativa se caracteriza por, unos conceptos sensibilizadores y no definidores, datos cualitativos a través de estudios de caso, relatos de vida, técnicas de observación participante y entrevista informal.

8.2. Diseño de la Investigación

Según Fuster (2019), la investigación en educación además de ser cualitativa es de tipo fenomenológico – hermenéutica, debido a que permite estudiar las variables tal y como son experimentadas, vividas y percibidas por los sujetos que participan de la investigación en este caso las agentes educativas, al igual que facilita la comprensión de dichos comportamientos de manera integral teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista.

Este diseño metodológico consta de varias orientaciones como las vivencias, los significados, las emociones y las situaciones. Por tanto, permite investigar el problema de manera directa y describirlo con las experiencias narradas por el sujeto desde su realidad.

Fuster (2019), afirma que dentro de las características de la fenomenología se posibilita la intuición, el análisis y la descripción; con un máximo de 10 informantes. El uso del diario de campo, entrevistas y observación como técnicas y, el abordaje con preguntas abiertas es el mejor método para recopilar la información. Por otro lado, afirma este autor que la investigación, no tiene prejuicios, no acaba con verdades terminantes y definitivas, da paso a la duda y al replanteamiento, es de carácter individualista, busca las propiedades invariables de los fenómenos, consiente la

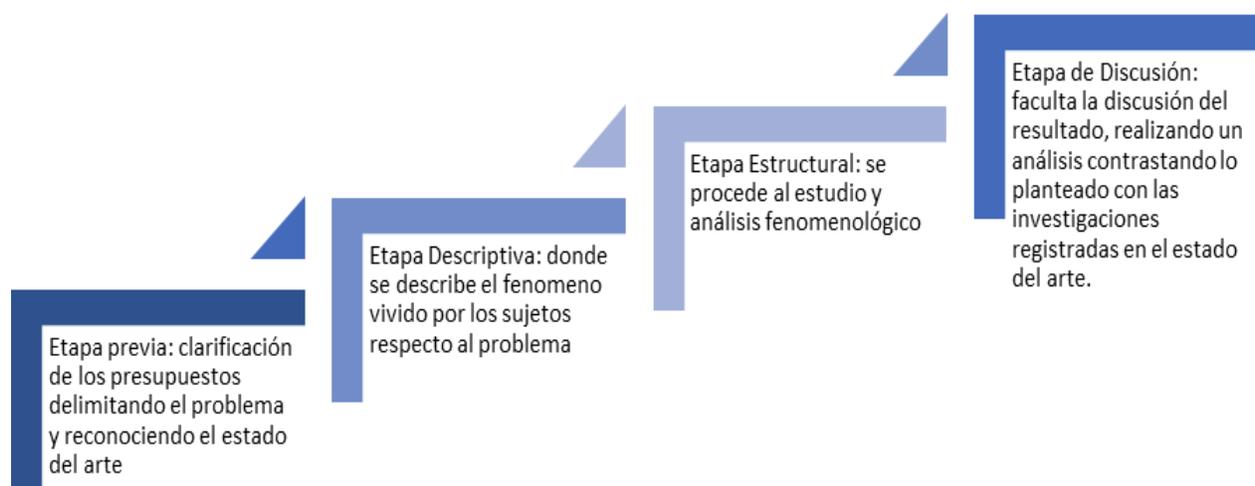
posibilidad del uso del método científico, elimina los elementos casuales y genera un desarrollo del diálogo y las interacciones, permitiendo describir, comprender e interpretar la experiencia vivida de un grupo de mujeres educadoras, para este caso.

Por los motivos anteriores, el diseño de la investigación es de carácter fenomenológico, dado que esta permite obtener de acuerdo con Hernández, Fernández, y Baptista (2014) las visiones de quienes conforman el grupo de participantes. No obstante, es diferente a la acción de generar un modelo desde ellas, lo real es que “se explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno” (p.493), en este caso concreto, describir el significado de las experiencias vividas por mujeres que se desempeñan como agentes educativas en el municipio de Íquira y que tienen conceptos, creencias, ideas y experiencias propias sobre la inclusión/exclusión en educación como un fenómeno social.

Esta investigación consta de cuatro etapas, tal como se expone la figura 4:

Figura 4

Momentos de la investigación



Fuente: Gill (2014)

8.3. Técnicas de recolección de información

El motivo que da lugar a la construcción de este segmento en el texto, está asociado a la exposición de los recursos y técnicas de recolección de información involucrados en el cumplimiento de la investigación proyectada; en este sentido, es preciso señalar que dichos métodos implicaran la interacción con las agentes educativas como actores principales de la investigación puesto que son quienes ofrecen la información y datos necesarios para dar cuenta de los objetivos trazados.

Considerando los planteamientos metodológicos y las necesidades de la presente investigación se hará uso de las siguientes técnicas de recolección de información:

8.3.1. Entrevista Semiestructurada

Esta se define como una conversación que se propone un fin determinado, distinto al simple hecho de conversar, es decir, es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial. Dicha técnica en la investigación cualitativa presenta las siguientes características: obtención de información en relación con un tema determinado, busca que la información recabada sea lo más precisa posible, conseguir los significados que los participantes atribuyen a los temas en cuestión, el entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, en la que la interpretación sea continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado.

Esta investigación desarrolló la entrevista semiestructurada debido a que presenta un grado mayor de flexibilidad partiendo de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados; contándose con la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. Para este caso se realizó la entrevista de forma individual por medio de encuentros virtuales, donde cada agente

educativa expresó libre y abiertamente sus historias a través de la larga experiencia laboral que cuentan, desarrollándose por medio de bloques de preguntas según un tema de interés para nuestra investigación.

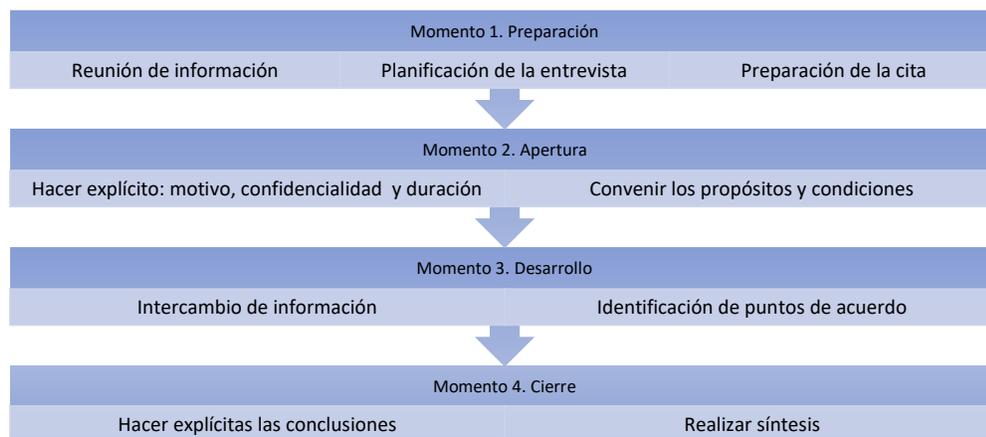
Se acogieron y adaptaron algunas de las recomendaciones que hace Martínez (1988):

- Contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema.
- Elegir un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo con el entrevistado y sin ruidos que entorpezcan la entrevista y la grabación. No obstante, en las actuales circunstancias se realizaron de manera virtual, con música suave de fondo, en los días y horas que cada una de ellas disponía.
- Explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla.
- Tomar los datos personales que se consideren apropiados para los fines de la investigación.
- La actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios.
- Seguir la guía de preguntas de manera que el entrevistado hable libre y espontáneamente, si es necesario se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista.
- No interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado y dar libertad de tratar otros temas que el entrevistador perciba relacionados con las preguntas.
- Con prudencia y sin presión invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio.

Con base en lo anterior, la entrevista se realizó en los siguientes momentos, propuestos por Díaz, et. al. (2013) como fases, pero vividos por las investigadoras como momentos de construcción, de experiencia, de compartir saberes, de reconocimiento y crecimiento mutuo, ver figura 5.

Figura 5

Momentos de la entrevista



Fuente: Díaz et. al. (2013).

a. Momento de preparación: momento previo a la entrevista, en el cual se planifican los aspectos organizativos de la misma como son los objetivos, redacción de preguntas guía y convocatoria.

b. Momento de apertura: cuando se está con el entrevistado en el lugar de la cita, sincrónico a dar cabida a los objetivos que motivan el encuentro como intercambio comunicativo de la entrevista y el tiempo de extensión para la ejecución de esta. A su vez, se convierte en el espacio propicio para hacer referencia al consentimiento de grabar o filmar el proceso que permite salvaguardar cada uno de los aportes emergentes de la conversación.

c. Momento de desarrollo: constituye el núcleo de la entrevista, en el que se intercambia información siguiendo la guía de preguntas con flexibilidad. Es cuando el entrevistador hace uso de sus recursos para obtener la información que se requiere.

d. Momento de cierre: momento en el que conviene anticipar el final de la entrevista para que el entrevistado recapitule mentalmente lo que ha dicho y provocar en él la oportunidad de que profundice o exprese ideas que no ha mencionado. Se hace una síntesis de la conversación para puntualizar la información obtenida y finalmente se agradece al entrevistado su participación en el estudio.

En el propósito de la presente investigación con este instrumento se recogen las experiencias de inclusión/exclusión a través de preguntas dirigidas a recordar y reflexionar sobre aspectos en lo familiar, formativo, laboral y de territorio que han vivido las participantes como agentes educativas.

8.3.2. El taller

Esta técnica para la recolección de datos, según Ander Egg (2005), tiene por favorabilidad el que es adaptable a los requerimientos determinados de un escenario educativo en particular, además, que es estimulante para el aprendizaje grupal en la formulación colectiva de significados y nociones mediante la investigación. En esta técnica se valora la importancia del papel o del rol protagónico que asumen los participantes ante un orientador o facilitador, en medio de un ambiente de trabajo cooperativo, de construcción colectiva de conocimientos.

Mata (2020) plantea que el taller es una técnica muy oportuna para el desarrollo de procesos socioeducativos y de participación social; razón por la cual, se implementó en la presente investigación como técnica de recolección de información. Así mismo Mata (2020) agrega que el taller debe responder adecuadamente a las necesidades de información del proyecto. En el caso de

las investigaciones cualitativas, considera que el uso del taller forma parte de una estrategia metodológica determinada por el diseño y el problema de investigación.

Desde esta premisa se hace necesaria esta técnica para recoger información de cada una de las agentes educativas, protagonistas de la investigación que configuran un colectivo de mujeres, cuyas características particulares las ha llevado a tejer historias en el municipio y en el CDI, sustentadas desde lo que ellas han logrado superar en sus procesos vitales y comprender de sus contextos familiares y territoriales que viven como agentes educativas, un colectivo de mujeres con experiencias diferentes en la labor de formar, con creencias, sentimientos y posturas que suman a la práctica educativa en el CDI Creciendo Con Amor y que como imaginarios son necesarios reconocer y analizar para contribuir desde estos a la educación inclusiva del municipio de Íquira.

Así, sus vivencias, experiencia, opiniones y conocimientos en la praxis educativa ofrecieron conocimiento y comprensión de sus propias realidades. Se realizó un taller denominado “Imaginarlos y Crearlos Nuevamente Mujeres” en el cual se buscó el autorreconocimiento como un proceso sentido y vivido por cada una de ellas desde una actividad central donde cada una se reconstruía, en un nuevo escenario como el virtual, a través de plataforma zoom, donde las agentes educativas recordaron, sintieron, reflexionaron y actuaron frente a lo vivido tanto en lo personal como la cotidianidad laboral. (Ver Apéndice B).

8.4 Instrumentos de recolección de información

El término de instrumentos recolectores de información para Hernández, Fernández y Baptista (2014), lleva a la observancia de herramientas utilizadas por los investigadores para la extracción de datos en el proceso de investigación. Este tipo de elementos en función del acopio de datos en investigación incluyen diversas alternativas las cuales están vinculadas con el tipo de

investigación que se establece, en este caso una metodología cualitativa el ejercicio recolector se realizó mediante los siguientes instrumentos:

8.4.1 Guía de entrevista

La creación de una guía de entrevista ayuda a la investigación para la aplicación de las entrevistas de varias maneras. Una guía de entrevista plantea Hernández, et. al. (2014) es equivalente a una lista de los temas de alto nivel que se planea cubrir en la entrevista con las preguntas pertinentes que permitan a través de las respuestas dar una comprensión analítica del tema abordado por la investigación. Por lo general, se limita la guía a una página para que sea fácil de consultar y para garantizar que no se está bajando demasiado el nivel. El proceso de creación de una guía de este tipo puede ayudar a enfocar y organizar la línea de pensamiento del entrevistador y, por lo tanto, hacer las preguntas adecuadas (Ver apéndice A).

8.4.2 Protocolo de taller

El diseño de un taller, exponen Ørngreen y Levinsen (2017, p. 95), está dado específicamente para cumplir con un propósito de investigación, consistente en producir datos confiables y válidos sobre el dominio en cuestión. De ahí que, el protocolo es la guía paso a paso del taller, comprendido como proceso, por lo cual no necesariamente el protocolo se configura como una camisa de fuerza, sino como una guía de dicho proceso, una línea programática para su ejecución y se desarrolla acorde a los juicios de cada investigador por su conocimiento sobre la población asistente y al conceso con el grupo participante, cumpliendo con las expectativas de estos para lograr relacionar la temática con sus propios intereses y necesidades. En este caso en

particular es de considerar una población rural del campo educativo enmarcada en su formación y labor profesional, con quienes se trabajó en función de los objetivos de la investigación.

Tabla 3 *Códigos de instrumentos*

Instrumento	Codificación
Entrevistas	ENT
Talleres	TLL

Fuente: Elaboración propia.

Las indagaciones estructuradas en coherencia hacia los instrumentos ya mencionados, favorece la ejecución de un momento de triangulación de datos más adecuado, para aportar nuevas miradas desde la voz de las agentes educativas. Tanto en las entrevistas como en los talleres, las agentes educativas desde sus narraciones y reflexiones ahondaron en el significado de sus ideas, creencias, sentimientos y experiencias de vida sobre los imaginarios que tienen de la educación para la inclusión y de sus prácticas pedagógicas.

Así mismo, se llevaron las relatorías correspondientes a cada encuentro de entrevista o de taller. Como se advierte las entrevistas contaron con sus respectivos guiones y los talleres con sus protocolos como se advierte en los anexos.

8.4. Universo, Población y Muestra

8.4.1. Universo

El caso de la presente investigación define como conjunto de universo a las agentes quienes son laborantes en la modalidad de atención institucional manejado por el ICBF. Esta modalidad de

cobertura protectora y formadora de la primera infancia, lo cual se delimita con un inicio al cumplir los 2 años, 11 meses y 29 días extendido a la tenencia de los 5 años, 11 meses y 29 días de edad, sí y solo sí sus características familiares y socioeconómicas le imposibiliten asistencia a una educación preescolar. En el caso del municipio de Íquira funciona el CDI Creciendo con Amor con 71 beneficiarios, al cual están vinculadas 5 agentes educativas, protagonistas de esta investigación.

En esta modalidad se encuentra como eje central del desarrollo de la propuesta formativa las agentes educativas de la investigación adelantada, puesto que son quienes diseñan e implementan colectivamente las estrategias pedagógicas y demás disposiciones formativas para la educación de la primera infancia (ICBF, 2021, p.87). La modalidad cuenta con diferentes espacios que acorde a lo escrito por Moreno (2017) promueven y potencian el desarrollo integral de niñas y niños de primera infancia a través de los servicios de educación inicial en el marco de la atención integral, con el fin de dar a los padres de familia y cuidadores, la confianza y tranquilidad de que sus hijos tendrán oportunidades para un óptimo crecimiento, que de manera integral significa que pueden disfrutar de una alimentación balanceada y proporcional a sus requerimientos nutricionales, así como espacios para desarrollar las actividades propias de la primera infancia como arte, literatura, juego y exploración del medio.

8.4.2. Población

La investigación trabajó con la población perteneciente al CDI Creciendo con Amor, que cuenta con 5 agentes educativas, quienes llevan los procesos cognitivos de 71 niños y niñas de primera infancia, pertenecientes a familias que son atendidas en el casco urbano de Íquira, de estas se logra identificar que el 23% de las familias son monoparentales. El 71% son familias nucleares y el 6% son tipos de familias extensas.

Las agentes educativas acompañaron los procesos de desarrollo integral planteados para cada nivel de manera telefónica y virtual con cierta periodicidad en el marco de la pandemia del COVID 19, que modificó la manera tradicional de trabajar desde la presencialidad.

8.4.3. Muestra

Para la investigación se tomó como muestra a las 5 agentes educativas del CDI *Creciendo Con Amor*, ubicado en el municipio de Íquira. En el transcurso se obtuvo, por igual, participación y consentimiento de estas laborantes femeninas abanderadas de acciones dirigidas para los niños y niñas como acompañamiento de la etapa evolutiva llamada primera infancia, y quienes, durante el contexto de pandemia (marzo 2020 hasta junio 2021) lo realizaron de forma remota y a partir del mes julio 2021 se atiende de manera presencial a 57 niños y los 14 restantes de manera remota.

Criterios aplicados al muestreo:

Considerando que la investigación es de enfoque cualitativo, se llevó a cabo un muestreo intencional a partir de la creación de unos criterios, constituidos desde el planteamiento mismo de la investigación, lo cual implicó, siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014), la identificación y selección de individuos relacionados con el tema de interés de la presente investigación.

En tal sentido, la selección de la muestra tuvo los siguientes criterios:

- Personal del CDI que estén encargadas del proceso de educación con los infantes.
- Personal del CDI con vinculación laboral mínimo dos años. Estabilidad laboral de las participantes en el CDI.
- Personal del CDI con formación académica específica para el cuidado infantil.
- Personal del CDI que expresen voluntad de participación.

Así, la muestra se constituye por cinco participantes, quienes corresponden en sus funciones a 5 Agentes Educativas

Codificación de la muestra:

A cada una de las agentes educativas se le asignó un código, como se lista en la siguiente Tabla, identificado con la sigla AE que refiere a Agente Educativa, códigos que se utilizarán para registrar los diversos testimonios de las agentes.

Tabla 4 *Codificación de la muestra*

Código	Edad
AE1	43 años
AE2	60 años
AE 3	50 años
AE4	38 años
AE5	67 años

Fuente: Elaboración propia

8.5. Plan de análisis de la información y plan de apropiación social del conocimiento

En la presente investigación se desarrolló el procesamiento de datos cualitativos por análisis de contenido siguiendo algunos de los parámetros o elementos de la Teoría Fundamentada como lo es la codificación abierta y codificación axial, propuesta por Strauss y Corbin (2002), que contribuyó a fortalecer la naturaleza del estudio en relación a su diseño cualitativo con enfoque fenomenológico, permitiendo integrar dichos elementos y aportar a lo multi-metodológico, como lo sugieren Erlingsson y Brysiewicz (2017), considerando la información y la cantidad de datos que contribuyen a dar sentido a las diferentes connotaciones y significados que los sujetos de la investigación asignaron al contexto rural, en este caso, a las realidades y experiencias vividas en pandemia, y a las acciones que tomaron para favorecer o no, desde sus prácticas pedagógicas la

responsabilidad de dotar a los niños y niñas del CDI de un proceso evolutivo de cobertura integral por parte de estas.

Posteriormente, se realiza un cruce de datos más un análisis de los mismos, cuyo producto emerge de la aplicación de las técnicas ya descritas y fuentes de recolección de la información: la entrevista, el taller y la observación. Por ello, el trabajo de análisis de contenido es de corte interpretativo, que como advierten Strauss y Corbin (2002), admite mezclar, concebir, analizar, seleccionar y clasificar los datos para que emerjan categorías.

Por consiguiente, el plan de análisis fue diseñado así:

1. Una inicial etapa de pre-análisis con la transcripción de las grabaciones de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las 5 agentes educativas participantes del proceso. Cada entrevista tuvo una duración entre 1 hora o 2 horas, dependiendo de las vivencias de las agentes. A partir de esta, se realizó una primera lectura de los datos aportados en los textos resultantes de las transcripciones de cada entrevista, de los escritos de las observaciones y de las relatorías de cada grabación de sesión.
2. Un segundo momento fue el de organizar la información en una matriz de análisis.
3. En un tercer momento se procedió al análisis de datos triangulando la información logrando la reducción de los mismos. En esta etapa se pudo hacer reconocimiento de códigos emergentes presentes en estos datos.

Proceso de reducción y categorización de los datos

La reducción de los datos se realizó organizando la información cualitativa en la matriz propiciando una lectura y análisis riguroso y crítico de los textos narrativos. Posteriormente se procedió a enumerar o a fragmentar este discurso escrito en unidades de significado (palabras,

oraciones, frases y/o párrafos) con sentido completo, estas unidades de significado se resaltaron de forma manual, se agruparon bajo los códigos, subcategorías y categorías e indicaron a las investigadoras las ideas, creencias, etc, desde las que se iban configurando los imaginarios y las vivencias conscientes del fenómeno investigado.

Codificación

En este primer momento se organizó y desarrolló una codificación guiada por los contenidos de los datos línea a línea permitiendo desarrollar un análisis minucioso de la realidad que permea y transmite los datos como “voces vivas” de los participantes y de la información obtenida mediante la aplicación de las guías de los instrumentos, tal como lo señala Strauss y Corbin (2002). En este ejercicio se tiene en cuenta los objetivos que guían la investigación y las categorías de la misma, así como propiciar el hallazgo de categorías nuevas. Lo que es equivalente a conocer de forma comprensiva una vez se asigna un sentido teórico los imaginarios sobre tanto de inclusión como de exclusión y las praxis pedagógicas que las participantes desarrollaban, atendiendo a los textos narrativos propios.

En este sentido, en la codificación axial, se tomó como tópico la categoría de mayor incidencia, análisis y transformación de los datos, y posteriormente, como investigadoras se ensambló e identificó un fenómeno central, que luego se relacionó y comparó con los conceptos para finalmente realizar un diálogo entre los resultados y los postulados teóricos, como lo proponen Strauss y Corbin. En este ejercicio de teorización se identificaron categorías emergentes para comprenderlas desde una postura más teórica y con ello analizarlas desde una apropiación conceptual, haciendo uso del marco teórico planteado.

Desde las técnicas con las que se recolectó la información, se logró obtener un punto de saturación, triangulación y complementariedad de la información.

9. Consideraciones éticas

En Colombia, la Corte Constitucional determinó en su sentencia T-401/94 expone que cada una de las personas en su rol de ciudadanos tienen derecho a elegir un rumbo para sus vidas. Cuestión en virtud de la lo que les compete como derecho, el principio de libertad, dignificado mediante su existencia nominativa en el compendio de Derechos Humanos, y que a su vez, es asumido y contenido en las directrices de La Constitución Política Nacional.

De otro lado, exponen Atehortúa, Atehortúa, Botero y Ospina (2020) es perentorio dar espacio a lo que representa el consentimiento informado, el cual hace parte del respeto a la libre y espontánea manifestación de cada sujeto y un punto clave en el desarrollo de investigaciones sociales en donde las variables a investigar estén inmersas personas (sujetos) ya sea mayor o menor de edad. Siendo así que esta acción requiere de unos requisitos básicos para que sea válido, como la libertad de decisión, competencia para decidir e información suficiente. Es una autorización dada por el sujeto de la investigación sin ninguna coacción o fraude, basada en el entendimiento razonable de lo que sucederá, incluyendo la necesidad del tratamiento de los resultados (Larracilla, 2003). Quedando constancia de la anuencia mediante la firma de un documento y garantizando que las grabaciones y las transcripciones de las entrevistas, autobiografías y observaciones no serán divulgadas ni compartidas en ninguna red social (Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram) entre otros.

10. Resultados

Los resultados se dan desde las categorías analíticas con sus respectivas subcategorías o emergentes, en las tablas 5, 6, 7 y 8. Los nombres de las subcategorías y categorías se desprenden de los contenidos testimoniales y descriptivos extraídos de los textos narrativos expresados por las agentes educativas, en correspondencia a los objetivos del proyecto direccionados al conocimiento sobre los imaginarios de inclusión y exclusión que tienen las participantes.

Tabla 5

Experiencias de inclusión en educación desde el ser agente educativa

Textos Narrativos	Subcategoría	Categoría
<p><i>“Enriquecer en ellos (los y las niñas) experiencias en valores como la diferencia, la tolerancia, el respeto y el desarrollo de sus habilidades cognitivas.” (AE 01)</i></p> <p><i>“entiendo que debo incluir a estos niños en todas las actividades que se lleven a cabo, entonces es importante la inclusión en este nivel y en cualquiera de los niveles” (AE 02)</i></p>	Aportes a la inclusión desde el ser agente educativa.	Inclusión de la agente educativa en el municipio
<p><i>“Yo me sentí pues una parte pues buena, pues uno deja de ser madre comunitaria y le ponen el título de docente, un rango más arriba, más responsabilidad, más comprometida.” (AE 04)</i></p> <p><i>“los padres de familia han visto desde mi forma de trabajar con sus hijos la preocupación y dedicación al desarrollo de juegos, canciones, cuentos y acompañamientos que los motivan a cuidarse, a aceptarse, a respetar a los otros niños y niñas que vienen de otros lugares, como Venezuela”</i></p> <p><i>“En ellos (los niños y niñas) no se ve muy fuerte el rechazo al otro niños o niñas ni por su forma de ser o de hablar, sino más desde lo físico, no. De cómo camina, cómo come, cómo juega. Pero uno les hace entender que estos niños son diferentes, pero tienen la misma importancia que ellos. Yo sí creo que desarrollo Prácticas pedagógicas en el proceso de educación para la inclusión y eso lo ven los padres, los vecinos del CDI, en general eso se siente en el municipio” (AE 02)</i></p>	Reconocimiento de la agente educativa	
<p><i>“Como persona crecí mucho, como madre comunitaria no teníamos la vigilancia que tenemos hoy. Había directrices, nos visitaban del ICBF, pero ahora como agente crecí mucho, me ha servido hartísimo. Fue un cambio muy positivo, aprendí a ser maestra” (AE 03)</i></p> <p><i>“Siento que me ha dado un “status” (risas), me gusta ser profesora, trabajar con los papás y los niños” (AE 02)</i></p>	Transición positiva de madre comunitaria a agente educativa	

Fuente: Pérez y Herrera (2021)

Continuación tabla 5.

Experiencias de inclusión en educación desde las agentes educativas

Textos Narrativos	Subcategoría	Categoría
<p>“es un tema como nuevo, pero poco a poco nos hemos ido acercando a él. la inclusión hace que el niño se supere” (AE 02)</p> <p>“incluir a los niños en todo lo que hacen. Pensar en él y con él de acuerdo a sus capacidades; buscar estrategias para que se sientan todos bien” (AE 01)</p> <p>“Mi familia es mi motor (se muestra feliz), soy el corazón (hace con las manos) mío y el de mi familia, soy una mujer feliz, luchadora y de arranque.” (AE 04)</p> <p>“En mi familia yo soy el eje” tanto por parte de mis padres como en mi casa. Creen en lo que ahora soy y en lo que hago” (AE 02)</p>	<p>Motivación a participar de manera incluyente</p> <p>Aceptación personal e Inclusión en círculo de primer grado de consanguinidad</p>	<p>Inclusión de la agente educativa en entornos familiares</p>
<p>“En lo rural, ellos tienen la misma, les brindan la misma educación. En las veredas hay profesores, así sea con 2 o 3 niños. No podemos decir que hay mala calidad en educación inicial.” (AE 05)</p> <p>“En la ciudad es más difícil ingresar a estos programas, seguro porque hay más población. Mientras que aquí en Íquira es más pequeño y hay varios programas” (AE 04)</p>	<p>Positiva mirada al acceso a programas en ruralidad</p>	<p>Acceso a programas en lo rural y en lo urbano</p>
<p>“Sí, tuve una experiencia con una niña que no podía caminar, no era especial. Estudió 5 años luego paso a estudiar hasta tercero de primaria... los niños la ayudaban mucho pero ya murió... yo aprendí mucho” (AE 05)</p> <p>“...trabajar con un niño especial ¿cómo es que se llama esos niños especiales?... ¡Bueno! Tenía su problema. Al principio los niños lo miraban y lo miraban y lo rechazaban, pero a medida que lo fueron conociendo y se les fue enseñando...pues ellos lo integraban, lo participaban jugando con ellos todos los días.” (AE 02)</p> <p>“No he trabajado nunca con niños así, y si llegara algún niño con dificultad trabajaría con él para que aprenda” (AE 03)</p>	<p>Experiencias de aprendizaje/enseñanza de inclusión con niños de otras capacidades</p>	<p>Experiencias de Inclusión de niños con otras capacidades</p>

Fuente: Pérez y Herrera (2021)

La tabla 5 presenta la categoría analítica Experiencias de inclusión en educación desde el ser agente educativa, la cual arrojó cuatro categorías selectivas con sus correspondientes subcategorías, así: Inclusión de la agente educativa en el municipio, Inclusión de la agente educativa en entornos familiares, Acceso a programas en lo rural y en lo urbano, Experiencias de Inclusión de niños con otras capacidades.

Imaginarlos que hacen referencia a procesos de autoreconocimiento de su labor hacia el servicio a los otros y también a ser reconocidas por los otros como gestoras sociales desde las funciones de educadoras, este reconocimiento lo reciben especialmente de las familias de los niños y niñas, como también de la comunidad donde ejercen su función de educadoras y en sus ambientes familiares, lo que les ha viabilizado y motivado acceder a capacitaciones y aprender a ser mejores en su trabajo en la interacción con los niños.

En síntesis, se tiene la figura 6 para su consolidación:

Figura 6. *Categoría analítica: Experiencias de inclusión en educación desde el ser agente educativa*

<p>Inclusión de la agente educativa en el municipio</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aportes a la inclusión desde el ser agente educativa ▪ Reconocimiento de la agente educativa ▪ Transición positiva de madre comunitaria a A-E ▪ Motivación a participar de manera incluyente 	<p>Entornos familiares</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceptación personal e inclusión en círculo de primer grado de consanguinidad 	<p>Acceso a programas en lo rural y en lo urbano</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Positiva mirada al acceso a programas en ruralidad 	<p>Experiencias de inclusión de niños con otras capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiencias de aprendizaje – enseñanza de inclusión con niños de otras capacidades.
--	--	--	---

Fuente: Pérez y Herrera (2021)

Tabla 6.

Experiencias de exclusión en educación desde el ser agente educativa.

Textos Narrativos	Subcategoría	Categoría
<p><i>“yo pienso que yo me he sentido excluida porque me sentía mal porque yo era la más morena y me decían la negra, yo sentía un trato diferente” (AE 02)</i></p> <p><i>“porque se me había olvidado mi nombre, siempre me decían la negra, la negra en la familia, los vecinos, en todas partes...” (AE 03)</i></p> <p><i>“cuando yo tuve el primer hogar no fue casada nos fuimos a vivir así no más y entonces a ellos (los padres) no les gustaba eso, ellos siempre decían que la hija tenía que salir del hogar en matrimonio, entonces es una cuestión que ellos siempre nos decían: Uds. tienen que casarse. Y lo hacen sentir a uno mal porque lo excluían del amor de familia, del respeto, lo hacían sentir a uno en pecado todo el tiempo” (AE 01)</i></p> <p><i>“ole María usted porque no come rellena, morcilla; porque usted no cree en la virgen, porque entonces conversamos así, pero de todas maneras que yo la vaya de pronto a rechazar no. Pero tampoco me gustaría que mi hijo, mi nieto tuviera la religión de ella porque nosotros somos muy católicos y uno aspira a que toda la familia tuviera la religión católica” (AE 05)</i></p> <p><i>“en cualquier charla que se tenía iba uno a hablar y no lo dejaban, las mujeres hablan después de los hombres. En el pueblo así era. Mi papá a mí nunca me puso una mano encima y mi mamá menos, pero uno con una mirada entendía, ahora si éramos mujer pues teníamos que estar haciendo el oficio, esto era solo para las mujeres” (AE 03)</i></p> <p><i>“Yo me sentí rechazada al ser auxiliar, pues eran 27 años, entonces que yo era madre comunitaria, entonces al principio yo me sentí mal, como que en el pueblo ya uno era como diferente, ya no pertenecía a...ya no tenía como ese reconocimiento, era como empezar de nuevo, pero fui... mejorando eso y puse de mi parte” (AE 05)</i></p> <p><i>“en el campo hay dificultad para acceso al internet, sobre todo ahora por la pandemia, ni los habitantes ni nosotras tenemos los equipos necesarios, ni los conocimientos y pues no es igual que atender y servir desde el cara a cara” (AE 03)</i></p> <p><i>“En el campo es diferente esto de la pandemia, pues en la educación a este nivel muy poco se usaban las tecnologías y eso ha sido muy difícil para todos, no sabíamos cómo usarlas” (AE04)</i></p>	<p>Exclusión por color de piel</p> <p>Exclusión por tradición cultural-religiosa</p> <p>Exclusión por género</p> <p>Transición negativa de madre comunitaria a agente educativa</p> <p>Negativo acceso a tecnologías en la ruralidad</p> <p>Falta de conocimiento en uso de tecnologías</p>	<p>Experiencias de Exclusión de las agentes educativas en diversos entornos</p> <p>Exclusión de la agente educativa en el municipio</p> <p>No acceso a programas en ruralidad</p>

Fuente: Pérez y Herrera (2021)

La tabla 6 aborda Experiencias de exclusión en educación desde el ser agente educativa, con hallazgos de tres categorías selectivas así: Experiencias de Exclusión de las agentes educativas en diversos entornos, Exclusión de la agente educativa en el municipio y No acceso a programas en ruralidad.

Con base en las aportaciones dadas por las participantes sobre los imaginarios de exclusión, se encontró que su rol como agentes educadoras está supeditado al de ser mujer, al contar con determinadas características física, sociales, religiosas, entre otras. Ser agente educativa trae consigo otras miradas, trazadas desde patrones culturales de estigmatización que la hace sentir que su rol no es visto con el mérito, el respeto y la valoración que corresponde al ser segregadas y estigmatizadas por diversas características motivadas de manera errada por actitudes propias y ajenas, por vivencias en el municipio y finalmente por la falta de capacitaciones por la condición territorial de ruralidad.

El consolidado de lo que se expone con antelación lo presenta la figura siete así:

Figura 7

Categoría analítica: Experiencias de exclusión en educación desde el ser agente educativa

<p>Experiencias de Exclusión de las agentes educativas en diversos entornos</p>	<p>Exclusión de la agente educativa en el municipio</p>	<p>No acceso a programas en ruralidad</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exclusión por color de piel ▪ Exclusión por tradición cultural-religiosa ▪ Exclusión por género 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transición negativa de madre comunitaria a agente educativa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Negativo acceso a tecnologías en la ruralidad ▪ Falta de conocimiento en uso de tecnologías

Fuente: Pérez y Herrera (2021)

Tabla 7

Imaginaros sobre la educación para la inclusión

Textos Narrativos	Subcategoría	Categoría
<p><i>“La inclusión para mí es como realizar lo que yo me gustaría hacer. Muchas veces uno se imagina que cuando uno va a dictar la clase, uno se imagina cómo sería ese trabajo, en lo imaginario a la realidad me gustaría trabajar todo lo que tengo en mi mente llevarlo al trabajo presencial con los niños. Incluir lo que yo siento y pienso en lo que realizo con los niños.” (AE 01)</i></p>	Inclusión desde los sentires y pensares.	Definiciones de inclusión
<p><i>“...la inclusión es como incluir en una actividad, en una acción a ciertos niños, con cierta discapacidad incluirlos en las actividades, en cualquier ámbito, tenerlos en cuenta para que ellos no se sientan rechazados y se puedan sentir bien en donde estén” (AE 02)</i></p>		
<p><i>“La inclusión es no dejar por fuera a los niños que tenga alguna condición, incluirlos. No es colocarlo allá y pasarle juguetes para que se defiendan. No, es nosotros ir hacia él. Incluirlo en el juego y en todo lo que se hace, en todas las actividades rectoras” (AE 03)</i></p>	Inclusión desde el reconocimiento y la acción participativa	
<p><i>“Inclusión es como tratar de yo incluirme con las demás personas, con los niños. Tratar de que, si algo no puede hacer, yo le pueda colaborar. Si de pronto no ayudamos en esto, ellos como pueden salir de alguna dificultad que tengan.” (AE 05)</i></p>		
<p><i>“Incluir es invitar a trabajar a todos los niños en las actividades pedagógicas. Por ejemplo, de un cuento procurar que todos los niños se activen a todo, que ellos piensen y se imaginen el cuento, sobre todo respetarle la opinión del niño.” (AE 04)</i></p>	Inclusión desde lo que son y opinan los niños	
<p><i>“Si incluimos a una persona debemos aceptarla tal y cual como ella está entonces es importante ese valor en la inclusión” (AE 02)</i></p>	Inclusión como Aceptación de la diferencia y Respeto como maestras.	
<p><i>“Es el valor más importante cierto, incluirlo en todo momento tanto como en el hogar o en el trabajo y en la comunidad y con los que hablamos, con los que vivimos y nosotros como maestras” (AE 01)</i></p>		

Fuente: Pérez y Herrera (2021)

Continuidad tabla 7

Imaginario sobre la educación para la inclusión

Textos Narrativos	Subcategoría	Categoría
<i>“Se hace presente en todas las enseñanzas que uno les brinde a los niños, en los valores, comportamientos, modales” (AE 01)</i>	La Inclusión se enseña en la infancia	Inclusión en la educación inicial
<i>“las actividades que nosotros realicemos pues tenemos que... en todas las programaciones debemos de tenerlas ahí incluidas” (AE 02)</i>	Educación para la Inclusión desde las actividades programadas	
<i>“Pues yo creo que es incluir el niño o la niña en todas las actividades que realizamos. Es buscar las estrategias (así sea por internet) para incluirlo y que él las haga.” (AE 03)</i>		
<i>Ahh si, ¡los venezolanos y los reincorporados ¡</i>	Educación para la Inclusión de los “otros” Inmigrantes, personas en condición de discapacidad, Programas estatales	Diversidad de Poblaciones
<i>“el SISBEN, niños que transitan de la modalidad familiar y están los desplazados” (AE 02)</i>		
<i>Yo trabajé con una niña que no podía caminar...pero ella murió. Estudió 5 años luego pasó a estudiar hasta tercero de primaria... los niños la ayudaban mucho pero ya murió... yo aprendí mucho con ella” (AE 05)</i>		
<i>“lo único que se parece mucho son los gemelos porque son idénticos, pero de resto todos somos diferentes en la forma de pensar en la forma de actuar de hacer las cosas. Eso es el trabajo que hago de inclusión” (AE 01)</i>	Educación para la inclusión desde la diferencia. Estigma de gemelos	Esteriotipos positivos

Fuente: Pérez y Herrera (2021)

Continuidad tabla 7

Imaginario sobre la educación para la inclusión

Textos Narrativos	Subcategoría	Categoría
<i>“a nosotras las mujeres y los gatos nos dicen animales ingratos o sea las mujeres somos los gatos que son ingratos y nos están diciendo que nosotras las mujeres pues que como somos ingratas, no hay que invertir mucho en nosotras... no hay que educarlas porque peor se vuelven. Ser mujer en este pueblo no es fácil...” (AE 03)</i>	Estereotipo negativo de género	Educación inclusión contra estereotipos
<i>“si usted no acepta las cosas pues el hombre no la obliga, pero si usted aceptó las cosas atégase a las consecuencias porque así nos decía mi mamá, así nos educaron: Yo me imagino que él le propuso y usted le acepto y si usted no hubiera aceptado pues no le había pasado lo que le pasó” (AE 01)</i>	Reproducción femenina de estereotipos machistas	
<i>“los ha enseñado desde pequeños que hay que compartir tareas entonces ehh, ya los hombres entran a participar, a hacer actividades igual que las mujeres en ese sentido no hay diferencia ya. En cuanto al sexo esa es la diferencia” (AE 02)</i>	Sin estereotipos de género en educación para la inclusión	Sin estereotipos

Fuente: Pérez y Herrera (2021)

La tabla 7 se ocupa de la categoría analítica Imaginario sobre la educación para la inclusión, la cual dio lugar a seis categorías selectivas, que se listan así: Definiciones de inclusión, Inclusión en la educación inicial, Diversidad de poblaciones, Estereotipos positivos, Educación inclusión contra estereotipos, Sin estereotipos.

Así, el imaginario en cuestión es una conceptualización incompleta sobre inclusión que se extiende a su acepción en el campo de la educación inicial, donde se reconoce la existencia de la diversidad en las poblaciones, que se aúna a la persistencia de estereotipos que bien puede ser positivos o no, pero, se reconoce la necesidad de una educación que no perpetúe los estereotipos sobre todo los negativos, para llegar a un mejor convivir.

Figura 8

Imaginarios sobre la educación para la inclusión

Fuente: Pérez y Herrera (2021)

La figura 8, entre los imaginarios indagados se constituyó en la categoría con mayor información, y a partir de lo que allí se dio a conocer desde las agentes educativas permite señalar que cada una de ellas tiene una óptica de lo que representa la inclusión, conceptos que unidos resultan más pertinentes a las líneas teóricas del campo educativo.

Además, es de resaltar los efectos culturales en la segregación por estereotipos negativos de género, que fomenta la inequidad entre congéneres.

Tabla 8

Prácticas pedagógicas en el proceso de educación para la inclusión

Textos Narrativos	Subcategoría	Categoría
<p>“Mediante videos, actividades en compañía de la mamá o el cuidador, allí se incluye el juego, la recreación Siempre es que los padres de familia trabajen conductas positivas con los niños mediante el juego, sin imponer” (AE 03)</p> <p>“Se planea hacer actividades donde los incluyamos a todos. Reunir al grupo y hablarles sobre la inclusión de todos, no al rechazo o a apartarlo del grupo porque todos son iguales, todos aprenden a compartir por medio del juego” (AE 01)</p>	Diseño de estrategias para prácticas pedagógicas incluyentes	Estrategias pedagógicas inclusivas
<p>“El juego. Siempre nosotras inculcamos a los niños el respeto al turno si el niño tiene una ficha y el otro se la va a quitar, se le enseña que no. No, aprenda a respetar el niño está jugando, espera su turno y él le presta el juguete entonces es la palabra clave en la educación inicial, el respeto” (AE 01)</p> <p>“...los niños aprenden mucho por los videos y los cuentos. Son muy buenos para trabajar la inclusión, les leería muchos cuentos.” (AE 04)</p>	Juego y audiovisuales como estrategias para práctica inclusiva	
<p>“...yo hablaría con los otros niños para que compartan con él, les hablaría mucho. Los invito a compartir, incluir a los niños a que lo apoyen” (AE 05)</p>	Sensibilización y diálogo como Estrategias interactivas de inclusión	
<p>“uno quiere hacer muchas actividades, estrategias, las barreras son los papás que quieren que los niños salgan con todos esos conocimientos que no corresponden ni a sus edades ni a sus contextos” (AE 03)</p>	Prejuicios educativos familiares	Exclusión desde la desigualdad educativa
<p>“el temor de llevar los niños al CDI por la pandemia, los padres de familia han manifestado ese temor e impiden el desarrollo de las actividades de socialización entre otras” (AE 01)</p>	Pandemia obstáculo educativo	
<p>“Si quiero hacer, saco de mi bolsillo. No hay juguetes. Entonces uno va acorde a lo que puede y a lo que hay.” (AE 02)</p>	Escasez de recursos pedagógicos	Herramientas TIC inclusivas
<p>“nos comunicamos por medio de llamadas o mensaje por el WhatsApp para que los niños y niñas puedan continuar con el proceso formativo” (AE 03)</p>	TIC para acompañamiento en pandemia	

Fuente: Pérez y Herrera (2021)

Continuidad tabla 8

Prácticas pedagógicas en el proceso de educación para la inclusión

Textos Narrativos	Subcategoría	Categoría
<i>“En pandemia hubo más integración con los papas, de conocerlos más, de dialogar con ellos” (AE 01)</i>	Fortalezas	Prácticas durante la Pandemia
<i>“aprender a cuidarme yo y ayudar a cuidar a los niños” (AE 02)</i>		
<i>“fue el cambio para empezar todo virtual, las llamadas. Veníamos en un proceso de presencialidad y al estar en casa, cortamos el contacto físico con los niños” (AE 02)</i>	Debilidades	
<i>“que no hubiera tenido mi trabajo lo dificultó todo en el proceso de enseñanza /aprendizaje” (AE 05)</i>		

Fuente: Pérez y Herrera (2021)

La tabla 8 da a conocer lo concerniente a las Prácticas pedagógicas en el proceso de educación para la inclusión que, producto del análisis de contenido, generan cuatro categorías selectivas con sus subsecuentes categorías axiales, a saber: Estrategias pedagógicas inclusivas, Exclusión desde la desigualdad educativa, Herramientas educativas TIC inclusivas y Prácticas durante la Pandemia.

Lo referido representa imaginarios sobre prácticas pedagógicas que aun requieren de más acercamiento a lo que en realidad estas significan e implican, lo que hace que este ejercicio conservador o tradicional y, “normalizado” en algunos casos, de situaciones excluyentes, acontecidas en contextos de pandemia o no, se sigan presentado en el ámbito educativo y se continúen las brechas de desigualdad campo/ciudad, hombre/mujer, público/privado, entre otras, en cuanto a asuntos relacionados con la formación y el desarrollo de capacidades para dar continuidad educativa a través de la virtualidad o la educación remota, como se refiere en contextos de “nueva normalidad” ocasionados por la pandemia COVID 19.

En síntesis, estos resultados se plasman en la siguiente figura 9:

Figura 9

Prácticas pedagógicas en el proceso de educación para la inclusión

Estrategias pedagógicas inclusivas	Exclusión desde la desigualdad educativa	Herramientas educativas TIC inclusivas	Prácticas durante la Pandemia
<ul style="list-style-type: none">▪ Diseño de estrategias para prácticas pedagógicas incluyentes.▪ Juego y audiovisuales como estrategias para práctica inclusiva▪ Sensibilización y diálogo como Estrategias interactivas de inclusión.	<ul style="list-style-type: none">▪ Prejuicios educativos familiares.▪ Pandemia obstáculo educativo.▪ Escasez de recursos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none">▪ Virtualidad en educación afronta pandemia	<ul style="list-style-type: none">▪ Fortalezas.▪ Debilidades

Fuente: Pérez y Herrera (2021)

11. Discusión

En este capítulo se presenta la discusión de los resultados teniendo en cuenta los aportes y referentes teóricos desarrollados en esta investigación y los textos narrativos de las agentes educativas protagonistas de la misma, como también se expone la postura de las investigadoras. La discusión se expone siguiendo el orden desarrollado en la presentación de los resultados y profundizando la mirada sobre las categorías, que centran su análisis en los imaginarios sociales de inclusión y exclusión como una posibilidad de acceder al conocimiento y comprensión de las realidades sociales que se dan al interior del CDI Creciendo con amor del municipio de Íquira. En este sentido, según Castoriadis (1997, p.4) las ideas, creencias, conocimientos y realidades experimentadas de los agentes permitirán conocer la realidad estudiada.

De ahí que, un punto de partida es establecer que el imaginario, según Pintos (2001, p.20) es un constructor de realidad que hace perceptible la mirada del mundo de los individuos; es un acto de meditación individualizada bajo el abrigo de la construcción social que se hace objetiva en los discursos, acciones, prácticas, costumbres, símbolos, por citar lo más recurrentes.

De acuerdo con lo anterior, las experiencias de inclusión para las agentes educativas del CDI, exponen imaginarios desde los aportes que realizan en su quehacer cotidiano, en especial en lo que corresponde al reconocimiento de su labor, la motivación en participar de los procesos, aceptación personal y familiar, la positividad de los programas rurales y las experiencias con niños y niñas, como lo expresa Pintos (2001, p.10.) en la construcción del imaginario social.

Descripción que se aprecia en los siguientes textos narrativos:

“Los padres de familia han visto desde mi forma de trabajar con sus hijos la preocupación y dedicación al desarrollo de juegos, canciones, cuentos y

acompañamientos que los motivan a cuidarse, a aceptarse, a respetar a los otros niños y niñas que vienen de otros lugares, como Venezuela”

Textos narrativos que advierte que el imaginario de inclusión en estas mujeres se sustenta entonces, por un lado, en sus prácticas, su quehacer, pero por el otro, en el conocimiento que han ido adquiriendo de los valores universales, de los derechos de los y las niñas y en el compromiso que asumen ellas para desarrollar en los y las niñas capacidades para que los conozcan y se apropien de estos temas, para que se auto reconozcan y aprendan desde el juego y otras estrategias pedagógicas orientadas a vivenciar el buen trato, la aceptación propia y la de lo que se considera diferente y diverso, en este aspecto hay un mayor énfasis en los testimonios de las agentes educativas. Lo anterior es parte de expresiones como:

“Enriquecer en ellos (los y las niñas) experiencias en valores como la diferencia, la tolerancia, el respeto y el desarrollo de sus habilidades cognitivas.” (AE 01).

Por tanto, lleva a resaltar lo sustentado por Duk (2013), quien indica que desde un enfoque inclusivo, la formación de niños y niñas no debe obviar el asunto de las diferencias, actuando como si todos los niños fueran iguales o aprendieran de la misma forma, tuvieran las mismas condiciones, características, tiempos y contextos, sino por el contrario, la enseñanza debe desplegar la creatividad para que reconozca la diferencia, la valore y la respete, respondiendo a esa variada gama de características y necesidades.

Los distintos textos narrativos en esta categoría analítica permiten identificar en las agentes educativas saberes con relación a los contenidos de algunos de los documentos bases de la educación para la inclusión y también saberes empíricos forjados por muchos años de trabajo como madres comunitarias, como mujeres y como madres de familia.

Los imaginarios se dan desde las creencias, como lo plantea Castoriadis (1997, p.3), que para este caso, permite a las agentes educativas comunicarse y actuar y así orientarse en el

contexto social, es decir es la cotidianidad de las personas que se ve reflejado en la realidad, como lo muestra la categoría *Inclusión de la agente educativa en el municipio*, indica una realidad que está basada en las expresiones de interacción humana que transmiten y atribuyen cualidades positivas y de aceptación a la labor que ellas ejercen, como se evidencia en este texto narrativo que dio vida a esta categoría:

“Siento que me ha dado un “status” (risas), me gusta ser profesora, trabajar con los papás y los niños” (AE 02)

Es de considerar que la inclusión es un compromiso social, un aspecto presente en otro de los imaginarios sociales de las agentes educativas, formado a través del reconocimiento de la comunidad (localidad, padres de familia, estudiantes, etc.), quienes son conocedores del proceso y la labor del CDI en cuanto a la primera etapa de educación infantil, identificado en la subcategoría de la transición de madre comunitaria a agente educativa, esta es una certeza para ellas en cuanto a que son parte del saber local, saben que son talento humano inmersas en la prestación de un servicio de calidad esencial, y que con ello coadyuvan a la educación de los niños y niñas, siendo un soporte para sus familias y la sociedad. Es decir que ellas se sienten parte de un proceso que poco a poco se ha ido liberando de barreras, y que busca ser accesible a todos los que quieran pertenecer y acceder a este proceso de formación, como lo indica Moriña (2004).

“Como persona crecí mucho, como madre comunitaria no teníamos la vigilancia que tenemos hoy. Había directrices, nos visitaban del ICBF, pero ahora como agente crecí mucho, me ha servido hartísimo. Fue un cambio muy positivo, aprendí a ser maestra” (AE 03).

La inclusión como compromiso social debe medirse en conjunto con la comunidad, tener por cualidad el ser abierto a que todos participen, sustentado en que cada uno de sus participantes pueden dar aportes significativos. En suma, las vivencias de inclusión vividas por estas agentes

educativas en los diversos contextos, les han permitido proyectar afirmativamente su autoimagen y asumir nuevos roles, reconocer el apoyo que reciben de los padres de familia y apropiarse de nuevas capacidades que tuvieron que desarrollar en medio de la pandemia.

Respecto a las experiencias de exclusión, es de clarificar que los aportes en este ítem fueron más cortos para un desarrollo menos extenso. En este sentido, los imaginarios de exclusión desde las agentes educativas se forman a partir de consideraciones como género, raza, religión, condición social o roles tradicionales que resultan inequitativos. Según Luhman (s.f., citado por Pintos, 2004, p.20) la exclusión se entiende como operaciones del sistema y no de los individuos, puesto que este determina las circunstancias para participar o no de este. Las experiencias vividas por parte de las agentes reflejan la fractura de tejido social, como lo expone Gomá y Brugué (2005, p.11) desde donde se construye afectación a los actores sociales, en la medida que no cumplen con estándares determinados por el sistema, además, que estas tipificaciones convierten a las personas en sujetos vulnerables.

“porque se me había olvidado mi nombre, siempre me decían la negra, la negra en la familia, los vecinos, en todas partes...” (AE 03)

En este caso específico, en el ámbito educativo tanto niños como docentes afrocolombianos han venido sintiendo prácticas de exclusión al ser estigmatizados por su color de piel, la falta de valoración y respeto a sus prácticas culturales. Socialmente, y en contextos rurales como el de Íquira, se hace de este estigma un asunto que pesa al ser una minoría por lo cual, la mayoría tiende a invisibilizar los imaginarios negativos y las prácticas de discriminación en torno al ser negra. Para el Ministerio de Cultura colombiano (2010), estas prácticas excluyentes hicieron de esta categoría colonial un dispositivo de poder legitimador de la marginación y la desigualdad social, un asunto que está llamado a trabajarse en todos los ámbitos, pero especialmente en el

educativo y que debe reconocerse y resignificarse por todos los aportes que los afrocolombianos han hecho en la construcción del proyecto de nación.

La vivencia de exclusión presentada en este aspecto llevó por mucho tiempo a esta agente educativa a sentirse excluida, menospreciada, rechazada y poco valorada. El ser agente educativa le ha permitido trabajar en sus imaginarios de inclusión con mayor apropiación de esta temática y realidad en el CDI. Como señala Peñaflores y Jara (2009) es justamente la educación un recurso necesario para combatir la discriminación y la exclusión, para ello se requiere trabajar en los lineamientos para la inclusión, formando integralmente a la primera infancia y aportando recursos necesarios para vivir en sociedad, pero esto requiere que sea un trabajo para toda la vida, y con pertinencia cultural, valorando la diversidad como realidad y potencial para el desarrollo y abriendo espacios para el reconocimiento mutuo, el diálogo, la sana convivencia y la construcción de condiciones de equidad.

“Yo me sentí rechazada al ser auxiliar, pues eran 27 años, entonces que yo era madre comunitaria, entonces al principio yo me sentí mal, como que en el pueblo ya uno era como diferente, ya no pertenecía a... ya no tenía como ese reconocimiento, era como empezar de nuevo, pero fui... mejorando eso y puse de mi parte” (AE 05).

De otra parte, se encuentran imaginarios de exclusión en el grupo de agentes educativas, presentados desde una experiencia consolidada a partir del rol que se ejerció por mucho tiempo y que cambió sin convocar a la ruralidad a dicha discusión y generación de la nueva propuesta. Lo que en un inicial momento las hizo sentir sin dicha experiencia, sin conocimientos y prácticas apropiadas, sin título, sin sentimiento de pertenencia, vulnerada en su ámbito laboral, sin reconocimiento social y vivir durante un periodo en incertidumbre. Se comprende esta experiencia de exclusión siguiendo a Salazar y Sánchez (2017) que afirman:

“Si bien el concepto de discriminación refiere una acción que excluye al otro y lo deja en una posición de desventaja o pérdida de un derecho, es necesario destacar que deja marcas profundas en las personas al sentirse aisladas de los otros, no aceptadas, no pertenecientes, algunas veces por largos periodos” (p.5).

Los textos narrativos expresan creencias, sentimientos, experiencias con fuertes cargas emocionales que han vivido las agentes educativas del CDI y que aun las recuerdan como algo vivido en sus historias personales, familiares, educativas o sociales, lo que significa que las han interiorizado y que han incidido en ellas, en la forma de relacionarse, de ver el mundo, de ser mujer o agente educativa. Vivir estas situaciones de exclusión o discriminación en algún momento de sus historias de vida las hizo ser y sentir inseguras, con baja autoestima y desconfiadas. Asuntos que fueron reflexionados y trabajados en los talleres y que les sirve como ejemplo para trabajar más decididamente en la educación para la inclusión.

De otro lado, está lo concerniente a los imaginarios de inclusión sobre la práctica pedagógica, estos se dan a conocer a partir de seis categorías emergentes: definición de inclusión, inclusión en la educación inicial, diversidad de la población, estereotipos positivos, educación inclusiva contra estereotipos y sin estereotipos.

Derivado de lo anterior, es de afirmar que las agentes educativas ante los procesos inclusivos en la educación asocian la materialización de este principio basado en la aceptación, así como en recibir educación de forma diferenciada y en el desarrollo de la escucha atenta del otro. Si bien no hay un concepto unánime entre ellas, algunas están más cerca a lo que teóricamente se ha definido como educación para la inclusión, hay varias de ellas que aún conservan concepciones limitadas. La definición lo que es la práctica pedagógica esta supedita al imaginario que ellas tienen de lo que es la educación para la inclusión. Así, las ideas manifestadas por las agentes educativas son cercanas al concepto de educación para la inclusión,

sí se toma en cuenta su acepción con base en “proveer un contexto en el que todos los niños – independientemente de su capacidad, género, lenguaje, etnia u origen cultural- puedan ser valorados equitativamente, tratados con respeto y provistos con oportunidades reales de la escuela” (Thomas y Loxley, 2001, citado por Moriña, 2004, p. 25).

También, en hilo con el concepto anterior es de indicar que los imaginarios de las agentes educativas en relación con el conocimiento sobre inclusión si bien no es del todo preciso, tampoco está muy lejos de una definición real, si se tomara un fragmento de las definiciones de cada una de las agentes y se complementará en solo una, para adquirir no solo la definición precisa, sino ubicada para en contexto social local como lo es Íquira. Ejemplo de esto yace en:

“Incluir es invitar a trabajar a todos los niños en las actividades pedagógicas. Por ejemplo, de un cuento procurar que todos los niños se activen a todo, que ellos piensen y se imaginen el cuento, respetarle la opinión del niño.” (AE 04).

Así mismo, es de clarificar frente a este aspecto de la inclusión en la educación, su calidad de conocimiento reciente, debido a que la inclusión educativa es un proceso joven, en el cual los docentes urbanos llevan un terreno más adentrado con mayor experiencia temática, en contraste de los enclaves geográficos rurales con menores oportunidades de capacitación. Como se manifiesta en:

“No he trabajado nunca con niños así, y si llegara algún niño con dificultad trabajaría con él para que aprenda” (AE 03).

Esto quiere decir que, algunas agentes tienen un saber limitado sobre lo que significa e implica la inclusión, ligándola directamente a los niños o niñas en situación o condición de discapacidad o aquellos educandos que poseen limitaciones en sus aprendizajes; precisamente, en ello se insertan Echeita y Ainscow (2011), al señalar la idea de inclusión aun focalizada en población con discapacidad, diferente a lo que postula UNESCO (2005), donde se insta a una

visión de mayor amplitud para asumir diversidad en acoger a todos los alumnos indistintamente de sus subjetividades. De aquí, la necesidad de acompañar a las comunidades educativas que no han tenido mayor experiencia ni tampoco frecuentes oportunidades de capacitación, e incluso sortear en algunos casos la falta de interés; de hecho, el MEN, (2007), expresa que Colombia se encuentra en un proceso para transitar de las ideas de integración a otro soportado en los principios de inclusión.

Lo que se registra en la investigación, con esta categoría en particular, es la persistencia del imaginario de inclusión como atención a la situación o en condición de discapacidad, sin atinar a tener en cuenta las características diversas de las personas que están demarcadas dentro de su contexto como lo es la etnia, el sexo, el género, el credo, opción sexual o condición económica entre otras de la naturaleza humana que dan lugar a múltiples personas heterogéneas, pero que deben participar de procesos sociales dentro de los escenarios educativos y en su comunidad.

Anexo a lo hasta ahora expuesto, están los imaginarios de inclusión sobre la práctica pedagógica. Aquí, en primera medida se encuentra como imaginario los sentires y creencias sobre el cómo desarrollar sus encuentros con los y las niñas, cómo incluir aspectos que el Bienestar Familiar orienta y ponerlos en diálogo con lo que los y las niñas viven en casa y en el municipio, unas realidades que en las agentes educativas se hacen reiterativas al expresar por medio de ese imaginario lo que son sus vivencias como formadoras en el diario vivir desde lo que quieren hacer y lo que logran hacer, para corroborar esta idea se remite a los enunciados recolectados en donde las agentes educativas expresan que:

“La inclusión para mí es cómo realizar lo que yo me gustaría hacer. Muchas veces uno se imagina que cuando uno va a dictar la clase, uno se imagina cómo sería ese trabajo, en lo imaginario a la realidad me gustaría trabajar todo lo que tengo en mi mente llevarlo al

trabajo presencial con los niños. Incluir lo que yo siento y pienso en lo que realizo con los niños.” (AE 01).

Se destaca desde este texto narrativo de esta agente educativa el gusto, la pasión que tiene por desarrollar su práctica; la coherencia con que quisiera hacerla identificando lo que piensa, lo que siente y lo que hace, pero también se percibe que de lo imaginario a la realidad se pueden presentar obstáculos, como lo señala Perrenoud:

“Toda práctica es una promesa de experticia, que se logra solo cuando el docente intrínsecamente hace consiente su accionar, logrando la adquisición de un nuevo conocimiento o una nueva postura” (2004, p.72)

Por otra parte, los imaginarios de inclusión desarrollados desde las prácticas, desde el quehacer cotidiano de estas agentes están también asociado a la idea, al valor de reconocimiento del otro, a la necesidad de integrarlo, hacerlo participe, darle ingreso, adherirlo al grupo, admitir al niño y niña con sus diferencias o limitaciones, unirlo a lo colectivo, como se ve en los textos narrativos:

“es el valor más importante cierto, incluirlo en todo momento tanto como en el hogar o en el trabajo y en la comunidad y con los que hablamos, con los que vivimos y nosotros como maestras” (AE 01).

“La inclusión es no dejar por fuera a los niños que tenga alguna condición, incluirlos. No es colocarlo allá y pasarle juguetes para que se defienda. No, es nosotros ir hacia él. Incluirlo en el juego y en todo lo que se hace, en todas las actividades rectoras” (AE 03).

Las agentes educativas dentro de las limitaciones que afirman tener con relación a los conocimientos sobre condiciones de discapacidad y sus pocas experiencias en esta práctica, si evidencian, según Toro, et. al. (2019), la importancia del acompañamiento activo de ellas como agentes educativas, de los niños y niñas compañeras de grupo y por supuesto de padres

de los niños que poseen algún tipo de discapacidad. Asumen el compromiso de dar ellas el primer paso hacia la inclusión de la diversidad de niños y niñas que habitan en el nivel, y en pandemia dieron ellas los pasos para iniciar el camino a la virtualidad, a la ideación y ejecución de estrategias convocantes para involucrar a los padres de familia, que les motivó a movilizarse a los enclaves residenciales de su población infantil a cargo, para que estos estuviesen en posesión de los materiales educativos diseñados no solo en su beneficio, sino también ideados en razón a las características familiares, así como las culturales sin dejar de lado las de tipo económico y social.

Los enunciados anteriormente expuestos, son el sustento suficiente para comprender la realidad que las rodea diariamente y que fundamentan el imaginario de las agentes educativas en sus quehaceres; sin embargo, es de resaltar que son imaginarios estructurados a partir de sus experiencias de vida como mujeres laborantes, que al tiempo están insertas en diversos escenarios en cumplimiento de sus otros roles sociales, limitados al contexto social donde residen.

Adicionalmente, las participantes denotan su foco de preponderancia, el cual yace en la vinculación de la población de primera infancia bajo su tutoría en actividades diversas motivadas para proporcionar una respuesta ceñida a los requerimientos de formación que presentan. Aportes, donde se viabiliza traer a colación a Mora, en su planteamiento sobre las prácticas pedagógicas, que se convierten en un mecanismo el cual permite que los maestros desarrollen el proceso de enseñanza- aprendizaje con sus alumnos. (2019, p.37).

No obstante, esta construcción de saberes, conocimientos, y en general proceso de formación inicial requiere para ellas de un mayor apoyo institucional. Las agentes reconocen que en contexto de pandemia COVID 19 fue mucho más complejo prestar la atención necesaria a los menores, porque no estaban familiarizadas con los nuevos retos que les imponía, lo que ellas denominaban “la virtualidad”, porque los contextos familiares se volvieron más

complejos, el temor se apodero de muchos hogares, el aislamiento para las familias de la ruralidad fue muy fuerte, dejó desempleados, se aumentó la violencia, la convivencia se tornó difícil y ellas no podían darse el lujo de perder las relaciones de afecto y apoyo con sus niños y niñas, como lo manifestaron en los talleres.

Pero afirman que todo lo trabajado en este contexto fue un reto que asumieron por la inclusión y seguir ofreciendo oportunidades de realización para estos niños y niñas y para las madres y padres que también la estaban pasando difícil. La pandemia les dejó más clara la necesidad de formación y de acompañamientos institucionales por parte del ICBF y de las entidades encargadas en general de la educación a la primera infancia. Al inicio de la pandemia, se sintieron solas para brindar más apoyo a las familias del municipio en aspectos pedagógicos, pero también sociales y psicológicos que les demandaban algunos padres de familia.

En el pensamiento de las agentes educativas siempre está el interés de conseguir los mejores resultados frente a los procesos desarrollados en el CDI y esto nuevamente hace parte de realidad que viven, una realidad que no solo puede ser objetiva, es una realidad rodeada también por la subjetividad, por emociones y sentimientos, en la que circula siempre el valor de la solidaridad.

“Se hace presente en todas las enseñanzas que uno les brinde a los niños, en los valores, comportamientos, modales” (AE 01).

Para ellas la práctica pedagógica es transversal a todo lo que ellas son y hacen. Por esto, como agentes educativas desarrollan prácticas inclusivas también desde la intuición, es por esto que Gimeno Sacristán (1997) afirma que los profesores comparten cierto conocimiento de sentido común sobre las prácticas docentes, desde estas contribuyen a la comprensión de lo que se hace en la cotidianeidad, porque estas agentes educativas más que esperar lo que se decreta,

lo que indican las políticas públicas, lo que les envían desde los programas, lo que les enseñan las guías, en momentos como el vivido en contexto de pandemia pusieron a disposición de los y las niñas, de las familias y del municipio ese conocimiento intuitivo y ese compromiso de educar y acompañar con amor, como lo expresaron en los talleres.

Como se advierte, se presenta imaginarios en las prácticas pedagógicas suscitadas en momentos del COVID 19. Si bien las agentes educativas expresaron sus prácticas de afecto, cuidado desde la solidaridad, también reclamaron que para poder desarrollar un proceso inclusivo deben contar con capacitaciones y herramientas que les permitan desarrollar su labor de educadores en condición inclusiva, las herramientas de la información y la comunicación son a su vez los medios que brindan más practicidad y estuvieron dispuestas a aprender una vez superaron sus resistencias. Pero, lo que ellas refieren, es que la educación para la inclusión en municipios como Íquira, requiere de mayor capacitación y acompañamiento para garantizar agentes educativos que sepan lo que hacen y hacia donde dirigen los procesos inclusivos a partir de conocer las realidades inmanentes al territorio y punto habitacionales, así como familiares en particular de los y las niñas. A propósito de estas condiciones, las mujeres trabajadoras en sus funciones de agentes educativas facilitaron los equipos móviles de su propiedad e incluso otros recursos tecnológicos, de tal manera que, entre ellas y su población de primera infancia persistiera el contacto o conexión favorable a la continuidad del proceso de asistencia y apoyo constante a la familia en el transcurso de la pandemia.

“nos comunicamos por medio de llamadas o mensaje por el WhatsApp para que los niños y niñas puedan continuar con el proceso formativo” (AE 03).

Las agentes educativas deben cumplir con determinadas funciones que atiendan al buen funcionamiento en los CDI que promueven la inclusión, relacionados con el establecimiento de procesos y procedimientos de comunicación permanente con todos los miembros de la

comunidad, para garantizar un servicio adecuado, además participar en el diseño de propuestas de metodologías y didácticas de enseñanza y aprendizaje, flexibilización pedagógica e implementación de adecuaciones pertinentes para el desarrollo integral. Al respecto, Soto (2003, p.9), afirma que las prácticas educativas se proyectan como aquella acción social interactiva y compleja que compromete estrechamente a formadores y estudiantes con unas metas de aprendizaje que van más allá del empleo de métodos, metodologías y herramientas didácticas fundamentadas en los saberes del profesor, saberes que en pandemia se convirtieron en aprendizajes colectivos, tanto para ellas como agentes educativas, como para padres y niños.

“Mediante videos, actividades en compañía de la mamá o el cuidador, allí se incluye el juego, la recreación. Siempre es que los padres de familia trabajen conductas positivas con los niños mediante el juego, sin imponer” (AE 03).

“Aprender a cuidarme yo y ayudar a cuidar a los niños” (AE 02).

También es necesario participar en todo tipo de actividades propuestas por las agentes del CDI, se debe gestionar la conformación de redes de apoyo socio-familiares y culturales para promover las condiciones necesarias de desarrollo de los procesos formativos.

“En pandemia hubo más integración con los papas, de conocerlos más, de dialogar con ellos” (AE 01).

Las agentes educativas son quienes promueven la creatividad en las prácticas pedagógicas, reconocen las condiciones y circunstancias de vida de cada niño y niña e identifican las necesidades y especificidades de la inclusión en los procesos educativos y sociales desde el inicio de la pandemia. Son los agentes de la interacción con la comunidad educativa. Ese papel de mediación les otorga un lugar significativo en la atención a la población en situación de vulnerabilidad (MEN, 2005 p.13).

“fue el cambio para empezar todo virtual, las llamadas. Veníamos en un proceso de presencialidad y al estar en casa, cortamos el contacto físico con los niños” (AE 02).

“que no hubiera tenido mi trabajo lo dificultó todo en el proceso de enseñanza /aprendizaje” (AE 05).

Finalmente, es importante resaltar la disposición de las agentes educativas para participar en los procesos inclusivos, pero requieren acompañamiento y capacitación para participar y aportar de manera significativa en el desarrollo integral de la primera infancia.

12. Conclusiones

Los imaginarios sobre inclusión/exclusión en educación que tienen las agentes educativas del CDI Creciendo con Amor y sus prácticas pedagógicas en el marco del contexto de pandemia COVID 19, toman en consideración experiencias de trabajo educativo, al igual que el componente subjetivo que dota en ellas de significado lo referente a la inclusión y a la exclusión, un material apoyado en las narrativas de este grupo de mujeres, plasmados así: la inclusión se hace visible en la búsqueda para hacer presencia en las diversas esferas sociales propias de los contextos de las funcionarias como agentes educativas, de sobre manera al hacer referencia al tránsito de roles, de madre comunitaria a agente educativa, extensible a la carga motivacional que les lleva a incluir a los niños y niñas en las actividades propias de su quehacer laboral.

Por otro lado, experiencias de exclusión que han sido manifestadas en las narrativas se dan desde vivencias relacionadas con el pertenecer a un género o tener determinado color de piel, que las llevó a sentir sus identidades limitadas por tener un color de piel diferente o no ejercer el rol de cuidadoras del hogar. Así mismo, la de exclusión también fue vivida a partir del rol que una de ellas ejerció por mucho tiempo y que cambió abruptamente pasando de madre comunitaria a agente educativa, trayendo consigo consecuencias a nivel personal, familiar y laboral, ante la incertidumbre del nuevo rol.

Referente a los imaginarios de educación para la inclusión, se tiene en cuenta, la acepción ligada a la participación en todas las actividades, recibir educación de forma diferenciada, escuchando al otro. A su vez, se identifica como no debe existir estereotipos para garantizar entornos inclusivos. Propiciando escenarios de respeto y cuidado.

Las prácticas pedagógicas para las agentes educativas en el proceso de educación para la inclusión se resaltan especialmente, en las actividades lúdicas, en la utilización de dispositivos multimedia, el diseño y utilidad de estrategias de índole participativa, lo cual, permite consolidar una inclusión en el CDI.

Por ende, las prácticas pedagógicas han suscitado en momentos del COVID 19, la búsqueda de otras estrategias, mediante llamadas telefónicas, propiciando escenarios virtuales de respeto y cuidado, así como escenarios de alternancia.

En suma, es evidente que al hablar de inclusión se hace necesario reconocer la exclusión en países como Colombia y en ámbitos como el educativo o formativo. La exclusión pareciera que está en las formas personales de relacionarnos, de ejercer el derecho a la libre expresión y a comunicarnos. La exclusión habita los espacios personales y colectivos, en la investigación los relatos develan una práctica que está en el trato diario y cotidiano, que se normaliza o pasa inadvertida, pero que ha dejado huellas y que es necesario identificarla para no perpetuarla en ningún ámbito de la vida.

Las agentes educativas desde los imaginarios de inclusión y exclusión expuestos en la investigación y desde las prácticas pedagógicas con las que atendieron la pandemia COVID 19 en el municipio de Íquira dejan ver nexos entre estos dos aspectos sustentados en la tensión y el temor ante escenarios desconocidos como la virtualidad o la educación remota; también los imaginarios de inclusión y exclusión y sus prácticas pedagógicas forjaron relaciones de atención y compromiso ante las situaciones de vida de los y las niñas.

Por otra parte, estos imaginarios y prácticas pedagógicas dan cuenta de las realidades rurales conocidas ampliamente por este grupo de mujeres que ante el nuevo escenario de pandemia desarrollaron colectivamente relaciones de apoyo y solidaridad ante los padres y

madres del municipio. Así mismo, el indagar esta temática en ellas, las llevo a autoreconocer sus propios procesos, experiencias y vivencias de inclusión /exclusión y propiciar relaciones de poder, autoconfianza y desafío ante escenarios de exclusión.

Se concluye que indagar por los imaginarios de las agentes educativas y sus prácticas pedagógicas, configuran unos nexos o articulaciones que están determinadas por la manera en que las agentes educativas se convierten en mujeres sujetos sociales en posesión de su derechos, aunado a experiencia durante sus años de vida, e incluye la forma en qué se perciben y las razones que dan lugar a sus comportamientos o las que propician las estrategias de afrontamiento ante las realidades múltiples y complejas que se configuran a partir de las interacciones en su vida personal y las que ocurren con el personal infantil a su cargo.

Copilar lo previo, no solo tiene por finalidad entender sus prácticas pedagógicas, sino ampliar el análisis hacia la asunción de su condición como seres sociales, quienes además hacen parte del conglomerado femenino de sus localidades, aunado al ejercer como mujeres en sus roles formativos, en la medida que la construcción de lo pedagógico es ante todo un constructo que suma lo social con lo histórico que está atravesada por diferentes campos de la vida social.

Por último, la labor desarrollada por este grupo de mujeres con relación a sus imaginarios y prácticas las llevó a tomar conciencia de sus conocimientos intuitivos, de sus valores y procesos culturales que, también, les ha ido indicando cómo educar para la inclusión acompañando el desarrollo de los y las niñas desde estrategias personales e institucionales que implementan para hacer frente a la discriminación o a la exclusión en edades tempranas, evitando así perpetuar cualquier práctica de exclusión en ambientes permeados por una cultura machista o por ideas de género o religión, entre otras.

13. Recomendaciones

Dados los resultados obtenidos es necesario hacer un seguimiento contextual y poblacional, que permita establecer variaciones o no, de los imaginarios construidos por las agentes educativas sobre inclusión y exclusión, debido a que se logró evidenciar la falta de capacitación para dotar a las agentes educativas de conocimientos claros frente a la temática y que se puedan ver reflejados en sus prácticas; pues las entidades administradoras del servicio que operan los CDI, realizan evaluaciones periódicas en aras de dinamizar mejoras continuas.

La inclusión como principios educativos siguen sin ser una actuación asumida entre quienes se desempeñan en el campo de la educación, de forma total; por tanto, trabajos investigativos de esta índole son útiles en otros escenarios y contextos para contribuir a esclarecer el avance para el sistema educativo en esta materia, o indicar los puntos débiles que faltan por cubrir aún en el marco de la ruralidad colombiana y en contextos de complejidad.

Referencias

- Aguiar, A., Demothenes, S., y Campos, V. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Revista Mendive*, 18 (1), 120 – 133. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v18n1/1815-7696-men-18-01-120.pdf>
- Almario, O. y Sánchez C. (2018). *La discapacidad desde la perspectiva de las familias: el significado de la inclusión educativa para las familias de personas con discapacidad* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. <https://grupoimpulso.edu.co/project/la-discapacidad-desde-la-perspectiva-de-las-familias-el-significado-de-la-inclusion-educativa-para-las-familias-de-personas-con-discapacidad/>
- Alonso, J. y Román, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Revista Psicothema*, 17 (1), 76 – 82. <http://www.psicothema.es/pdf/3067.pdf>
- Álvarez, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. <http://mayestra.files.wordpress.com/2013/03/bibliografc3ada-de-referencia-investigac3b3n-cualitativa-juan-luis-alvarez-gayou-jurgenson.pdf>
- Ander, E. (2005). El taller una alternativa para la renovación pedagógica. Editorial Magisterio Río de la Plata. Buenos Aires. Argentina quinta edición.
- Ardila, C. y Vásquez, L. (2018). *Creencias de maestros, padres de familia y niños sobre educación inclusiva en dos instituciones educativas del distrito capital* [trabajo de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/35283>
- Arias, M. (2018). *Cómo incide la política de inclusión educativa en las familias de los jóvenes que participan de este proceso Manizales – Caldas 2018* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales].

http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/3472/Martha_Milley_Arias_cardona_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bonilla B (2016). *El cine foro como técnica de investigación cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Cáceres, R. (2018). *La educación inclusiva y su configuración desde los imaginarios sociales y la hermenéutica reflexiva*. Vol. 1 Núm. 2 (2018): Revista Reflexión e Investigación Educativa

Calvo, M., Verdugo, M. y Amor, A. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 99-113. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art06.pdf>

Campa A. (2017). *Proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad: propuestas de mejora en la educación primaria del estado de sonora* [Tesis de doctorado, Universidad de Sonora]. <https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2018/02/Campa-A.-Tesis-Doctorado.pdf>

Carrillo, S., Forgiony, J., Rivera, D., Bonilla, N., Montanez, M. y Alarcón, M. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. *Revista Espacios*, Vol. 39, No. 17, 1-15. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.revistaespacios.com%2Fa18v39n17%2Fa18v39n17p15.pdf&clen=434023&chunk=true>

Castro, R. (2017). Revisión y análisis documental para estado del arte: imaginarios sociales sobre inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 (1), 183 – 297. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5979543>

- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena* (35), pp. 1-9.
<https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos Teórico-Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. *Cinta moebio*, 43, 1-13. <http://www.moebio.uchile.cl/43/cegarra.html>
- Cerón, E. (2015). *Educación inclusiva: una mirada al modelo de gestión de la Institución Educativa Departamental General Santander sede Campestre* [Tesis de especialización].
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7859/CeronVegaEdithYomara2015.pdf?sequence=1>
- Chacón, M. (2020, 27 de junio). La educación en América Latina, entre el racismo y la discriminación. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/la-educacion-en-america-latina-entre-el-racismo-y-la-discriminacion-511814>
- Concejo Municipal de Íquira Huila. *Plan de Desarrollo del municipio de Íquira 2020 2023*.
“Escribir una nueva historia, Íquira avanza”.
https://iquirahuila.micolombiadigital.gov.co/sites/iquirahuila/content/files/000313/15601_plan-de-desarrollo_compressed.pdf
- Consejería Presidencial para la Niñez y Adolescencia. (s.f). *De Cero a Siempre*.
<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/QuienesSomos.aspx>
- CREA (2018). *Formación En Comunidades De Aprendizaje*. Módulo 7.
<https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/600/aa2d578d1688a780008e6dbf3e2c8a52.pdf>

DANE. (2019). *Íquira, Huila.*

http://www.sirhuila.gov.co/images/sirhuila/SIR_2019/FICHAS_DE_CARACTERIZACION_2019/Íquira.pdf

Decreto 2082 de 1996. (1997, 18 de noviembre). https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-103323.html?_noredirect=1

Decreto 0978 de 2012. (2012, 14 de mayo). Presidente de la República. Diario Oficial No. 48.430. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_0987_2012.htm

Diario La Nación (2015). Íquira, “Ciudad Luz” del Huila. Artículo de prensa publicado en 18 de agosto de 2015. En: <https://www.lanacion.com.co/iquira-ciudad-luz-del-huila/>

Duk, C. (2013). Escuela de Educación Diferencial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2). Obtenido de <http://www.rinace.net/rlei/Escuela>

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *La educación inclusiva*, 12, 26 – 46.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Erlingsson, Ch. y Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7, 93–99. <http://dx.doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001>

Fuster G. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*. 7 (1). DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>.

Fundación empresarios por la educación. (2018). Reflexiones innegociables de la educación básica y media para 2018-2022. <http://antiguafexe.fundacionexe.org.co/wp->

[content/uploads/2018/06/Manifiesto -](#)

[Educacio%CC%81n mi eleccio%CC%81n anexos final V 22 jun.pdf](#)

García, G. (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 19 (37), 31-42. <https://www.redalyc.org/journal/1002/100264147005/htsinnegociml/>

Gobernación del Huila. (2020). Evaluación de indicadores de gestión para la vigilancia de eventos de interés en salud pública. <file:///C:/Users/Desktop/Downloads/INFORME%20DE%20INDICADORES%20EISP%20ANUAL%202020-%20HUILA-%20COMPELTO.pdf>

Gomá, R., y Bugué, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Institut d'Estudis Autònoms. https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/DT_2005_04.pdf

González, O. (2013). Actitudes docentes ante la inclusión de niños preescolares con necesidades educativas especiales en escuelas regulares. Trabajo para la titulación en Procesos en Necesidades Educativas Especiales, Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2013/agosto/0698111/0698111.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta edición). McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A

ICBF. (s.f). Centro de Desarrollo Infantil. <https://www.icbf.gov.co/portafolio-de-servicios-icbf/centro-de-desarrollo-infantil>

ICBF (s.f). Selección de Agentes Educativos Comunitarios (Madres y Padres Comunitarios). Disponible en: <https://www.icbf.gov.co/portafolio-de-servicios-icbf/seleccion-de-agentes-educativos-comunitarios-madres-y-padres>

ICBF (2021a). ICBF no baja la guardia para garantizar la atención de sus beneficiarios durante la pandemia. <https://www.icbf.gov.co/noticias/icbf-no-baja-la-guardia-para-garantizar-la-atencion-de-sus-beneficiarios-durante-la>

ICBF. (2021b). Manual Operativo modalidad institucional para la atención a la primera infancia. https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/mo12.pp_manual_operativo_modalidad_institucional_para_la_atencion_a_la_primera_infancia_v6.pdf

Jiménez, M., Luengo, J., y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), pp 11-49.

Larracilla A. (2003) El consentimiento informado en investigación. Generalidades. Ensayos y Opiniones. Acta Médica Grupo Ángeles. <https://www.medigraphic.com/pdfs/actmed/am-2003/am033i.pdf>

Lincoln, Y. y Denzin, N. (1994). The Fifth Moment. En N. Denzin y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 575-586). London: Sage Publications

Mata, L. (2020). El taller como técnica de investigación cualitativa. *Investigalia*. <https://investigaliacr.com/investigacion/el-taller-como-tecnica-de-investigacion-cualitativa/>

Martínez, J. (1988) *El estudio de caso en la investigación educativa*. *Revista Investigación en la Escuela*, 6, 41-50.

Ministerio de Cultura (2010). Afrocolombianos, población con huellas de africanía. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/comunidades-negras-afrocolombianas-razales-y->

- palenqueras/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20comunidades%20negras%20y%20afrocolombianas.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Educación para todos*.
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*.
https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Guía Operativa Para La Prestación Del Servicio De Atención Integral A La Primera Infancia*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-184841_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f). *¿Quiénes son los agentes educativos?*
<https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f). *Primera infancia, desarrollo humano e inclusión*.
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-192454.html>
- Ministerio de la Protección Social. (s.f.). *Garantizar la funcionalidad de los procedimientos de consentimiento informado*.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/1/Garantizar%20la%20funcionalidad%20de%20los%20procedimientos%20de%20consentimiento%20informado.pdf>
- Mora, A. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10606/TO-23410.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Morales, C., Galvis, M. y Olarte, L. (2013). Calidad de la educación en primera infancia desde la estrategia “de Cero a Siempre” en Cundinamarca. [Trabajo de grado para optar por el título de Maestría en Educación] <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12343/MoralesRamirezClaudiaCarolina2013.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Moreno, C. (2017). Imaginarios sociales sobre infancia de los agentes educativos “diplomado fiesta de la lectura”, Villavicencio, Meta. Trabajo para Maestría En Infancia y Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Moscovici, S. (2002). La representación social: un concepto perdido. http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/66011/mod_resource/content/0/representacion_social_un_concepto_perdido_moscovici.pdf
- Mosquera G. (2011). Imaginarios sobre educación inclusiva de docentes en Instituciones Educativas de Soacha. *Revista de la Facultad de Educación*.
- Niampira, A. (2014). *Identificación de imaginarios sociales segregadores y discriminatorios frente a la discapacidad* [Tesis de Maestría, Universidad Libre]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8463/IDENTIFICACION%20DE%20IMAGINARIOS%20SOCIALES%20SEGREGADORES%20Y%20DISCRIMINATORIOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OCDE. (2016). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. La educación en Colombia, 112-113.
- ONU. (s.f). *ODS*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

- Ørngreen, R. y Levinsen, K. (2017). Workshops as a Research Methodology. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140102.pdf>
- Osorio, A., Ramírez, J. y Velásquez, V. (2012). *El concepto de agente educativo para la atención a la primera infancia en Colombia*. Biblioteca digital usb http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/1084/1/Concepto_Agente_Educativo_Araque_2012.pdf
- Ospina, A. (2020). Nuevas masculinidades y cambio familiar: repensando el género, los hombres y el cuidado infantil. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12 (1), 165-185. DOI: 10.17151/rlef.2020.12.1.10.
- Peñaflor, G. y Jara, L. (2009). *Representaciones populares en torno a la discriminación*. Lima: Centro de Estudios y Publicaciones, Instituto Bartolomé de Las Casas.
- Pérez C. (2013). *Representaciones sociales: una mirada de los docentes hacia el proceso de inclusión en el aula regular* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/12346/u671829.pdf?sequence=1>
- Pérez M., Ramos R. y Casas O. (2020). Educación, pobreza y educación en Colombia. *Educación y Cultura*, (137), 10 – 19. https://www.fecode.edu.co/images/PDF2020/EDICION_137_SEPT_10.pdf
- Pibaque, M, Baque, L, Ayón, L. y Ponce, S. (2018). La dinámica educativa intercultural y la inclusión educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 15 (2), 153-168 <https://www.redalyc.org/journal/695/69559233013/html/>
- Pinto R. (2018). *La educación inicial en Bogotá-Colombia y su fundamentación en la psicología: la experiencia de un Jardín Infantil* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de

Manizales].

[https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2295/TESIS%20MAGDA
LENA.PINTO%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2295/TESIS%20MAGDA%20LENA.PINTO%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Pintos, J. (2000). Los imaginarios sociales del delito. La construcción del delito a través de las películas. *Academia*.

https://www.academia.edu/943275/Los_imaginarios_sociales_del_delito

Pintos, J. (2001). Construyendo realidad(es): los Imaginarios Sociales. *Realidad. Revista del Cono Sur de Psicología Social y Política*, 1, 7-24.

Pintos, J. (2004). Inclusión-exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. *SEMATA*, 16, 17-52.

Plancarte C., P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (2), 213 – 226.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/294/309>

Portilla B. (2014). *Promoción de competencias básicas en niños y niñas de 3 a 5 años desde el programa de primera infancia en el entorno institucional del Colegio Musical Británico* [Tesis de Maestría, Universidad de Nariño].

<https://core.ac.uk/download/pdf/147428677.pdf>

Proyecto Relaf y la Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar. (2018). *Documento de divulgación latinoamericano. Niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en América Latina*.

https://siteal.iiop.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/co_2011.pdf

Randazzo, F. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. *Imagonautas 2* (2), 77 – 96.

<https://Dialnet-LosImaginariosSocialesComoHerramienta-4781735.pdf>

Realpe, P. (2018). Percepciones de padres de familia con hijos con diversidad funcional frente al quehacer de los(as) licenciados en educación especial [tesis de pregrado, Corporación Universitaria Iberoamericana].

<https://repositorio.iberu.edu.co/bitstream/001/635/1/Percepciones%20de%20padres%20de%20familia%20con%20hijos%20con%20diversidad%20funcional%20frente%20al%20quehacer%20de%20los%20%28as%29%20licenciados%20en%20educaci%C3%B3n%20especial.pdf>

República de Colombia (2017). Decreto 1421 de 2017. (29 de agosto). Por el cual se reglamenta el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. En:

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

República de Colombia (1994). Ley 115 de 1994. Diario Oficial No. 41.214, 8 de febrero de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

República de Colombia (1997). Ley 361 de 1997. Diario Oficial 42.978, 7 de febrero de 1997. https://www.javeriana.edu.co/documents/245769/3062650/Ley_361_mecanismos_integracion_social.pdf/b1f4e8be-5996-4a6f-9347-908f718304a3

República de Colombia (2006). Ley 1098 de 2006. Diario Oficial No. 46.446 de 8 de noviembre de 2006. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

República de Colombia (2007). Ley 1145 de 2007. Diario Oficial 46.685, 10 de julio de 2007. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/LEY%201145%20DE%202007.pdf

República de Colombia (2011). Ley 1482 de 2011. Diario Oficial No. 48.270 de 1 de diciembre de 2011. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=44932>

- República de Colombia (2016). Ley 1804 de 2016. Diario Oficial No. 49.953 de 2 de agosto de 2016. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381611.html?noredirect=1>
- Ríos G., Villanueva B., Marieta, C., y, Cuervo, L. (2020). Agentes educativos de la primera infancia en Colombia: experiencias, saberes y prácticas en desarrollo infantil. *Sylwan*, 164 (9).https://www.researchgate.net/publication/344405386_Agentes_educativos_de_la_primer_infancia_en_Colombia_Experiencias_saberes_y_practicas_en_desarrollo_infantil
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E, (1996) Metodología de la investigación cualitativa. https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez
- Rodríguez G., G., GIL F., J. & Garcés J., F. (1999). Metodología de Investigación Cualitativa, Editorial Algibe.
- Rubio, L.M. y Martínez, M.C. (2019). *Representaciones Sociales de Docentes y Padres de Familia sobre Inclusión Educativa de Niños con Discapacidad Cognitiva en la Institución Educativa Técnico Industrial De Turmequé* [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/19943/2019luzrubio.pdf?sequence=1>
- Runcería, D., y Castro, M. (2019). *Prácticas Educativas Familiares enfocadas en la Educación para la Inclusión en una familia de la ciudad de Neiva* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. <https://grupoimpulso.edu.co/project/practicas-pedagogicas-en-procesos-de-inclusion-de-dos-instituciones-educativas-del-departamento-del-huila/>
- Salazar, M. y Sánchez, M. (2017). Los rostros de la discriminación: experiencias de docentes. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí. chrome-

- extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.comie.org.mx%2Fcongreso%2Fmemoriaelectronica%2Fv14%2Fdoc%2F0333.pdf&chunk=true
- Savona, M. (2020). ¿La “nueva normalidad” como “nueva esencialidad”? COVID-19, transformaciones digitales y estructuras laborales. *Revista de la CEPAL*, No.132, 209-224. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46831/RVE132_Savona.pdf?sequence=1&isAllowed=y]
- Saldarriaga, Z., Bravo, C. y Loor, R. (2016). *La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea*. Dominio de las ciencias. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/298>
- Sánchez, D. y Robles, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 24-36. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>
- Santana, A. y Mendoza, J.A. (2017). *Procesos de inclusión en instituciones educativas del municipio de Neiva* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3164/TESIS%20FINAL%20ALIRIO%20ALFONSO%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Scarponetti, P., Sorribas, P. y Garay Z. (2021). *Imaginario sociales de inclusión/exclusión en la implementación de la asignación universal por hijo: mediaciones institucionales y familiares en las trayectorias educativas*. CLACSO. <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctvt6rmc8.12.pdf>
- Soliz, F. y Maldonado, A. (2012). *Guía de Metodologías comunitarias participativas*. Clínica Ambiental. <https://www.nodoka.co/apc-aa-files/319472351219cf3b9d1edf5344d3c7c8/guia5.pdf>

- Sosa, M. (2012) *¿Cómo entender el territorio?* Guatemala: Editorial Cara Parens.
- Sotelo, L., Fernández, O. y Muñoz, M. (2018). *Narrativas de los estudiantes y padres de familia sobre la inclusión educativa en la Institución Educativa Agropecuaria Integrado Sotará (departamento del cauca)* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/3800/TESIS%20NARRATIVAS%20DE%20LA%20EDUCACION%20EN%20ESTUDIANTES%20Y%20PADRES%20DE%20FAMILIA%20DE%20LA%20IEAIS..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 3 (1).
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, N., y Restrepo, D. (2005). Teoría y práctica del Desarrollo Familiar en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud* 3(1):17-55
- Toro, V., Cano, A. y Cadavid, Y. (2019). *Prácticas Pedagógicas y la intención comunicativa de las agentes educativas, en la atención integral a las niñas y niños sordos del programa Buen Comienzo*. Trabajo presentado para optar al título de Licenciadas en Educación Especial, Universidad de Antioquia.
- UNESCO. (2020). *Un nuevo Informe de la UNESCO resalta la magnitud de las desigualdades mundiales en la educación y hace un llamado a una mayor inclusión tras la reapertura de las escuelas*. <https://es.unesco.org/news/GEM-Report-2020>

Vásquez, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile.

Educación y Educadores, 18 (1), 45-61.

<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4683/3965>

Apéndices

Apéndice A. Taller uno



PROYECTO: Imaginarios sobre inclusión/exclusión en educación y prácticas pedagógicas del CDI Creciendo con Amor. (Íquira- Huila)

INVESTIGADOR(ES): Marisol Herrera Herrera y Magda Lorena Pérez

PROTOCOLO DE TÉCNICA					
Nombre de la Técnica	Taller				
Fecha y lugar (Comunidad)	Miércoles 14 de abril de 2021 – Reunión semanal por MEET				
No Participantes:	5	Hora inicio:	2:00 pm	Hora fin:	5:00 pm
Temática(s) a abordar:	Autoreconocimiento				
Talleristas:	Marisol Herrera Lorena Pérez				
Justificación					
<p>Cada una de las modalidades del ICBF se enfoca en las necesidades de la primera infancia y son las agentes educativas las encargadas de liderar los procesos y objetivos en el programa de cero a siempre a nivel nacional. Dichas agentes, se convierten en el referente y columna vertebral del acompañamiento, avances, logros y dificultades que se puedan presentar con los niños y niñas que están a su cargo. A pesar de la pandemia del COVID 19 las modalidades siguen trabajando por el bienestar de los menores y con el apoyo de sus familias, promover ambientes virtuales que permitan a los niños y niñas asimilar todo cuanto se les comparte y por supuesto, disfruten de su primera infancia a pesar de los acontecimientos que por estos días acompaña la cotidianidad escolar y familiar.</p>					

Aplicar una entrevista a las agentes educativas permitirá fortalecer los vacíos que puedan presentarse dentro de la investigación y por supuesto, indagar sobre esas relaciones entre imaginarios sobre inclusión en educación y sus prácticas educativas.

Dicha entrevista permitirá conocer las experiencias que las agentes educativas han podido tener a partir de su quehacer pedagógico con niños y niñas que en su momento pudiesen haber sido “señalados” por ser diferentes dentro de un determinado grupo; así mismo, se podrá visualizar su proceso en el desarrollo de las prácticas relacionadas con inclusión en educación y el acompañamiento de la familia para el logro de los objetivos propuestos.

Objetivo General de la Técnica

Identificar experiencias de inclusión educativa en los relatos que de sí mismas hacen las agentes educativas del CDI Creciendo con Amor entorno a sus estructuras familiares, formativas, laborales y del territorio.

Objetivos Específicos de la Técnica

- Caracterizar información personal que permita conocer su reflexión frente a prácticas de inclusión y el proceso de elección de su formación como agentes educativas.
- Fortalecer el auto reconocimiento de cada una de las agentes educativas frente a su proceso personal y pedagógico.

Agenda

Previo al encuentro se enviará la siguiente invitación para participar en el TALLER (email y WhatsApp) foto de infancia o adolescencia, hojas de papel y plumones.



- 2: 00 – 2:20 pm generalidades
- 2:20 – 5:00 pm Taller Autoreconocimiento

- ✓ 2:20 - 3:20 pm Mi muñeca de papel
- ✓ 3:20 - 3:30 pm Receso
- ✓ 3:30 - 4:30 pm Video clip
- 4:30 – 5:00 pm Evaluación y agradecimiento

DESARROLLO

Actividad 1: generalidades; del consentimiento informado

Metodología:

- Saludo, presentación y agradecimiento por aceptar la invitación
- Presentación de las investigadoras
- Presentación de las agentes
- Recepcionar el “Consentimiento informado”, que previamente fue enviado al correo de cada una de las agentes educativas, explicando la importancia que tiene dicho documento dentro del proceso de investigación.
- Invitar a las agentes educativas a participar activamente del presente encuentro y agradecer por el apoyo dentro de la investigación.

Materiales: PC, enlace de MEET, correo electrónico y Consentimiento informado.

Duración: 20 minutos

Actividad 2: Mi muñeca de papel

- ❖ Metodología: se iniciará con un espacio en el que se posibilite realizar un acercamiento a las agentes educativas. A continuación, se detallan los pasos a seguir para esta actividad:
 - Solicitar el material (se incluyó en la invitación) hojas de papel
 - Dar las orientaciones generales: no se utilizará ningún tipo de pegamento, cinta, tijeras...
- + Durante la elaboración de la muñeca se les estará motivando para que estas, sean un reflejo de sí mismas. Además se dan a conocer las preguntas que acompañaran el proceso de socialización de cada una de sus muñecas (15 minutos)

Familiar	Formativo	Laboral
<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuándo te sentiste apreciada y valorada por ser mujer (familiar/laboral)? ✓ ¿Qué significa Íquira para ti, que le has aportado? ✓ ¿Cuál ha sido el momento más feliz/triste de tu vida? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo iniciaron en el proceso educativo? ✓ ¿Qué y a quien recuerdas de tu época en el colegio? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué importancia tiene para ti ser agente educativa? ✓ ¿Qué has aprendido de ti misma, del trabajo como agente educativa antes y después de la pandemia? ✓ ¿Qué ha sido lo más difícil de tu trabajo en pandemia?

+ Finalmente, se abre un espacio para que cada una de las asistentes socialice su muñeca y las preguntas. (50 minutos)

- ❖ Materiales: hoja de papel
- ❖ Duración: 60 minutos

Actividad 3: Video clip

- ❖ Metodología: la siguiente actividad estará más enfocada a la participación de las agentes educativas y sus percepciones entorno a la inclusión y a la exclusión desde su rol como agentes educativas; para ello, es necesario proyectar el video "Súper" Antonio, una historia de integración escolar <https://www.youtube.com/watch?v=d-AOhEGCsG0>
- ❖ Finalizado el video se realiza abre un espacio para las apreciaciones de las agentes educativas y se formulan las siguientes preguntas:
 - ¿Qué piensan ustedes de los niños y las niñas que hablan de Antonio? .
 - ¿Han vivenciado alguna situación similar a la que muestra el video? coméntala
 - ¿Qué actividades realizarían si tuvieran a Antonio en su clase?
 - Los niños comparten con Antonio en su cotidianidad escolar, ¿qué harían ustedes con sus niños en caso de que alguno de ellos no lo incluyera en las actividades?
 - ¿Consideran ustedes que realizan procesos de inclusión desde su rol como agentes educativas? Cuéntenos qué y cómo lo hacen
- ❖ Materiales: PC, enlace de MEET
- ❖ Duración: 60 minutos

Evaluación del taller

Actividad 4: evaluación

- ❖ Metodología:
 - Explicar la estrategia a implementar (google forms) compartir en el chat el link de ingreso <https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=DQSIKWdsW0yxEjaiBLZtrQAAAAAAAAAAAZAALvjg1tUNUFDSkZLRziUU1Y3Nk1DUIBYRE4zWUEyMi4u> Luego responden las preguntas respecto a la actividad realizada, diligenciando o marcando la opción en el formulario:
 1. Nombre
 2. Edad
 3. Cargo
 4. ¿Cómo se sintió durante el taller?
 5. ¿Le gustaría más actividades como estas?
 6. ¿Considera que sus intervenciones fueron tenidas en cuenta?
 7. ¿Qué valoración le daría al taller?
 8. Sugerencias
- ❖ Materiales: herramienta virtual **Google forms**
- ❖ Duración: 30 minutos

Agradecimiento por parte de las investigadoras a cada una de las asistentes.

Observaciones

- ❖ Es importante enviar a los correos y WhatsApp la invitación con los materiales necesarios para el taller.
- ❖ El enlace se compartirá momentos previos al encuentro.
- ❖ En caso de presentar inconvenientes de conectividad se realizarán video llamadas
- ❖ Explicar muy bien a las agentes educativas el proceso que se llevara a cabo en cada una de las actividades.

La técnica debe contar con los siguientes soportes:

- ❖ Evaluación: Google forms
- ❖ Consentimiento informado (firmado)
- ❖ Matriz de Observación
- ❖ Apoyo audiovisual: fotografías y grabaciones

Taller dos



PROYECTO: Imaginarios sobre inclusión/exclusión en educación y prácticas pedagógicas del CDI
Creciendo con Amor. (Íquira- Huila)

INVESTIGADOR(ES): Marisol Herrera Herrera y Magda Lorena Pérez

PROTOCOLO DE TÉCNICA					
Nombre de la Técnica	Taller 2: Agentes educativas y sus Imaginarios de inclusión desde sus vivencias, creencias, sentimientos y emociones.				
Fecha y lugar (Comunidad)	27 agosto 2021 – Modalidad Virtual- Meet				
No Participantes:	5	Hora inicio:	8:00 am	Hora fin:	10:00 am
Responsables:	Marisol Herrera Lorena Pérez				
Justificación					
<p>Cada una de las modalidades del ICBF se enfoca en las necesidades de la primera infancia y son las agentes educativas las encargadas de liderar los procesos y objetivos en el programa de cero a siempre a nivel nacional. Dichas agentes, se convierten en el referente y columna vertebral del acompañamiento, avances, logros y dificultades que se puedan presentar con los niños y niñas que están a su cargo.</p> <p>A pesar de la pandemia del COVID 19 las modalidades siguen trabajando por el bienestar de los menores y con el apoyo de sus familias, promueven ambientes virtuales y de acompañamiento (visitas) que permiten a los niños y niñas asimilar todo cuanto se les comparte y por supuesto, disfrutar de su primera infancia a pesar de los acontecimientos que por estos días acompaña la cotidianidad escolar y familiar.</p> <p>Para ello se realizara el segundo taller, agentes educativas y sus Imaginarios de inclusión desde sus vivencias, creencias, sentimientos y emociones, el cual contará con varias actividades respecto a</p>					

la inclusión y a cuatro de los principios que se consideran más representativos como son: derechos, diversidad, diferencia y respeto; una de las actividades que se llevara a cabo es la carta a la niña que fui, siendo esta una actividad que complementa el ejercicio reflexivo que se ha de llevar a cabo para afianzar el autoreconocimiento de cada una de las agentes educativas y auxiliar pedagógica; pues de esta manera pueden realizar un ejercicio de introspección, recordación y sanación interior. Sanar a nuestro niño interior significa decidir que las heridas emocionales de nuestra infancia dejen de controlar nuestra vida.

Se busca conocer los Imaginarios de inclusión de las agentes educativas y auxiliar pedagógica desde sus vivencias, creencias, sentimientos y emociones en el ámbito personal, social y laboral.

Objetivo General de la Técnica

- Identificar experiencias de inclusión/exclusión en educación en los relatos que de sí mismas hacen las agentes educativas y auxiliar pedagógica del CDI Creciendo con Amor entorno a sus estructuras familiares, formativas, laborales y del territorio.

Objetivos Específicos de la Técnica

- Conocer procesos formativos desde sus vivencias, indagando sueños, ideas, obstáculos, barreras y temores que se identifican en el contexto de las agentes educativas, los cuales hacen que se les dificulte llegar al horizonte deseado de una inclusión en educación.
- Realizar un ejercicio reflexivo a partir de las vivencias, creencias, sentimientos y emociones que se generan al interior de cada una de las agentes educativas y la auxiliar pedagógica con respecto a los imaginarios en inclusión en educación.

Agenda

8:00 – 8:10 am Saludo
 8:10 – 9:00 am Inclusión
 9:00 - 9:30 Psicóloga
 9:30 – 9:50 am Carta a la niña que fui
 9:50 – 10: 00 a. Agradecimiento y despedida

Se instala el tema de como las mujeres hemos sido incluidas o excluidas por diferentes motivos e un mundo que cada vez nos da mayor espacio pero en el cual permanece muchos obstáculos y barreras para ser incluidas en todo. Como mujeres TODAS hemos vivido la inclusión y la exclusión, hace parte de nuestra historia de vida. Es importante reconocer como este asunto ha estado presente desde nuestra infancia hasta nuestra madurez. Reconocerla para identificar como hemos ido logrando reconocer nuestro valor personal, como mujeres, profesionales, madres, hijas, etc. pero también identificar donde seguimos viviendo la exclusión e identificar que podemos hacer para detener esta situación, así mismo revisar si en nuestros escenario laboral podemos ser nosotras quienes excluyen a otras mujeres o cómo aportamos a la inclusión de las otras y otros, como los y las niñas.

ACTIVIDAD 1: Saludo

Las talleristas realizan una dinámica rompe hielo llamada yo tengo un tic (canción) para la apertura al taller y generar un espacio lúdico – participativo.

Yo tengo un tic

Tic tic (bis)

Y el médico dijo:

Que moviera una mano / pie/cabeza

Yo tengo un tic

Tic tic (bis)

Y el médico dijo:

Que mueva la otra mano/pie/de pie

Yo tengo un tic

Tic tic (bis)

Y el médico dijo:

Que baile esta vez

Finalizado esto se da inició a las demás actividades del taller. Que está diseñado en dos partes:

PRIMERA PARTE

ACTIVIDAD 2: Inclusión

El taller está orientado al fortalecimiento del auto reconocimiento de las agentes educativas frente a sus imaginarios, más específicamente a las creencias, recuerdos (sanación, más adelante) que ellas tienen o han tenido respecto a la inclusión y a 4 de los principios que se consideran más representativos como son: **derechos, diversidad, diferencia y respeto**. Para generar su participación, se propone desarrollar los siguientes momentos:

✓ **Momento 1: Indagación**

En este espacio se invita a las actoras a participar a partir de sus creencias, dando respuesta a los siguientes interrogantes:

- a. ¿Qué de sus creencias consideran que generan inclusión/exclusión?
- b. ¿Por qué creo que he sido incluida/excluida?
- c. ¿qué de mis creencias hace que yo incluya/excluya a otros?

✓ **Momento 2: Sopa de letras**

Para iniciar, se pide a las actoras participar en la búsqueda de 4 palabras claves relacionadas con la inclusión, mediante la aplicación on line **buscapalabras** con el siguiente link

https://buscapalabras.com.ar/sopa-de-letras-de-inclusion_38.html

Cada palabra encontrada debe tener un significado emitido por las actoras; sin embargo, las palabras que se resaltaran son: **derechos, diversidad, diferencia y respeto**, pues con esas se abordaran los otros momentos.

✓ **Momento 3: Principios**

A partir de la dinámica anterior y de las definiciones manifestadas por las actoras se da paso o un espacio de mayor participación desde las creencias que tiene cada una de ellas frente a los 4 principios, desarrollándose una estrategia para cada uno de estos:

Principio	Actividad
Derechos	Indagación
Diversidad	Imágenes
Diferencia	Refranes colombianos
Respeto	Opinómetro

Desarrollo:

- **DERECHOS:** para iniciar se pide a las actoras dar respuesta a los siguientes interrogantes: **¿Cuáles son las creencias que ustedes tienen frente a los DERECHOS?**
- **DIVERSIDAD:** se comparten las siguientes imágenes (diapositivas) se pide a las actoras que respondan las preguntas que se plantean:



- ¿Qué creen de esas imágenes?
- ¿Cómo creen que esas imágenes se asocian con los 4 principios? ¿Y por qué?, ustedes qué creen de eso?
- **DIFERENCIA:** ubicar a las actoras pidiéndole si recuerdan algún refrán y lo manifiesten, luego se abordará este principio desde los siguientes refranes (diapositiva):
 - *Al pobre y al feo, todo se le va en deseo.*

- *Animales ingratos las mujeres y los gatos.*
- *Caballo grande, ande o no ande.*
- *El hombre propone la mujer dispone y el diablo sopla.*
- *La mona, aunque se vista de seda, mona se queda.*
- *Tan linda la jaula y tan feo el pichón.*
- *Tiene más carne un zancudo en la punta del ala.*
- *Tras de maluca tuerta, más le valiera estar muerta.*
- *Uy esa vieja tiene más patas que una mesa de billar.*
- *Se quedó para vestir santos.*

<https://portalfrases.com/dichos-refranes-colombianos-populares/>

Se proponen estas dos preguntas:

- ¿Qué creen sobre la diferencia?
- ¿Hay diferencia entre lo que creen ustedes de ser mujeres o ser hombres?

- **RESPECTO:** cada una de las actrices opina y participa abiertamente en torno a los siguientes interrogantes: ¿qué cree cada una de lo que es el respeto?, ¿qué creen que significa el respeto?, ¿por qué creen que se relaciona con la inclusión?

✓ **Momento 3:**

Reflexión final: se hace a partir del siguiente cuestionamiento: ¿Ustedes por qué creen que estas 4 palabras se relacionan con la inclusión?

SEGUNDA PARTE

ACTIVIDAD 3: Psicóloga

En compañía de la psicóloga del CDI María del Mar Medina y las actoras se genera un espacio de reflexión a partir de las vivencias, creencias, sentimientos y emociones que puedan sanar a su niña interior.

ACTIVIDAD 4:

“Carta a la niña que fui”

✓ **Momento 1: Introducción**

Invitar a las actoras a hacer un pequeño recorrido a través del tiempo, recordar por un momento cuando tenían de 6 a 7 años, evocar momentos en los que se han sentido incluidas o han sido excluyentes. Para el desarrollo de este momento, se comparte el video, con el fin de ubicar a las actoras en el ejercicio que cada una debe realizar al escribir su carta.

Se les orientara a las agentes educativas y auxiliar pedagógica en la importancia de escribir de manera consciente, sincera, sin temores para poder alcanzar el objetivo de la actividad, recordándoles que la información suministrada es personal y confidencial

Prestemos especial atención al mensaje que se comparte en el siguiente video: “carta a la niña que un día fui” <https://youtu.be/R7FJhSYrgW0>

✓ **Momento 2: estructura de la carta**

A continuación, se comparte la estructura que estará sujeta a los cambios que cada una quiera hacer, pues es un ejercicio íntimo, personal de introspección, en donde es posible recordar momentos gratos y otros que no lo fueron.

Seguidamente se desarrolla la primera pregunta, con el fin de ubicar mejor el ejercicio (se acompaña de una música suave, como ambientación) y se deja el espacio para que cada una de las actoras pueda “viajar en el tiempo” y pueda dar inicio a esa carta que quiere escribir a esa niña que fue, recordando momentos de su infancia y manifestando detalles de esos momentos de la niñez y finalmente se socializan las demás preguntas.

- ✓ *Recuerdo que era una niña.....*
- ✓ *Y mi madre esperaba que yo fuera..... mientras mi padre creía que yo*
- ✓ *¿Qué valoraba mi familia de mí?... ..*

- ✓ *¿creo que yo hacía para sentirme amada durante mi infancia.*
- ✓ *Mi niñez fue*
- ✓ *Y yo me sentía.....*
- ✓ *Hoy, quiero decirte que me siento muy orgullosa de ti. Y quiero contarte que aún conservo muchos buenos recuerdos de ti niña hermosa, como, por ejemplo:*
- ✓ *Pero también aquellos que podría llamar mis peores recuerdos, especialmente.....*
- ~~✓ *También recuerdo que lloraba por.....*~~
- ✓ *Y que le tenía mucho miedo a*
- ✓ *A tu edad yo odiaba hacer.....*
- ✓ *Y tenía también secretos como:*
- ✓ *El tiempo ha pasado y muchas cosas han cambiado, pero aún recuerdo los objetos, los lugares y los momentos me hacían sentir muy bien:*
.....
- ✓ *Y también en mi memoria esta ese sobrenombre que tenía a tu edad, Recuerdo que me decían.....*
- ✓ *Me encantaban las palabras cariñosas que me decía Palabras como*
- ✓ *Del colegio sabes que es lo que más recuerdo.....*
- ✓ *El futuro era algo como lejano, pero a tu edad yo lo imaginaba*
- ✓ *Pensaba que cuando fuera mayor yo sería Yo quería ser. Pero me siento -----de lo que soy.*
- ✓ *Pequeña niña, no te preocupes tanto. Te conozco bien y sé que a tu edad te molesta mucho.....*
- ✓ *Y sé que te pone triste*
- ✓ *Pero también recuerda que te pone muy feliz.....*
- ✓ *Sabes ahora que ya soy mayor, me encantaría que a tu edad pudieras mejorarporque cambiando esto, tú*
- ✓ *Tu eres una parte muy importante de lo que yo soy hoy. Te recuerdo con cariño y quiero que sepas que desde este futuro yo te perdono niña hermosa, perdono*
- ✓ *Y desde este futuro te prometo niña bella que*
- ✓ *Te cuento que no todo ha sido fácil, que he tenido que luchar mucho pero quiero que sepas que he superado.....de esa pequeña niña que hoy eres, esto ha cambiado. Y eso me alegra y llena de orgullo*
- ✓ *De todas maneras, pequeña para ser una mujer más segura sigo trabajando en*
- ✓ *Y a partir de hoy te daré.....*

Momento 3: Cierre: Al finalizar la explicación de los requerimientos (pueden decorar, pintar etc.) y del ejercicio vivencial de escribir la carta a la niña que fui, se les solicita entregar su carta a

través de correo electrónico y de manera física el día 30 de agosto.

ACTIVIDAD 5: Agradecimiento y despedida

Se agradece la asistencia, participación y apoyo en las actividades desarrolladas en la jornada de hoy. Además, de la disposición y buena energía que siempre tienen para el trabajo individual y/o grupal, pues cada una de sus intervenciones y aportes ha fortalecido el desarrollo de la investigación

Materiales: PC, video, pañoleta, hojas de colores, invitación y enlace de MEET

Observaciones

- Es importante enviar con antelación el enlace al que se deben conectar para la actividad, pues se deben evitar retrasos en el inicio.
- Con dicho enlace, se entregará una invitación que las motive a participar, en ella se exaltará la importancia de contar con su presencia.
- Explicar muy bien a las agentes educativas/ auxiliar pedagógica el proceso que se llevará a cabo en cada una de las actividades.

La técnica debe contar con los siguientes soportes:

- DIARIO DE CAMPO
- GRABACIONES DE AUDIO / VIDEO
- OTRO MATERIAL QUE RESULTE DE LAS ACTIVIDADES: invitación, enlace para asistencia.

meet.google.com/rdr-dpgg-fty

Compartiendo buscapalabras.com.ar con meet.google.com Detener Compartir esta pestaña

GRABANDO Estás presentando tu pantalla a los demás Audio de la presentación Detener la presentación

09:55 | rdr-dpgg-fty

GRABANDO Estás presentando tu pantalla a los demás Detener la presentación

10:17 | rdr-dpgg-fty

Desactivar micrófono (Ctrl + d)

Windows taskbar: 10:17 a. m. 28/08/2021

meet.google.com/rdr-dpgg-ftr

GRABANDO Estás presentando tu pantalla a los demás Detener la presentación

Microsoft PowerPoint - Taller 3 - Momento 3: Principios

✓ Momento 3: Principios

- **DERECHOS:** para iniciar se pide a las actoras dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las creencias que ustedes tienen frente a los DERECHOS?

Carolina Valderrama, marthe andrade, prueba uno, ALBA LUZ BARRERA ARIAS, María Gómez, maria del mar medina

10:06 | rdr-dpgg-ftr

meet.google.com/rdr-dpgg-ftr

Compartiendo buscapalabras.com.ar con meet.google.com Detener Compartir esta pestaña

GRABANDO Estás presentando tu pantalla a los demás Audio de la presentación Detener la presentación

Sopa lista, ¡Felicitaciones!

Jugar de nuevo

Jugar otra sopa

Compartir esta sopa con:

Carolina Valderra..., marthe andrade, prueba uno, ALBA LUZ BARRER..., María Gómez, maria del mar medi...

00:10:53

09:59 | rdr-dpgg-ftr

meet.google.com/rdr-dpgg-ftr

GRABANDO Estás presentando tu pantalla a los demás Audio de la presentación Detener la presentación

09:50 | rdr-dpgg-otr

meet.google.com/rdr-dpgg-otr

Compartiendo buscapalabras.com.ar con meet.google.com Detener Compartir esta pestaña

GRABANDO Estás presentando tu pantalla a los demás Audio de la presentación Detener la presentación

09:52 | rdr-dpgg-otr

GRABANDO Estás presentando tu pantalla a los demás Audio de la presentación Detener la presentación

09:50 | rdr-dpgg-otr

meet.google.com/rdr-dpgg-fty

GRABANDO Estás presentando tu pantalla a los demás Detener la presentación

UNIVERSIDAD DE SURCOLOMBIANA CALIDAD ALTA CALIDAD

✓ **Momento 1: Indagación**
 En este espacio se invita a las actrices a participar a partir de sus creencias, dando respuesta siguientes interrogantes:
 a. ¿Qué de sus creencias consideran que generan inclusión/exclusión?
 b. ¿Por qué creo que he sido incluido/excluido?
 c. ¿qué de mis creencias hace que yo incluya/excluya a otros?

✓ **Momento 2: Sopa de letras**
 Para iniciar, se pide a las actrices participar en la búsqueda de 4 palabras claves relacionadas con la inclusión, mediante la aplicación on line [buscapalabras con el siguiente link https://buscapalabras.com/anhaga-de-letras-de-inclusion_38.html](https://buscapalabras.com/anhaga-de-letras-de-inclusion_38.html)

09:45 | rdr-dpgg-fty

Windows taskbar: e, W, P, G, X, 9:45 a. m. 28/08/2021

GRABANDO Estás presentando tu pantalla a los demás Detener la presentación

09:44 | rdr-dpgg-fty

Windows taskbar: e, W, P, G, X, 9:44 a. m. 28/08/2021

meet.google.com • ahora
 Estás presentando tu pantalla a los demás
 Cuando estés listo para dejar de presentar tu pantalla, haz clic aquí para volver a la videollamada

GRABANDO Estás presentando tu pantalla a los demás Detener la presentación

Microsoft PowerPoint interface showing a slide titled "SEGUNDA PARTE" with the text "Reflexión Psicológica". The slide includes logos for "UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA" and "ACREDITADA BY ALTA CALIDAD". The Zoom interface shows a grid of participants: ALBA LUZ BARRERA ARIAS, Carolina Valderrama, María Gómez, prueba uno, martha andrade, maria del mar medina, Carolina Torres, and Tú. The system tray shows the time 11:12 and the user name rdr-dpgg-ftr.

GRABANDO Estás presentando tu pantalla a los demás Detener la presentación

Microsoft PowerPoint interface showing a slide titled "SEGUNDA PARTE" with the text "Reflexión Psicológica". The slide includes logos for "UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA" and "ACREDITADA BY ALTA CALIDAD". The Zoom interface shows a grid of participants: ALBA LUZ BARRERA ARIAS, Carolina Valderrama, María Gómez, prueba uno, martha andrade, maria del mar medina, and Tú. The system tray shows the time 11:09 and the user name rdr-dpgg-ftr.

This screenshot shows a Zoom meeting in progress. The main window displays a Microsoft PowerPoint presentation. The slide content includes the text "SEGUNDA PARTE" and "Reflexión Psicóloga" in a large, stylized font. The presentation is titled "UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA ACREDITADA DE ALTA CALIDAD". The Zoom interface shows a "GRABANDO" (Recording) status at the top left. A gallery view of participants is visible on the right side, including ALBA LUZ BARRERA ARIAS, Carolina Valderrama, María Gómez, prueba uno, martha andrade, maria del mar medina, and Carolina Torres. The bottom status bar shows the time as 11:13 and the user ID as rdr-dpgg-fty.

This screenshot shows a Zoom meeting gallery view. The participants are arranged in a grid. The participants visible are maria del mar medina, Carolina Valderrama, martha andrade, ALBA LUZ BARRERA ARIAS, prueba uno, María Gómez, and Tú. The Zoom interface shows a "GRABANDO" (Recording) status at the top left. The bottom status bar shows the time as 11:14 and the user ID as rdr-dpgg-fty.



Apéndice B: Entrevista semiestructurada

1. ¿Con sus propias palabras nos puede expresar qué es para Ud. la inclusión?
2. ¿Cómo cree que la inclusión se hace presente en la educación inicial?
3. ¿El ICBF o el operador la ha capacitado en el tema de inclusión? Si su respuesta es positiva, ¿en qué temas y cómo cree que le ha favorecido dichas capacitaciones?
4. ¿Conoce los criterios de focalización de usuarios para los servicios de primera infancia? ¿qué comunidades incluye? y ¿cuál (es) tiene Ud. dentro de su nivel de atención?
5. ¿Conoce usted algún tipo de población a quien podría incluir en las actividades de su nivel de atención?
6. ¿Cómo se tuvo en cuenta lo cultural, el desarrollo integral de los niños y niñas del CDI y la vida municipal para ajustar la planeación e inclusión durante la pandemia?

7. Para Ud. ¿cuál será la razón (es) por la (s) que las otras poblaciones no se encuentren vinculadas en el CDI?
 8. ¿Conoce alguna compañera que se encuentre dentro de estas poblaciones ha sido víctimas del conflicto armado, migrantes, reincorporados y/o excombatientes entre otras?
 9. ¿Qué situación (favorable o desfavorable) le ha generado dificultades para la realización de sus labores? Coméntela
 10. ¿En algún momento ha incluido o excluido a alguna de sus compañeras del CDI? mencione la situación o hecho en el cual haga relación a ello?
 11. ¿Cómo cree que el confinamiento originado por la pandemia COVID 19 afecta a los niños y las niñas del CDI con relación al desarrollo integral?
1. ¿Qué aporta usted como agente educativa para que se lleve a cabo la inclusión en el CDI?
 2. Puede comentar ¿cómo se sintió durante el tránsito de madre comunitaria a agente educativa en el CDI?
 3. ¿Qué diferencias hay entre ser una madre comunitaria y una agente educativaa?
 4. ¿Conoce usted alguna población de Íquira que se encuentre fuera de los programas de primera infancia y por qué?
 5. ¿Cree UD que se presentan las mismas oportunidades para acceder a programas de educación inicial de calidad en lo rural que en la ciudad? por qué si o por qué no?
 6. El operador suministró a los niños y niñas las ayudas y apoyos necesarios para continuar el proceso, ¿UD, cuenta con el apoyo, soporte y acompañamiento para la realización de sus funciones?
 7. ¿Cómo siente UD. que puede aportar en el desarrollo integral en los niños y niñas rurales para que puedan asimilar la diversidad de los infantes y sus contextos?

8. ¿Cuál ha sido su aporte como agente educativa durante la pandemia, para apoyar a los niños, niñas y sus familias en el logro de los aprendizajes propuestos para cada nivel?

9. ¿Como agente educativa ¿cómo ha vivido el confinamiento originado por la pandemia COVID 19?

1. ¿Qué estrategias pedagógicas diseña en su planeación semanal para fortalecer la inclusión de niños/niñas de las poblaciones nombradas anteriormente?

2. ¿Cómo les gustaría que fuera la educación en los niños y niñas de Íquira y cómo la ve actualmente? ¿Qué barreras identifican?

3. ¿Cuál es su reacción al tener en su nivel de atención a niños/niñas de las diferentes poblaciones que están dentro de la guía de focalización u otras que se encuentran en el municipio de Íquira?

4. ¿Cuáles son las características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que ha evidenciado en los niños y niñas que tienen en el nivel?

5. ¿Qué diferencias ha identificado entre los niños y niñas de su nivel?

6. ¿Dentro de su cotidianidad laboral, considera que cuenta con el tiempo y los recursos necesarios para atender la diversidad de niños y niñas que hay en el nivel? ¿Qué le hace falta?

7. ¿Los padres de familia y demás miembros de la comunidad del CDI han puesto algunas barreras para el desarrollo integral de los niños y niñas? ¿Cuáles?

8. ¿Qué fortalezas y debilidades ha traído la pandemia a su rol como agente educativa

9. El COVID 19 produjo cambios en la manera de comunicarnos y relacionarnos, en su caso, ¿cuáles han sido esos cambios respecto a los padres de familia, los niños y niñas y sus compañeras?

Apéndice B: Taller

Carta a la niña que fui

El ser humano siempre lleva consigo algunos recuerdos que pueden llegar a evocar recuerdos que le permiten organizar, replantear o sobrellevar su proyecto de vida, una forma de hacerlo es mediante esta actividad; “la carta a la niña que fui permite a las agentes educativas, mujeres que van desde los 43 hasta los 65 años, entrar en contacto con su niña interior para comprenderse más, para aclarar y mejorar sus conflictos, liberar emociones reprimidas, revisar ciertos bloqueos que en el presente pueden obstaculizar su vida personal o laboral; y lo más importante, amarse por quien realmente son, sin juicios ni reproches; es decir, se constituye como una actividad vital y de sanación interior. Dentro de esta investigación la carta puede llegar a las agentes educativas con un mensaje alentador, proyectivo y de caminos en su quehacer pedagógico, su relación con los niños y niñas, padres de familia y demás personas de su contexto. Al mismo tiempo habrá un reconocimiento y respeto por la diferencia y este trascenderá a su cotidianidad educativa.