

UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI

Hablemos de infancia II

HACIA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA SOBRE LA INFANCIA

Ana María Aragón Holguín,
Ana Milena Marulanda Navia,
Elizabeth Mendoza Acuña,
Martha Lucía Merino de Madiedo,
Claudia Patricia Ortiz Marín,
Ana Patricia Paz Gutiérrez,
Martha Lucía Quintero Torres.



2016



Hablemos de infancia II
Hacia una pedagogía crítica sobre la infancia



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI

Hablemos de infancia II HACIA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA SOBRE LA INFANCIA

Ana María Aragón Holguín,
Ana Milena Marulanda Navia,
Elizabeth Mendoza Acuña,
Martha Lucía Merino de Madiedo,
Claudia Patricia Ortiz Marín,
Ana Patricia Paz Gutiérrez,
Martha Lucía Quintero Torres.

2016

Hablemos de infancia II. *Hacia una pedagogía crítica sobre la infancia*
Hablemos de infancia II. *Hacia una pedagogía crítica sobre la infancia* / Ana María Aragón
Holguín y otros seis.--Cali : Editorial Bonaventuriana, 2016

58 p.

ISBN: 978-958-8785-76-9

1. Educación en la primera infancia - Cali (Valle del Cauca, Colombia) 2. Sociología de la educación 3. Licenciatura en Educación para la Primera Infancia - Práctica docente 4. Capacitación docente 5. Universidad de San Buenaventura. Cali - Facultad de Educación 6. Educación comunitaria 7. Pedagogía crítica 8. Educación de niños 9. Escuela (educación) I. Marulanda Navia, Ana Milena II. Mendoza Acuña, Elizabeth III. Merino de Madiedo, Martha Lucía IV. Ortiz Marín, Claudia Patricia V. Paz Gutiérrez, Ana Patricia VI. Quintero Torres, Martha Lucía VII. Tit.

372.218 (D 23)
H116h

© Universidad de San Buenaventura Cali
 Editorial Bonaventuriana

Hablemos de infancia II. Hacia una pedagogía crítica sobre la infancia

© Autores: Ana María Aragón Holguín, Ana Milena Marulanda Navia, Elizabeth Mendoza Acuña, Martha Lucía Merino de Madiedo, Claudia Patricia Ortiz Marín, Ana Patricia Paz Gutiérrez, Martha Lucía Quintero Torres.

Universidad de San Buenaventura
Colombia

© Editorial Bonaventuriana, 2016
Universidad de San Buenaventura
Dirección Editorial de Cali
Calle 117 No. 11 A 62
PBX: 57 (1) 520 02 99 - 57 (2) 318 22 00 – 488 22 22
e-mail: editorial.bonaventuriana@usb.edu.co
www.editorialbonaventuriana.edu.co
Colombia, Suramérica

El autor es responsable del contenido de la presente obra.
Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio, sin permiso escrito de la Editorial Bonaventuriana.

© Derechos reservados de la Universidad de San Buenaventura.

ISBN: 978-958-8785-76-9

Libro digital

Cumplido el depósito legal (ley 44 de 1993, decreto 460 de 1995 y decreto 358 de 2000)

2016

Índice general

A modo de provocación	9
Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje	9
Presentación	11
Capítulo 1. Trayectos	13
Acerca de las prácticas pedagógicas universitarias	
Una mirada desde la Licenciatura en Educación para la	
Primera Infancia en la USB Cali	15
Resumen.....	15
Introducción.....	16
Proceso de desarrollo	18
Objetivo general de las prácticas pedagógicas	18
Objetivos específicos	19
Estructura de las prácticas pedagógicas	19
- Introducción a la práctica pedagógica	19
- Escenarios de atención a la primera infancia	19
- Proyectos pedagógicos de atención a la primera infancia.....	19
- Intervención pedagógica curricular	20
- Educación inclusiva. Necesidades educativas especiales	20
- Atención a la diversidad	20
- Práctica social y comunitaria I y II	20
Fases de la práctica pedagógica	20
- Acercamiento institucional	20
- Fase de intervención pedagógica	21
- Fase final	21
Componentes básicos de la práctica pedagógica.....	21
- Seminario cátedra	21

- Relación con la investigación	21
- Impacto de la práctica pedagógica.....	22
A modo de conclusión	22

¿Qué habita en el ser maestro de educación infantil?

Tensiones, sentimientos, saberes.	25
Resumen.....	25
Apertura.....	26
Una mirada al ser de maestro.....	28

Capítulo 2. Horizontes

La atención a la diversidad en la formación de formadores	33
Resumen.....	33
Vivir haciendo.....	34
Hacer el camino al andar	34
Generalidades.....	36
Andar-realidad-diversidad	36

Las prácticas sociales en la formación de educadores de primera infancia como agentes educativos de cambio social.....

Resumen.....	41
El lugar del maestro como agente educativo	42
La práctica social y comunitaria como escenario para fortalecer al maestro de primera infancia como agente de cambio social	46
Visión de los estudiantes sobre lo que significa para un maestro de educación inicial ser agente de cambio social	47
Estrategias de articulación entre el contexto de ciudad y la formación de agentes educativos	48
Impacto en el contexto social y educativo de los niños de nuestro país.....	50
Conclusiones	52

Bibliografía	55
---------------------------	----

A modo de provocación

Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje

A continuación trataré de defender la idea de que una manera de representar y reestructurar la naturaleza del trabajo docente es la de contemplar a los profesores como intelectuales transformativos. La categoría de intelectual resulta útil desde diversos puntos de vista. En primer lugar, ofrece una base teórica para examinar al trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos. En segundo lugar, aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales. En tercer lugar, contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan.

Al contemplar a los profesores como intelectuales, podemos aclarar la importante idea de que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento. Ninguna actividad, por rutinaria que haya llegado a ser, puede prescindir del funcionamiento de la mente hasta una cierta medida. Este es un problema crucial. Porque, al sostener que el uso de la mente es un componente general de toda actividad humana, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer esto ponemos de relieve el núcleo de lo que significa contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza.

Dentro de este discurso, puede verse a los profesores como algo más que ejecutores profesionalmente equipados para hacer realidad efectiva cualquiera de las metas que se les señale. Más bien deberían contemplarse como hombres y

mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes.

La visión de los profesores como intelectuales proporciona, además, una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución. Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen.

Henry A. Giroux.

Los profesores como intelectuales transformativos

Presentación

Este libro forma parte de la segunda colección de reflexiones en torno a la educación inicial dentro del marco de la actual política pública para la primera infancia en Colombia. Se hace aquí un énfasis especial en las prácticas pedagógicas universitarias de los programas de licenciatura en educación infantil y de manera particular en el programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura Cali.

El texto se organiza en dos capítulos, a saber, *Trayectos. Acerca de las prácticas pedagógicas universitarias. Una mirada desde la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la USB Cali y Horizontes. La atención a la diversidad en la formación de formadores*, los cuales pretenden develar el acontecer de un humano-profesional que en ejercicio de sus prácticas pedagógicas ponga en movimiento las interacciones académicas/investigativas/sociales de los grupos con los que trabaja, junto con su necesidad de reflexionar de manera permanente con el fin de cualificar, transformar y humanizar su quehacer.

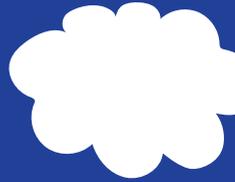
El primer apartado del capítulo 1 plantea la apuesta formativa de los estudiantes de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura Cali, a partir de la diada investigación-práctica pedagógica como eje articulador de los saberes que integran el plan de estudios.

El segundo señala los elementos gubernamentales, instrumentales y *etho*-políticos que habitan en el ser maestra a lo largo de su proceso formativo y su incidencia en el papel educativo que desempeñan en el marco de la estrategia de formación a formadores.

En cuanto al segundo capítulo, su primer apartado sugiere ampliar la mirada de la diversidad mediante un viaje al interior de sí mismos como maestros de primera infancia, reconociendo de esta manera en las pautas de crianza, en la

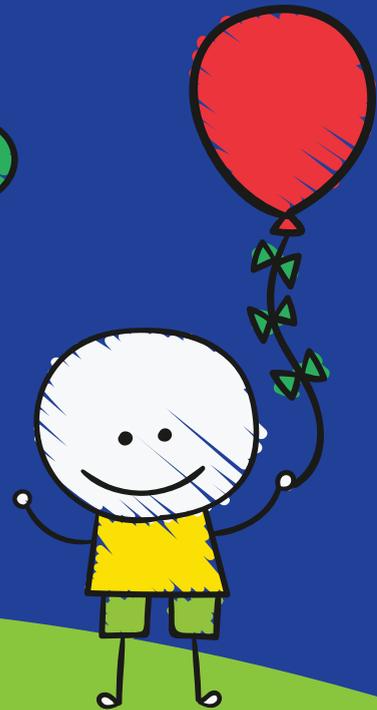
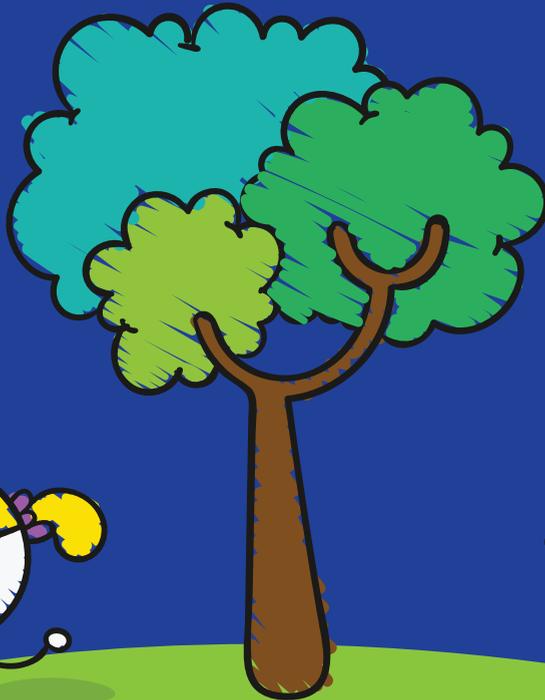
formación profesional y en la experiencia de la práctica, un contexto de oportunidad para la transformación de las prácticas cotidianas.

El segundo apartado hace referencia al maestro de primera infancia como agente educativo para el cambio social, mediante la recopilación de narrativas de los estudiantes de último año que evidencian la tensión entre su formación profesional y el trabajo pedagógico que desarrollan en diversos escenarios de atención a población infantil. Es, por tanto, la práctica pedagógica el espacio-tiempo que involucra y compromete al maestro en su ser, saber y hacer en el contexto de una educación para la primera infancia.



Capítulo 1

Trayectos



Acerca de las prácticas pedagógicas universitarias

Una mirada desde la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia en la USB Cali

Ana María Aragón Holguín¹

Resumen

La práctica pedagógica que conforma cada uno de los semestres de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Facultad de Educación se deriva de la estructura integradora de la Universidad, conformada por componentes institucionales de formación y núcleos conceptuales que les proporciona a los estudiantes elementos bases en su campo de formación, desarrolla en ellos sus capacidades de comprensión e interpretación de la realidad y les brinda las herramientas para un aprendizaje permanente y autónomo. Este trabajo acumulado trae como consecuencia la posibilidad de abordar a partir de la diada investigación-práctica pedagógica y a lo largo del proceso de formación, el estudio crítico de la historia y la epistemología de los saberes de las disciplinas y sus relaciones con los respectivos contextos culturales, sociales, políticos y

1. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación: Desarrollo Humano. Especialista en Docencia para la Educación Superior. Licenciada en Educación Preescolar. Investigadora del Grupo en Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Educación de la USB Cali, categoría A de Colciencias.

económicos, todo ello orientado a la formación sistemática del futuro profesional en su campo específico, contribuyendo así al desarrollo de sus competencias profesionales.

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica del programa se convierte, entonces, en el espacio/tiempo en el que se aborda la aplicación del conocimiento como estrategia para la validación de la praxis profesional y su articulación con el entorno social, la investigación y el aporte a la comunidad, complementando y actualizando de esta manera el conocimiento. Así, la práctica pedagógica de los estudiantes se convierte a partir del primer año, en el eje transversal de los saberes que posibilita la creación de lazos de cooperación interinstitucional con distintos sectores formales y no convencionales de atención a la población infantil y les permite distinguir la función social del docente, identificar realidades y tendencias educativas actuales, elaborar proyectos pedagógicos, reconocer las necesidades educativas especiales, la atención a la diversidad y la educación inclusiva, así como configurar el campo curricular de la educación formal y trabajar con la comunidad.

Palabras clave: práctica pedagógica, primera infancia, agente educativo.

Introducción

Los estudiantes de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura Cali, son reconocidos en el medio social como maestros competentes para participar en grupos de trabajo interdisciplinarios, capaces de desempeñarse en la tarea de ser formador de formadores y aportar en la generación de programas y proyectos con el ICBF, centros de desarrollo infantil, alianzas amigas de la niñez, salas amigas de la familia lactante, asociaciones comunitarias y jardines sociales, entre otros, que operan en virtud de convenios interinstitucionales e internacionales. Lo anterior es posible gracias al firme propósito del programa académico que busca formar licenciados en educación para la primera infancia con la más alta calidad humana, ética y científica que los faculte para proyectarse como gestores de su desarrollo y el de sus educandos, capaces de dialogar con otras ciencias y enfoques dentro de la misma disciplina, asumir los paradigmas de la investigación educativa y proponer innovaciones en el quehacer pedagógico. De esta manera, la licenciatura busca promover la cultura transdisciplinar intrínseca a los saberes teóricos y ayudar a sacar partido de la función social de las prácticas pedagógicas como ejes articuladores del saber hacer en contexto, los cuales constituyen una propuesta de intervención pedagógica que mediante el ejercicio colegiado entre la diada

investigación-práctica pedagógica, alberga un potencial epistémico; es decir, se convierte en un producto para acrecentar, revisar y transformar el propio saber.

Se parte de la convicción de que la práctica pedagógica no es solo un medio para expresar lo que se piensa ni transmitir solo conocimiento. Es, en términos de intervención, un proceder que permite a los estudiantes movilizar su propia capacidad para la reflexión pedagógica y deviene instrumento privilegiado para forjar un pensamiento crítico. En consecuencia, la práctica pedagógica misma puede consolidarse como oportunidad histórica para que el estudiante elabore y se apropie de un saber conceptual que le ayude a aprender más sobre su propio pensamiento y sobre cómo interactuar en el aula. Por ello, los estudiantes necesitan ser orientados en cuanto a lo que se espera de sus formas de intervención pedagógica en la Universidad y esta orientación debe ser responsabilidad de todos los profesores, particularmente si reconocemos que en el desarrollo del talento humano creativo una mirada integrada de formación debe trabajar para las disciplinas, con las disciplinas y en beneficio de ellas. Lugar en el que el lenguaje habita, pues en el campo educativo así como en toda ciencia y toda técnica, solo se puede avanzar si se tiene en cuenta el reconocimiento y la interacción con otros.

He aquí un punto de apoyo para repensar en nuestros propios términos los criterios que definen la práctica pedagógica, con base en una lógica integradora de los saberes disciplinares que dinamizan los procesos curriculares de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia y la diada conformada por los seminarios cátedra de investigación-práctica pedagógica. Esta lógica integradora supone el conjunto de propuestas de formación integral que a lo largo de cada semestre se van articulando para el logro de la identidad del educador infantil. Representan el eje alrededor del cual se integran las diferentes disciplinas y saberes con un propósito formativo que garantiza la relación teoría-práctica con el aporte de contenidos significativos a partir de cada disciplina, haciéndose así praxis de encuentros y desencuentros como plan-obra de vida del maestro, exigencia inaplazable desde la visión de una estética y una política para la vida, que traza la huella del devenir profesional en pinceladas de incertidumbres que se correlacionan con períodos significativos de su viva existencia.

Así, cuando se pone en escena una práctica pedagógica como horizonte posible y como jurídica vital de la creación, la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia supone enfrentarse a la condición de inacabamiento en el saber de la que somos herederos, pues lo que define al maestro de primera infancia de la Universidad de San Buenaventura no es lo que hace en el aula, sino la

forma como lo hace y esta a su vez se convierte en oportunidad para erigirse en conciencia ecorresponsable sobre sus prácticas y sobre la vida misma.

Proceso de desarrollo

El programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura de Cali, considera la práctica pedagógica como un componente básico que fortalece la formación profesional y a su vez permite el diálogo permanente entre la academia y la realidad social. Considera que el aprendizaje está determinado tanto por el “conocer” como por el “hacer”, lo que plantea que el conocimiento y las habilidades para ponerlo en juego son de vital importancia, pues se construye conocimiento en cada experiencia de aprendizaje y en el contacto directo con los diferentes contextos educativos y sociales con los que se interactúa por medio de los distintos niveles y espacios de práctica. Ello a su vez permite desarrollar la capacidad de trabajar en equipo, solucionar conflictos y fortalecer la formación personal mediante el aporte de valores éticos y de sensibilidad frente a las distintas realidades de la sociedad en general y la población infantil en particular.

Para el logro de este propósito y en el marco del Proyecto Educativo Bonaventuriano, el programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia pretende integrar los tres componentes básicos contemplados, a saber, la docencia, la investigación y la proyección social, en el proceso de formación de sus estudiantes. Ello desde el *ser* (habilidades sociales, valores, actitudes, identidad), el *saber* (dominio conceptual) y el *hacer* (manejo de conceptos, teorías y procedimientos), y en este sentido su plan de estudios dinamiza la estructura curricular a partir del inicio de las prácticas pedagógicas en el primer año hasta la terminación de todos los créditos en el ciclo de formación.

Objetivo general de las prácticas pedagógicas

Posibilitar a los estudiantes desde diversos ambientes educativos, la integración y aplicación de los conocimientos teórico prácticos desarrollados en cada disciplina que estructura el plan de estudios de la licenciatura.

Objetivos específicos

- Vincular la Universidad al contexto social, cultural, económico político y educativo, mediante la formación de profesionales comprometidos en la construcción de un nuevo país.
- Posibilitar el reconocimiento de diferentes escenarios educativos a fin de problematizarlos, caracterizarlos e interpretarlos a partir de sus particularidades sociales.
- Fomentar procesos investigativos respecto del niño y su contexto social y frente al propio quehacer pedagógico.
- Potenciar las competencias del estudiantado en el ser, el saber y el hacer.

Estructura de las prácticas pedagógicas

Para movilizar la propuesta de las prácticas pedagógicas en coherencia con los propósitos de formación del programa, estas se organizan en diferentes niveles, de la siguiente manera:

Introducción a la práctica pedagógica

Propósito: orientar procesos pedagógicos de base para la configuración teórico práctica del quehacer del maestro, mediante reflexiones, instrumentos y metodologías, entre otros, que intervienen en el proceso educativo.

Escenarios de atención a la primera infancia

Propósito: reconocer la diversidad de entornos de atención a la primera infancia a partir de sus distintas modalidades o formas de organización, en los cuales se hace visible el papel del educador para la primera infancia y su impacto en los procesos de transformación del contexto social. Estos entornos son, básicamente, las instituciones formales y no convencionales de atención a la población infantil.

Proyectos pedagógicos de atención a la primera infancia

Propósito: vincular a los estudiantes en distintos contextos educativos que posibiliten la apropiación del trabajo por proyectos y reconocer en ellos un medio a través del cual el niño construye procesos de autonomía e independencia al relacionarse consigo mismo, de socialización e interacción con los demás y de construcción del conocimiento en virtud del contacto que establece con el

mundo que lo rodea. Los contextos para ello son las instituciones educativas especializadas en el trabajo por proyectos pedagógicos.

Intervención pedagógica curricular

Propósito: igual que el anterior. Escenarios: instituciones educativas formales con PEI establecido y organizaciones prestadoras del servicio educativo con PAI y POAI.

Educación inclusiva. Necesidades educativas especiales

Propósito: reconocer las necesidades educativas especiales –motoras, cognitivas, sensoriales y sociales– como oportunidad para la reflexión pedagógica desde la perspectiva de la inclusión educativa. Posibles escenarios: instituciones formales y no convencionales del sector público y privado de atención a población en situación de discapacidad.

Atención a la diversidad

Propósito: acercar a los estudiantes a distintos entornos de grupos poblacionales no convencionales con la finalidad de que emprendan una autoconstrucción crítica sobre la diversidad cultural que los lleve a problematizarla y elaboren en consecuencia propuestas pedagógicas alternativas y coherentes con el contexto. Los contextos para ello son jardines sociales, comunidades indígenas-afro y desplazados, entre otros.

Práctica social y comunitaria I y II

Propósito: fortalecer la función social del educador de primera infancia mediante la participación en el diseño de proyectos de intervención social para comunidades que alberguen niños en condición de alta vulnerabilidad. Escenarios: organizaciones gubernamentales y ONG que atiendan población infantil en condición de alta vulnerabilidad.

Fases de la práctica pedagógica

Acercamiento institucional

Familiarización con el contexto y la dinámica de la institución para establecer vínculos con los diferentes actores por medio de observación y registros. Durante ese tiempo se pretende detectar elementos valiosos para su posterior

intervención pedagógica, de acuerdo con el propósito de formación del nivel de práctica en que se encuentre.

Fase de intervención pedagógica

Se elabora un diseño de la planeación anticipada (formato unificado) que responda a las necesidades detectadas e incorpore los elementos pertinentes trabajados en el proceso de formación.

Fase final

Comprende un proceso de autoevaluación y coevaluación en el que participan los diferentes actores. La evaluación es de carácter cualitativo y cuantitativo y se apoya en instrumentos base para la sistematización de la experiencia. Esta fase incluye un producto académico acorde con el propósito de cada nivel de práctica como aporte a la comunidad.

Componentes básicos de la práctica pedagógica

Seminario cátedra

Corresponde al encuentro semanal en jornada académica en el que se desarrollan los elementos conceptuales y metodológicos de base para el abordaje de los contextos educativos propios de la primera infancia, de acuerdo con la complejidad y la especificidad de cada práctica.

Trabajo de campo: intercambio académico-presencial que con base en el quehacer pedagógico posibilita al estudiante en práctica la complementariedad de su formación docente, desde un saber situado y contextualizado en el espacio/tiempo que aborda la atención y educación para la primera infancia.

Asesorías reflexivas (individuales o grupales): trabajo de acompañamiento tutorial entre la diada académica investigación-práctica, en relación con el trabajo de campo en cuanto espacio formativo para el desarrollo personal y profesional. Puede ser de carácter individual o colectivo.

Relación con la investigación

La denominación de la práctica pedagógica por semestre, adjunta a los seminarios de investigación como lógica de articulación para la territorialización de saberes dentro del programa de estudios, busca mantener ese campo de fuerzas en el que

lo importante no es solo que el estudiante exprese algo, sino además propiciar un diálogo o poner en movimiento los engranajes de su ser crítico-reflexivo. Se pretende que el significado de la relación práctica-investigación dote de valor académico la forma como los estudiantes interpretan y producen discursos sobre su propio objeto de estudio, orientados a generar procesos de construcción de conocimiento, integración de saberes, confrontación, crítica y argumentación.

Impacto de la práctica pedagógica

La práctica pedagógica del Programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura Cali, habla hoy de nuevos lenguajes, de nuevas lógicas de pensamiento y nuevas lógicas de articulación curricular. En ella, el trabajo colectivo entre estudiantes y maestros no es exclusivo de un dominio teórico en particular, sino la resignificación del conocimiento mismo que se construye en el entorno real y material de las prácticas y su compromiso profesional como sujetos en humana condición que respetan, reconocen y posibilitan distintas formas de nombrar lo que emerge en el proceso y obrar consecuente con ello.

Como producto derivado, los estudiantes han participado de una formación cuyo propósito, entre otros, es el desarrollo de un profesional autónomo, protagonista de su formación personal y de su quehacer pedagógico que hace visible la adquisición de características tales como:

- Ser un observador crítico de la realidad.
- Ser reflexivo de sus propias producciones conceptuales.
- Ser agente efectivo de su proyecto de formación.
- Ser investigador permanente de la manera como se producen y se interpretan los procesos comunicativos que ocurren en el contexto educativo.
- Ser constructor de estrategias de enseñanza que posibiliten el aprendizaje significativo.

A modo de conclusión

Actualmente, los distintos marcos de ley en favor de la primera infancia, la niñez y la juventud se han convertido en una oportunidad histórica que los programas en educación infantil no pueden desconocer, pues constituyen la ocasión para

fortalecer la práctica de los derechos humanos en contextos de libertad y autonomía. Al asumir una visión problemática del asunto, la pregunta por el tipo de niño que estamos formando remite al tipo de formación que damos, no tanto en una posible relación de causalidad, sino en la perspectiva de la complejidad.

Desde esta perspectiva, el programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, consciente de la necesidad de establecer relaciones entre la Constitución, el *Nuevo Código de Infancia y Adolescencia* y los proyectos de atención integral a la primera infancia (PAI/POAI) y con el reconocimiento social de la calidad de sus prácticas pedagógicas, se ha vinculado en alianza estratégica a la mesa municipal de primera infancia, la mesa municipal de infancia y familia, la comisión vallecaucana por la educación, la mesa departamental de lectura, la red de formación de educadores inclusivos para Santiago de Cali (FEIS) y la dirección regional del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entre otras.

Este interés por aunar esfuerzos en pro de la niñez del municipio y el departamento, cohesiona los intereses colectivos de los participantes y coadyuva al fortalecimiento de la atención a la población infantil, a partir de:

- la generación de procesos de conocimiento y la aplicación y difusión del *Código de Infancia y Adolescencia* entre los grupos de personas que atienden a la primera infancia.
- la promoción de acciones pedagógicas cuyo fundamento contemple la garantía y el ejercicio de los derechos contenidos en el código.
- el diseño de estrategias pedagógicas que permitan relaciones entre Carta Constitucional, el Código de Infancia y Adolescencia y el Proyecto Educativo Institucional.
- el desarrollo de experiencias innovadoras en la aplicación del código dentro de las propuestas curriculares de los programas de atención a la primera infancia.
- la creación de conciencia sobre formación ciudadana y prácticas de crianza centrada en los derechos contemplados en el código.
- el desarrollo de procesos de investigación longitudinal sobre prácticas pedagógicas centradas en los derechos de los niños.

De esta manera, el programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia es consciente de las nuevas realidades sociales y educativas y consecuente con ellas; las mismas que exigen un saber contextualizado que amplíe la mirada del

campo de la niñez, para situar a los estudiantes en los distintos contextos de atención a la población infantil, mediante la discusión permanente y la reflexión crítica que a partir de su tránsito por la universidad se convierta en condición para la configuración de un maestro que se asume como agente educativo de cambio social para enfrentar uno de los retos más delicados, serios y definitivos de la humanidad: formar niños y niñas.

¿Qué habita en el ser maestro de educación infantil?

Tensiones, sentimientos, saberes.

Ana Milena Marulanda Navia²
Martha Lucía Quintero Torres³

Resumen

El ejercicio de ser maestro de maestros en formación convoca a pensarse, reconocerse y comprenderse para resignificarse como humano y como profesional, con alto sentido ético, político y social en el compromiso que se optó al elegir como proyecto de vida el educar, e irradiar y permear a partir de lo propio la apuesta

-
2. Docente de tiempo completo de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali. Magíster en Educación: Desarrollo Humano. Licenciada en Educación Preescolar. Docente de Práctica Pedagógica I: Escenarios de Atención a la Primera Infancia. Maestra de educación inicial, coordinadora pedagógica de instituciones de educación inicial, asesora de práctica, tutora de procesos de cualificación docente en la atención a la primera infancia, investigadora del grupo de investigación Educación y Desarrollo Humano adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali. Correo electrónico: ammnavia@usbcali.edu.co.
 3. Docente de tiempo completo de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali. Magíster en Educación: Desarrollo Humano. Especialista en Computación para la Docencia. Especialista en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en lengua Materna. Licenciada en Educación Preescolar. Docente de Práctica Pedagógica II: Proyectos Pedagógicos de Atención a la Primera infancia. Maestra de los grados de transición y primero de primaria. Directora pedagógica de la unidad infantil (comprende los ciclos 1 y 2 de la reglamentación educativa colombiana) de institución educativa. Asesora de práctica, tutora de procesos de cualificación docente en la atención a la primera infancia e investigadora del grupo de investigación: Educación y Desarrollo Humano, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali. Correo electrónico: mlqtorre@usbcali.edu.co.

formativa de unos otros, quienes acompañarán los primeros años de existencia de quienes inician su configuración de ser en otros escenarios diferentes a su hogar; en este caso concreto, la universidad.

Uno de los aspectos vitales de la apuesta curricular planteada por la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura Cali es la práctica pedagógica que transversa el proceso académico de los estudiantes en formación, quienes presentan desde sus propias concepciones y vivencias los asuntos que los habitan y se hacen visibles en las diversas relaciones interpersonales que establecen consigo mismo y con los otros para asumir, con base en sus particularidades y a partir de sus retos profesionales y humanos, algunas posturas que van en la vía de las transformaciones o en la vía de la existencia o permanencia de lo que no se ha podido dejar atrás y por tanto permanece estático, inmodificable, como el hechizo de la medusa.

Palabras clave: maestro, formación, ser, retos, existencia.

Apertura

¿Qué habita en el ser maestro de educación infantil? Dar cuenta de este interrogante pone de manifiesto un esfuerzo por reconocer y develar lo que a lo largo de los años de actividad profesional ha estado inmerso en la configuración de las autoras de este documento. Llegan, entonces, tensiones, cuestionamientos, realidades, particularidades, frustraciones y satisfacciones en torno a las concepciones y comprensiones teóricas, políticas, éticas y sociales presentes en el accionar académico-pedagógico y humano. En un esfuerzo por lograr una mirada objetiva sobre el camino recorrido, se presentan algunas autorreflexiones que han propiciado una toma de conciencia más clara sobre la incidencia en la historia propia y de otros, para pensarse distinto, subjetivar el ser maestro y tener conciencia de dónde se está situado, así como de la polifonía de voces instauradas a lo largo de esa configuración, a fin de no remitirse a ser simples espectadores sino comprometerse como autores y protagonistas.

En los ámbitos social y académico se evalúa y valora al maestro por lo que hace. Desde esa perspectiva procedimental se escuchan expresiones como “tiene dominio de grupo”, “los tiene ocupados”, “termina el libro”, “avanza en los cuadernos”, etc., aspectos que revisten importancia en el marco de ese contrato didáctico que se establece cada periodo académico entre la triada protagonista: maestro-estudiantes-saber. Sin embargo, un poco en la vía de lo señalado por Alliaud (2011), “[...] se pretende dar un paso más y considerar la obra de los

maestros, su accionar, su producción, no solo en términos de intervenciones prácticas en las aulas, sino también como producción discursiva y reflexiva realizada a partir de esas prácticas” (pp. 81-92).

A partir de la experiencia particular –lo que algunos autores denominan “el saber de la experiencia”– se asume la práctica cotidiana como posibilidad de comprender la complejidad de su “hacer”, puesto que la formación es un concepto que va más allá del espacio y el tiempo establecidos en la escuela donde se involucran diferentes ámbitos habitados por un ser humano: social, cultural y económico; y por ende las diversas improntas que autografían la subjetividad de cada uno. Solo si lo anterior se tiene en cuenta, se lograrán propuestas pedagógicas con sentido y contextualizadas que permitan desplegar la esencia de lo humano y lo disciplinar.

Se antepone lo humano antes que la disciplina, una apuesta que a lo largo de la experiencia profesional se ha ido consolidando. No se desconoce la importancia de lo instrumental y lo técnico, pero se debe saber con quiénes se establecen vínculos y alcanzar así otras formas “[...] menos formalizadas y abstractas de nombrar, decir y escribir el mundo escolar, sus objetos, sujetos, relaciones, procesos y productos” (Connelly, 1995, p. 12) y posibilitar dentro del acto de formar una provocación simultánea de

[...] procesos de subjetivación, o de reconfiguración de “posiciones de sujeto” en el campo pedagógico, en una serie de sentidos complementarios y articulados que definen otra política de conocimiento para la escuela y los docentes... promoviendo figuras de sujetos autónomos que se auto y coforman, frente a la heteronomía que provocan las modalidades de formación tradicionales centradas en la capacitación en estrategias de enseñanza elaboradas por el saber experto. Con lo cual se quiere reposicionar a los sujetos pedagógicos, involucrando a los docentes en formación en procesos de reconstrucción de la pedagogía como campo de saber/poder, llevando a los docentes de posiciones pasivas y receptivas, como mero “objeto de investigaciones” realizadas por profesionales, hacia otras más activas que, generen condiciones para la conformación de un sujeto político colectivo que intervenga y participe en el debate público de la educación, mediante la reconstrucción y la reactivación de la memoria pedagógica de las escuelas y de los docentes, de sus propias experiencias (Suárez, 2011, p. 17).

Lo presentado plantea un campo en el que las tensiones están inmersas en la cotidianidad del ejercicio profesional y en las reflexiones constantes que se sostienen.

Una mirada al ser de maestro

Repensar a partir del lugar que se ocupa como formadora de formadores es ir al rescate de uno mismo, rastrear la huella, iniciar una mirada en retrospectiva desde el instante mismo en que se piensa como maestro de educación inicial. En ese momento se provocan tensiones a nivel personal, familiar e incluso social y se descubren con asombro diversas concepciones sobre la infancia, su educación y el maestro de los primeros años, y cómo estas concepciones –construidas por los propios maestros en formación desde su sistema de valores, el contexto social y cultural en el que se han desenvuelto– les da sentido a las relaciones y al vínculo que se establece con los niños y de manera preponderante revela cómo la formación académica permea sus concepciones y visiones posibilitando así desplazamientos en sus configuraciones.

De la misma manera, se configura un sujeto social llamado maestro de educación para la primera infancia, que asume una posición ética, humana, social y política que posibilita transformaciones sociales y educativas:

Escuchar el murmullo que todos y cada uno tenemos dentro. ¿No será una condición para que podamos enseñar? Escuchar nuestro murmullo, el de los estudiantes y el que se teje entre ambos. Escucharlos no como respuestas a una pregunta, sino como puentes que posibiliten encuentros (Skliar y Larrosa, 2009).

De acuerdo con la idea de que la gran tarea de la educación es el desarrollo humano, a lo largo del proceso de formación los maestros replantean formas de pensar y concebir la infancia. El maestro en formación, además de ser un sujeto social, parte, al igual que el niño, de una historia que construye en compañía de su familia y en un contexto sociocultural específico. Está cargado de visiones ideológicas y cosmogónicas forjadas en su comunidad desde la infancia que aunque no se pretenden cambiar, sí se pueden observar, comprender y transformar.

De acuerdo con la visión moriniana en cuanto a que no existen verdades absolutas sino puntos de vista, así también los procesos de formación permiten ubicarse desde miradas diferentes a la del punto de partida, lo cual posibilita desarrollar plenamente el potencial humano sin perder de vista las diferencias –esencia de la diversidad cultural–, la condición de género, las maneras específicas de interactuar y la construcción de identidades.

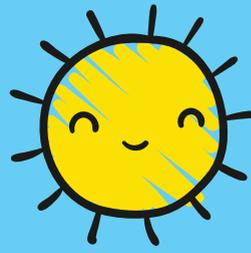
Neef (1998) hace referencia a la categoría “desarrollo” situándonos en la siguiente afirmación: “El desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos” (p. 40). Si tomamos como cierta esta aseveración, ¿cómo medir el desarrollo de

las personas? Dentro de la taxonomía recogida por el autor se tienen características existenciales y características axiológicas para medir el desarrollo de las personas. Dentro de las primeras se encuentran ser, tener, hacer, estar; y dentro de las segundas subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad.

Su reconocimiento permite entender el desarrollo de los niños no solo a partir de la promoción de sus procesos de subsistencia y protección, sino también de una manera integral en la que se conjuga el análisis de las necesidades humanas según los tipos de satisfactores. De ahí la oportunidad de aclarar al maestro en formación la mirada en el límite de vislumbrar y combatir lo que Neef llama pobreza:

Sugerimos no hablar de pobreza, sino de pobreza. De hecho, cualquier necesidad humana fundamental que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza humana. La pobreza de subsistencia (debido a alimentación y abrigo insuficientes); de protección (debido a sistemas de salud ineficientes, a la violencia, la carrera armamentista, etc.); de afecto (debido al autoritarismo, la opresión, las relaciones de explotación con el medio ambiente natural, etc.); de entendimiento (debido a la deficiente calidad de la educación); de participación (debido a la marginación y discriminación de mujeres, niños y minorías); de identidad (debido a la imposición de valores extraños a culturas locales y regionales, emigración forzada, exilio político, etc.) y así sucesivamente (Neef, 1998, p. 43).

Darles una mirada en la práctica a las relaciones implicadas en el aula permite a los maestros en formación una reflexión que de la mano con el acompañamiento de niños y niñas les brinda herramientas para construirse como sujetos sociales. De ahí que el programa de prácticas hace énfasis en una observación participativa sustentada en un enfoque interpretativo, en el que los maestros en formación se autocuestionan sobre la capacidad de generar coherencia entre el pensamiento y la acción. Por lo tanto, en un primer momento se trata de mirar (Zemelman, 1992). Esto implica acercarse sensorialmente para descubrir cómo a partir de diferentes formas de ser y ver el mundo se van acoplando niños, niñas y maestros en lo que tiene que ver con compartir experiencias de convivencia, sin dejar de lado las diferencias socioculturales ni interferir en sus procesos identitarios. Según señala Bourdieu, “[...] la realidad cotidiana es pensada e interpretada desde una construcción social y que cada individuo la incorpora según la posición que ocupa en la sociedad” (Bourdieu citado por Martínez, 2009, p. 8).



Capítulo 2
Horizontes



La atención a la diversidad en la formación de formadores

Elizabeth Mendoza Acuña⁴
Ana Patricia Paz⁵

Resumen

El reconocimiento, la importancia y la valoración de formación de formadores en educación para primera infancia, evidencian cómo la diversidad propicia una mirada que da lugar, desde la perspectiva pedagógica, a formas de aprender, enseñar y promover el ejercicio de observar, analizar y participar pedagógicamente esta realidad desde la triada sujeto-contexto-tarea. Ello en relación con los diferentes ambientes educativos en los cuales se hacen especialmente significativas las mediaciones que generan acciones pedagógicas incluyentes a través de las técnicas y los métodos flexibles en el uso del diseño universal de aprendizaje y la construcción contextualizada de propuestas pedagógicas factibles para promover el aprovechamiento escolar y la permanencia.

Palabras clave: inclusión, diversidad, diseño universal de aprendizaje.

-
4. Docente de medio tiempo de la Facultad de Educación. Magíster en Educación con énfasis en desarrollo cognitivo. Terapeuta ocupacional, especialista en neurorrehabilitación. Docente de práctica de Seminario de Práctica Pedagógica, Educación Inclusiva/Necesidades Educativas Especiales. Correo electrónico: emendoza@usbcali.edu.co.
 5. Docente de hora cátedra de la Facultad de Educación. Magíster en Educación: Desarrollo Humano. Licenciada en Educación Preescolar. Docente de Seminario de práctica pedagógica. Atención a la diversidad. Correo electrónico: appaz@usbcali.edu.co.

Vivir haciendo

El siguiente texto da cuenta de cómo la diversidad hace presencia en los lugares donde se convocan los sujetos. Hace un tiempo esta representación no era tenida en cuenta porque según los preceptos religiosos los seres humanos se dividen en buenos y malos, justos y pecadores, ricos y pobres. No obstante, si se indaga un poco más los regímenes de poder, la cultura urbana y la cultura rural han establecido otras formas de diversidad que se clasifican en una escala de valores según intereses de orden político o social personales o de grupos minoritarios promovidos a través de los medios de comunicación, los cuales terminan formando parte del inconsciente colectivo de algunos sectores.

En la educación este fenómeno axiológico se transmite culturalmente de una generación a otra y estructura el potencial humano con una información del otro que según la pedagogía sistémica implica para los maestros tener la capacidad de identificar las causas de lo diverso y plantear estrategias y propuestas.

Por este motivo, el programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali se plantea para un año a manera de una reflexión profunda, vista inicialmente en sexto semestre a partir del trabajo con niños y niñas con barreras para el aprendizaje (antes conocidas como necesidades educativas especiales) y en séptimo semestre se amplía la diversidad en los ámbitos social y cultural. Estas dos asignaturas son pensadas en las didácticas flexibles y se articulan con la estrategia del diseño universal de aprendizaje, entre otras.

Hacer el camino al andar

Mirar la diversidad implica la reconceptualización de las diferencias individuales, en un discurso caracterizado por una perspectiva más amplia que incluye aspectos éticos y políticos, así como una forma de entender la respuesta a esas diferencias que se enfrenta al individualismo como forma de resolver los problemas consecuentes al fenómeno de la variabilidad humana (Pastor García, 1999). Estos primeros pasos son fundamentales para emprender un camino que comienza con la identificación de la diversidad de cada integrante del curso (docentes, estudiantes) que entraña sus costumbres, tradiciones y estilos educativos; reglas familiares, culturales y sociales; formas individuales de aprendizaje, diversidad de intereses y barreras de aprendizaje y la manera como se han visibilizado en los entornos hogar y educación. En general, implica saber dónde este histórico ancestral familiar se ha desarrollado, reconocido, aceptado e interiorizado como

parte de un fenómeno de vida, que según como se asuma es una oportunidad o una barrera.

Esta mirada permite la posibilidad de reconocer la historia del otro e identificar de una manera comprensiva la diversidad como parte del desarrollo particular del ser. De acuerdo con ello, la conceptualización se fundamenta en teóricos como Tamayo *et al.* (1997), quienes plantea constructos como el siguiente:

Educación en y para la diversidad, significa desarrollar actitudes y comportamientos cooperativos y plurales, propiciar pautas de aprendizaje que den juego a todos los implicados en los procesos educativos, independientemente de su sexo, raza, cultura, deficiencia,... ha de ser un principio y una meta de la enseñanza, pero también camino y proceso (p. 99).

Estas formas de aprendizaje diverso plantean la necesidad de una mayor coherencia e interacción entre familia, sociedad y escuela. Por este motivo, los estudiantes comienzan con una aproximación a contextos educativos donde puedan reconocer las modalidades de enseñanza-aprendizaje con niños escolarizados con barreras de aprendizaje producto de situaciones de discapacidad o en procesos de inclusión educativa. Concluyen con una intervención en la que exponen diversas propuestas pedagógicas de mejoramiento en los procesos de inclusión educativa y una capacitación a los agentes educativos en contextos de vulnerabilidad social y cultural a través de talleres con padres de familia, docentes del sector público y madres adolescentes.

En este trayecto, encontrarse con la compleja y múltiple diversidad humana invita a un enfoque diferente, pues si bien antes se pasaba por alto y se remitía al profesional, era el individuo quien, además, tenía la obligación de “normalizarse”. En este año de práctica entre sexto y séptimo semestre la invitación es observar, analizar e intervenir pedagógicamente esta realidad con base en la triada sujeto-contexto-tarea, a fin de encontrar espacios de reflexión en los diferentes ambientes educativos facilitados por los ejercicios de práctica, donde se hacen especialmente significativas las intervenciones generadoras de acciones pedagógicas incluyentes mediante la construcción contextualizada de propuestas pedagógicas factibles para promover el aprovechamiento escolar y la permanencia. Se establece así una relación a través de registros diarios en los que la palabra escrita es el intermediario permanente entre asesor y estudiante, en la bitácora y diario de campo, para que las diferencias ligadas a las destrezas, a la capacidad, a los estilos y a los ritmos de aprendizaje, a los intereses y a las motivaciones formen parte de la reflexión constante.

Generalidades

La respuesta educativa a la diversidad y la equidad en educación y de manera particular en programas de formación de formadores, es quizá el reto más importante que enfrentan los sistemas educativos y los docentes en la actualidad. El logro de este objetivo requiere cambios profundos en las concepciones, actitudes y prácticas educativas para que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, desarrollen plenamente sus capacidades y participen en igualdad de condiciones, favoreciendo así el aprovechamiento escolar y la permanencia. Este esfuerzo solo es posible gracias al trabajo conjunto de los diferentes actores del ámbito educativo y a la articulación con políticas sociales y económicas que hace realidad el principio de que la educación es responsabilidad de todos. El reconocimiento de la diversidad individual, social, cultural y su incidencia en los procesos de formación en primera infancia, posibilita la inclusión en la escuela de los encuentros sociales y culturales.

Al experimentar la emergencia de escenarios pedagógicos plurales, es relevante pensar en posibilidades en las que la diversidad se convierte en oportunidad para sensibilizar y propiciar el diálogo académico en torno a la participación, visibilizando de esta manera posibilidades de variedad de horizontes como dinámica de conocimiento. Esta vivencia de un año como proceso de enseñanza-aprendizaje en un “vivir haciendo” de lo observado/sucedido/elaborado, permitirá, además de un acercamiento en primer plano, mantener una postura subjetiva alimentada con un sentido potencial frente a las diversas formas de aprendizaje –incluidas las barreras de aprendizaje y la diversidad sociocultural– con elementos como la bitácora y el diario de campo para hacer camino al andar y elaborar registros que posibiliten confrontar miradas que aviven, revelen y adviertan esquemas paradigmáticos y demás formas de aproximación en las que lo tradicional, lo racio-central y lo habitual como vivencia forman parte de la identidad institucional.

Andar-realidad-diversidad

Será necesario reflexionar sobre quiénes son “los diversos”: los estudiantes con formas diversas de aprendizaje en distintas situaciones de vulnerabilidad, los inmigrantes o los que causan problemas de convivencia y no estudian. En cada grupo se encuentra la desigualdad no como concepto que nutre la idea de diversidad, sino como concepto opuesto al de igualdad. La diversidad es diferente, se trata de la urdimbre sobre la que se teje la identidad de todo ser

humano, una identidad tejida de múltiples y diversas pertenencias que hace a las personas seres únicos y complejos (Maalouf, 1999).

El respeto y el reconocimiento positivo de todas las diferencias consisten en enfocar y combatir las desigualdades y la discriminación. El compromiso ético de la educación es aprovechar la diversidad como fuente de enriquecimiento personal y colectivo. Una respuesta eficaz a la diversidad exige organizar el trabajo en el aula y por fuera de ella, de tal manera que el profesor ajuste su intervención a las peculiaridades de los estudiantes; también supone decisiones que implican al conjunto del entorno escolar, social y familiar. La inclusión es un largo y laborioso proceso que exige un compromiso permanente para que todas las circunstancias –y no solo las que tienen que ver con el sistema educativo o el individuo– que requieran estar en función contribuyan al resultado global. Es imperioso comprender que es sobre el conjunto de la sociedad que se deben desarrollar estas habilidades de inclusión. Una práctica educativa que reconozca la diversidad favorecerá la equidad y elevará la calidad de la enseñanza para todos los niños y no exclusivamente para los que presentan barreras en el aprendizaje (Lus, 2008). Se requiere, entonces, promover el desarrollo integral de la niñez desde la perspectiva de los derechos fundamentales y exigir –y exigirse– una intervención pedagógica como acto significativo.

Atención a la diversidad es conocer, respetar, aceptar, valorar y responder a las diferencias individuales y culturales de los alumnos y evitar cualquier tipo de discriminación. En este sentido, Kemmis (1988) analizó el contenido del conocimiento de la práctica de los docentes e identificó seis tipos de saberes distintos que utiliza el profesor en su clase: los saberes de sentido común, el saber popular, las destrezas de gestión, los saberes contextuales, el conocimiento propiamente profesional, las teorías morales y sociales y los planteamiento filosóficos generales. Todo ello da una idea de la complejidad de la práctica profesional y la definición de la profesión docente en lo que se refiere al control del desarrollo del currículum por parte del profesor (Apple, 1989).

La variedad, la semejanza y la diferencia entre los individuos que conforman la sociedad son una realidad insoslayable. Ahora bien, es cierto que las personas poseen una serie de características comunes incluso si se consideran estas semejanzas, pero también lo es que difieren unos de otros en muchos aspectos. Las personas no se comunican, ni se mueven, ni aprenden, ni se relacionan, ni actúan, ni piensan de manera idéntica. Son diferentes tanto en lo que respecta a características físicas como en lo que se refiere a las características psicológicas, culturales y sociales. Si se quiere avanzar hacia una educación para todos es

necesario atender la diversidad de forma real y eficiente; o lo que es lo mismo, es necesario que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo.

Aunada a esta situación se encuentra la recuperación de saberes propios, culturales y ancestrales y la generación de nuevos procesos didácticos mediante experiencias pedagógicas alternativas en las que se aprecian elementos extraescolares que toman cuerpo en vivencias problematizadoras y en sucesos que ponen en tensión las poblaciones. De esta manera se identifican obstáculos como las barreras generacionales, económicas, emocionales y afectivas entre otras, que una vez analizados darían lugar a acciones reparadoras creativamente en un sentido epistémico.

La posibilidad de reconstruir sociedad al mirar con atención justo donde emergen la inequidad y las barreras de enseñanza-aprendizaje, deteniéndose para reflexionar y luego continuar para ir haciendo camino al andar, sin dejar de lado el hecho de que las prácticas pedagógicas programadas por la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia están orientadas para abordar la realidad, es un reto realmente importante. Estas son las voces de los estudiantes cuando se enfrentan con la realidad:

Pensé que esto solo se veía en la televisión. Siempre estuve tan alejado de lo que realmente viven los niños. Es duro reconocer que la mayoría de niños y niñas viven en esta condición. Me alegra haber elegido esta carrera. Son más los niños que pasan trabajo que los que tienen el amor que se merecen (estudiantes de VII semestre en la socialización de las prácticas del periodo 2014-II)

En este orden de ideas y teniendo en cuenta las condiciones sociales y culturales y las diversas formas de aprendizaje, cabe afirmar que la inclusión educativa apenas sí forma parte de los diálogos en las mesas de trabajo, los currículos y las aulas. Esto influye en la inconsciencia acerca de la complejidad de lo diverso, lo cual impide el reconocimiento de que se habita en un planeta donde la diversidad palpita en unos pocos metros cuadrados. Las fronteras entre los ríos, las carreteras y montañas solo son físicas, sobre todo en un continente donde las condiciones plantean formas otras de relacionarse. El siguiente texto da cuenta de ello:

La diversidad cultural se ve representada en América Latina y el Caribe por 150 millones de afrodescendientes –la tercera parte de toda la población de América Latina– llegados al continente por la marea esclavista. Noventa millones de afroamericanos viven en la pobreza, y representan el 40 % del total de personas que

viven en esa situación en la región. En Brasil, Colombia y Venezuela vive el 80 % de los afrodescendientes de Iberoamérica. Sus demandas por políticas públicas se enmarcan en las recomendaciones de la III Conferencia Mundial contra el Racismo llevada a cabo en Durban, África del Sur, en 2001. Junto con la pluralidad étnica, el reconocimiento de la pluralidad racial como constitutiva de las naciones ha sido un hecho que solo se ha iniciado a finales del siglo xx, como es el caso de la Constitución brasilera de 1988, la de Colombia de 1991 y más recientemente las de Venezuela, Perú, Bolivia y Ecuador (Unesco, 2008).

Debemos tener presente que Cali es una ciudad multicultural y multiétnica que recibe colonias y familias enteras desplazadas por situaciones diversas que terminan por confluir en la escuela. En esta vía es importante hacer a un lado la perspectiva homogenizante que solo es posible aplicar violentando la información que sobre la singularidad de las personas proveen las ciencias auxiliares de la educación y el derecho que tienen a la igualdad de oportunidades educativas. Para ello es fundamental que los programas académicos de formación de formadores incluyan la atención a la diversidad como parte de la formación para ser personas incluyentes en todos los contextos.

Las prácticas sociales en la formación de educadores de primera infancia como agentes educativos de cambio social

*Claudia Patricia Ortiz⁶
Martha Lucía Merino⁷*

Resumen

En este artículo se presenta un análisis de las implicaciones de ser maestro de educación inicial hoy, a partir de la posibilidad que tiene el educador de primera infancia de constituirse en un agente educativo de cambio social que apoyado en apuestas teóricas y prácticas movilice cambios en los conceptos de infancia, desarrollo infantil y educación inicial. Ello con base en la reflexión que surge a partir de los lineamientos para la educación inicial en el marco de la atención integral a la primera infancia y en la búsqueda de una herramienta

-
6. Docente de hora cátedra en la Facultad de Educación. Licenciada en Educación Preescolar, docente de las materias Práctica Social y Comunitaria I y Tendencias Pedagógicas. Tutora del módulo de desarrollo infantil del programa de Formación de Atención Integral con enfoque de derechos para la primera infancia. Correo electrónico: cportiz@usbcali.edu.co
 7. Docente de hora cátedra Facultad de Educación. Psicóloga de la Universidad del Valle, docente y asesora de las materias Práctica Social y Comunitaria II y Familia Escuela y Contexto, de la Licenciatura en Educación Para la Primera Infancia de la USB Cali. Tutora de primera infancia de la alianza público-privada para el sostenimiento de la política pública de atención integral a la primera infancia en Santander de Quilicaho y Cali.

que nos permita permear los diferentes entornos en los que se encuentran los niños en nuestro país.

A partir de las reflexiones generadas en la práctica social y comunitaria se ha recorrido un camino hacia este propósito, que a su vez apunta al propósito de formación de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia en la Universidad de San Buenaventura Cali.

Las prácticas constituyen un elemento transversal del currículo. Su desarrollo fortalece la proyección social y permite entablar un diálogo entre la academia y el contexto. En la práctica social y comunitaria los estudiantes reconocen la realidad de los niños de primera infancia y por medio de proyectos sociales y de la mano con el trabajo con agentes educativos a cargo de la atención de los niños en diferentes contextos comunitarios, inciden en la transformación de las problemáticas identificadas.

Palabras clave: sujeto social, sujeto político, sujeto pedagógico, proyección social, agente educativo, práctica social y comunitaria, atención integral a la primera infancia.

El lugar del maestro como agente educativo

Cuando se reflexiona acerca de ser maestro surgen ideas construidas histórica y culturalmente en torno a la pedagogía y a los procesos de formación. Cuando se discierne acerca del maestro de educación inicial lo primero que se admite es que esta fase es un momento importante en el proceso educativo, germen de cambios realmente significativos en el concepto de educación inicial, lo que instiga a repasar la idea de que ser maestro de educación inicial hoy sugiere un pedagogo que se reconoce como un agente educativo que acompaña y posibilita el desarrollo integral de los niños, al reconocerlos como sujetos diversos y activos dentro de un contexto particular.

Nos encontramos en un momento de coyuntura importante para la educación inicial, toda vez que día a día su sentido e identidad cobran un lugar importante dentro del sistema educativo, razón por la cual los currículos de cualquier práctica donde interactúa la primera infancia deben permearse y construirse a partir de una nueva mirada.

La educación inicial debe basarse en una búsqueda de sentido y significado para los niños, fundamentada en bases humanísticas en las que el conocimiento y el

fortalecimiento de sí mismos y las relaciones con sus pares y con el entorno en general sean una de sus tareas principales.

La educación para la primera infancia no implica escolarización sino experiencias orientadas a favorecer su curiosidad y conquistar la seguridad, la confianza y la autoestima a partir de la creación de espacios donde los niños puedan jugar, soñar y sentirse ante todo niños en el sentido pleno de la palabra.

De allí que ser maestro de educación inicial hoy involucra un maestro que integra y articula sus intenciones pedagógicas a partir de ámbitos de experiencia en los que se manifiesta que lo cotidiano y significativo para el niño es aquello que tiene lugar y sentido para la formación de la primera infancia. Se debe, entonces, a partir de estas reflexiones, plantear una educación centrada en la primera infancia que permita posibilidades y lógicas para un escenario de educación inicial que dé lugar a niños sanos, felices y seguros.

Diversas investigaciones consideran y han demostrado que la educación inicial es de vital importancia al impartirse durante los primeros años, periodo decisivo en la vida de los niños. Sin embargo, en ocasiones no parece darse una correspondencia entre este postulado y las prácticas educativas y sociales que den cuenta de una coherencia, como son estatus de los maestros de educación inicial, programas educativos que se diseñen a partir del conocimiento de las características de los niños, de sus intereses y potencialidades, así como maestros que acompañen de manera afectuosa y responsable este momento del ciclo vital y entiendan sus funciones y la importancia de un trabajo articulado con la familia y la comunidad. Ello implica que los licenciados en educación para la primera infancia se piensen como sujetos pedagógicos a partir de sus posibilidades de formación, como sujetos sociales a partir de sus posibilidades de transformación y como sujetos políticos a partir de sus posibilidades de participación. Es un momento para abrir el abanico de entornos y procesos de intervención para quienes están asumiendo la idea de constituirse en agentes educativos para la primera infancia.

Diana Marín, estudiante de noveno semestre de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, lleva a cabo su experiencia de Práctica Social y Comunitaria 2 con madres comunitarias de la Comuna 20 de Cali. En su ensayo *El educador de primera infancia como agente de cambio social*, expone:

Para que un maestro se convierta en un verdadero agente de cambio social, debe tener como punto de partida su vocación; es decir, el llamado a desempeñar el rol educativo con disciplina, gusto, pasión, amor, sacrificio y no solamente por abastecer

su bolsillo y vivir el día a día. Llegar a ejercer el papel docente asertivamente en la comunidad educativa y el entorno social, requiere no solamente preparar intervenciones, sino también tener un reconocimiento de los contextos, de sus necesidades e intereses particulares para hacer de este proceso una experiencia significativa y trascendental. Es necesario pensar, entonces, que el educador de primera infancia como agente de cambio social debe involucrarse en la problemática económica, familiar y social de cada sujeto participe en el proceso de enseñanza-aprendizaje y mantener una comunicación permanente con el entorno y sus raíces, convirtiéndose así en algo más que una persona que acompaña un proceso.

La apuesta hoy es a pensarse en maestros y maestras de educación inicial que reconozcan a las niñas y los niños como sujetos de derechos, como seres sociales únicos y diversos lo que implica trascender el aula de clase, reconocer los entornos en lo que transcurre la vida de los niños y niñas y reconocer esas características particulares de cada niño, cada familia y cada contexto social lo que debe llevar a no homogeneizar la enseñanza sino a reconocer en esas individualidades, la riqueza cultural y social que permea la existencia de los seres humanos.

Ser maestro de educación inicial que busque ser agente de cambio social implica recordar la premisa inherente a la construcción de conocimiento por parte del niño en un determinado contexto social y cultural. Serán, entonces, las interacciones que se generen las que posibiliten el máximo desarrollo, razón por la cual la riqueza del ambiente y la interacción con los otros niños y con los adultos desempeñan un papel fundamental en el desarrollo infantil.

La práctica social y comunitaria genera espacios permanentes de reflexión sobre lo que involucra ser un sujeto social, un sujeto de derechos y un sujeto político. Asimismo, pone de manifiesto que además de la vocación y la formación se requieren maestros sensibles a las particularidades del entorno que vean en este la oportunidad de trascender el aula de clase y promover el intercambio de prácticas culturales y fortalecer la identidad personal, familiar y social del niño. Esto conlleva abandonar ese acompañamiento paternalista que invisibiliza la posibilidad de pensar y decidir de los niños y sus familias. Diana Marín, en el ensayo mencionado, formula:

Para lograr que la acción de un agente educativo de cambio social sea exitosa este debe, ante todo, respetar a la comunidad, no incapacitarla, motivarla y hacerla participe de su propia realidad. Debemos ser conscientes de las realidades y necesidades de la comunidad, solo de esta forma todos saldrán beneficiados y satisfechos de las diversas intervenciones. El papel del docente se debe enfocar en el entendi-

miento de la diversidad cultural y en las distintas realidades sociales, valorar las diferencias y enriquecer la instrucción a partir de ellas a fin de posibilitar a partir del “dejar ser”, estrategias renovadoras que enseñen a ser y a hacer, promoviendo de esta manera una cultura plena de dignidad, amor propio, amor por los otros y por lo que se hace.

Los estudiantes que llevan a cabo su trabajo de campo en la práctica social y comunitaria en los diferentes contextos, tienen la oportunidad de acompañar a los agentes educativos en su labor de asistir a los niños de primera infancia y brindarles una atención integral de calidad y con calidez. Ello les implica darles a conocer a estos agentes educativos los lineamientos políticos técnicos y de gestión de la política pública de atención integral a la primera infancia y en otros casos sensibilizarlos en relación con la importancia de su papel en ese momento trascendental de la vida del ser humano, lo cual significa desaprender conceptos y paradigmas y ante todo cambiar aquellas prácticas cotidianas que van en contravía de esos lineamientos y juzgan los escenarios de educación inicial como espacios de preparación para la vida escolar y en muchos casos no les permiten vivir su primera infancia ni aprender a partir de actividades significativas y pertinentes que transiten por el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio y se asuman como principios rectores de la educación en este ciclo de la vida.

Al hilo de lo expresado en el párrafo anterior, Laura Arias quien lleva a cabo su segundo nivel de Práctica Social y Comunitaria con madres comunitarias de dos asociaciones ubicadas en la Comuna 20 de Cali, plantea en su ensayo *El educador de primera infancia como agente de cambio social*:

Complementando lo anterior está la necesidad de reconocer que el niño y la niña forman parte de un ambiente cultural, de una familia específica con sus propias características. De ahí la necesidad de conocer el ambiente en que viven lo cual se logra recorriendo el espacio en el que viven y observando las características de este, sus condiciones (miradas no solo como desventajas, sino también como posibilidades). También son importantes las conversaciones con la familia sobre la vida cotidiana, sus intereses, sus problemáticas, sus expectativas sobre sus hijos e hijas, además del conocimiento de los propios niños y niñas, su historia, su mundo, sus intereses, sus saberes y sus capacidades, a pesar incluso de las condiciones adversas en las que puedan estar y en las que de hecho están desafortunadamente una proporción grande de los niños y niñas en nuestro país.

La práctica social y comunitaria como escenario para fortalecer al maestro de primera infancia como agente de cambio social

La práctica social y comunitaria rompe con la estructura tradicional de las prácticas pedagógicas de carácter individual desarrolladas en el aula de clase. En esta práctica la intervención de los estudiantes se centra en los niños y en los adultos a cargo de la atención de la primera infancia, a fin de que estos reflexionen sobre la forma como ciertas prácticas educativas y de crianza aportan al desarrollo integral de los niños. Como agentes educativos de cambio social los estudiantes deben confrontar y aplicar los saberes y disciplinas formativos ofrecidos por la licenciatura, con el fin de que a partir de su interacción pedagógica hagan posible la integración de la docencia, la investigación y la proyección social como un aporte en la transformación de la forma como se da la atención de los niños, todo ello articulando los elementos teóricos, el marco legal y los lineamientos de las políticas públicas a las realidades en las que se encuentran inmersos los niños y sus familias.

Esta práctica marca un camino hacia el cumplimiento del propósito del programa:

Fortalecer la formación integral de los estudiantes a partir del reconocimiento, y la interacción en contextos educativos escolares y no convencionales de atención a la primera Infancia (niños y niñas desde la gestación hasta los ocho años), que permitan la identificación de las necesidades e intereses propios del contexto sociocultural, generando propuestas significativas que posibiliten la confrontación y aplicación de los saberes de las diversas disciplinas formativas ofrecidas por la licenciatura, permitiendo desde su interacción pedagógica, la integración de la docencia, la investigación y la proyección social.

Igualmente, proporciona a los estudiantes herramientas para fortalecer su formación integral al posibilitar su acercamiento a diversos contextos y poblaciones, reconocerlos y participar en aquellos donde se atienden niños de primera infancia. De esta manera, a partir de diagnósticos participativos identifican las necesidades e intereses propios de esos entornos socioculturales y con base en ellos generan propuestas significativas que permitan fortalecer la atención integral de los niños y las niñas. De otro lado, esta práctica les permite consolidar aquellas competencias que aportan a su formación personal y profesional, al tener la oportunidad de trabajar con agentes educativos a cargo de la atención de niños y niñas, como lo son los maestros, las madres comunitarias, las madres sustitutas y los agentes educadores de modalidad familiar e institucional,

además de apoyar a padres y cuidadores en la reflexión sobre sus práctica de cuidado y crianza.

Visión de los estudiantes sobre lo que significa para un maestro de educación inicial ser agente de cambio social

Como parte de la reflexión, los estudiantes escriben un ensayo cuyo énfasis es el educador de primera infancia como agente de cambio social. Estos escritos recogieron sus voces y reflexiones sobre el tema:

Un maestro como agente social debe estar dispuesto al cambio, a la innovación y estar constantemente en investigación, mirando la educación desde nuevas perspectivas y aprovechar los recursos que se encuentra a su disposición para alimentar su práctica docente y reflexionar de manera crítico-constructiva sobre la problemática de la sociedad con miras a promover iniciativas de cambio (Ana María Rodríguez, estudiante de noveno semestre en Práctica Social y Comunitaria 2, 2014-1).

En busca de garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños, el maestro de educación inicial debe asumir el rol de agente de cambio social, pues de esta forma hace una mirada a los entornos donde se desenvuelven los niños y las niñas (hogar, salud, espacios públicos, educación), a las dinámicas y problemáticas existentes y a partir de esto movilizar acciones en busca del bienestar y el cumplimiento del papel de agente educativo en el proceso de desarrollo integral de aquellos (Karen Rodríguez, estudiante de noveno semestre en Práctica Social y Comunitaria, 2014-1)

El rol del docente de primera infancia, como agente de cambio social debe ser aquel que esté dispuesto a trabajar en cualquier tipo de contexto, principalmente en aquellos en los que los derechos de los niños y niñas estén siendo vulnerados, para así dar posibles soluciones que permitan mejorar su calidad de vida, ofreciendo estrategias o metodologías que les permitan desarrollarse como seres sociales y competentes en un contexto determinado (Katherin Peña, estudiante de noveno semestre en Práctica Social y Comunitaria, 2014-1).

Un educador y más aún un educador como agente de cambio social es aquel que sirve como facilitador del aprendizaje y guía la formación de individuos a fin de que sus alumnos puedan entender y enfrentarse al contexto y a las realidades sociales. Por ello, el maestro debe actuar como un agente de cambio; es decir, es el maestro en conjunto con la comunidad el que produce nuevos aprendizajes, nuevas rutas, nuevos conocimientos y capacidades que hacen del individuo un ser no solamente

capacitado para afrontar su realidad, sino también un ser con herramientas para hacer de su cotidianidad un verdadero proceso con sentido.

Al ser agentes educativos de cambio social nuestro llamado persiste en la equidad y la igualdad social por medio de la educación, por lo que podríamos decir que una sociedad “justa” sería una sociedad donde todos tienen derechos, donde cada uno tiene un espacio para desarrollarse y para crecer. ¿Por qué, entonces, desde la labor misma no desempeñamos actitudes coherentes con este llamado possibilitando herramientas con enfoques autónomos que capaciten para la vida y el vivir en diversos contextos? Se debe tener una visión amplia sobre la participación comunitaria llenando de sentido y entusiasmo cada momento y entender cada espacio como un pretexto para el desarrollo de procesos reflexivos y continuos fundados en la acumulación de experiencias y conocimientos mediante los cuales las comunidades se organizan para el logro de mejores condiciones de vida a partir de sus necesidades, intereses y prioridades (Diana Marín. El educador de primera infancia como agente de cambio social. Abril de 2015).

Como futura Licenciada en Educación para la Primera Infancia y como agente educativo de cambio social, pondré mis conocimientos, capacidades, habilidades, posibilidades, experiencias significativas y retos para transformar los procesos de formación, el desarrollo y la atención integral de la primera infancia y lograr un cambio en la sociedad, como una alternativa para un mejor desarrollo de mi país, que le apueste e invierta a una educación que dé respuesta a las necesidades, e intereses, que sea más equitativa e incluyente, que trabaje corresponsablemente desde diferentes sectores y con diferentes actores hacia una consolidación en la calidad de vida de todos los niños y niñas, sus ciudadanos y ciudadanas desde unos procesos educativos oportunos y pertinentes (Laura Arias. El educador de primera infancia como agente de cambio social. Abril de 2015).

Estrategias de articulación entre el contexto de ciudad y la formación de agentes educativos

En el desenvolvimiento de esta práctica reviste especial importancia que los estudiantes, futuros maestros de educación inicial, reconozcan lo que acontece en materia de atención a la primera infancia. Por ello se deben revisar de manera juiciosa los documentos que soportan la atención a esta población, como es el caso de los lineamientos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia nacional de atención integral a la primera infancia y velar por que esta política se cumpla y se aplique a los niños y niñas. Esto conlleva para los estudiantes ser garantes de los derechos de esta población y hacer tomar conciencia a los adultos cuidadores

de los elementos claves de la política pública de primera infancia, como son la concepción del niño como sujeto de derecho único y singular, activo en su propio desarrollo e interlocutor válido e integral; además, reconocer al Estado, la familia y la sociedad como garantes de sus derechos.

De ahí la importancia cada vez mayor de contar con agentes educadores que entiendan la importancia de este momento del ciclo vital en los seres humanos y lo significativo de un personal idóneo y cualificado que perciba el valor de cada interacción entre el adulto cuidador y los niños y niñas y lo que aporta a su desarrollo integral.

A tono con lo que acontece en nuestra sociedad, la licenciatura hace presencia activa en la mesa municipal de primera infancia y en el comité municipal de infancia y familia a través de sus asesoras de práctica y aporta todo su saber y experiencia en el diseño y establecimiento de políticas públicas de primera infancia en el contexto local y contribuye de manera activa en las diferentes iniciativas de ciudad, en las cuales los estudiantes de la licenciatura desempeñan un papel activo que les permite sensibilizarse con la realidad de los niños y sus familias e impactar con diferentes iniciativas.

De otro lado, los docentes en formación deben reconocer la manera como estas políticas públicas son operadas en la ciudad, para lo cual llevan a cabo investigaciones de campo que den cuenta de ello y los lleve a reconocer los entornos donde se da la atención de los niños y confrontar si estos espacios responden a lo definido en las políticas públicas de primera infancia. Igualmente, junto con la selección de los espacios para la práctica social y comunitaria se suscriben convenios que los faculten para identificar aquellos entornos en los que se despliegan condiciones de inequidad y donde ellos como agentes educativos de cambio social, aporten para transformar estas realidades y fortalecer la atención integral tanto en el entorno familiar como en el educativo y comunitario.

Parte de la labor que cumplen los futuros licenciados en primera infancia en la práctica social y comunitaria consiste en contribuir en los procesos de formación de otros agentes educativos a cargo de la atención de los niños, actualizándolos en temáticas de interés y acompañar las fases formativas orientadas a las familias beneficiarias de los programas que se adelantan en los espacios de práctica seleccionados.

Es así como el desarrollo de la práctica social y comunitaria contempla la capacitación de agentes educadores y padres contribuyendo de esta manera al fortalecimiento de la atención a los niños y niñas, aporte significativo a la primera

infancia toda vez que se llega a muchos contextos en los cuales la presencia del Estado y de la sociedad es insuficiente para cubrir las necesidades que allí surgen.

Impacto en el contexto social y educativo de los niños de nuestro país

La práctica social y comunitaria ha contribuido a identificar en nuestra ciudad las necesidades de los adultos cuidadores respecto de una atención integral y de calidad a los niños y niñas. Cada semestre y durante muchos años mediante esta práctica se ha fortalecido la proyección social del programa y la universidad ha logrado un gran reconocimiento y aceptación de las propuestas planteadas por los estudiantes en práctica en los escenarios donde esta se desarrolla. Se ha hecho un aporte significativo a los niños al generar espacios de reflexión con los adultos a cargo de su atención y en muchos estos logran transformar prácticas de cuidado y crianza a partir de su participación en procesos formativos desarrollados por los estudiantes en su práctica social y que responden a necesidades identificadas a partir de diagnósticos participativos que involucran actores representativos en la atención de la primera infancia.

Es así como se ha llegado a comunidades rurales que incluso no figuran en los mapas oficiales. Allí se ha trabajado con docentes en procesos de cualificación y establecido espacios de atención a la primera infancia de los que estas comunidades carecían. Es el caso de Dapa (municipio de Yumbo) donde se llevó a cabo un proceso de sensibilización frente a la importancia de que los niños reciban una atención integral y adecuada que les permita fortalecer su desarrollo, pues los niños solo se acercaban a la institución educativa a partir de primero de primaria. De esta manera se logra no solo cualificar a quienes están a cargo de esta atención –personas de la misma comunidad– sino también ejecutar las gestiones necesarias para que en un espacio ofrecido por Cordapa se dé comienzo a un programa de atención a la primera infancia, acompañado por estudiantes de nuestra licenciatura. Otro ejemplo lo constituye el trabajo desarrollado desde la práctica –en ese entonces denominada comunitaria– gracias al cual se logró adecuar un espacio en la zona rural de Pance para atender a niños y gestionar ante la Secretaría de Educación la asignación de un docente oficial para este fin, además de cualificar a maestros y a padres de familia en la atención de los niños de primera infancia en este sector.

Como los anteriores hay muchísimos ejemplos que dicen de los efectos positivos que esta práctica ha traído a muchas comunidades y el beneficio obtenido por los niños, como es el caso de la consecución de material didáctico, computadores

y demás elementos para la educación de la primera infancia. Asimismo, cabe resaltar la cualificación y actualización de cientos de maestros de educación inicial, el acompañamiento a asociaciones de madres comunitarias en sectores urbanos y rurales como La Buitrera, Pance, Dapa, Ranchoalegre, vereda El Placer y comunas 18 y 20 de Cali entre muchas otras, y el apoyo a la labor formativa a numerosas familias que valoran de manera significativa el trabajo desarrollado por los estudiantes en práctica, el cual se concreta en el desarrollo de proyectos como el de fortalecimiento del vínculo afectivo y la resiliencia familiar y el proyecto denominado *Descubriendo la crianza positiva*, orientado a disminuir los índices de violencia intrafamiliar a partir de estrategias de crianza no violenta.

Es también importante señalar que esta práctica ha establecido un convenio con la Fundación Caicedo González que opera el programa de hogares sustitutos, gracias al cual la labor de estas madres con los niños niñas y adolescentes a su cargo se ha consolidado. Durante cada semestre se trabaja con grupos de más de cincuenta madres sustitutas con las cuales se han desarrollado diferentes proyectos que han permitido sensibilizar estas madres y fortalecerlas en sus funciones. Ello le ha merecido un reconocimiento especial por parte de la fundación al programa y a la facultad por la labor desarrollada por la práctica social que ha permitido impulsar no solo a las madres sustitutas, sino también a las familias biológicas y por su intermedio a sus propios hijos y a los niños y jóvenes a su cargo.

También se han ejecutado programas con madres gestantes y lactantes en fundaciones que atienden a esta población, como es el caso del Hogar Santa Ana y con madres de los programas del ICBF hoy denominadas educadoras en modalidades familiares de atención brindadas desde los centros de desarrollo integral (CDI).

No se puede dejar de lado el acompañamiento constante que las diferentes prácticas pedagógicas de la licenciatura, y en especial esta práctica social y comunitaria, han brindado al centro de desarrollo comunitario de Siloé, perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali. Allí se ha efectuado un trabajo de fortalecimiento de las asociaciones de padres y de las actividades formativas dirigidas a padres y acudientes, así como el mejoramiento de espacios físicos a partir de actividades comunitarias –como es el caso de la zona de juegos– y el establecimiento del restaurante comunitario a partir de la gestión llevada a cabo ante el ICBF por los estudiantes de la práctica. Cabe resaltar, además, el desarrollo de proyectos como el relacionado con el fortalecimiento del vínculo afectivo y la resiliencia familiar con padres y acu-

dientes del programa *Desayunos con amor* del ICBF, entre otras acciones que han formado parte de diferentes proyectos sociales desarrollados por esta práctica.

En lo referente al entorno cultural, se ha trabajado en espacios como las bibliotecas públicas y por medio de la red de bibliotecas de la ciudad y de manera articulada con las agentes culturales se han desarrollado actividades formativas y de promoción de lectura dirigidas tanto a los niños como a sus familias.

En cuanto al área de salud, los estudiantes en práctica ubicados en hospitales o en programas de salud han planteado proyectos educativos a partir de actividades lúdico-pedagógicas desarrolladas con personal médico y las familias de los niños hospitalizados, lo que ha permitido que los infantes reciban una atención digna en esos momentos difíciles de su vida.

Conclusiones

Hablar de maestros de educación inicial hoy en día implica entender que parte de su razón de ser es constituirse en agentes de cambio social. Por esta razón, en la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura Cali se promueven diferentes estrategias para que ello sea posible. La práctica social y comunitaria que se lleva a cabo en el último año de formación de los futuros licenciados en educación para la primera infancia es un espacio primordial para el logro de este importante propósito de formación, pues desde allí los estudiantes deben hacer el reconocimiento de diversos contextos en los que se encuentran los niños en primera infancia, en especial aquellos sometidos a condiciones de vulnerabilidad. En estos espacios trabajan con los agentes educativos a cargo de la atención de la primera infancia con los cuales llevan a cabo acciones formativas, de capacitación y actualización en temáticas de primera infancia que permitan reconocer y en muchos casos transformar prácticas educativas y de crianza que impiden una atención de calidad que reconozca a los niños como sujetos de derechos y que favorezca su desarrollo integral, acorde con lo establecido en las políticas públicas de atención integral a la primera infancia.

Esta experiencia faculta a los estudiantes para reflexionar sobre diversas concepciones teóricas relacionadas con lo que implica el trabajo en comunidad y con el hecho de ser un sujeto social. A ello se suma el trabajo de campo que los orienta para poner en acción los elementos recibidos en su proceso de formación, complementados con otros nuevos, como el trabajo con grupos de adultos. Ello les permite ampliar su mirada y abarcar no solo de estos contextos, sino también

tomar conciencia acerca de la importancia que implica para los niños un trabajo que los reconozca en su diversidad y particularidad personal, familiar y social.

Este cúmulo de experiencias vigoriza en los estudiantes su vocación y los sensibiliza frente a lo que conlleva ser un agente educativo de cambio social que logre transformar creencias y paradigmas que no conciben al niño como un sujeto social de derechos y que en ocasiones, por desconocimiento, pueden llevar a prácticas educativas y de crianza que atentan contra estos mismos derechos e impiden su participación activa en la sociedad. El docente debe, entonces, partir de una atención integral que incluya interactuar con la familia y la comunidad y articularse con diferentes entidades que permitan esa atención integral.

Bibliografía

Acerca de las prácticas pedagógicas universitarias. Una mirada desde la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia en la USB Cali

Colombia por la primera infancia (2006). Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los seis años. En: <http://www.accionambiental.org/principal/secciones/documentos/Doctos%20Ni%C3%B1ez/politica%20de%20primera%20infancia.pdf> . Colombia.

CORREA, M. (2009). “Formación de agentes educativos de la primera infancia”. En: *Memorias Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia: Sociedad civil-Estado*. Cali, Colombia.

FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para las prácticas educativas*. México: Siglo XXI.

Ley 1098 de noviembre 8 de 2006. *Código de la infancia y la adolescencia. Comentado y Concordado*. Tercera Edición. Colombia.

LIÉVANO, M. (2009). “Política educativa para la primera infancia en el marco de la atención integral”. En: *Foro mundial de grupos de trabajo por la primera infancia*. Cali, Colombia.

MEN-ICBF. (2006). Documento de trabajo de los componentes de formación del talento humano. En: <http://www.primerainfancia.org.co> . Colombia.

PACHECO, María. (2009). "La educación como formación humana en José Martí". En: *Foro mundial de grupos de trabajo por la primera infancia*. Cali, Colombia.

MONZANI, M. (2005). "Infancias y derechos: plurales des-encontrados". En: *Curso virtual Infancias y adolescencias. Interrogaciones sobre saberes y prácticas*. Buenos Aires.

PERALTA M. (2008). *Una pedagogía de las oportunidades*. Editorial Andrés Bello.

PINEDA, L.; CAMARGO M.; PINEDA, C. y HENAO D. (2009) "Perspectivas de derechos en programas universitarios que forman para la educación inicial". En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 7 No. 2, julio-diciembre. Manizales, Colombia.

SOTO, G. (2006). *El encuentro con Francesco Tonucci: implicaciones educativas en la formación inicial y continua de los educadores*. Congreso Estatal de Investigación Educativa. Actualidad, prospectivas y retos.

SILVERIO, A. (s. a.). *Un proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia*. Centro de referencia Latinoamericano para la Educación. Cuba

VARGAS, E. y MARÍN, W. (s.f.) "Tendencias actuales en educación infantil". En: *Revista Electrónica Ciencia Humana*, No. 30.

¿Qué habita en el ser maestro de educación infantil? Tensiones, sentimientos, saberes.

ALLIAUD, A. (2011). "Los maestros y sus obras". En: *Educación y Pedagogía*. Vol. 23, No. 61.

CONNELLY, F. (1995). "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En J. L. y otros *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* Barcelona: Laertes.

NEEF, M. (1998). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria Editorial.

SKLIAR, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homosapiens Ediciones.

SUÁREZ, D. (2011). "Narrativa(s), (auto)biografía(s) y formación". En *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 23. No. 61.

ZEMELMAN, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. México: Editorial Anthropos.

La atención a la diversidad en la formación de formadores

APPLE, M. (1989). "El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español". En: *Cuadernos de Pedagogía*, 222.

ELLIOT J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S. L. Cuarta edición

GÓMEZ, M.; MORENO, C. (2002). *La educación especial: integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

KEMMIS, C. (1988). *La investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Martínez Roca

LUS, M. (2008). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.

MAALOUF, A. (1999). *Les identitats que maten*. Barcelona: La Campana.

PALACIOS J.; CASTAÑEDA, E. (2009). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Colección Metas Educativas.

SHULMAN, L. (2005). "Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma". En: *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2.

Unesco, (2008). *Educación y Diversidad Cultural*. Santiago de Chile.

Las prácticas sociales en la formación de educadores de primera infancia como agentes educativos de cambio social

Alcaldía mayor de Bogotá (2010). *Lineamiento curricular y pedagógico para la educación inicial*.

ARIAS, L. (2015). *Las prácticas sociales en la formación de educadores de primera infancia como agentes educativos de cambio social*. Ensayo sobre esta temática

escrito en desarrollo de la Práctica Social y Comunitaria 2, correspondiente al último semestre de 2014 y primero de 2015.

Estrategia de atención integral a la primera infancia. (2013). *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá.

DABS, (2003). *Desarrollo infantil y educación inicial. Avances del proyecto pedagógico*. Bogotá.

Foro Internacional por la Primera Infancia. *Primera infancia y desarrollo infantil. El desafío de la década*. Bogotá, 2003

MARÍN, D. (2015). *Las prácticas sociales en la formación de educadores de primera infancia como agentes educativos de cambio social*. Ensayo escrito en desarrollo de la Práctica Social y Comunitaria 2, correspondiente al último semestre de 2014 y primero de 2015.

MATURANA, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Madrid: Editorial Océano.

Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en educación inicial. Documento No. 25. Serie de orientaciones pedagógicas para la Educación Inicial en el marco de la Atención Integral. Bogotá 2014.



Hablemos de infancia II. *Hacia una pedagogía crítica sobre la infancia*, como pieza escritural del programa académico de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, funda un espacio de intercambio de conocimientos acerca del sentido de la educación para la primera infancia, su visibilización como política de Estado, la diversidad de sus prácticas, los lenguajes expresivos y las nuevas dinámicas familiares, entre otros, que dentro del contexto local, regional, nacional e internacional, sitúa diálogos entre la universidad y el entorno para configurar comunidades de pensamiento mediante la palabra, sobre una niñez en humana condición, sujeto de derechos y actor político. Imprime su huella en el acto del educar como horizonte humano y político concreto, para construir sentido social y cultural caminando por el estado de la primera infancia.



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI**


**EDITORIAL
BONAVENTURIANA**