



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

25

ISSN 1657-5547

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

Número 25

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación
Centro de Documentación
Ceded

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín
2006

CUADERNOS PEDAGÓGICOS #25

ISSN: 1657-5547

Comité editorial:
Orlando Monsalve Posada
Eugenia Ramírez Isaza

Coordinación:
Sección de Medios

Diseño:
Gustavo Enrique Calderón Henao

Diagramación:
Sandra Milena Zapata

Corrección de Estilo:
José Reinaldo Longas A.

Impresión:
Gráficas Napoleón

Primera Edición:
200 ejemplares

Las opiniones expresadas en esta publicación pueden reproducirse total o parcialmente, citando la fuente.

El Comité Editorial de Cuadernos Pedagógicos no se hace responsable de las ideas u opiniones y transcripción de los textos que los autores hagan de sus respectivos artículos.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Facultad de Educación
Ciudad Universitaria, Bloque 9 oficina 117
Teléfonos: 2105714, 2105712
Fax: 2105713
Correo electrónico: medios@ayura.udea.edu.co

Medellín
2006



CONTENIDO	página
PRESENTACIÓN	5
CAPÍTULO I EDUCACIÓN INICIAL Y PEDAGOGÍA INFANTIL: EVOLUCIÓN Y ESTADO ACTUAL DE UN ITINERARIO Por: Carlos Arturo Sandoval Casilimas	9
CAPÍTULO II LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS Y PEDAGOGAS INFANTILES EN NUESTRA APUESTA Por: Diana María Posada Giraldo Gloria Esperanza García Botero	31
CAPÍTULO III LA INVESTIGACIÓN EN NUESTRA PROPUESTA Por: Gloria Esperanza García Botero Diana María Posada Giraldo Carlos Arturo Sandoval Casilimas	45
CAPÍTULO IV PROSPECTIVAS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL Por: Marta Cecilia Palacio Arteaga María Alexandra Rendón Uribe	65

¹ Nominación que se da en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia a las antiguas asignaturas y que apunta a un cambio en su concepción, en pro de una mayor participación de los estudiantes en los procesos de conceptualización y reconceptualización en torno a las diferentes disciplinas.

² Espacio de conceptualización, presente en los siete primeros semestres de la Licenciatura, en el que se trabajan tres ejes: Formación personal, formación en investigación y formación profesional docente o práctica pedagógica. En este último componente, se concreta en la realización de un trabajo durante todo el semestre y con el concurso y la participación de todos los espacios de conceptualización presentes en cada nivel, bajo la denominación de práctica integrativa.

PRESENTACIÓN

La Licenciatura en Pedagogía Infantil desde su apertura en 2000 ha dedicado especial atención al registro escrito de los procesos, dada la importancia que tiene la sistematización de las experiencias como uno de los pasos importantes en la construcción de conocimiento pedagógico. Por tal razón, y después de transcurridos cuatro años, en los que se han admitido siete cohortes de estudiantes al programa, y en el marco de los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación de calidad, hemos asumido el reto de plasmar en esta publicación los elementos fundamentales que caracterizan la propuesta de formación de pedagogos infantiles en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y su proyección a futuro.

Las reflexiones que un grupo de profesores —en su mayoría quienes están al frente de los espacios de conceptualización¹ denominados *Seminarios Talleres Integrativos*—² acompañados por algunos de los estudiantes que hacen parte de los colectivos de nivel³, han llevado a cabo, en dos direcciones: la producción de conocimiento sobre los contextos en los que se desarrolla la infancia a través de la sistematización de las experiencias de práctica integrativa y las implicaciones formativas de esta propuesta.

Es importante mencionar que la estructura planteada para concretar los anteriores propósitos, se desarrolla en ocho capítulos que serán presentados por su extensión en dos números de *Cuadernos Pedagógicos*; sin embargo, con el ánimo de ofrecer a los lectores una visión global sobre el material, se hace referencia a su contenido total, pese a que en este número se entregan solamente los cuatro primeros capítulos.

En el primero de ellos, se efectúa un recorrido que da cuenta de la constitución de la educación inicial como campo disciplinar autónomo que tiene por objeto de estudio la primera infancia en las dimensiones de la educabilidad y la enseñabilidad y de la Pedagogía Infantil como una disciplina encargada de producir conocimiento en torno a la educación inicial y de formar a las personas que la tendrán bajo su responsabilidad como intelectuales orgánicos, diseñadores de ambientes de desarrollo y aprendizaje.

En el segundo, se realiza una caracterización de la propuesta de formación de pedagogos infantiles propia de esta Universidad, sustentada en recomendaciones realizadas por diversos investigadores y en la tradición que en este campo tiene la Facultad de Educación. Caracterización que incluye su misión, sus objetivos, los criterios para la estructuración de su plan de estudios y el enfoque pedagógico desde el que se implementa.

El tercer capítulo profundiza en un aspecto considerado fundamental para la Licenciatura: la presencia de la investigación y la práctica pedagógica como ejes transversales en el proceso formativo. Para ello, se reflexiona sobre el rol de la investigación en la formación de docentes, el contexto normativo sobre el particular en Colombia y finalmente, sobre los referentes conceptuales y el componente metodológico que hacen posible la puesta en marcha de la propuesta.

En el cuarto capítulo, a partir de una mirada crítica sobre el camino hasta hoy recorrido, se señalan los aspectos que requieren un mayor fortalecimiento, así como algunas acciones mejoradoras puestas en marcha y otras aún por ejecutar. Del mismo modo se presenta la visión que a futuro se tiene de la Licenciatura a partir de proyecciones concretas.

En el quinto capítulo, se presenta la sistematización de las experiencias de las prácticas integrativas llevadas a cabo durante el período académico 2003-01, en los niveles comprendidos entre el primero y el sexto, orientadas desde un enfoque investigativo, con-

3 Grupos de trabajo conformados por los profesores que sirven los espacios de conceptualización presentes en cada semestre y por uno o dos representantes; en estos grupos se discute sobre el perfil del pedagogo infantil, los contenidos disciplinares y la metodología propia de cada espacio de conceptualización, los criterios de vinculación de cada uno a la práctica integrativa y su evaluación e impacto en la formación de los maestros. Se prevé, que una vez establecida la operativización de la práctica integrativa, estos grupos puedan constituirse en espacios para la discusión académica de problemáticas relacionadas con la formación y con los saberes específicos, avanzando hacia la consolidación de comunidad académica en la Licenciatura.

ducente a la exploración de los contextos educativos en los que crece, se desarrolla y aprende la infancia, en donde las prácticas de crianza, educativas y pedagógicas se constituyen en materia de análisis.

El sexto capítulo realiza una lectura de los programas de Licenciatura en Educación Preescolar y Pedagogía Infantil ofrecidos por varias universidades colombianas a partir de categorías, tales como énfasis y propósito de estudio, perfil de formación, criterios para la estructuración del plan de estudios o de formación, orientación de las prácticas pedagógicas y presencia de la investigación, con el ánimo de develar algunas tendencias en los procesos de formación de maestros para la educación inicial.

En el séptimo, se presentan las apreciaciones de varios interlocutores válidos en los campos de la educación inicial y de la formación de maestros en los ámbitos nacional e internacional, sobre el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil ofrecido por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, juicios y valoraciones construidas a partir de la lectura de este material y del diálogo abierto que se mantiene con varios de ellos.

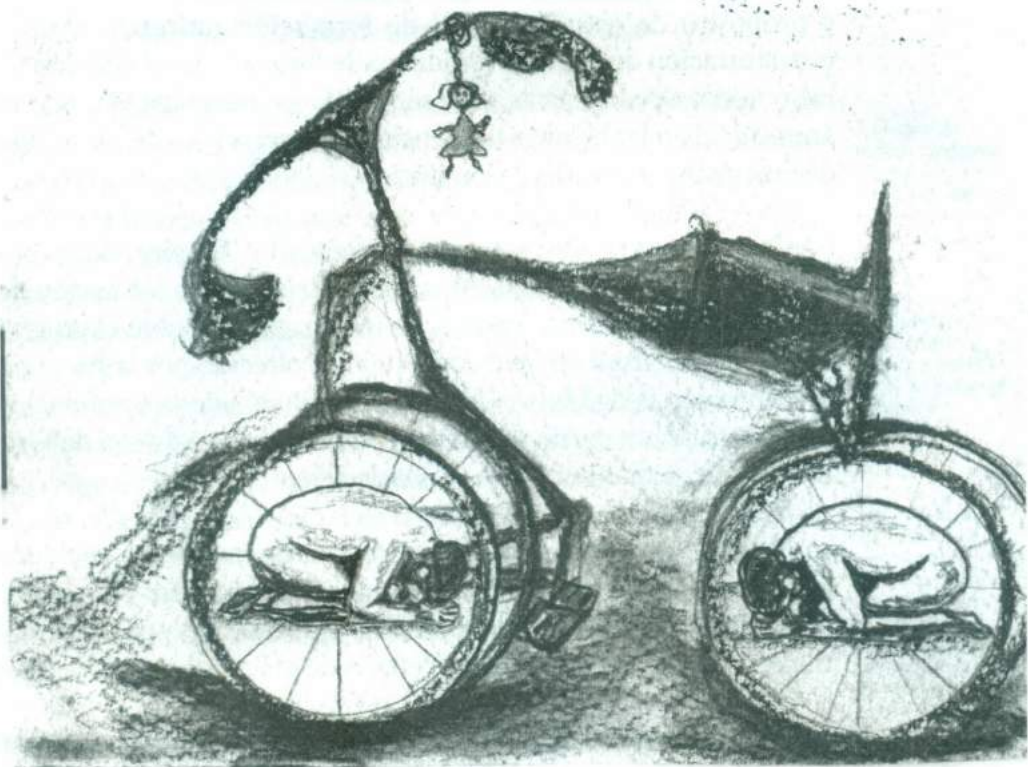
En el octavo y último capítulo se traen a escena las voces de los actores protagónicos de esta experiencia de formación: profesores, estudiantes, administradores, maestros cooperadores y personal administrativo procedentes de los centros de práctica.

Los invitamos, entonces, a realizar una lectura desde la perspectiva de la crítica constructiva de los cuatro primeros capítulos de los que hacemos entrega en este número de *Cuadernos Pedagógicos* y a estar atentos al próximo número, con el ánimo de aportar al debate, aún incipiente, en materia de educación inicial y formación de pedagogos infantiles.

Comité de Carrera

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.



Universidad de Antioquia



Facultad de Educación
Centro de Documentación
Ceded

CAPÍTULO I

“La inversión en la niñez constituye pura y simplemente, la mejor inversión que puede realizar un gobierno. Ningún país ha ingresado a la senda del desarrollo significativo y sostenido sin haber realizado una inversión considerable en beneficio de sus niños”.

UNICEF

EDUCACIÓN INICIAL Y PEDAGOGÍA INFANTIL: EVOLUCIÓN Y ESTADO ACTUAL DE UN ITINERARIO

Carlos Arturo Sandoval Casilimas*

Introducción

El presente artículo tiene como eje principal la reconstrucción de la ruta seguida por la Educación Inicial para constituirse en campo disciplinar autónomo. En ese ejercicio, se identifica la especificidad de la primera infancia como objeto de conocimiento y transformación desde la perspectiva de la educabilidad, entendida ésta como el coadyuvante planificado que eleva las posibilidades de realización del potencial humano y no simplemente como un proceso restringido a moldear, modelar o domesticar a los sujetos de aprendizaje.

* Docente e Investigador de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Departamento de Educación Infantil. E-Mail: casandoval@epm.net.co; sandoval@ayura.udea.edu.co

En concomitancia con lo anterior se analiza el carácter singular de la enseñabilidad en el contexto de la educación infantil en la medi-

da en que en ella convergen como en ningún otro nivel educativo, dos aristas de la Pedagogía: de un lado, las características epistemológicas propias de las distintas áreas del saber que nutren una propuesta formativa que tiende a impulsar el desarrollo integral y armónico del conjunto de esferas que componen y dinamizan el desarrollo humano, y de la otra, la singularidad de las características propias del desarrollo de los niños y niñas que determinan sus posibilidades de acceder al conocimiento en sus primeros seis años de vida.

La reflexión planteada concluye con una brevísima mirada en torno a la forma en que ese itinerario constitutivo de la Educación Inicial se materializó en el caso colombiano.

La emergencia de la Educación Inicial como campo autónomo

La Educación Inicial como campo de conocimiento y acción sociocultural designa aquel proceso planificado e intencional que se implementa fuera del ámbito familiar para mejorar las posibilidades de un desarrollo integral y armónico para los niños y niñas durante su primera infancia, esto es, el período de vida que va desde el nacimiento hasta los 5 ó 6 años de edad. La designación del campo, sin embargo, es aún hoy objeto de múltiples discusiones, ya que le compiten las designaciones de Educación Infantil, Educación Parvularia y la más restrictiva y conocida de Educación Preescolar.

La emancipación de la Educación Inicial, como un campo autónomo de conocimiento y ejercicio profesional, es muy reciente: años 90. Se toma como hito y referencia esa década porque fue cuando adquirió mayor cuerpo conceptual y fuerza argumental, la necesidad de considerar al sector de población comprendido por debajo de los seis años como sujeto de derecho, ya no solo de cuidado y protección, sino también de educación. La disciplina que se va a ocupar de construir el conocimiento pertinente va a ser la Pedagogía Infantil.¹

La perspectiva que asume esta refundada disciplina se basa en la superación del carácter "pre" que caracterizó a la Educación Prees-

¹ Esta designación a los ojos de muchos puede parecer redundante, pues la pedagogía en sus orígenes se relacionó con el arte de enseñar a los niños, que luego con los aportes de Herbart se plantearía con un carácter de ciencia. No obstante, se justifica esta denominación por dos razones fundamentales: la primera es que la sobreextensión que el concepto fue adquiriendo con el discurrir de los años le hizo perder su identidad objetual inicial, involucrando los procesos de enseñanza de cualquier ser humano con independencia de su condición etárea; la segunda es que la denominación compuesta ha sido resemantizada en la medida en que ha cambiado la concepción tanto de la infancia, como de la intencionalidad del hacer pedagógico; explicable todo ello, por la evolución del conocimiento sobre el desarrollo humano y la transformación permanente de las expectativas y las demandas socioculturales relacionadas con cada nueva generación de seres humanos.

colar y que limitaba el hacer educativo con los menores de seis años a la entrega de los rudimentos y fundamentos que prepararían a los infantes para su ingreso a la escuela básica primaria. En su lugar, la Pedagogía Infantil constituida en disciplina autónoma y con identidad propia, ha reivindicado la necesidad de construir una oferta educativa con características propias, que parta de reconocer que el aprendizaje comienza desde el nacimiento y que para propiciar su adecuado desarrollo deben proveerse, en términos de Peralta (2000), los “andamiajes” o “mediaciones” personales y/o instrumentales organizados en forma intencional a través del desarrollo de un currículo específico.

Uno de los pronunciamientos más recientes y específicos que coincide con el planteamiento formulado fue el que realizaron los asistentes al Simposio Mundial de Educación Infantil para el Siglo XXI, que en su parte considerativa plantea:

(...) La educación inicial es una etapa educativa con identidad propia (...) que hace efectivo el derecho a la educación. (...) La educación inicial debe comenzar desde el nacimiento, con el fin de lograr el desarrollo integral de la persona y prevenir futuras dificultades (...) la educación inicial y el cuidado de la salud y nutrición tienen un efecto positivo en la reducción de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje (...).

La Pedagogía Infantil en los términos antes definidos no ha sido ajena a lo que planteara Pierre Bourdieu (1995)² en su momento frente a la constitución de los campos de conocimiento, en el sentido de que estos se construyen y eclosionan en una dinámica de luchas que van permitiendo paulatinamente configurar su espacio de acción hasta que logran finalmente legitimarse, sin que ello implique la clausura definitiva de los conflictos que les permitieron su origen. En este sentido varias han sido las tensiones presentes en la configuración del ámbito de la Pedagogía Infantil; mencionaremos y desarrollaremos una corta discusión sobre dos de ellas: La polarización entre cuidado y educación, de una parte, y la contraposición entre las modalidades de educación formal y educación informal, de la otra.

² En términos analíticos, un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) —cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo— y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología) (Bourdieu, 1995).

La tensión entre Cuidado y Educación

Desde sus orígenes, la atención integral de la infancia se planteó dos tipos de intervención: una dirigida a preservar la vida de los niños y niñas en sus aspectos básicos de afecto, alimentación, salud y protección con el propósito de favorecer en ellos un sano y adecuado crecimiento y desarrollo; la otra, centrada en suplir las necesidades de desarrollo y aprendizaje humano que concibe a los menores de seis años como *sujetos-persona* con derecho a la educación desde su nacimiento.

Ignacio Vila, un reconocido experto español, al referirse a esta primera tensión se pronunciaba en estos términos:

Independientemente de que en el nacimiento de la educación infantil primaran los aspectos asistenciales relativos al cuidado de las niñas y los niños, parece claro que hoy en día, sin olvidarlos, de lo que se trata es de desarrollar una práctica educativa intencional que se convierta en una fuente importante para el desarrollo infantil. La educación infantil tiene tres actores: niños y niñas, familias y profesionales de la educación... La práctica en la educación infantil no se puede realizar al margen de la familia. Por ello, la educación infantil (debe ser) una forma de apoyo social para (el mejoramiento de) las prácticas educativas familiares, teniendo en cuenta que por sí misma no elimina las diferencias socioculturales..., si bien ayuda a ello. La educación infantil... debe entenderse como un derecho —no como una obligación— que tiene toda la infancia a poder participar en situaciones educativas, distintas a la familiar, que sirvan para promover su desarrollo.

- Las razones de la posición expuesta son diversas. Una inicial es la relacionada con la tendencia a considerar que la primera infancia requiere ser atendida fuera de la familia mientras sus padres trabajan, lo que unido a las evidencias existentes sobre necesidad de contar con entornos diferentes al familiar para posibilitar la realización armónica e integral de aspectos importantes del desarrollo infantil, han convergido a señalar como imperativa la organización de ambientes o entornos adecuados a dicho propósito. Una segunda es el reconocimiento de que la inmensa mayoría de los padres no

están suficientemente preparados para potenciar cabalmente el desarrollo integral de sus hijos, aun en el caso de progenitores con un elevado nivel de escolaridad. Una tercera es admitir que se requiere de la interacción con pares o iguales en el marco de un contexto planificado para propiciar la construcción de las distintas áreas del desarrollo infantil.

ed pre

En complementariedad a lo ya señalado, se ha fortalecido la convicción de que desarrollar como parte del proceso de socialización primaria un vínculo familiar fuerte, propiciaría el establecimiento y avance de lo que Erickson denominara *sentimiento de seguridad básica*, el cual constituye una condición fundamental para alcanzar un progreso significativo en las diferentes esferas de la construcción humana de los niños. En ese conjunto de planteamientos, se ha edificado una visión que subraya la contribución simultánea de la familia y de la institución educativa como condición de éxito en la tarea de crear ambientes adecuados de aprendizaje y desarrollo para la niñez, particularmente en su primera etapa, desde el nacimiento hasta los 6 años.

³ Parte de los conflictos de constitución de este campo ha sido la búsqueda de una denominación que le permita establecer una identidad que articule su quehacer y sus búsquedas al cuerpo de conocimientos existentes sobre la Pedagogía pero que a la par deslinda sus preocupaciones particulares. En ese proceso han aparecido las denominaciones de Educación Inicial, Educación Infantil, Atención y Desarrollo de la Primera Infancia (ADPI), que han pretendido establecer un campo de actuación que se diferencie de los tradicionales conceptos de Educación Preescolar, Educación Preprimaria, y Educación Prebásica.

En consonancia con lo anterior, el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, titulado "*La Educación Encierra un Tesoro*", coordinado por Jacques Delors, al justificar y argumentar la necesidad de promover la expansión de la educación inicial³ hace el siguiente planteamiento:

Una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social y cultural desfavorecido. Puede facilitar considerablemente la integración escolar de niños procedentes de familias inmigrantes o de minorías culturales y lingüísticas. Además, la existencia de estructuras educativas que acogen a niños en edad preescolar facilita la participación de las mujeres en la vida social y económica» (Delors, 1996, 133, cit. en Ferrer, 1998, 71).

En una dirección complementaria a lo anterior, las conclusiones de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en 1990, señalaban que:

El aprendizaje comienza al nacer. Esto requiere de atención temprana a la infancia y de educación inicial, que se pueden proporcionar a través de disposiciones que impliquen la participación de la familia, las comunidades o programas institucionales, según corresponda (art. 5).

Las reorganizaciones programáticas y administrativas recientes, identificadas especialmente en algunos países europeos⁴ acerca de los cuales se han realizado estudios específicos, reflejan hacia dónde están tendiendo en el mundo los cambios de concepción en la Educación Inicial. Estos cambios de orientación han tenido que ver por ejemplo, con la eliminación de la dicotomía excluyente entre atención y educación y el traslado progresivo de las responsabilidades de coordinación de las políticas nacionales desde las dependencias de protección social hacia los ministerios de educación. Igualmente se ha puesto de manifiesto un cambio en las exigencias de formación de los educadores infantiles, lo cual ha implicado una mayor duración en los estudios y una paulatina ampliación de los horizontes de desempeño que rompe con la circunscripción estricta al aula de clase y le pone de cara al ejercicio profesional en los ámbitos de actuación de la educación no formal y de la educación informal.

En el marco de reflexiones anteriores, va a emerger un segundo campo de tensiones entre Prácticas Educativas, Prácticas Pedagógicas y Prácticas de Crianza que se van a inscribir en el contexto de la discusión entre modalidades educativas Formales, No Formales e Informales.

Las tensiones entre Modalidades Educativas

El paradigma original de la Educación Inicial asumió una discriminación de responsabilidades frente a las funciones que la misma debería cumplir; conservaba para los maestros y maestras con cierto grado de preparación académica específica, el desarrollo del trabajo centrado en los niños y niñas a partir de los 4 ó 5 años dentro de la modalidad de educación formal, mientras que a la familia o a unos agentes educativos con un más bajo nivel de calificación les correspondería asumir el trabajo con los niños y niñas por debajo

⁴ En 1998, Inglaterra y Escocia transfirieron la responsabilidad nacional del cuidado y la educación para la primera infancia (servicios para los primeros años) y del cuidado para niños de edad escolar (servicios de cuidado para niños en edad escolar) del Ministerio de Bienestar Social al Ministerio de Educación. Suecia, hizo lo propio en 1996.

de los 4 años de edad, para lo cual implementarían un conjunto de prácticas que tendrían como misión principal y en la mayoría de los casos única, proveer cuidado.

Coincidente con lo anterior, se encuentra que en 1975 el término «preescolar» se refería generalmente a programas escolares formales, en los que 25 ó 30 niños estaban en centros fuera de sus casas, sentados alrededor de mesas, pintando o componiendo triángulos, supervisados por un maestro profesional. En 1990 un nuevo término, el de “Educación Inicial”, comenzó a usarse a menudo, denotando dos tipos de innovaciones: de un lado, el desarrollo de las llamadas nuevas modalidades de atención en el ámbito de los programas de educación no formal llevados a cabo por entidades locales o por organizaciones no gubernamentales, y algunas del sector público, así como los programas dirigidos a los padres. De otro, la ampliación de los rangos etáreos, por lo que los programas empezaron a cubrir de forma común el tramo de aprendizaje de los niños de 0 a 6 ó 7 años.

Estos cambios relativos al aprendizaje y a la educación temprana ocurrieron en un momento en el que el valor de la inversión en la primera infancia comenzó a ser mejor reconocido. Creció la literatura que documentaba los beneficios tanto sociales como económicos de dichas inversiones y la de los severos retrasos que persistían como resultado de la falta de acción (Myers, 1995; Barnet y Boocock, 1998; Karoli, 1998). La demanda de programas para la primera infancia ha crecido desde entonces, y a la fecha ya existe cierta experiencia acumulada acerca de cómo dotar a los niños de educación y atención cualificada (Peralta y Fujimoto, 1998), lo que le ha dado autonomía e identidad disciplinar a la Pedagogía Infantil.

Las transformaciones acaecidas y ya enunciadas, condujeron a repensar las distintas modalidades educativas en la dirección de una mutua complementariedad y no de una recíproca exclusión, como había sido lo común hasta ese entonces. Los planificadores educativos -ceñidos hasta ese momento a los parámetros y convenciones de la educación formal que limitaban el ofrecimiento del servicio educativo a un número reducido de personas en función de la dis-

ponibilidad de un equipamiento físico, tecnológico y humano permanente para la prestación de dicho servicio- hallaron que buena parte de las concepciones y los recursos propios de la educación no formal y de la educación informal, permitían la ampliación de las posibilidades de cobertura, a la vez que suplían en muchos casos los vacíos y limitaciones propios de la educación formal; en particular, los atinentes a la discontinuidad de los procesos pedagógicos⁵ y al involucramiento de la familia y la comunidad en el proyecto cultural emprendido, mejorando así las oportunidades de éxito de dicho proyecto. le imponían a las necesidades de ampliar coberturas de la educación infantil así como de propiciar un proceso de formación continuada dirigido a homologar la visión de un creciente y heterogéneo volumen de agentes educativos. En la dirección de lo planteado se encuentra el siguiente pronunciamiento de los asistentes al Congreso de Pedagogía celebrado en La Habana a comienzos del año 2003:

El cuidado y el desarrollo integral de la primera infancia, con enfoques centrados fundamentalmente en la familia y en el generalizado acceso a la educación inicial, deben ser pilares fundamentales de toda buena educación, para lo cual se debe ampliar su cobertura e incrementar los programas educativos para la atención a la infancia de cero a seis años, con una participación protagónica de la familia y con base en la comunidad, utilizando las mejores experiencias del área.

En el marco de las consideraciones expuestas, emerge la necesidad de una nueva diferenciación, esta vez entre dos tipos de prácticas formativas: Educativas y Pedagógicas. Las primeras darían cuenta de todas las acciones intencionales que tienen un propósito formativo explícito o implícito pero que carecen de un proceso de planeación-gestión-evaluación sistemático; dichas acciones tienen lugar tanto en el ámbito escolar como en el extraescolar. Por su parte, las prácticas pedagógicas se caracterizarán por su carácter sistemático y planificado y tendrían su concreción en una estructura curricular específica basada en el conocimiento científico del desarrollo infantil, sus componentes y determinantes así como de los principios, conceptos y estrategias que desde la perspectiva de la enseñabilidad mejoran las posibilidades de alcanzar aprendizajes

⁵ La educación no formal, como concepto, surge como consecuencia de reconocer que la educación "no puede considerarse como un proceso limitado en el tiempo y en el espacio, confinado a las escuelas y medido por los años de asistencia" (Coombs y Ahmed, 1975, PP 26-27, citado por Vázquez, 1998. En: J. Sarramano y Otros. Educación No Formal. Ariel, Barcelona, 1998. La educación formal o escolar, se referiría a aquella que se desarrolla en una institución especialmente creada para potenciar al máximo la intencionalidad educativa, lo que implica un rol directo y permanente del educador, y la construcción de un currículo específico (...). En educación inicial tendrían su expresión a través de Salas Cunas, Jardines Infantiles, Escuelas de Párvulos, Jardines Maternales, Círculos Infantiles. (Peralta y Fujimoto, 1998, P. 21).

Herbert, de completitud

significativos por parte de los niños y niñas participantes en los procesos formativos diseñados para el efecto.

⁶ Al respecto, el informe de la Carnegie Corporation establece que el medio y el estímulo externo en el que se desenvuelve la vida del recién nacido, influye en el número de células y las conexiones entre ellas mismas que este retiene; así los recién nacidos cuentan al nacer con millones de células cerebrales, muchas más de las que tienen al tercer año de vida y el doble de las que tendrán cuando sean adultos. (Carnegie Corporation Starting Points, The Report of the Carnegie Task Force on Meeting the Needs of Young Children. USA, 1994.). En una línea complementaria, Eslava (1993) plantea que el crecimiento y activación del cerebro se completa en un 75% a los dos años de vida y asciende a un 80% a los cuatro años. (Eslava, J. Introducción al Panel: Aprendizaje de las Funciones Cerebrales y Pedagogía de la Evolución de las Funciones Cerebrales en la Primera Infancia, desde el Punto de Vista Emocional. En: Memorias VII Congreso Nacional de Educación Preescolar, OMEP Colombia, 1993, P. 11).

Pese a las diferencias antes enunciadas, es preciso llamar la atención sobre el hecho de que tanto las prácticas educativas como las pedagógicas tienen en común un propósito formativo. De otra parte, el estado presente de la cuestión y su proyección en el inminente futuro, viene mostrando que la frontera entre los dos tipos de prácticas tiende a disolverse por la creciente conciencia acerca de la necesidad de buscar, por todos los medios, una cualificación creciente de los agentes culturales involucrados tanto en el cuidado como en la educación de la Primera Infancia, de forma que se preserve y aproveche al máximo el potencial de desarrollo de los niños y niñas en esta etapa de su vida.⁶

La postura expuesta frente a la educación infantil ha encontrado un gran aval en las investigaciones de largo plazo que han evidenciado cómo las inversiones realizadas en este campo tienen unas tasas de retorno muy altas, las cuales se concretan en una menor desnutrición, un mejor control del estado de salud de los niños, una mayor retención en el sistema escolar, una mayor integración social y un menor nivel de conflictos sociales, todo lo cual se traducirá a la postre en cuantiosas economías para los recursos estatales y familiares.⁷

En el contexto del escenario descrito y las argumentaciones planteadas, la Educación Infantil acudirá a los dos tipos de prácticas para canalizar la acción sociocultural. De esta manera, el concepto de educación no formal -que asimila las modalidades educativas

⁷ Se estima por ejemplo, que atender un niño o niña a través de Educación Especial puede costar entre 3 y 4 veces lo que valdría la educación regular de ese mismo niño si no manifestara las dificultades propias de haber crecido en un ambiente de privación y sin los aportes necesarios para un adecuado desarrollo.

llamadas *alternativas* o *no convencionales*- tendrá, como característica básica, el desplazamiento del rol del educador profesional hacia las labores de asesoría y coordinación del trabajo pedagógico, abriendo el espacio para que otros agentes educativos de diferente naturaleza realicen las actividades directas con los niños y niñas.

Por su parte, las modalidades formales acogerán la participación permanente de la familia en el diseño, ejecución y evaluación de los currículos implementados. Tarea esta última que supone una suerte de paradoja, pues parte del trabajo institucional será cualificar la demanda de los adultos responsables de los niños y niñas a su cargo, a través de procesos formativos específicos que les permita a las familias y a la comunidad participar y exigir un servicio educativo de calidad con criterio fundado.

En afinidad con lo expuesto, los responsables de políticas públicas y los planificadores en América Latina y el Caribe comenzaron a considerar la necesidad de asumir el reto de ayudar al desarrollo de los más pequeños durante los primeros años de vida. Para la mayoría, no obstante, esto significaba solo un aumento del número de niños escolarizados en programas formales de educación preescolar, con el propósito de prepararlos para su incorporación a la educación básica, generalmente centrados en el año inmediatamente anterior al de la educación primaria. En efecto, en 1990, al producirse la Declaración de Jomtien, el porcentaje de niños escolarizados de 5 y 6 años en programas de educación preescolar ya era relativamente elevado en algunos países de la región. Sin embargo, y pese a la contundencia de los argumentos planteados recurrentemente por doquier, las coberturas siguen siendo muy bajas, en particular para las franjas infantiles por debajo de los 5 años; luego el reto sigue vigente.

Existen por lo menos tres tipos de factores que han contribuido a mantener en un nivel reducido el interés y la preocupación por hallarles salida a las iniciativas tendientes a brindar educación formal a los niños y niñas por debajo de los 5 años. El primero, es el desconocimiento de todo el acervo de conocimientos que se ha producido en el mundo sobre la necesidad de crear ambientes de

aprendizaje que propicien un desarrollo integral y armónico de los niños. El segundo es la dicotomía entre cuidado y educación, que ha servido de soporte a las diferentes opciones de servicio en función de la edad de los niños, contribuyendo así a una fragmentación hoy insostenible entre los programas ofrecidos, puesto que cuanto más pequeño es el niño o niña, más difícil resulta escindir los conceptos de cuidado y atención. El tercero ha sido de orden económico y se refiere a la no disponibilidad de recursos de esta índole.

Todo lo anterior convergerá en la necesidad de identificar en unos casos, y diseñar en otros, estrategias adecuadas y factibles, que permitan hacer realidad los lineamientos de la educación infantil en función de las características de cada contexto. Tras el recorrido a nivel mundial, concluimos esta reflexión con un vistazo a lo sucedido en Colombia, lo que le dará paso en los restantes artículos que componen este *dossier* sobre la Pedagogía Infantil a la sistematización de lo que ha sido una experiencia de formación de educadores infantiles, que ha buscado dar una respuesta sintonizada con los nuevos retos y necesidades de la primera infancia en el departamento de Antioquia y Colombia como primeros referentes, y en América Latina como marco más amplio.

La Educación Inicial en Colombia

En una reconstrucción histórica publicada por el Ministerio de Educación Nacional⁸ y que recoge el ya clásico trabajo de Cerdá (1982)⁹ que luego tendría una actualización y ampliación en 1996,¹⁰ se identifican cuatro grandes periodos en la evolución legal y pedagógica de la Educación Preescolar en Colombia. En dicho ejercicio analítico puede seguirse la forma particular en que el devenir de la Educación Inicial a nivel internacional se materializó y se sigue reflejando en el plano nacional.

El primer momento cubriría desde finales del siglo XIX hasta finales de 1930 y estaría caracterizado por un modelo asistencial que acogió y asumió la tradición de los asilos y hospicios europeos regenta-

⁸ Ministerio de Educación Nacional. Documento de trabajo No.1 La Educación Preescolar en Nuestra Colombia en: Hacia la Comprensión del Nivel de Educación Preescolar Desde el Espíritu de la Ley General de Educación. Bogotá, 1996, PP. 11-16.

⁹ Cerdá, H. Pasado y Presente de la Educación Preescolar en Colombia. UPN-CIUP, Bogotá, 1982.

¹⁰ Educación Preescolar: Historia, Legislación, Currículo y Realidad Socioeconómica. Editorial Magisterio, Bogotá, 1996.

dos por religiosos que albergaban la infancia huérfana o abandonada y que tenían como propósito básico la atención alimentaria.

La segunda etapa cubriría el período comprendido entre 1931 y 1975 y en él haría una mayor presencia el componente educativo; el aspecto pedagógico se sustentó en los planteamientos de la Pedagogía desarrollada en la época y propuestos por Fröebel, Decroly, Montessori, Dewey, Hall y Claparede,¹¹ entre otros. Hasta 1968, año en que se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y con él los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIPS), el servicio educativo fue enteramente privado.

La tercera etapa se iniciaría en 1976 y se extendería hasta el año 1990 y estaría caracterizada por la aparición de un Modelo Curricular; se toma como referencia 1976 porque ese año se le da vida legal a la educación preescolar que pasa a considerarse el primer nivel del sistema educativo colombiano, mediante la expedición del Decreto 088 que reestructuró el Sistema Educativo y el Ministerio de Educación Nacional. En 1978 se presentó la propuesta de currículo Preescolar (Niños de 4 a 6 años). Cabe destacar allí el énfasis realizado a la vinculación de los padres en el proceso educativo; el currículo proponía de otra parte cuatro estrategias para su gestión: El Juego Libre, La Unidad Didáctica, El Trabajo en Grupo y la Participación de la Familia. Dentro de esta tercera etapa en el año 1988 el gobierno colombiano se acoge a los planteamientos internacionales sobre la educación a la infancia y traza la Política de Educación Inicial.¹²

La cuarta se inicia en 1991 con el proceso de convertir en política permanente las acciones pertinentes a la Educación Infantil; al-

¹¹ Cerdá glosa este período y lo subdivide en cuatro momentos según la concepción dominante, en su orden, un momento caritativo-filantropico que el autor lo plantea heredero de la Colonia, donde a su juicio la asistencia social es asumida como técnica de hacer caridad; un momento paramédico o parajurídico, que concibe la solución a los problemas del individuo dentro de los parámetros de prevención, curación, recuperación; un momento desarrollista que asume el desarrollo como un proceso gradual, organizado, lanificado equilibrado y positivo; y finalmente, un momento asistencialista a finales de la década del 60, definido por la tendencia a satisfacer circunstancialmente una necesidad inmediata, resolviendo parcialmente cada uno de los problemas que se le presentan a un individuo en un momento determinado.

¹² Ministerio de Educación Nacional. División de Educación Inicial. Educación Inicial una Política Integrada y Compromiso de Todos, Bogotá, 1991. (Material mimeografiado).

canzó su formalización con la expedición inicialmente de la nueva Constitución Política en el año 1991 y luego con la promulgación en 1994 de la nueva Ley General de Educación (Ley 115) que sustituía la vigente desde comienzos de siglo. La concepción que va a servir de soporte a la Educación Infantil es de carácter integral¹³ y la formulación de la política y su concomitante jurídico se expresará en los siguientes términos:

El nivel de educación preescolar de tres grados se generalizará en las instituciones educativas del Estado o en las instituciones que establezcan programas para la prestación de este servicio, de acuerdo con la programación que determinen las entidades territoriales en sus respectivos planes de desarrollo.

¹³ El concepto integral tiene una percepción global del ser humano, ya que considera que éste es la suma de una serie de factores psicológicos, biológicos, económicos, sociales y culturales que actúan sobre el individuo, y que los problemas no son fenómenos aislados y que no se les puede sustraer de su contexto y del marco de referencia en que se ubican y actúan. Al comenzarse a hablar de atención integral, se hace referencia a un tipo de atención que involucra todas las necesidades del niño: nutricionales, motoras, psicológicas, las cuales hay que entender como un esquema unificado de desarrollo.

Para tal efecto se tendrá en cuenta que la ampliación debe ser gradual a partir del cubrimiento del 80% del grado obligatorio de preescolar establecido por la Constitución y al menos del 80% de la educación básica para la población entre seis y quince años. (Artículo 18, Ley 115 de 1994).

Si bien lo dispuesto por la nueva Ley General de Educación representa un avance significativo frente a las situaciones anteriores, todavía dista de asimilar cabalmente los cambios suscitados en la visión de la educación inicial restringida todavía al concepto de educación preescolar.

En todo el recorrido planteado hasta llegar al presente, es importante resaltar la forma como se fue configurando el componente propiamente pedagógico de la Educación Inicial en el país y la forma en que el mismo finalmente ha sido incorporado como parte sustantiva de la política pública en materia educativa. De acuerdo con la reconstrucción que Cerdá (1996) hace al respecto, existirían un conjunto de hitos que marcan hechos importantes en la cronología de ese proceso de configuración del campo de la Educación Inicial en Colombia, de la política pública que la respalda y de la institucionalización progresiva tanto de las entidades prestadoras del servicio educativo respectivo como de las formadoras de maestros y maestras especializados.

El primer hito lo marcó en noviembre de 1870 la expedición del Decreto Orgánico de Instrucción Pública emanado del Ministerio del Interior, a través del cual se ordenaba la creación de las salas de asistencia para atender a niños de 2 a 6 años, las cuales finalmente no se reglamentaron ni llevaron a la práctica.

El segundo hito, esta vez relacionado con la formación de educadores infantiles fue la promulgación de la Ley 25 de noviembre de 1917, que creó el Instituto Pedagógico para Institutoras y en cuyo artículo 7º plantea la creación de una sección especial para formar maestras de Kinder; no obstante, es solo en marzo de 1933 cuando se crea una dependencia especializada en la formación de maestras preescolares, la que correspondería a la Escuela Montessori, adscrita al Instituto Pedagógico Femenino.

Un tercer hito va a estar constituido por el empleo y definición del término “Educación Infantil”; en el contexto público de la legislación nacional estará constituido por la expedición del decreto 2105 por parte del Ministerio de Educación Pública en noviembre de 1935.

Un cuarto hito estará dado por la creación del Instituto Preescolar dentro del Instituto Pedagógico Femenino, que corresponde a lo que hoy constituye el programa de preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional. Esto acaece en noviembre de 1956.

En julio de 1962 mediante las Resoluciones 1343 y 2303 del Ministerio de Educación Pública se establecen por primera vez los requisitos mínimos para instalar un jardín y realizar su inscripción formal ante el Estado.

En diciembre de 1968 se crea mediante el Decreto 75 el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar adscrito al Ministerio de Salud, hoy fusionado con el de Trabajo bajo la denominación de Ministerio de Seguridad Social. El antecedente histórico más cercano a la creación del ICBF se halla en la constitución del Consejo Nacional de Protección Infantil, organismo creado a partir de la Ley 83 de 1946 y denominada *Ley Orgánica de la Defensa del Niño*.

En diciembre de 1974 se crean y reglamentan mediante la Ley 27, los Centros de Atención Integral al Preescolar, CAIP, primera modalidad de atención y educación formal de carácter estatal que dará acogida a los niños menores de 7 años, hijos de empleados públicos y de trabajadores oficiales y privados, para cuyo sostenimiento se crea un gravamen parafiscal del 2% a la nómina salarial de las empresas que operan en territorio colombiano.

En diciembre de 1976, mediante el Decreto 088 se incorpora por primera vez la educación preescolar como parte del sistema educativo colombiano.

En enero de 1979 mediante la Ley 07, se establece el Sistema Nacional de Bienestar Familiar y se crean los Hogares Infantiles en reemplazo de los CAIP; esta ley, aparte de buscar articular las instituciones involucradas con la infancia, explicita unas directrices básicas que integran los componentes de protección y educación, incluye el componente de participación comunitaria en la creación y administración de los establecimientos destinados a los menores de siete años y define como política la ampliación de cobertura y la disminución de costos. El planteamiento de integración e integralidad queda recogido en el texto de los dos artículos que se transcriben a continuación:

Todo niño tiene derecho a la educación, la asistencia y bienestar social. Corresponde al Estado asegurar el suministro de la escuela, la nutrición escolar, la protección infantil y en particular para los menores que reciban socorro en desastre (Artículo sexto).

El Estado debe velar por que la educación preescolar esté orientada a promover y estimular en los niños menores de siete años el desarrollo psicomotor, la percepción sensible, su integración social y el aprestamiento para las actividades escolares. En las zonas rurales y en las zonas marginales de las ciudades, los programas en tal sentido deberán asociarse con el complemento alimenticio para la seguridad del menor (Artículo séptimo).

En julio de 1983, mediante la Resolución 000716 del Ministerio de Salud, se crean las Unidades de Atención al Niño, UPAN.

Durante el mes de julio de 1985 se suscribe el convenio marco entre el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para el desarrollo del Programa de Educación para la Familia y el Desarrollo Infantil, PEFADI.

En enero de 1992 se plantea la Propuesta Curricular Piloto para el grado cero.

En conclusión:

La autonomización de la Pedagogía Infantil ha derivado de una ampliación y complejización de la mirada sobre la infancia, que trajo consigo una reflexión sobre la singularidad de las necesidades educativas y de desarrollo de los niños y niñas más pequeños y la necesidad de trabajar en forma indisociable la educabilidad y la enseñabilidad. En relación con la primera, los saberes modernos han privilegiado la infancia como objeto de investigación científica y de intervención social, convirtiéndola por esa vía en la etapa más importante en la vida del ser humano. En relación con lo segundo, eclosionan la paidología, la pediatría y la puericultura para dar paso luego en el terreno estrictamente educativo a la Pedagogía Infantil como interdisciplina con un campo propio de acción y con un entramado conceptual, metodológico y técnico singular.

A partir de la década de los noventa la escisión entre cuidado y educación de la primera infancia que se mantuvo durante casi un siglo ha ido progresivamente desapareciendo para dar paso a una concepción integral de la atención a los niños menores de seis años, donde los dos términos son indisociables en tanto periodo crítico para realización del potencial de desarrollo humano.

El itinerario descrito respecto a la resignificación cultural y temática de la infancia y de los conocimientos asociados a la misma, han conducido a su turno a repensar y replantear los procesos de formación profesional de los educadores infantiles de carrera, ampliando,

perfeccionando y especializando su preparación de modo que puedan responder al papel ya no solo de maestros y maestras de aula, sino de intelectuales orgánicos, diseñadores de ambientes de desarrollo y aprendizaje en todos los ámbitos de acción del sistema educativo.

La ampliación de la perspectiva sobre la atención a la primera infancia, el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje, así como los nuevos conocimientos sobre los beneficios de la inversión en atención integral de la primera infancia, forzaron a los responsables de las políticas públicas, a los programadores y a los planificadores, a extender y mejorar la atención hacia los niños más pequeños. Colombia en ese sentido modernizó su aparato jurídico con la expedición de la Ley 115 o Ley General de Educación que constituye un aval muy significativo a las concepciones más avanzadas de la Educación Infantil, ésta que unida a la experiencia acumulada con la implementación del Programa Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF y de diversas iniciativas del sector comunitario y no gubernamental han constituido un importante capital que ha de ser aprovechado y acrecentado en la configuración del cuerpo de conocimientos de la Pedagogía Infantil puestas al servicio de mejores opciones de desarrollo para la Primera Infancia.

BIBLIOGRAFÍA

ARIES, Ph. *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus, 1987.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. J. *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. México : Grijalbo, 1995.

BARNETT, W. S. y BOOCOOCK S. S. *Early Care and Education for Children in Poverty. Promises, Programs, and Long-Term Results*, Albany, State University of New York Press, 1998.

BRADLEY, B. *Concepciones De La Infancia: Introducción Crítica a la Psicología del Niño*. Madrid : Alianza Editorial, 1992.

CANDAL, E. A. *A Pedagogía e a Educação Infantil*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 22, enero-abril de 1999.

DELGADO, B. *Historia de la Infancia*. Barcelona : Ariel Educación. 1998.

DEMAUSE, L. *Historia de la Infancia*. Madrid : Alianza Universidad, 1991. DIDONET, VI. *Siglo 21: Lo Nuevo y lo Antiguo en la Educación Infantil*. Editorial Liberarte. Universidad de Buenos Aires, Argentina, Mayo de 1997.

FINKELSTEIN, B. *La Incorporación de la Infancia a la Historia de la Educación*, nº 281, 1986, pp. 19-46.

FORNASARI DE MENEGAZZO, L. «El Educador en las Puertas del Nuevo Milenio». Tercer Congreso Mundial de Educadores Infantiles. Tomo XVII. Editorial Vocación Nivel Inicial. Buenos Aires, Argentina, 1997.

GARCÍA GARRIDO, J. L., Pasado y Presente de la Educación Infantil, en *Pedagogía de la escuela infantil*, Santillana, Madrid, 1989, pp. 33-64 GRAU,C.

KAROLY, L. A., et. al.: Investing in Our Children: What We Know and Don't Know about the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions, Santa Monica, California, The RAND Corporation, 1998.

KUHLMANN, M. J. Infância e Educação Infantil: Uma Abordagem Histórica. Resenha feita por Livia Maria Fraga Vieira. *Cadernos de Pesquisa*, n° 105, pp. 184-190, nov., 1998.

MUÑOZ y PACHÓN, *La Niñez en el Siglo XX en Colombia*. Santa Fe de Bogotá : Planeta. 1991.

——— *La Aventura Infantil a Medios de Siglo*. Santa Fe de Bogotá : Planeta. 1996.

MYERS, R. Atención y Desarrollo de la Primera Infancia en Latinoamérica y el Caribe: Una Revisión de los últimos Diez Años y una Mirada hacia el Futuro. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 22, 2000.

MYERS, R. *The Twelve Who Survive: Strengthening Programs of Early Childhood Development in the Third World*, Ypsilanti, MI, The High/Scope Press, 1995.

OSPINA, A. y otros. Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia. Universidad de Antioquia, Medellín, 1997.

PERALTA, M. E Nuevos Paradigmas en la Pedagogía Infantil del Siglo XXI? En: *Memorias del Simposio Mundial sobre Educación Infantil*. Santiago, 2000.

✓ PERALTA, M. E y FUJIMOTO, G. *La Atención Integral de la Primera Infancia en América Latina: Ejes Centrales y Los Desafíos para el siglo XXI*, Washington, D.C., Organización de los Estados Americanos, julio de 1998.

RAMÓS, C. Y ZABALA, J. *Sistemas de Educación Preescolar. F. Fröebel, M. Montessori, O. Decroly*, Nau Llibres, Valencia, 1985.

MIARALET, Gaston. *La educación preescolar en el mundo*, UNESCO, París, 1976.

VILA, I. Aproximación a la Educación Infantil: Características e Implicaciones Educativas En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Enero-Abril de 2002.



CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS Y PEDAGOGAS INFANTILES EN NUESTRA APUESTA

Diana María Posada Giraldo*
Gloria Esperanza García Botero**

* Profesora e investigadora, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Actualmente Coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. E-mail: dposada@ayura.udea.edu.co

** Profesora de cátedra de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad de Antioquia. E-mail: loryes@ayura.udea.edu.co

¹ SÁNCHEZ, MORENO, VÉLEZ, MARTÍN, PADILLA, y CARRASCO (1999). La formación inicial de las profesoras y profesores de educación infantil: Respondiendo a sus necesidades. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2(2). [Disponible en <http://www.uvct.es/aijop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>].

En este artículo se presentan los lineamientos básicos que le imprimen una identidad propia a la propuesta de formación de pedagogos infantiles en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Para ello, se toman como punto de partida las recomendaciones que sobre el particular han realizado varios investigadores en España y Chile y la tradición que en la formación de educadores infantiles existe en esta Facultad. Se continúa con aspectos centrales de la propuesta como el tipo de maestro que se quiere formar, la misión y los objetivos en los que ambos se concretan, los criterios con base en los cuales se estructura el plan de estudios y se concluye con la caracterización del enfoque pedagógico bajo el cual se desarrolla.

Existen consideraciones de importancia, realizadas en distintas latitudes, respecto a la formación de los educadores infantiles. En un estudio realizado al respecto por Sánchez, Padilla y colaboradores 1999¹ en la Universidad de Huelva (España), se evidenciaron carencias tales como:

- ◆ Falta de preparación en lo teórico y en lo práctico.
- ◆ Falta de conexión entre la teoría y la práctica.

- ◆ Profesores universitarios sin experiencia en el campo de la educación infantil.
- ◆ Poco tiempo dedicado a las prácticas y deficiente preparación de las mismas.

En atención a lo anterior, sugieren a los programas universitarios dedicados a la formación de estos educadores:

- ◆ Elaborar un currículum adaptado a las problemáticas reales de la educación infantil que permita el desarrollo de las competencias necesarias, potenciando tanto la adquisición de conocimientos teóricos como el desarrollo de habilidades y actitudes y que enfatice en el «saber hacer» y en el «saber ser».
- ◆ Incrementar el tiempo dedicado a las prácticas, así como a su gestión, organización y control, para que éstas puedan cumplir con el objetivo de desarrollar habilidades y competencias en quienes se preparan para desempeñarse como educadores infantiles.

En esta misma dirección, Silva (2002)² reflexiona a partir de la experiencia de la Universidad Católica de Chile en el mismo campo y realiza recomendaciones como:

- ◆ Responder a las condiciones heterogéneas del medio.
- ◆ Considerar la nueva complejidad en la naturaleza y las funciones de la profesión, incluyendo tanto los avances científicos y tecnológicos, como los requerimientos de la actividad productiva.
- ◆ Reflexionar, con marcos referenciales y teóricos distintos, sobre la identidad profesional del educador y, por tanto, sobre las formas y prácticas del desempeño profesional en el contexto de las actuales valoraciones y exigencias de la vida social, así como de la nueva distribución de responsabilidades en la educación.
- ◆ Garantizar una formación universitaria que propenda por la producción de conocimientos, la investigación y la innovación en las prácticas pedagógicas a partir de la interrelación entre la teoría y la práctica de la educación.
- ◆ Diseñar currículos relevantes y pertinentes que atiendan las necesidades culturales del entorno mediato y que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad.

² SILVA, PEAKE, M. (2002). *La formación del educador infantil*. Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación. [Disponible en <http://www.worldbank.org/children/nino/basico/Peake.htm>]

Aunado a lo anterior, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia rescata la tradición que en materia de formación de maestros para la educación infantil ha tenido desde la década del 80, cuando hacia el año de 1983, se crearon las Licenciaturas en Educación Básica Primaria, Educación Infantil Especial y Educación Infantil Preescolar.

Con el afán de cualificar cada vez más los procesos formativos se realizaron a lo largo de estos 21 años varias reformas curriculares, que han llevado a posicionar la práctica pedagógica y la formación en investigación como ejes articuladores de los saberes pedagógico, disciplinar y didáctico y a la generación de una actitud crítica y propositiva.

En consecuencia, a partir de las consideraciones antes mencionadas, la capitalización de la experiencia obtenida en la Licenciatura en Educación Infantil Preescolar y de las disposiciones legales emanadas del Decreto 272 de 1998 -actualmente derogado por el Decreto 2566 de 2003-, pero cuya incidencia no puede desconocerse, se creó la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Este programa se encuentra adscrito al Departamento de Educación Infantil de la Facultad. En la actualidad cuenta con dos profesoras vinculadas, una con dedicación de tiempo completo y otra de medio tiempo; cuatro profesores ocasionales, dos de tiempo completo y dos de medio tiempo y con 55 profesores de cátedra.

La Licenciatura en Pedagogía Infantil propende por la formación integral de los pedagogos infantiles, es decir, por la potenciación de sujetos no sólo de las más altas calidades académicas, sino también poseedores de cualidades éticas y humanas, habilidades, destrezas y actitudes que les permitan contribuir para la generación de una nueva cultura de la infancia, actuando como promotores del desarrollo integral del niño en las etapas comprendidas entre el nacimiento y los siete primeros años de vida, favoreciendo de manera intencionada las dimensiones corporal, comunicativa, cognitiva,

socioafectiva (ética, actitudes, valores y espiritualidad) y estética (lúdico-artística). Así mismo, busca que los pedagogos infantiles se asuman como profesionales capaces de orientar procesos de aprendizaje en las áreas de la lectura, la escritura, la lógica matemática, las ciencias experimentales y sociales, para lo cual han de encontrar en la investigación educativa y pedagógica su mejor herramienta.

En esta perspectiva, la *misión* encomendada al programa es *la investigación de la problemática propia de la infancia, la producción y aplicación del conocimiento pedagógico para el desarrollo del objeto que le es propio, la enseñanza, el aprendizaje y la formación integral para la sociedad que le sirve de base.*

Desde estos lineamientos, el programa se ha trazado como objetivos:

- ◆ Contribuir a la toma de conciencia social sobre la trascendencia e impacto de la atención educativa a niños y niñas desde el momento del nacimiento.
- ◆ Diseñar e implementar para la población infantil experiencias significativas que no han sido posibilitadas por los entornos familiar y comunitario.
- ◆ Desarrollar nuevos conocimientos pedagógicos y didácticos a través de la investigación de las características de educabilidad de los niños y niñas menores de siete años y demás problemáticas relacionadas con la infancia.
- ◆ Impulsar la cualificación de las estrategias existentes para la atención a la infancia.
- ◆ Propender por una educación de nuestros niños y niñas en condiciones de equidad, fundamentada en una pedagogía con pertinencia cultural y respeto a la diversidad.
- ◆ Reflexionar y cuestionarse sobre la cultura en la que viven los niños y las niñas.

La misión, la visión, las metas y los objetivos del programa se plasman en el *perfil del pedagogo infantil* que se pretende formar en la Licenciatura, mediante la inmersión de los estudiantes en diferentes escenarios socioculturales y económicos de manera que se aproximen y conozcan la multiplicidad de situaciones que enfrenta la ni-

ñez en nuestro contexto. En esta medida los estudiantes se identifican y visualizan dentro de un campo de acción amplio dentro de las modalidades de educación formal, no formal e informal; así mismo, como copartícipes en grupos interdisciplinarios de atención integral a la infancia.

Para la concreción de nuestro propósito formativo, la Licenciatura ha diseñado un *plan de estudios* (ver tabla No. 1) que consta de 54 espacios de conceptualización³ (para un total de 224 créditos), y en el que la práctica pedagógica y la formación en investigación se constituyen en ejes articuladores, propiciando que los maestros en formación se familiaricen con las formas de sentir, pensar y actuar de los padres de familia y demás personas encargadas del cuidado y acompañamiento de los niños y las niñas, generando un tipo de conocimiento sociocultural que viabilice la formulación e implementación de un trabajo más estrecho y eficaz con los diferentes agentes educativos, lo que se espera redunde en el desarrollo de la infancia.

La estructuración del plan de formación del programa obedece a tres criterios fundamentales:

a) Los núcleos del saber pedagógico, establecidos en el Decreto 272 de 1998: Educabilidad, Enseñabilidad, Realidades y tendencias sociales y educativas y Estructura histórica y epistemológica de la pedagogía. Dichos núcleos se articularon a las *dimensiones pedagógicas* propuestas por el Departamento de Pedagogía de la Facultad: El maestro como sujeto de deseo, El maestro como enseñante de las ciencias, las artes y la tecnología, El maestro como hombre público y El maestro como sujeto de saber pedagógico.

b) Los ciclos de formación

◆ *Ciclo de fundamentación*: Abarca los niveles comprendidos entre el I y el III. En este ciclo los maestros en formación logran avanzar en la construcción de unos requerimientos básicos en cuanto a conocimientos, desarrollo de habilidades y actitudes, y al trabajo con

³ Nominación que se da en la Facultad de Educación de la Universidad a las antiguas asignaturas y que apunta a un cambio en su concepción, que propicia una mayor participación de los estudiantes en los procesos de conceptualización y reconceptualización.

las modalidades de educación informal y no formal, en las edades comprendidas entre el momento del nacimiento y los cinco años.

◆ *Ciclo de profesionalización*: Incluye el proceso de los semestres IV a VII, en los que se aborda de manera amplia el quehacer docente, los saberes pedagógicos y disciplinares y se avanza en el trabajo en la modalidad de educación formal.

◆ *Ciclo de profundización y complementación*: Comprende los niveles VIII, IX y X, y pretende ofrecer a partir de proyectos de investigación con un alto contenido pedagógico elementos que les permitan a los maestros en formación alcanzar un mayor dominio en un componente disciplinar, una modalidad educativa y una franja etárea específica.

c) La práctica pedagógica orientada desde un enfoque investigativo

En el documento inicial enviado al CNA,⁴ el programa instauró como un quinto núcleo del saber pedagógico el denominado práctica pedagógica e investigación formativa; sin embargo, la importancia que dicho núcleo ha cobrado dentro del programa y su carácter de transversalidad en el mismo, ha llevado a asumirlo como el criterio fundamental para la estructuración del plan de estudios o de formación tanto en sentido vertical (en cada nivel o semestre) como horizontal.

Los lineamientos de la Licenciatura en Pedagogía Infantil se encuentran en consonancia con las siete prioridades planteadas por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles -AMEI- para la educación dirigida a los niños en sus primeros años de vida, prioridades que trascienden aquella visión que subordina las experiencias educativas iniciales a la preparación para el ingreso a la escolaridad básica y promueven las modalidades no convencionales de atención y educación a la infancia. Éstas son:

◆ Consolidar una nueva cultura de la infancia que valore la importancia de la educación temprana, en particular para los niños en situación de riesgo.

⁴ Consejo Nacional de Acreditación.

- ◆ Propiciar aprendizajes en ambientes que favorezcan el desarrollo afectivo y motriz del niño, reconociendo y estimulando las capacidades infantiles.
- ◆ Favorecer una mayor vinculación de la familia como agente educador y socializador, propiciando la reflexión y comprensión de su papel en el desarrollo de la infancia.
- ◆ Fortalecer el conocimiento científico sobre la infancia, su familia y su comunidad a través de la investigación.
- ◆ Vincular las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la educación infantil con el predominio de criterios pedagógicos.
- ◆ Propiciar la formación de educadores infantiles de excelencia.
- ◆ Diseñar estrategias de articulación entre la educación inicial y la educación básica.

Enfoque pedagógico del programa

El enfoque pedagógico desde el cual se orienta la Licenciatura considera los siguientes componentes:

- ◆ La integración curricular

A partir de las críticas efectuadas a los diferentes niveles del sistema educativo colombiano y, en particular a la educación superior, con respecto al marcado asignaturismo y a la desarticulación entre la teoría y la práctica, el programa viene orientando los procesos de formación desde un enfoque de *integración curricular*, el cual ha sido definido por Beane (1997) “como una teoría del diseño curricular que está interesada en reforzar las posibilidades de la integración personal y social a través de la organización del currículo en torno a problemas y asuntos significativos” (citado por Yus, 2001:63).

◆ La interdisciplinariedad

Entendida como un proceso, una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentar las diversas problemáticas de una sociedad y que exige una visión de carácter global e integrado sobre el mundo, en la que las partes interactúan constantemente como sistemas interdependientes. En esta línea, la Licenciatura propone la formación de pedagogos infantiles desde una perspectiva interdisciplinar, y para ello estructura el currículo en torno a la práctica pedagógica, a través del diseño de experiencias de investigación que congregan a las disciplinas representadas en los espacios de conceptualización presentes en cada nivel, fomentando el diálogo de saberes y la búsqueda de articulación entre ellos.

Para avanzar hacia la consolidación de un trabajo interdisciplinario, la Licenciatura en Pedagogía Infantil, recurre a dos estrategias fundamentales: La Práctica Integrativa y los Colectivos de Nivel:

◆ *La Práctica Integrativa*: Ejercicio que posibilita que los pedagogos infantiles se aproximen desde el inicio de su carrera (nivel I) a la población sujeto/objeto de su estudio, es decir, niños en diferentes franjas de edad, madres gestantes, padres, personas encargadas del cuidado de los niños, maestros, madres comunitarias, entre otros. La práctica integrativa viabiliza el diálogo entre diferentes saberes y conduce a la puesta en escena de la relación teoría-práctica en un área específica del conocimiento.

◆ *Los Colectivos de Nivel*: Están conformados por los profesores que sirven los espacios de conceptualización presentes en cada semestre y cuentan además con la participación de un maestro en formación en representación de los estudiantes; este grupo cumple con las tareas de: a) discutir en torno al perfil del pedagogo infantil, b) presentar ante el grupo sus respectivos espacios de conceptualización y metodologías de trabajo, c) discutir sobre la vinculación de cada uno de los espacios a la práctica integrativa, y d) hacer una evaluación en torno a la práctica integrativa y su impacto en la formación de los maestros que se desea formar. Se prevé que una vez establecida la operativización de la práctica integrativa, estos

grupos puedan constituirse en espacios para la discusión académica de problemáticas relacionadas con la formación y con los saberes específicos, avanzando hacia la consolidación de comunidad académica en la Licenciatura.

El encuentro entre diferentes disciplinas en los *Colectivos de Nivel* no ha sido ajeno a las tensiones propias del trabajo interdisciplinario; la pugna entre la disciplinariedad y la interdisciplinariedad sigue vigente, hecho que ratifica la necesidad de la disciplinariedad como requisito previo para la interdisciplinariedad. Lo anterior se plasma en la relación de fuerza que se presenta entre las antiguas microprácticas⁵ y las actuales prácticas integrativas, explicitada en la resistencia que presentan algunos de los docentes para abandonar la primera modalidad de trabajo y vincularse a la última, incluso en aquellos momentos en que sus espacios de conceptualización se asumen como espacios nucleadores o centrales en torno a los cuales se articulan los demás.

◆ La investigación como componente transversal de la formación⁶

El movimiento del profesor investigador es otro de los referentes que sustenta el programa, con prevalencia del enfoque de investigación-acción, el cual lleva a los maestros en formación, desde los inicios de su proceso académico, a analizar las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los maestros en ejercicio, a diseñar e implementar sus propias prácticas pedagógicas, a deconstruirlas y a reconstruirlas mediante la reflexión y el análisis permanentemente, para lo cual los aportes de Carr, Kemmis, Stenhouse, McKernan y Restrepo, entre otros, son fundamentales.

Se busca promover lo que Restrepo (2002)⁷ ha denominado, la cultura moderna de la investigación, la cual comprende "como toda manifestación cultural, organizaciones, normas, actitudes, valores, métodos y técnicas, todo en relación con la investigación y su pedagogía" (p. 1).

⁵ Ejercicios que conducen a la puesta en escena de la relación teoría-práctica en un área específica del conocimiento.

⁶ Este componente será abordado con mayor detenimiento en el capítulo III.

⁷ RESTREPO GÓMEZ, B. (2002). *La cultura investigativa y el maestro investigador*. Ponencia presentada en el panel sobre prácticas pedagógicas organizado por la Universidad de Antioquia, 17 de octubre de 2002.

Concepción de evaluación del programa

La Licenciatura en Pedagogía Infantil se orienta por las propuestas y la reglamentación que rige para la Universidad.⁸ El programa es consciente de que como instancia de la Universidad se enfrenta en la actualidad a nuevos y grandes desafíos, y frente a éstos es importante que asuma una mirada crítica permanente de los procesos de formación; para tal fin la evaluación se constituye en un instrumento valioso que posibilita la cualificación de los procesos académicos, en tanto permite evidenciar las fortalezas y los aspectos que requieren ser perfeccionados, para implementar las respectivas acciones mejoradoras, y de esta manera poder cumplir con el propósito de brindar a los estudiantes de la Licenciatura una educación con calidad.

El programa concibe la evaluación como una tarea colaborativa en la que deben intervenir los diferentes actores del proceso educativo: docentes, estudiantes y administradores. Mirar la evaluación de este modo exige una actitud de escucha y respeto a la palabra, apertura al debate, a la sana discusión, a la concertación y a la reflexión, que viabilicen la construcción conjunta de propuestas, la toma de decisiones y la búsqueda continua de la cualificación. Así mismo, el reconocimiento de este espacio ha posibilitado que los estudiantes se asuman como actores del proceso -y no como simples espectadores-, lo que ha redundado en un mayor sentido de pertenencia hacia el programa; adicionalmente se ha evidenciado compromiso, credibilidad y respeto hacia éste. De otro lado, indirectamente se está contribuyendo en la formación de profesionales más reflexivos y propositivos frente a las problemáticas de los escenarios en los que se desenvuelven.

El programa utiliza para la evaluación técnicas formales, semiformales e informales, no obstante la práctica integrativa se ha constituido en una estrategia innovadora para la evaluación de los procesos de los estudiantes, dado que éstos cada semestre realizan un trabajo que vincula a los diferentes espacios de conceptualización, presentan un informe final fundamentado en los recorridos

⁸ Estatuto General, el Estatuto Profesoral y el Reglamento Estudiantil y los lineamientos para la construcción del PEI y el proceso de evaluación.

teóricos y conceptuales de los diferentes espacios, y finalizan el informe a partir de un capítulo en el que hacen una aproximación a la integración de saberes.

Ciclo de Integración A

Unidad	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5	Unidad 6	Unidad 7	Unidad 8	Unidad 9	Unidad 10
Contenido										
Objetivos										
Actividades										
Evaluación										
Recursos										
Observaciones										

TABLA No. 1: PLAN DE FORMACIÓN VIGENTE DEL PROGRAMA

	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Nivel V	Nivel VI	Nivel VII	Nivel VIII	Nivel IX	Nivel X
Núcleo del saber pedagógico / Dimensión pedagógica										
Educabilidad / Maestro como sujeto de deseo	-Neuropsicología -Promoción y prevención en salud infantil -Historia de la infancia y la adolescencia -Procesos orales, de lectura y escritura	-Cognición y desarrollo infantil -Desarrollo psicomotor -Sujeto y educación	-Infancia y afectividad -Desarrollo psicolingüístico	-Desarrollo del pensamiento creativo	-Teoría y dinámica de grupos	-Expresión gráfico plástica matemático III -Seminario taller de construcción del tiempo y tiempo histórico -Ciencias experimentales II -Recursos didácticos y audiovisuales	-Identificación y caracterización de las necesidades educativas especiales	-Expresión teatral -Pedagogía del cuerpo -Integración escolar en pedagogía infantil -Nuevas tecnologías en educación	-Seminario de educación sexual	
Easeabilidad / Maestro como enseñante de las Ciencias, las Artes y la Tecnología		-Fundamentación lingüística contemporánea de pedagogía y didáctica	-Juego y arte en educación infantil -Literatura infantil	-Didáctica de la lectura y la escritura -Pensamiento matemático I -Expresión musical y danza -Historia, teoría y gestión del currículo	-Pensamiento matemático II -Ciencias experimentales I -Seminario taller de dinámica espacial		-Evaluación del aprendizaje -Ciencias experimentales III		-Adaptaciones curriculares y de intervención pedagógica	
Realidades y tendencias sociales y educativas / Maestro como hombre público					-Nuevas sociologías de la educación y etnografía escolar		-Programas de atención a la infancia -Métodos de trabajo con familia y comunidad		-Seminario de ética y cultura	-Legislación educativa y familiar -Seminario de actualización
Estructura histórica y epistemológica de la pedagogía	-Epistemología e historia de la pedagogía		-Antropología pedagógica y formación integral							
Investigación formativa y práctica pedagógica	-Seminario taller integrativo I	-Seminario taller integrativo II	-Seminario taller integrativo III	-Seminario taller integrativo IV	-Seminario taller integrativo V	-Seminario taller integrativo VI	-Seminario taller integrativo VII	-Proyecto pedagógico I	-Proyecto pedagógico II	-Proyecto pedagógico III

Ciclo de profesionalización Ciclo de profesionalización Ciclo de profundización y complementación

De acuerdo con las disposiciones legales, los estudiantes adicionalmente cursan un nivel de formación ciudadana y 3 niveles de comprensión lectora en una lengua extranjera pueden reemplazarse por un examen de suficiencia en comprensión lectora).

BIBLIOGRAFÍA

DECRETO 272 de 1998. Criterios y Procedimientos para la Acreditación Previa de los Programas Académicos de Pregrado y de Especialización en Educación. Bogotá: MEN. Consejo Nacional de Acreditación.

PERALTA, M. V. (2000). Nuevos Paradigmas en la Pedagogía Infantil del Siglo XXI, Memorias del Congreso Mundial de Pedagogía Infantil.

SÁNCHEZ, MORENO, VÉLEZ, MARTÍN, PADILLA y CARRASCO, M. (1999). La formación inicial de las profesoras y profesores de educación infantil: Respondiendo a sus necesidades. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2(2). [Disponible en <http://www.uva.es/ufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>] La formación inicial de las profesoras y profesores de educación infantil; Respondiendo a sus necesidades.

SILVA, PEAKE, M. (2002). La formación del educador infantil. Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación. [Disponible en <http://www.worldbank.org/children/nino/basico/Peake.htm>].

YUS, R. (2001). Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI. Colección Aprender a Ser, Tomo I. Bilbao: Editorial de Descleé de Brower.

RESTREPO GÓMEZ, B. (2002). La cultura investigativa y el maestro investigador. Ponencia presentada en el Panel sobre Prácticas Pedagógicas organizado por la Universidad de Antioquia, 17 de octubre de 2002.

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación
Centro de Documentación
Cedea

CAPÍTULO III

LA INVESTIGACIÓN EN NUESTRA PROPUESTA

Gloria Esperanza García Botero*
Diana María Posada Giraldo**
Carlos Arturo Sandoval Casilimas***

* Profesora de cátedra de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. E-mail: loryes@ayura.udea.edu.co

** Profesora e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, actualmente coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. E-mail: dposada@ayura.udea.edu.co

*** Docente e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. E-mail: sandoval@ayura.udea.edu.co

Introducción

La Licenciatura en Pedagogía Infantil involucra como columna de su estructura curricular una propuesta de formación que integra en un solo conjunto la práctica pedagógica y la formación en investigación. Este artículo tiene como propósito familiarizar a los lectores con los elementos centrales de dicha propuesta. Para ello, se presentan en primera instancia algunas consideraciones generales sobre el rol de la investigación en la formación de docentes. En segundo lugar, se informa sobre el contexto normativo de la formación investigativa de los maestros en Colombia. Posteriormente, se alude a los referentes conceptuales en los que se sustenta la propuesta de formación y al componente metodológico que permite su operacionalización. Para finalizar, se concluye con unos esbozos de lo que vendría a constituirse en la línea de investigación del programa.

La investigación y su relación con la formación de maestros

Mucho se ha discutido en el mundo académico sobre el lugar de la investigación en la formación de educadores; en la década del 80, este asunto adquiere un gran impulso ante la necesidad creciente de hacer del ejercicio docente una práctica reflexiva y reflexionada, demandante de conocimiento, pero a la vez productora de éste, en torno a los asuntos de la enseñabilidad, la educabilidad y el aprendizaje. La investigación, en este espacio, se constituye en un instrumento fundamental para el desarrollo¹ de una competencia básica como lo es el “Aprender a Pensar”, en una de sus acepciones más clásicas: “Aprender a Solucionar Problemas”.

En la misma dirección, frente a la imperativa necesidad de mirar desde nuevas concepciones la interacción “teoría-práctica” o “práctica-teoría” y a su vez tratar de comprender el asunto de la práctica “desde la perspectiva de quienes la construyen, implicándose en ella, en su reflexión y transformación” (Elliot, 1994: 10), empieza a tomar fuerza a nivel mundial, un movimiento innovador en torno a la formación inicial de maestros. Formar un maestro, desde esta perspectiva, exige que conozca sobre la naturaleza de la práctica, con una sólida fundamentación teórica para que de esta manera pueda comprender los procesos de la realidad en todas sus dimensiones, en tanto todas las prácticas son de naturaleza social. Como consecuencia de esto, la formación debe fundamentarse en competencias desde una práctica investigativa que permitan:

“Diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella; elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención, en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia evolución individual y colectiva de los alumnos [...] en un auténtico proceso de investigación” (Elliot, 1994: 16).

Y a su vez darle el estatus a la enseñanza como objeto de reflexión de la práctica y como actividad profesional, que ofrezca una fundamentación teórica e investigativa en torno a las actitudes y la práctica de los enseñantes y a la consecución de la autonomía pro-

¹ Tanto de docentes como de dicentes.

fesional del maestro, el cual participa en las decisiones que se toman sobre el contexto educativo y organizativo de la institución y en la generalización de las responsabilidades profesionales en las que se incluyen, además de las del aula, las de la institución y de la comunidad en general. Todo esto trae consecuencias, tanto para los conocimientos teóricos sobre las disciplinas, la educación y la pedagogía, como para la investigación en cuanto al tipo de relaciones que se establecen entre otros investigadores y los maestros, haciendo aportes al campo que se ha ido construyendo en y desde esta mirada de la formación inicial de maestros con el propósito de fortalecer su representatividad como sujetos de saber pedagógico, como sujetos políticos y como intelectuales.

Desde el sentido que se acaba de presentar, no en vano se viene planteando que la investigación sea la base de la enseñanza y de la formación del maestro, de tal manera que se propicie una investigación en y para la educación, encaminada a transformar las prácticas educativas (Porlán y otros, 1997). Sin detener las miradas que desde 1942 se vienen dando a las tradiciones que influyeron en la investigación educativa, entre las cuales se destacan las de corte positivista, experimental, activa, acción participativa, interpretativa, todas orientadas al logro de los propósitos de intervención² que posibilitaron el conocimiento de los contextos escolares, del currículo y del acontecer en el aula, desde los respectivos enfoques. Paralelamente a esto, se crea una ruptura con el surgimiento del modelo de la investigación acción e interpretativa, los cuales ocuparon su atención en los asuntos relacionados con la teoría y la práctica, de acuerdo con los énfasis o las tendencias que se fueron imponiendo en su momento histórico.

² Vale la pena aclarar que este término - usualmente utilizado en Psicología Clínica, en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, tiene un carácter pedagógico e investigativo.

Desde estos referentes, las prácticas pedagógicas del maestro son enunciadas como procesos de acción y reflexión cooperativa, de indagación y de experimentación que le permiten aprender al enseñar y enseñar para aprender a hacer intervenciones; todo esto mediado por la comprensión; así "la práctica se convierte en el eje de contraste, de principios, hipótesis y teorías en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del currículo, para el

progreso de la teoría relevante y para la transformación asumida de la práctica" (Elliot, 1994: 18), y en otro sentido, de la enseñanza como práctica reflexiva, como espacio de reflexión en la acción.

En esta perspectiva, se busca superar las disyunciones entre la teoría y la práctica y entre la investigación y la acción educativa; se plantea que la investigación es la base de la enseñanza y de la formación del profesorado, de tal manera que propicia una investigación en y para la educación, encaminada a transformar las prácticas educativas (Porlán y otros, 1997). Esto quiere decir que la investigación-acción y los estudios de caso desde una perspectiva interpretativa, se vislumbran como enfoques de investigación que propenden no sólo por la cualificación de la educación sino, especialmente, por el mejoramiento de la formación de los maestros.

Para el caso concreto de la investigación-acción, en el campo de la educación, Carr y Kemmis (1988) afirman que, desde las décadas de los años setenta y ochenta, los teóricos de la investigación educativa han animado el desarrollo de esta línea como un enfoque que provee formas de conexiones entre la práctica educativa y la teoría educativa, entre el manejo de la investigación y la transformación de la práctica educativa y entre los investigadores, los profesores y los estudiantes, es decir, como una línea que pretende ayudar al maestro en formación a establecer la relación entre su propia teoría de la educación y la propia práctica del día a día, mediante la adquisición de competencias pedagógicas, de los contenidos teóricos de las disciplinas y de las estrategias didácticas para la intervención.

El contexto normativo de la formación investigativa de los maestros en Colombia

De acuerdo con los lineamientos establecidos en el Decreto 272 de 1998 y los requisitos para la acreditación previa propuestos por el CNA³, la teoría y la práctica, así como la investigación en su dimensión formativa deben estar presentes a través del proceso de formación propuesto por cualquier programa de pregrado cuyo cam-

³ Consejo Nacional de Acreditación

po de acción sea la educación de los futuros ciudadanos del país. Para Bustamante, López, Rodríguez, Tamayo y Vasco (1999: 146), "la inclusión de la investigación como principio básico de la formación de los profesionales de la educación, implica intervenir [de manera sustancial] el modelo formativo actualmente hegemónico y crear escenarios alternativos que propicien el cultivo de la capacidad de asombro, la duda, la sospecha y otras formas de interrogación, como elementos estructurantes de la formación del nuevo profesional de la educación para Colombia".

Diferentes autores han puntualizado que si se quiere mejorar la calidad de la educación, es prioritario que los maestros asuman una actitud más crítica y reflexiva frente a su labor. Podría decirse que el Decreto 272 se convierte en un punto de apertura hacia una nueva cultura de la investigación que busca que los estudiantes trasciendan el rol de receptores de conocimiento y se visualicen como agentes que pueden aportar en la construcción de éste, a través de la interacción con los sujetos/objetos de estudio, como también, a través de la reflexión permanente sobre su práctica.

Si se quiere cumplir con esta tarea, es necesario que se generen los espacios adecuados donde la pregunta, el debate, la discusión sana, la confrontación, la argumentación, el análisis de situaciones desde diferentes perspectivas, entre otras, sean las estrategias que activen formas de relación social y de aprendizaje.

Se trata de formar a los estudiantes para y en investigación, que se apropien los fundamentos teóricos, la metodología y las herramientas, de manera progresiva, en compañía de un tutor que va más adelante en el proceso (el docente). Se busca que los futuros profesionales en educación no sólo reciten conceptos sobre investigación, sino que se pretende trascender esta forma, permitiéndoles que la vivan, a través de la lectura de la realidad en diferentes escenarios, "que les toque la piel y el pensamiento", que comprendan por qué es importante investigar, para qué se investiga y qué beneficios tiene para su formación y para la sociedad estar formados para investigar.

Se requiere, entonces, adentrarse en lo que diferentes autores denominan investigación formativa. Este tipo de investigación posibilita espacios de encuentro entre estudiantes y docentes, en los que se utilizan metodologías y modos de proceder propios de la investigación científica, o investigación en sentido estricto, sobre problemas pedagógicos locales y/o regionales, “o que recogen los intentos por resolver problemas, realizar proyectos o profundizar en temas que apuntan al mejoramiento de las prácticas docentes o a la calidad de la educación en las instituciones” (Bustamante et al., 1999: 183).

Hernández (2003: 187) sostiene que los profesionales de la educación, en formación y/o en ejercicio, “deben ser ‘investigadores’ de su propia práctica, en el sentido de exploradores permanentes en su campo de trabajo”. Deben “estar siempre preparados para los nuevos problemas y las nuevas oportunidades, con una gran flexibilidad y con disposición crítica y autocrítica. Esto implica una clara conciencia de que el proceso de apropiación de conocimientos no termina nunca y de que el aprendizaje permanente es condición para la búsqueda de soluciones creativas”.

Formar en y para la investigación, utilizando palabras del profesor e investigador Bernardo Restrepo, permite familiarizar a los estudiantes mediante un proceso sistemático y consciente con ésta, con sus constructos teóricos, fases, implicaciones y funcionamiento. Posibilita también que éstos desarrollen competencias y habilidades investigativas a lo largo de su proceso formativo. Aunque los autores han delimitado claramente el campo de la investigación formativa⁴ y la investigación en sentido estricto, es importante precisar que la primera no carece de rigor metodológico, ya que si se tiene en cuenta que su función es preparar a los estudiantes para la investigación en sentido estricto, la rigurosidad en ésta debe estar presente (Restrepo, 2003).

Hemos venido hablando de las implicaciones que para los profesionales en educación tiene la formación en investigación, precisamente por ello reconocemos que los formadores de formadores ha-

4 Existe una discusión en torno al término investigación formativa; de hecho se reconoce que todo tipo de investigación lo es, incluso en el caso de los investigadores experimentados; sin embargo, aunque dicha discusión no se constituye en el objetivo explícito del presente artículo, se utiliza simultáneamente la expresión formación en investigación.

cen parte de estos profesionales y en este proceso de formar también se van formando, en la medida en que aprenden de sus estudiantes, de sus formas de sentir y de pensar, de las lecturas que hacen de su realidad. Es por ello que se requiere de una actitud abierta, generosa y, a la vez, humilde para dar, recibir y construir colectivamente conocimiento.

Vale la pena traer a consideración una metodología de investigación en la cual se soporta la Licenciatura: la investigación-acción educativa, la cual posibilita que los maestros en formación cierren la brecha entre teoría y práctica, comprendan y asuman los fenómenos a los cuales se enfrentan desde un rol activo, promoviendo así la conciencia discursiva de sí mismos como sujetos cuyo comportamiento es objeto de investigación.

La investigación-acción demuestra que tanto maestros en formación como en ejercicio pueden convertirse en productores de investigación del currículo, sin establecer diferencias entre la práctica y el proceso de investigarla, de tal manera que enseñar e investigar en el aula no son acciones yuxtapuestas. Se investiga para comprender y solo si se comprende, se pueden plantear acciones de mejoramiento frente a una determinada situación.

Uno de los pilares básicos que sustentan la investigación-acción es el profesor como investigador; al respecto McKernan (1999) plantea: El movimiento del profesor investigador, incluye modos nuevos de evaluación y la vinculación de la investigación cualitativa en la ciencia social. Este movimiento avala una forma diferente de considerar la investigación del currículo, pues deja de verla como una ocupación especializada. Esta visión se originó en Gran Bretaña con los aportes de Lawrence Stenhouse (1967-1972), quien propuso que toda enseñanza debía estar basada en investigación; por tanto la investigación y el currículo pasan a constituirse en el campo de acción de los profesores, puesto que es a través de la investigación como los profesionales de la educación comprenden su trabajo y mejoran la enseñanza.

Aunque existen diversos modelos de investigación-acción, un aspecto común a todos ellos y que se constituye en uno de los principios fundamentales que sustentan la formación de los pedagogos infantiles es asumida como “una forma de indagación reflexiva regida por rigurosos principios o cánones de procedimiento” (McKernan, 1999: 51). Entre estos principios pueden considerarse los siguientes:

- ◆ Busca el incremento de la comprensión humana a través del pensamiento reflexivo.
- ◆ Apunta hacia el mejoramiento de la calidad de la acción y de la práctica.
- ◆ Su foco central son los problemas inmediatos de los profesionales.
- ◆ Se realiza en el sitio preciso donde ocurren los problemas.
- ◆ Se realiza en grupo, posibilitando la construcción social de la práctica.
- ◆ Trabaja con poblaciones enteras (el aula o la escuela), no con muestras.
- ◆ No pretende controlar variables.
- ◆ Se juzgan las acciones por los participantes en calidad de grupo crítico que analiza, interpreta, comprende y reorienta el rumbo.
- ◆ Es metodológicamente ecléctica.
- ◆ Es científica. “El investigador de la acción ejerce rigurosos principios científicos de procedimiento exponiendo problemas, formulando hipótesis de acción, planificando la recogida de datos, analizando los resultados y reformulando las hipótesis” (53).

◆ El debate, la reflexión sobre el debate y la crítica razonada son esenciales.

◆ “Es emancipadora. Parte de la investigación-acción trata de liberar a los que sufren prácticas represivas e injustas. Intenta librar a los participantes y darles mayor autonomía por medio de la reflexión colectiva. Una meta central es dar poder al grupo de investigación por medio de su asunción de responsabilidad para la toma de decisiones” (53).

Como se anota al inicio del artículo, la investigación vinculada a la práctica pedagógica se constituye en uno de los ejes transversales que soporta la formación de los licenciados en Pedagogía Infantil. Con el fin de materializar esta propuesta y de que la investigación rigurosa -o investigación en sentido estricto- realizada por los profesores de la Facultad tenga un impacto tangible sobre los procesos de formación en el pregrado, se han retomado los resultados de dos investigaciones:

“Las representaciones sociales sobre el valor justicia como punto de partida para el fortalecimiento de la convivencia escolar”, realizada por Salinas, Isaza y Posada (2002) y “La práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros”, llevada a cabo por Isaza, Gómez, Henao, Moreno y Posada (2002).

Dichas investigaciones han aportado a la estructuración de los ejes temáticos en torno a los cuales se ha llevado a cabo la integración curricular⁵ con las siete cohortes admitidas hasta la fecha en la Licenciatura.

La formación en investigación atraviesa todo el plan de estudios de la Licenciatura, del primero al décimo nivel, formación que involucra elementos conceptuales, teóricos y metodológicos, así como el desarrollo de habilidades y competencias investigativas para su puesta en escena, propendiendo porque los pedagogos infantiles estén en condiciones de leer los diversos contextos educativos en los que se

⁵ Enfoque pedagógico y curricular adoptado por el Programa.

halla inserta la infancia y que desde los referentes que construyen y consolidan a lo largo de su proceso formativo, fundamenten su intervención pedagógica y vuelvan sobre la misma, a través de la reflexión como única posibilidad de dinamizar sus prácticas pedagógicas, reorientar su acción educativa y producir conocimiento.

A lo largo de los diez semestres académicos de los que consta el programa, tanto en forma horizontal como vertical la práctica pedagógica y la investigación formativa, pensadas en un continuo, se trabajan en un espacio de conceptualización⁶ -Seminario Taller Integrativo- diferenciado de los demás, presente en cada nivel y en torno al cual se articulan los mismos. Este propósito ha sugerido la apertura de un quinto núcleo del saber pedagógico⁷ denominado en este caso Investigación Formativa o Formación en Investigación y Práctica Pedagógica.

Seminario Taller Integrativo

Espacio de conceptualización presente a lo largo de los siete primeros semestres. Su finalidad es propiciar el acercamiento progresivo del pedagogo infantil a los diversos contextos educativos de carácter formal y no formal, donde podrá identificar situaciones problemáticas que serán exploradas en los aspectos social, cultural y pedagógico, para luego adentrarse progresivamente en ellas, identificando, analizando e interpretando fenómenos educativos que conduzcan a los futuros profesionales en Pedagogía Infantil a la formulación, ejecución y evaluación de proyectos de carácter pedagógico e investigativo.

El Seminario garantiza el abordaje de contenidos teóricos y conceptuales relacionados con la investigación, para sensibilizar a los estudiantes frente a ésta, y ofrecerles bases elementales para asumirla en su carácter formativo, e indirectamente motivar a aquellos más interesados a hacer parte de los Semilleros de Investigación⁸ y grupos de investigación rigurosa.

En este espacio de conceptualización, y durante todo el proceso formativo del estudiante, se trabajan tres ejes: *Formación personal,*

6 Nominación adoptada por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia a raíz de la reforma curricular efectuada en 2000 y que reemplaza al término asignatura y que propende por una dinámica de trabajo diferente a la tradicional clase magistral, en la que se busca que los estudiantes asuman un papel activo frente al conocimiento, donde se propenda por la conceptualización y la reconceptualización con sentido.

7 Educabilidad, Enseñabilidad, Realidades y Tendencias Sociales y Educativas, y Estructura Histórica y Epistemológica de la Pedagogía.

8 Grupos de formación en investigación a nivel extracurricular, es decir, por fuera de los planes de estudio creados en distintas Facultades. La Facultad de Educación ha llevado a cabo este trabajo con varias cohortes de estudiantes y en diversas temáticas.

formación en investigación y formación profesional docente o práctica pedagógica. Este último componente, se concreta en la realización de un trabajo durante todo el semestre y con el concurso y la participación de todos los espacios de conceptualización presentes en cada nivel, bajo la denominación de práctica integrativa.

La orientación del Seminario Taller Integrativo está a cargo de docentes con formación en el campo investigativo, quienes se encargan de los aspectos conceptuales y teóricos relacionados con la investigación y de asesorar a los estudiantes en las experiencias prácticas; pero el diseño de éstas es responsabilidad del Colectivo de nivel⁹ que sirve cada uno de los demás espacios conceptuales en el respectivo semestre, propiciando la integración de las temáticas fundamentales particulares y garantizando a lo largo del programa tanto la confrontación permanente entre teoría y práctica, como su abordaje desde una óptica interdisciplinaria.

La estructura que subyace a la práctica integrativa en cada nivel es en esencia la misma: los estudiantes identifican una problemática en torno a un aspecto de la realidad a través de observaciones directas, entrevistas y encuestas, entre otras técnicas; acopian información al respecto, confrontan con un marco de referencia construido a partir de los aportes de los espacios de conceptualización que cursan y elaboran un informe que trata de dar cuenta de la problemática identificada, para los semestres uno y dos; en el tercero adicionalmente se da una aproximación a la intervención pedagógica, y entre el cuarto y el séptimo se amplía el espacio para la misma; se trata de precisar su efecto y se sistematiza la experiencia.

Estructura de la práctica

A continuación, se hace una descripción sintética de la práctica que llevan a cabo los estudiantes de la Licenciatura desde el primero hasta el último nivel, categorizada de acuerdo con los ciclos de formación.¹⁰

9 Nominación que recibe el grupo de profesores que sirve los diferentes espacios de conceptualización inscritos en cada nivel y que además cuenta con la participación de un representante de los estudiantes.

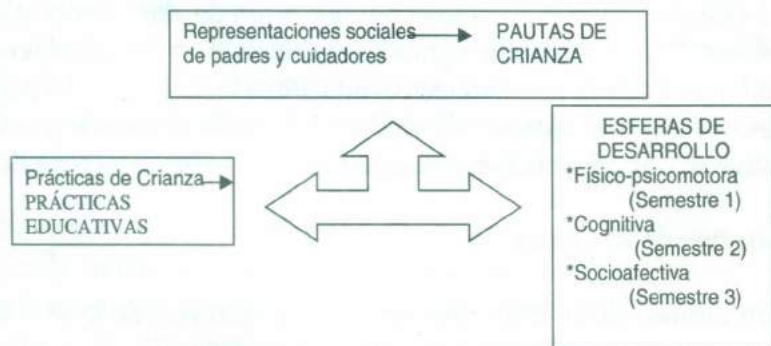
10 La Tabla No. 2 hace una síntesis de la estructura de la práctica pedagógica del programa.

Ciclo de fundamentación

Propósito

Iniciar el desarrollo progresivo de las competencias investigativas de los maestros en formación, tomando como objeto de estudio y transformación las prácticas educativas presentes en el ámbito de la educación informal llevada a cabo en el seno familiar (en los dos primeros niveles o semestres), y no formal institucional (en el tercero). El ejercicio formativo y de investigación toma como conceptos eje en su primera parte las Pautas y Prácticas de Crianza y en la segunda la transición de Prácticas Educativas a Prácticas Pedagógicas; en ambos, sin embargo, se toma como un tercer eje de exploración las Representaciones Sociales (Ver Figura 1). Este primer ciclo de formación se articula además a una reflexión secuencial de las tres esferas o dimensiones en las que se ha tematizado el desarrollo infantil: psicomotora, cognoscitiva y socioafectiva; la intencionalidad es que los pedagogos infantiles en formación se familiaricen con las características de desarrollo reales de los niños con las que posteriormente realizarán su intervención pedagógica.

Figura 1: Ejes de articulación del componente investigativo en el primer ciclo de formación.



La visión desagregada por cada uno de los semestres es la que se enuncia a continuación:

Semestre 1: *Práctica Integrativa I*

En este nivel los estudiantes hacen una exploración de las representaciones sociales que tienen algunas madres gestantes sobre la maternidad y la crianza, y analizan si éstas se constituyen en prefiguradoras de las prácticas de crianza que llevan a cabo con sus hijos recién nacidos.

En esta práctica se busca que los estudiantes tengan una primera aproximación a los sujetos/objetos de estudio,¹¹ las madres gestantes (primi y multíparas) y los niños recién nacidos.

Semestre 2: *Práctica Integrativa II*

En este nivel los maestros en formación efectúan una exploración de las representaciones sociales que sobre el desarrollo cognitivo tienen las personas encargadas del cuidado de los niños entre los 46 y los 60 meses de edad, y de las pautas y prácticas de crianza que ejercen con relación al mismo. Este ejercicio les posibilita el acercamiento a los niños en esta franja de edad y a los diferentes tipos de personas que los acompañan (abuelos, tíos, niñeras, padres, entre otros).¹²

Semestre 3: *Práctica Integrativa III*

En este nivel los estudiantes hacen una exploración de las prácticas educativas y pedagógicas formadoras del desarrollo sociopersonal, con énfasis en la capacidad de resiliencia, en niños entre los 24 y los 60 meses de edad atendidos mediante el Programa Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Esta aproximación les permite a los estudiantes el contacto con madres comunitarias y niños entre los dos y los cinco años.¹³

11 Modalidad educativa informal, ámbito familiar.

12 Modalidad educativa informal, ámbito familiar.

13 Modalidad educativa No Formal, ámbito institucional.

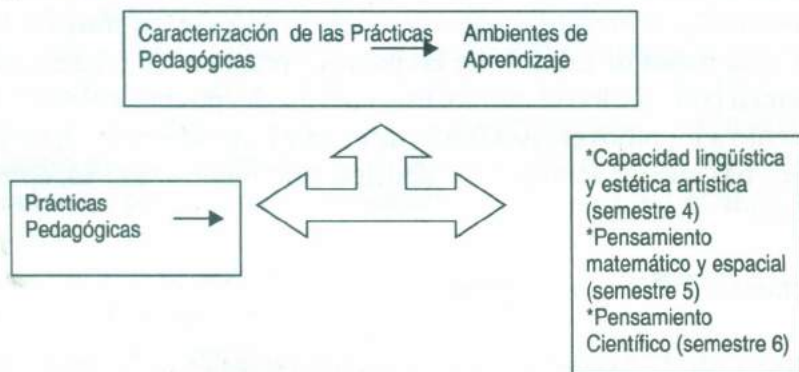
Desde el componente investigativo este primer ciclo prioriza como método principal el observacional, y como técnicas el análisis documental, la observación participante y no participante y la entrevista semiestructurada; en relación con instrumentos, se trabajan en forma prioritaria el diario de campo y el cuestionario. Adicionalmente en el nivel III se trabajan el diagnóstico, los talleres y el diseño e implementación de intervenciones pedagógicas.

Ciclo de profesionalización

Propósito

Desarrollar experiencias pedagógicas y didácticas a partir del análisis de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en las instituciones que operan como centros de práctica, y el posterior diseño, ejecución y evaluación de proyectos de intervención y proyectos de aula integrados sobre los saberes básicos fundamentales y que atiendan las necesidades reales de las instituciones preescolares: grados de prejardín, jardín y transición y en los escolares: grados 1° y 2°.

Figura 2: Ejes de Articulación del Componente Investigativo en el segundo ciclo de formación.



Semestre 4: *Práctica Integrativa IV*

En este semestre los maestros en formación diseñan y ejecutan una propuesta de intervención pedagógica que busca impactar positivamente el desarrollo de la capacidad expresiva a nivel lingüístico y estético-artístico en niños en edad preescolar. En esta práctica su aproximación es a niños entre los tres y los siete años de edad y maestros en ejercicio pertenecientes a instituciones educativas en los diferentes niveles del ciclo de educación preescolar.¹⁴

Semestre 5: *Práctica Integrativa V*

¹⁴ Modalidad educativa formal, ámbito institucional.

Los estudiantes diseñan una propuesta de intervención pedagógica que propicie el desarrollo del pensamiento matemático y espacial de niños en edad preescolar. Este ejercicio permite que los futuros pedagogos infantiles tengan contacto con niños en etapa preescolar, instituciones educativas y maestros en ejercicio.

Semestre 6: *Práctica Integrativa VI*

En esta práctica los maestros en formación diseñan e implementan una propuesta de intervención pedagógica que propicie el desarrollo del pensamiento científico en niños entre los 3 y los 7 años.

Semestre 7: *Práctica Integrativa VII*

En este nivel los estudiantes deben diseñar un proyecto que vincule la institución educativa, la familia y la comunidad.

En el segundo ciclo, desde el componente investigativo se continúan trabajando los métodos, técnicas e instrumentos utilizados en el primero, y complementariamente se abordan los proyectos pedagógicos como estrategia para fomentar la actitud investigativa en los niños, la práctica como objeto de reflexión permanente e investigación, las situaciones problemáticas que enfrenta el maestro en el aula y los proyectos comunitarios.

Ciclo de profundización y complementación

Propósito

Proponer, diseñar, ejecutar, evaluar y sistematizar proyectos de investigación cuyos problemas punto de partida estén inscritos en la línea de investigación adoptada por el programa, denominada *Procesos de Desarrollo Infantil* y cuyos componentes están determinados por los núcleos académicos que operan en la Facultad y que involucran las esferas o dimensiones del desarrollo así como los procesos formativos de los actores educativos que inciden sobre él, incluyendo de una manera primordial al licenciado en Pedagogía Infantil.

Semestre 8: *Proyecto Pedagógico Investigativo I*

Diagnóstico, diseño y formulación de proyectos de investigación, preparación del anteproyecto, diseño y validación de instrumentos y recolección de información, análisis e interpretación de resultados.

Semestre 9: *Proyecto Pedagógico Investigativo II*

Construcción y aplicación de una propuesta de intervención.

Semestre 10: *Proyecto Pedagógico Investigativo III*

Se culmina con la aplicación de la propuesta. Se evalúa y sistematiza la experiencia.

Desde el componente investigativo, en éste tercero y último ciclo, se continúan trabajando los métodos, técnicas e instrumentos utilizados en los dos anteriores, y paralelamente se abordan otras temáticas: paradigmas investigativos, tipos de investigación, diseños de investigación y otras técnicas de recolección de datos.

BIBLIOGRAFÍA

BUSTAMENTE, G., LÓPEZ, N., RODRÍGUEZ, R., TAMAYO, A. y VASCO, E. (1999). «Investigación y Formación de Educadores: Una Relación Problemática» *Pedagogía y Educación: Reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998 para la Acreditación Previa de los Programas en Educación*. Santafé de Bogotá: CNA, 121-181.

CARR, W., y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.

DECRETO 272 de 1998. *Criterios y Procedimientos para la Acreditación Previa de los Programas Académicos de Pregrado y de especialización en Educación*. Bogotá: MEN. Consejo Nacional de Acreditación.

ELLIOT, J. (1994). *La investigación en Educación*. Madrid, Morata.

HERNÁNDEZ, C. A. (2003). «Investigación e investigación formativa. En: *Nómadas*, No. 18, Bogotá, 183-193.

MCKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.

PORLÁN, R., RIVERO, A. y MARTÍN DEL POZO, R. (1997). «Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos». Resultado parcial de un proyecto de investigación. Universidades de Sevilla y Complutense de Madrid.

RESTREPO GÓMEZ, B. «Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad». En: *Nómadas*, No. 18, Bogotá, 195-202.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

COLCIENCIAS. (1995). Plan estratégico de desarrollo del programa nacional de estudios científicos de la educación. Documento de trabajo. Santafé de Bogotá.

DÍAZ, M. (1999), "Sobre la profesión educativa" En: *Pedagogía y Educación: Reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998 para la Acreditación Previa de los Programas en Educación*. Santafé de Bogotá: CNA, 183-206.

GARCÍA L., J. (1999). Formación del profesorado: necesidades y demandas. Barcelona: Praxis.

GIROUX, H. (1997): Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid, Paidós/mec.

INOSTROZA DE CELIS, G. (1997). La práctica motor del cambio en la formación docente. Santiago de Chile: Dolmen.

LOPERA, E. (COMP). (1989). Reestructuración de las Licenciaturas en Educación Infantil Preescolar, Especial y Primaria: Maestros para la transición entre los dos milenios. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.

MAGENDZO, A. (1999): "Investigación de la práctica pedagógica en el contexto de las reformas curriculares", En: *Memorias del Simposio Internacional de Investigadores en Educación "La investigación como práctica pedagógica"*. Santa Marta, Colombia 8-10 de noviembre de 1999. pp. 65-78. Bogotá, Convenio Andrés Bello.

MESSINA, G. (1999). "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa". En: *Revista Iberoamericana de Educación OIE*. Madrid. No. 19. pp. 152.

OROZCO, J. C. Concepciones de Investigación en la Formación de Profesores. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 36-37, Bogotá, 1998. PP. 59-92.

RESTREPO, B. (1983). "Práctica como Reflexión y Práctica como Investigación: Una propuesta de práctica profesional para la formación de docentes a distancia". En: ICFES. *Memorias de Eventos Científicos*. Bogotá: Presencia. pp.79-85.

ROCKWELL, E. (1994). "Etnografía y teoría de la investigación educativa". En: *Aportes*. Santafé de Bogotá, No. 35.

ROCKWELL, R. y MERCADO, R. (1988). "La Práctica Docente y la Formación de Maestros". En: *Planteamientos en Educación*. II (1) 93, pp. 23 - 42.

SANDOVAL, C. Investigación Cualitativa. ICFES-ASCUN, 2000. En: http://www.icfes.gov.co/esp/fomento/gcfom/pub/libros/ser_inv_soc/modulo4.pdf

STENHOUSE, L. (1998): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

TAMAYO, A. (2000). "Las facultades de Educación como espacio de investigación educativa". En: *Colombia, Ciencia y Tecnología*. Vol. 18 No. 1. Colciencias, Santafé de Bogotá, pp. 37-40.

VASCO E. (1992). *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Colección Mesa Redonda. Santafé de Bogotá: Linotipia Bolívar, 111 p.

ZULUAGA, O. y ECHEVERRI, A. (1990). "El Florecimiento de las Investigaciones Pedagógicas". En: *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: CORPRODIC. 201 p.

Tabla No. 2: Estructura de la práctica pedagógica en la Licenciatura

Nivel	Nominación Espacio que orienta la práctica	Eje de integración	Eje de problematización	Espacio Conceptual nucleador	Modalidad educativa	Grupo etéreo
I	Seminario Taller Integrativo I	Pautas y prácticas de crianza	Representaciones sociales sobre maternidad y crianza	Historia de la Infancia y la Adolescencia	Educación informal, ámbito familiar	0 – 2 años
II	Seminario Taller Integrativo II	Pautas y prácticas de crianza	Representaciones sociales sobre cognición y desarrollo infantil	Cognición y Desarrollo Infantil	Educación informal, ámbito familiar	2 – 4 años
III	Seminario Taller Integrativo III	Prácticas educativas y pedagógicas	Prácticas educativas y pedagógicas llevadas a cabo en modalidades alternativas de educación infantil y su incidencia en el desarrollo socio- afectivo.	Infancia y Afectividad	Educación informal, ámbitos institucional o comunitario	2 a 6 años
IV	Seminario Taller Integrativo IV	Prácticas pedagógicas	Diseño de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de la expresión lingüística y estético- artística	Didáctica de la Lectura y la Escritura	Educación formal, ámbito institucional	4 a 7 años
V	Seminario Taller Integrativo V	Prácticas pedagógicas	Diseño de ambientes de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento sobre las realidades socioculturales	Dinámica Espacial	Educación formal ámbito institucional	4 a 7 años
VI	Seminario Taller Integrativo VI	Prácticas pedagógicas	Diseño de ambientes de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento matemático y científico	Ciencias Experimentales I	Educación formal ámbito institucional	4 a 7 años
VII	Seminario Taller Integrativo VII	Prácticas pedagógicas	Diseño de proyectos educativos alternativos (trabajo comunitario)	Métodos de Trabajo con Familia y Comunidad	Educación formal ámbito institucional	0 a 7 años y adultos
VIII	Proyecto Pedagógico I	Línea de profundización elegida	Campo de profundización elegido	Nuevas Tecnologías en Educación	Modalidad elegida	0 a 7 años y adultos
IX	Proyecto Pedagógico II	Línea de profundización elegida	Campo de profundización elegido	—	Modalidad elegida	0 a 7 años y adultos
X	Proyecto Pedagógico III	Línea de profundización elegida	Campo de profundización elegido	Seminario de Actualización	Modalidad elegida	0 a 7 años y adultos



CAPÍTULO IV

PROSPECTIVAS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

Marta Cecilia Palacio Arteaga*
María Alexandra Rendón Uribe**

Este artículo se construye a partir de las reflexiones surgidas a lo largo de la implementación del programa, como fruto de la actitud crítica que lo caracteriza desde sus inicios, y se consolidan en el marco del proceso de autoevaluación que actualmente se lleva a cabo en la Facultad de Educación. Para ello, se identifican los aspectos que soportan la pertinencia de la Licenciatura, las acciones mejoradoras que se han implementado, los aspectos susceptibles de cualificación con las respectivas soluciones visualizadas y los retos que a futuro se proyectan.

Aspectos que soportan la pertinencia de la Licenciatura

◆ La implementación de un modelo de formación alternativo al tradicional, que intenta superar el asignaturismo y avanzar en la búsqueda de la interdisciplinariedad.

◆ El diseño de un plan de formación que responde a las siete prioridades para la educación inicial en el nuevo milenio,¹ planteadas por la UNESCO y retomadas por la AMEI.

* Profesora
Facultad de
Educación
Universidad de
Antioquia.

** Profesora
Facultad de
Educación
Universidad de
Antioquia.

¹ Remítirse al
capítulo II.

- ◆ La vinculación entre la práctica pedagógica y la investigación como pilares fundamentales del plan de formación.
- ◆ El diseño de experiencias de práctica pedagógica en escenarios educativos formales, no formales e informales.
- ◆ La ampliación del tiempo de práctica y su relación con el conocimiento del contexto.
- ◆ La preparación a los estudiantes para desempeñarse como maestros integradores de niños con necesidades educativas especiales al aula regular.
- ◆ La deconstrucción de la práctica pedagógica y el desarrollo de una actitud orientada a su continua transformación.
- ◆ El diálogo permanente entre la teoría y la práctica.
- ◆ La vinculación al cuerpo profesoral de docentes con experiencia en educación inicial.
- ◆ La construcción de identidad profesional de los maestros en formación a partir de la escritura.
- ◆ La superación del fraccionamiento habitualmente generado en la formación de maestros para la educación inicial, determinado por la diferenciación de programas para niños menores y mayores de tres años.

Acciones mejoradoras implementadas a la fecha

- ◆ Ajustes a la estructura de la práctica pedagógica y definición de los lineamientos específicos para cada uno de los niveles.
- ◆ Reestructuración del sistema de prerrequisitos y correquisitos para lograr mayor coherencia curricular en los planos vertical y horizontal.

◆ Revisión y ajuste permanente de las guías que orientan las prácticas integrativas de cada nivel.

◆ concentración de las instituciones que operan como centros de práctica para facilitar un trabajo de mayor continuidad e impacto.

◆ Realización de evaluaciones docentes semestrales, a partir de un instrumento diseñado para recoger no solo los conceptos puntuales frente al desempeño de los profesores, sino también observaciones más completas frente a las líneas necesarias de adoptar para el mejoramiento.

Aspectos que requieren ajustarse y sus respectivas acciones mejoradoras

◆ La asignación de recurso humano y financiero que permita la conformación de un colectivo de trabajo que pueda hacerle frente de manera simultánea a la docencia, la investigación y la extensión.

◆ La conformación de un grupo de investigación en el programa.³

◆ El reconocimiento contractual a los profesores de cátedra, dadas las exigencias del trabajo colectivo, propio de las comunidades académicas.

◆ La consolidación de la producción intelectual a través de la escritura y la generación de saber pedagógico y didáctico sobre docencia universitaria e infancia.

◆ El establecimiento de un diálogo permanente con pares académicos en los planos nacional e internacional.

◆ La vinculación intersectorial e interinstitucional a los programas de atención integral a la infancia.

◆ El fortalecimiento de la competencia en el manejo de una segunda lengua por parte de los profesores y estudiantes del programa

2 Para cada nivel de práctica integrativa (I a VII) existe una guía construida colectivamente por los profesores de Seminario Taller Integrativo y revisada por cada uno de los docentes y los representantes estudiantiles que integran los colectivos de nivel.

3 Aunque se cuenta con personal de experiencia en el campo investigativo, el tipo de vinculación se constituye en la principal dificultad para concretar este propósito.

mediante la inclusión y estudio de textos en otros idiomas como parte de la bibliografía básica de los cursos.

◆ El perfeccionamiento de la competencia en el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a través de la vinculación directa de este tópico como componente de los proyectos pedagógicos con los que culmina el proceso de formación, independientemente de su especificidad disciplinar.

Retos y proyecciones del programa

Aunque la Licenciatura en Pedagogía Infantil se encuentra catalogada como uno de los pregrados de excelencia del país,⁴ somos conscientes de que son muchos los aspectos que requieren fortalecimiento, como se evidencia en líneas previas. Aspiramos a consolidar cada vez más los procesos de autoevaluación y a que el modelo administrativo y de gestión, una vez ajustado, nos conduzca a alcanzar objetivos y crecientes niveles de calidad. En esta dirección, se constituyen en retos para el programa los siguientes:

◆ Fortalecer la línea de trabajo que considera al niño, a las personas encargadas de su cuidado, atención y educación y de la cual se deriven las líneas de investigación y de práctica pedagógica.

Como bien lo señalara Egido (2000), aunque se ha avanzado en el cierre de la brecha entre cuidado y educación, y se ha admitido que cuanto más pequeño es un niño, más integrados están ambos conceptos, aún ésta sigue influyendo de manera determinante en la formación de las personas responsables de la educación inicial. De modo que quienes se encargan de los programas asistenciales (dirigidos a niños menores de tres años y en el ámbito no formal) son en su mayoría miembros de las comunidades, con poca o ninguna preparación y que trabajan de forma voluntaria a cambio de una remuneración muy modesta y casi sin ninguna otra contraprestación. Para el caso de la educación denominada *preescolar* y ubicada en modalidad formal y cuyos destinatarios son los niños entre los tres y los seis años, el nivel de formación de los maestros se incrementa a

4 Guía de las mejores Universidades 2003. Información analítica de facultades y programas de pregrado. En: La Nota Económica.

la obtención del título de bachiller pedagógico, normalista e incluso al de licenciado con formación universitaria.

En esta dirección, cobra pertinencia establecer mecanismos para la capacitación de los adultos que interactúan con los niños, para que se constituyan en mediadores conscientes y efectivos en el aprendizaje de los infantes⁵ (Blanco, 1999). Para alcanzar este propósito es conveniente explorar el trabajo con el método de participación guiada, propuesto por Rogoff (1993),⁶ el cual demanda al adulto que acompaña al niño, el desarrollo de competencias para realizar una acción intencionada y consciente, utilizar el lenguaje como instrumento psicológico y la organización y conducción de actividades mediadoras que potencien el desarrollo de los niños.

5 BLANCO, C. (1999) *Rol del adulto en el aprendizaje de los niños pequeños*. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Pedagogía 1999. La Habana, Cuba.

6 Citado por BLANCO, C. (1999).

7 Vale la pena anotar que buena parte de estos desafíos dependen de las políticas estatales y del compromiso asumido por los gobiernos.

8 BLANCO, R. (2000) *Desafíos de la educación y cuidado de la primera infancia en los países de América Latina*. En: <http://www.worldbank.org/children/niño/basico/Rosa.htm>

9 ZABALZA, M. (1996) *Calidad de la educación infantil*. Madrid: Narcea.

◆ Responder a los desafíos planteados para la educación inicial en Iberoamérica, dentro de los cuales la formación, cualificación y mejoramiento de las condiciones laborales del personal ocupa en lugar preponderante⁷ (Blanco, 2000)⁸. Al respecto, Zabalza (1996)⁹ ratifica la urgente necesidad de atender a las necesidades de formación y desarrollo profesional de los especialistas en este campo; para lo cual es importante conocer los demás desafíos mencionados por Blanco (2000):

◆ Aumento de cobertura, ya que desde el nacimiento a los tres años es baja en prácticamente todos los países; de los cuatro a los seis es alta en algunos países pero aún insuficiente en otros.

◆ Mayor equidad en la financiación y los costos de los distintos programas para las familias, puesto que se genera un acceso diferencial que desfavorece a aquellos carentes de recursos o residentes en zonas rurales o pertenecientes a etnias indígenas. En la mayoría de los países los programas educativos dirigidos a los niños entre los tres y los cuatro años son ofrecidos por instituciones privadas, lo que genera gastos a los padres; para los niños entre los cinco y los seis años –grado cero o de transición en el caso colombiano– se habla de gratuidad en las instituciones oficiales, pero aún se carece de plazas suficientes.

- ◆ Superación de la diferenciación entre cuidado y educación, determinada tanto por la edad de los niños como por la fragmentación de los programas ofrecidos, dado que a menor edad más integrados están ambos conceptos.
- ◆ Coordinación intersectorial e interinstitucional para definir las políticas sobre infancia de una manera coherente, a través de la convergencia en las acciones.
- ◆ Calidad de la organización actual de los programas de atención a la infancia. Suele ocurrir con frecuencia que se sacrifica la calidad en aras de la cobertura y que la primera esté determinada por el cumplimiento de ciertos criterios en cuanto a recursos, instalaciones y número de niños por adulto, pero además de que son insuficientes no rigen para muchos de los programas dirigidos a los niños menores de tres años, pues aquellos funcionan sin regulación. En este sentido, se hace necesario enriquecer los sistemas de acompañamiento y evaluación de la educación inicial para disponer de datos objetivos sobre sus resultados.
- ◆ Una mayor atención al desarrollo e implementación de currículos multiculturales y a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

Si bien la propuesta de formación de la Licenciatura responde a varios de los requerimientos y demandas de la educación inicial, existe incongruencia entre estos planteamientos y la legislación educativa colombiana, la cual restringe las posibilidades laborales de estos profesionales, que aún están determinadas por la disyuntiva educación no formal e informal para niños menores de tres años, y la formal dirigida a los niños entre los tres y los seis años, lo que se vislumbra como un reto más para el programa.

- ◆ Complementar la propuesta de formación con el modelo presentado por Alvarado (2000)¹⁰, el cual rescata como básica la formación pedagógica de las personas vinculadas en la atención integral a la infancia, puesto que le atribuye el carácter de soporte im-

10 ALVARADO S. (2000) *Formación continua de talento humano para una atención integral de calidad a la niñez latinoamericana.*

portante para ampliar su marco de acción en los ámbitos de la docencia, la investigación y la extensión, dado que le otorga a la educación un carácter articulador, como paradigma de desarrollo, construcción y circulación de conocimiento. Esto hace necesario que los procesos de formación de los pedagogos infantiles involucren los siguientes elementos en materia de conocimiento:

- ◆ La transformación histórica que ha sufrido la categoría de infancia en los contextos local, nacional y mundial en razón de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales propias de cada época.
- ◆ Las dimensiones del desarrollo infantil y la articulación entre los saberes pedagógico, didáctico, disciplinar e investigativo, que les permita fundamentar su intervención pedagógica.
- ◆ Las políticas sociales de infancia.
- ◆ Planeación y evaluación de programas y proyectos.
- ◆ Gestión de recursos y procesos de cooperación intersectorial e interinstitucional.
- ◆ Metodologías de trabajo interdisciplinario que fundamenten procesos y estrategias de intervención pedagógica en salud, desarrollo humano, ambiental, social y comunitario.

En un esquema como el anterior, se amplía el campo de acción de los profesionales que se pretende formar, se advierte la claridad sobre el hecho de que no todo puede agotarse desde el nivel de pregrado, sino que se requiere la proyección del proceso formativo hacia niveles de educación avanzada como son la maestría y el doctorado, de tal manera que pueda prepararse un recurso humano capaz de desempeñarse en:

- ◆ El diseño de políticas sociales para apoyar el trabajo desde entidades estatales, nacionales e internacionales en las que se sustentan los programas de atención a la infancia y la inversión.

- ◆ El diseño de programas nacionales, locales, institucionales y proyectos que respondan a las políticas sociales.
- ◆ La administración y ejecución de programas y proyectos.
- ◆ La capacitación de diferentes agentes educativos como los multiplicadores o promotores comunitarios y demás agentes socializadores primarios y secundarios.

Para finalizar, Alvarado (2000), realiza algunas recomendaciones útiles en la construcción de un modelo de formación continuada que posibilite una atención integral de calidad a la infancia; en esta dirección señala como principios reguladores de las prácticas de formación los siguientes:

- ◆ La flexibilidad, entendida como la capacidad de adaptarse a las necesidades y estilos de los actores sociales, sus contextos y circunstancias de tiempo y espacio en los que pueden desarrollar los programas.
- ◆ La contextualización socioeconómica y cultural de los aprendizajes, de los procesos de construcción de conocimiento, de los recursos utilizados en el proceso, de los métodos y estrategias de formación con el ánimo de que los programas sean pertinentes y significativos para los actores sociales involucrados.
- ◆ La integración teoría-práctica, que rompa las distancias entre la producción y circulación de conocimiento, los procesos de formulación de políticas y la práctica social de atención a la infancia.
- ◆ La participación, relevancia y autodirección, como elementos que pueden garantizar que lo que se aprende se constituye en algo significativo para quien se forma, y que puede impactar su práctica social, vinculada a la atención integral de la infancia.
- ◆ El reconocimiento, la resignificación y la negociación cultural.

Son muchos los factores que entran en juego para poder alcanzar los retos aquí planteados, desde el concurso académico y profesional, hasta el compromiso y la voluntad de la Facultad y de la Administración Central. Es hora de que en todas las instancias se otorgue al trabajo por la infancia el estatus que merece, y a la formación de los pedagogos infantiles como una esfera vital para el cumplimiento de este propósito.





BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, S. (2000) Formación continua de talento humano para una atención integral de calidad a la niñez latinoamericana.

BLANCO, C. (1999) Rol del adulto en el aprendizaje de los niños pequeños. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Pedagogía 1999. La Habana, Cuba.

BLANCO, R. (2000) Desafíos de la educación y cuidado de la primera infancia en los países de América Latina. En: <http://www.worldbank.org/children/nino/basico/Rosa.htm>

EGIDO, G., I. (2002) La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y Europa. En: OEI –Ediciones– Revista Iberoamericana de Educación. No. 22, abril de 2002, Río de Janeiro. En <http://www.oei.es>

Guía de las mejores Universidades 2003. Información analítica de facultades y programas de pregrado. En: La Nota Económica.

ZABALZA, M., (1996) Calidad de la educación infantil. Madrid: Narcea.