

La educadora infantil: práctica y conocimiento*

Educating Children, Practice and Knowledge

Maribel Vergara Arboleda**
Alice Marcela Gutiérrez Pérez***

Fecha de recepción: 26/08/2013

Fecha de aceptación: 10/10/2013

Resumen

Este artículo deriva de una investigación realizada con el fin de reconocer las prácticas educativas que han desarrollado los graduados de las licenciaturas en Pedagogía Infantil, Educación Infantil, Educación Preescolar y Educación para la Primera Infancia, pertenecientes a las Universidades del capítulo centro de Ascofade, desde el año 2007 al 2010. En el estudio se ubicaron los campos de acción de los educadores infantiles mediante una encuesta a 222 graduados de un total de 1557. Se establecieron los conocimientos construidos de doce educadores infantiles por medio de entrevistas individuales. La metodología fue de tipo mixto y la sistematización a través del análisis del contenido.

El artículo instala la discusión entre las prácticas educativas y el conocimiento construido de doce educadores infantiles y la forma como estas prácticas favorecen el conocimiento profesional que se configura en un tipo de comprensión y que hace parte de su acción educativa.

Palabras clave: educadora infantil, práctica educativa, conocimiento profesional, campos de acción.

Abstract

Article derived from research conducted in order to recognize educational practices that have developed graduate of Bachelor in Early Childhood Education, Early Childhood Education, Early Childhood Education and Early Childhood Education, belonging to Universities Chapter ASCOFADE Center, since 2007 to 2010. In the study fields of action early childhood educators were located through a survey of 222 graduates of a total of 1557. Knowledge built 12 Early Childhood Educators through individual interviews were established. The methodology was of mixed type and systematization through content analysis.

The article presents installs discussion between educational practices and knowledge built twelve childhood educators and how these practices support the professional knowledge that is configured in a kind of understanding that is part of its educational activities.

Keywords: educating children, educational practice, professional knowledge, fields of action.

Introducción

La investigación “Las prácticas educativas del educador infantil” permitió explicitar los campos de acción de los educadores infantiles¹, a partir de la comprensión y ampliación del sentido de su quehacer, a la vez, que posibilitó la reflexión oportuna y sistematizada sobre la pertinencia de los conocimientos que construyen.

Comprender el sentido, el qué y el cómo de la acción de la educadora infantil (EI) supone reconocer que es una profesional que impacta directa o indirectamente la vida social, cognitiva y emocional de los niños y las niñas y que sobre ella recaen imaginarios y estereotipos de su función en los distintos campos de acción donde se desenvuelve. Por otra parte, con la investigación se develaron

* La investigación “Las prácticas educativas del educador infantil” fue cofinanciada por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade) —zona centro— y cinco universidades adscritas a la misma: Universidad de El Bosque, Universidad de La Sabana, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Fundación Universitaria Los Libertadores y Universidad de San Buenaventura Bogotá. La cual inició el 01.08.2012 y finalizó el 30.11.13.

** Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: mvergara@usbbog.edu.co

*** Magistra en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Correo electrónico: agutierrez@usbbog.edu.co

¹ La información analizada correspondió a once educadoras y un educador, a quienes de ahora en adelante se hará alusión como educadoras infantiles.

conocimientos enmarcados en campos de saber cómo: el pedagógico-humanístico, didáctico y personal, los cuales son objeto de reflexión.

De este modo, explorar en las prácticas de la EI, el sentido y significado que le otorgan a la acción es un viaje consciente e intencionado que permitió encontrar explicaciones a las prácticas de un grupo de educadoras actuales; es decir, el cómo, cuándo y por qué de la acción. Esto contribuye a generar en el campo de lo infantil nuevos saberes que le nutren desde la construcción de una epistemología propia, la cual comprende el conocimiento que se gesta en los campos de acción, la práctica reflexionada y contextualizada, el reconocimiento, la experiencia y las construcciones conceptuales propias del campo de saber (pedagogía, historia de la infancia, el niño como sujeto histórico, sociológico, antropológico, entre otros).

El artículo se desarrolla en dos partes: en la primera se expone el planteamiento del contexto, así como los referentes teóricos y conceptuales, y la segunda corresponde a la discusión relacionada con la construcción del conocimiento de la EI y las conclusiones producto de los análisis.

Contexto y marco teórico

Las prácticas de la educadora infantil en contexto

La ratificación en los años noventa de los Derechos del Niño en el marco de la Convención Internacional propició que distintas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, instancias nacionales e internacionales, centraran la discusión en el compromiso que adquieren los Estados en la idea de mejorar las condiciones de vida para la infancia.

En el caso de Colombia, es en 2002 cuando se instauran iniciativas que viabilizan avances en lo que respecta a los niños y las niñas en sus primeros años, las cuales generaron desarrollos en términos legales y programáticos para atenderlos. Ejemplo de ello son los dos foros internacionales para la primera infancia que se dieron durante los años 2003 y 2005, junto con el programa de apoyo para la formulación de políticas dirigidas a este grupo etario. Este programa fue liderado y financiado por al menos diecinueve instituciones públicas y privadas, entre las que se encontraba un importante número de universidades, de ellas se derivó el documento “Política pública: Colombia por la primera infancia”, que posteriormente fue el Documento Conpes 109.

Más adelante, se expide la Ley 1098 del 2006 donde se formula que en el ámbito territorial existan políticas públicas para la infancia y la adolescencia. Ahora bien,

en lo que respecta a la primera infancia en el artículo 29 de dicha Ley, se establece que el desarrollo integral de los niños y las niñas es un derecho, es en este momento histórico de la agenda pública colombiana donde se inician planes y proyectos dirigidos a este grupo poblacional.

Estos hechos fueron el punto de partida para la generación de debates frente al significado de trabajar para la primera infancia, de ahí en adelante se encontró que uno de los más importantes era el del talento humano, al que le devienen, entre otras preguntas, las siguientes: ¿quiénes son los responsables de trabajar con los niños y las niñas desde la gestación hasta los menores de 6 años de edad? ¿Quiénes deberían ser? ¿Cuáles son los retos que se enfrentan en la formación de este grupo humano?

Así pues, de estas movilizaciones, y en particular en las facultades de educación, surgen nuevas propuestas que van más allá de la formación de maestros capacitados para la escolarización del niño y la niña. En este sentido, el cambio de la denominación de los programas y sus apuestas formativas empiezan a tener un sentido que asume a la primera infancia como sujeto de derecho. Esto lleva a tener que repensar otras prácticas, concepciones y reflexiones que respondan a esa nueva mirada de niño, pues se identifica como un ser integral al que se debe asumir de manera distinta. Además, se reconoce que cada programa de formación de educadores infantiles, tiene perspectivas claras del profesional que quiere formar, de ahí que los graduados desarrollan una diversidad de roles en los escenarios donde se encuentran los niños y las niñas, lo que lleva a querer reconocer, desde la investigación, dónde, qué, por qué y cómo lo hacen.

¿Quién es la educadora infantil (EI)?

La necesidad de comprender quién es la EI necesariamente conduce a las raíces del ejercicio docente. El origen de la docencia se encuentra en el seno de la mujer, sobre un modelo femenino que adoptó para la maestra rasgos de la maternidad soportada en el amor, la ternura y el servicio. El sustento de la existencia del magisterio femenino era igualado a la idea de la madre educadora: si las mujeres se hacían cargo de los niños pequeños en el hogar, también podrían hacerlo en los jardines de infantes y en las escuelas elementales (Vergara, 2012). Esta supuesta condición educadora de las mujeres, como extensión de las cualidades maternas, se traslada al rol docente, en la figura de la maestra. Las condiciones femeninas consideradas como apropiadas para educar configuran una imagen modelo para la educadora infantil. De ahí que se le dé relevancia, en cuanto a la educación de los más pequeños se refiere, a condiciones como: amor, paciencia, servicio, dulzura, honestidad y abnegación. La imagen de la EI coincide

con la presentada por el mito de la maestra jardinera, que señala que debe ser alegre, feliz, joven, linda y dulce. Estas ideas permiten comprender las representaciones que acompañan la imagen de las maestras y el rol que le corresponde en la sociedad, sus prácticas y la forma en que estas moldean sus expectativas en relación con la profesión.

En Colombia, los debates en relación con la formación inicial de maestros tiene una historia de más de tres décadas, en la que se han gestado decretos, como el 272 de 1998 que pone en escena los fundamentos para la formación de maestros, y establece que la formación en el ámbito tecnológico no son suficientes y que, por tanto, es necesario tener en cuenta la pedagogía y la didáctica como disciplinas fundantes para el educador. Así mismo, se le da al componente investigativo un lugar central para favorecer procesos reflexión y transformación de la práctica. Desde esta perspectiva es que los programas de formación en educación inicial fundamentan y ejecutan sus propuestas de formación.

Con lo anterior se puede ver que la formación inicial del educador infantil EI y sus implicaciones en la estructura personal y profesional del sujeto que se educa se vincula con dos aspectos. Uno relacionado con el sentido de la formación y la orientación que cada institución le da a dicha formación, de ahí, la variedad de titulaciones que se otorgan bajo el presupuesto de una formación profesional: profesional universitario, licenciado², tecnólogo en preescolar, maestro normalista y pedagogo, entre otros títulos. Esta variedad configura un problema a la hora de intentar unificar criterios básicos que permitan fortalecer el conocimiento de la EI, y demuestra la necesidad de entender la manera en que la educadora construye su saber, a la vez que refuerza la pretensión de cualificar y transformar su práctica a partir de la resignificación de los conocimientos que la orientan, con el propósito de articular los saberes específicos al campo de la EI, de manera contextualizada y pertinente.

La otra está relacionada con la formación profesional de la EI y la búsqueda por la construcción de nuevos trayectos, que guarden equilibrio entre: práctica pedagógica y conocimientos teóricos, para que estos dos aspectos de la formación se vuelvan comprensibles y por qué no, coherentes en la práctica. De ahí que el desafío de la formación sea construir oportunidades de comprender la relación teoría y práctica, y el reto estaría en dar equilibrio entre estas dos en la profesionalización de la EI.

² Licenciado en educación preescolar, licenciado en pedagogía infantil, licenciado en educación para la primera infancia, licenciado en preescolar, licenciado en básica primaria.

Conocimiento y experiencia

Si bien existen varias investigaciones sobre el conocimiento del profesor con la relación a disciplinas tales como: la biología, la física, las matemáticas y las ciencias sociales, los estudios que intentan dar cuenta de lo que conoce la educadora infantil aún son escasos en nuestro medio. Por tanto es necesario reconocer lo trabajado hasta el momento en la idea de mostrar una perspectiva de estudio en este sentido.

La línea de investigación sobre el pensamiento del profesor se ha venido desarrollando hace más de cincuenta años y según Perafán (2005) ha tenido avances desde dos enfoques: uno relacionado con lo cognitivo, el cual se plantea desde la psicología cognitiva y hace especial énfasis en los procesos mentales; el otro enfoque, denominado alternativo, recurre a una buena cantidad de formas de indagación que dan origen al reconocimiento de las prácticas de enseñanza, que son intencionales por parte del profesor y que responden a una unidad entre su pensamiento y su acción. Para Shön (1998) esta idea responde a una teoría que construye el profesor a partir de la reflexión acumulativa sobre la práctica, con la cual modifica o confirma sus propios principios.

Según Perafán, la investigación sobre el pensamiento del profesor desde una perspectiva alternativa:

se estructura desde la relación analítica y crítica con principios de la teoría social y, específicamente, de la pedagogía; donde lo que se busca es desarrollar el compromiso y la participación de los profesores en la ampliación de los sentidos sociales e históricos de sus prácticas. (2005, p. 19)

Lo planteado en esta tendencia es una oportunidad para reconocer una línea de investigación que se ha desarrollado desde los profesores, situación que abre una perspectiva de reconocimiento sobre la EI. Este asunto es planteado desde Vergara (2013), Guzmán (2010) y Fandiño y Castaño (2009) cuando hacen referencia a la importancia de ubicar el rol de las maestras donde socialmente se le reconozca como profesional, determinar el conocimiento y hacer en los contextos donde desempeña su labor y la necesidad de establecer trayectos de formación pertinentes que provean a la EI un campo de acción y desarrollo profesional claros y con mayor reconocimiento.

Así mismo, asumir un enfoque alternativo para la comprensión del conocimiento que la EI construye desde su práctica profesional es procurar por el desarrollo de una reflexión sobre ella y del sentido que le otorgan a su práctica educativa. Otra cuestión que no se puede perder de vista es la relacionada con lo que se entiende por conocimiento, que de acuerdo al enfoque alternativo

y planteado por autores como Carr (1988), Porlán (2003), Marcelo (2005) y Perrenoud (2007), trasciende la concepción científicista que en el contexto escolar se maneja, pues se concibe como aquello que puede ser construido por el profesor a partir de la reflexión que hace de su práctica.

Entre los referentes que permiten comprender la construcción del conocimiento de la EI, Tardif (2004) plantea que el saber experiencial hace parte de la estructura mental del profesor y que procede de la cotidianidad en el trabajo. Este saber se refleja en las capacidades de los profesores para comportarse como sujetos entre sujetos, dado que la actividad educadora se da mediante la interacción entre humanos, con la participación de los valores, los sentimientos y las actitudes.

Este autor considera que el saber profesional del profesor no se puede reducir a lo cognitivo, sino que además cobra gran importancia lo vivido, razón por la que es relevante no perder de vista que el maestro, aparte de ser un sujeto epistémico, también es un sujeto existencial. De este modo, el conocimiento práctico de la educadora infantil ha de reconocerse desde la experiencia, la cual es el resultado de la relación entre la formación teórica y la interacción con la vida tanto laboral como de experiencia construida.

Una de las razones por la que el conocimiento de la educadora infantil presenta dificultad para ser determinado, es su propia naturaleza diversa que se muestra con una doble necesidad. Una es la de dominar un amplio contenido teórico y la otra es evidenciar prácticas pertinentes. Esta doble naturaleza del conocimiento de la EI es fundamental por cuanto la relación teoría-práctica constituye un escenario particular que debe ser reconocido (Vergara, 2013).

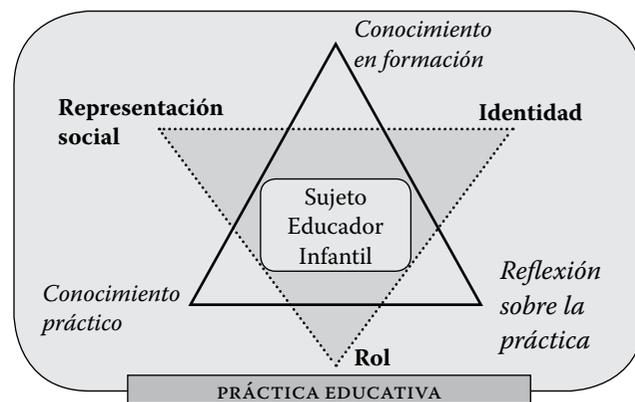
Es necesario subrayar que el conocimiento de la EI es un tipo de conocimiento al que le corresponde llegar a los fines y principios de la pedagogía infantil; es decir, al desarrollo armónico de los niños y las niñas, la autonomía, la expresión en todas sus formas, la validación de los sentimientos y el respeto propio para la comprensión de su entorno natural, social y familiar. Por tanto, este conocimiento está llamado a integrar los saberes necesarios para conducir el obrar pedagógico con criterio y pertinencia.

Discusiones

Ahora bien, teniendo en cuenta el contexto planteado y los referentes que orientan una postura para asumir a la EI como constructora de conocimiento a partir de su experiencia y práctica profesional, a continuación, se presenta parte de las discusiones de las entrevistas realizadas a once educadoras infantiles y un educador

infantil, quienes de manera voluntaria permitieron llevar a cabo entrevistas individuales, en las que se busca dar cuenta del conocimiento construido mediante su práctica educativa. Por medio del análisis del contenido se logra dar cuenta de unidades de información y la construcción de proposiciones con sentido que, finalmente, permiten develar agrupaciones que llevan a plantear las discusiones que se presentan en este artículo.

Gracias a la investigación, se logran hacer acercamientos a las comprensiones que sobre su hacer desarrolla la EI, a partir de las discusiones y articulaciones que emergen de la relación entre: conocimiento en formación, práctica reflexiva y conocimiento práctico. En los hallazgos se identificaron tres categorías teóricas que se relacionan directamente con la constitución de la EI como profesional: representación social, identidad y rol. A su vez, dichas categorías conviven desde una unidad dialógica que corresponde a la constitución y comprensión del propio sujeto educadora infantil. En esta unidad se establece comunicación con la forma cómo la sociedad la representa e indica qué debe hacer y cómo lo debe hacer, generando también identidad con lo que hace y con el rol que desempeña desde la práctica educativa. Así como se representa en la siguiente gráfica:



Gráfica 1. Conocimiento construido del sujeto educadora infantil.

Fuente: Ascofade, esta investigación.

Conocimiento en formación

En la práctica educativa se establece que la formación y la cualificación del profesor son fundamentales para su desarrollo, por tanto, y a partir de lo alcanzado en el análisis de las entrevistas, se considera que en la condición de construcción del conocimiento de la EI desde su formación inicial y cualificación se reconocen cinco características. La primera está relacionada con su formación como profesoras con una mirada humanista, condición que es imprescindible en la profesión

que se imparte desde su formación inicial, porque ella refuerza una identidad en la EI con rasgos que se fundamentan en lo humano y tiene cabida en los espacios de discusión y construcción académica en lo que respecta a una condición *sin qua non* de quienes atienden a los más pequeños. Esto se reconoce en esta voz:

es como la formación que se da en cuanto al ser del docente, si, yo siento que en la universidad nos hicieron mucho énfasis en cómo ser un docente humano. En pensar realmente en los niños en el bienestar de ellos y cómo ser ejemplo de eso, no solamente decirlo sino ser ejemplo, lo vi en mis docentes y siento que fue fuerte la sensibilización que se hizo hacia nosotras como estudiantes para poder desempeñarnos. (P2: E2.rtf - 2:9)³

La segunda característica surge en la formación inicial y a su vez tiene que ver con la propia mirada de la EI como sujeto que toma decisiones, y surge de la reflexión de su quehacer. Las maestras han pasado por una evaluación que les permite emitir un juicio práctico sobre los asuntos en los que quieren cualificarse. Al respecto:

[Refiriéndose al lugar donde se encuentra laborando] me proponen cursar una especialización en enfermedad respiratoria, era un posgrado que se dictaban para terapeutas respiratorios, pero dada mi capacitación y la influencia digamos de mi actividad es la que me permite cursar este posgrado con otros profesionales. La influencia en mi formación tenía un propósito y era que yo creara actividades con los niños con cardiopatías y enfermedades respiratorias, por tanto era necesario que yo me capacitara en ese contenido específico. (P 5: E5.rtf - 5:1)

La cualificación no es una decisión arbitraria, es construida y asumida desde el mismo momento en que hay una relación con el campo de acción, de sus intereses y perspectivas que seguramente le permiten seguir construyendo su identidad como EI.

La tercera característica se constituye en los campos de acción profesional donde se configuran las prácticas educativas de las EI, allí se genera una tensión entre la relación formación inicial y campo laboral. Es-

3 De acá en adelante se hace el reconocimiento de las voces de las maestras en algunas de las categorías trabajadas en el artículo. Cada voz tiene un código que corresponde a la organización de la información en la sistematización. A continuación, se presenta la explicación de código: P2, P corresponde a profesora, 2 es el número asignado a cada una de ellas. E2, E: entrevista, 2: número de la entrevista 2-9, el 2 corresponde a la nomenclatura asignada a las categorías y el 9, es el número de veces que se presenta esa categoría como unidad de información.

tos ámbitos entran en disputa en el momento en que la formación recibida no coincide con las demandas laborales que la institución educativa le solicita.

[Refiriéndose a una propuesta de trabajo] la educadora dice: aunque puede trabajarlas hay acá una manera de trabajar. Acá se utilizan las planas, una letra específica, se utiliza que se aprenda letra por letra, entonces también yo creo que uno tiene que adaptarse a los diferentes espacios, uno sale con una cantidad de contenidos de la universidad pero cuando tu llegas a un lugar ellos te dicen no acá no trabajamos con eso. (P 3: E3.rtf - 3:4)

Lo anterior sugiere la necesidad de cuestionar la relación entre lo que la educación escolarizada tiene como propósito para la formación de los niños y las niñas y lo que los programas de formación plantean acerca del sentido educativo que han construido. Porque si bien los programas están pensando el asunto desde la formación de profesionales, cuyo perfil se relaciona con habilidades y capacidades centradas en la investigación, las condiciones humanas y metodologías de trabajo didáctico y pedagógico innovadores, las oportunidades laborales constriñen el campo de acción para el cual están siendo formadas.

Ante tal situación, la EI gracias a su formación cuenta con un pensamiento flexible que le permite construir un conocimiento que se considera es adaptativo a las situaciones y circunstancias que se presentan cuando no se le permite desarrollar todo el potencial de trabajo con el que llega a las instituciones, cuyo propósito es la escolarización del niño y la niña. Vale la pena preguntar, ¿cuál es la relación que se establece entre los campos de acción donde labora y las facultades de educación que cuentan con programas de formación que viabilizan una relación de buena voluntad y articulada con los fines de la educación de los más pequeños, la cual redundaría en el establecimiento de políticas que sean coherentes para el cumplimiento de tal propósito?

La cuarta característica tiene que ver con la mirada que se posee de este grupo de maestras que va más allá de una demanda salarial mayor, ya que apunta más a la generación de nuevo conocimiento; es decir, a la disposición que tienen estas de ser parte de grupos, con aportes y construcciones al campo de la educación infantil bajo una propia mirada del rol profesional, donde vinculan y construyen sus saberes a partir de los modos de relacionarse en los contextos, los propósitos de formación y los sentidos que le otorgan a su quehacer. Al respecto se encuentra lo siguiente con relación a un artículo para publicar por parte de una educadora:

Sí, está un escrito que está en revisión y eso no lo exime que sea presentado en conferencias,

el año pasado se presentó una conferencia en el Congreso de Oncología Pediátrica de Argentina y se presentó en varias jornadas el año pasado en el ámbito de la psicocongolología, se presentó en un ámbito de la Universidad USER y digamos que eso fue como un escalón también para poder llegar a otros profesionales y participar de una red que es la red LASE que es latinoamericana y exclusivamente de la pedagogía hospitalaria que trabaja en cinco países que son México, Colombia, Venezuela, Argentina y Chile, esta red es la que se encarga de desarrollar la investigación. (P 5: E5.rtf - 5:6)

Por último, el quinto aspecto en la discusión es la experiencia y cómo esta se constituye gracias a la formación y lo que se hace en los campos de acción. Esta condición le permite a la EI hacerse preguntas, identificar y anticipar situaciones que desde la práctica se pueden dar; igualmente, tiene que ver con un saber que está relacionado con el darse cuenta de, con el hacer y la vivencia, con hallar sentido a la educación en un compartir y entregar. Esto desde los contextos específicos donde se construye el conocimiento profesional, gracias a su acción con la posibilidad de analizar, contrastar y desmitificar asuntos relacionados con la educación que en su momento estaban velados a su conocimiento inicial.

Reflexión sobre la práctica

La EI ha construido un saber (saber que sabe), rasgo determinante para su desarrollo profesional, pues se convierte en un elemento posibilitador de la transformación y mejora de la práctica. La reflexión se constituye en un puente entre el conocimiento teórico y la práctica, enriqueciendo el rol que desempeña en los campos de acción. El darse cuenta de que es la posibilidad que también propicia la construcción de su identidad como EI. Se puede establecer que la maestra que lleva a cabo su tarea con calidad es quien hace uso de un saber redefinido gracias a la reflexión constante sobre su práctica que se reestructura y le permite cualificarse y, por qué no, construir conocimiento.

Para la EI lograr el conocimiento es un tránsito por tres niveles de reflexión que viabilizan el desarrollo de la práctica y le permiten responder a los campos de acción del ejercicio profesional, los cuales surgen en una secuencia lógica de la experiencia en la práctica. Estos niveles son, en su orden, adaptación, movilización y creación. La adaptación se refiere al reconocimiento inicial que hace la EI del escenario donde ha sido contratada, ella observa, se ubica y aquello la lleva a la movilización tanto de pensamiento como de acción en el orden de las posibilidades que se le presentan. De esta forma, llega a pensar en la creación de nuevas condiciones, miradas, relaciones y toma de decisiones

que le permiten hallar sentido a lo que hace. Lo anterior cobra valor cuando las maestras se movilizan por la pasión y la motivación que sienten por lo que hacen, pues es evidente que son rasgos que inciden en el rol que desempeñan en el momento de su práctica. Finalmente, la creación como acto creativo y producto de su experiencia reflexionada se da mediante la didáctica y la investigación.

La práctica reflexionada de la EI se convierte en un valor desde el trabajo que desarrolla en su práctica educativa, ella reconoce que a partir de esta mejoran las condiciones sociales y la calidad de vida de otros, pues llega a personas distintas a los niños y las niñas, haciendo que el conocimiento que construye sea socializado. Lo anterior le permite ocupar un puesto diferente al que tradicionalmente se le había asignado, pues el asunto se apoya a partir de las producciones que logra hacer a través de la investigación y de la participación en grupos interdisciplinarios, donde se requiere una pedagoga.

reconocer dentro de nuestras prácticas que los docentes somos investigadores, reconocer dentro de lo que yo hago en mi diario vivir con los niños, con las familias que puedo aportar para transformar esas realidades en las cuales yo estoy realizando las prácticas pedagógicas, yo creo que ese es el aspecto que nos falta como fortalecer un poquito más, tiene que ver creo yo, con el compromiso y la responsabilidad de la labor que hacemos, creo que tiene que ver con el contexto social, también en cómo se ha dado la educación inicial, pues no hay como un reconocimiento de la labor que se hace, que es tan importante para la formación de seres humanos. (P 1: E10.rtf - 1:10)

Además, la EI ha desarrollado una habilidad que le permite reconocer que su trabajo trasciende los límites del aula de los más pequeños y que es necesario hacerlo visible en otros contextos sociales. Por esto, acude, en algunas ocasiones, a contar, entregar y mostrar lo que hacen mediante conferencias, escritos y en el aula de clase donde forman a futuros maestros.

Cabe resaltar que lo social determina una forma de desempeñarse a la EI y aquello le permite construir su identidad, relacionada con su ser maestro y la ubicación que hace del rol en los lugares donde se desempeña profesionalmente. Esto significa que la maestra como sujeto en la construcción de su identidad, en primera instancia, debe recurrir a la comprensión del "yo", el cual tiene que ver con percepciones, ideas y sentimientos que construye acerca del mundo y el espacio en el cual se desenvuelve. Por otra parte, está dado en reconocer de qué modo los procesos identitarios de la EI son determinantes en las

prácticas que realiza en el ámbito profesional, en tanto que aquella está inmersa en un contexto cuyo contenido tiene símbolos, signos y presupuestos que sugieren el cómo y el cuándo de la actuación.

Entonces, lo que es susceptible de ser discutido desde el rol y la identidad de la EI en las prácticas educativas reflexionadas es aquello que hace y logra reconocer sobre su práctica. La condición está dada desde las posibilidades que tiene de proyectarse y asumirse desde lo que busca en su desarrollo profesional y que se posibilita desde los campos de acción, porque se reconoce la necesidad de su ser y saber con los otros. Por último, es evidente que la formación que se imparte a la EI actualmente con el énfasis en investigación le permite hacer construcciones diferentes sobre la profesión, lo cual está directamente relacionado con la proyección social.

Otro asunto que emerge con fuerza de la reflexión sobre la práctica de la EI es la idea de la vocación. Se ha acudido a ella como facultad que le encausa una opción de vida que relaciona con el saber, la actitud, la identidad o el trabajo que desarrolla. Así pues, el asunto de la vocación para la EI no es de menor importancia, por el contrario, se constituye en otra característica que le da sentido y el significado al quehacer, que se asume a partir del rol que decide desarrollar frente a la vida profesional.

En la educación infantil, lo esencial es la vocación, si uno verdaderamente la tiene siempre va a trabajar con niños más pequeños. (P 4: E8.rtf - 4:9)

Lo anterior se tendría que pensar con base en cómo se está asumiendo en la formación la idea de la vocación en las educadoras, ya que esta tiene implicaciones desde lo académico, lo político y lo social, pues dependiendo del lugar que se mire cobra un sentido distinto que determinaría las prácticas. Algunos asuntos que se ponen en discusión en el orden de las implicaciones mencionadas son:

- En cuanto a la formación, la vocación invalida lo académico disciplinar, pues esta se reconoce como un asunto irracional que no encuentra un lugar en el pensamiento, sino en lo “desconocido”.
- Desde lo político, la vocación deslegitima todas las luchas que ha logrado el magisterio sobre el profesor como profesional, pues cuando se habla de esta se establece como una función que no le corresponde reclamar derechos que le son propios laboralmente, con lo cual se quita la oportunidad de una crítica que se construye desde el conocimiento y no desde el llamado que se hace para responder a un apostolado.

- Finalmente, desde lo social, seguiría reforzando un estereotipo de la maestra dulce buena cariñosa y bondadosa que responde a un llamado que se cumple “sin pedir nada a cambio”, quitándole la posibilidad de construir una práctica desde lo formativo.

Conocimiento práctico (CP)

Las características que se encuentran de la práctica de la EI tienen que ver con el conocimiento construido gracias a la experiencia que esta tiene en la práctica educativa. La experiencia que viven las maestras es rica en situaciones, contextos y sujetos, van más allá de la ejecución de tareas desde lo formativo o de la reflexión que sobre ellas se hace y se constituye en un conocimiento que les ofrece un repertorio para la actuación asertiva. Esta es una información exclusiva de la práctica profesional que se da desde la contingencia de las acciones humanas y que les permite a las educadoras anticipar la acción, pues es allí donde la realidad les demanda construir, asumir y tener una posición frente a lo que hacen y por qué lo hacen.

Es en el conocimiento práctico donde estas maestras hacen un despliegue rico de interpretaciones y elaboraciones, a partir de lo que en su experiencia profesional han logrado construir, es allí donde ponen en acción aquello en lo que se han formado y reflexionado. Esta acción se construye en una experiencia que es compleja, pues demanda de ellas toda su capacidad intelectual y personal construida.

En ese mismo sentido, este conocimiento ya no se queda en la reflexión, sino que circula en los lugares donde se encuentre, y se pone al servicio de otros con un juicio crítico que le indica cómo, cuándo y dónde debe ser. En esencia es una acción práctica con un tipo de conocimiento orientado al “saber hacer”, el cual se refiere al conjunto de acciones “correctas”, aquellas que permiten producir un bien. La deliberación, por su parte, exige sopesar razones, decidir, sobre la base de la información y la experiencia.

El conocimiento práctico se construye desde los elementos que le corresponden a la práctica profesional y por lo que la EI se da cuenta con respecto a grupos variados, ricos en lo relacionado con su hacer y en los cuales se les exige cumplir un rol desde su saber pedagógico que aporte a la construcción de las dinámicas laborales. Esto les permite definir un perfil que les impone retos, los cuales en muchas ocasiones son vistos como oportunidades para el enriquecimiento profesional y el aporte social que desde allí se puede dar.

Contemplando lo anterior, el conocimiento práctico se constituye en un tipo de conocimiento profesional, puesto que las maestras han tenido la oportunidad de

formarse en disciplinas y saberes, cuyos contenidos se ubican con el fin de comprender el fenómeno educativo que implica a los niños y las niñas. Este hecho le da la distinción a la EI, pues se separa de lo que coloquialmente se ve como el conocimiento común sobre el mismo fenómeno. La diferencia se instaura porque el CP les establece a las maestras unos modos de organizar y dirigir la práctica en concordancia con la realidad educativa que se le presenta. Decir esto condiciona un tipo de conocimiento reflexivo distinto al que se crea a partir de relaciones entre la intuición y el ensayo y error. Por esto, el CP demanda un complejo sistema de interrelaciones entre los diversos componentes que la constituyen.

A partir de lo analizado, con relación al conocimiento práctico y su vinculación con los campos de acción donde se desempeña la EI, se reconoce que el conocimiento se construye mediado de una estructura epistemológica que tiene el reto de llevar el conocimiento a una práctica relacionada con y para los niños y las niñas. La reflexión sobre el conocimiento que construyen las maestras desde la formación profesional y los derivados de las prácticas educativas reflexionadas podría estar relacionado con la combinación de tres tipos de conocimiento que se esbozan en la tabla 1.

En el campo de estudio sobre el conocimiento profesional se plantea que este no obedece exclusivamente a la lógica disciplinar, ni a la acumulación de experiencias. Este conocimiento se construye a partir de las inte-

rrelaciones y transformaciones de los diferentes saberes (académicos, experienciales, entre otros), que surgen de los problemas relevantes de la práctica profesional. Así pues, la unidad dialógica se transforma, en tanto que a ella se integran los conocimientos que se logran develar desde lo planteado por las educadoras infantiles, como se presenta en la gráfica:

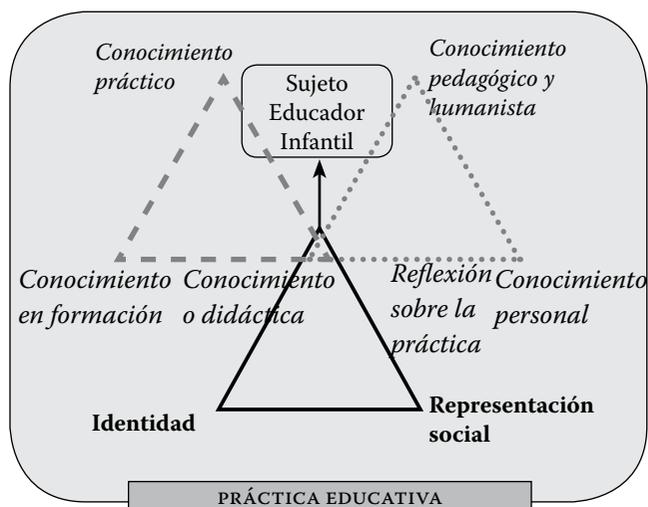


Figura 2. Sujeto educadora infantil y la constitución de su conocimiento

Fuente: Ascofade, esta investigación.

Tabla 1. Conocimientos de la educadora infantil

Nº	Conocimiento	Característica
1.	Pedagógico y humanístico	Da elementos generales para comprender la acción desde lo pedagógico, ético y saberes específicos, como la historia de la infancia, el niño como sujeto histórico, sociológico y antropológico, los cuales trascienden la concepción y las prácticas que se conciben en la actualidad en la educación inicial y la articulación de otras disciplinas. Esto le permite contextualizar el conocimiento en su práctica. La EI se piensa desde su persona y ello le brinda elementos que le permiten comprender al otro, especialmente a los niños y las niñas, contribuyendo en su proceso formativo desde la práctica educativa.
2.	Didáctico	Aporta a que la EI comprenda el cómo de la acción desde la observación, la innovación y la creación. Las posibilidades del uso de material pueden provocar la generación de conocimiento para la creación de ambientes enriquecidos que tienen un sentido pedagógico, y favorecen la motivación, participación e inclusión del niño y la niña.
3.	Personal	Son rasgos que desarrolla la EI como lo es un tipo de pensamiento global que le permite relacionar y vincular aspectos de la práctica y otras como la empatía, la asertividad, la capacidad comunicativa, la pasión y el gusto.

Fuente: Ascofade, esta investigación.

Conclusiones

Los hallazgos permitieron determinar que la identificación del sentido de la acción de la educadora infantil, es decir, el cómo, cuándo y por qué de lo que hace, contribuye a generar en el campo de lo infantil nuevos saberes y reflexiones que permiten trascender el trabajo que se hace con los niños y la niñas a un saber que va más allá de lo áulico a uno complejo. Esto se constituye desde referentes prácticos, teóricos, contextuales, adaptativos y creativos, productos de la práctica reflexiva en los diferentes campos de acción.

En la formación se debe reconocer la importancia que tienen las prácticas formativas y el desarrollo de un pensamiento crítico reflexivo de la educadora infantil, sobre lo que en estas prácticas puede suceder con el fin establecer unas condiciones que le faciliten el tránsito y las comprensiones que sobre la práctica profesional pueden ocurrir. Esto es poner a disposición de las maestras los elementos que puedan fortalecer un pensamiento práctico del profesor. Si bien el conocimiento disciplinar es importante, existe la necesidad de poner en diálogo dicho saber en el mundo de la vida, en el acontecimiento de las realidades que se le presentan a los más pequeños, pues la respuesta no puede ser técnicamente definida, sino que debe brindarle la ubicación y disposición para pensarse, en su momento, la práctica profesional.

La educadora infantil no es una profesional que desarrolla su práctica de manera ingenua o sin sentido, como se considera en algunos ámbitos de la sociedad. Por el contrario, la maestra se proyecta como una profesional que sabe integrar y leer el contexto para dar pertinencia a su práctica y lo que se necesita es darle un lugar. Por tanto, lo presentado no es el cierre de la discusión, es el punto de partida para seguir construyendo conocimiento sobre este grupo de maestras.

Referencias

- Carr, W. (1998). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Diada.
- Fandiño, G. y Castaño, I. (2009). Haciéndose maestro: El primer año de trabajo de los maestros de educación infantil. *Revista Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART8.pdf>
- Guzmán, R. (2010). *Escuela y concepciones de infancia*. Bogotá, Colombia: Magisterio Editorial.
- Marcelo, C. (2005). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar: Una revisión personal. En Perafán, A. y Aduriz-Bravo, A. (Comp.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales* (pp. 45-61). Bogotá: Nomos.
- Perafán, A. (2005). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: orígenes y desarrollo. En A. Perafán y A. Aduriz, *Pensamiento y conocimiento de los profesores: Debate y perspectivas internacionales* (pp. 15-31). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Porlán, R. (2003). *Constructivismo y escuela* (Serie Fundamentos No. 4 Colección Investigación y enseñanza). Quinta Edición. España: Diada Editores.
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (Temas de Educación). España: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vergara, M. (2013). *Acciones y creencias de la educadora infantil (EI): Un dispositivo de reflexión e interacción pedagógica para la mejora de la práctica* (Tesis de doctorado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.