

*40 Años  
de la Licenciatura  
en Educación Infantil*

Universidad Pedagógica Nacional

DOCUMENTOS **PEDAGÓGICOS**  
20



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

VICERRECTORÍA ACADÉMICA

# DOCUMENTOS **PEDAGÓGICOS**

Año 2019 / Bogotá D.C, Colombia

# 20

## **Rector**

Leonardo Fabio Martínez Pérez

## **Vicerrectora Académica**

Lyda Constanza Mora Mendieta

## **Vicerrector Administrativo y Financiero**

Fernando Méndez Díaz

## **Vicerrector de Gestión Universitaria**

Jhon Harold Córdoba Aldana

## **Universidad Pedagógica Nacional**

Grupo Interno de Trabajo Editorial

## **Coordinadora**

Alba Lucía Bernal Cerquera

## **Editora de revistas**

Viviana Carolina Vásquez

## **Corrección de estilo**

Martha Méndez

## **Diagramación y carátula**

Fredy Johan Espitia Ballesteros

Sandra Durán Chiape

**Coordinadora, Licenciatura en Educación Infantil**

## **Editoras**

Lilian Caicedo Obando

**Profesora, Licenciatura en Educación Infantil**

Sandra Rojas Prieto

**Profesora, Licenciatura en Educación Infantil**

# Contenido

|    |   |
|----|---|
| 3  | <b>Prólogo</b>  |
| 6  | Referencias   |
| 7  | <b>Acercamiento a la relación arquitectura-pedagogía, para educadoras infantiles en el programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional</b> |
| 7  | Introducción  |
| 8  | Descripción   |
| 12 | Referencias   |
| 13 | <b>Elementos conceptuales para comprender el desarrollo de la oralidad en niños menores de cinco años</b>   |
| 15 | Los géneros discursivos   |
| 17 | Referencias   |
| 19 | <b>La escuela maternal, una experiencia que trabaja la investigación en Educación Inicial con egresadas del Programa de Educación Infantil</b>                  |
| 23 | Referencias   |
| 25 | <b>La investigación en la formación de licenciados en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia: tránsitos y transformaciones</b>    |
| 25 | Introducción  |
| 27 | Formación investigativa   |
| 30 | Referencias   |
| 31 | <b>El saber de las maestras de Educación Inicial sobre los niños de primera infancia a su cargo</b>   |
| 32 | Contexto  |

|    |  |
|----|--|
| 33 | Saberes docentes   |
| 35 | Metodología  |
| 35 | Hallazgos preliminares   |
| 37 | Conclusiones   |
| 38 | Referencias  |
| 39 | <b>La práctica pedagógica: una construcción permanente</b>   |
| 41 | La práctica en la renovación curricular  |
| 43 | Referencia   |
| 45 | <b>La práctica pedagógica en escenarios educativos alternativos: una apuesta para la formación de maestros</b> |
| 46 | Trascender los muros de la escuela   |
| 47 | Reconocer otros actores sociales y otros saberes dentro de los procesos educativos                             |
| 47 | Generar vacíos en la formación   |
| 48 | Referencias  |
| 49 | <b>Epílogo</b>   |

# Prólogo

Sandra Marcela  
Durán Chiappe

Escribir el prólogo de la publicación que conmemora cuarenta años de la Licenciatura en Educación Infantil no es una tarea fácil. Es una gran responsabilidad, un honor que se me presenta en mi actual cargo como coordinadora de la licenciatura, y como egresada y profesora del programa desde el 2003.

Son muchos los acontecimientos y circunstancias que han marcado hitos fundamentales en la formación de maestras y maestros para la infancia. Ello supone reconocer los caminos transitados, las construcciones, los logros, los avances y los retos que han marcado la historia de nuestro programa.

En primer lugar, quiero hacer un reconocimiento a la Licenciatura en Educación Infantil como patrimonio de la Universidad Pedagógica Nacional. Esto implica hacer alusión, aunque de manera muy breve, al contexto histórico<sup>1</sup> que le dio origen en 1917, cuando se creó el Instituto Pedagógico Nacional (Ley 25 de 1917), con el propósito de formar profesoras para todos los niveles educativos, pero que para el de preescolar alcanzó su mayor auge en 1933, momento en el que la formación de maestros estaba a cargo de la segunda misión pedagógica alemana. En el mismo año ocurrió un acontecimiento fundamental: Francisca Radke lideró la creación del Kindergarten, como anexo al Instituto Pedagógico Nacional, para que fuera centro de práctica de las futuras maestras de preescolar. Los postulados de la Escuela Activa, especialmente desde el ideario de Froebel —considerado como el primer pedagogo de la educación infantil— y desde los referentes pedagógicos que fueron revolucionarios en la época, como Montessori y Decroly, sustentaron la formación de maestros y el trabajo pedagógico con la infancia de la época.

Casi dos décadas después, en 1955, con todo el recorrido transitado y retomando la experiencia del Instituto en la formación de profesoras para la infancia, la UPN continuó la formación de normalistas y pedagogas y un año más tarde, en febrero de 1956, por disposición del Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica Femenina de Bogotá, inició labores el Instituto de Maestras de Educación Preescolar, cuyo objetivo era preparar maestras, y como requisito académico se exigía el título de normalista o institutora. Años más tarde, en 1969, se creó una carrera de nivel intermedio en el que se expedía el título de expertos con una duración de dos años. En 1978 se creó el programa de Licenciatura en Educación preescolar, en reemplazo del nivel de experto.

---

1 Tomado de G. M. Fandiño (1998).

En estas cuatro décadas podrían destacarse dos momentos determinantes para la historia del programa: el primero, la reestructuración de la Licenciatura de Educación Preescolar 1984 y 1988; el segundo, la creación de la Licenciatura en Educación Infantil, entre 1998 y el 2002.

El primer hito se enmarca en los actos de resistencia en pro de reivindicaciones de movimientos sociales y pedagógicos que veían con preocupación las lógicas derivadas de la tecnología educativa. Este momento de gran resistencia en el país y de vehementes críticas a la reforma educativa de los años ochenta movilizó al equipo de maestros de la licenciatura, quienes tomaron un liderazgo importante y se convirtieron en referente dentro de la universidad para la reforma de las licenciaturas existentes en ese momento. Para el caso de preescolar, la reestructuración se focalizó en el diseño de temáticas problema que permitieron abordar diferentes campos a partir de perspectivas distintas, lo que además permitió una gran innovación en materia de flexibilidad e interdisciplinariedad en el currículo.

El segundo hito ocurrió a principios del siglo, cuando se transitó a la Licenciatura en Educación Infantil, producto del reconocimiento, por una parte, a la trayectoria de un campo de estudio que nació y se consolidó en la UPN y, por otra, a los saberes y las prácticas de los educadores infantiles que inciden en contextos rurales, urbanos, mestizos e indígenas, escolarizados y no formales.

En segundo lugar, y después de este breve pero necesario recorrido por la historia de la licenciatura, se hace alusión a los logros y avances de un programa con acreditación de alta calidad en tres oportunidades. La primera, mediante la Resolución 5423 de noviembre del 2005; la segunda, por medio de la Resolución 4686 del 13 de junio del 2011, otorgada por un periodo de cuatro años; y la tercera, mediante la Resolución 2161 del 5 de febrero del 2016, por seis años. En la actualidad, la licenciatura cuenta con registro calificado mediante la Resolución 26754 del 29 de noviembre del 2017.

En estos cuarenta años de existencia el programa se ha caracterizado por su postura crítica y a la vez propositiva, que la convierte en referente nacional en temas relacionados con la formación de maestros para la infancia y en los asuntos propios del campo de la educación infantil. Ello ha redundado en construcciones colectivas sobre política pública, lineamientos y orientaciones, que hoy se convierten en trazos fundamentales para pensar el trabajo pedagógico por la primera infancia en el país.

En todo este recorrido hemos realizado alianzas con más de dos mil instituciones de práctica: públicas y privadas; escuelas rurales; escenarios comunitarios y rurales, donde los estudiantes y maestros han llegado para hacer lecturas sobre lo que significa ser maestro en educación infantil y para descubrir qué se enseña, para qué y cómo en este campo. La posibilidad de recorrer y habitar a través de la práctica diferentes contextos nos ha permitido tener una mirada amplia sobre las realidades de los niños, así como las de los maestros, reconocer sus saberes,

sus historias y sus apuestas. Hemos asistido al compartir de sus preguntas y acompañado sus transformaciones, tanto en escenarios urbanos como rurales, donde hemos descubierto en el juego, el movimiento, el arte, la literatura y la exploración del medio, las principales actuaciones de niños de todas las culturas y sus maneras privilegiadas de leer el mundo, de comprender su lugar en él y de comunicarse con los otros. En esas más de dos mil alianzas, lo más importante ha sido aprender a mirar a los maestros, la escuela y los escenarios que la interpelan o la enriquecen, no desde la carencia o la sospecha, sino desde la oportunidad. Ello ha implicado acercamientos marcados por la escucha y el diálogo, como premisas básicas que nos han permitido comprender, construir y transformar.

Por la licenciatura han transitado más de 3500 estudiantes, que han dejado huella en todos los escenarios donde se encuentran infancias; egresados que han tenido un importante impacto en las diferentes instituciones adonde han llegado y han dejado el nombre del programa en alto, tanto dentro como fuera del país. Muchos de esos egresados no nos hemos ido realmente; y otros muchos retornan en busca de propuestas de formación continua.

En cuanto a la investigación, hemos diseñado y desarrollado más de 120 proyectos con el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, primordialmente desde dos líneas de investigación. La primera, que denominamos Juego, Cultura y Crecimiento se inició en 1986 con la profesora Rosa Mercedes Reyes; la segunda, llamada Pensamiento y Creencias del Profesor ha sido acuñada por la docente Graciela Fandiño desde finales de los noventa. Estas dos líneas han sido el punto de partida y el nicho para la constitución del grupo de investigación de la licenciatura: Educación Infantil, Pedagogía y Contextos, que está clasificado en categoría B en Colciencias. Aquí vale la pena destacar que las investigaciones desarrolladas han aportado a la comprensión de la infancia y de la educación infantil como campos de estudio que constituyen la plataforma para la construcción del currículo en Educación Inicial y sus principales transformaciones.

En estos cuarenta años hemos desarrollado más de treinta proyectos de extensión, entre los que se encuentran la profesionalización de maestros normalistas en Puerto Asís, en la Normal Superior Santiago de Cali y la Normal La Inmaculada de Guapi; actualmente, adelantamos la profesionalización de maestros normalistas de planta de la Secretaría de Educación del Distrito. Estas experiencias le han permitido al programa pensar las normales y la formación de maestros para las infancias desde las regiones, así como la oportunidad de profesionalizarlos reconociendo sus saberes y sus experiencias, tanto en escenarios rurales como en las grandes ciudades.

Dentro de los proyectos de extensión también se han realizado más de treinta convenios de cooperación y contratos interadministrativos con el Ministerio de Educación Nacional, con el Ministerio de Cultura y con la Secretaría de Educación de Bogotá; pero quiero destacar un proyecto que, sin duda, pasará a la historia: Fiesta de la Lectura, diplomado realizado en el marco de un contrato interadministrativo

entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la UPN. Con este proyecto llegamos a 375 municipios focalizados en el posconflicto y a 6560 agentes educativos de 20 departamentos del país. Esta experiencia nos permitió aportar a los procesos de docencia del programa, desde las posibilidades de pensar las diferentes maneras de ser maestros y las diversas formas de ser niño en los territorios del país. Además, contribuyó a articular la investigación y la extensión a través del proyecto aprobado por el CIUP: “Retratos del juego en Colombia”.

En cuanto a la productividad intelectual de la licenciatura, es pertinente destacar las más de cuatrocientas producciones que entre libros, artículos de revistas, ponencias en eventos nacionales e internacionales han propiciado la divulgación y apropiación del conocimiento sobre la formación de educadores infantiles.

Como se puede apreciar, muchos son los logros que como equipo hemos venido capitalizando en favor de nuestra Licenciatura en Educación Infantil, por tanto solo quisiera para cerrar agradecer a los queridos colegas y amigos que han sido constructores de este camino; un trayecto en el que cada uno de nosotros ha dejado el alma y el corazón y que ha sido colmado de los saberes, los discursos y las experiencias que hoy nos permiten mostrar con orgullo lo que somos como equipo en el tejido de un programa de gran reconocimiento, dentro y fuera de nuestro país.

## Referencias

Fandiño Cubillos, G. M. (1998). Orígenes y perspectivas del programa de Educación Preescolar en la UPN. *Pedagogía y Saberes*, 11, 39-46. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01212494.11pys39.46>.

Ley 25 de 1917 (6 de noviembre), sobre Institutos Pedagógicos Nacionales.

# Acercamiento a la relación arquitectura-pedagogía, para educadoras infantiles en el programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional

## Introducción

María Consuelo Martín  
Cardinal<sup>1</sup>

Este escrito trata acerca del espacio académico: Diseño de Entornos Educativos, el cual forma parte del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Infantil, se desarrolla en el ciclo de profundización, específicamente en octavo semestre, con el grupo de estudiantes que opta por Educación Inicial.<sup>2</sup>

Esta propuesta formativa, tiene su origen en el interés de un grupo de docentes de la licenciatura por profundizar en el tema del espacio educativo y su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente a partir de un proyecto de investigación titulado: Diseño y construcción de un Exploratorium.<sup>3</sup> Este proyecto llevó a hacer indagaciones sobre las características de los entornos educativos y sus posibilidades de convertirse en un dispositivo para la apropiación del conocimiento. El proyecto concebía el diseño de un entorno particular para la formación de profesoras de Educación Infantil, con determinadas características arquitectónicas y pedagógicas, que permitieran crear las condiciones para que las estudiantes desarrollaran una amplia variedad de experiencias culturales tipo laboratorio en temas como el arte, el juego, la psicomotricidad y la tecnología. Este se inspiró en los principios de la pedagogía de Reggio Emilia, el proyecto Spectrum, los estudios de Pol y Morales, Bronfenbrenner, entre otros. De esta manera, el campo de estudio sobre el entorno educativo empezó a abrirse cabida dentro del plan de estudios de la licenciatura, hasta llegar a formular este espacio académico.

1 Licenciada en Educación Preescolar, magíster en Desarrollo Educativo y Social, docente Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: mmartin@pedagogica.edu.co.

2 Eje disciplinar específico por el cual optan las estudiantes en séptimo semestre y que corresponde a las edades de los niños entre cero y cinco años.

3 Proyecto financiado por el CIUP-2005.

## Descripción

En este espacio académico, los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, tienen la oportunidad de concientizarse acerca del papel que ejerce el espacio arquitectónico y sus cualidades en la vida de las personas, analizar la relación que existe entre la Pedagogía y la Arquitectura; lograr una aproximación a la influencia que tienen los entornos en el crecimiento y desarrollo de la infancia; estudiar las características de los entornos educativos y su relación con las orientaciones pedagógicas. Además, conocer experiencias pedagógicas que giran alrededor del diseño de ambientes y realizar rediseños de entornos para y con la infancia, enriqueciendo su uso y posibilidades de interacción, con un enfoque participativo.

Este ejercicio, está ligado a las instituciones donde los estudiantes hacen su práctica pedagógica, en donde se busca que los rediseños puedan hacerse realidad, partiendo de la observación y el registro de los intereses, deseos y necesidades de los niños. Sin embargo, esto no siempre es posible dadas las condiciones institucionales, entonces es necesario recurrir a un rediseño virtual.

Dentro de los contenidos y estrategias metodológicas que se trabajan, se encuentran: exploración sobre el tema de los entornos (recuerdos y narraciones sobre los entornos en los que transcurrió su infancia), apropiación de los entornos cercanos (elaboración de mapas del barrio, guías turísticas sensoriales de la UPN). Realización de recorridos guiados en lugares significativos de la ciudad con características arquitectónicas relevantes. La infancia en la ciudad (visitas a escenarios diseñados especialmente para la infancia; valoración y contrastación con elementos teóricos). Estudio de entornos para la educación inicial, establecimiento de criterios que guíen su diseño y propuestas de transformación a partir de estos lineamientos. Y la observación focalizada acerca de cómo habitan los niños un entorno específico del lugar de la práctica pedagógica (aula, patio, zonas comunes), como punto de partida para su transformación.

Este espacio académico, a lo largo de los años ha tenido una serie de modificaciones, en sus contenidos, recursos y metodología. En la medida en que el tema fue cobrando importancia tanto en el plano nacional como en el internacional, se fueron incorporando nuevos referentes bibliográficos, recursos audiovisuales y estrategias que han permitido conformar un ambiente de aprendizaje en el que la creatividad, el ingenio y la construcción de conocimiento, por parte de los estudiantes, se han visto altamente favorecidos.

De esta manera, en cuanto a la temática central, se ha profundizado en el tránsito del espacio al ambiente, en la medida en que cuando hablamos de diseño de entornos no estamos refiriéndonos solo a las características de la estructura física del espacio, sino también a lo que acontece allí, que va conformando un ambiente donde se experimentan determinadas interacciones, sentimientos, actitudes. Así, la infancia se considera como habitante del lugar y no como simple usuario del espacio, que tiene la posibilidad de ser transformado y de transformar.

En cuanto a los contenidos y referentes bibliográficos, en un principio, los autores más consultados estaban relacionados con la psicología ambiental y la filosofía de Reggio Emilia; en esta búsqueda de sumar más miradas y fundamentar las reflexiones propias del espacio, se incluyó un texto que contribuyó de manera contundente a la discusión sobre la relación entre Arquitectura y Pedagogía: *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*, cuyos autores pertenecen a diferentes disciplinas desde las cuales se aborda el tema. En este texto encontramos la obra de arquitectos que se han basado en la infancia y sus juegos como pilar de sus creaciones e intervenciones. También el estudio del ambiente educativo y sus posibilidades de transformación, con una aproximación muy cercana a Reggio Emilia y su principio del ambiente como *tercer educador*.

Es así como estos autores plantean que el ambiente refleja la concepción de infancia, el rol del maestro, las intencionalidades formativas:

[...] el ambiente lo debemos concebir como copartícipe del proyecto pedagógico. Ambiente o microclima entendido como una elección consciente de espacios, formas relacionales, vacíos, llenos, materiales, texturas, colores, luces, sombras, olores, etc., que deben potenciar, ayudar y reflejar la convivencia pedagógica y cultural que se construye en las instituciones educativas [...] (Cabanellas y Eslava, 2005, p. 173).

También se enriqueció el acervo bibliográfico con las experiencias y estudios de Javier Abad (2011, 2007), con sus aportes desde el arte y las transformaciones del ambiente tanto del aula como de la ciudad a través de las intervenciones-instalaciones artísticas. Asimismo, autores como Daniel Calmels (2014), quien desde la perspectiva de la psicomotricidad nos invita a pensar en el cuerpo y sus manifestaciones como una forma de habitar el espacio. En este sentido, se estudia cómo el niño se apropia del espacio, según la posición relativa del cuerpo (arriba/abajo, adentro/afuera), el carácter de los objetos y del espacio mismo (duro/blando, abierto/cerrado), los sentidos, la relación con los otros (individual/colectivo) y el tipo de actividad (contemplar/actuar).

Por otra parte, se han ido retomando artículos de revistas especializadas en educación infantil, que les han permitido a los estudiantes comprender el tema desde experiencias concretas de diseño y rediseño de espacios escolares y han posibilitado una nueva mirada sobre el quehacer del docente como diseñador de entornos para la infancia. Dentro de estos encontramos experiencias como “Palabras para transformar el espacio”, que nos muestra cómo un patio escolar puede ser transformado a partir de la iniciativa de los docentes y con la participación de las familias, por medio de palabras, inscritas en baldosas, que muestran el sentido de lo que para los padres ha significado la institución donde se educan sus hijos. En América Latina encontramos *Pedagogías para habitar el jardín infantil*, un texto de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en el cual se presenta el resultado de la aplicación del sistema MAFA, que pretende transformar los espacios educativos desde el paradigma de las pedagogías conscientes del lugar.

Un último tema con lecturas específicas, como el *método mosaico*, es el del Diseño participativo, en el que se trabaja el diseño de escenarios para y con la infancia. Este campo se vio beneficiado con la asistencia y el intercambio de experiencias en el evento Ludantia 2018: Primera Bienal Internacional de Educación en Arquitectura para la Infancia y la Juventud, en la que se presentaron trabajos precisamente sobre la renovación y creación de escenarios para la infancia, empleando diferentes metodologías de diseño participativo.

En relación con los recursos audiovisuales, se ha logrado un interesante acopio de videos, cortometrajes y largometrajes, de gran calidad estética, que recogen los clásicos del cine (Tatí, Keaton, Lamorisse), entre otros, así como, sitios web especializados, que cuentan con entrevistas, conferencias y talleres, que permiten profundizar en el tema con aportes muy actuales.

Ahora bien, en el tema de las estrategias, el espacio ha tenido una contribución muy importante en este camino; ha sido la alianza con el colectivo LunArquicos, conformado por profesionales de diferentes disciplinas que se ocupan de trabajar la relación entre arquitectura, infancia y educación. Con este colectivo se han diseñado recorridos exploratorios por lugares emblemáticos de la ciudad, especialmente por las obras del arquitecto colombiano Rogelio Salmona. Estos recorridos basados en la experiencia y el conocimiento del colectivo han permitido ampliar la perspectiva sobre los espacios y el significado de sus estructuras; agudizar la mirada y la capacidad de observación de los detalles, teniendo en cuenta que para Salmona:

[...] la arquitectura no es solo un hecho estético y técnico, sino una expresión cultural. Por ello construye edificios perdurables, sólidos y estables, que permiten la apropiación colectiva y la identificación de sus habitantes con la arquitectura. Sus espacios tienen la cualidad de emocionar, pues trabaja con los elementos que conforman las más arraigadas formas de captación sensorial: la luz, la vegetación y el agua, que acompañan una arquitectura que está pensada para ser entendida como una rica experiencia corporal. (Fundación Rogelio Salmona).

Esta perspectiva ha inspirado, los talleres de diseño y transformación de espacios, que se realizan en el aula, de tal manera que los estudiantes se implican en un ejercicio de creación integrando aspectos sociales y culturales del contexto en la elaboración de maquetas y bosquejos de escenarios para la infancia y sus familias. Asimismo, las propuestas que se realizan tanto dentro del aula como fuera de ella, involucran a los estudiantes con sus cuerpos, sus sentidos y sus recuerdos.

Como elementos provocadores o generadores de ideas también se han tomado textos de literatura, como *Las pequeñas memorias* de Saramago, que sirve de inspiración para que los estudiantes elaboren sus propias memorias acerca de los entornos en los que transcurrió su infancia:

Durante toda la infancia y también en los primeros años de adolescencia. Esa pobre y rústica aldea [...] fue la cuna donde se completó mi gestación,

la bolsa donde el pequeño marsupial se recogió para hacer de su persona [...] lo que solo por ella misma, callada, secreta, solitaria, podría ser hecho. (Saramago, 2007, p. 13).

Los textos ilustrados de Istvan Banyai, con sus ilustraciones maravillosas, también ha sido una fuente de reflexiones frente a lo que significa el detalle, y su relación con el todo y las diferentes perspectivas desde las cuales vivir un espacio, un paisaje, un entorno.

Todo este proceso que se describe aquí ha estado orientado bajo un principio que siempre nos ha acompañado: “Menos es más”. Este se ha puesto en práctica tanto en la organización del programa como en la práctica de los diseños y rediseños.

Es importante destacar que la experiencia ha mostrado que los estudiantes logran desarrollar una nueva perspectiva sobre los entornos educativos, observan el potencial que tienen los espacios vacíos, como el hueco de una escalera. Descubren formas de rediseñar el espacio con pocos recursos, ponen en práctica el lema “Menos es más”. Comprenden que diseñar no es un simple maquillaje decorativo, sino que implica ver la complejidad en el detalle, la relación entre las partes y el todo, y entre lo micro y lo macro. Y la coherencia entre el decir y el actuar, entre los principios pedagógicos por los que abogo y la forma como planteo los espacios educativos.

Asimismo, en algunas instituciones de la práctica, también se ha tenido un impacto al darse la oportunidad de transformar el espacio y aprovechar sus condiciones de uso. Es el caso de salones convertidos en depósito de diferentes tipos de materiales, que han cobrado vida gracias a su reorganización y al aprovechamiento de los recursos, y se han vuelto espacios- biblioteca o espacios para talleres. O patios escolares, que no ofrecían mayores posibilidades de juego o donde se excluía a los niños que no querían hacer algún deporte, en patios más incluyentes donde interactuar, jugar, estar, andar. En estos casos, los niños han podido ver reflejadas sus ideas de cambio y vivir de otra forma los lugares.

También, se han planteado diseños que no han podido llevarse a la práctica, pero que muestran la capacidad de los estudiantes de darle un nuevo aire a los lugares, como una arenera de un jardín infantil, convertida en espacio de exploración y experimentación

Para terminar, es significativo señalar que los proyectos de grado y prácticas pedagógicas de los estudiantes de la licenciatura se han visto impregnados de este tema, que se empieza a consolidar como un campo de estudio importante dentro de la formación. Así lo plantean algunas estudiantes, en las siguientes reflexiones:

Reconocemos la importancia de promover la creación y diseño de espacios según las iniciativas de los niños-as, escuchando sus opiniones, observando las actitudes frente al entorno y las emociones que este puede generar, teniendo en cuenta la importancia de la guía, el apoyo y el acompañamiento del docente en este tipo de transformaciones espaciales educativas. (Viviana Rodríguez Rincón, Yesika Madelein Quevedo, 2011).

Algo realmente interesante es que este espacio de Diseño de Entornos Educativos nos empodera de conocimientos para nosotras las diseñadoras de dichos espacios basándonos en el contexto en el cual nos encontremos ya sea como practicantes o como maestras en un futuro. Me gusta mucho cuando la maestra nos reta a pensar como arquitectas, ya que en ocasiones se piensa que la maestra solo es capaz de “decorar” mas no de diseñar algo realmente significativo para la población con la cual trabajamos. (Marcela Angulo, 2018).

Y, por otra parte, es relevante constatar que en nuestro país los procesos de cualificación de los agentes educativos que trabajan con la primera infancia han tenido como un contenido importante el diseño de ambientes, como posibilidad para la transformación y reflexión de las prácticas docentes.

En definitiva, se ha logrado enriquecer la visión del espacio educativo, encontrándole las potencialidades que tiene como aliado de la práctica pedagógica.

## Referencias

- Abad, J. (2007). *Arquitecturas de juego*. Madrid: La Salle Centro Universitario.
- Abad, J. (2011). Ciudad lúdica: interpretación creativa de los espacios urbanos a través del juego. *Ciudades creativas. Creatividad y Sociedad*, 42, s. d.
- Cabanellas, I. y Eslava C. (coords.). (2005). *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Calmels, D. (2014). *Espacio habitado*. Rosario: Homo Sapiens.
- Memoria/Rogelio Salmona*. Recuperado de <http://inicio.fundacionrogeliosalmona.org/rogelio-salmona>.
- Saramago, J. (2007). *Las pequeñas memorias*. Bogotá: Alfaguara.

# Elementos conceptuales para comprender el desarrollo de la oralidad en niños menores de cinco años

Claudia Marcela  
Rincón Wilches<sup>1</sup>

Martha Leonor  
Sierra Ávila<sup>2</sup>

Las elaboraciones de Bajtín, Van Dijk, Baena, Tuson, Núñez y las investigaciones del grupo Lenguaje, Identidad y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Colombia, son referentes conceptuales en torno al concepto de aprendizaje del lenguaje como discurso y la oralidad como modalidad del lenguaje. Se eligieron estos teóricos porque han estudiado el lenguaje desde una dimensión social y cultural y de esta forma reconocen desarrollos específicos orales de acuerdo con los contextos particulares en donde se desenvuelven los niños y los adultos; de igual manera, la mayoría de los autores mencionados han destacado el papel de la escuela, y más específicamente del adulto, en la adquisición y el desarrollo de la oralidad.

La oralidad, desde perspectivas conductuales o empiristas del lenguaje, se aprende de forma espontánea. No obstante, desde la perspectiva discursiva y socio-cultural del lenguaje que se desea plantear, la oralidad se concibe como un sistema que involucra tanto el hablar como el escuchar, es decir, un sistema triplemente integrado por lo verbal o lingüístico, lo paralingüístico y lo semiótico-cultural, pues como plantea Cestero (1998), es únicamente en la combinación de los significados o valores de todos los signos (verbales y no verbales) emitidos, donde se encuentra el contenido o sentido de cada enunciado.

---

1 Licenciada en Educación Preescolar por la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Estructuras y Procesos de Aprendizaje por la Universidad Externado de Colombia. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: cmrincon@pedagogica.edu.co

2 Licenciada en Psicología y Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Orientación y Asesoría Educativa por la Universidad Externado de Colombia, especialista en Educación y Desarrollo Cultural por la Universidad Monserrate. Docente de Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: mlsierra@pedagogica.edu.co

Asimismo, es importante reconocer que a través de esta actividad discursiva se establece el principio de alteridad que, como núcleo de otros valores, posibilita que el niño se asuma como interlocutor que reconoce a otros, con lo cual puede establecer relaciones basadas en la justicia y la solidaridad, asunto fundamental en la constitución del hombre como sujeto afectivo, social y cultural. En consecuencia, la oralidad se configura como “un derecho, una política y una posibilidad real de fomentar la inclusión social y el ejercicio de la ciudadanía” (Gutiérrez, 2009).

Gracias a los procesos de representación simbólica que la oralidad favorece, el niño puede complejizar las referencias del mundo. Además, la oralidad es el primer aprendizaje del niño sobre la estructura de su lengua materna en contexto, base fundamental para aprendizajes posteriores, como el del sistema de escritura. De ahí la importancia de un acompañamiento intencional y sistemático de esta, con ello se enriquecen los ambientes cotidianos de interacción, cuestión que favorece tanto el uso espontáneo de la lengua como su uso formal.

[...] no es suficiente con que niños y niñas estén en ambientes ricos lingüísticamente (programas de radio, televisivos, entorno con adultos que hablen entre sí) en los que se habla, sino que es esencial que hablen, que tengan interlocutores reales. El requisito para construir el lenguaje oral es hacerse un usuario efectivo del mismo y darle uso: debe manipularse, explorarse, jugar con él, valorarlo, notar que se necesita, que permite vivir y jugar, que tiene impacto en el medio en el que se está. (Reyes, citada en Klibanski, 2010, p. 57).

Por consiguiente, es central reconocer el papel del componente paralingüístico en la estructuración de la significación: el timbre de la voz (modo particular característico como suena la voz de las personas), las pausas (tiempos que tardamos para continuar la emisión del discurso oral, cambiar el turno, remarcar entonaciones, que pueden ser reguladoras o fisiológicas), el tono y la inflexión (característica personal e intransferible que denota estados de ánimo y modos de expresión), el volumen (enfatisa momentos del discurso y transmite emociones e intenciones), el ritmo (cadencia y fluidez verbal impuesta a la voz), los silencios, que a partir de su significado o de alguno de sus componentes inferenciales comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales, y algunas reacciones fisiológicas o emocionales, como la risa, el suspiro, el grito, la tos, el carraspeo, el bostezo, el llanto, el sollozo, el jadeo, el castañeteo de dientes, etc. Sonidos que contienen componentes inferenciales comunicativos que pueden variar de una cultura a otra. Se trata de signos sonoros, emitidos consciente o inconscientemente.

Según Grau y Vilá (2005), el uso de los elementos prosódicos y no verbales lo determina el propósito del intercambio verbal oral, los interlocutores, el tema, el contexto y, en general, la capacidad para adecuarse a la situación comunicativa. De esta manera, el uso reflexivo de la lengua se constituye en una práctica cultural que permite a los niños comprender y producir enunciados con diferentes intenciones comunicativas en contextos particulares.

En este sentido, la estructuración de la oralidad, a partir de las primeras palabras que emite el niño, está estrechamente ligada al gesto, al componente kinésico, que según Cestero (1998) está formado por los movimientos y las posturas corporales que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales. Dentro de él se incluyen, además, aspectos tan relevantes como la mirada o el contacto corporal, y su significación depende de la situación práctica de las acciones, de los gestos indicativos y de la entonación. La comprensión del significado de la palabra en los primeros años está relacionada con factores no verbales, paralingüísticos, kinésicos, que el niño va dejando de manera gradual, hasta que el significado logra cierta independencia de ellos. El elemento sociocultural es fundamental en dicho proceso, pues es gracias a la interacción con los “otros”, básicamente con la madre, que el niño aprende los marcos de referencia para co-construir significados y negociarlos. Este proceso es anterior al aprendizaje de la estructura sintáctica.

En consecuencia, el dominio progresivo del lenguaje oral está ligado al medio social y cultural en el que el niño se desenvuelve, por cuanto la creación del significado supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber de qué tratan.

Entender la interdependencia del lenguaje y la cultura implica reconocer que “aunque los significados están en la mente, tienen sus orígenes en la cultura en la que se crean. Es este carácter situado de los significados lo que asegura su negociabilidad y su comunicabilidad” (Bruner, 1986, p. 21). En otras palabras, la mayor parte de nuestros encuentros con el mundo no son directos, sino producto de la negociación de significados con la cultura humana, la cual a su vez es creada y recreada, a medida que es interpretada y renegociada por sus miembros.

## Los géneros discursivos

Los géneros discursivos son una serie de enunciados del lenguaje determinados por el uso de la lengua en una situación particular. Se caracterizan, según Bajtín (1998), por la relación que guardan con aquello que se hace con el lenguaje, la variedad de prácticas que se desarrollan según los contextos (como narrar, describir, ordenar, justificar, explicar, convencer, entre otras), porque el lenguaje participa en la vida a través de los enunciados concretos que lo realizan, así como la vida participa del lenguaje a través de los enunciados.

Los géneros discursivos se aprenden entonces como se aprende la lengua materna, que se domina libremente antes del estudio teórico de la gramática. La lengua materna, su vocabulario y su estructura gramatical no se conocen por los diccionarios y manuales de gramática, sino por los enunciados concretos que se escuchan y se usan en la comunicación discursiva efectiva con las personas con quienes se interactúa. En consecuencia, aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados (porque se habla con los enunciados y no mediante oraciones, y menos aún por palabras separadas) (Bajtín, 1998).

De esta manera, para Bajtín la comunicación discursiva es un proceso complejo, multilateral y activo cuya unidad es el enunciado y no la oración, pues esta

[...] como unidad de la lengua [...] no se delimita por el cambio de los sujetos discursivos, no tiene un contacto inmediato con la realidad (con la situación extraverbal) ni tampoco se relaciona de una manera directa con los enunciados ajenos; no posee una plenitud del sentido ni una capacidad de determinar directamente la postura de respuesta del otro hablante, es decir, no provoca una respuesta. [...] [Por consiguiente,] la gente no hace intercambio de oraciones ni de palabras en un sentido estrictamente lingüístico, ni de conjuntos de palabras; la gente habla por medio de enunciados, que se construyen con la ayuda de las unidades de la lengua que son palabras, conjuntos de palabras, oraciones; el enunciado puede ser constituido tanto por una oración como por una palabra, es decir, por una unidad del discurso (principalmente, por una réplica del diálogo), pero no por eso una unidad de la lengua se convierte en una unidad de la comunicación discursiva. (Bajtín, 1998, p. 267).

El dominio de la oralidad por parte del niño tiene que ver con la posibilidad de usar su lengua materna tanto para narrar y describir como para desarrollar otros géneros discursivos (como el diálogo, la explicación y la argumentación), en la búsqueda de la resignificación de realidades a partir del lenguaje.

Además, el uso en contexto de estos géneros discursivos favorece el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo al problematizar una realidad y buscar las aclaraciones y razones necesarias en la construcción de sentido que lleven a dinámicas de negociación y acuerdo, como es el caso de la explicación y la argumentación. También al promover la intersubjetividad cuando el niño es capaz de reconocer las intencionalidades del otro, la importancia de los turnos para intercambiar puntos de vista y la vivencia de principios básicos de convivencia como son la alteridad, la mutualidad, enmarcados en relaciones cooperativas que favorezcan la interiorización de normas y condiciones de la vida social y las redes comunicativas necesarias para objetivar realidades comunes. Implica aprendizajes de orden proxémico en términos de saber establecer contacto con el cuerpo, la postura, y de saber cuándo y cómo usar el espacio personal.

En consecuencia, el desarrollo de estos géneros discursivos implica la necesidad de ubicar las intenciones de la comunicación y construir unos propósitos comunicativos compartidos, así como de hacer conciencia del papel de la escucha en torno a la secuencia y coherencia temática en relación con los procesos dialógicos.

Para ello, la pregunta del maestro tiene especial importancia como acción lingüística que regula la confrontación de puntos de vista y favorece el desarrollo del conflicto socio-cognitivo, por cuanto rompe con los modelos comunicativos clásicos de la escuela de carácter unidireccional, basados en las respuestas y en asumir que las preguntas son propias de quien no sabe. También actúa como generadora y organizadora de conocimiento, al establecer prioridades y recapitular lo aprendido.

A través de la pregunta, se abre la posibilidad de una comunicación dialógica que tiene que ver con estrategias discursivas, las cuales a su vez implican procesos como afirmar, proponer o abrir paso a nuevas preguntas, o evaluar, característicos de la comunidad de la indagación, de la escuela para pensar.

## Referencias

- Bajtín, M. M. (1998). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Cestero, A. M. (1998). *Estudios de comunicación no verbal. De la investigación a la práctica en el aula*. España: Universidad de Alcalá.
- Grau, M. y Vilá, M. (2005). La competencia prosódica y la comunicación no verbal. En M. Vilá (coord.), C. Ballesteros, J. M. Castellá, A. Cros, M. Grau y J. Palou: *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. España: Graó.
- Gutiérrez, Y. (2009). La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en la educación media. En M. E. Rodríguez (comp.), *Reflexiones y experiencias de investigación sobre la oralidad y la escritura* (pp. 35-52). Bogotá: Fondo de Publicaciones, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Klibanski, M. (2010). *Yolanda Reyes: Leer desde bebés, un proyecto afectivo, poético y político*. Entrevista a Yolanda Reyes. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/113213/yolanda-reyes-leer-desde-bebes-un-proyecto-afectivo-poetico-y-politico>.
- Núñez, M. P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. España: Grupo Editorial Universitario.
- Tuson, A. (2001). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. En C. Lomas (comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.



# La escuela maternal, una experiencia que trabaja la investigación en Educación Inicial con egresadas del Programa de Educación Infantil

Nubia García Ramírez<sup>1</sup>

La Escuela Maternal es un escenario educativo, social y cultural. Desde sus inicios en el 2004 se concibe como un proyecto de investigación y extensión académica de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Licenciatura en Educación Infantil) en el que se garantiza un lugar de agenciamiento social de reconocimiento de las potencialidades de los niños, desde las perspectivas del desarrollo humano y legitimación de los derechos (Propuesta Pedagógica de la Escuela Maternal, 2018).

Investigar es un ejercicio inherente a los grupos de académicos, científicos y de cualquier otra profesión; y no podía faltar en la Escuela Maternal, ya que es un espacio privilegiado para desarrollar procesos de investigación, bien sea desde las prácticas pedagógicas que allí se desarrollan o desde la pregunta que inquieta a un grupo de profesionales de la infancia. Es importante resaltar que esta postura no se da en todos los jardines infantiles; se requiere un espíritu sensible y de valoración en la investigación en el campo universitario al cual se adscribe la Escuela Maternal.

Este artículo tiene como propósito presentar algunas de las investigaciones adelantadas por las docentes de la Escuela en los últimos años, con los niños menores de cuatro años, algo que no es muy común en el ámbito educativo. De igual modo, se busca dar cuenta de tres investigaciones que ha realizado un grupo de docentes egresadas de la Licenciatura en Educación Infantil.

Para empezar, haré algunas precisiones frente a las investigaciones que se adelantan con niños en sus primeros años. En realidad, no son muchas; aún falta que se reconozca al niño como participante, que los investigadores escuchen sus

---

<sup>1</sup> Licenciada en Educación Preescolar por la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Edumática por la Universidad Autónoma, maestra en Desarrollo Educativo y Social por Cinde-UPN. Docente del programa de Educación Infantil y coordinadora de la Escuela Maternal-upn. Correo electrónico: ngramirez@pedagogica.edu.co.

opiniones y conozcan lo que suelen hacer ante los fenómenos que vive constantemente. Para Christensen y James (2000), solo si escuchamos y oímos lo que los niños tienen para decirnos y prestamos atención a sus formas de comunicarse con nosotros, progresaremos hacia una investigación, no sobre ellos, sino con ellos.

La primera investigación que se registra en el ámbito institucional de la universidad se desarrolló en el 2012 (Castro Ballén, García Ramírez, Hernández, Marroquín y Rodríguez Cruz, 2013). Había un interés por generar procesos de diálogo e intercambio entre el proyecto curricular de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Escuela Maternal (EM) y el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), sección preescolar. Su propósito consistió en indagar sobre las representaciones sociales frente a la *didáctica*, pues existe un distanciamiento alrededor del concepto en las instituciones y en las prácticas que allí se dinamizan.

La didáctica es un saber que se construye en las prácticas educativas, lo que la hace un hecho relacionado específicamente con la profesión docente. Es el saber que posibilita la transformación del accionar docente, lo que Carr (1996) define como *acción reflexiva*. Así, la práctica educativa permite encontrar sentido a la didáctica. Si el docente no estuviera reflexionando acerca de lo que propone y realiza, no tendría sentido su accionar, porque es la reflexión la que realmente favorece encontrar vías de transformación hacia unas prácticas cualificadas, y es la didáctica la que contribuye a dicha búsqueda (Castro Ballén et ál., 2013). Se hace un llamado especial a reconocer y comprender que detrás de cada actividad que realizan los maestros siempre hay una intencionalidad, un propósito para construir saber pedagógico, que no es otra cosa que aquello que se planea, se proyecta en el desarrollo de las experiencias llevadas a un proceso de reflexión y se convierte en la transformación de las prácticas pedagógicas.

De acuerdo con el análisis de la información, la didáctica es un saber construido que permite entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, comprender el contexto donde se desarrollan los niños. El docente asume el papel de mediador para potenciar los procesos educativos. Vale la pena resaltar que el saber construido en torno a la didáctica es propio de la práctica educativa, pues se da fundamentalmente en la formación y reflexión docente, guarda una estrecha relación con la pedagogía y se construye netamente en el campo de la educación.

Entre el 2012 y el 2013 se desarrolló, junto con las maestras titulares de la Escuela Maternal (Sandra Niño, Alejandra Hernández, Yuly Iquirá y Julieth Lasso) el proyecto “Prácticas pedagógicas de las egresadas del proyecto curricular de Educación Infantil que potencian la oralidad en niños menores de cinco años”. Su propósito era caracterizar las prácticas pedagógicas que estimulan la oralidad en niños que inician el uso de su lengua materna con algún nivel de autonomía y, de esta forma, contribuir a su visibilización y cualificación (Rincón, 2014). Se encontró que es de suma importancia hacer un acompañamiento intencional y sistemático en la oralidad y escucha ya que es un sistema triplemente integrado por lo verbal o lingüístico, lo paralingüístico y lo semiótico-cultural, que

se caracteriza por ser multidimensional, multicanal (Tuson, 2001). También se determinó la relevancia del préstamo de voz por parte de las maestras titulares, ya que ellas son las que interpretan y dan significación a las acciones del niño en los grupos que inician el uso de su lengua materna.

Continuando con las investigaciones, se considera como una herramienta fundamental en el desarrollo del niño conocer las dinámicas que viven las familias vinculadas a la Escuela Maternal. Los docentes Nubia García Ramírez, Elizabeth Rodríguez Cruz,<sup>2</sup> Lida Duarte Rico<sup>3</sup> y Milton Eduardo Bermúdez-Jaimes (2016), a partir de las reflexiones, los cuestionamientos y las inquietudes, se dieron a la tarea de indagar acerca de la crianza, centrando la mirada en los vínculos afectivos. Esta investigación permitió analizar la relación entre estilos de crianza (democrático, permisivo-negligente y autoritario) y desarrollo del vínculo afectivo. Las relaciones de apego establecidas en los primeros años de vida de las personas determinarán las relaciones que se construyan con los pares y en general con el entorno, la seguridad de sí mismo y confianza que pueda desarrollar para forjar relaciones sanas (García Ramírez et al., 2016).

En cuanto a los hallazgos, pareciera haber una correspondencia entre ciertos estilos de crianza y ciertos patrones de interacción de crianza entre los padres y los niños con los estilos de apego, sin que se pueda llegar a una conclusión de una relación causal entre ellos, por las limitaciones mismas del estudio. En el apego seguro aparece la cooparentalidad, en términos del apoyo que se pueden brindar entre cuidadores con el fin de tener criterios en común para el proceso de formación de los niños, como se evidencia en la muestra de equilibrios en todos los elementos del discurso. La satisfacción de las necesidades básicas y emocionales a los niños, la continua responsividad y disponibilidad, el oportuno control y monitoreo y una asertiva comunicación otorgan la posibilidad de ser base segura y establecer vínculos afectivos caracterizados por apego seguro, lo que permite que los niños tengan una vida saludable en su desarrollo físico, emocional y relaciones afectivas.

En el 2016, con la participación de Lida Duarte, Nubia García y Jairo Arias, docentes del proyecto curricular de la Licenciatura en Educación Infantil, se manifestó el interés por el papel y la manera en que ejercían su rol los padres. Esta investigación se desarrolló con quince padres de la Escuela Maternal. En ella se preguntó por los significados sobre el *ser padre* que han construido los participantes y la manera en que asumían su rol en la configuración de procesos afectivos con sus hijos. Para esto se desarrolló una entrevista a profundidad y una visita a los hogares; se logró un acercamiento entre lo que se dice que se hace y lo que realmente se hace en la cotidianidad. Acerca de los significados sobre el ser padre,

---

2 Estuvo vinculada a la Escuela Maternal (2009-2015), egresada de la Licenciatura en Educación Infantil (2008) y magíster en Desarrollo Educativo y Social (2014).

3 Actualmente está vinculada a la Licenciatura en Educación Infantil. Es egresada del programa de Educación Preescolar.

es marcado el interés de los participantes por hacer la diferencia en su rol paterno respecto a la manera en que lo ejercieron sus progenitores. Por esta razón, se muestran más comunicativos, afectuosos y cercanos a sus hijos, expresan un mayor involucramiento en la crianza y se perciben a sí mismos como autoridad, ejemplo, cuidador, entre otros (Duarte Rico, García Ramírez y Arias Gaviria, 2017).

Los dos proyectos de investigación que se presentan a continuación se desarrollaron en el 2017. Se vinculó a los niños como protagonistas, y esto hace que el proceso sea más complejo porque el adulto debe asumir y tener un referente muy claro sobre ellos y dejar de verlos desde la perspectiva del adulto. El proyecto “Sistemas de apoyo que potencian la oralidad de los niños de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional” fue desarrollado por las docentes Mayra Patiño y Angie Gómez.<sup>4</sup> En el campo pedagógico la oralidad ha sido poco explorada, más aún si la reflexión sobre su enseñanza y aprendizaje se refiere a una población cuya edad se encuentra entre los cuatro meses y los cuatro años. Existe un imaginario que obedece a perspectivas que asumen que se aprende a hablar y a escuchar de manera espontánea en el contexto familiar. Por consiguiente, el rol del maestro se reduce a los cuidados asistenciales de los niños y se desconoce su papel como mediador en la estructuración de la lengua materna y sus necesarios andamiajes para el aprendizaje de la oralidad en los primeros años.

El objetivo general de esta investigación se centró en reconocer los usos orales que se configuran en la Escuela Maternal, con los niños de dos a cuatro años a partir de los sistemas de apoyo didáctico estructurados por las maestras. Esta investigación hace evidente la importancia de la oralidad en la primera infancia, el papel del maestro en su desarrollo y la necesidad de aportar al campo del lenguaje en el plano pedagógico. Igualmente, visibiliza las articulaciones entre la Licenciatura de Educación Infantil de la UPN y la Escuela Maternal a partir del acompañamiento a sus egresados, intencionalidad emergente en las tendencias educativas mundiales (Patiño y Gómez, 2017).

También se desarrolló en el 2017 el proyecto de investigación “Desarrollo del pensamiento científico en niños de tres y cuatro años de la Escuela Maternal” con los niveles de Conversadores e Independientes. Fue adelantado por las docentes July Iquira, Diana Alberto y Erika Cano. Cabe aclarar que en el rastreo conceptual se identifica claramente que este tipo de investigaciones se realizan con niños de primaria, mas no es fácil encontrar trabajos que aborden la primera infancia. Esto podría atribuirse a la configuración de algunos imaginarios frente al trabajo con niños, sus capacidades, y el temor que se puede generar en los docentes con relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se ha venido

---

4 Docentes egresadas de la Licenciatura en Educación Infantil. En la actualidad son maestras titulares de los niveles de Aventureros e Independientes, respectivamente, de la Escuela Maternal.

invisibilizando a la infancia, por cuanto no se reconocen las potencialidades de los niños, las construcciones del mundo que han estructurado, y su disposición a descubrir e inquietarse por todo lo que les rodea.

Es de resaltar que se desarrolló la propuesta como una estrategia desde la cual los niños son protagonistas de la construcción del conocimiento. En esa medida, se les reconoce como sujetos activos, que tienen un saber, que se inquietan, que exploran, que son capaces de complejizar su saber. Asimismo, el maestro se asume como aquel que acompaña, propicia y guía las búsquedas de los niños, a la vez que se consolida como un gran referente en estas edades, para la formulación de preguntas y el enriquecimiento de los usos discursivos de los niños. Como conclusiones de este proyecto se resalta el papel fundamental del maestro, que demanda de un proceso de acompañamiento y de la reflexión constante que lleve a otorgarle un lugar activo al niño.

Finalmente, se hace un llamado a los docentes de educación infantil para que reconozcan la enseñanza de las ciencias naturales como eje fundamental en la formación de los niños, identificando sus diversas potencialidades.

Para el equipo de la Escuela Maternal cada año se convierte en una nueva aventura, nuevos cuestionamientos en los cuales la reflexión y el debate están presentes en el día a día. Esto invita a seguir pensando proyectos de investigación que continúen construyendo el campo de saber de las infancias.

## Referencias

- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Castro Ballén, J. J., García Ramírez, N., Hernández, A., Marroquín, D. I. y Rodríguez Cruz, E. (2013). Representaciones sociales que tienen docentes del IPN, Escuela Maternal y UPN en torno a la didáctica. *Nodos y Nudos*, 4(34), 87-96. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/2286>.
- Christensen, P. y James, A. (2000). *Investigación con niños: perspectivas y prácticas*. Londres: Falmer Press.
- Duarte, L., García, N. y Arias, J. (2017). Significados paternos e involucramiento afectuoso. *Boletín Redipe*, 6(7), 98-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6189572>.
- Duarte, L., García-Ramírez, N., Rodríguez, E. y García, N. (2015). Las prácticas de crianza y su relación con el vínculo afectivo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 9(2), 113- 124.
- García Ramírez, N., Rodríguez Cruz, E., Duarte Rico, L. y Bermúdez-Jaimes, M. E. (2016). Las prácticas de crianza y su relación con el vínculo afectivo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 9(2), 113-124. Recuperado de <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/970>.

- Iquira, Y., Alberto, D. y Cano, E. (2017). *Desarrollo del pensamiento científico en niños de tres y cuatro años de la Escuela Maternal. Informe final*. Bogotá: CIUP.
- Patiño, M. y Gómez, A. (2017). *Sistemas de apoyo que potencian la oralidad de los niños de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional. Informe final*. Bogotá: CIUP.
- Rincón, C. M. (2014). Experiencias de investigación en la Escuela Maternal. *Voces de la Escuela Maternal*, 6(15), 14-19.
- Tuson, A. (2001). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. En C. Lomas (comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.

# La investigación en la formación de licenciados en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia: tránsitos y transformaciones

## Introducción

Jenny Johana Castro Ballén<sup>1</sup>

Jenny Maritza Pulido  
González<sup>2</sup>

Carlos Eduardo Valenzuela  
Echeverri<sup>3</sup>

Este escrito expone las principales transformaciones que ha dinamizado la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, en el marco de su proceso de renovación curricular, a propósito de la formación en investigación, esto con el fin de dar paso a un currículo más integral, capaz de cristalizar las discusiones relacionadas con la investigación como experiencia (Larrosa, 2003), como deseo y desde ese punto de vista, como posibilidad de reflexión y comprensión de las prácticas de las educadoras infantiles.

Con el propósito de dar mayor contexto, se presentan a continuación algunas características de la Licenciatura en Educación Infantil, que servirán de antesala para hablar de las transformaciones de su propuesta formativa en relación con la investigación.

---

1 Licenciada en Educación Preescolar por la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magíster en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, estudiante de Doctorado en Educación, Universidad de Deusto. Docente Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: jjcastro@pedagogica.edu.co.

2 Licenciada en Educación Preescolar, magíster en Educación. Docente Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: jepulido@pedagogica.edu.co.

3 Licenciado en Psicología y Pedagogía, especialista en Comunicación-Educación, magíster en Estudios Sociales y estudiante de doctorado en Educación. Correo electrónico: cvalenzuela@pedagogica.edu.co.

La Licenciatura en Educación Infantil es un programa líder y referente en los ámbitos local, regional y nacional, que inició labores docentes en el 2000,<sup>4</sup> con una propuesta formativa con acreditación de alta calidad,<sup>5</sup> orientada a la comprensión y el posicionamiento crítico de sus egresados frente a su profesión, la educación y las realidades de las infancias del país, y que tiene como antecedente fundamental la reforma de esta en 1984, cuando se empezó a trabajar un nuevo plan de estudios, con el propósito de formar un educador capaz de conocer, comprender y transformar la realidad educativa de la infancia colombiana. Este currículo se ajustó en años posteriores, y en 1987 se propuso formar un maestro crítico, constructor de conocimiento, autónomo, creativo y sensible, con un conocimiento integral, que le posibilitara formular alternativas frente a los complejos y cambiantes contextos. En la década del 2000, se formuló una reforma cuyos avances epistemológicos, teóricos, políticos y disciplinares en el campo de la educación infantil y de las infancias hoy se reconocen abiertamente. Para el 2017, se concretó una reforma curricular instalada en una perspectiva integrada y problémica que se soporta, para el ciclo de fundamentación (primeros cinco semestres de formación) en tres núcleos integradores de problemas (NIP), a saber: Experiencias, territorios y sujetos; Comprensiones críticas y contextuales de la Educación Infantil; y Saber pedagógico y didáctico (en Educación Inicial y primeros grados de básica primaria), y tres ejes de formación: Infancias; Formación, Experiencias y saberes; y Escenarios y contextos.

El ciclo de profundización, que va de sexto a octavo semestre, contempla un único NIP: Investigación y transformación de las prácticas educativas del maestro en formación. Este ciclo comprende dos ejes curriculares que tienen un carácter interdisciplinario, integrador y flexible: 1) formación en investigación, práctica y trabajo de grado; y 2) formación complementaria. En este ciclo se fortalece el proceso formativo de los estudiantes a través de su vinculación a las líneas que estructuran el grupo de investigación del programa: Educación Infantil, Pedagogía y Contextos,<sup>6</sup> para agrupar y movilizar intereses, preguntas y propuestas que se consolidarán en los trabajos de grado de los educadores en formación y se articularán con la práctica pedagógica.

---

4 Como respuesta a los procesos de reestructuración de la Licenciatura en Educación Preescolar, creada en 1978 y con base en la reforma académica de 1984.

5 Con una vigencia de seis años otorgada por el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (5 de febrero del 2016 a febrero 5 del 2022).

6 Clasificado en categoría B por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), entidad responsable de promover las políticas públicas para fomentar la ciencia, la tecnología y la innovación en Colombia, Convocatoria 781 del 2017.

Desde este panorama, la Licenciatura en Educación Infantil genera acciones para la lectura y el análisis de las realidades socioeducativas en contextos diversos y de cara a los discursos emergentes en educación. En este asunto la escuela, así como los escenarios comunitarios y científicos, demandan la construcción de propuestas pedagógicas pertinentes, desafiantes y situadas para niños y niñas.

## Formación investigativa

En el marco de la formación en investigación, la Licenciatura en Educación Infantil busca fomentar estrategias que susciten el deseo de saber, de suerte que el investigar derive como efecto justamente de aquel interés por conocer y empoderar al maestro en formación mediante el desarrollo de capacidades reflexivas, analíticas y propositivas.

La emergencia de esta perspectiva obedece al interés por hacer de la investigación formativa una alternativa pedagógica que contrarreste el influjo de aquellos discursos que defienden una idea de investigación asociada solo al adiestramiento de quienes, por definición, “no saben” investigar. Una propuesta que problematice aquellas prácticas pedagógicas responsables de ofertar una perspectiva de investigación más tributaria del procedimiento que del deseo.

En este contexto, el docente más allá de hablar acerca del cómo, enfatiza en el porqué y para qué investigar. Al hacerlo, no solo hace evidente las condiciones de posibilidad que dan origen a “una” investigación, sino que además destaca la importancia de hallarle sentido a esta. Gracias a ello, la investigación se hace irreductible a lo procedimental, por cuanto atiende a una pregunta particular, fundada desde un único sentir; no se parangona con modelo alguno de investigación, pues lo que interesa es “saber”, y, por supuesto, cartografiar cómo se supo, con el objeto de problematizar la ruta, poniéndola de relieve. Así, no se investiga por aprender a investigar, se investiga porque algo falta, o sobra, y el experimentar tal exceso o tal vacío hace que emerja la pregunta; con ella se trabaja, con ella se aprende a pensar un objeto (Bustamante, 2013).

Dicha postura se encuentra “inscrita en la figura del maestro investigador y en los aportes recientes de las corrientes didácticas, en los cuales recobran importancia la perspectiva del práctico reflexivo, la construcción del saber pedagógico [y] el maestro como intelectual de la educación” (Cabra-Torres, 2013 p. 35). Frente a esta postura existe, por parte de la licenciatura, un cierto favorecimiento que entiende la investigación como un posicionamiento singular frente al deseo de saber. Esta tendencia claramente está respaldada por diferentes teóricos de la educación, como Kenneth M. Zeichner, Lawrence Stenhouse y John Elliot, entre otros (Cabra-Torres, 2013), para quienes los maestros son productores de conocimiento cuya labor se halla atravesada por la reflexión, de la cual parten para enseñar. Así pues, si bien es consciente de la norma que lo rige, el programa no

ha buscado responder instrumentalmente a dicha demanda; su interés también se ha dirigido a problematizar aquella figura de “maestro investigador” que la norma parece prescribirle.

Esta tarea no ha sido fácil, pues ha implicado enfrentarse periódicamente con la pregunta por el sentido de la investigación que aquí justamente se formula. Como resultado de tales esfuerzos, a lo largo de los últimos años el programa ha buscado tomar distancia de la investigación confinada a unos espacios académicos y limitada a unos procedimientos metodológicos, de la investigación que solo se deriva y tiene sentido en la medida en que ubica carencias y necesidades que se solucionarán mediante intervenciones dirigidas a grupos poblacionales que “adolecen”, o “padecen” de dicho problema.

Lo anterior condujo a transformar los seminarios de investigación que los estudiantes debían cursar en el plan curricular antes del 2018-II, a enfatizar en los espacios enriquecidos y la práctica pedagógica, como ruta para consolidar la emergencia de experiencias de indagación conducentes al deseo por conocer. Esto se concreta en las preguntas problematizadoras y núcleos problémicos propuestos para cada semestre, de manera que el estudio de los diferentes campos de conocimientos que los estructuran sean analizados desde desarrollos conceptuales y ejercicios de indagación y reflexión de los maestros en formación. En este marco, ocupan un lugar preponderante los seminarios articuladores, escenarios en los cuales se cristalizan los diferentes lugares desde los cuales se abordan los discursos y las prácticas referidas a la educación infantil y, a su vez, se configuran nuevas inquietudes por el saber.

Para el ciclo de profundización, dichos interrogantes comienzan a ser pensados en clave objeto de conocimiento, para lo cual el seminario de Formación para la Investigación, liderado por profesores de cada línea, se constituye en espacio de encuentro de saberes y conocimientos en torno a la actividad investigativa, estructurado a partir de los desarrollos conceptuales trabajados durante el ciclo de fundamentación, de forma que se comience a materializar la ruta por la cual es posible profundizar en un campo de indagación. Para tal efecto, a partir de sexto semestre se opta por una de las cuatro líneas de investigación con las que actualmente cuenta el programa (Creencias y pensamiento del profesor; Formación, pedagogía y didácticas; Infancia, educación y sociedad; e Interculturalidad y diversidad), de manera tal que son los maestros que las integran quienes asesoran los trabajos de grado de los estudiantes.

Como puede apreciarse, llegar a esta propuesta le implicó al programa clarificar el sentido de la formación en investigación de cara a hacer, al menos evidente, un horizonte compartido para el trabajo formativo específico en el futuro. Dicha tarea precisó poner en común la disparidad de concepciones ante la idea de investigación formativa que el programa englobaba, volviendo el tema objeto sistemático de discusión. Gracias a esto, se avanzó hacia la concertación de sentidos que redundaran en beneficio de la creación de estrategias alrededor de la investigación

formativa. Una de ellas derivó justamente del hecho de identificar la dispersión temática a la que respondía buena parte de los trabajos de grado de las maestras en formación, dada la no consolidación de líneas de investigación.

Así, como respuesta al carácter refractario que los espacios de formación en investigación estaban asumiendo se propone el hecho de que el eje de investigación se articule a las líneas de desarrollo investigativo que el programa viene fortaleciendo. De este modo, la propuesta de formación investigativa se plantea para que las estudiantes hallen en ella, no solo la opción de reflexionar sobre su práctica, disciplina pedagógica y campo de estudio, sino, para que también se potencie la relación entre práctica, investigación y trabajo de grado, con el objeto de afinar e incentivar el ejercicio de la pregunta y la indagación en su quehacer presente y futuro.

Este escenario comienza ya a materializarse gracias a experiencias desarrolladas a partir de diversos proyectos de investigación que vienen vinculando activamente estudiantes, en articulación con la práctica y el trabajo de grado. De este modo, como resultado de la reestructuración a la que ha decidido someterse el programa, la investigación en su interior ha dejado de ser exclusiva de un solo espacio curricular. Se reivindica ahora su estatuto y se reconoce el papel referencial que, de acuerdo con Stenhouse (1993), ha de tener en relación con la enseñanza y la formación.

A este panorama se suma el estudio sistemático sobre la práctica pedagógica en la formación de educadoras infantiles y su preponderancia como escenario para la lectura de realidades y la comprensión del quehacer pedagógico en educación infantil, por lo cual la propuesta curricular contempla mayor intensidad horaria para esta.

De igual manera, los seminarios de formación complementaria recogen en buena medida las trayectorias de los espacios enriquecidos (en los que la investigación es uno de sus componentes estructurales), así como elaboraciones del equipo de maestros orientadas a consolidar la formación de los estudiantes, a partir de campos emergentes para el trabajo pedagógico con la infancia. En consecuencia, resultan escenarios oportunos para la consolidación del proceso formativo.

Además de esto, la formación en investigación se fortalece con la posibilidad que tienen los estudiantes de participar como monitores en los proyectos de investigación avalados por la Subdirección de Gestión de Proyectos de la universidad.

Finalmente, el programa cuenta con los semilleros avalados por esta dependencia y se constituyen en espacios que dinamizan la participación de maestras en formación en escenarios de debate y profundización académica en torno a temas emergentes en el campo de la educación infantil, como pedagogía rural y conocimiento, infancias, cultura, territorio y nuevas alternativas educativas. Esto se logra desde encuentros semanales en los que conjuntamente se construyen documentos y se logran ejercicios de investigación aplicada.

En conclusión, el programa ha ido fortaleciéndose, en buena medida, a partir de las investigaciones y reflexiones internas que se generan, lo cual ha incidido, no solo en la manera en que se piensa la investigación, sino también, en la propuesta curricular de la licenciatura, organizada ahora por preguntas problematizadoras, núcleos problémicos y ejes, que, por lo demás, plantea un horizonte complejo y desafiante para la formación de educadoras infantiles.

## Referencias

- Bustamante, G. (2013) *Sujeto, sentido y formación. La educación, vista desde el psicoanálisis con sesgo lingüístico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-San Pablo Ediciones.
- Cabra-Torres, F. (2013). Marco general del estudio. Sentidos y oportunidades de la investigación e innovación en la formación inicial de docentes. En M. Camargo Abello (ed.), *La investigación e innovación en la formación inicial de docentes. Aportes para la reflexión y el debate* (pp. 27-68). Bogotá: Universidad Javeriana-Ministerio de Educación Nacional.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

# El saber de las maestras de Educación Inicial sobre los niños de primera infancia a su cargo

Graciela María Fandiño Cubillos<sup>1</sup>  
Luz Kathy González Rodríguez<sup>2</sup>  
José Ignacio Galeano Borda<sup>3</sup>  
Alberto Pardo<sup>4</sup>

El texto que se presenta a continuación se basa en las elaboraciones del proyecto de investigación “Caracterización del saber de las maestras de Educación Inicial sobre los niños de primera infancia a su cargo” aprobado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) y desarrollado durante el 2018. Esta investigación busca continuar con los desarrollos analíticos y reflexivos que se han elaborado desde 1999 en el marco de la línea de investigación Creencias y Pensamiento del Profesor, y desde allí, continuar con el fortalecimiento del grupo de investigación Educación Infantil, Pedagogía y Contextos en la perspectiva de posicionarlo como un interlocutor válido en la construcción de conocimiento sobre la educación inicial y en los procesos de formación de maestros para la infancia en el ámbito nacional.

La propuesta investigativa profundiza en la discusión sobre la implementación de la política actual para la primera infancia en la ciudad de Bogotá, especialmente en cuanto a la valoración del *desarrollo*. A su vez, se constituye en una posibilidad para apoyar el diseño de propuestas pedagógicas pertinentes tanto para las maestras como para los niños, en el marco de la política actual para la primera infancia en el Distrito Capital. La investigación se articula con la Licenciatura en Educación Infantil y la Maestría en Educación, programas en los que los investigadores son profesores, lo que contribuye a cualificar la formación de maestros para la primera

---

1 Pregrado en Educación con Especialidad en Educación Primaria por la Universidad de San Buenaventura; magíster en Investigación y Análisis Curricular por la Universidad Pedagógica Nacional; doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia-uned (Madrid). Profesora emérita de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: gmfandino@pedagogica.edu.co.

2 Licenciada en Educación Infantil por la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magíster en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: lkgonzalezr@pedagogica.edu.co.

3 Fonoaudiólogo y magíster en Educación por la Universidad Nacional de Colombia. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: jigaleano@pedagogica.edu.co.

4 Magíster en Psicología Educativa por la Universidad Central de Madrid, egresado de Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Javeriana. Asesor de la investigación. Correo electrónico: alpano8391@gmail.com.

infancia que se realiza en estas instancias. De este modo, se presentan aspectos relacionados con el sentido de la investigación, otros de orden conceptual, y algunos acerca del desarrollo mismo de la investigación, por encontrarse aun en la fase final de análisis.

## Contexto

En la educación de la primera infancia en el país ha existido una preocupación por valorar y medir el desarrollo de los niños con escalas elaboradas por psicólogos y médicos. En el contexto educativo también se presenta esta preocupación. En el 2004 se realizó una prueba que buscaba evaluar las competencias con las que los niños de cinco años entraban al grado obligatorio de educación preescolar. El supuesto era que las maestras no conocen a los niños y la prueba les permitiría dicho conocimiento.

No obstante, la investigación parte de un supuesto diferente y es que las maestras sí conocen a los niños, pues son en su mayoría profesionales especializadas en educación infantil; además, el contacto permanente con ellos les posibilita un saber de la experiencia sobre los niños que tienen a su cargo. Asimismo, las maestras periódicamente informan acerca de los niños a la institución, a las familias y hablan sobre ellos con sus colegas. Con esto no pretendemos afirmar que no se requiera de otros saberes especializados; hoy en día las miradas interdisciplinarias son necesarias en la mayoría de los campos de conocimiento. Lo que se busca es que, de acuerdo con la postura del programa de Licenciatura en Educación Infantil, dentro de los múltiples saberes, el de las maestras se reconozca como válido, capaz de ser interlocutor con los de los otros profesionales que trabajan con la primera infancia

Concretamente en el tema de la investigación, los saberes de las maestras sobre los niños se pueden citar como antecedentes principales el trabajo de análisis e interpretación de la evaluación censal de competencias en el grado de transición (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2005) centrada en medir las competencias de los niños de cinco años en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, valores cívicos a ciudadanos y estilos de trabajo. En el 2004 se iniciaba la investigación sobre creencias de articulación entre preescolar y primaria (Fandiño, Castaño y Rojas, 2016) y la prueba que se estaba realizando en todos los grados de transición de los colegios de Bogotá.

Asimismo, las investigaciones que se realizaron en la línea durante 2015 y 2016 acerca de las creencias sobre educación inicial evidenciaron también la diversidad de fuentes que tienen las maestras para determinar los contenidos y modos de trabajar con los niños. Incluso se encuentra que a pesar de que se considera a los niños activos constructores de conocimiento, con una necesidad de jugar y explorar para darle sentido al mundo, en ciertas ocasiones ellas deben intervenir reorientando e incluso impidiendo esto, con el fin de lograr los objetivos que

la institución educativa y las familias esperan que los niños logren. Algo que se constató en dichas investigaciones es que a pesar de que los objetivos y contenidos están determinados por las expectativas institucionales y familiares, las maestras buscan que las actividades sean lo más agradables posible para los niños. Luego el problema es más complejo, y es simplista pensar que, con cursos sobre desarrollo infantil, las maestras van a cambiar los contenidos y actividades. Esta afirmación se realiza, pues el desarrollo infantil ha sido, a lo largo del tiempo, uno de los contenidos importantes de la cualificación de maestras y agentes educativos de educación inicial, por cuanto se supone que las maestras no saben sobre desarrollo, a pesar de que en su gran mayoría son licenciadas. Aunque se ha intentado trabajar el tema de las expectativas sociales de lo que deben hacer los niños en la educación inicial, es poco lo que realmente se ha logrado.

En consecuencia, el aporte que pretende hacerse a partir de esta investigación no es invalidar estas escalas, ni discutir si ellas son buenos instrumentos o no para el conocimiento de los niños, algo que seguramente debe hacerse, pero que no está en los objetivos trazados. La idea es indagar acerca de las características de los saberes de las maestras sobre los niños y conceptuar con respecto a si las maestras son interlocutoras válidas, o pares, de otros profesionales en este debate. Si bien no se desconoce que sus saberes están permeados por creencias, imaginarios e incluso representaciones sociales, la búsqueda de estos no es lo que guía la investigación, pues como ya se ha dicho, la perspectiva teórica es el concepto de saber docente, que desarrollaremos a continuación.

## Saberes docentes

La investigación se hace desde la categoría Saber docente, desarrollada tanto por Mercado (1991) como por Tardif (2009). Mercado asume la categoría a partir del concepto de saber cotidiano de Heller (1977), y Tardif construye su concepto separándose de las posiciones “mentalistas” que se centran en los procesos cognitivos individuales y “sociologistas” que tienden a olvidar la construcción concreta de los saberes. Para Tardif “el saber de los maestros es profundamente social y, al mismo tiempo es el saber de los actores individuales que lo poseen y lo incorporan a su práctica para adaptarlo a ella y para transformarlo” (p. 13).

Para el enfoque de saber docente se retoma a Ruth Mercado, quien hace referencia al saber cotidiano de los maestros, y para ello cita a Heller, quien remite el concepto de saber como “el conocimiento sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida del modo más heterogéneo. Los portadores del saber cotidiano son los mismos hombres” (Heller, citado por Mercado, 1991). Del mismo modo, se asume el concepto de saber docente de Tardif (2009). Se presenta una relación entre los conceptos de estos dos autores con cuya perspectiva coincidimos.

Ante todo, es importante especificar que el saber docente para Tardif (2009) no puede entenderse separado de las otras dimensiones de la enseñanza, porque dicho saber no es independiente del contexto y de las realidades sociales y

organizativas en que se desenvuelven los docentes. Asimismo, se reconoce que el saber docente es individual y lo construye cada maestro; por ello se relaciona con sus experiencias personales y profesionales, vividas en el contexto donde desarrolla su trabajo. En una línea similar, Mercado (2002) se refiere a los saberes de los docentes como dialógicos, históricos y socialmente construidos, y enfatiza en que los alumnos cumplen un papel fundamental en su construcción.

Las características del saber docente que se presentan a continuación son en principio planteados por Tardif (2009), pero se busca mostrar la concordancia con los planteamientos de Mercado. Así, este saber es *diverso* en la medida en que proviene de variadas fuentes, como la formación profesional, los currículos o desde la experiencia, es decir, los que el maestro adquiere a través de su trabajo diario (Tardif, 2009). Esta idea es compartida por Mercado (2002) cuando, refiriéndose a su investigación, afirma: “[...] los saberes docentes reconstruidos contenían voces de reformas educativas presentes y pasadas, de experiencias de actualización de los maestros, así como de experiencias pasadas, entre otras” (p. 12). Además, es *de carácter temporal*, porque se adquieren y consolidan con el tiempo en tres sentidos: desde sus propias historias de vida o su historia de vida escolar, los que se adquieren en los primeros años de práctica profesional y, finalmente, aquellos que provienen de la carrera profesional (Tardif, 2009).

Además, estos saberes tienen un carácter *plural*, en el sentido de que provienen de múltiples disciplinas. En esta línea, Mercado (2002) asume una posición acerca de los saberes de los docentes en la cual intervienen diversos factores, entre ellos lo social y la cotidianidad. Los saberes son *personalizados y situados*, por cuanto están muy relacionados con las características personales de cada docente, aspecto que comparten con las profesiones de interacción humana donde estas particularidades forman parte del trabajo. De igual manera, están situados en el contexto de trabajo donde tienen que surtir efecto, “pues las situaciones de trabajo ponen a unos seres humanos en presencia de otros y todos ellos deben negociar y comprender juntos el significado de su trabajo colectivo” (Tardif, 2009, p. 196). También, *llevan las señales del ser humano*, porque el trabajo del maestro se realiza con individuos, con seres humanos concretos y particulares, lo que los lleva a una disposición a conocerlos desde sus propias especificidades y situaciones. Este elemento sobre el carácter humano del trabajo de maestro es donde mayor énfasis pone Mercado (2002), pues para esta autora la interacción directa y cotidiana con los niños es la que genera parte de ese saber docente; esta es casi su razón de ser.

Finalmente, el saber docente es *fundamentado desde la experiencia*. Tardif (2009) encontró en sus investigaciones con maestros que estos no sitúan sus saberes en un mismo plano; por el contrario, los jerarquizan de acuerdo con su utilidad en la tarea de enseñar. Por ejemplo, saber dirigir una clase resulta ser más importante que conocer el funcionamiento del Ministerio de Educación; saber establecer una buena relación con los estudiantes es más importante que

establecer una relación con especialistas. De esta manera, los saberes que provienen de la experiencia cotidiana los ubican como el fundamento de su práctica y competencia profesional, dado que la experiencia es finalmente la que posibilita al maestro adquirir y producir sus propios saberes, es decir, movilizar una variedad de saberes en función del trabajo que desarrollan. Este proceso implica reflexividad y reiteración de lo que se sabe en lo que se sabe hacer, para producir así la propia práctica profesional.

## Metodología

La investigación buscó comparar las características del saber de nueve maestras de jardines infantiles oficiales de la Secretaría de Integración Social-SDIS (niños y niñas entre cero y cuatro años), con nueve maestras de colegios públicos de la SED (niños de tres a seis años del ciclo inicial) sobre niños de primera infancia que tienen a su cargo. Para desarrollar dicho propósito, la investigación estuvo orientada por un enfoque cualitativo con énfasis constructivista en el sentido de la definición dada por Latorre, Rincón y Arnal (1996): “La metodología constructivista se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales, y por consiguiente los educativos, y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales” (p. 199).

La entrevista fue la base del estudio, en la que se le pidió a cada maestra describir a diez niños de su grupo (seleccionados aleatoriamente) haciéndoles la siguiente solicitud: “Haz de cuenta que tú me vas a entregar a tus niños porque voy a ser la maestra de ellos. Háblame de cada uno”. Estas descripciones de los niños fueron grabadas, transcritas y vueltas protocolos. En cuanto al análisis de contenido que se utilizó para dar cuenta reflexivamente de lo dicho por las maestras, se comprendió como un proceso que combina la categorización deductiva con la inductiva. Si bien las categorías deductivas son comunes a las maestras de las instituciones, las inductivas reflejan ciertas diferencias entre ellas.

## Hallazgos preliminares

El desarrollo de la investigación da cuenta de lo analizado resultado de las entrevistas de las maestras de jardines infantiles, y un avance parcial desde lo dicho por las maestras de colegios distritales. El proceso de análisis de las entrevistas realizadas a las maestras posibilitó la definición de categorías que parten de la investigación referenciada en el contexto, realizada en el 2010 por la coordinadora del proyecto. A continuación, explicamos estas categorías.

## La mirada global de cada maestra

Las entrevistas reflejan las diversidades de maestras, pero además son diferentes en el sentido de que, si bien a todas se les hizo la misma solicitud, las respuestas

apuntan a diferentes énfasis, aunque, desde luego se pueden encontrar varios aspectos comunes. Existen maestras que son más sucintas para hablar de cada uno de ellos y otras son mucho más descriptivas.

## Desde dónde hablan las maestras

Desde esa mirada global que tienen las maestras sobre los niños, otra de las características que tienen al hablar de ellos es hacerlo desde sus principios pedagógicos y desde sus actuaciones pedagógicas. De esta manera, algunas de ellas manifiestan explícitamente sus principios pedagógicos, e incluso, la manera como han ido construyendo el sentido de su papel como maestras en la relación con los niños. En lo tocante a las maestras de colegios, al igual que las de jardines, a medida que van describiendo a los niños van explicitando sus principios pedagógicos. La afectividad es tal vez uno de los que estas últimas más resaltan, en términos de lograr una relación afectiva con los niños.

## La familia y el contexto

Aunque no todas las maestras de jardines hablan de las familias, siete se refieren a ella y solo dos describen a los niños sin mencionar a la familia. Sin embargo, las referencias a las familias no son homogéneas; en algunas son parte de la descripción del niño en el sentido de que pareciera que al iniciar hablando de la familia ya se puede seguir hablando del niño. Otras lo hacen para mostrar el trabajo que se hace o no con ellas en pro de los avances del niño. No deja de llamar la atención que en algunos casos la descripción de la familia se convierte en el centro de la narración. Para las maestras de colegios, la referencia a la familia deja de ser el centro de la descripción del niño. Aunque se alude a ella, más que ser la causa de lo que se observa en los niños, se remite al conocimiento de la familia para buscar comprender algunas actuaciones de los niños. El énfasis está en la descripción del niño y en las características del lugar que ocupa en la familia, lo cual ayuda a comprender su comportamiento.

## Desarrollo infantil

El centro de la descripción de los niños es su desarrollo, con lo que se busca dar una idea de los niños como totalidad, como seres integrales y complejos. Las maestras hacen referencia al *desarrollo de los niños* desde campos o dimensiones como la personal, social/de convivencia, cognitiva, comunicativa o la física y motriz. Respecto a lo encontrado con las maestras de colegios, además de los aspectos del desarrollo, aquí tienen unas precisiones mayores por cuanto la mayoría de los niños tienen de cuatro años en adelante y ya empiezan a sentirse las exigencias escolares. Aparecen otros elementos, como la experiencia escolar previa y sus características físicas.

## El cuidado y la alimentación

Este es un aspecto de especial relevancia para las maestras de los jardines infantiles, lo cual se identifica en la reiterada y amplia descripción de las características de los niños asociadas a las prácticas que con la mediación de la maestra procuran su bienestar. Estas acciones forman parte de los momentos específicos que integran las rutinas educativas de los jardines, las cuales involucran principalmente la alimentación, la higiene y el control de esfínteres. También se encuentran referencias relacionadas con los cuidados ofrecidos por las familias, por ejemplo la presentación personal. En lo referido específicamente a la alimentación, para la mayor parte de las maestras un aspecto de considerable importancia tiene que ver con que los niños coman toda, o casi toda, la alimentación que se les ofrece en el jardín. Por la reiterada alusión a esta práctica, puede pensarse que se convierte en uno de los propósitos importantes de su acción pedagógica cotidiana.

Por su parte, en cuanto a las maestras de colegios, si bien la alimentación no se percibe como uno de los propósitos prioritarios de su acción pedagógica cotidiana en el colegio, cuando hay dificultades, las maestras las asumen como una problemática por resolver. En ese sentido, cuando describen las situaciones específicas identificadas en los niños a la hora de comer, también mencionan las estrategias que utilizan para lograr una buena alimentación. Estas incluyen principalmente el diálogo, el apoyo directo o “paladeo” y el trabajo conjunto con sus pares y familias. La alimentación puede dar lugar a describir características de la personalidad de algún niño. Un factor que probablemente incide en la alimentación y es mencionado por una de las maestras tiene que ver con el corto tiempo destinado al consumo del refrigerio.

## Conclusiones

Algunas de las comparaciones más relevantes respecto a lo analizado entre los discursos de las maestras participantes son:

Las maestras, tanto de jardines como de colegios, en su saber entender y hacer actividades, cuentan con iniciativa y creatividad que pueden asociarse en alto grado con *la flexibilidad de los propósitos educativos*. Varias, al mencionar las actividades y valerse de ellas para describir y caracterizar a sus niños, expresan que a veces inventan o improvisan alguna actividad para afrontar situaciones coyunturales de su cotidianidad. En los jardines infantiles se percibe que *la descripción de la familia* está mucho más vinculada a la identificación causal de los comportamientos y características infantiles, mientras que en los colegios aparece con menos frecuencia dicha referencia y es un tanto más comprensiva. A diferencia de los jardines, en los colegios aparece como un valor *la experiencia escolar previa* de los niños, asociada principalmente a lo que supone la cercanía a las rutinas y cultura escolar. En jardín hay dominancia de los propósitos de contribuir a la formación y el desarrollo de *hábitos de alimentación, autocuidado, autonomía e*

*independencia*, mientras que, en el contexto de colegio, sobresale el interés por *promover y fortalecer las relaciones sociales, así como una mirada y accionar más cercanos a lo que pide la escuela*. Esto da la sensación de que en los colegios se estuviera hablando de un niño más grande; la mirada se amplía y se hace más compleja. Esas diferencias no indican, sin embargo, ausencia de esas acciones en ninguno de los dos contextos. El *lenguaje oral* aparece tanto en las narraciones de las maestras de los jardines infantiles como en las de los colegios, pero el *gestual y no verbal* casi que desaparece en las descripciones de las maestras de colegio. En ambos escenarios las maestras aluden a *procesos de inclusión*, sobre los que mencionan las indagaciones que hacen, las estrategias pedagógicas que emplean, así como el trabajo interdisciplinario con médicos, terapeutas, psicólogos y otros profesionales vinculados a las instituciones educativas.

## Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2005). *Análisis e interpretación de la Evaluación Censal de Competencias en el grado de transición*. Bogotá: Secretaría de Educación, Serie Estudios.
- Fandiño G., Castaño I. E. y Rojas, S. (2016). Creencias sobre articulación entre preescolar y primaria. En G. Fandiño, *Maestras, prácticas e investigación en educación infantil* (pp.145-182). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Colección Subjetividades.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. En *Infancia y aprendizaje*, 55, 59-72.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

# La práctica pedagógica: una construcción permanente

Martha Leonor  
Sierra Ávila<sup>1</sup>

Adriana María  
Martínez Lara<sup>2</sup>

Clara Esperanza  
Quinche López<sup>3</sup>

La práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación Infantil se caracteriza por la reflexión, visibilización y transformación de las experiencias y los saberes presentes en un contexto de interacción subjetivo, colectivo e instituido, en el cual el maestro se entiende como humanista e investigador. Su función contempla el análisis de la sociedad, de las instituciones educativas, de la educación y la enseñanza, en aras de incidir en las dinámicas de formación del pensamiento, de la constitución y el lugar del acto educativo en la comunidad y de la proyección del maestro como productor de saber pedagógico y constructor de sociedad.

La práctica se constituye así en un espacio de formación desde el cual se estudia y se problematiza lo educativo en función de las infancias. De allí que se asuma como un proyecto cultural, social, político y pedagógico, que propicia la construcción de saberes y experiencias a través de la generación de procesos de formación, caracterizados por la reflexión, resignificación e innovación de las propuestas pedagógicas.

En este marco, la práctica reflexiva alude a un saber que se construye a partir de la experiencia, mediada por una reflexión en y sobre la acción docente y posibilita la estructuración de nuevas estrategias para la acción (Schön, 1998). Puede decirse, entonces, que la práctica en la perspectiva de la formación de maestros está configurada por una serie de acciones intencionadas que ponen al sujeto en formación en el lugar de la pregunta, la desnaturalización, la lectura crítica de

---

1 Licenciada en Psicología y Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Orientación y Asesoría Educativa por la Universidad Externado de Colombia, especialista en Educación y Desarrollo Cultural por la Universidad Monserrate. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: marsierra24@gmail.com.

2 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Estética por la Corporación Universitaria Minuto de Dios, especialista en Pedagogía y magíster en Desarrollo Educativo y Social por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Licenciatura de Educación Infantil y coordinadora de prácticas, ciclo de Fundamentación, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: ammartinez@pedagogica.edu.co.

3 Licenciada en Educación Especial por la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Educación, por la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil y coordinadora de prácticas, ciclo de Profundización, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: cquinche@pedagogica.edu.co.

los contextos y la indagación, todo lo cual configura marcos de interpretación y comprensión que devienen en la construcción de propuestas que potencien los horizontes formativos de los contextos.

Lo anterior exige un acto de construcción y resignificación permanente de realidades educativas, al otorgar nuevas miradas y formas de pensar y sentir frente a ellas. Lo anterior se ve enriquecido al hacer presencia en diversidad de escenarios, rurales y urbanos, en instituciones públicas y privadas, en contextos educativos escolarizados y no escolarizados, con niños cuyas edades están entre los cero y los ocho años, lo que se constituye en una oportunidad para establecer diálogos de saberes y encuentros que permitan identificar nuevos discursos en torno a la educación infantil y al educador para la infancia, al igual que actualizar y comprender nuevas formas de asumir la experiencia educativa con los niños.

Ante tal diversidad de escenarios, la práctica pedagógica responde a múltiples regulaciones, que determinan la selección y organización del conocimiento que ha de desarrollarse. En primer lugar, están las concepciones propias: cómo asume el sujeto el acto educativo y cómo se visualiza en el tejido pedagógico; en segundo lugar, la interpretación de las interacciones: sus inquietudes, conflictos y saberes que convergen de manera directa con el ejercicio de su práctica; y finalmente, las múltiples relaciones entre los agentes, las dinámicas diarias, las relaciones de poder, los rituales, los tiempos y espacios, las demandas normativas y legales, y las utopías sobre el deber ser y hacer en los contextos.

En este orden la práctica deja de ser pensada homogéneamente para ser considerada desde la pluralidad, con un imperativo ético, un contexto histórico mediado por la puesta en escena de un discurso en construcción permanente.

Desde la perspectiva del ejercicio reflexivo configurado en la Licenciatura en Educación Infantil, la práctica y la investigación han sido objeto de debate, por cuanto su articulación implica comprender su sentido para el proceso formativo de los estudiantes. Por consiguiente, ambos campos contribuyen en la comprensión de las realidades educativas propias de las infancias. El saber que deviene del espacio académico de práctica se enriquece y se complejiza cuando el estudiante se sitúa en el lugar de la pregunta, de la desnaturalización y en consecuencia genera acciones intencionadas y estructuradas desde su lugar como maestro en formación.

En otras palabras, la investigación funge como una herramienta epistémica, como una posibilidad de interpretación, problematización e innovación de las experiencias educativas en todas sus expresiones; apunta a la resignificación del saber y de las acciones propias de los sujetos. El maestro en formación se enfrenta a gramáticas que sustentan lo que se dice de los escenarios educativos desde el contexto de la investigación, pero también asume de manera reflexiva ese saber que es propio de la experiencia concreta, la cual entra en relación con otras miradas configuradoras de realidad. La reflexividad tensiona el sentido del accionar docente, el saber o los saberes que lo constituyen, sus formas de gestión e intervención pedagógica, todo lo cual configura una concepción acerca de la educación infantil.

Así, el nexo entre práctica e investigación se constituye en un eje de formación relacionado con experiencias constructivas y reconstructivas de los contextos. De esta manera, la interacción con los diferentes escenarios implica el conocimiento de sus características, el establecimiento de relaciones entre los sujetos allí inmersos, la interpretación de situaciones propias de sus dinámicas y la afectación bidireccional de los agentes educativos. Dicha articulación implica el desarrollo de procesos básicos en el estudiante, encaminados a la participación, el planteamiento de preguntas, la configuración de lecturas críticas y el diseño de propuestas que aporten tanto a su formación docente como al enriquecimiento de los espacios educativos en los cuales se desarrollen las prácticas.

El propósito permanente que ha caracterizado el proceso formativo de la licenciatura ha sido el de aportar a los estudiantes en la construcción de una actitud reflexiva. Esta última se hace posible gracias al nexo entre práctica e investigación, ya que el maestro en formación se asume como un sujeto con una postura pedagógica y política, conocedor del trabajo con las infancias y, en ese orden, como un sujeto cuya labor en el contexto profesional se caracteriza por ser problematizadora y propositiva. En tal sentido, la práctica ha sido reconocida y valorada por el equipo e docentes de la licenciatura como eje estructurante de la formación de maestros para la infancia y como espacio privilegiado para que dicha relación práctica-investigación, encuentre un espacio que las potencia y las ponga en diálogo permanente. De igual forma, la práctica ha detonado intereses investigativos de diversos equipos de docentes, que la han identificado como objeto de indagación en diferentes momentos históricos.

## La práctica en la renovación curricular

A lo largo de la historia de la Licenciatura en Educación Infantil, se ha comprendido y se ha asumido la práctica como columna vertebral y eje articulador en los planes de estudio de todas las propuestas educativas, lo que evidentemente la ha constituido en un escenario posibilitador de diferentes experiencias en multiplicidad de contextos y realidades sociales de la infancia. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica en la renovación curricular se asume como un espacio dialéctico en el que se conjugan las diferentes dimensiones de la formación docente.

El ejercicio académico por parte de los maestros de la licenciatura, de pensar la práctica en la renovación curricular, ha implicado ratificarla como eje estructurante de la formación de maestros, que cobra sentido gracias a una reflexión permanente sobre la experiencia formativa y a una vinculación crítica entre las dinámicas cotidianas de los escenarios en los que se desarrolla y los sentidos que se construyen allí. En ese orden, se hace tangible esa condición dialéctica desde la cual la práctica pedagógica se constituye en un escenario cambiante, caracterizado por la incertidumbre, que debe leerse e interpretarse en plural; un escenario complejo y dinámico, desde el cual es posible la contrastación, la pregunta, la investigación y por ende la transformación. Acorde con esta postura, el ejercicio propio de la

renovación curricular ha llevado desde el inicio a mantener un diálogo permanente entre la investigación y la práctica, encontrando los puentes, las posibilidades e incluso las tensiones propias de dicha articulación. En la actualidad, dicha articulación se concreta desde las líneas de investigación.

Es necesario decir que el vínculo entre práctica e investigación está presente en ambos ciclos. En el ciclo de Fundamentación, que comprende los semestres primero a quinto, los estudiantes participan de los procesos educativos a partir de un ejercicio de rotación semestral por escenarios diversos, cuyo énfasis es el trabajo sistemático e intencionado con las infancias en contextos escolarizados y no escolarizados que les permiten identificar las condiciones y sentidos de la educación inicial y el primer ciclo de la educación básica, en el modelo de Escuela Nueva del contexto rural y las propuestas de escenarios no escolarizados de orden comunitario y cultural. Cada semestre, en concordancia con la pregunta orientadora, con el sentido formativo de la práctica, la investigación y los demás espacios académicos, se asume una mirada crítica, problematizadora y propositiva que se expresa en ejercicios de observación participante, lo cual demanda el establecer unas condiciones de sentido para la escritura y en general para las elaboraciones que se esperan como parte del proceso formativo de los estudiantes. En esta medida, la práctica propiciará en el maestro en formación la participación, el planteamiento de preguntas y el diseño de propuestas que aporten tanto a su formación docente como a la construcción de un sujeto político y al enriquecimiento de los espacios educativos.

En el ciclo de Profundización este vínculo adquiere mayor formalización a partir de la configuración del documento de grado, las líneas que sustentan la producción del grupo de investigación, el seminario de práctica y el saber propio de los escenarios. Ello implica que el énfasis esté puesto en la formación investigativa en articulación con los campos de profundización de cada una de las líneas de investigación. Es así como los intereses y las preguntas en las cuales han de los maestros en formación durante el siguiente año y medio se articulan con una línea de investigación, la cual acoge a los estudiantes inscritos, los acompaña en la construcción de su pregunta y potencia dicha pregunta en un ejercicio que enriquece el pensamiento del profesional docente y robustece la línea con los aportes y debates que allí se tejen.

También es preciso decir que la práctica tiene un carácter flexible, por cuanto brinda diversas opciones de elección, tales como el nivel educativo, el tipo de escenario y la modalidad de práctica, definidos por los maestros en formación de acuerdo a sus intereses y preguntas. De esta manera, la práctica se desarrolla en un contexto particular, durante tres semestres, en los cuales se consolidan propuestas pedagógicas en el campo de la educación infantil.

Para este ciclo se plantean otras modalidades de práctica, articuladas con propuestas de carácter investigativo, que pueden constituirse a la vez en opciones de trabajo de grado. Dichas modalidades se constituyen en una práctica de inmersión

permanente, de interacción con la cotidianidad de las dinámicas que se agencian en cada escenario. A manera de ejemplos tenemos las pasantías, la práctica intersemestral y la práctica por movilidad académica (convenios ORI).

Para concluir, consideramos que se hace necesario que la investigación y la práctica sigan, desde su carácter dialéctico, consolidando aportes y reflexiones al programa que beneficien los procesos formativos de los estudiantes así como la estructura interna de la licenciatura dada su trayectoria e impacto en el Distrito y en el país.

## Referencia

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.



# La práctica pedagógica en escenarios educativos alternativos: una apuesta para la formación de maestros

Luz Magnolia  
Pérez Salazar<sup>1</sup>

Pensar la práctica por fuera de los marcos del sistema educativo institucional se constituye en un desafío, tanto para los estudiantes que toman esta opción como para los docentes que los acompañan. Unos y otros se enfrentan a una serie de tensiones que van desde su misma definición, hasta las minucias sobre el qué hacer y cómo hacerlo.

Para su definición, retomo los elementos que están implícitos en su denominación: los escenarios y lo educativo-alternativo. En primer lugar, la metáfora de los escenarios, retomando el sentido que le ha dado Acevedo (2008), permite dar cuenta de la complejidad de las experiencias al poner en relación los elementos constitutivos de estos: actores, argumentos, tensiones, conflictos, intencionalidades, ámbitos, relaciones y contextos. Los escenarios permiten mirar los fenómenos sociales en procesos y sus componentes en interacción para tratar de comprender desde allí las diversas experiencias. Refieren por tanto al conjunto de circunstancias socioculturales, políticas, físicas, históricas y pedagógicas que convergen en ellos. Estos representan la diversidad de interacciones entre los actores sociales, prácticas y discursos, teniendo presentes las intencionalidades y los sentidos generados en las dinámicas sociales y culturales.

Por otro lado, lo alternativo alude a aquellas experiencias o prácticas de carácter educativo que están por fuera del sistema institucionalizado y abarcan una gama amplia de contextos y propuestas entre los que se destacan: organizaciones populares urbanas, museos, parques temáticos, bibliotecas, ludotecas y organizaciones no gubernamentales. Estos escenarios se asumen como espacios de construcción conjunta de saberes y ámbitos para la recontextualización de conocimientos, a partir de la interacción permanente entre sujetos, textos y contextos.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Educación Preescolar; antropóloga, especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, magíster en Desarrollo Educativo y Social. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil. Correo electrónico: lperez@pedagogica.edu.co.

Se espera que en estos escenarios los estudiantes

[...] amplíen las posibilidades de construcción y reflexión del saber hacer docente, diseñen e implementen propuestas educativas acordes con las dinámicas culturales que se tejen a nivel local y regional, fortalezcan los vínculos comunitarios y profundicen en la comprensión de la multiplicidad de saberes y posibilidades de aprendizaje que entran en juego en diferentes organizaciones, instituciones, contextos, y promuevan la formación y capacitación de actores colectivos que garanticen la continuidad y seguimiento a los procesos adelantados. (Universidad Pedagógica Nacional, 2001).

Con ese horizonte, la práctica en escenarios educativos alternativos le apuesta a ampliar la perspectiva formativa del docente, buscando en la diversidad de contextos concepciones de infancia y de maestro, nuevas posibilidades de problematización y de interpelación al quehacer tradicional y, por ende, opciones de transformación.

Esta es pues una propuesta que, sin desconocer el lugar de la escuela como eje central para el ejercicio de la labor pedagógica, visibiliza además otras experiencias donde el quehacer pedagógico también resulta relevante. En este sentido la denominación de *alternativos* recoge más el carácter de opción que de negación que tiene la propuesta.

La opción por los escenarios educativos alternativos se ha venido configurando como una posibilidad interesante en la formación de maestros para la infancia, pero su implementación también genera interrogantes y reflexiones que ponen sobre el tapete sus limitaciones —o las nuestras— para abordar la práctica pedagógica en estos contextos, razón por la cual ubicaré algunos asuntos que surgen a partir de la experiencia misma y que es importante considerar.

## Trascender los muros de la escuela

La institución escolar heredada por la modernidad ha otorgado un lugar preponderante a los saberes disciplinares asumidos como conocimientos hegemónicos aprendidos a través de procesos curriculares usualmente ajenos a las problemáticas, incertidumbres y dificultades que se presentan en la vida cotidiana. Ha establecido una gradualidad en el aprendizaje en relación con la edad de los educandos y ha determinado cuál es el conocimiento válido. Ha valorado el desempeño individual de los alumnos en relación con unas metas propuestas por nivel educativo; ha construido unas rutinas escolares definidas en términos de tiempos y espacios y ha ideado estrategias de vigilancia, control y disciplinamiento sobre el cuerpo de los escolares. Hemos sido formados y deformados por esta institución y todos sus mecanismos están profundamente encarnados en nosotros. Por lo tanto, trascender los muros de la escuela significa mucho más que conquistar diferentes escenarios educativos; implica fundamentalmente trascender los muros invisibles que la escuela ha creado en nosotros, en nuestra manera de percibir la realidad, de compartimentar, de excluir, de negar unos conocimientos y validar

otros por su pretendida universalidad. Así, aunque los escenarios educativos alternativos pueden estar por fuera de los muros de la escuela, no siempre logran estar por fuera de nuestros propios muros perceptivos y nuestras lógicas de comprensión de la realidad, de manera que tendemos a reproducir en estos espacios las mismas estrategias pedagógicas, las mismas formas de disciplinamiento, los mismos conocimientos legitimados a lo largo del tiempo. Y es allí donde se hace más visible la pregunta *¿Qué sería necesario transformar?* Se trata de enfrentar la tensión entre lo conocido y lo incierto, reconociendo que aún sin una población infantil cautiva, sin unos grupos organizados por edades, sin unos contenidos curriculares definidos, sin unos horarios establecidos, es posible llevar a cabo una labor educativa que trascienda el sentido construido por la escuela. El asunto consiste en hacer conciencia de esos muros invisibles y empezar a generar desde allí formas renovadas para asumir la tarea de educar.

## **Reconocer otros actores sociales y otros saberes dentro de los procesos educativos**

En un escenario escolar usualmente la interlocución de un maestro en formación se da con el maestro titular, quien se mueve entre la definición estricta de lo que se hace en el aula, cuándo y cómo, hasta posturas más abiertas y democráticas que posibilitan la construcción conjunta y la negociación de sentidos. Sin embargo, el rol de cada uno está definido en buena medida. En los escenarios educativos alternativos el panorama se complejiza pues los actores que participan son diversos, el lugar otorgado a la tarea educativa varía de una experiencia a otra, y lo que se espera de los estudiantes no está claramente delimitado. Tanto líderes comunitarios como funcionarios institucionales, agentes de socialización, promotores sociales, organizaciones populares urbanas o rurales, entre otros, tienen una comprensión, entre clara y difusa, sobre el sentido de lo pedagógico en sus propuestas. El punto de partida para el diálogo es el reconocimiento y la valoración de lo que cada uno puede aportar. Por un lado, corresponde a los estudiantes darles un lugar relevante a los saberes sociales que emergen de las colectividades, a las formas propias de construir conocimiento, a las maneras particulares de comprender la realidad, a las experiencias educativas que corresponden a sentidos más amplios. De igual manera, los diversos actores pueden reconocer el saber específico que aportan los docentes en formación para potenciar sus propuestas, y es en esta interlocución, en esta negociación cultural donde se logra construir un sentido compartido. El lugar del maestro en formación no está dado; se gana, se construye en la interacción, se pule con la experiencia y se resignifica con la reflexión.

## **Generar vacíos en la formación**

Nuestros currículos están saturados de asignaturas que consideramos fundamentales para la formación de los estudiantes. Tenemos tal obsesión por llenar los

vacíos, por generar articulaciones, por encontrar la pregunta precisa, por aportar el conocimiento indispensable, que dejamos poco espacio para las preguntas inútiles, para los azares de la vida, para los espacios no saturados. Lo mismo pasa con la práctica cuando la asumimos como el espacio por excelencia para la formación del maestro, pero la metemos en cuadrículas tan estrechas, le demandamos tanto, que le dejamos poco aire para respirar, la ahogamos como experiencia de posibilidad, lo que genera en los estudiantes no un encantamiento con el quehacer docente, sino una temprana apatía hacia la labor para la cual se están formando. Por eso, es necesario propiciar vacíos en la formación, dejar vetas abiertas por las que se filtre lo posible más allá de lo predecible. Es necesario admitir también una cuota de improvisación y de azar en lo que hacemos cotidianamente; quizá solo allí podamos descubrir lo capaces, creativos y recursivos que podemos llegar a ser. Esta experiencia es posible en los escenarios educativos alternativos, pues muchas cosas se salen de control, no hay rutinas que definan claramente lo que se tiene que hacer en términos de tiempo y espacio, no hay grupos constituidos de manera permanente, la realidad desborda la cuadrícula, la dinámica social desborda la planeación y esta puede ser una oportunidad para que emerjan nuevas posibilidades de educar.

Este es, pues, el horizonte que tenemos por delante, y parte de lo que nos demanda tiene que ver con enfrentar el cambio, admitir el vacío, aceptar la incertidumbre, darle un lugar al azar, desacomodar las rutinas, encontrar nuevos sentidos, renunciar al piso firme, crear nuevas formas vinculares. Por supuesto no es fácil, pero es necesario si queremos contemplar paisajes diferentes. Para terminar, quiero retomar una frase de François Jacob, que recoge el sentido de la reflexión aquí expuesta:

La ciencia se esfuerza ciertamente en describir la naturaleza y distinguir el sueño de la realidad, pero no hay que olvidar que los seres humanos tienen tanta necesidad de sueños como de realidades. La esperanza da sentido a nuestra vida. Y la esperanza se basa en la perspectiva de lograr transformar algún día el mundo presente en un mundo posible que parezca mejor (1982, p. 13).

## Referencias

- Acevedo, M. (2008). La metáfora de los escenarios de educación popular como dispositivo de interpretación de experiencias. *Magisterio*, 33, 73-92.
- Jacob, F. (1982). *El juego de lo posible*. Barcelona: Grijalbo.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2001). *Documento n.º 9. Lineamientos teóricos de la práctica educativa para los proyectos curriculares de la UPN*. Vicerrectoría Académica.

# Epílogo

Me gusta enseñar, más allá del contexto, más allá del alumno, más allá del oficio, más allá de todo. Estoy ahí, en clase, dando clase y algo misterioso sucede.

ESTANISLAO ANTELO

La formación de un pedagogo que trabaje con infantes es un compromiso importante. Las concepciones sobre la infancia, sus derechos, la forma como se asumen sus procesos de aprendizaje, su lugar en la sociedad, la diversidad reconocida, entre otros, invitan a un trabajo que comprenda las implicaciones de esta profesión.

Por un lado, está el compromiso del docente, como sujeto que se ocupa de vincular a las nuevas generaciones con los saberes y conocimientos, con las formas de vida en la sociedad, con el deseo por el saber. Este asunto, entre otros, trasciende la lógica del asistencialismo básico promovido en otras épocas en el trabajo con el infante, o de la educación institucional formal. Se espera que el educador de niños tenga una excelente preparación profesional que le permita potenciar en ellos sus diferentes dimensiones, que genere las condiciones para que el saber tenga lugar, es decir, que pueda comprender el sentido de su obra formativa, que aprenda a lidiar con lo inconmensurable del oficio del maestro.

Por otra parte, se encuentra la sociedad que ha delegado cada vez más la “crianza” —no la formación— de los niños, a la escuela. Las obligaciones que otros agentes sociales asumieron en su momento se diluyen y se asignan a las instituciones educativas, funciones que exceden su responsabilidad de educar. Aquí, situar el lugar que ocupa el docente como profesional de la pedagogía resulta una tarea ardua, sobre la cual estamos construyendo; en qué lugar intervenir, qué es lo propio del ejercicio pedagógico y qué lo contingente a la época, entre otros, son asuntos que inquietan, pues los límites parecen diluirse con mucha facilidad.

Todo docente lo sabe. A sus manos llega un niño con una historia, con muchas posibilidades y límites, con la posibilidad de ver, recibir y tomar decisiones en medio de la oferta que le hacen quienes están a su cargo. Un encargo que —el mundo lo sabe— exige cada vez más de profesionales bien formados para asumir el trabajo con la infancia.

La Licenciatura en Educación infantil quiere hacer un reconocimiento a los docentes, a las diferentes instituciones, a las personas que desde diferentes lugares han acompañado a la licenciatura y que han acogido a los docentes en

formación, en un ejercicio profesional, afectuoso y responsable con la formación de la infancia, en sus diferentes modalidades; que se exponen con sus propias prácticas e iniciativas para que otros puedan observar las posibilidades del ejercicio pedagógico en un trabajo con niños; que crean alianzas que favorecen la creación de iniciativas de apoyo mutuo en favor de la infancia.



*Documentos pedagógicos 20*

Editado por la Universidad Pedagógica Nacional,  
se compuso en caracteres de la familia Minion Pro  
y se terminó de imprimir en los talleres de  
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S

Bogotá, Colombia, 2019



Universidad Pedagógica Nacional  
Vicerrectoría Académica  
Calle 73 No. 11 - 95  
[vac@pedagogica.edu.co](mailto:vac@pedagogica.edu.co)  
Bogotá, Colombia