

La identidad de la educadora infantil.

Elementos para su comprensión

The Infantile Educator's Identity.
Elements for its Understanding

A identidade da educadora infantil. Elementos para sua compreensão

Maribel Vergara Arboleda*

* Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación de la Universidad de la Sabana. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura, Bogotá. mvergara@usbog.edu.co

Resumen

En este artículo, se presenta un estudio teórico-reflexivo sobre la construcción de identidad de la educadora infantil, hace parte de la tesis doctoral "Acciones y creencias de la educadora infantil". Interesa aquí comprender el mundo que configura la identidad profesional de la educadora infantil (EI), lo que supone abordar dos preguntas fundamentales. La primera, ¿qué significa ser educadora infantil? Y, la segunda, ¿cómo se construye su identidad? Dar respuesta a estos interrogantes no es una tarea fácil, no solo por las particularidades de las educadoras, sino, también, por la natural complejidad y variedad que cohabita en el nivel inicial; es decir, la educación que se imparte a niños y niñas desde antes del año hasta los cinco. Por tanto, lo aquí planteado se presenta como una aproximación al tema de algunos desarrollos teóricos y desde la experiencia en la formación docente, con el ánimo de que sirva para la construcción conceptual y teórica del campo de la pedagogía infantil que, aunque ha mostrado avances, aún requiere de más desarrollos.

Palabras clave

Educadora infantil, identidad, reflexión, dispositivo de formación.

Abstract

This theoretical and reflective study is presented about the identity building of the infantile educator and it belongs to the Doctoral thesis titled "Actions and believes of the infantile educator". What interests here is to understand the world that constitutes the professional identity of the infantile educator (EI), which entails to enter upon two main questions: What does being an infantile educator mean? and How is her identity built? Answering these two questions is not easy, not only because of the teachers' particular characteristics, but also because of the variety and complexity which cohabits the first years of children. What is stated here is presented from the experience in the teachers' training to intend to make it useful for the conceptual and theoretical building of the infantile education field which although has shown some advances still requires more developments.

Key words

Infantile educator, identity, reflection, training mechanism.

Fecha de recepción: Octubre 5 de 2013

Fecha de aprobación: Diciembre 3 de 2013

Resumo

Trata-se de um estudo teórico-reflexivo sobre a construção da identidade da educadora infantil, trabalho que faz parte da tese de doutorado "Acciones y creencias de la educadora infantil". Interessa aqui comprender o mundo que configura a identidade profissional da educadora infantil (EI), isso supõe tratar de duas perguntas centrais: a primeira, o que significa ser educadora infantil? E a segunda, como se produz a sua identidade? Responder a estas questões não é fácil, não só pelas particularidades das educadoras, mas também, pela complexidade e variedade que constitui os primeiros anos de vida das crianças. A proposta parte da experiência na formação de professores, com a intensão de que ajude na construção conceitual e teórica do campo da pedagogia da infância que, ainda com alguns avanços, precisa de maiores aprofundamentos.

Palavras chave

Educadora infantil, identidade, reflexão, dispositivo de formação.

Identidad y género

Conocer el origen de la educación inicial y las concepciones que penetran sus prácticas nos permite comprender las razones por las cuales estas ideas son las que configuran algunas de las creencias del educador en el nivel. Es posible que las creencias actuales sobre la profesión guarden relación con la permanencia de ideas ligadas a su origen y estén naturalizadas en el imaginario colectivo de la profesión. Dichas creencias permiten analizar la fuerza que cobran en el momento de la práctica y ayudan a comprender ciertas características o rasgos asociados al ser de la educadora infantil (EI) y su función en la vida social de lo que deber ser un hombre o una mujer a partir de construcciones simbólicas sobre la diferencia sexual. Por ejemplo: las mujeres cuidan a sus hijos, hacen comida, los hombres realizan los trabajos mecánicos y cargan las cosas pesadas (Sánchez, 2006).

Históricamente, la docencia en el nivel inicial se construyó sobre un modelo femenino que se caracterizó por exaltar un ideal maternal, sustentado por la afectividad y el altruismo. La base de la defensa del magisterio femenino era coherente con la defensa de la madre educadora; si las mujeres se hacían cargo de los niños pequeños en el hogar, también podrían hacerlo en los jardines de infantes y en las escuelas elementales (Malajovich, 2006, p. 41). Esta capacidad educadora de las mujeres, en cuanto extensión de sus cualidades maternas, se traslada a la función docente, en la figura de la maestra.

Desde este lugar, los comportamientos considerados naturales al sexo femenino y señalados como deseables para ser maestra crean una imagen genérica para la educadora del nivel inicial, tomando mucha relevancia rasgos como: afectividad, entrega, paciencia, dulzura, honestidad y abnegación. Al respecto, Bromberg afirma: "La figura del docente de este nivel se ajusta a la imagen presentada por el mito de la maestra jardinera, que prescribe cómo debe ser: alegre, feliz, joven, linda y dulce" (2008, p. 101).

En el mismo sentido, la vocación también se instala como un atributo socialmente valorado, ligada a la elección de la carrera por parte de la EI y crea una relación entre magisterio, naturaleza femenina y amor a la infancia. Se plantea una coincidencia entre el discurso que se elabora con respecto a las maestras, en quienes destacan dimensiones afectivas e infravaloran otras, como las cognitivas e intelectuales (Loso, 2006, p. 261).

Al respecto de la vocación, se cree, por lo general, que el deber ser del maestro se construye individual y socialmente sobre los pilares de la vocación, la idoneidad y la afectividad. A partir de este contexto, vemos que, en la historia del magisterio, las educadoras son reproductoras de algunas prácticas que tienen que ver con representaciones establecidas como básicas en el rol de la EI ligadas al afecto, la crianza, y el asistencialismo.

Representación social e identidad profesional

La representación social (RS) se considera el proceso y el producto de una actividad mental por la que un individuo o grupo reconstruye la realidad y le atribuye una significación específica. Según Malajovich "la representación social está constituida por un conjunto de actitudes, creencias e informaciones referidas a un objeto o situación" (2006, p. 220). Con esta idea, se puede entender las representaciones sociales que circulan alrededor del rol de la EI y la forma en que estas representaciones moldean sus expectativas en relación con la carrera, así como sus modos de actuar.

Dichas representaciones alimentan creencias y prácticas que hacen que la EI, durante la experiencia de formación inicial, configure un mundo simbólico para acceder, interpretar y prever acciones legitimadas por su grupo. Un caso concreto es el origen de la carrera del nivel inicial, de guarda de niños, que tiene un carácter fundamentalmente asistencialista y genera un espacio para que los niños jueguen y se

entretengan en el tiempo que la familia los confía a la institución. El anterior planteamiento integra los rasgos más comunes con que se relaciona la figura de la EI, y puede ser entendido de manera más amplia al citar a Abric (2001), quien en su investigación argumenta que las representaciones sociales cumplen cuatro funciones y desempeñan un papel fundamental en las prácticas y en la dinámica de las relaciones sociales. Estas cuatro funciones, según la autora, ayudan a entender los mecanismos de los que se vale la EI para construir su identidad. La primera se relaciona con las “funciones de saber”, que le permite a la EI entender y explicar la realidad. La segunda es la “función identitaria”, define la *identidad* y permite resguardarla de la especificidad de los grupos. La tercera es la “función de orientación”, función que conduce a los comportamientos y prácticas. Y la cuarta es la “función justificadora”, que permite justificar posturas y comportamientos.

Estos comportamientos de la función justificadora son los que desde la teoría de Bourdieu, se convierten en el “habitus profesional”, es decir, en esquemas de acción incorporados, relativamente estables de los sujetos que, a la vez, reflejan los rasgos y características particulares que poseen los integrantes de un grupo determinado. Bourdieu define el *habitus* como un

[...] sistema de disposiciones duraderas y que se pueden transponer, que integra todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, y posibilita el cumplimiento de tareas enormemente diferenciada, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas del mismo modo. (Bourdieu, 1972, pp. 178-179; en Perroun, 2005, p. 143)

Trabajar sobre la noción de *habitus* permite ver la forma en que nuestros actos y pensamientos (los de la EI también) se encuentran integrados a un sistema de esquemas interiorizados que dejan inferir o prever una conducta en situaciones similares. Así, la identidad de la EI se construye por medio de la representación de la propia práctica y del conjunto de acciones comparables que la sustentan y le aseguran cierta estabilidad. Esto implica un proceso de construcción donde intervienen condiciones sociales que también son representadas y producidas. De este modo, lo que define la identidad es el resultado de un proceso de creación de símbolos, imágenes, memorias, narrativas y mitos que cimientan la unidad de un grupo.

Esta unidad de grupo hace que la EI como integrante de un mismo colectivo se perciba con caracte-

rísticas en común, pues los procesos de construcción de la identidad se enmarcan en las relaciones con semejantes, en matrices identificatorias representadas entre los sujetos insertos en un espacio sociocultural común (Chapatto y Errobidar, 2008).

Este espacio común es el que puede ayudar a explicar de qué forma la identidad de la EI corresponde, en el imaginario colectivo, a la imagen de una “maestra feliz”, con la de “niñez feliz”. Esto se muestra en la narrativa que recrea la cotidianidad del jardín infantil: actividades, rutinas, tradiciones, entre otras; sobre las cuales se naturaliza la vida del jardín y de las que participan los niños y que responden a la maestra con frases esperadas y con respuestas colectivamente homogéneas. Los colores, los elogios, las canciones, las actividades dan cuenta del jardín como un lugar de juego permanente, de recreación y alegría. Una maestra paciente, juguetona, y divertida (Chapatto y Errobidar, 2008).

Losso (2006) menciona que estas prácticas se vuelven concurrentes en las representaciones de identidad de las maestras, es lo que aparece comúnmente; además, se hace presente en los programas de formación docente de décadas pasadas y aun continúa vigente en los discursos de algunas publicaciones destinadas al nivel. Para la autora, la formación contribuyó de este modo, a la consolidación de un estereotipo relacionado con la identidad, admitiéndolo no solo como el deber ser de las maestras, sino como algo fundamentado académicamente. El problema del estereotipo es que su fuerza contiene un significado que se puede reconocer como real y que es sometido a una serie de transformaciones que amplifican su efecto de realidad. Así, el estereotipo es limitante en cuanto que niega la diversidad y, por tanto, la posibilidad de desarrollo personal.

La crítica que hace la autora a algunas de las representaciones sociales más difundidas sobre las educadoras del nivel inicial radica en que en ellas se pueden encontrar rasgos que llegan a definir al colectivo de las maestras infantiles consolidando una identidad de grupo basada en un listado de cualidades que simplifican la complejidad de esta identidad. Esta identidad cristaliza determinados rasgos que responden a los mitos que impregnan la misma historia del jardín infantil. Vemos como estas creencias legitimadas (social, cultural y pedagógicamente) son reforzadas en algunos casos desde las teorías y prácticas constituidas en los centros de formación.

Con lo anterior es importante resaltar, entonces, que en la construcción de la identidad de la EI, se inscriben procesos más complejos que los relacionados con los mitos que circulan acerca del jardín infantil.

Para esta construcción, la educadora crea un sentimiento de pertenencia que refuerza comportamientos de adhesión y de unión con el grupo de referencia en los diversos ámbitos de la cotidianidad, es un espacio vital donde se comparten creencias, valores, actitudes y hábitos, y se combinan tanto gustos como preferencias y elementos idiosincráticos que hacen que las educadoras se consideren copartícipes de una cultura, lo que satisface la necesidad de seguridad individual y de autoestima de las EI.

Así, la construcción de la identidad le permite a la educadora encontrar un estilo personal, lo que implica, además, un trabajo complejo mediante el cual debe integrar a su hacer un conjunto de rasgos, condiciones, costumbres y formas de organización y actuar compartidas por su grupo. Esta identidad constituye una especie de sello para la EI que le permite percibirse como integrante de una comunidad con un conjunto de valores, usos y costumbres.

Identidad y construcción del yo

Se ha mencionado que la identidad es analizada a partir de las representaciones que los educadores tienen acerca de su profesión y de sí mismos como sujetos de esa práctica, así como de las fuentes de las que dichas representaciones se nutren para su configuración. Interesa en este apartado ver cómo la construcción de la identidad profesional es inseparable del yo personal. La definición de identidad personal y profesional que propone Epstein: "Proceso por el que una persona trata de integrar sus diversos estatus y funciones, así como sus diversas experiencias, en una imagen coherente con el yo" (Epstein, 1978, p. 101; en Day, 2006, p. 69) invita a reflexionar sobre dos aspectos. El primero, la persona, vinculado a la identidad y al yo, conceptos íntimamente relacionados; y segundo, el educador o la identidad profesional que sitúa al educador en relación con su trabajo, sus estudiantes, su práctica y sus creencias.

Day, en su investigación sobre la identidad profesional (2006), llama la atención sobre los conceptos de yo y de identidad, los cuales son a menudo utilizados de forma intercambiable, de ahí que la identidad profesional de los docentes (¿qué? y ¿quiénes son?; autoimagen y significados que los vinculan a sí mismos, a su trabajo y al significado que les atribuyen otros) está asociada con la materia que enseñan. A la vez, investigadores como Kelchtermans y Vanderberghe (1994), y Goodson (1995; en Day, 2006) señalan que el conocimiento del yo es un elemento crucial para comprender la forma en que los educadores elaboran e interpretan la naturaleza de su trabajo; por lo

tanto, los acontecimientos y experiencias de su vida personal están estrechamente relacionados con el desarrollo de sus funciones profesionales.

En el caso de la EI, la construcción de su identidad está basada en la creencia de la importancia de promover el aprendizaje de los niños/as y de mejorar las condiciones en las que tiene lugar el acto educativo, así como por una dimensión valorativa que indica la identidad positiva o negativa que tenga de su trabajo. Al pensar en la imagen social que representa ser maestra infantil, podemos preguntar por el prestigio que otorga o las razones por las que se opta por esta carrera. Claramente se manifiesta una representación social de la carrera ligada a la desvalorización que es aprehendida por las o los que estudian la profesión generando un conflicto entre sus expectativas y el ejercicio de la profesión. De este modo, la identidad es construida en distintos campos y niveles de relación históricamente cambiante y compleja, por lo que no es algo homogéneo sino múltiple, no expresa una esencia, sino relaciones e intereses ligados a procesos sociales y políticos.

La formación de la EI rasgos y características

Este apartado pretende contribuir a la reflexión sobre la formación de la EI y aportar al campo conocimientos cada vez más sólidos tendientes a profesionalizar la actividad educativa. Revisar la concepción que se tiene sobre la formación, favorece el entendimiento de qué lugar ocupa esta instancia para los educadores en función de sus diferentes expectativas, saberes y necesidades, entre otros aspectos.

Cuando se habla de formación docente, es necesario distinguir si se habla de una formación inicial, de una formación de grado de una formación en ejercicio, que sirve para el dominio de ciertos desempeños en el aula, o de una formación continua. Esto supone poner en cuestión habilidades, saberes, dominios, actitudes y concepciones sobre lo que se debe o es oportuno hacer. Según Ferry (2008), la formación implica un trabajo del ser humano sobre sí mismo, sobre sus representaciones y sus conductas

Ferry define la formación con la idea de forma: "La formación es algo que tiene relación con la forma. 'Formarse es adquirir una cierta forma'. Una forma para actuar, reflexionar y perfeccionar esa forma" (2008, p. 20). Según el autor, la formación consiste en encontrar formas que permitan cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, profesión o trabajo. Particularmente, cuando se habla de formación profesional para el caso docente, se hace alusión al hecho de estar en condi-

ciones para realizar prácticas educativas profesionales, esto presupone conocimiento, habilidades, cierta representación del trabajo que se va a realizar, de la profesión que se va a ejercer.

En el mismo sentido de la formación, Fillox (2004) sostiene que esta es una relación humana, puesto que implica la relación entre sujetos que además de poseer un conocimiento del otro, lo tienen de sí mismo, de modo que se provoca un cambio, que podría darse desde la reflexión sobre lo que se piensa y lo que se hace.

Por su parte, Bachelar (1996), frente a la idea de formación, postula que la formación implica contrariar la formación anterior para rectificar o destruir formas viejas. Así, la idea de formación está estrechamente ligada con conceptos como deformación y reformación. La formación docente ha de estar enmarcada en un contexto real y concreto. Esta formación, dice Devalle (2009), ha privilegiado las instituciones formadoras como el espacio de formación por excelencia y las escuelas como campo de aplicación de los conocimientos. Para esta autora, la idea de formación docente es un espacio teórico/práctico, que da lugar a reflexiones tanto desde las teorías ya elaboradas como de las de acciones llevadas a cabo y que permite generar nuevas teorías. Es un campo donde confluyen el pensar y el hacer y que requiere una mirada reflexiva para encontrar soluciones y alternativas distintas según las múltiples problemáticas.

Por otra parte, Souto (1995) se refiere a la formación docente en un contexto propio de la formación y alude a tres campos concretos, a saber: la práctica, el conocimiento y la investigación. Para Souto, la práctica orienta valores que son construidos a partir de la realidad: social, política, económica cultural, laboral, de representaciones sociales y psíquicas de los actores. El contexto constituye un campo de recursos de formación que provienen de diversos sectores y engloban aspectos políticos, legislativos e institucionales reconociendo también la comprensión de las acciones de formación dentro de los contextos

La educadora infantil: intersubjetividad y formación

Según Bachelar (1996), en el proceso de formación, la intersubjetividad está siempre presente y se vincula a un proceso dialéctico de retorno y reconocimiento sobre sí mismo, lo que implica el conocimiento del otro en la relación de formación donde se espera provocar movimientos. Dichos movimientos solo se logran a partir de la reflexión sobre sí mismo,

si el formador propicia los medios para obtener esto del otro que está en formación. De este modo, para el autor mencionado, el trabajo del formador consiste eventualmente en pedirle a quien se forma, un retorno sobre sí mismo, para entender y para que tome en cuenta los valores o las insuficiencias de su propio deseo (1996, p. 50).

Bachelar expresa que si hay algo que produzca un cambio real en sí mismo es pensar sobre lo que se hace, sobre su significación, sobre los fracasos y sobre los éxitos. Es a partir de esa reflexión que puede darse la formación. Ayudar a la formación, entonces, implica ir más allá de la simple absorción de conocimientos para que quien se forma pueda renovar algunos hábitos que le permitirán un desarrollo hacia formas nuevas y de rupturas con formas anteriores.

En el mismo sentido, Ferry (2008) reconoce tres condiciones para realizar este trabajo sobre sí mismo. La primera es de lugar; pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho y buscar otras maneras para hacer. La segunda es de tiempo; solo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para el trabajo sobre sí mismo. La tercera condición es una distancia que se establece con la realidad, el sujeto se desprende de la realidad para representársela, es decir, volver a presentar la realidad. Para Ferry, eso significa el trabajo sobre sí mismo (2008, p. 56).

De este modo, la formación de la EI implica considerar que la maestra establece una relación de intersubjetividad con la infancia, por lo que no se puede pensar su formación dejándola solo al nivel de la técnica, pues la educadora es un sujeto en relación con el sujeto niño/a. Hay entonces, forzosamente, una relación con la infancia en la relación de un sujeto docente (Ferry, 2008, p. 43).

El sujeto docente adulto es quien, con su propia subjetividad, acude al encuentro del niño/a, para crear un entorno provocador, hospitalario, propicio para la consolidación de una relación cercana, tranquila y para la construcción de un vínculo seguro que permita al pequeño ampliar su universo social y enriquecer sus experiencias. Al respecto, Rebagliati, Maritta y Sena (2009) afirma:

En la tarea específica del jardín maternal el entramado íntimo de lo cotidiano, en torno a relaciones de confianza mutua, se entrelazan esos modos de concebir al otro, propiciando (enseñando) una constante potenciación de aprendizajes y de la constitución subjetiva e identidad personal y social de los sujetos. (2009, p. 65)

Así, ir al encuentro del niño/a implica crear un tejido que va constituyendo la relación pedagógica bajo principios de reconocimiento de las necesidades de ese niño/a, de sus haceres y de lo que puede aprender. Es un modo de concebir al niño/a como otro "único", que adquiere un significado especial en la interacción con el niño que generalmente se da dentro de los jardines infantiles. Esta mirada excede la vida cotidiana de cualquier nivel del sistema escolar, sugiere mayor intimidad porque es precisamente al infante a quien se le debe responder, recibir, cuidar, acompañar, acoger:

Justamente en eso, que excede a la enseñanza y que a su vez la contiene, hay algo muy propio a la tarea pedagógica que le otorga su particularidad y que la diferencia de otros ciclos y niveles del sistema educativo. (2009, p. 64)

Finalidades de la formación de la EI

Ferry (2008) plantea que los procesos tradicionales de la formación profesional han resultado insuficientes en la medida en que no han tenido en cuenta la formación personal y profesional de los sujetos. Planteamientos similares se pueden observar en Burbules, Desmore y Elliot (citados en Anijovich et al., 2009). Dichos autores coinciden al cuestionar las formas tradicionales de la formación que responden a modelos burocráticos del ejercicio de la profesión y no a un ejercicio reflexivo mediante el cual la EI llegaría a plantear su rol como una actuación profesional y como un acto de sentido sobre el cual esté en condiciones de argumentar, replantear y justificar sus decisiones.

La reflexión le permite a la EI ser consciente de qué es lo que se espera de su labor. Significa, también, que será más dueña de su práctica porque conoce la razón de sus acciones y el papel de sus actos en función del desarrollo del niño y de la niña. La reflexión le permite ver la educación infantil como una estructura global y compleja donde interactúan elementos de diversa naturaleza, así como comprender el conjunto de aspectos o ámbitos que se consideran importantes para abordar en la práctica.

En tal sentido, la formación de la EI requiere de un dispositivo que propicie la interacción y reflexión sobre la práctica en la educación infantil. Esta postura se sustenta en la idea de que un dispositivo para la formación propicia un cambio de rol, actitud de compromiso y profesionalismo en la EI. La interacción con un dispositivo de formación le permite plantear como formadora la opción educativa que

más convenga a los niños y las niñas en coherencia con su situación particular. A la vez que su trabajo podrá adquirir mayor sentido y relevancia frente a lo que hace, lo que exige una consideración permanente del por qué y para qué de sus decisiones; esto permitirá superar teorías espontaneístas de modelos que definen la pedagogía sin finalidades (Zabalza, 2006).

Al exponer las comprensiones sobre la importancia y sentido de la reflexión por medio de un dispositivo construido para ello, se hace necesario explicar la noción que se tiene sobre el dispositivo, así como los elementos que para este estudio constituyen el dispositivo de interacción pedagógica, propuesto para cualificar la práctica.

Explicación del dispositivo para la formación de la educadora infantil EI

La noción de dispositivo en las ciencias humanas fue utilizada por primera vez por Foucault en los años setenta para analizar la circulación social del poder (2008). El autor definió el término *dispositivo* como una red que vincula una serie de elementos heterogéneos pero con carácter estratégico en un juego de relaciones de poder. En el contexto de la formación, Foucault expresó que el dispositivo pedagógico es un conjunto de reglas creadas para la apropiación de otros discursos. Esta noción fue tomada más tarde por Souto (1995), quien lo definió como aquello que se pone a disposición para provocar en otros apertura a o actitud para.

El dispositivo de formación docente (DFD) es un modo particular de organizar una experiencia formativa, con el propósito de generar situaciones experienciales que permitan a los sujetos que interactúan con él modificar las prácticas que se estime necesarias, por medio de la interacción consigo mismo y con los otros. El dispositivo permite adaptación a situaciones cambiantes, apropiación de saberes nuevos y desarrollo de disposiciones y capacidades para la acción (Anijovich et al., 2009, p. 37). El dispositivo configura un conjunto de ámbitos y trayectorias que coexisten con la intención de generar aprendizajes y cambios, e incluso, tomar decisiones sobre la práctica.

La problemática de la formación de la EI ha de tener una base cuyo dispositivo propicie el trabajo con la reflexión de los docentes en interacción con otros. Se trata de que los responsables de la formación asumamos esta tarea empleando nuevas modalidades de enseñanza para que las educadoras, como dice DeValle (2009), se caractericen por nuevas for-

mas de pensar y sentir acerca de su labor y del compromiso que significa enseñar; y que desarrollen la capacidad de examinar las creencias que se ponen en juego en un trabajo que implica siempre conocimiento, iniciativa, creatividad, comprensión y respeto hacia el otro, junto con un altísimo nivel de responsabilidad. Además de:

- Una formación que dé respuesta al desarrollo personal de la EI
- Una formación que se atreva a traicionar la tradición interpelando las rutinas
- Una formación que propicie resignificar los sinsentidos para hallar nuevos sentidos
- Una formación docente que contemple y valore el trabajo con las diferencias
- Una formación que construya genuinas relaciones pedagógicas
- Una formación que propicie experiencia de la belleza, el arte, lo estético y la espiritualidad
- Una formación que ponga en escena el cuerpo, la alteridad y la palabra
- Una formación que asuma la ética del cuidado
- Una formación que eduque la mirada para incitar al cuestionamiento, la duda y la reflexión.

Al exponer las comprensiones sobre la importancia y sentido de la reflexión, por medio de un dispositivo construido para ello, se hace necesario describir los elementos que constituyen el dispositivo de interacción pedagógica que proponemos para cualificar la práctica, así como los aspectos de la práctica sobre los cuales la EI requiere interrogarse de modo que desarrolle una actitud de reflexión permanentemente que le conduzca al logro de la transformación y mejora de su práctica.

Dispositivo de interacción pedagógica para la reflexión

Es importante resaltar que el dispositivo no establece niveles y tampoco jerarquías entre sus elementos, como se puede ver en el esquema, sus elementos interactúan de manera integral entre sí.

Contexto

Dentro del modelo de interacción pedagógica para la reflexión, el contexto desempeña un papel muy importante, puesto que determina los marcos de actuación

de la EI. El contexto se considera el ámbito real de interacción con las teorías, los artefactos, símbolos y signos de la cultura; elementos que establecen el tipo de relación pedagógica y configuran la práctica en una interrelación: niño/a-niño/a, niño/a-educador/a, educador/a, niño/a, educador/a-educador/a, educador/a-institución escolar, educador/a-padres de familia, padres de familia-niño/a.

El contexto dentro del dispositivo representa un eje central para propiciar la reflexión, en la medida que se considera como una configuración, entre espacio físico y horizonte de sentido, lo que servirá para que la EI se pregunte por qué y para qué su actuación; y valore, también, la pertinencia y adecuación de su práctica, en virtud de las características históricas, afectivas y sociales de cada uno de los niños y las niñas y sus posibilidades de impactar la realidad.

La práctica: estimulación de la reflexión

Este elemento dentro del dispositivo busca propiciar en la EI oportunidades de reflexión suficientemente significativas, que la conduzcan a recrear e innovar su práctica y la convierta en un acto de sentido que sepa explicar y argumentar.

La estimulación de la reflexión sumerge a la EI en una práctica reflexiva que le capacita en la actuación profesional, le ayuda a identificar lo que se espera de su labor, y le hace más dueña de su práctica, porque le posibilita reconocer la razón de sus acciones y el papel de cada acto que ejerce en función de la promoción de las potencialidades del niño/a. El interés por aplicar estructuras que impacten la reflexión y desarrollo profesional del educador, se relaciona con la necesidad de dar respuesta a una nueva cultura del aprendizaje (Marcelo, 1997), y a su vez implica una práctica educativa orientada más al aprendizaje que a la enseñanza, una cultura que introduce al sujeto en procesos de construcción del conocimiento de una forma más activa y participativa con su medio. De este modo, la EI podrá ver su práctica de manera global y comprender el conjunto de aspectos o ámbitos que se consideran importantes para abordar en la interacción pedagógica.

Impacto de la práctica de la EI en el niño/a

Con el convencimiento de que las acciones del educador marcan de manera indeleble la persona del niño y la niña, en el dispositivo, el impacto de la práctica es sustantivo; por ello, la reflexión en este sentido se orienta a que la EI analice las implicancias pedagógicas que subyacen en cada una de sus

actuaciones, con el fin de que conozca la opción educativa que más convenga a los niños y niñas en coherencia con su situación particular.

Para la EI, conocer el impacto de su práctica en la vida de los niños y niñas significa que su trabajo adquiere mayor sentido y relevancia frente a lo que hace y permanentemente se verá considerando el por qué y para qué de sus decisiones, no como en los modelos que definen la pedagogía sin finalidades que corren el riesgo de atentar contra la integridad física o psicológica del niño o la niña.

De este modo, la reflexión sobre el impacto de la práctica se sustenta en una posibilidad de cambio de rol, actitud de compromiso, profesionalismo y encuentro con el sentido del quehacer docente.

Fines educativos de la práctica: rol de la EI que devela sus creencias

Observar los fines educativos en el actuar pedagógico es un medio para ayudar a identificar los asuntos significativos de la práctica que develan lo que se desea lograr o aspectos que se quieren promover en el niño y la niña por medio de la actuación. Para ello,

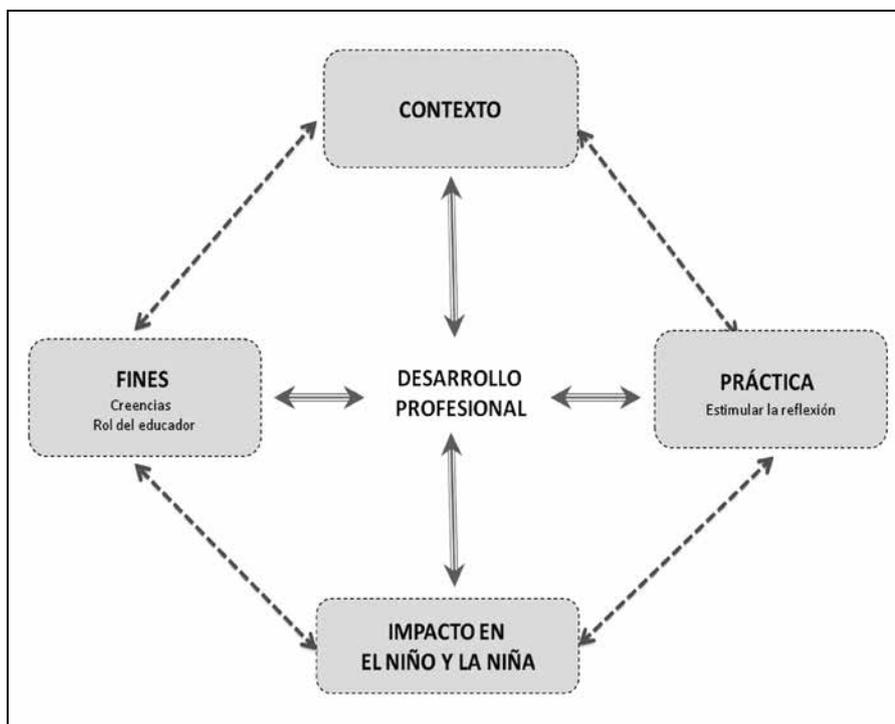
es necesario centrar la atención en los aspectos de la práctica que el educador privilegia: organización del ambiente, disposición de los recursos, planificación de la clase, rutinas, modos de socialización y contenido discursivo, entre otros.

Esta estrategia de interacción será un medio que contribuya a analizar el sentido que la EI da a su práctica, pues es una aproximación a aquello que privilegia en la enseñanza. También dará información de sus capacidades en términos de saber y saber hacer, las características de sus conocimientos, sus posibilidades reales de evolución y las alternativas de cambio, deseables y posibles para ejercer mejor su función.

Desarrollo profesional

El desarrollo profesional será una consecuencia del hábito reflexivo, ya que conducirá a la EI a adquirir un conocimiento más profundo de su saber pedagógico, así como de la forma en que lo orienta para hacerlo comprensible y significativo para los niños y las niñas. El dispositivo de interacción y reflexión sobre la práctica será un camino de desarrollo profesional pues la EI estará en capacidad de ser, como dice Shulman (2005), un trabajador del conocimiento, diseñador de ambientes y procesos de aprendizaje.

Figura 1. Desarrollo profesional.



Fuente: Elaboración propia.

El dispositivo y todo el conjunto de estrategias para la reflexión contribuirán a que la EI renueve su experiencia individual en beneficio de los procesos colectivos de la profesión, y se integre a comunidades donde comparta y reafirme su papel de formador.

El desarrollo profesional, por tanto, se relaciona con un profesional que aprende constantemente e incorpora cambios en la forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje, por lo que el conocimiento y la acción de la EI han de estar sometidos a una evolución y resignificación continua.

El desarrollo profesional es también un indicador de la capacidad de transformación de la educación y especialmente del saber pedagógico, mediado por el pensamiento y la acción del educador, lo que supone que la transformación del pensamiento y la acción no pueden ser impuestas desde afuera (Salcedo, 2003), sino que tiene que surgir del oficio mismo, en la medida que la EI toma conciencia de la necesidad de cambio.

El dispositivo de interacción pedagógica concreta las siguientes metas sin las cuales no puede darse la reflexión:

- Potenciar el conocimiento de la EI, en relación con el saber pedagógico didáctico, de la pedagogía infantil.
- Identificar las creencias que subyacen a las prácticas de la EI.
- Desarrollar actitudes y prácticas docentes más colaborativas, reflexivas, críticas y autónomas.

Consideraciones finales

- La formación de la EI está en un momento histórico vital a la espera de hallar el equilibrio entre la tradición y el sentido de la profesión. Por lo tanto, hemos de preocuparnos por los conocimientos que consideramos pertinentes a las necesidades de formación de la EI.
- Los dispositivos de aprendizaje se pueden convertir en espacios de construcción de conocimiento y promoción del aprendizaje para propiciar la actitud crítica y reflexiva de la EI.
- Promover educadoras reflexivas significa abonar el terreno para la construcción de saber pedagógico propio del nivel, generando un cambio de paradigma. De una educadora técnica repetitiva, a una educadora profesional que reconstruye y mejora sus prácticas.

- La formación de la EI contribuye a que la educadora encuentre nuevas formas de pensar y sentir acerca de su labor y del significado del compromiso de educar.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bromberg, A.; Kirsanov, M. y Puente, L. (2008). *Formación profesional docente. Nuevos enfoques*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Bachelard, G. (1996). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chapato, M. y Errobidar, A. (Comps.) (2008). *Hacerse docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Day, Ch. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Editorial Narcea.
- DeValle de Redondo, A. (2009). *La formación docente. Según las representaciones de los futuros maestros*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- Fillox, J. (2004). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Losso, M. (2006). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Buenos Aires: Miño y Dalila.
- Marcelo, C. (1997). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Malajovich, A. (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: Un mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Perrenoud, P. (2005). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñante*. Buenos Aires: Editorial Grao.
- Rebagliati, S.; Maritta, E. y Sena, C. (2009). *¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- Salcedo, L. E. (2003). *Pedagogía y didáctica de las ciencias experimentales. Hacia una enseñanza y un aprendizaje por investigación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez, C. (2006). *La perspectiva de género en la educación inicial*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2.

Souto, M. (diciembre, 1995). La formación de formadores. Un punto de partida en la formación docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación*, 4(7), 26-32.

Zabalza, M. (2006). *Didáctica en la educación infantil*. Madrid: Narcea.