

26 /



27 /

¿En el reino
de las
sombras
no se pone
el sol?



autor : Alekos
título : Imagen del libro inédito *Todo
está en la sombra*
año :

La formación del educador infantil desde la experiencia de acompañamiento en la práctica pedagógica



Volumen 8 N.º 53
julio - diciembre de 2022
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 74-84

Early Childhood
Educator Training
from the Experience
of Accompaniment in
Pedagogical Practice

A formação de
educadores da primeira
infância a partir
da experiência de
acompanhamento na
prática pedagógica

Pilar Tatiana Gómez Bohórquez*
Gerardo Ramírez Bonilla**

Fecha de recepción: 12-10-2022

Fecha de aprobación: 08-10-2021

CÓMO CITAR

Gómez Bohórquez, P. T. (2022). La formación del educador infantil desde la experiencia de acompañamiento en la práctica pedagógica. *Nodos y Nudos*, 8(53). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num53-14610>

* Magister en Docencia por la Universidad de la Salle. Universidad de San Buenaventura, Bogotá. pgomez@usbog.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2574-5119>

** Magister en Filosofía Contemporánea por la Universidad San Buenaventura, Bogotá. Universidad de San Buenaventura, Bogotá. gramirez@usbog.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1625-6081>





Volumen 8 N.º 53
 julio - diciembre de 2022
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 74-84

RESUMEN

El presente artículo de reflexión es fruto de la experiencia adquirida por años durante el proceso de acompañamiento de aquellos que por decisión y convicción han asumido la responsabilidad de educar a los más pequeños. Busca, en ese sentido, resaltar la práctica pedagógica como un elemento que favorece el proceso de formación de los educadores infantiles, a partir de la identificación y comprensión de las realidades sociales en las que se ven inmersos desde su quehacer y cómo este reconocimiento los invita a articular de manera coherente la construcción de sus saberes con aquellos aspectos que circundan la infancia. De igual manera, pretende aportar elementos para resignificar la labor docente al otorgarle un lugar privilegiado a la investigación. Esta posibilitaría una transformación intrínseca de su práctica y de los contextos en los que se halla presente la infancia. Ligada a todo lo anterior, emerge la necesidad de comprender, reflexionar y sistematizar la experiencia pedagógica con el fin de lograr desarrollos significativos con los niños desde los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se reflexionará sobre el papel del maestro orientador como agente activo que construye de manera conjunta con los maestros en formación su camino hacia la profesionalización.

Palabras clave: práctica pedagógica; experiencia; educador infantil; reflexión; investigación; resignificación

ABSTRACT

This article is the result of the experience acquired for years in the process of accompanying those who by decision and conviction assume the responsibility of educating the youngest children. It seeks to highlight the pedagogical practice as an element that favors the training process of early childhood educators, starting from the identification and understanding of the social realities in which they are immersed in their work and how this recognition invites them to articulate coherently the construction of their knowledge with those aspects that surround childhood. Similarly, it is intended to provide elements to re-signify the teaching work by giving a privileged place to research, which will enable an intrinsic transformation of their practice, as well as of the contexts in which children are present; linked to this, to understand the need to reflect and systematize the pedagogical experience to achieve significant developments with children from the teaching and learning processes. Finally, we will reflect on the role of the guidance teacher, as an active agent who jointly builds with the teachers in training their path toward professionalization.

Keywords: Pedagogical practice, experience, early childhood educator, reflection, research, resignification.

RESUMO

O presente artigo é fruto da experiência adquirida ao longo dos anos no processo de acompanhamento daqueles que, por decisão e convicção, assumem a responsabilidade de educar os pequenos; Por isso, busca-se destacar a prática pedagógica como elemento que favorece o processo de formação dos educadores infantis, a partir da identificação e compreensão das realidades sociais em que estão imersos a partir de seu trabalho e como esse reconhecimento os convida a articular de forma coerente a construção de seus saberes com aqueles aspectos que envolvem à infância. Da mesma forma, pretende-se fornecer elementos para resignificar o trabalho docente, dando um lugar privilegiado à pesquisa, o que possibilitará uma transformação intrínseca de sua prática, bem como dos contextos em que a infância está presente. Ligado a isto, compreender a necessidade de refletir e sistematizar a experiência pedagógica a fim de alcançar desenvolvimentos significativos com as crianças a partir dos processos de ensino e aprendizagem. Por fim, refletiremos sobre o papel do professor orientador, como agente ativo que constrói de forma conjunta com os professores em formação seu caminho rumo à profissionalização.

Palavras-chave: Prática pedagógica; experiência; educador infantil; reflexão; pesquisa; resignificação.

La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría/práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.

PAULO FREIRE, *PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO*

Breve acercamiento al concepto de educación infantil

La educación infantil se puede entender en un sentido amplio como un conjunto de intervenciones o acontecimientos educativos, familiares, ambientales y escolares —intencionales o no— que recibe el niño durante sus primeros años de vida. Por otra parte, *stricto sensu*, "se trata de la educación institucional llevada a cabo entre los 0 y 6 años en centros o instituciones especializados" (Argos, 2017, p. 33).

La educación infantil surge de una necesidad social, específicamente tras el ingreso paulatino de la mujer en el trabajo productivo, fenómeno que conllevó la creación de lugares especializados para el cuidado de los niños. Inicialmente, esta labor se caracterizó por ser de tipo asistencial, por lo que dejaba de lado la función educativa —que recaía exclusivamente en la familia—.

Con el paso del tiempo, aparecieron regulaciones legales que contemplaron la educación infantil de una manera más amplia: en lugar de restringirla a una labor asistencial, la erigieron en una tarea que debía preparar al niño a la escolarización. Por esta razón, "desde diferentes sectores fue creciendo la consideración de que la educación de los pequeños era algo más que cuidar a los niños mientras sus familias trabajaban, se incide en el desarrollo integral" (Argos, 2017 p. 37). En este sentido, se considera que los primeros años de vida son determinantes para el desarrollo de diferentes dimensiones: corporal, cognitiva, socioafectiva y lingüística.

Otro hecho importante dentro de la historia de la educación infantil tiene que ver con algunas concepciones que han considerado al niño como sujeto de derecho. Argos (2017), citando a Malaguzzi, afirma que

los niños tienen que ser reconocidos como sujetos de derechos individuales, jurídicos, civiles y sociales: son

portadores y constructores de culturas propias y, por tanto, participantes activos en la organización de su identidad, de su autonomía, a través de relaciones e interacciones, reales e imaginarios, de los mundos en comunicación. (p. 39)

Dicho lo anterior, documentos como la Declaración de los Derechos de los Niños y las diferentes políticas públicas que buscan su cumplimiento reflejan el interés de reconocer a los niños como sujetos de derechos y deberes. Sin embargo, se debe pasar de las declaraciones a las realizaciones, es decir, facilitar a los niños ser y estar en un mundo que es pensado para los adultos, y generar espacios y ambientes donde puedan aprender, explorar y expresarse. La escuela es, sin duda, el lugar que permite esto al garantizar su desarrollo integral.

La educación infantil no debe ser entendida únicamente como un proceso de preparación para la primaria, pues esto reduciría la posibilidad de que los niños disfruten sus primeros años de vida. Antes bien, en esta etapa se debe estimular el descubrimiento, la ilusión, la sorpresa, la exploración y la alegría por aprender. Asimismo, debe ofrecer estímulos para el desarrollo cognitivo, emocional, físico, moral y social. En ella, el niño encuentra oportunidades de socialización al interactuar con sus pares, con adultos y con el entorno sociocultural en el que habita, por medio de actividades como el juego y la exploración. La educación infantil es el punto de encuentro para varios agentes educativos y disciplinas profesionales que tienen en común la búsqueda de ambientes pensados por y para los niños, y que consideran sus necesidades sociales, intereses, procesos de desarrollo y estilos de aprendizaje.

El sentido de la práctica formativa

Luego de haber hecho una breve introducción sobre lo que significa la *educación infantil*, es preciso referirse a aquellos que por opción desean dedicarse a esta labor. Por lo tanto, en este apartado se presentarán algunas ideas sobre lo que implica la formación de educadores infantiles.

La formación de maestros para la educación infantil ha cobrado gran importancia, especialmente en

las últimas décadas a nivel nacional, lo que lleva a pensar en la profesionalización y la cualificación de aquellos que se dedican a dicha actividad. Por lo menos así lo afirman Castro y Pulido (2020):

Profesionalizar significa ir más allá del reconocimiento social. Se define a partir de los elementos constitutivos del quehacer mismo. Se pregunta en qué medida el quehacer docente necesario para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación es un quehacer profesional. (p. 48)

Con base en lo anterior, se han establecido parámetros de calidad a partir de las políticas y la legislación educativa, así como de las necesidades del contexto, pues se espera que quienes están a cargo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas en el ámbito pedagógico sean comprometidos con la labor educativa, cuenten con una adecuada formación disciplinar y contruidos desde su saber y su experiencia, de tal manera que puedan entender las necesidades y realidades sociales para lograr transformaciones en los contextos donde habitan los más pequeños. Lo mencionado atrás es soportado por el artículo 1 del Decreto 1278 de 2002, en el que se presentan los requisitos para el ejercicio de la docencia, a saber,

el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes. (art. 1)

Adicional a esto, se ha identificado que el maestro no solo debe apropiarse de elementos teóricos; también debe desarrollar habilidades que conlleven la satisfacción en el ejercicio de su quehacer pedagógico. Entre estos elementos se encuentran: la comunicación asertiva, el trabajo en equipo, el liderazgo, la toma de decisiones, la regulación emocional y la capacidad de responder a las necesidades de los sujetos con quienes se va a relacionar. Zabalza (2012) plantea que los aspectos señalados se alcanzarán desde la

construcción del ser, el saber y el hacer, tras relacionar elementos prácticos y teóricos de manera coherente y significativa.

Para lograr la formación integral de los educadores infantiles, las instituciones de educación superior (IES) tienen la responsabilidad de aportar a la consolidación y construcción de aprendizajes significativos para los maestros en formación. Para ello deben articular teoría, práctica e investigación, y brindar espacios permanentes de reflexión colectiva bajo el acompañamiento y orientación de maestros experimentados que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Con esto en mente, resultan relevantes los aportes de Freire que señalan la importancia de preparar profesionales que impulsen la creatividad, el pensamiento crítico, que problematicen la realidad y, fundamentalmente, que estimulen el deseo de aprender. Por eso, al referirse al ideal de educación en la *Pedagogía del oprimido*, dice lo siguiente:

El sueño era el de una educación abierta y democrática que estimulara en los niños el sabor de la cuestión, la pasión por el conocimiento, la curiosidad, la alegría de crear y el placer del riesgo, sin lo que no hay creación. (Freire, 2003. p. 141)

Sumado a lo anterior, se deben articular los saberes curriculares que están dispuestos en las propuestas académicas de las universidades, el acompañamiento del maestro orientador desde la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas de enseñanza, los procesos de evaluación formativa, y las situaciones de aprendizaje que se construyen y analizan con los estudiantes en el marco de diferentes contextos educativos para fortalecer el desarrollo de sus capacidades. Tal como lo plantea Ausbel (en Merchán *et al.* 2011),

para entender la labor educativa, es necesario tener en consideración otros tres elementos del proceso educativo: los profesores y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que este se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo. (p. 3)

Desde esta perspectiva, se reconoce que el papel del maestro orientador va más allá de la instrucción y

la transmisión de saberes. Este debe estar encaminado a ayudar a los maestros en formación a comprender las consecuencias de sus acciones y su responsabilidad como gestores de cambio en los contextos sociales y educativos. Lo anterior exige fomentar en los educadores infantiles el hábito de la investigación, de modo que sean capaces de sistematizar y reflexionar sobre sus experiencias y prácticas pedagógicas, y consolidar su saber disciplinar, curricular y experiencial con la meta de constituir sujetos comprometidos con la profesión docente y con las personas que conforman los diferentes entornos educativos en el campo familiar, educativo y social (Camargo *et al.*, 2007).

En el proceso de acompañamiento que realiza el maestro orientador, se reconoce una tensión permanente: lograr un desarrollo práctico en el aula fundamentado en conceptualizaciones teóricas claras y pertinentes; sin embargo, es poca la reflexión que se da en dicho proceso. Como lo plantea Davini (1997), "las tendencias al activismo en la formación de los docentes han hecho prevalecer un tipo de formación más preocupada por el 'saber hacer' entendido como un hacer técnico, de tipo básico o cuasi mecánico" (p. 128). Por ello se debe propender por un desarrollo integral y fundamentado no solo en el hacer, sino también en el saber. De allí que la función de los maestros orientadores conlleve la formación de educadores infantiles que se autoevalúen, que se cuestionen en su quehacer y que realicen una constante investigación en el aula, para que puedan propiciar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos y con intenciones pedagógicas y didácticas sólidas. En palabras de Vásquez (2008), "es indispensable volver la investigación una tarea tan cotidiana como el mismo hecho de dar clases [...] seguir con algún rigor, las pistas o las huellas que va dejando nuestro mismo caminar en los ambientes donde trabajamos" (p. 153).

La práctica pedagógica: un ejercicio que implica reflexión

Por otro lado, la práctica pedagógica implica procesos metacognitivos que lleven al docente a tomar conciencia del ser, del hacer y del saber, es decir, a una reflexión constante del ejercicio docente. Este proceso se materializa con ayuda de la introspección,

la escritura, el diálogo y la construcción con los otros, e invita al educador infantil a una práctica reflexiva. Por ello, esta "supone una postura, una forma de identidad o un *habitus*" (Perrenoud, 2004, p. 13). Reflexionar y sistematizar las vivencias dadas durante las acciones pedagógicas no es un asunto fácil para el maestro, pues las múltiples tareas administrativas que tiene que cumplir muchas veces lo llevan a relegar la actividad reflexiva sobre su quehacer. Al respecto, Day (2006) sostiene que

los buenos maestros no se contentarán con reflexionar críticamente sobre su ejercicio docente y sus contextos y examinarlos, ni se quedarán satisfechos cuando se limiten a planear la clase siguiente basándose en lo que hayan aprendido de la anterior. En cambio, querrán encontrar formas de mirar la experiencia de aprendizaje desde distintos puntos de vista, enfangándose en el sucio, frustrante y gratificante "barro" del aprendizaje. (p. 92)

Ligado a lo anterior, durante la formación del educador infantil podría pensarse que el proceso de sistematización se convierte en un requerimiento por parte de quien acompaña, a través de diversos instrumentos como lo son: los portafolios, los registros de observación, las bitácoras, los diarios de campo, los protocolos, las relatorías, entre otros. Sin embargo, es preciso que el formando reconozca en estos instrumentos algo que le permitirá consolidar y afianzar su identidad profesional. Asimismo, los espacios formativos como los seminarios, las clases y los encuentros abren la posibilidad del diálogo y la construcción colectiva de saberes, e invitan a que estos hábitos de introspección de la labor se interioricen y realicen con naturalidad. Esto, a su vez, deriva en una mejora constante de su práctica pedagógica, puesto que permite visualizar "el valor del aprendizaje en red porque estimula y apoya a los docentes para que aprendan juntos y unos de otros, por medio de una investigación práctica sostenida" (Day, 2006, p. 15). Este intercambio de saberes le posibilita al educador infantil ser más consciente de las acciones que lleva a cabo, buscar las herramientas que lo conduzcan a una mejora continua y dar respuestas asertivas a las necesidades de los contextos donde

se encuentra inmerso o donde tendrá la posibilidad de estar.

A partir de lo anterior, se puede relacionar de manera directa y clara la acción pedagógica con la investigación en la medida en que las dos invitan a desarrollar acciones como: detener la mirada en sucesos específicos de interés o por resolver, realizar un ejercicio de escritura constante y reflexivo, recolectar y analizar información, e interpretar las propuestas formativas para así aportar nuevas prácticas y conocimientos al campo de la educación infantil. A partir de lo expuesto, son pertinentes las palabras de Day (2006): "El espíritu de investigación es un elemento clave del mantenimiento y el aumento de la pericia profesional, y forma parte de la base de la buena enseñanza. Por tanto, la pasión tiene que alimentarse mediante el aprendizaje continuo" (p. 92).

Al considerar la práctica pedagógica del educador infantil como un ejercicio práctico de los maestros en formación que va ligado a la investigación, se reconocen tres momentos clave. El primero, *la contextualización* y reconocimiento del entorno, los sujetos y las necesidades, es decir, identificar las características, las tensiones y las fallencias presentes en los contextos educativos. En línea con lo anterior, la acción formativa parte de un proceso de reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas en cada escenario de práctica con la idea de ampliar la comprensión de los problemas y situaciones que inciden en los niños y las niñas de la primera infancia. El segundo, compuesto por *la recolección de la información, el análisis y la reflexión*, es el momento en que surgen las preguntas que orientan la acción pedagógica de los maestros en formación en cada uno de los escenarios de práctica en los que se desenvuelven, con el propósito de planear y desarrollar una práctica pedagógica renovada que favorezca la experiencia formativa de los niños, las niñas y los maestros. Y el tercero, *la acción pedagógica mejorada y fortalecida* con el retorno de las reflexiones suscitadas en el acto pedagógico con los infantes, permite establecer vínculos entre la teoría y la práctica, reconstruidos a partir de la problematización de los

contextos y de los propósitos que orientaran el trabajo. Así, cada una de las acciones desarrolladas tienen intencionalidades propias que apuntan hacia la construcción del saber pedagógico y la generación de situaciones de aprendizaje renovadas y enriquecidas.

Resignificar el sentido del educador infantil desde la práctica

El concepto de *resignificación* invita a pensar en una transformación, en dar un nuevo sentido, en este caso, a la labor pedagógica del maestro. Para ello, es importante comprender que esta siempre parte de un contexto sociohistórico y cultural, es decir, el quehacer del educador se condiciona por una realidad específica y se enmarca en las particularidades de los sujetos y los lugares donde se encuentra. Este hecho invita a mantener una actitud de conocimiento, reflexión y lectura permanente de los tiempos, lugares y personas, con el fin de identificar las necesidades que requiere determinada comunidad para su construcción y transformación. En palabras de Berrio (2019), "resignificar tiene como fin mejorar la realidad de una manera diferente a la forma como inicialmente había sido pensado" (p. 258).

A partir de lo anterior, se reconoce que el educador infantil en formación, con el apoyo de sus maestros orientadores, se encuentra en una constante transformación y resignificación de su saber pedagógico, desde una construcción permanente de su labor y profesión a la luz de la teoría y la experiencia vivida. Esto hace que su propósito principal sea dar respuesta a las necesidades sociales y educativas propias, y también de los niños y niñas a quienes acompaña en los escenarios a lo largo de su proceso formativo.

No obstante, y pese a la insistencia de resignificar el saber y la práctica pedagógica, en ocasiones se ha llegado a reconocer en la labor de los maestros en formación un constante activismo, lo que reduce su labor a una serie de actividades "divertidas y entretenidas" para la primera infancia. En palabra de Zuluaga *et al.* (2003), se trata de una "subordinación de la pedagogía" que limita la educación infantil a una serie de actividades sin sentido ni hilo conductor; incluso se ha pensado como un sinónimo de

recreación. Por lo anterior, el maestro orientador reconoce en la planeación y dentro de ella la secuencia didáctica como elemento fundamental en la práctica pedagógica del maestro; este instrumento le permitirá al formando estructurar su ejercicio de manera que no caiga en la improvisación en el aula y en el activismo sin sentido.

En relación con lo anterior, el maestro en formación, desde su práctica pedagógica y formativa, logra comprender a la primera infancia de manera disímil, pues el niño deja de entenderse como un sujeto pasivo al que se puede *entretener* con cualquier recurso, decisión o acción, y pasa a reconocerse como un sujeto activo, consciente y participativo de su propio proceso de desarrollo, lo que le permite al maestro repensar de manera cuidadosa las propuestas educativas con las que quiere llegar a los más pequeños. De esta manera, se origina una transformación del sentir y pensar frente al niño que exhorta a resignificar su función en la sociedad, pues en la medida en que logre evidenciar que su acción pedagógica es intencionada, podrá comprender a los niños como personas dignas de respeto. De hecho, pero no solo a los niños, sino a su propia profesión, al resignificar su papel, su saber y su práctica, y reconocerse desde allí como un profesional digno de saber y admiración. Lo anterior, también le posibilitará reconocerse a sí mismo como persona, como maestro y como miembro activo en una sociedad que requiere de individuos comprometidos con su profesión. Tal como lo plantea Acosta (2020), "comprender la constitución del campo profesional de la educación infantil en Colombia exige reconocer las relaciones con el campo propio de la educación infantil" (p. 18).

Por otro lado, la resignificación del educador infantil se gesta en los procesos mismos de formación cuando el docente acompaña a los estudiantes a consolidar su saber pedagógico y didáctico. Si bien el maestro en formación está pasando por una disyuntiva en el reconocimiento y apropiación de elementos teóricos que validan sus acciones, es importante hallar una coherencia entre el ser, el hacer y el decir. Por lo anterior, se hace necesario que el maestro no solo se pregunte por el aprendizaje, sino también por la enseñanza; esto implica pensar en la didáctica,

ciencia que se pregunta constantemente ¿cómo enseñar? y direcciona desde la formación su práctica pedagógica.

Finalmente, al hablar de resignificación en la educación infantil, se está buscando un mejor y mayor reconocimiento de la labor, tanto a nivel propio, como a nivel social; pero esto no se logra simplemente desde el discurso o la apropiación de teorías. Es necesario dignificar la labor desde las acciones, asumir de manera coherente y ética la acción pedagógica, y consolidar permanentemente los aprendizajes a partir de un proceso de introspección reflexiva que lleve al maestro a ser mucho más asertivo y comprometido con su labor.

La reflexión como elemento transversal de la práctica formativa

Desde la línea de la resignificación del quehacer y saber del educador infantil que se viene abordando, se reconoce la reflexión como un elemento inherente a la labor docente, más aún al estar en un proceso de formación. En cuanto a la orientación recibida por el maestro que acompaña, se incita a sus estudiantes a realizar permanentemente acciones de auto y coevaluación que le permitan tener una mejor gestión de su quehacer y de su proceso formativo. Hacer consciente el ser y el hacer no es asunto fácil; sin embargo, se sabe que esta labor es la que permitirá una mejora continua y la transformación oportuna del ejercicio profesional. En este sentido,

la reflexión está dominada por la retrospectiva cuando se produce por el resultado de una actividad o de una interacción [...]. su función principal consiste en ayudar a construir un balance, a comprender lo que ha funcionado o no o a preparar la próxima vez. (Perrenoud, 2004, p. 35)

De otro lado, la experiencia ha llevado a pensar que solamente el maestro en formación recibe realimentación de sus acciones y que solo a él se le deben hacer reflexiones y evaluaciones constantes sobre su práctica pedagógica. Sin embargo, se evidencia que el proceso de retrospectiva es muto y que, en su papel de acompañante, también aporta a la labor de formación continua de aquellos maestros llamados

"titulados o en ejercicio", ya que el educador infantil en formación, desde su práctica pedagógica, asume de manera constante ejercicios de observación que le permiten evidenciar aciertos y desaciertos en las acciones propias, de pares y maestros en ejercicio, a quienes acompaña durante su práctica pedagógica.

Lo dicho no supone que la formación docente concluye cuando se obtiene un título profesional; esto sería algo presumido e ilusorio, pues el docente aún en ejercicio se sigue formando y resignificando en su saber y en su hacer, como ya se ha mencionado. Por esta razón no puede dejar de lado la reflexión, pues esta se constituye en un elemento vital que aporta a la mejora continua de la educación en los contextos donde se encuentra inmerso y con aquellos que interactúa permanentemente. Así lo plantea Perrenoud (2004): "Se puede imaginar que la formación mutua, bajo distintas formas, progresará en el curso de los próximos años, una vez vencidos los miedos que surgen ante la idea de trabajar bajo la mirada de un compañero experimentado" (p. 137).

En relación con lo planteado por el autor, puede pensarse que es favorable para los educadores infantiles en formación *exponerse* a la mirada y compañía de agentes más expertos. En ese sentido, hacer parte de la cultura de la autoevaluación y coevaluación debe contemplarse como una oportunidad de enriquecer su labor profesional, normalizarse y, además, interiorizarse. Empero, la reflexión en ocasiones es un asunto que no se asume con la rigurosidad que requiere; es allí donde la labor del maestro orientador es relevante, pues es quién enseña la implementación, la sistematización y el registro de la experiencia y la práctica pedagógica con una intención transformadora y de mejora. Esto ha de comprenderse como un insumo que contribuye a su formación y no solamente para la obtención de una calificación o la aprobación de un curso, lo que se convierte en un reto para los maestros orientadores: lograr que el formando naturalice esta práctica como algo inherente a su función como educador.

La investigación: camino que se debe transitar para la transformación del quehacer pedagógico

La investigación se concibe como una actividad esencial en el ser humano, pues esta le ha permitido intentar comprender la realidad y su funcionamiento, para, a su vez, transformarla en pro de su bienestar con ayuda de la ciencia y la tecnología. Al tratarse de una acción propia del hombre, la academia la ha convertido en un proceso objetivo, estructurado, metódico y permanente, cuyo propósito es resolver interrogantes o enigmas con el fin de descubrir nuevos conocimientos.

Con base en lo anterior, en el proceso de formación de profesores de educación infantil la investigación se asume como una unidad sustantiva articulada con la práctica pedagógica; estos dos elementos han sido fundamentales para el desarrollo profesional de los formandos y la comprensión de aquello que ocurre en su campo disciplinar. Además, el proceso investigativo en la formación de profesionales permite la aplicación de enfoques y diseños metodológicos que apuntan a la mejora o transformación de las necesidades evidenciadas en los entornos educativos.

A partir de lo dicho, es preciso insistir en que la experiencia investigativa es una estrategia que permite la exploración y aplicación de conocimientos que consolidan el saber y quehacer pedagógico. El ejercicio de plantearse una pregunta que será respondida desde un análisis de ejes temáticos o situaciones presentadas a través de la práctica pedagógica cotidiana hace que la investigación transverse cada uno de los campos del conocimiento y permita mejorar los procesos de enseñanza.

De otro lado, la investigación formativa afianza la reflexión permanente que hacen los maestros en los escenarios de práctica cuando se aprestan a hacer un ejercicio de contextualización o caracterización del lugar en donde hacen inmersión para

conocer la historia del lugar y poder definir cuáles serán las condiciones de sus acciones pedagógicas, comprender la red de variables sociales que pueden encontrar durante ese proceso de indagación y descubrir un fenómeno de estudio que les permita preguntarse, plantear un problema y generar acciones de mejora para sus prácticas, tanto formativas como sociales. Para sustentar esta afirmación se retoma a Stenhouse (1987): "Los profesores se hallan a cargo de las aulas. Desde el punto de vista experimentalista las aulas constituyen los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa" (p. 37). Esto implica que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean significativos y perdurables en su campo profesional y promuevan su pensamiento creativo en aras de buscar la innovación en su ser, saber y conocer.

A partir de lo dicho por el autor, los educadores infantiles, formados bajo un perfil investigador, afinarán la observación natural y la convertirán en una observación participante; desarrollarán un pensamiento crítico, analítico y argumentativo; problematizarán la realidad, y desarrollarán la habilidad para sistematizar sus experiencias con el fin de proponer estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras.

En resumen, el educador infantil en formación tiene un gran compromiso social que le exige no solo estar preparado para compartir su conocimiento, sino incorporar en su quehacer pedagógico la investigación como la herramienta que le permitirá tomar más consciencia de su función y desarrollar las competencias necesarias para proponer proyectos que propicien transformaciones en el campo de la educación y las ciencias humanas y sociales —lo que tiene efectos en la resignificación de la labor docente y en su profesionalización—.

Conclusiones

El concepto *formación* se vincula con la capacidad y la voluntad. En otras palabras, la persona es la mayor responsable de la activación y el desarrollo de los procesos formativos—lo que no quiere decir que esta sea necesariamente autónoma—. A través de la formación mutua con otros sujetos, puede encontrar mayor sentido a sus prácticas y elaborar aprendizajes

que favorezcan la búsqueda de metas de perfeccionamiento personal y profesional.

La investigación es parte fundamental en el quehacer del educador infantil, puesto que le permite solucionar un conjunto de problemas hallados dentro de la práctica pedagógica. Articulada con la reflexión y la teoría, fortalece el conocimiento y le permite estar cada vez más preparado para las nuevas situaciones que emergen de los contextos.

La investigación y la sistematización de las prácticas pedagógicas no se deben constituir en algo simple o mecánico; por el contrario, han de implicar un análisis constante de su función y del sentido que se debe otorgar a las acciones pedagógicas desarrolladas en los diferentes escenarios educativos.

Los maestros orientadores desempeñan un papel significativo, pues estimulan la reflexión de los procesos, ayudan a los formandos a encontrar sentido a la labor que realizan, y articulan de inicio a fin los procesos prácticos, cognitivos e investigativos. De igual manera, el orientador debe permitir que el maestro en formación explore y reconozca las necesidades de los contextos escolarizados y no escolarizados en los que se encuentran los niños y las niñas en edad infantil, pues esto le permitirá entender las dinámicas sociales y educativas para luego hacer propuestas que impacten en el medio.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que los educadores infantiles en formación llevan a cabo con los niños y niñas no son más que experiencias pedagógicas que fundamentan su ser, su hacer y su saber. Por ello, es preciso que reconozcan en ellas algo que va más allá de la simple transmisión de conocimiento —que los puede llevar a la rutina y al activismo—. Como lo plantea Merieu (2006), nuestra función debe llevarnos a "quedarnos para siempre en deuda con quienes, junto a los aprendizajes mecánicos y rutinarios, no han dejado entrever lo que significa de verdad aprender" (p. 33).

Finalmente, se reconoce la práctica pedagógica no como un requisito más del proceso formativo, sino como aquel elemento central y transversal del proceso de formación de los educadores infantiles que converge en su desarrollo natural con los

asuntos que se enunciaron, a saber, la reflexión, la autoevaluación, la investigación, la sistematización, la construcción colectiva del saber y el discurso pedagógico. La práctica pedagógica invita al maestro en formación a resignificar de manera constante su labor, su saber y sus acciones, y logra que sus prácticas sean intencionadas y coherentes con las realidades en las que se encuentran los niños y las niñas.

Referencias

- Acosta, N. (2020). La noción de campo: un acercamiento al campo profesional de la educación infantil en Colombia. *Nodos y Nudos*, 6(48). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48-11405>
- Argos, J. (2017). *Fundamentos teóricos de la educación infantil*. Universidad de Cantabria. <https://www.digitaliapublishing.com/a/49684>
- Berrio, A. (2019). Resignificación pedagógica: reinención de la educación. *Palabra*, 19(2), 256-269. <https://bv.unir.net:2259/article/c648e45712c44ad5bbc3517e90ae8481>
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M. y Londoño, S. (2007). Construcción teórica. En Facultad de Educación Unisabana (ed.), *La formación de profesores en Colombia: necesidades y perspectivas* (pp. 13-56). Universidad de la Sabana.
- Castro, J. y Pulido, J. (2020). Profesionalización de maestros en ejercicio: la experiencia de la Licenciatura en Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. *Nodos y Nudos*, 6(48), 44-55. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48->
- Davini, M. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Freire, P. (2003 [1970]). *Pedagogía do oprimido* (11.ª ed.). Paz e Terra.
- Meirieu, P. (2006). *Cartas a un joven profesor*. Graó.
- Merchán, E., Lugo, E. y Hernández, L. (2011) Aprendizaje significativo apoyado en la creatividad e innovación. *Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación*, (1), 47-61. <http://www.ammci.org.mx/revista/pdf/Numero3/4art.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Graó.
- Presidencia de la República de Colombia. (19 de junio del 2022). Decreto 1278 de 2022: Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. <https://www.cnsc.gov.co/sites/default/files/2021-08/decreto-ley-1278-2002-estatuto-profesionalizacion-docente.pdf>
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Vásquez, F. (2008). *Educación con maestría*. Universidad de la Salle.
- Zabalza, M. (2012). *Didáctica de la educación infantil*. Narcea.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Delfin.