

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

GRUPO DE INVESTIGACIÓN GIDEP

LÍNEA DE INFANCIA



**LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA PRIMERA INFANCIA,
UN PROCESO DE INTER-SUJETACIÓN.**

**Una mirada sobre la experiencia de la Universidad de San Buenaventura en
la ciudad de Medellín.**

*UN ESTUDIO CUALITATIVO FENOMENOLÓGICO
TEORÍA FUNDADA*

Presentado por

OLGA LUCÍA LÓPEZ RENDÓN

Investigador Principal

Tutora

BEATRIZ ELENA ARIAS VANEGAS

MEDELLÍN, COLOMBIA

2012

**LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA PRIMERA INFANCIA,
UN PROCESO DE INTER-SUJETACIÓN.
Una mirada sobre la experiencia de la Universidad de San Buenaventura en
la ciudad de Medellín.**

*UN ESTUDIO CUALITATIVO FENOMENOLÓGICO
TEORÍA FUNDADA*

Presentado por

OLGA LUCÍA LÓPEZ RENDÓN

Investigador Principal

Como requisito para optar al grado de Magister en Educación

Mg BEATRIZ ELENA ARIAS VANEGAS

Directora Línea Infancia

Tutora

Área Infancia y Pedagogía

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN COHORTE II

LÍNEA INFANCIA

MEDELLÍN

2012

TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
2. JUSTIFICACIÓN	10
3. PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS	17
4. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN	17
4.1 GENERALES	17
4.2 ESPECÍFICOS.....	17
5. METODOLOGÍA.....	18
5.1 DISEÑO METODOLÓGICO	19
6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS	24
6.1 Categoría I. El problema de la formación, una necesidad del ser humano o de la sociedad que lo forma.....	24
6.1.1 La formación como tarea fundamental de la cultura	28
6.1.2 La relación sujeto persona	30
6.1.3 La formación debe generar el desarrollo de la unicidad del sujeto pero con capacidad de atender múltiples contextos	33
6.1.4 La formación como estrategia de reconocimiento de una sociedad de-colonizada que responda a las condiciones y características de América latina	36
6.2 Categoría II. El currículo una herramienta de la formación categorial	39
6.2.1 El currículo como una estrategia de transformación cultural y social	41
6.2.2 La formación de maestros para la primera infancia como factor fundamental del desarrollo humano en América latina	43
6.2.3 La formación de maestros, una tarea política con matices de emancipación.....	47
6.2.4 Un currículo que trascienda las esferas académicas	51
6.3 Categoría III. El perfil del maestro de primera infancia, de la infantilización a la profesionalización.	55

6.3.1 El perfil del maestro como respuesta a la pregunta por la perfectibilidad del ser humano..	59
6.3.3 El maestro como sujeto para formar sujetos.....	62
6.3.4 Un maestro que reconoce la infancia de hoy.....	65
6.4 Categoría IV. Las competencias, una lectura crítica	71
6.4.1 La formación de competencias para responder a las políticas económicas o para responder al desarrollo humano.	73
6.4.2 Las competencias desde el discurso crítico de la pedagogía latinoamericana	77
6.4.3 Las competencias para responder a los requerimientos del Proyecto Tuning.....	80
6.4.4 Las competencias desde la mirada del profesional de primera infancia.....	82
7. CONCLUSIÓN: LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA PRIMERA INFANCIA, RETOS Y DESAFÍOS DE LA ÉPOCA, UN PROCESO DE INTER-SUJETACIÓN.	87

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

La línea de Infancia perteneciente al Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP) de la Universidad de San Buenaventura de Medellín, es una comunidad de investigación preocupada por el estudio profundo de la Infancia y los problemas que la afectan en el contexto global y local. En su intento por aproximarse a la formación de los agentes educativos que atienden a la primera infancia, especialmente a los Licenciados en Educación Preescolar o de Primera infancia, ha definido diferentes áreas de estudio, entre otras, la revisión histórico-crítica y pedagógica del concepto de infancia; el estudio de procesos de formación vinculados al desarrollo, al contexto y a la pedagogía; los fundamentos del currículo en el marco de la pedagogía crítica y el marco de la política pública de atención integral a la primera infancia.

El presente estudio forma parte de esta línea y se inscribe en el área de la pedagogía, su propósito es identificar los significados, experiencias y prácticas que determinan la formación de maestros/as en el marco de la política integral de atención para la primera infancia.

La investigación se inscribe en el paradigma constructivista, el método elegido la fenomenología hermenéutica o interpretativa, la estrategia metodológica la entrevista de profundidad y el análisis de los datos con el método de comparación constante de la teoría fundamentada. La metodología de la teoría fundada está diseñada para guiar al entrevistador en la producción de teoría conceptualmente densa, estos es, muchas relaciones conceptuales. El método de comparación constante sigue varios niveles de análisis y codificación de los datos a través de codificación abierta, axial y selectiva, concurrentemente con la recolección de información y desarrollo de conceptos.

Para la recolección de la información se entrevistaron docentes y directivos docentes que han vivido la experiencia de formar maestros en el programa de la Licenciatura en educación preescolar, así como aquellos directores de programas de atención a la primera infancia que han vivido la experiencia de recibir a los egresados del programa, vivir las transformaciones del perfil de los mismos que van surgiendo como consecuencia de los cambios en las concepciones de infancia en la ciudad y el país.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Analizar la situación actual que atraviesan las Facultades de Educación, así como las Escuelas Normales Superiores y todos los demás programas de formación a nivel técnico, tecnológico, formal e informal con relación a la formación de maestros y otros agentes educativos para la primera infancia, supone no solo considerar todos los aspectos legales, el marco teórico que las sustenta, el marco político y social para el cual se diseñan los programas de formación, sino que además, este análisis tiene que realizarse en coherencia con las concepciones actuales que sobre la infancia se han tejido en el tiempo, las transformaciones que han sufrido las interacciones entre adultos y niños como consecuencia de esas nuevas concepciones y las concepciones que alrededor de la pedagogía y la didáctica se han dado como consecuencia de las mismas.

El concepto de infancia es un legado de la modernidad, pero no nace solo, nace adscrito al nacimiento de la escuela y la reflexión sobre la práctica de la misma, es decir, al nacimiento de la pedagogía, “la pedagogía constituyó a la infancia como objeto de conocimiento y vigilancia, y como etapa diferenciada de la vida humana” (Sáenz & Zuluaga. 2003). Formar al maestro para la primera infancia, debe entonces considerar a la infancia como el objeto fundamental de la formación y a la pedagogía como saber fundante.

Por lo anterior, los problemas de la formación de maestros de primera infancia hoy, están fuertemente atravesados por la evolución histórica de la pedagogía como también las transformaciones que se han dado en las concepciones de infancia. Sin embargo, contra las historias que desde las “verdades” del presente, pretenden rastrear una *evolución* gradual en el desenvolvimiento de la verdad, el análisis empírico de los enunciados sobre las concepciones de la infancia, nos

demuestra que no hubo tal evolución. Los investigadores en ambos campos, la pedagogía y la infancia, han constatado recurrencias, discontinuidades y “retrocesos”. Sobre esto último, cabe señalar la disminución, en la visibilidad de las diferencias individuales en los tratados pedagógicos desde Vives hasta Freire, en este sentido enfocar el análisis en la historia de la infancia y de la pedagogía, es como lo explica Buenaventura Delgado en su texto, abrir una caja de pandora, no para dejar libres los males que han afligido a la infancia, sino para conocerlos y comprenderlos con el fin de atenderlos a través de la transformación de la práctica pedagógica.

(Mausse, 1974-1991) en su historia de la infancia desde el análisis de las relaciones paterno filiales, afirma que en la antigüedad la infancia no existía, es decir, los niños y las niñas fueron invisibilizados, arrinconados, o endiosados, pero nunca humanizados, el significado que adquirirían los niños en la sociedad antigua depende de cada cultura, no fue única, ni universal. Culturas como la Mesopotámica o la egipcia, los invisibilizaron, asesinaron o desaparecieron, mientras que culturas como la griega y la espartana los endiosaron al punto que los sacrificaban como elementos de purificación de sus construcciones, de protección para la guerra, entre otras prácticas.

Quintiliano en Roma, en el siglo II después de Cristo, hace un llamado a las prácticas del “paidos”¹ “Debéis tratar a los niños con delicadeza, pues el niño es un ser dócil y su alma es frágil, no sea que pierda su espíritu por la vida”. Este planteamiento de Quintiliano hace ver inclusive al esclavo por encima del niño, hijo del noble; que puede decirse de aquellos otros niños. San Agustín muestra en su texto “Las confesiones” su condición de ambivalencia, tal como lo plantea De Mausse, por una parte su concepción del niño como un dócil, frágil e inocente, por otro lado su condición de desalmado al que hay que formarle el alma para poder humanizarlo, así sea utilizando el látigo. No en vano, Jean Pascal, afirmaba que

¹ Esclavo de las familias nobles en roma, que tenían la tarea de educar e instruir a los niños

“Los niños son seres perversos por naturaleza a los que hay que humanizar a golpes y con dolor”

(Vives, 1529) en la alta edad media, recoge el planeamiento de Quintiliano, haciendo un llamado al trato que recibían los niños expósitos, abandonados en hospicios y orfanatos, siendo esta práctica utilizada por la iglesia como una estrategia para disminuir el infanticidio, “Que las madres abandonen en las puertas de los monasterios a los niños para que sean atendidos y educados para Dios”.

(Comenio, 1648) en su magnífico texto la Didáctica Magna, saca a la luz el legado de la reciente modernidad “se debe enseñar todo a todos” y exhorta al nuevo “Estado Nación” que no se trata de guardar a los niños² hay que educarlos y para ello, organizarlos por grupos, educarles el cuerpo, disciplinarlos en el cuerpo y en el espíritu. El maestro, debe entonces asumir esa tarea de controlar, vigilar y castigar, Foucault afirma que estas tareas no eran exclusivas de la escuela, sino de otras instituciones y tenían como fin, asegurar el tipo de persona que se formaba para la nueva sociedad.

El siglo XIX se inicia convulsionado por el planteamiento que Rousseau hace sobre la educación de los niños, la educación libertaria, es una antítesis de la educación planteada por Comenio, “al niño hay que dejarlo crecer libre, formarlo en la sensibilidad, alejado de las perversidades del mundo”. Pestalozzi, se apoya en esta nueva visión de la educación y propone como principio de la enseñanza, que el estudiante aprenda haciendo, la granja escuela, donde la enseñanza se asume entre pares, se constituye en el fundamento de la Pedagogía activa y el nacimiento de la “Escuela Nueva”. El rol de maestro, realmente no cambia mucho, pues se insiste en que este debe vigilar, controlar y castigar, los niños educados

² Se debe resaltar aquí, que la escuela nace precisamente para responder al problema que la modernidad enfrenta en su nueva organización social, los muchachos, los chiquitos, los niños y niñas que correteaban por las plazas de un lado para otro y que se convirtieron en un fastidio social, había que poner orden de la casa y guardar a los juguetones y los juguetes. Cajiao

en las granjas eran discriminados en razón de su condición social y las habilidades que se desarrollaban en ellos respondían igualmente a su condición social.

Si bien, iba en incremento la intrusión y la socialización del niño, no desaparecían las practicas de infanticidio y abandono, el papel de las nodrizas en la alta edad media y a inicios de la modernidad continuaba desempeñándose con muy pocos cambios, la leche materna se vendía al mejor postor y si no se pagaba, los niños quedaban a merced de la nodriza. Froebel, plantea entonces que el papel de la maestra de infantes debe ser igual al de una madre concienzada, es decir, resaltaba en la tarea de la maestra de los niños en su primera infancia, debe ser maternal y similar al cuidado que tenía con sus propios hijos. La pregunta es ¿cómo era el cuidado de las madres con sus hijos en los comienzos del siglo XX?

El aporte de la pedagogía y la psicología científica a la formación de maestros como también a la atención de los niños y niñas fue trascendental. Por una parte, el desarrollo de las ciencias de la educación en la escuela francesa, dan un aporte significativo a la teoría de la didáctica general, pero muy especialmente al desarrollo de las didácticas específicas. Los aportes de Milaret y Coussinet entre otros, con relación a los materiales de enseñanza, el aporte de Freinet a la educación natural y la elaboración de los materiales por parte de los mismos estudiantes; así como María Montessori en Italia, con relación al desarrollo de los materiales para fomentar el desarrollo sensorial, Decroly y sus centros de interés.

Por otra parte, el desarrollo de la pedagogía alemana y el aporte de la teoría crítica así como la del pensamiento fenomenológico y la hermenéutica como herramientas de comprensión de la praxis educativa, permitió transformar las mismas concepciones que se tenían de sujeto en el mundo y por lo tanto, de infancia, como parte del desarrollo humano.

La segunda mitad del siglo XX se vio atravesada por el desarrollo científico y tecnológico, de tal manera que las ciencias médicas y en ellas el campo de la obstetricia y la pediatría, permitieron develar el misterio de la concepción, la infancia incluye entonces en el grupo étareo, la gestación. El sujeto gestante, es reconocido por la medicina, pero también por la psicología del desarrollo, que entra a describir el proceso del desarrollo prenatal y su relevancia en el desarrollo posterior del ser humano. La formación de maestros para la primera infancia, que se había visto limitada para atender a los neonatos, a los infantes en sus primeros años, hoy se ve limitada frente a la tarea de atender las madres gestantes.

La política de atención integral a la primera infancia en América latina y el Caribe, se consolida a pesar de todas las limitaciones de orden político y social. El nuevo orden mundial en la posmodernidad, ha enfrentado las consecuencias perversas de la modernidad y el desarrollo científico implementado por el positivismo, el consumo desaforado, la multiplicidad de roles que le exige al sujeto la sociedad de hoy, ha puesto la infancia en agonía, los niños vuelven a asumir los roles de los adultos, la protección se reglamenta a través de declaraciones de derechos y documentos que procuran por recuperar el sentido de la infancia y la importancia que tiene en el desarrollo humano.

Esta condición posmoderna, que pone en riesgo la infancia, demanda de la educación inicial y de los maestros retomar el papel de la crianza y la socialización, funciones que le correspondían exclusivamente a la familia.

Lo ratifica Buenaventura Delgado en la introducción de su libro La Historia de la Infancia pagina 11:

“Cicerón, Quintiliano y Plutarco, apoyándose en la sabiduría griega, expusieron con claridad los principios por los que debía guiarse la educación infantil en el mundo latino: La eficacia de la educación, según estos autores, dependía de la familia, de las actitudes naturales de cada

niño, de su esfuerzo en el aprendizaje, de la habilidad y profesionalidad del maestro y del ambiente en el que el niño crecía. Si estas condiciones eran positivas, el niño podía sortear con éxito los escollos del aprendizaje escolar. De lo contrario, el mejor maestro podía fracasar en sus esfuerzos”

Concluamos entonces que familia, maestros y ambientes de aprendizaje se convierten en factores fundamentales en la atención, educación y formación de los niños y las niñas en su primera infancia. Siendo de vital importancia la formación de ellos como agentes educativos que deben y pueden adquirir los conocimientos, las reflexiones, las competencias desde el ser, saber y saber hacer, y las prácticas pedagógicas e investigativas necesarias para desempeñarse como formadores-educadores de niños y niñas en sus primeros años de vida.

Formar la familia y crear adecuados ambientes de aprendizaje en el hogar, es un tema bastante importante y complejo que no alcanza a abordar esta investigación; pues ella delimita su campo de acción hacia la Formación de Maestros para la Primera Infancia.

Siendo este último, el tema a resolver a través de este proceso investigativo, se espera caracterizar el maestro para la primera infancia atendiendo los nuevos retos y desafíos de la sociedad actual. Pues a la fecha no hemos logrado tener el Maestro totalmente formado para atender la primera infancia; quizás por los cambios vertiginosos que se han dado en esta etapa del desarrollo humano, quizás por las demandas de una sociedad que cambia constantemente sus modelos educativos y asume propuestas pedagógicas sin criterios claros y contextualizados, o quizás; porque no conocemos a fondo lo que los niños y las niñas necesitan y requieren para su adecuada formación y educación.

2. JUSTIFICACIÓN

Indagar por los retos y desafíos que plantea la época actual en la formación de maestros y maestras para la primera infancia exige identificar el perfil del niño y la niña que necesitamos formar en el Siglo XXI para responder a los retos de la sociedad actual en un contexto de globalización. Igualmente debe responder prioritariamente a la necesidad de formar a los maestros y maestras en los procesos de desarrollo afectivo y social del niño, identificando sus etapas críticas, formarlos para realizar estudios que den cuenta del desarrollo individual y del desarrollo de su identidad y diversidad cultural y avanzar en los estudios de las neurociencias confrontando sus hallazgos con las determinaciones culturales, sociales económicas y políticas que se derivan del contexto específico de los niños.

Tener en cuenta que el maestro y la maestra son agentes fundamentales en la educación infantil y en los procesos de participación en la gestión social; en este sentido, la formación debe pretender indagar en la necesaria resignificación de los roles de maestros y maestras, en respuesta a los retos que se derivan de las condiciones de la sociedad del conocimiento, la información, la comunicación y la tecnología. Es necesario pensar igualmente en los nuevos marcos de relación de los maestros y las maestras con otros actores educativos (familia, comunidad, Estado, medios de comunicación) y con profesionales de otras disciplinas.

Reconocer que la familia y la comunidad, son principalmente agentes educativos, lo que hace prioritario desarrollar investigaciones relativas a la familia y a la comunidad, tanto en relación a sus expectativas en torno a lo deseable en la educación de sus hijos e hijas, como a las pautas de crianza propias de cada cultura, como base del planteamiento de programas realmente pertinentes.

Dar un valor fundamental a la pedagogía como saber fundamente de la formación de maestros, para esto es necesario hacer una revisión de antecedentes en el medio para derivar lecciones aprendidas que permitan identificar factores de calidad, con las adecuaciones requeridas, en contextos similares, así como profundizar en las transiciones que viven los niños en su paso del hogar a los centros de atención integral, al preescolar y a la educación básica, y en el necesario trabajo intersectorial requerido para ello.

Las múltiples determinaciones del contexto en los procesos de atención y educación de la primera infancia, considerando, a nivel macro, los grandes cambios que suceden en los ámbitos sociales, económicos y culturales que inciden en los procesos de educación y atención de la primera infancia y en los procesos de formación de los docentes y agentes educativos. A nivel micro, es importante documentar cómo la diversidad cultural facilita u obstaculiza el logro de los diferentes fines de la educación de la infancia para poder proponer soluciones prácticas a problemas específicos.

El impacto de las políticas públicas en la educación de los niños y niñas, porque en primera instancia es necesario conocer los efectos que en la calidad de la atención y educación de los niños y niñas, han generado las reformas curriculares y las distintas propuestas de atención no formal. Igualmente, es importante revisar las experiencias de intersectorialidad que ayuden a consolidar la característica integral de la educación que se quiere y que promuevan la participación efectiva de los diferentes sectores. De la misma manera se hace indispensable revisar indicadores que permitan evaluar políticas educativas en la primera infancia, que reviertan en la mejora continua de los programas, así mismo es relevante el análisis del proceso de formación que realizan los maestros de primera infancia.

Por tal razón, conocer estos retos y definir los desafíos que nos impone la época actual para la formación de maestros y maestras para atender a la primera infancia es importante porque a través de ella se busca:

Favorecer el uso de diferentes paradigmas en la investigación, que den cuenta desde la realidad de los maestros y maestras así como las condiciones del contexto social, político y cultural, los problemas y necesidades de su formación. En todos los casos, la investigación deberá influir en la acción. La práctica, al mismo tiempo tendrá que ser la fuente principal para la validación de las teorías, de manera que se logre la pertinencia de los procesos.

La investigación tiene que aportar en la validación de políticas y en la comprensión y acción en entornos culturales precisos. Al mismo tiempo la investigación debe nutrir la formulación y el desarrollo de las políticas de atención y educación a la primera infancia, con relación a la formación de maestros y otros agentes educativos.

La investigación busca además develarla complejidad del contexto actual obliga a repensar los procesos de formación de docentes desde una perspectiva del desarrollo profesional que supere una visión fragmentada y homogénea, integre enfoques que reconceptualicen su rol en la sociedad actual y las actitudes necesarias como agentes de transformación social.

El desarrollo profesional secuencial en distintos niveles requiere que la formación de los maestros tenga un enfoque integral y sucesivo tanto en los procesos de formación inicial y continua así como en la formación de posgrado.

Todos los procesos de formación deben tener como ejes centrales al niño y la niña y su desarrollo integral, por una parte, y el saber pedagógico desde una

perspectiva amplia que integre el trabajo con los distintos actores involucrados en el proceso.

Como eje articulador que permite la resignificación y retroalimentación de estos saberes, la dinamización del currículo y su actualización constante, está la investigación, a través de procesos de auto reflexión de la práctica por parte de los y las docentes.

El currículo de formación debe estar sustentado en un análisis permanente del micro y macro contextos en los que se desarrolla la acción educativa. Es necesario que el currículo de formación se enriquezca y amplíe con la formación en humanidades, filosofía, cultura y con arte para facilitar la comprensión y aceptación de maneras distintas, estéticas y sensibles de pensar y relacionarse con el mundo.

Todo lo anterior con el fin de comprender la necesidad de implementar estrategias para que los Licenciados en Educación para Primera Infancia estén en capacidad de atender y asesorar los programas no formales y atendidos por los agentes educativos comunitarios. Desde esta perspectiva, los principales desafíos para sus procesos de capacitación son:

Incorporar la experiencia y las estrategias efectivas desarrolladas por los agentes educativos comunitarios en sus prácticas cotidianas, para resignificarlas e incorporarlas en los procesos de educación infantil.

Formular estrategias diversificadas de capacitación a agentes educativos comunitarios, teniendo en cuenta criterios como: problemáticas locales, saberes previos y nivel de escolaridad del agente comunitario y de los roles específicos que se espera de ellos en relación con la atención y educación de los niños y niñas.

Buscar sistemas de convalidación de las prácticas que faciliten los sistemas de acreditación de estos procesos de formación. Mejorar las estrategias de acompañamiento a los agentes comunitarios, que permitan la apropiación del conocimiento y los procesos de atención en equilibrio con su cultura y saberes propios, visibilizando este nuevo rol social, más allá de una función de voluntariado.

Con respecto al tema de la comunicación es necesario partir de considerar la comunicación como una disciplina que acompaña y complementa la mirada educativa. En este sentido se han planteado algunos retos y desafíos que ya se vienen abordando para poder en un mediano plazo convertirlos en acciones concretas.

Por otro lado, abordar el conocimiento de la infancia desde la perspectiva histórica para develar la infinidad de realidades y concepciones que se han tenido de esta etapa de la vida y su impacto con diferentes manifestaciones políticas, sociales y económicas que se presentan según el momento y el contexto. Vale la pena resaltar, como desde la Convención de los Derechos de la Niñez en 1989 hasta el Código de la Infancia y la Adolescencia del año 2006, en Colombia, se ha incrementado notablemente la sensibilidad, la atención, la educación, protección y formación de los niños y las niñas entre los 0 y los 6 años de edad.

Desde una dimensión política, a nivel internacional, nacional y gubernamental la Infancia hace parte de los planes de desarrollo de gobernantes que reconocen su propia responsabilidad y la necesidad de destinar esfuerzos y recursos para favorecer el desarrollo de los niños y las niñas menores de 6 años. Dicha inversión económica, pública o privada, repercute durante todo el proceso de vida de sus beneficiarios y su descendencia hasta el punto de hacerse consciente y real la frase: “es más rentable invertir en la infancia que sufrir sus

consecuencias sociales y económicas” (Informe del Primer Congreso Internacional de Infancia, 2003)

Como categoría social la Infancia tiene una trascendencia importantísima en tanto se considera la etapa de la vida en donde se permite el auténtico desarrollo humano y social de los individuos de la mano de la dimensión educativa y la concepción pedagógica contemporánea que entienden la infancia como un periodo vital reservado al desarrollo psicobiológico y social. Lo que ha llevado a pensar que la niñez representa el punto de partida y de llegada de la pedagogía, el motivo de casi todos sus desvelos y la fuente de sus preocupaciones. La infancia le da a la pedagogía muchas razones de ser, de hacer y de saber (documento línea de infancia pagina 27).

Esto último, referencia la dimensión educativa de la infancia que actualmente ha generado e incrementado una serie de reflexiones teóricas, investigaciones, proyectos y compromisos de adultos, jóvenes, padres de familia, educadores, estado y sociedad desde el sentido de corresponsabilidad por una infancia integra e integral que finalmente asuma y transforme los contextos y el país en el que habitan.

Esta responsabilidad educativa es uno entre muchos otros propósitos de la Maestría en educación de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura; que en su Línea de Infancia, se fija como meta fundamental el estudio y la reflexión por los niños y las niñas entre los 0 y los 6 años de vida y enuncia como objetivo específico: contribuir a la formación del recurso humano en la infancia y el desarrollo en diferentes programas académicos.

Objetivo que se retoma en esta investigación para trascender al programa de pregrado de esta misma Facultad denominado Licenciatura en Educación Preescolar que tiene como propósito fundamental: formar personas que se

reconocen así mismas como agentes educativos, sociales y culturales, flexibles frente al cambio, que conocen la primera infancia, su naturaleza, dimensiones y metas de desarrollo; para reflexionar y promover como Licenciados en sus prácticas pedagógicas, el desarrollo humano, la formación integral y la transformación socioeducativa, con una perspectiva crítica.

La investigadora se apropia y compromete con este objeto de estudio porque como profesional de la educación en vías de obtener una maestría, asume las dimensiones políticas, económicas sociales y educativas que implica la educación infantil para brindar a los niños y niñas en su primera infancia una atención que sea integral, y que apunte al desarrollo de todas sus dimensiones, que propicie el desarrollo de la autonomía y que potencie en cada ser humano la formación, educación digna y completa que le han de ofrecer adultos significativos llamados docentes, maestro o licenciados de la USB, la cual a su vez, se compromete con la formación de formadores idóneos y adecuadamente preparados para atender, educar y formar niños entre los 0 y los 6 años de edad.

Por ello, solo cuando ese perfil sea el de su actividad, con toda la multiplicidad que la caracteriza, cuando sea un modelo generalizador, que contiene las exigencias fundamentales y necesidades que la sociedad plantea a la actividad profesional pedagógica, solo entonces se puede hablar de una formación actualizada de profesionales de la primera infancia y que esté a la altura de las necesidades, desafíos y retos del siglo XXI.

La historia de la infancia, los modelos de atención y la formación de formadores de primera infancia son ejes temáticos básicos de esta investigación para comprender las realidades sociales, culturales e históricas que demandan la formación de maestros para la primera infancia, toda vez que estos se constituyen en lineamientos del Plan de Formación de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura-Medellín con todas las competencias de

orden afectivo, cognitivo, práctico, e investigativo que le permitan atender y entender la infancia, intervenirla y transformarla.

3. PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS

¿Cuáles son las características y competencias que debe adquirir el profesional de la educación infantil en su proceso de formación como Licenciado-Maestro para atender las necesidades, los retos y desafíos de la sociedad actual?

¿Cómo debe Ser, que debe Saber y que debe Saber-Hacer el Maestro idóneamente formado para trabajar con los niños y las niñas entre los 0 y los 6 años de edad?

4. PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 GENERALES

Definir el perfil del Maestro para la primera infancia mediante el reconocimiento de las necesidades y tendencias de la sociedad actual en lo que se refiere a la educación infantil.

Presentar lineamientos que permitan resignificar los componentes fundamentales del plan de estudios del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura–Medellín.

4.2 ESPECÍFICOS

Identificar las necesidades de la sociedad actual respecto a la formación de maestros para la primera infancia.

Conocer las competencias desde el ser, saber y saber hacer que deben adquirir los maestros de la primera infancia en relación con los retos e intereses del mundo actual.

Describir los conocimientos, saberes y prácticas fundamentales e ineludibles para el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura-Medellín.

5. METODOLOGÍA

Para la realización del presente estudio se eligió un diseño de investigación emergente, bajo el paradigma constructivista, que según Guba y Lincoln (2005) se caracteriza por una ontología relativista, donde las realidades son locales y específicas, co-construidas, una epistemología subjetivista de hallazgos co-creados entre el investigador y los participantes, y una metodología hermenéutica/dialéctica.

Dentro de este marco se define la metodología como una forma de razonar, comprender, abordar y conceptualizar un fenómeno en particular. Siguiendo la lógica de la visión paradigmática elegida, el constructivismo, y teniendo en cuenta los propósitos de esta investigación, aproximarnos a la comprensión de los retos y desafíos que plantea la época actual en la formación de maestros para la primera infancia, se opta por trabajar con el método de la fenomenología-hermenéutica, por su sensibilidad a la hora de comprender realidades subjetivas, únicas y propias de cada ser humano, sus significados y prácticas en la formación de maestros para la primera infancia y lo que ello implica.

5.1 DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación tuvo una duración de dos años, en este proceso se resaltan varios momentos investigativos. Durante el primer momento, se hizo revisión de antecedentes y rastreo bibliográfico, con el propósito de ir construyendo y delimitando el campo a investigar. Revisar la literatura especializada sobre formación de maestros para la primera infancia, la misma construcción del concepto de infancia y en ella, de los niños y niñas, además de los encuentros tutoriales, son parte del segundo momento de la investigación, que posibilitaron la construcción y delimitación del problema de investigación.

Teniendo ya el norte de la investigación con el planteamiento del problema se entra en el tercer momento de este proceso, la selección de un grupo de docentes de la facultad que tienen la responsabilidad de servir cada uno de los cursos que se desarrollan en el programa de Licenciatura en Educación Preescolar y que han tenido una trayectoria histórica en el programa, por tal razón conocen los cambios que ha sufrido el programa y la encrucijada en que se encuentra hoy para dar respuesta a las necesidades de la época con relación a la atención de niños y niñas en su primera infancia.

La selección de los participantes se realizó de dos formas, la primera con los docentes conocidos de la facultad que ha servido el programa y que por lo tanto conocen la trayectoria del mismo lo que se conoce como “efecto de bola de nieve” (Jimenez Veronica, 2006) y, la segunda, buscando a personas del medio, de reconocida trayectoria en la atención educativa a la primera infancia, pues son ellos quien finalmente reciben a los profesionales formados en el programa. Antes de llevar a cabo el protocolo del consentimiento informado (ver anexo 1) con los participantes, se hizo un primer acercamiento de manera personal o telefónicamente, donde se les comunicaba el propósito de la investigación y se les pedía su autorización para participar o no con la investigación. Esta investigación

de acuerdo con la resolución No 0084 de 1993 del departamento de bioética de la Universidad de San Buenaventura es de mínimo riesgo. (Anexo 2)

El rango de edades de los participantes comprende entre los 38 años y 54 años de edad aproximadamente, todos ellos son profesionales y conocen los programas de atención a la primera infancia, algunos son docentes dedicados a la formación de maestros y otros son directivos o líderes de programas de atención a la primera infancia. El tiempo de experiencia en la docencia o en la atención a primera infancia esta entre los 5 y los 20 años.

En los apartados siguientes el lector encontrará la asignación de un código para cada participante, esto se realizó con un doble propósito, el primero, proteger la identidad de los entrevistados, y segundo, brindarle al lector una guía para la comprensión de nuestros hallazgos y análisis de los datos. Así: E = Entrevista, D = Docente Formador de Maestros para la Primera Infancia, Di = Directivo de Instituciones o Programas de atención a la Primera Infancia, No = 1, 2, 3, 4. Número de la Entrevista: Ejemplo: ED1: Entrevista con un Docente, participante Número 1.

Para el procedimiento de recolección de datos se utilizó como estrategia la entrevista semiestructurada, con una guía amplia (Ver anexo 3), con el fin de abrir tanto el campo de la experiencia vivencial de los participantes como sus significados y prácticas con relación a la atención integral a la primera infancia.

Las unidades de análisis del estudio están relacionadas con la formación de los docentes de primera infancia, los propósitos de la formación, el currículo, las concepciones de infancia, las cuales se construyeron a partir de la literatura pero también a medida que se avanzaba en el proceso investigativo. Dichas entrevistas se grabaron en medio magnético y se transcribieron en sutotalidad. Los lugares donde se llevaron a cabo las diferentes entrevistas fueron elegidos por los mismos

participantes, esto facilitó que los encuentros en sí mismos fueran espacios cálidos, de seguridad y de confianza.

Para el análisis se eligió el método de comparación constante de la teoría fundamentada, el cual consiste en un análisis relacional de los datos de forma sistemática y compleja. Así, con la descripción de los datos se inició el primer momento de análisis, se transcribió la entrevista, luego pasamos al ordenamiento conceptual y posteriormente en categorías y agrupamos los códigos según los emergentes.

Con la **codificación abierta**, pasamos a otro momento del análisis de los datos, éste nos permitió identificar conceptos con sus propiedades y dimensiones, de los cuales **emergieron 15 categorías descriptivas**, estas son: La formación como tarea fundamental de la cultura, la relación sujeto persona, la formación debe generar el desarrollo de la unicidad del sujeto pero con capacidad de atender múltiples contextos, la formación como estrategia de reconocimiento de una sociedad de-colonizada que responda a las condiciones y características de América Latina, el currículo como una estrategia de transformación cultural y social, la formación de maestros una tarea política con matices de emancipación, la formación de maestros para la primera infancia como factor fundamental del desarrollo humano en América latina, un currículo que trascienda las esferas académicas, el perfil del maestro como respuesta a la pregunta por la perfectibilidad del ser humano, el maestro como sujeto para formar sujetos, el maestro de primera infancia que reconoce la infancia de hoy, la formación de competencias para responder a las políticas económicas o para responder al desarrollo humano, las competencias desde el discurso crítico de la pedagogía latinoamericana, las competencias para responder a los requerimientos del proyecto Tunnig, las competencias desde la mirada del profesional de primera infancia.

Otro nivel de comprensión y complejidad de la investigación es la **codificación axial**, es el proceso de relacionar las categorías y subcategorías, de este proceso de análisis emergieron cuatro categorías, así:

Categoría I. El problema de la formación, una necesidad del ser humano o de la sociedad que lo forma.

Categoría II. El currículo una herramienta de la formación categorial

Categoría III. El perfil de maestro de primera infancia, de la infantilización a la profesionalización.

Categoría IV. Las competencias, una lectura crítica

La **codificación selectiva** es el último proceso de análisis. En este estudio al refinar todos los datos encontramos que, la sociedad de hoy demanda **un nuevo profesional en la Educación** que se ocupe de la **atención a los problemas de la infancia y específicamente en nuestro contexto latino americano**, esta nueva mirada exige también el reconocimiento por parte de la sociedad que este profesional es también un sujeto, para que desde su condición de sujeto reconozca en el niño/a el sujeto que es, lo que se ha denominado como desafío fundamental de la época, **la inter-sujetación**, lo que gestó la **categoría nuclear** y el nombre de esta investigación: **La formación de Maestros para la Primera Infancia, retos y desafíos de la época, un proceso de inter-sujetación.**

En el manejo de los datos se utilizó un software especializado, el Atlas ti versión 5.2, el cual permitió introducir las transcripciones de las entrevistas, los procesos de codificación y el establecimiento de las familias de categorías.

Al llegar acá se cierra lo que fue la construcción de este diseño metodológico seguido por la investigadora, ahora invitamos al lector al siguiente proceso de la investigación: **análisis y discusión de los hallazgos.**

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

6.1 Categoría I. El problema de la formación, una necesidad del ser humano o de la sociedad que lo forma.

La antropología Pedagógica estudia al ser humano como un ser formable, capacitado y necesitado de educación, esa necesidad de educación hace que el ser humano tenga perfectibilidad y capacidad de perfeccionarse, subjetivarse, auto realizarse hasta hacerse cargo de sí, descubrir posibilidades y desarrollar potencialidades.

Para lograr lo anterior, se cuenta con todo el proceso de la existencia (como proceso continuo e inacabado); y con infinidad de espacios, métodos, actores y dinámicas que hacen posible la educación, la formación y el desarrollo humano como a bien lo plantea ED2 cuando concibe como elementos articuladores de la formación a **“ese hombre libre, crítico, reflexivo, que busca su verdad, ubicado, situado en un mundo cambiante, a tono con el...”**

Dentro de esos muchos espacios se conciben las Universidades como un lugar para lograr ese desarrollo, las cuales nacen y dan origen a las escuelas ligadas a las catedrales, los monasterios y los palacios reales, el papel de las ciudades, las asociaciones de maestros y discípulos crean nuevos espacios, buscan nuevos intereses, conquistan privilegios para responder a las demandas de la sociedad según el tiempo, el contexto y las condiciones de cada sociedad. Jaspers, que también ha publicado un libro sobre la Idea de la Universidad, considera que la Universidad moderna tiene cuatro funciones principales: investigación, enseñanza, educación profesional y la transmisión de una clase particular de cultura (Jaspers, 1965; publicado originalmente en 1923).

Como institución, la Universidad en la modernidad ha encarado no solo la tarea del conocimiento y la enseñanza, sino la proyección y la extensión de ese conocimiento. En este sentido, la Universidad debe programarse estratégicamente, no solo con el fin de desarrollarse y crecer en sí misma, sino para coadyuvar en el desarrollo y formación del ser humano, así como de la sociedad y del mundo. Tal como la sueña Henri Janne “sin muros” y “difusa”. “La universidad, dice, hará su entrada en el seno de la sociedad. La sociedad estará en ella y ella en la sociedad” (Reinvención de la Universidad pág.35)(ICFES Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 1994)

Al hacer un balance actualizado de las muchas Universidades que actualmente existen, nos encontramos con que todas y cada una de ellas han nacido con el firme propósito de constituirse en un centro de intensa enseñanza y búsqueda como acciones directamente relacionadas con el asunto de la formación. Y es que para formar seres humanos, personas que alcancen el máximo de su desarrollo, y a su vez, el de su sociedad y contexto, se requiere de espacios académicos como la Universidad, en donde se puedan desarrollar funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social.

Funciones todas ellas que se consolidan en un Proyecto Educativo como herramienta que permite organizar los elementos teleológicos, académicos, pedagógicos, administrativos que permitan alcanzar el propósito fundamental de formar profesionales íntegros y humanos.

En este sentido todo Proyecto Educativo debe ser renovado, actualizado, compartido por la comunidad, conocido por sus integrantes y asumido por todos y cada uno de sus actores, de manera que responda a las necesidades de formación de los sujetos que forma, y a las demandas actuales de la sociedad de hoy. Para el caso concreto del Proyecto Educativo Bonaventuriano PEB sugiere

ED1 **“que debe mantenerse en constante reflexión evaluándose en función de las tendencias”** igualmente ED2 afirma

“Es importante, estar pendiente de la parte legislativa, las reflexiones académicas, las investigaciones que se van generando frente a la Educación Superior. Que estén ahí presentes para eso, sobre todo dentro de la misma Universidad”.

Las Instituciones Educativas y en especial las Universidades desempeñan un rol de suma importancia en la formación de recursos humanos del más alto nivel y en la creación, desarrollo, transferencia y adaptación de tecnología de manera que lo que ellas hacen para responder adecuadamente a los requerimientos de la sociedad moderna se constituya en un imperativo estratégico para el desarrollo nacional. Las Universidades son reconocidas cada vez más como un instrumento de desarrollo de ciudades, regiones y países, y están consideradas como un factor clave para incrementar la competitividad y calidad de vida. El desafío para las instituciones de Educación Superior es el de enfrentar un mundo en el cual los sistemas productivos están en permanente transformación. Los cambios en las comunicaciones han modificado la forma de percibir el tiempo y las distancias, a la vez que abren nuevas perspectivas para la docencia y la investigación.

La finalidad principal de la educación es formar seres humanos transformadores y competentes que se comprometan de acuerdo a su campo específico a buscar otras estrategias, métodos y sistemas de trabajo, incluyendo en su quehacer elementos como la innovación, la investigación y la tecnología; trascendiendo o elevando a otros niveles su formación adquirida.

No obstante la sociedad tiene otras finalidades o intencionalidades que no logra develar el sistema educativo para aunar esfuerzos en la compleja tarea de

formación. Pues es muy claro que la formación humana es el propósito fundamental de la educación, en donde las personas se constituyen como la verdadera esencia de ella y la vía más posible para lograr la transformación de la realidad social, cultural y humana.

Por otra parte, está demostrado que uno de los factores más determinantes del crecimiento económico de los países es la incorporación del conocimiento científico y tecnológico a la producción en forma de innovación. Este factor explica el sistemático crecimiento de los países industrializados. Además debido a la innovación y al progreso tecnológico, las economías exigen cada más, profesionales competentes habilitados con estudios de nivel superior.

Al respecto opina Antonio José Lizarazo:

“es fundamental reflexionar sobre la relación entre la educación y la sociedad, entre la universidad, la ciencia y la tecnología; también es pertinente preguntarse por su papel en el desarrollo económico y social del país” (1994)

Desde esta óptica, los métodos y la apropiación de los contenidos son de una naturaleza y dinámica diferentes, con una participación más activa y protagónica del sujeto del aprendizaje convertido al propio tiempo en investigador. Al respecto expresa ED4 **“actualizar, difundir, dar a conocer qué reflexiones hay en torno al ámbito Universitario”**

En este orden de ideas, la investigación tiene la última palabra, ella invita a la reflexión permanente, a la mirada crítico social de diferentes fenómenos y a la transformación de contextos con una mirada proyectiva, responsable y transformadora que logra formar recursos humanos capaces de resolver problemas científicos, sociales y culturales, mediante la investigación.
(Jaspers, 1923)

6.1.1 La formación como tarea fundamental de la cultura

En el campo de la cultura también se percibe una fuerte dinámica que indica que desde esta perspectiva, la de la cultura, se hace necesario revisar el sentido de lo educativo. Los cambios en este orden muestran que el hombre del futuro será un ser universal; su conocimiento se extenderá hasta dominios más amplios que la cultura de su lugar de origen; los límites impuestos por la geografía serán rebasados con facilidad por los medios de comunicación y las concepciones que ya se pueden observar de países abiertos al mundo. Un hombre colombiano debe ser educado, sin perder su identidad como ciudadano del mundo. Es decir, debe estar en capacidad de participar de manera activa en distintas culturas, manejar diversos lenguajes, comprender diversos contextos. El papel de la universidad en este campo es infinito. Ella tendrá que enfrentar el gran desafío de educar para la diversidad, la pluralidad, la universalidad, el cambio; en esta misión será que ella asuma un papel trascendental.

En virtud de lo anterior, la Universidad debe transmitir ante todo un saber que se resume en una sola palabra: Cultura, entendida como la capacidad de autorrealización del individuo, que se genera y fortalece a través de un proceso de formación integral. Proceso en el cual, las universidades hacen uso de su responsabilidad social y formativa, su autonomía universitaria y sus políticas institucionales, entre otras.

De ahí que en los diferentes proyectos educativos universitarios como el Proyecto Educativo Bonaventuriano PEB (Consejo de Gobierno. Universidad de San Buenaventura Colombia, 2007) y en una propuesta pedagógica como la Paideia Franciscana, podemos encontrar estos aspectos y muchos otros que hacen posible el diálogo necesario e indisoluble entre formación y cultura. “En la

Universidad de San Buenaventura la síntesis del saber se asume dentro del marco amplio del saber universal y de la búsqueda de la verdad infinita” (PEB pagina 48)

Al respecto ED4 comenta que:

“Desde el mismo espíritu Franciscano, la Paideia Franciscana le da vida y le da el sustento pedagógico al concepto de formación que está planteado en el Proyecto Educativo Bonaventuriano”.

Lo que a su vez nos lleva a considerar la Paideia como el norte de nuestro quehacer universitario tal como lo expresa ED1

“Que la Paideia Franciscana se convierta en la columna vertebral del Proyecto Educativo Bonaventuriano; porque es desde donde se debe tomar decisiones para el ideal de hombre que queremos tener.”

Y es que cuando nos adentramos en el tema de formar un hombre, un ser humano, inmediatamente aparecen dos conceptos básicos, Sociedad y Cultura; los cuales tienen infinidad de antecedentes, historias, evoluciones, connotaciones, características, influencias, realidades y condiciones internas y externas, que se convierten en objeto de estudio de las Ciencias Sociales como la Sociología, la Antropología, la Psicología y la Pedagogía, entre otras.

Rafael Flórez (1989), en su libro de Pedagogía y Verdad, interrelaciona los conceptos de cultura, ideología, saber, ciencia y arte, en el complejo proceso de formación; en donde a cada uno le otorga un compromiso cuando “habla de la ciencia como un producto social, que existe en una sociedad y en consecuencia está inserta en una cultura históricamente determinada” pág. 57

Otros estudiosos afirman que en la actualidad existe una urgente necesidad de vigorizar la cultura de la dignidad humana para con ello fortalecer la cultura propia de cada contexto lo cual es tarea fundamental de la educación y la

formación del siglo XXI. Lo que significa, que en el presente se ofrecen amplias posibilidades de complementariedad, ingreso, variedad, selección y alternativas para ir en busca de ese proceso de cualificación personal que cada ser humano vislumbra, teniendo en cuenta sus propios intereses, habilidades, actitudes y capacidades a nivel personal, social, cultural, político, laboral e incluso psicológicos, a través de pilares fundamentales en la formación actual como “la ciencia, la tecnología y la investigación”.

La formación, por tanto, como lo plantea Klafky, es la apertura de una realidad material y cultural a la persona (aspecto objetivo), pero también la apertura de la persona a esa realidad (aspecto subjetivo). En este sentido, la educación como apertura exige una tarea, recorrer el camino entre lo que “es” y lo que podría llegar a “ser” bien sea en el marco de esa cultura oliberándose de ella, es decir, hacerse persona, (hombre o mujer); “es por esto que la formación lleva consigo conceptos como autodeterminación, emancipación, libertad, autonomía, edad, razón actividad” (Klafky W, 1985)

6.1.2 La relación sujeto persona

“Todo individuo vive en un mundo continuamente cambiante de experiencias de las cuales él es el centro” Carl Rogers

La relación sujeto persona es fundamental e ineludible en todo proceso educativo y/o formativo que a bien se dirija, de ahí que tengamos en cuenta los siguientes lineamientos en esta relación:

La educación debe partir del significado que tiene la relación entre una persona y “el otro”, ese ser humano que participa con otros en sociedad, que logra aprendizajes y que media los procesos de socialización y de enseñanza, entre muchos otros.

Esta relación del individuo, permitirá determinar el impacto de la actividad a realizar ante la sociedad, apoyada en las experiencias que se comparten dentro del entorno educativo. En el proceso educativo cada individuo está en proceso de crecimiento permanente, en relación con otros que igualmente están progresando para bien de una cultura o sociedad que se beneficia en su estructura total.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se deben lograr siempre con el otro y a partir del otro, para facilitar un proceso interactivo en el que cada uno pueda crecer integralmente. Se necesita una combinación entre la calidad individual, la calidad colectiva y el compromiso social. El diálogo con el otro y con lo otro es lo que hace de una necesaria información el elemento fundamental de una auténtica formación (De Certeau, Michel, Dar la Palabra, Experiencia Pedagógica).

Los anteriores lineamientos no solo explican la relación sujeto-persona sino que direccionan un verdadero proceso educativo que busca fundamentalmente el desarrollo integral de la persona como principio y fin de dicho proceso. La finalidad principal de la educación es formar seres humanos transformadores y competentes que se comprometan de acuerdo a su campo específico a buscar otras estrategias, métodos y sistemas de trabajo, incluyendo en su quehacer elementos como la innovación, la investigación y la tecnología; trascendiendo o elevando a otros niveles su formación adquirida.

La Universidad con miras a brindar una educación superior integral tiene presente que cada nueva generación le ofrece a la humanidad otra nueva oportunidad; es por eso que tiene como uno de sus propósitos principales destinar todos sus esfuerzos en la tarea de garantizarle un futuro diferente a esos jóvenes universitarios que sueñan con ser personas exitosas y reconocidas por su labor profesional, la cual ejercerán en un futuro próximo.

La Universidad de San Buenaventura congruente con lo anterior

“busca que la Paideia Franciscana sea el punto de partida de formación, de cualquier sujeto, independiente de la profesión que quiera tener. Que tenga el matiz del humanismo franciscano de la filosofía franciscana.” ED5

En el PEB, pág. 113, se plantea la persona como el eje fundamental de la pedagogía franciscana, que debe participar en el proceso formativo a partir de sus diferencias individuales, intereses particulares, sentimientos, conocimientos, capacidad de respeto consigo mismo y con los demás, para poder acceder a la interacción humana, a puntos de vista diferentes y aprendizajes diversificados que finalmente le permiten la formación integral, es decir, la formación como sujeto y persona.

En ese orden de ideas lograremos una Universidad que haga realidad la definición de Jaspers de ser “el lugar donde la sociedad permite el florecimiento de la más clara conciencia de la época”, organizándose, como propone Habermas, una verdadera “comunidad crítica de estudiantes y profesores”, en donde todos a partir del ser Personas alcanzan la verdadera formación como ciudadanos, conscientes y responsables, investigadores, profesionales formados interdisciplinariamente, dotados de una cultura humanística y científica, capaces de seguirse formando por sí mismos, de adaptar sus conocimientos a las transformaciones y de localizar la información pertinente, evaluarla críticamente juzgar y tomar decisiones.

La idea fundamental es que las instituciones de educación superior deberán transformarse en verdaderos centros de educación permanente. Asumir este reto implicará para ellas toda una serie de transformaciones en su organización y

métodos de trabajo. Pero, al actuar como centros de formación y actualización permanente del saber, la educación superior habrá colocado a la persona humana como núcleo de sus preocupaciones y justificación de su quehacer, lo que equivale a decir que un nuevo humanismo encontrara su alberque en la academia y hará posible un humanismo científico, transformador y comprometido con la sociedad y la cultura de cada contexto.

(Humboldt., 1993) en su teoría sobre la formación establece tres principios esencialmente antropológicos, el de la fuerza, el yo/mundo y la unicidad. El primer principio hace alusión a que la esencia del hombre como persona es su fuerza. Esto implica que la persona sea activa, que disponga de espontaneidad que se pueda manifestar, porque tiene el mundo enfrente y en el que puede desarrollarse, esa fuerza individual de la persona es lo que hace al sujeto la posibilidad de formarse.

El principio yo/mundo implica que la persona para poder formarse, para realizarse, tiene que ponerse en relación con el mundo y en él formar en sí mismo una unidad completa, es decir formarse como sujeto. El principio de Unicidad en este sentido, se refiere a que la formación depende de formar todas las fuerzas proporcionalmente, porque solo así puede garantizarse una participación del mundo lo más completa posible.

6.1.3 La formación debe generar el desarrollo de la unicidad del sujeto pero con capacidad de atender múltiples contextos

Teniendo en cuenta que ningún sujeto es un ente aislado del contexto en el cual se desenvuelve, pues el entorno atraviesa toda su experiencia vital, podemos considerar que ningún saber y ninguna disciplina está aislada de su campo de acción. Las construcciones del ser humano son acordes a los contextos en los que se desenvuelven, las disciplinas son construcciones humanas, y se encuentran en

un contexto, que en la actualidad es dinámico y veloz, además de ser cada vez más globalizado.

Para (Tomás, 2004) psicólogo social español, el hecho fundamental que marcó la ruptura entre modernidad y postmodernidad, fue la creación de las “nuevas tecnologías del conocimiento” que para efectos prácticos lo que hicieron fue cambiar la forma tradicional de comunicación, Ibáñez plantea que “la postmodernidad y la globalización deben su existencia a la creación del ordenador”, el computador es, para la época, una nueva “tecnología del conocimiento”, por ende, una nueva forma para producción y publicación del mismo, como en su momento lo fue la imprenta para la modernidad; pues los computadores actuales en general poseen internet, creación que revoluciona el mundo en miles de aspectos, entre ellos la comunicación.

Que una persona en Colombia, pueda presenciar en vivo y en directo lo que acontece en una ciudad como Londres o París sin salir de su casa, que se pueda enterar de lo que le pasa a su amigo (a) en Sídney sin esperar días para que le llegue una carta, o que se dé cuenta de la publicación más reciente de una revista académica en la cual existe un modelo de intervención o formación revolucionario, definitivamente altera la forma en la cual percibe su entorno, pues su entorno ya no es reducido, en un entorno global.

En este sentido la colonización de otras culturas invaden los espacios de ciudades como Medellín, que cada vez tienden a tener un aire arquitectónico más europeo o estadounidense, pero no solo colonizan los espacios sino a las personas, los jóvenes visten y actúan de acuerdo con unas culturas juveniles que no son las tradicionales y que se gestaron en otros países, pero adquirirían un carácter de propia en su cultura y las disciplinas del conocimiento experimentan con modelos implementados en otros lugares del mundo al mismo tiempo que se

crearon, sin necesidad de esperar años o décadas para construir e implementar modelos no vigentes.

Las dos categorías irrompibles de la modernidad, tiempo y espacio, han sido rotas por la postmodernidad, no es necesario estar en el mismo espacio para que algo suceda al mismo tiempo. La comunicación en general, ha cambiado, las distancias (informativamente) son cortas, los comportamientos, y costumbres constantemente cambian por la inserción de nuevos componentes de otras culturas, y las diferencias entre unas y otras culturas son cada vez más borrosas (borrosidad, como postulado fundamental de la postmodernidad).

Así pues, ni la vida cotidiana ni el contexto actual (cultural y social) no son iguales a lo que eran hace diez años, por lo tanto la formación para quienes educan y forman los sujetos actuales no puede ser una formación anclada en las perspectivas de hace diez años, por el contrario debe tener como guía de acción el contexto actual y las relaciones que se construyen con el mismo. Al respecto afirma ED3 **“Esa formación puede ir tomando matices diferenciales, porque el mundo de la pedagogía, el mundo de la educación es precisamente plural y abierto”**

Y en medio de toda esa pluralidad, está la particularidad y unicidad de los seres humanos en formación, donde es fundamental atender las diferencias individuales, los intereses particulares, sentimientos, conocimientos, capacidad de respeto consigo mismo y con los demás para poder acceder a la interacción humana, a puntos de vista diferentes y aprendizajes diversificados que finalmente le permitan su formación y la de los demás.

Se instaura entonces la relación dialógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje haciendo posibles los programas y proyectos conjuntos, para solucionar los problemas del entorno. De un entorno multicultural, variado,

heterogéneo que amerita y espera una formación de calidad, contextualizada y pertinente a sus condiciones y características sociales, políticas, educativas y humanas entre otras. Dice ED1:

“Se observa con tristeza el hecho de que no puedan existir unas licenciaturas dedicadas a la etno-educación”. Afirmación que deja el compromiso de volver multicultural lo unilateral del sistema educativo.

“Un proyecto formativo incluye la sociedad en su conjunto, pues es para ella para quien se pretende formar a un hombre” lo dice Martha Fajardo (2002) cuando habla de formación y universidad: un debate para el tercer mundo; dejando así, el compromiso de asumir, lo individual y lo global, de la formación.

6.1.4 La formación como estrategia de reconocimiento de una sociedad de-colonizada que responda a las condiciones y características de América latina

Efrén Alberto González, en su artículo “Retos de las Universidades” comenta:

“la presencia de la universidad en la sociedad solo tiene sentido si converge su acción en una búsqueda permanente de soluciones, de alternativas y de alianzas estratégicas que posibiliten alcanzar sus propósitos educativos, sociales, académicos e investigativos”.

Sea cual sea la sociedad, el contexto, el país o territorio siempre la educación tendrá como compromiso básico: desarrollar y perfeccionar todas las potencialidades y habilidades que se encuentran en la naturaleza de cada individuo, para que logre el máximo de formación. Y sea cual sea el concepto de educación será siempre necesario revisar el concepto de hombre que queremos alcanzar en donde sociedad, hombre y cultura se unen para un mismo fin: la Formación del ser humano y la transformación de su sociedad.

América Latina no es ajena a dicho fin, sin embargo, los retos y desafíos que se han generado para la universidad de hoy en su tarea formadora y específicamente en la formación de maestros para la primera infancia se han convertido en imposiciones de la dinámica social.(Souza, 2006) afirma que hace 10 años fuimos capaces de identificar los desafíos, pero que hoy es necesario enfrentarlos.

Para este autor, la universidad está viviendo tres desafíos, por una parte, la incapacidad de la universidad para responder a las contradicciones entre las funciones que se le atribuían tradicionalmente y las que le legó el siglo XX hizo que perdiera su hegemonía en la producción de conocimiento e investigación. Por otra parte, su legitimidad está en crisis al dejar de ser una institución consensual con relación a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados poniendo restricciones no solo al acceso sino a la certificación de las competencias y las exigencias sociales y políticas para lograr la igualdad de oportunidades para las clases populares y finalmente y no menos importante, la crisis institucional al enfrentar la contradicción generada al lograr su autonomía y definir valores y objetivos y a su vez someterse a la presión de efectividad, productividad empresarial y responsabilidad social. (Souza, 2005:24)

En este sentido, aún las universidades privadas se encuentran en esta encrucijada, por una parte definen desde su visión humanística sus principios que orientan su acción:

Lo que he leído de Paideia, yo lo podría definir como el Norte Franciscano de la Universidad de San Buenaventura, como lo que nos guía, como la brújula que nos va llevando por el sendero de lo pedagógico, de lo humano, del cómo de esos procesos que nos llevan y que nos van guiando por el sendero al que queremos ver. ED6

Para De Sousa, su preocupación principal es el agotamiento del modelo universitario y los desafíos impuestos por el nuevo capitalismo que convierte a la educación en un producto del mercado. Esta condición afecta profundamente los propósitos de los programas de formación de maestros para la primera infancia, pues el acceso al programa estará determinado por la capacidad económica de los estudiantes y no por su perfil humano y vocacional,

Desde el mismo espíritu Franciscano, la Paideia Franciscana le da vida y le da el sustento pedagógico al concepto de formación que está planteado en el Proyecto Educativo Bonaventuriano. ED4. Esta condición actual le exige a la universidad la necesidad de decolonizarse, como un reto para poder proponer espacios para la emancipación de los sujetos que forma, deberá vivir una revolución que la lleve a encontrarse con la comunidad, con las personas, que se abra a la sociedad y enfoque su visión en los objetos para los cuales propone la formación, en el caso de la formación de maestros para la primera infancia, en las infancias. Sin embargo, aunque su Proyecto Educativo tenga claros estos propósitos:

Dentro de la Paideia están definidos todo ese tipo de elementos articuladores del pensamiento de la pedagogía, en términos generales como lo es ese hombre libre, crítico, reflexivo, que busca su verdad, ubicado, situado en un mundo cambiante, a tono con el...ED2

“la dificultad está en la práctica por el desconocimiento de todos los planteamientos teóricos que contiene la Paideia” ED5. “Pero pienso que sigue faltando vinculación, la gente no lo conoce mucho, no sabe mucho, uno dice el PEB y que es eso, es Proyecto Educativo Bonaventuriano” ED5

Para Bonaventura de Sousa, para enfrentar la globalización neoliberal es necesario contraponer la globalización alternativa contra hegemónica, es decir que

reflejen un proyecto de nación, centrado en preferencias políticas que califiquen al país en contextos de producción y distribución del conocimiento cada vez más transnacionalizados, a través de un contrato político y social donde la universidad se comprometa en la solución de los problemas sociales que se tienen que contemplar en el contexto social.

Para ello y siendo coherente con la formación de maestros para la primera infancia, la universidad deberá recuperar su legitimidad a través del trabajo comprometido para mejorar: el acceso democrático a sus programas, la extensión logrando que la universidad participe en la cohesión social, la investigación acción para que la universidad este fuertemente ligada a la transformación social y a la satisfacción de las necesidades de la comunidad, trabajar por la ecología de los saberes, promoviendo el diálogo entre el conocimiento científico y humanístico que la universidad produce y los saberes populares, tradicionales, indígenas y de las culturas no occidentales.

6.2 Categoría II. El currículo una herramienta de la formación categorial

El término Currículo, es quizás el término que existe con más definiciones, en el ámbito educativo. Para empezar, nos encontramos con lo expresado en la ley general de educación 115 de 1994, en su artículo 76 dice:

“currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional, local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”

Revisando otras conceptualizaciones para el término de Currículo, se atraviesa por teorías tradicionales, donde influenciados por una perspectiva netamente eficientista de la educación, autores como Bobbit quisieron llevar los modelos de organización eficaz a la escuela, proponiendo el currículo como el

plan capaz de “especificar qué resultados pretendía obtener el sistema educativo, los métodos para obtenerlo de manera precisa y las formas de medición que permitieran saber con precisión si realmente se alcanzaban”. (Silva, 2001)

También llaman la atención, las condiciones del modernismo que invitan a otras miradas del currículo en donde se da cabida a planes de estudio, programas y metodologías activas para la formación de un hombre más dinámico y contemporáneo. Y las del pos modernismo que permiten el ingreso de las pedagogías críticas para redimensionar el currículo en todos sus componentes, y lograr el desarrollo integral de Personas capaces de pensar, reflexionar, interpretar, sentir y relacionarse y constituirse como sujetos con capacidad de auto-aprendizaje.

De lo anterior se deduce que la definición de una propuesta curricular, es un asunto bastante complejo, que debe atender necesidades del momento, cambios culturales y políticos y características básicas de aprendizaje. ED6 comenta:

“el diseño curricular, jamás podrá apartarse de los fundamentos pedagógicos, antropológicos y psicológicos que requieren y los que le quedan faltando, como los legales y los sociológicos, entre otros”.

Una vez definidos los aspectos que harán parte del currículo o propuesta curricular para un contexto educativo específico, estarán surgiendo las diferentes categorías del mismo y se estarán definiendo las características que harán posible el logro de los propósitos de formación planteados.

Lo anterior se constituye en un compromiso educativo y formativo que es preciso cuidar. Para el caso concreto de la propuesta Bonaventuriana se debe partir de la **“Paideia para generar un efecto cascada, o efecto dominó en todos y cada uno de los programas de formación de la USB”ED1**. Y para la propuesta curricular de la Facultad de Educación se deben definir sus componentes pues como lo manifiesta ED4:

“nosotros no tenemos definida una estructura curricular única, clara en este momento que nos identifique, si no que hemos hecho una amalgama de elementos curriculares, tratando de hacer un diseño que finalmente, a veces no le entendemos la forma, en esa debilidad estructural es donde se empiezan a hacer interpretaciones particulares que de alguna manera afectan lo que antes era fuerte, para mí, proyecto pedagógico tenía una investidura muy alta, pero estaba concebida y era un elemento clave y un valor agregado de la Facultad”.

Así las cosas, vale la pena resaltar las pedagogías críticas que hacen parte de nuestra propuesta curricular en la formación de maestros para el siglo XXI como a bien lo expresa ED5 cuando dice: **“estamos haciendo una apuesta desde una perspectiva de las pedagogías críticas, desde esta perspectiva la misma estructura de currículo da cuenta de ello”.**

Con todo lo anterior, quedan inquietudes de orden conceptual y práctico para poder estructurar un currículo lo suficientemente contextualizado y claro para lograr la Formación de Maestros que respondan a los Retos y Desafíos de la Sociedad Actual.

6.2.1 El currículo como una estrategia de transformación cultural y social

Para abordar el currículo como una estrategia de transformación social y cultural es preciso comprender el término de cultura que para efectos de esta investigación se entenderá como el signo distintivo de una sociedad, (es el factor determinante del perfil de su identidad), de un grupo social, de una comunidad humana. “Es el entorno humanizado por un grupo, es la forma de comprender el mundo, de percibir el hombre y su destino”. (Construcciones Curriculares pág. 65)(Avendaño)

Desde esta afirmación curricular, se enfatiza en la desaparición de las fronteras entre las instituciones y las esferas sociales y culturales que antes se consideraban diferentes y desvinculadas de ellas. Lo anterior, nos hace mirar el currículo desde el contexto cultural el cual se constituye en un asunto de tradiciones, identidades, historias de vida, de realidades y subjetividades que hacen posible la educación y la formación de sus actores educativos. Lo que finalmente hemos denominado una educación contextualizada, socio-crítica y transformadora del desarrollo humano. Desde esta teoría se hace una invitación a un permanente estado de reflexión y deconstrucción curricular.

La relación dialógica que surge entre sociedad y cultura no puede ni debe ser un asunto ajeno a la estructura de un currículo, pues el propósito fundamental de una propuesta curricular es formar para una sociedad y cultura. Desde esta perspectiva se hace una invitación a un permanente estado de reflexión y deconstrucción curricular.

Una teoría del currículo, como síntesis de la cultura de los sujetos, deja abierto el campo, para que la subjetividad habitada en cada uno de los estudiantes tenga un lugar de valor en el mundo de la escuela, dándole a cada persona altas posibilidades para ubicarse dentro de él con dignidad. Un currículo así (que permite el desarrollo de la cultura y se convierte en espacio para la identidad de los sujetos), riñe con un currículo oficial en el sentido que, este desconoce las múltiples influencias que el contexto socio-cultural ejerce en los sujetos en formación; e invita a que la producción curricular sea reflexionada por parte de las instituciones educativas en la búsqueda de una apropiación analítica de aquellos dispositivos que permitan la consolidación y fortalecimiento de las identidades y toma de decisiones, de cada una de las personas que hacen parte de la escuela como seres activos en la construcción de dicho ideal de formación.

Al respecto, la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura como institución educativa responde a dicha invitación tal como lo dice ED3: **“hemos tratado de construir un plan de estudios que responda a las demandas sociales del momento”**, y ED4 cuando manifiesta:

“que una Facultad de Educación dentro de su proyecto de Facultad, debe estar a tono con los cambios educativos, con el rediseño curricular para poder abanderar, liderar los procesos educativos interna y externamente, (porque la facultad tiene esa doble tarea)”.

Al articular cada uno de estos aspectos, se puede lograr un proceso de reflexión y modificación permanente en cuanto al currículo y al conocimiento. Para Paletiero se requiere “la elaboración de un currículo de formación docente orientados a comprender el contexto de los educandos y donde se considere la voz del educando y el educador”. Y para lograrlo se deberá tener en cuenta al currículo oculto ya que es este, el que dimensiona el ámbito social, el comportamiento individual y con el otro, es el que ajusta la formación académica de los educandos para la vida con la convivencia en sociedad, como lo manifiesta Arons “La escuela es un entorno social del cual el niño puede aprender muchas más cosas de las que aparece en el currículo formal”; al igual la enseñanza se debe manifestar de manera flexible pero intencionada y así promover la mayor cantidad y calidad de aprendizaje.

6.2.2 La formación de maestros para la primera infancia como factor fundamental del desarrollo humano en América latina

Actualmente la Educación Inicial es una realidad mundial indispensable para garantizar el óptimo desarrollo de los niños y niñas en su primera infancia; la importancia que tienen los primeros años de vida en la formación del individuo, requiere que los Maestros que trabajan a favor de la niñez, cuenten con

conocimientos, habilidades y actitudes adecuados para elevar la calidad del servicio que ofrecen.

El compromiso hemisférico por la educación de la Primera Infancia, se ha convertido en asunto primordial tanto para los Estados, como para las Organizaciones Internacionales que agrupan a diversos países del orbe, esta urgencia por la atención de la población infantil, parte de la necesidad de garantizar los derechos de la infancia en forma universal e integral, la urgencia de superar la incoherencia política y jurídica y el compromiso de formar los Maestros para la Primera Infancia con altos índices de calidad.

Estas intenciones se evidencian en normas, eventos y lineamientos de los cuales se pueden mencionar: la Convención Internacional de los Derechos del Niño, celebrada el 20 de noviembre de 1989 es producto de un largo proceso social y político a nivel mundial que tiene como antecedentes la Declaración de Ginebra en 1924, la creación de UNICEF en 1946, la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 y la Declaración de los derechos del Niño en 1959. La Cumbre Mundial a favor de la Infancia, la cuarta reunión Ministerial Americana sobre la infancia y política social en noviembre de 1198, las Declaraciones de Jomtien y Dakar en 1990, la del Simposio Mundial de Educación Parvulario Inicial 2000, una Educación Inicial para el siglo XXI 2000, la X Conferencia Iberoamericana de Educación también en el año 2000; entre otros pronunciamientos nacionales y regionales referidos a la atención de los niños y niñas, que señalan la necesidad de reforzar la educación inicial para favorecer un mejor desempeño de los niños y niñas en los grados posteriores y como factor de compensación de desigualdades, y ponen de manifiesto que “para lograr una educación de calidad para todos, se requiere impulsar una educación de la primera infancia”. A través de Maestros idóneos, adecuadamente formados en la pedagogía infantil, el desarrollo evolutivo, las didácticas y las prácticas educativas e investigativas, por enunciar algunos.

“Cuando empiezan a reclamar la investigación queda claro que la pedagogía, ese saber fundante (de lo que son los maestros para fortalecer su saber pedagógico) han de entrar a hacer investigación pedagógica o investigación educativa” ED2

En América Latina, la formación permanente y adecuada del Maestro, se constituye en una de las metas más importantes de los sistemas educativos y preocupación no solo de las instituciones educativas y educadores, sino de la sociedad en general. Ofrecer una educación pertinente y de calidad que responda a los acelerados cambios sociales, económicos y políticos que imperan en la actualidad, debe ser un asunto impostergable, máxime para quienes tienen la misión de formar Maestros a tono con la época que les permita influir de manera propositiva crítica e innovadora en los grandes retos y necesidades sociales. Ya se afirmaba en la X Conferencia Iberoamericana de Educación

“para asegurar la calidad del nivel inicial, son necesarias políticas públicas amplias e integrales que involucren a todos los sectores y actores sociales así como una articulación armoniosa y corresponsable entre las familias, las comunidades locales, organizaciones sociales y las instituciones educativas”.

Uno de los tantos factores que influyen en la calidad de la educación es la formación de sus Maestros, que ha dejado de ser solamente un problema pedagógico para constituirse en un problema social, si se tiene en cuenta la necesaria formación de la futura generación de profesionales que tendrán la más alta responsabilidad para incidir de manera oportuna y adecuada en los primeros años de vida de los niños y las niñas a sabiendas del impacto que tiene esta educación en la vida familiar y en el contexto comunitario.

Colombia no ha estado ajeno a todo lo anterior y para ello se presentan condiciones actuales en el contexto educativo que han hecho posible pensar la

infancia y hacer visibles las maneras y escenarios en los cuales los Maestros han realizado su labor; además se muestra como en la historia tradicional y moderna se ha concebido la relación infancia-educación y los Maestros que han estado involucrados en la formación. Se tiene en cuenta la Infancia como sujeto de derechos, asunto que favorece los escenarios para la formación de Maestros que van más allá de la escuela y que potencian la formación desde una perspectiva integradora, ideal de la sociedad moderna.

Al respecto ED5 comenta:

“Si uno hace un recorrido hacia atrás uno siempre encuentra vestigios de investigaciones, de artículos, de libros, preguntándose por la infancia y se han preguntado no solamente a nivel nacional si no también internacional, entonces creo que esa es la mayor fortaleza”

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, con el fin de garantizar un acceso equitativo y de calidad, presenta al país una política de atención educativa a la primera infancia que, junto con el código de la infancia y adolescencia, señalan el derecho a la atención integral de los niños menores de seis años, que busca garantizarles un desarrollo en el marco de sus derechos y sembrar las bases para que todos puedan ser cada vez más competentes, felices y gozar de una mejor calidad de vida.

Para ello es necesario que los Maestros que trabajan con la Primera Infancia puedan, como dice ED7

“dar cuenta de que se reconoce la política, se reconoce la primera infancia, se reconoce el código de infancia, se reconoce las políticas educativas, se reconoce que está planteado para el trabajo por competencias y que eso seamos capaz de legitimarlos ósea de ponerlo en la práctica, no dejarlos solamente en las conferencias en

las clases, en las cátedras, si no, que en el aula, en la ciudad en todos los contextos educativos.”

Los cambios sociales y culturales en este mundo contemporáneo, plantean cada vez nuevos retos y desafíos a la educación y nuevos escenarios de actuación, que exigen a los Maestros, atender y ser partícipes de las nuevas tendencias y políticas que en materia educativa el país viene señalando.

La problemática educativa regional y la del Departamento de Antioquia, reclaman no solo intervenciones apropiadas e inmediatas para la atención de la primera infancia, sino también del Talento Humano formado para ello; Maestros idóneos, con una visión propositiva, crítica e innovadora en los grandes retos y necesidades sociales, que permitan el desarrollo humano de sus habitantes y por ende del país en general.

6.2.3 La formación de maestros, una tarea política con matices de emancipación

En la formación de maestros, es preciso atender algunas condiciones del pos modernismo y su crítica a la idea de progreso, como factor de desarrollo humano para las personas, en donde se enfatiza en la imposibilidad del ideal crítico de la emancipación, al plantear que los seres humanos no son seres autónomos ni libres y que están determinados en su hacer y sus elecciones por dispositivos de control y de poder cada vez más sutiles y poderosos

“No dejaría de cuestionar la concepción de sujeto autónomo, racional, centrado, unitario en la que se basa todo el edificio pedagógico y curricular, y de esta forma, paralelamente las nociones de emancipación y liberación se pondrían en cuestión” Mezirow (1981)

Y expresa que:

"nos emancipamos de las fuerzas libidinales, institucionales o ambientales que restringen nuestras opciones y el control racional sobre nuestra existencia, pero que están más allá del control humano. El discernimiento que alcanzamos a través de la conciencia crítica nos emancipa en el sentido de que me hace posible por lo menos reconocer cuáles son los motivos reales que están en la raíz de nuestros problemas".

Por su parte Habermas dirigió su atención a las "Ciencias Sociales Críticas" para descubrir cómo plantear preguntas sobre la base del interés cognoscitivo del emancipador.

"Las Ciencias Sociales Críticas cumplen el rol de críticos que tratan de establecer si los enunciados teóricos captan aspectos específicos regulares e invariables de la acción social, o si expresan relaciones ideológicas, petrificadas, de dependencia que en principio podrían ser transformadas".

Debemos ser críticamente conscientes de cómo cualquier ideología refleja y distorsiona la realidad moral, social y política y de cuáles son esos factores materiales y psicológicos que afectan y sostienen la falsa conciencia que ellos representan.

"Es sorprendente ver cómo se logran cambios personales y sociales cuando somos conscientes de que las ideologías- sean de naturaleza sexual, racial, religiosa, educativa, laboral, política, económica o tecnológica- crean o contribuyen a que dependamos de poderes objetivos".

Habermas consideraría el intento de educar para la liberación. Como si proporcionáramos al estudiante una comprensión precisa y profunda de su bagaje histórico.

Una pedagogía que obstaculiza la plena expansión de la libertad y autonomía de una persona se vuelve un sistema represivo. La emancipación

surge de la autoconciencia, de la coerción escondida y de las acciones liberadoras incorporadas en la pedagogía crítica.

Cuando se habla de pedagogías críticas y emancipatorias surgen diversos planteamientos, reflexiones, confrontaciones e interrogantes que al ser abordados con una mentalidad activa, abierta y transformadora de los procesos educativos nos muestran una panorámica positiva y alentadora de la educación, como proceso de transformación cultural y social en los diferentes actores y contextos en donde se hace posible una formación libre y emancipadora.

En términos sociales ¿Cuáles deben ser los fines de la educación: adaptar a los niños y jóvenes a la sociedad tal como ya existe o prepararlos para transformarla; la preparación para la economía o la preparación para la democracia? Estas y muchas otras preguntas están por resolver con la ayuda de las pedagogías críticas, las condiciones, las relaciones, los poderes e identidades de quienes formulen el currículo. Y con los planteamientos del mismo, en donde se formulan unos fines o propósitos que finalmente determinan el tipo de hombre que se quiere formar.

Para la formación de maestros es necesario atender los aspectos anteriormente planteados junto con la adecuada capacitación científica, práctica e investigativa. Es así como en la Universidad de San Buenaventura PEB y PAIDEIA se unen para organizar el camino de formación e iluminar las acciones pedagógicas en todos y cada uno de los actores educativos. El PEB puede considerarse el marco teórico y la Paideia el campo práctico-la praxis. En este último, se dan los lineamientos de orden antropológico, psicológico y pedagógico que iluminan el camino y nos dan el norte en la formación de profesionales en la USB con el matiz del humanismo franciscano.

Cuando nos referimos al componente pedagógico y a la formación de Maestros para la primera infancia acudimos inmediatamente al PEB y a la Paideia para definir el tipo de hombre que queremos formar como a bien lo dice ED 5:

"Que la Paideia Franciscana se convierta en la columna vertebral del Proyecto Educativo Bonaventuriano; porque es desde donde se debe tomar decisiones para el ideal de hombre que queremos tener".

Vale la pena resaltar algunas características propias de la pedagogía franciscana que tienen el tinte emancipatorio para la formación de maestros para la primera infancia:

El pensamiento franciscano sostiene y afirma la pluralidad de formas en todos los seres contingentes, especialmente el hombre.

Las facultades del alma no son claramente distintas. Así, el intelecto agente y lo intelectual pasivo son concebidos, no como dos facultades distintas, sino como dos aspectos de la misma facultad.

En la visión franciscana, el conocimiento se explica por los sentidos, y también como iluminación divina. Admite la tesis del conocimiento individual por el intelecto y del conocimiento por la intuición. Y prefiere la intuición emotiva por considerarla más adecuada para la comprensión de lo verdadero y como medio para conocer lo real. Específicamente, Francisco de Asís privilegió la intuición afectiva sobre lo racional.

ED3 ratifica lo anterior así:

"Son tres elementos que necesariamente deben confluir en el programa y de hecho confluyen; (dentro del plan de estudios que uno observa en preescolar): siento que hay asignaturas que apuntan a esa formación franciscana, siento que hay otras que apuntan a todo lo que tiene que ver con el objeto de estudio propio, en este caso, la

licenciatura en preescolar y finalmente todo lo que tiene que ver con autoevaluación e investigación, lo que en el medio, tiene que ver con todos los procesos de calidad”.

Estas y muchas otras características de la pedagogía crítica y la pedagogía franciscana hacen posible la tan anhelada educación emancipadora que tiene cabida en la formación de todos los profesionales pero tiene una obligación más directa y urgente en los de las ciencias humanas como el caso de los maestros para la primera infancia con todos los retos y desafíos que dicha población requiere y amerita

6.2.4 Un currículo que trascienda las esferas académicas

Es claro que la posibilidad de emancipación de los seres humanos, sobrepasan las fronteras de la escuela y que desde ahí es mucho más sensato reconocerlas y aceptar la poderosa influencia que tienen en nuestra manera de comprender e instaurarnos en el mundo de la vida. Lo que se plantea es que el acto educativo podrá continuar pensándose desde una postura crítica, que busque la emancipación y la transformación social, desde el desarrollo de la autonomía, donde sea el sujeto, desde una comprensión de todos los discursos y poderes que lo influyen, pueda determinar, en una postura de comprensión y búsqueda de su identidad, sus propias estructuras de significación, para definir qué es lo correcto y qué lo incorrecto, qué es lo moral y qué es lo inmoral, lo normal y lo anormal. Los autores post críticos nos muestran que cualquiera sea el proceso por el cual se enseñen formas de vida para el ser humano, estas en general, llegarán a cuestionar los procesos institucionales y discursivos y las estructuras de significación que los definen.

En general la pedagogía crítica ha hecho un llamado fuerte de atención sobre el currículo oculto y su poder dentro de los escenarios escolares, sugiere

permanentemente que la participación de los aprendices en el proceso de toma de decisiones sobre su propio aprendizaje, la calificación del mismo y los procesos de convivencia, son elementos sin los que este nunca perderá fuerza. También marcó incluso desde los modelos de investigación en el aula, una ruta metodológica clara, para comenzar a acortar la distancia entre la teoría y la práctica de la enseñanza y sin embargo, el día de hoy, continuamos asistiendo a la escuela que desde todos los procesos que la configuran fortalece la posición individualista y en general todos los valores del modelo neoliberal, contra los que la pedagogía crítica se posicionó con fuerza.

Sólo es viable entonces preguntarse, ¿Qué pasó con estos aportes?, ¿Por qué, si sus elementos de explicación son suficientes para develar los mecanismos invisibles de poder y dan la pauta para su transformación, esta no se da?, ¿Por qué, pese a las experiencias positivas de aplicación de los preceptos de la pedagogía crítica, en algunos escenarios, no ha podido convertirse en una corriente hegemónica de investigación y construcción didáctica?, Cuáles son las condiciones que posibilitan su debilitamiento?

Responder estas preguntas, sobrepasa el objeto de este análisis, ya que tendrían que comenzar a resolverse desde un análisis similar pero a nuestro modelo socio económico y sus condiciones de sostenibilidad en el tiempo. Los intereses que lo subyacen tienen fuerzas de una consideración, casi inabarcable para cualquier tipo de investigación social; sin embargo, en cuanto al problema del que nos ocupamos la relación entre la teoría y la práctica de la enseñanza, vale decir que de acuerdo con las posturas post críticas, que han intentado partir de los mismos problemas que se parte en las posturas críticas; no basta con que la posición del maestro cambie, logrando un cambio dentro de los escenarios escolares, puesto que las relaciones antidemocráticas, desigualitarias y utilitaristas, no están siendo ahora enseñadas solo desde la escuela y en este sentido es importante que acudamos al estudio de las otras formas de enseñanza,

que por su pertinencia (en el sentido que atienden a las necesidades, intereses, formas de ver el mundo de la vida y afectos de los estudiantes), tienen hoy en día mucha más fuerza, que la que tiene la escuela como garantista de aprendizajes perdurables para los seres humanos.

Vale decir que en una mirada post crítica se sobrepasa la intencionalidad de meta- teoría, propia de la pedagogía crítica, que ha sido caracterizada desde esta posición, como ingenua, ya que marca los pasos para una transformación social, desde un cambio en la escuela, como escenario preferente de formación para los sujetos, convirtiendo su ruta, casi en una “ley” de funcionalidad, como se diría desde los trabajos de los pedagogos científicos.

Hoy en día tendría que decirse que no es posible limitar la mirada del espacio formativo al de la escuela y que cualquier cambio en las relaciones escolares, habría que trascenderlo a otros espacios como la familia, el barrio, la barra, y la posibilidad de acceder al control de los medios masivos de comunicación, a los que se pondría en ese lugar de principales agentes educativos, y esto visto de esta forma, todavía está muy lejos del alcance de la problematización del asunto didáctico.

“Pues aún se repiten ciertos patrones que hace tiempo los jóvenes y los niños han superado y tienen otras demandas y todavía las instituciones estamos anclados como en el tiempo, yo creo que eso lo evita la investigación” ED1

En conclusión, aunque en los diferentes países, en el marco de sus planes de desarrollo, se trabajará porque las escuelas no desaparezcan, estas seguirán perdiendo fuerza mientras no intenten comprender el tipo de sujeto del que se ocupan en el momento y de su visibilidad como ser que sabe y que está influenciado por formas de enseñanza mucho más fuertes que la misma escuela.

En la medida en que la escuela enfrente su desaparición, comenzarán a surgir nuevas formas de entender el proceso de la enseñanza, ligada a la vida práctica de los sujetos y a fortalecer su verdadero poder de transformación, el que está dado por el recurso de su pensamiento y la posibilidad de su autodeterminación. Una vez se logre estructurar un currículo que atienda las condiciones culturales y sociales de cada contexto y que permita la liberación de sus sujetos de aprendizaje, como lo expresa ED3:

“un espacio de contacto y de interacción permanente con la realidad social, del medio laboral donde se va a desempeñar el estudiante. De la mano de la reflexión, entonces es como un ir y venir...”

hasta el punto de lograr la mirada libre y reflexiva de las realidades para con ello transformarlas e intervenirla a bien de la sociedad y de sus individuos estaremos entonces trascendiendo los umbrales de lo académico, es decir, de un sistema que considera a la educación como el único sistema que educa, que forma seres humanos para darle a otros sistemas dicha responsabilidad o al menos tener la capacidad de compartir dicho propósito o complementarlo con otros sistemas como la cultura, la sociedad, el estado y demás mundos posibles que hacen posible dicha Formación Humana y Liberadora.

Esta modalidad de currículo, que atrae otros contextos, otros estilos de enseñanza y aprendizaje, otros actores de formación y otros contenidos o métodos; suelen llamarse emancipatorios, activos o críticos y para esta investigación se convierten en ruta o meta por lograr dado que la formación de maestros del siglo XXI así lo requieren y los niños de ese mismo milenio así lo esperan.

La Paideia como propuesta pedagógica de la Universidad de San Buenaventura se acerca un poco a lo anterior en tanto:

“se podría definir como el Norte Franciscano de la Universidad de San Buenaventura. Como lo que nos guía, como la brújula que nos va llevando por el sendero de lo pedagógico, de lo humano, del cómo de esos procesos que nos llevan y que nos van guiando por el sendero al que queremos llegar”.ED6

6.3 Categoría III. El perfil del maestro de primera infancia, de la infantilización a la profesionalización.

Los cambios dados en la formación de maestros que atienden los niños y las niñas entre los 0 y los 6 años de vida, se han transformado respondiendo a las diferentes concepciones que la sociedad ha construido sobre la Infancia, pasando por currículos centrados en el desarrollo infantil con una visión psicologista, otros con unas miradas evolutivas y conductistas, hasta los planes de estudios contruidos desde el planteamiento de la pedagogía activa, y los más actualizados y vanguardistas, como aquellos que se basan en las Neurociencias para comprender la infancia, su desarrollo evolutivo y sus procesos de aprendizaje, percepciones y sensaciones que hacen parte de su formación integral.

Todo lo anterior ha permitido, resignificar la concepción de maestros y maestras para la primera infancia, sus prácticas pedagógicas, la manera de abordar el desarrollo de los niños y las niñas y por ende, la capacidad de trascender su quehacer pedagógico a partir de procesos de reflexión e investigación formativa.

Con el ánimo de profundizar más al respecto y poder analizar el perfil del maestro de primera infancia, es fundamental recordar un poco de la historia, de cómo y quién se ha dedicado al cuidado y la atención de los niños y las niñas con una intencionalidad educativa y formativa. Pues desde los años 60 se tienen registros y evidencias que personas con cierto agrado por los niños y un poco de

experticia podían a bien atenderlos en lugares habilitados para ello sin ningún control legal, académico, didáctico, ni mucho menos, pedagógico. Y que en otros espacios un poco más favorecidos se brindaban juegos, se contaban historias o cuentos para entretener a los más pequeños como en los llamados hogares comunitarios que creo el Instituto de Bienestar Familiar, en donde personas de la zona o región tuvieran por encargo o empleo cuidar a dichos niños entre los 0 y los 6 años de edad. Estas personas reciben el nombre de jardineros, cuidadores, madres comunitarias o adultos significativos que trabajan con la infancia de nuestro país y contexto. Y que a la fecha de hoy están vigentes en el medio educativo; desempeñándose en diferentes lugares educativos como hogares sustitutos, preescolares, hogares comunitarios e instituciones educativas en donde realizan una labor de asistencialismo, de cuidado, de atención y en el mejor de los casos de estimulación y educación.

En su mayoría, estas personas lo que más hacen con los niños es acogerlos, cuidarlos, brindarles un espacio adecuado para pasar el día o la jornada, alimentarlos, ayudarles en sus necesidades básicas y al final del día entregarlos a sus padres o acudientes. Lo anterior suele llamarse Asistencialismo que en muchos casos, es quizás lo mejor y lo único que reciben muchos niños dadas las precarias condiciones emocionales, afectivas, económicas y de aprendizaje que tiene estos niños para su adecuado proceso de crecimiento y desarrollo.

La historia continua, se amplía demasiado la oferta y demanda de estos servicios pues la llegada de la mujer al mundo laboral hace que se requiera de estos lugares y profesionales para atender los niños entre los 0 y los 6 años de vida, mientras la mamá trabaja. De igual manera, aumenta el compromiso con estos niños y niñas que en su momento se consideraban “el futuro de la humanidad” y con ello crece la conciencia en cuanto a la responsabilidad que implica cuidar y formar niños y niñas en sus primeros años de vida.

Lo que lleva a las Facultades de Educación, a crear las Licenciaturas (para dicho grupo poblacional que hoy es presente y futuro de la humanidad), algunas llamadas Educación Infantil, otras, Educación Preescolar o la más actualizada que hoy se llama Educación para la Primera Infancia todas ellas dedicadas a la Formación de Maestros que asuman la Educación y Formación de la niñez con los elementos teóricos, prácticos e investigativos necesarios para dicha profesión.

Lo anterior, no solo dignifica la labor docente sino que profesionaliza el quehacer del educador infantil en tanto adquiere los conocimientos necesarios para trabajar con la primera infancia, para afrontar exitosamente las muchas tareas que implica la Educación Infantil. Como lo expresa ED7

“Pueden ser educadoras de familia, educadoras de comunidad, (que son líderes comunitarios). La idea es consolidar más la licenciatura en educación preescolar como lo que somos: Profesionales de la Educación. Nosotros tenemos que ir en aras de que ellas sientan, y logren reivindicar la carrera y la labor y la función que tenemos como docentes.”

En este tránsito entre el simple cuidado y asistencialismo por la infancia y el proceso de educación y formación de los niños y las niñas entre los 0 y los 6 años de edad, se evidencia una clara diferencia entre la infantilización y la profesionalización del maestro de preescolar.

Profesionalización que encierra un gran tesoro cuando debe abarcar e integrar los múltiples aspectos que amerita la educación infantil, empezando por la pedagogía como el saber fundante que puede y debe dialogar con otras ciencias y saberes para comprender, conocer y asumir la educación de los niños y las niñas en su edad inicial. Que conoce la infancia o las infancias desde sus dimensiones del desarrollo. Que sabe de metodologías y didácticas. Y que de manera fundamental, reconoce en la infancia el periodo más significativo de la vida para

atenderlo y acompañarlo con una mirada pedagógica, reflexiva, comprometida, en fin una mirada profesional, que le permita reconocer sus derechos y defenderlos, con responsabilidad y corresponsabilidad humana y profesional.

Un adecuado programa de profesionalización de maestros para la primera infancia deberá integrar todos los anteriores aspectos y muchos más de orden específico que permitan atender los retos y desafíos de la sociedad actual. Según Torres (1996), “no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar prioritaria y sustancialmente la calidad profesional de quien enseña” (p. 1). En relación con la formación de los profesionales y agentes educativos que participan en la educación inicial, esto es claro pues entre más óptimo es su nivel de formación, mayores son sus posibilidades de incidir favorablemente en el desarrollo infantil temprano.

Para el caso del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura se percibe que en él:

“se articulan tres asuntos fundamentales en la condición del maestro: el maestro en general, el maestro que está reflexionando (entonces, ya si en el área específica de la infancia), está repensando la infancia como un campo de conocimiento. La está reflexionando y la está interviniendo, como decimos nosotros: la observa, la interviene, pero también hace procesos de evaluación y de mejoras.
ED11

Y se afirma que dicho programa:

“es uno de los programas que está más favorecidos, en qué sentido, en que ha habido docentes investigadores preguntándose por la infancia y que sus resultados se han difundido y han ayudado a fortalecer el programa”.

Lo que ha permitido integrar de manera clara y evidente dentro del perfil del maestro de primera infancia un adecuado sentido de su profesionalización trascendiendo la atención de los niños, su cuidado, aprecio y deseo de protección, que finalmente se traducen en una infantilización que poco permite educar y formar a dicho capital humano llamado Infancia.

6.3.1 El perfil del maestro como respuesta a la pregunta por la perfectibilidad del ser humano

Dentro de la estructura académico-curricular que se requiere para profesionalizar al Maestro del siglo XXI surge el grave problema de conservar, en algunos casos, las mismas ideas rectoras que definían los marcos conceptuales y metodológicos históricos. Es decir que, hoy día, parecen seguir vigentes las mismas tradiciones que forjaron la idea del “ser maestro” en el siglo XX, en donde el maestro tiene la verdad, está en capacidad de transmitirla, es perfecto y busca la perfectibilidad de sus educandos.

Se destaca por ejemplo, que continúan observándose casos en los que la construcción del perfil profesional que define el ser maestro es la de un sujeto ejemplar, ejemplificador y amoroso; partiendo de esta representación se concibe a la docencia como una “vocación” o como un apostolado (Fröebel, F. 1826. La educación del hombre. Traducción al español de Luis Zuluaga. Madrid. Jorro. 1900). Muchos son los agentes educativos, que estando hoy en ejercicio, se formaron en este marco paradigmático.

Este es uno de los problemas que afrontan las instituciones formadoras de formadores, no solo por lo complejo de la connotación sino por lo utópico de la misma; por ello se hace necesario establecer espacios para la reflexión permanente sobre las implicaciones que tiene para el futuro maestro de la primera infancia esta realidad social. Todo proceso de formación de maestros debería

plantearse el “para qué” del mismo, y tener en claro el producto final que se lograría.

Ante esta situación, que no es coyuntural, sino crónica, surgen (desde el ser y el saber) muchas preguntas y pocas respuestas como: ¿Para qué estudiar una carrera de maestro si igualmente puedo trabajar con mis habilidades? ¿Cómo se percibe a sí mismo el maestro o la maestra de preescolar? Es una persona que le gustan los niños, pero ¿eso alcanza? Paralelamente, ¿Cómo es considerada por los demás? como una cuidadora de niños y que estudia para ser docente, porque es una carrera fácil? De pronto la maestra o maestro no es lo suficientemente inteligente para poder con otras disciplinas. ¿Son reales estas apreciaciones? ¿Cómo deberían ser los maestros para niños y niñas en primera infancia?

Otra visión diferente, es aquella en donde el énfasis está puesto en el hacer, en la adquisición y el desarrollo de saberes prácticos. Es conocida como la “tradicción técnica” que aflora en donde se genera un quiebre entre la teoría y la práctica educativa. En esta visión los maestros son vistos como técnicos cuya misión es la de ejecutar estrategias didácticas. Es fundamental la utilización de conocimientos que son prescriptos curricularmente y que los niños y niñas adquieran saberes y desarrollen habilidades.

Por nombrar otra, una tercera postura, es la que deja a la formación pedagógica en un segundo plano; que es la tradición académica que tiene un fuerte arraigo en las universidades. Las instituciones universitarias de formación docente imparten una formación con una calidad educativa diferenciada pero que en la práctica, en ocasiones, observan serias dificultades de articulación didáctica con el contexto escolar.

Estas tres posturas, conviven hoy día al interior de las mismas instituciones. En las prácticas educativas de los diferentes maestros estas formas aparecen

enlazadas entre sí. Sería necesario, realizar un detallado análisis de las mismas para comprender las características del quehacer profesional de los diferentes maestros. Cómo cambiar lo tradicional?educando, desaprendiendo ósea que los preescolares, que las maestras de hace muchos años vayan desaprendiendo y vayan tratando de hacer los cambios que se están proponiendo en este momento.

Es más, se podría decir que hay maestros que transitan entre ellas. A lo anterior debe sumarse la multiculturalidad, la existencia de ambientes rurales y urbanos y la diferencia de acceso a la información, según la zona en donde el maestro viva y desarrolle su actividad, el conflicto armado y el desplazamiento forzado.

Se debe realizar constantemente una revisión crítica de los viejos modelos educativos y de la posición que el mismo educador ocupa en ese modelo. El maestro debe mediar entre modelos culturales, étnicos, conflicto armado y una educación que debe ser integral, logrando el máximo desarrollo de los niños y las niñas, acorde con su edad.

No obstante, cuando se trata de formación de profesionales, es decir de un currículo en educación superior se hace necesario ir más allá, trascender los umbrales de la organización de contenidos y temáticas hasta llegar a la transformación del conocimiento, de los contextos y de los objetos del conocimiento, entre otros. Sin olvidar lo humano de sus actores, el componente emocional que no nos hace perfectos y que a su vez tampoco, nos permite formar seres perfectos.

En ese orden de ideas, el perfil del maestro que requiere la sociedad actual amerita cambios significativos, y miradas transformadoras que los ubiquen en un tiempo y espacio real, con características histórico-socio-culturales, con unos

fundamentos, procedimientos y contenidos pertinentes y coherentes con el hombre que queremos formar y la sociedad que debemos convenir.

Lo anterior se hace posible en el Programa de Preescolar de la Universidad de San Buenaventura, en muchos procesos y asignaturas que para retomar algunas ED4 dice:

“en proyecto pedagógico hay varias cosas que le aportan a la formación: el contacto con la realidad, el que esté haciendo permanentemente lectura de contexto y que esa lectura no puede estar desprovista de unos elementos conceptuales y teóricos, que él mismo logre hacer niveles complejos de pensamiento cuando tiene que decir, esto es investigativo, esto es práctico, esto es teoría y de la teoría yo estoy retomando la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía”.

Lo que ED5 complementa así:

“Queda muy claro, no somos una facultad que se dedica exclusivamente a preparar futuros licenciados que dicten clases, no, propendemos por espacios de formación, individuos que hacen reflexión sobre un objeto de estudio, que es la educación, ese sujeto de reflexión es pedagógico, es un momento que trae motivación, afianzar su saber, su ser mismo de ser maestro y el objeto de todo su proceso de formación que es la educación”.

6.3.3 El maestro como sujeto para formar sujetos

En la formación de maestros se hace necesario reflexionar sobre las verdaderas habilidades que deben potencializarse y desarrollarse en todos y cada uno de ellos para responder a los retos y desafíos de la sociedad actual; ¿será que hay

que iniciar por la construcción epistemológica del sujeto? o el primer peldaño para esta edificación es la construcción misma del sujeto, como ente transformador de su entorno y en esta medida el inicio de la formación parte primordialmente del desarrollo psicosocial del sujeto, desde su individualidad, sus emociones, sus relaciones afectivas, sus actitudes y capacidades, entre otros.

Habilidades o características que de manera explícita o implícita aluden a la trascendencia del Ser como lo dice María Teresa Yuren Camarena, docente de la Universidad Pedagógica Nacional en su documento: Hacia la dignidad humana – formación en valores- trabaja el concepto de formación como: “un proceso que implica necesariamente el desarrollo intelectual y moral del educando y demanda de su acción para construir y reconstruir cultura. Sólo de esta manera los educandos adquieren la experiencia que los forma como sujeto”. Dice también que la formación es el proceso por el cual un sujeto transforma una realidad para conferirle nuevas cualidades, de acuerdo con una finalidad libremente elegida y teniendo como pauta un conjunto de principios consciente y libremente asumidos.

Complementario a lo anterior dentro de las ciencias de la educación crítica hay una propuesta específica de Mead que se denomina pedagogía interaccionista, que se basa en la recepción de la tradición teórica del interaccionismo simbólico en la ciencia de la educación de Alemania Occidental. El interaccionismo simbólico es un enfoque interpretativo, una teoría psicológica y social, que trata de representar y comprender el proceso de creación y asignación de significados al mundo de la realidad vivida, esto es, a la comprensión de actores particulares, en lugares particulares, en situaciones particulares y en tiempos particulares. Que finalmente aportan a un proceso educativo-formativo de sujetos con sujetos.

En este orden de ideas, la relación educación-formación, supera los procesos de socialización y de enculturación, entendida la primera como una red

de interacciones gracias a la cual el individuo se constituye como tal, adquiere una identidad a la vez que constituye a la sociedad cuyos órdenes normativos asume y contribuye a estabilizar y la segunda como el proceso gracias al cual una persona se configura como sujeto, capaz de mantener los saberes transmitidos en el ámbito de una determinada tradición cultural; gracias a esos procesos de socialización y enculturación dice Habermas, un organismo se configura como persona.

Retomando el concepto, cuando la educación se entiende como formación, no es suficiente que el sujeto se socialice, conozca y mantenga su cultura, es un asunto de trascendencia, utopía, esperanza y ética. Formación y Eticidad, dice María Teresa “no son sino dos dimensiones de un mismo movimiento, gracias al cual el sujeto se humaniza a sí mismo, adquiriendo la dignidad de lo humano” Y una vez se humaniza y alcanza el máximo de su dignidad esta en adecuadas condiciones para contribuir en la formación de otros sujetos mediante el proceso denominado socialización, educación o formación.

Surgen entonces, una serie de preguntas de tipo antropológico y de la teoría de la socialización, tal como lo fundamentó Mead y como continuó siendo desarrollada por (Goffman, 2008). La acción social es entendida por Mead como un proceso de interacción, mediado simbólicamente, en el que se intercambia, desarrolla y negocia recíprocamente significado. Se habla de interacción cuando en una determinada situación un actor Y lleva a cabo una acción tal que es significativa para un actor X, y éste, a su vez, reacciona realizando otra acción que es significativa para Y que puede ser asumida dentro de dicha situación como una especie de respuesta. El supuesto de fondo acá es que la significación – el sentido- es lo que guía la acción. Para Mead era inconcebible entonces una auto comprensión inmediata, o mejor, no mediada del sujeto. Es decir, que toda relación del sujeto consigo mismo –conciencia de si, identidad – debía contar con un mundo (físico, corporal o social) como instancia mediadora.

Lo anterior es posible cuando la formación humana, este antecedida y transversalizada por la formación de la Persona como eje fundamental del proceso formativo. Lo que permite alcanzar un perfil sensible, reflexivo, consciente de las realidades culturales y sociales y con alta responsabilidad social para intervenir y transformar los contextos.

En la Universidad de San Buenaventura se evidencia lo anterior cuando en el Proyecto Educativo Bonaventuriano PEB se le da significativa relevancia al valor de la Persona como eje fundamental de la formación profesional. Como lo dice el PEB, la persona es "el centro de la pedagogía franciscana" y es a su vez la inspiradora de la Paideia como propuesta pedagógica. En palabras de ED6 **"en la Paideia, aflora la persona con la misma intención que aflora en el PEB como centro del proceso formativo"**

Es así como PEB y PAIDEIA se unen para organizar el camino de formación e iluminar las acciones pedagógicas en todos y cada uno de los actores educativos. El PEB puede considerarse el marco teórico y la Paideia el campo práctico-la praxis. En este último, se dan los lineamientos de orden antropológico, psicológico y pedagógico que iluminan el camino y nos dan el norte en la formación de profesionales en la USB con el matiz del humanismo franciscano.

Lo que finalmente hace posible la formación de personas para formar personas sujetos para formar sujetos y alcanzar así la tan añorada liberación de los individuos, la emancipación de la sociedad que habitan y la trascendencia de otros mundos posibles.

6.3.4 Un maestro que reconoce la infancia de hoy

En relación con los Maestros que participan en la educación inicial, es claro pues, que entre más óptimo es su nivel de formación, mayores son sus

posibilidades de incidir favorablemente en el desarrollo infantil temprano. Y al igual que en la formación de maestros en general, ellos requieren de conocimientos, habilidades, practicas pedagógicas e investigativas que trasciendan el Ser, el Saber y el Saber Hacer.

El Maestro para la Infancia de hoy, debe estar bien preparado y formarse para realizar la tarea de educar a las nuevas generaciones. No es solamente la función de transmitir conocimientos básicos para niños y niñas en su primera infancia y desarrollar sus competencias. Debe asimismo arraigar en los niños y niñas los valores y las actitudes necesarios para que puedan vivir y desarrollar sus potencialidades plenamente. Hacerlos seres pensantes y críticos para mejorar su calidad de vida, y que en su momento puedan tomar decisiones fundamentales para continuar aprendiendo, optar por la paz y el futuro y no por la violencia.

Así mismo, un Maestro que reconoce la infancia de hoy deberá tener un sinnúmero de características y competencias así: seguridad y claridad en los conceptos que les permitan enfrentarse a devenir de la educación infantil; con los niños, los padres de familia y la comunidad educativa en general; sin miedos, sin angustias y con un alto sentido de liderazgo y recursividad. Al respecto ED7 comenta:

“porque ellas deben estar muy desinhibidas frente a los niños y lo que tienen que tener claro es que la desinhibición no tiene que ser solamente con los niños por que ellas son formadoras de comunidad y formadoras de familia.”

Los Lenguajes Expresivos, la Expresión Corporal, la Desinhibición, la Creatividad y todo lo afín a estas competencias, se convierten en saberes y haceres fundamentales en la formación de un Maestro de la primera infancia. A lo que ED7 también opina así:

“Entonces tenemos que tener todos la capacidad de expresarnos con el cuerpo porque si la propuesta es trabajar con base a la política de "lenguajes expresivos" (que es lo que en este momento es la propuesta para el trabajo con primera infancia), tenemos que ser expresivas, ósea, tenemos que poner el cuerpo al servicio de los niños y las niñas.”

"yo añadiría dos cosas, una un proceso de reconocimiento corporal más amplio, donde la expresión corporal se amplíe, donde los maestros se sientan apropiados de su cuerpo para poder proyectarse porque estamos hablando con base a las políticas que estamos trabajando el trabajo de lenguajes expresivos". (ED7)

Lo mismo sucede con la Sensibilidad, el Compromiso en la formación de niños y niñas entre los 0 y los 6 años y su propio Desarrollo Emocional como factor sine quamnom, es bastante difícil y riesgoso enfrentarse a la Educación Infantil. Lo anterior se complementa con lo expresado por ED11:

“Los agentes educativos no tienen mucha formación en lo que es el desarrollo emocional, porque si bien ven algo de psicología realmente no profundizan en elementos que considero son fundamentales para el acompañamiento en primera infancia.”

Leer y escribir para hacer análisis críticos y reflexivos; se constituye en otro componente o competencia fundamental en el perfil del maestro de primera infancia en tanto le permitirá trascender el hacer docente desde una mirada pedagógica, crítica, reflexiva e investigadora que lo forme de manera integra e integral. ED4 enfatiza lo anterior así:

“Si mi trabajo está dado en que usted mecanice, memorice y repita mi discurso, estoy acabado. Pero si usted está en condiciones de que lo que ha leído y de lo que ha estructurado ha podido recuperar una idea es suya y la guarda, ahí es donde uno puede decir que tiene un aprendizaje significativo.

Es también necesario, atender lineamientos legales que para los maestros de primera infancia se enmarcan, aunque no siempre de forma explícita, en las políticas públicas y la legislación vigentes. Por un lado, la Política Pública “Colombia por la Primera Infancia”, que surge a partir del proceso de movilización iniciado en el año 2003 con la participación de organismos internacionales, ONGs, miembros de la sociedad civil y representantes de diferentes sectores del Estado. Esta política se formalizó mediante el documento CONPES 109, del 3 de diciembre de 2007, con el objetivo de “promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia”.

Por otro lado, la política educativa de primera infancia, vigente desde el año 2009 para garantizar una mejor calidad de atención integral (salud, nutrición y educación inicial) a los niños y niñas entre los 0 y 6 años. Se busca que la primera infancia reciba atención integral mediante programas que involucren a la familia, la comunidad y las instituciones especializadas.

El Plan Nacional de Educación 2005- 2015, también emite directrices que contribuyen a la educación en esta etapa de la vida. Las políticas de primera infancia en Colombia se articulan con el Código de la Infancia y la Adolescencia, expedido mediante la Ley 1098 de 2006, que en el Artículo 29, consagra, por primera vez en la historia del país, a la primera infancia como sujeto de derechos y reconoce la atención integral como un derecho; señalando como impostergable la

atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos, la educación inicial y el registro civil de nacimiento.

Con respecto a lo anterior ED7 opina:

“el perfil de la educadora que estamos formando debe estar acorde a las políticas educativas que se están proponiendo y no solamente que las reconozca sino que, aparte de reconocerlas sepa legitimarlas”.

Otro asunto por reconocer en las Infancias de hoy, es que en la actualidad los niños están siendo abandonados, maltratados, explotados físicas, psicológica y sexualmente. Para ello retomamos la ley 1098 de 2006 por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia y se especifica por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna.

Entre otros elementos, que se juntan a los anteriores y que subyacen ocultándose en la memoria, están las vivencias de la propia niñez del maestro (en formación o en ejercicio), la forma como aprendieron, con sus familias, en sus escuelas, y las presiones que ejercen sobre ellos la comunidad educativa, la zona con sus características y la institución para la que trabajan.

Otro asunto por asumir desde la infancia de hoy es el analfabetismo en Colombia ha disminuido de manera constante pasando de 10,8% en 1990, al 7,5 en 2001. En el año 2002, cerca de 10 millones de estudiantes asistieron a preescolar, básica primaria, secundaria y media. De este total, el 78% fue atendido en el sector oficial. Se estima que el 75% de los estudiantes residen en zonas urbanas y el 25% restante en zonas rurales.

En cuanto a la cobertura neta de educación para 1998, en preescolar fue del 27%, en primaria del 83,5%, en secundaria del 51,4%, mientras que para el 2002 los niveles de cobertura en preescolar fueron del 30,6%, en primaria el 82,3% y en secundaria del 54,7%. Los niveles de deserción pasaron entre 1998 y 2000, de 6,8% a 9,4% en preescolar; de 7,3% a 7,9% en primaria; de 6,1% a 6,5% en secundaria y de 3,6% a 3,8% en el nivel de educación media. Lo dramático del caso es que en el 2001 el 16% de la población entre 5 y 17 años estaba por fuera del sistema educativo, es decir, un número cercano a los 2 millones de niños y adolescentes en edad escolar. En las zonas urbanas la población en este segmento, por fuera del sistema, se aproximaba al 12%, mientras que en las áreas rurales ascendía al 25%.

Tenemos pues una situación muy complicada, por un lado un número muy elevado de niños que no reciben formación adecuada y un problema que se va agudizando, cuando consideramos que el 25% de los adultos de las zonas rurales y el 12% de las zonas urbanas, no alcanzarán un nivel mínimo de formación, acorde con los requerimientos del siglo en que vivimos. De allí lo complejo de pensar en la formación de maestros para la primera infancia como un proceso lineal y homogéneo.

Actualmente muchas centros educativos son utilizados por los grupos armados como sitios de reunión o de resguardo de la confrontación armada, afectan el rol del Maestro y generan temor. Esto lo hacen tanto los grupos ilegales como el Ejército Nacional. Algunos maestros han buscado el diálogo con los grupos armados al margen de la ley para evitar que los centros de formación sean utilizados por ellos; algunos tuvieron éxito y otros no. Esta es la realidad que viven los niños y niñas de Colombia desde su más temprana edad y la de los maestros que los acompañan en su proceso de crecimiento.

Los formadores de maestros a la hora de socializar sus procesos de formación

y los propios maestros para la primera infancia tienen que tener muy claro el contexto en el que conviven, y como éste afecta su labor educativa de forma directa. Con respecto a lo anterior y para el caso de la formación de maestros para la primera infancia en la Universidad de San Buenaventura ED8 hace la siguiente reflexión:

“Yo siento que con preescolar hay muchas consideraciones en términos de la formación, y yo creo que hay que haber más rigidez, porque es que pensar la Infancia, construir el asunto de Infancia, requiere un asunto de rigidez, de rigidez profesional.

6.4 Categoría IV. Las competencias, una lectura crítica

La mirada de las competencias en países como el nuestro determinados por la falta de una clara identidad como Colombianos y por la dependencia de naciones más fuertes económica y políticamente; en palabras del autor Da Silva, (2001) “no puede ser ingenua, pasiva ni indiferente”

En el momento histórico en el que estamos viviendo, donde la información y las comunicaciones se abren a todas las personas y las tecnologías se mueven con una gran velocidad; donde los profesionales requieren ser altamente competitivos, se requiere que en todo momento, se revitalicen las profesiones mediante la actualización de los currículos, la implementación de propósitos y contenidos claros y la definición de competencias propias de cada profesión.

La formación basada en competencias es un enfoque de gran actualidad e importancia en el contexto educativo y empresarial, ya que aporta bases conceptuales y metodológicas para el desarrollo y afianzamiento de la creatividad, la innovación, la idoneidad y el espíritu de excelencia, dentro del marco de la formación del talento humano que requiere la sociedad actual

Es pues así, como desde este enfoque, se considera que todos los profesionales deben adquirir una serie de competencias que les permitan desempeñarse en el mundo laboral con adecuados elementos desde el ser, el saber y el saber hacer. Que finalmente determinan su perfil profesional y ocupacional. La mayoría de las profesiones le dan cabida al tema de las competencias pues lo asocian con el mundo laboral y empresarial que los espera para desempeñarse una vez finalizan su proceso de formación.

No obstante los profesionales de las ciencias humanas miran con recelo este tema de las competencias dado que no encuentran un diálogo lógico y coherente entre la producción, la industria y la economía con el conocimiento, la educación y la formación humana.

Pero no debemos olvidar que la formación se da dentro de una sociedad y cultura que Sergio Tobon (2005) denomina socio formación,

“la cual implica que la sociedad en su conjunto posibilita espacios, recursos, estrategias, apoyos finalidades, normas, demandas, expectativas y valores para mediar la formación de sus miembros, con el fin de mantenerse y reconstruirse continuamente afrontando los cambios, dentro del marco de unos determinados contextos” (pág. 9)

En ese orden de ideas, “la sociedad requiere del proceso formativo de sus miembros, pero también toda formación requiere de la sociedad para poder realizarse” Tobon (pág. 11).

Al analizar los anteriores planteamientos, desde el enfoque de las competencias en la formación de los profesionales de la educación en un mundo global, cambiante y tecnológico, se constituyen en un reto del momento actual

haciendo de la Educación y la Formación una acción proyectiva y transformadora; renovadora y creadora de nuevas generaciones con nuevas ideas y nuevos mundos posibles y agradables para todos.

Con esta finalidad, se disminuyen las resistencias con respecto al término de las Competencias en la Educación Superior permitiendo su implementación con fines formativos y proyectivos.

Lo anterior no excluye a las Facultades de Educación en la formación de Maestros. Lo que desde una adecuada orientación de los planes de estudio, la definición de métodos y metodologías activas, unos propósitos bien definidos y una pedagogía crítica se logren definir qué competencias formar y por qué? cómo y hacia dónde orientar la formación de las competencias? en qué espacios y bajo qué criterios orientar dicha formación?

6.4.1 La formación de competencias para responder a las políticas económicas o para responder al desarrollo humano.

Para abordar el asunto de las competencias dentro de la formación, como un asunto político-económico o de desarrollo humano es preciso retomar la creciente preocupación mundial por la calidad de la educación en todos sus niveles, desde la educación inicial hasta la educación superior. Históricamente, y respecto de los países desarrollados, la búsqueda de calidad educativa se enmarca sobre todo en el clima de fuerte competencia económico-política que se establece a finales de los años 50.

Esta competencia exige el avance acelerado de la ciencia y la tecnología, el intercambio de conocimiento y las políticas de planeación y evaluación, entre otras. Se enfatiza en un tipo de educación que privilegia la instrucción para el trabajo, y se deja de lado la idea de una formación más integral.

Lo anterior trae consigo una nueva y diferente intencionalidad en los procesos educativos, en donde estos últimos le dan un carácter utilitario a la educación en donde tiene cabida los intereses del Estado y de los empleadores orientados básicamente al desarrollo económico y la productividad.

Con esta intención, se ve claramente afectada la finalidad de la educación cuando en ella se busca el desarrollo humano e integral de la persona pues a la pedagogía desarrollista la desplaza una filosofía del trabajo fabril, eficientista, optimizador de resultados llamada pedagogía industrial o gerencial; que poco o nada permite responder a las demandas del siglo actual que amerita Personas humanas y comprometidas con sus realidades, necesidades y contextos.

Pues al hablar del concepto de desarrollo, algunos psicólogos críticos como Burman (2000) dicen que es un concepto asociado al proyecto moderno e ilustrado de progreso y, por tanto, susceptible de ser utilizado para la manipulación y el control social. La psicología, la sociología, filosofía y demás ciencias humanas han debatido este concepto y su relación directa con los sistemas políticos, económicos, sociales y educativos que intentan formar el ser humano y lograr su desarrollo integral mediante la adquisición de competencias que permitan, a dichos sistemas, funcionar y sobresalir libre y sistemáticamente.

Lo anterior nos invita a revisar teorías economicistas, mercantilistas y desarrollistas que para el sistema educativo se convierten en temas de gran ambivalencia cuando la pregunta es por el desarrollo humano de las personas que se le encargan para formar y educar o por el desarrollo que permita la sostenibilidad y permanencia de la economía y todas sus manifestaciones.

La propuesta es que dichos sistemas; el económico, el político, social y educativo, se unan para un mismo fin: la formación de profesionales íntegros e idóneos para hacer parte del desarrollo y la transformación de su país y entorno.

Como lo proponen los autores del documento de formación profesional y calidad de la educación cuando manifiestan: que si la intencionalidad de la educación superior rebasa los propósitos de formación para el trabajo, así como la propuesta de una educación integral entendida solo como ornamento de cultura, se llega entonces a una nueva definición:

“un proceso que asegura la adquisición de conocimientos significativos y el desarrollo de capacidades que permite al sujeto concebirse como inmerso en una realidad social de la que es parte activa y frente a la cual se desempeña no solo como experto del conocimiento en un ámbito específico sino como ciudadano competente” (perfiles educativos pág. 25).

Esta nueva definición o mirada proyectiva de la intencionalidad de la educación nos abre el panorama formativo de los profesionales en la educación superior, fortalece la calidad en la formación universitaria, amplía el campo de acción en el ámbito y articula la dinámica del conocimiento con la realidad social.

Lo anterior atrae el desarrollo de competencias multidimensionales en donde el conocimiento, la ciencia la investigación, la tecnología, los avances científicos de cualquier saber o profesión se adquieren de manera conjunta con la capacidad de asombro, la deferencia por la realidad, el compromiso y la responsabilidad social, la solidaridad, la cultura civil y política entre muchos otras, que hacen posible el desarrollo humano de un profesional.

Cuando este último es profesional de la educación, es Maestro, y masaún es Maestro para la Primera Infancia, le corresponde formarse y formar en dichas

competencias, para que en su misión de educar y formar, se irradie desde su propio accionar cotidiano, que su desempeño sea organizado, deliberado, reflexivo, crítico y abierto a un horizonte axiológico, que permanentemente reconstruya la cultura, que “cultive”, en términos de María Teresa Yuren, promueva acciones para el descentramiento y movilice el desarrollo moral e intelectual de los niños y las niñas, forjen estructuras cognitivas y motivacionales que les permitan ganar autonomía y superar la perspectiva egocéntrica. Como lo expresa ED10:

“realmente nosotros dentro del acompañamiento de los niños tenemos que ser seres integrales, no podemos pretender simplemente saber que tenemos un conocimiento y que con base a ese conocimiento voy a hacer el acompañamiento a los niños. Yo pienso que nosotros debemos estar en todo y saber de todo creo que tal vez de las profesiones más exigentes que tenemos en nuestro medio, debe ser el docente de niños; nosotros debemos saber de todo, de arte, de psicología, de pedagogía...”

Se considera entonces que un proceso de formación requiere que las interacciones que se den en cualquier contexto donde los niños y niñas se encuentren, estén cargadas de valor, esto significa que han de ser interacciones comunicativas y deben tener como pauta los ideales de la finalidad de la educación; de tal forma que si lo que se desea formar son niños y niñas respetuosos, participativos, autónomos, críticos, creativos, líderes, honestos, solidarios y justos las interacciones deben favorecer la realización de dichos valores.

No se trata sólo de que niños y niñas internalicen formas de regulación y forjen determinadas motivaciones de manera inconsciente, se trata es de que esas

regulaciones sean lentamente construidas, se hagan conscientes y libremente asumidas.

En virtud de lo anterior, y con todo lo dicho frente a la postura política económica de las competencias en el ámbito educativo, el maestro de primera infancia dice ED9

“Debe responder a los intereses y necesidades de los niños, o sea, tiene que estar completamente desligado de cualquier interés de índole político, religioso, social, económico; debe de estar siempre antepuesto hacia los niños por los intereses de los niños.”

Así y solo así lograremos un currículo creado e intencionado para la formación de maestros de primera infancia el cual deberá, además de lo anterior, ser lo suficientemente flexible y vanguardista que permita su reestructuración permanente. Deberá contar con aportes conceptuales muy sólidos; con resultados investigativos y reflexiones de una u otra índole, que le permitan afrontar las demandas, en lo que a educación infantil se refiere, para los niños y las niñas de este milenio.

6.4.2 Las competencias desde el discurso crítico de la pedagogía latinoamericana

Una vez asumimos y comprendemos el término de competencias en el campo de la educación y le damos una connotación válida para permitir el proceso de la formación humana, aparece el discurso crítico de la pedagogía el cual nos lleva a un sinnúmero de inquietudes, ambivalencias, contradicciones y preguntas sin respuesta que no han permitido el afianzamiento de ellas, las competencias, en el contexto de la educación superior. Al respecto ED1 opina: **“yo me abstengo de hablar de competencias porque me parece un concepto que no va muy de la mano con las pedagogías críticas”**.

Las competencias unidas al fenómeno de la globalización han permeado la educación a nivel mundial, se han presentado como una reforma de los sistemas educativos que garantiza la modernización y la calidad de los mismos. Quizás en los países desarrollados e industrializados se evidencie y acepte dicha mirada de las competencias fuertemente relacionada con la producción, la mano de obra, la economía y demás. Como señala A. Birgin: “Se trata de un mundo con fronteras permeables, intercomunicado, interdependiente y a la vez fragmentado. En la economía global, el conocimiento y la información aparecen como recursos fundamentales, de allí la centralidad que se le otorga a la educación” (educación y cultura pág. 51)

Discurso que no ha logrado validarse en América Latina dadas las condiciones de la educación, sus propósitos, intencionalidades y metodologías tan diferentes al mundo de la economía y la globalización financiera. Pues es que en Latinoamérica la retórica de la reforma no solo trasmite información sobre prácticas nuevas como (las competencias) sino que ordena y regula cómo se debe contemplar el mundo, actuar sobre él, sentirse y hablar de él.

El concepto de Desarrollo adquiere así, significativa relevancia en el discurso educativo de América Latina como lo plantea la propuesta de Cepal-Unesco (1992) la cual señala dos objetivos así: la formación de la moderna ciudadanía y competitividad internacional de los países y el progreso técnico para finalmente obtener “un ciudadano-trabajador competente” proponiendo para tal fin la construcción de propuestas curriculares e instituciones centradas en la formación de competencias (pág. 53)

Las instituciones educativas en Colombia, fuertemente determinadas por el Sistema Educativo Nacional, están reproduciendo a través de su selección de contenidos de la cultura, las ideas centrales del capitalismo, de la globalización y desconocen profundamente las condiciones de vida de los estudiantes. Una teoría

del currículo en Colombia, a la luz de este postulado, empezaría por recobrar la identidad del País, para hacerla visible, para comprender como 60 años de violencia han generado un tipo de sujeto, desconocido para la Institución educativa.

Es así pues como el discurso crítico de la pedagogía ha mostrado muchas resistencias ante la formación de competencias porque cuando la educación asume las competencias y las tiene que definir si es que es un elemento más del lenguaje, si es que cambiamos objetivos por competencias, si es que ya no se llaman propósitos si no competencias, o es que vamos a estructurar un diseño curricular por competencias que permita la formación integral de la persona para pensar y para aprender actuar surgen infinidad de estructuras curriculares todas ellas estimulando en el estudiante habilidades para : aprender a ser, aprender a conocer y aprender hacer.

En el Proyecto Educativo Bonaventuriano PEB, nos encontramos con una intencionalidad claramente identificada con lo anterior cuando dice: aprender a ser para perfeccionarse continuamente; aprender a hacerse, para ser responsable de sus actos y de su progreso; aprender a crear, para potenciar su curiosidad de indagación y su imaginación; aprender a convivir, para formarse como ser autónomo y hacer parte de una sociedad humana y justa (PEB pagina 66).

ED2 reitera lo anterior así:

“En cuanto al desarrollo de competencias, se han definido unas competencias a nivel general, a nivel laboral, a nivel de la Universidad. Para no entrar en redundancias las competencias están planteadas en torno a ese perfil de la persona que quiere formar y de la persona que se está formando en la Universidad.”

Con este panorama universitario y pensando en la formación de maestros para la primera infancia es preciso permitir el desarrollo de competencias con los siguientes lineamientos de base que sustente su calidad así: 1° Partir de las pedagogías críticas como principio y fin del proceso formativo. 2° Organizar la ruta de formación a partir de asignaturas genéricas y específicas que formen al maestro como un todo y al maestro como un conocedor específico del objeto de estudio que en este caso es la Primera Infancia. 3° Fortalecer la triada teoría-práctica e investigación como una estrategia metodológica que permita la formación integral de los licenciados de la infancia. 4° Definir y aplicar políticas evaluativas consecuentes con el proceso de formación de un docente libre, creativo, reflexivo y transformador de sus prácticas pedagógicas.

5.4.3 Las competencias para responder a los requerimientos del Proyecto Tuning

El desarrollo de competencias en educación superior no solo pretende formar profesionales “competentes para” sino que busca la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad de los conocimientos a nivel interno y externo de los contextos. Es decir debemos formar para un mundo global y abierto de tal manera que se pueda validar tal formación y promoverla, pasar fronteras e impactar otros espacios.

“El proyecto Tuning-América Latina es una iniciativa de las universidades para las universidades. Se busca iniciar un diálogo para intercambiar información y para mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, favoreciendo el desarrollo de la calidad, de la efectividad y de la transparencia. Con el trabajo de las 62 instituciones de educación superior de los 18 países latinoamericanos participantes se espera que, en los dos próximos años, se identifiquen puntos de referencia común en diferentes áreas del conocimiento. Estos puntos identificados son

necesarios para tender los puentes destinados al reconocimiento de las titulaciones en la región y con otras regiones del planeta”.

El enfoque basado en competencias y el proyecto Tuning se relacionan entre si dado que al definir claramente unas competencias entre universidades se podrán validar, homologar y hacer equivalentes muchas profesiones aquí y allí, sea a nivel nacional o internacional, y será así cuando la movilidad de los profesionales llegara a su feliz aplicabilidad tanto desde la teoría como desde la investigación y la proyección social.

Con respecto a lo anterior en la Universidad de San Buenaventura se tiene avances que permiten unirnos a los propósitos del Proyecto Tuning tanto con la Acreditación de Alta Calidad otorgada al Programa de Licenciatura en Educación Preescolar el pasado 11 de mayo de 2011 como con la oficialización del proyecto de Acreditación Internacional para el mismo programa lo que hará del currículo su posible internacionalización, permitirá la movilidad adecuada y transparente de los profesionales del programa y finalmente seremos maestros competentes en el área de infancia a nivel nacional e internacional. ED2 deja la reflexión al respecto cuando dice:

“me parece que el asunto de la internacionalización se quedó en el papel, que no ha sido efectivo. Pues la estructura curricular es muy rígida para que se puedan realizar pasantías e intercambios. Todavía estamos manejando muchos contenidos temáticos en los últimos niveles que hacen más difícil que el estudiante se pueda mover de un lugar a otro, que pueda hacer sus pasantías”.

Esta reflexión y otras tantas que surgen del trabajo por competencias harán posible la definición de un perfil de maestro por alcanzar que responda a los

desafíos de la sociedad actual en cuanto a educación de la primera infancia tanto a nivel local como nacional e internacional.

5.4.4 Las competencias desde la mirada del profesional de primera infancia.

Durante el proceso de esta investigación, se ha logrado evidenciar que el desarrollo de competencias en un profesional de la educación, es decir, en un Maestro, está directamente relacionado con lo que cada sociedad y cultura desea, y con el tipo de hombre que quiere formar, así pues, hablar de competencias docentes a nivel mundial, sería imposible dadas la multiplicidad de culturas, lo que si se puede hacer, es mencionar algunos aspectos que se comparten en muchos espacios pedagógicos, recordando que se debe tener en cuenta el nivel político, social y cultural en la que se ve inmerso el sujeto.

Al situarnos en este contexto que dista mucho de ser sencillo, debemos considerar algunas de las tensiones en lo que respecta a la formación de maestros institucionales y comunitarios, que se dan en un país cualquiera, que por lo general, es muy extenso, con una geografía que impone barreras, en el que existen múltiples grupos étnicos y culturales, con una marcada dicotomía entre lo rural y lo urbano, una marcada inequidad entre los sectores más privilegiados y los más pobres, algunos con grupos de narcotráfico y con más de 2 millones y medio de personas desplazadas forzosamente por la violencia de un conflicto armado, que según los entendidos lleva más de 60 años. Refiriéndonos a Colombia no es posible hablar de un Maestro como un sujeto universal, sino que es imprescindible hablar de un imaginario pedagógico diverso que ofrece diversas ofertas educativas que le apuntan a cada visión.

Con esa misma realidad y centrando la mirada en el perfil del Maestro de Primera Infancia y en el desarrollo de competencias que este debe adquirir, es

necesario dar un vistazo al panorama de algunos países en el que podemos observar que el objetivo que persigue la educación inicial, tiene que ver con la Formación Integral del niño, la cual debe ser una Educación Humanizada; este es entonces lo que podríamos llamar un punto de convergencia entre todos estos países y probablemente en la mayoría del mundo. ED10 lo define así:

“yo lo llamo el "sentido" es el sentido a todo lo que hago porqué escribo, porqué leo, para qué leo y para qué escribo, quien es el otro frente a mi, cuando leo y cuando escribo, yo pienso que el valor y el sentido del Ser Humano.”

Tomando como referencia lo escrito en el siguiente cuadro se puede apreciar el afán y el compromiso de estos países porque quienes tienen a su cargo en el contexto escolar y en sus manos la labor de la formación de seres humanos en la más tierna edad, sean personas que ante todo posean grandes habilidades sociales; pues el objetivo de esta educación es primordialmente fortalecer los procesos de socialización.

OBJETIVOS DEL PERFIL DE LA LICENCIADA EN PRIMERA INFANCIA.				
VENEZUELA	CUBA	ESPAÑA	CHILE	MÉXICO
Lograr el desarrollo de un ser integro incluyendo: la autonomía, desarrollo físico, cognoscitivo, socioemocional, psicomotor, moral, pleno desarrollo de su personalidad, participación	Lograr el desarrollo de un ser integro: Lo intelectual, lo afectivo, emocional, lo motriz, los valores, el desarrollo físico, social, desarrollo de su personalidad, normas de comportamiento	Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción, relaciones interpersonales, explorar su entorno natural, familiar y social, adquirir su propia autonomía.	Fundamentar el desarrollo integral de la personalidad del niño y su adaptación inteligente al medio social y natural, vinculando familia y comunidad	Contribuir a la formación armónica y al desarrollo equilibrado de los niños. Orientar el desarrollo integral de los niños, tomando en cuenta el

<p>activa, apoyo a la familia, fomentar el mejoramiento de los recursos naturales, iniciar al niño en la valoración de su identidad nacional.</p>	<p>o social, hábitos culturales, motricidad, educación sensorial, literatura infantil, expresión plástica, vocabulario</p>		<p>para servir de apoyo en la misión educativa. Detectar en el niño anomalías físicas, psíquicas, sociales, procurando un rápido diagnóstico y un tratamiento precoz.</p>	<p>trabajo en grupo, su identidad individual, su cultura, su lengua, su curiosidad y creatividad, valores, tener en cuenta sus necesidades evolutivas³.</p>
---	--	--	---	--

Las diferencias entre ellos radican básicamente en el proyecto político de cada país y las necesidades específicas de cada contexto. Al respecto ED12 comenta:

“Hace falta la investigación, la lectura del contexto y saber marchar con el tiempo; avanzar con el tiempo, con el siglo XXI y con las necesidades de cada país. También creo que hace falta, más rigurosidad dentro del ejercicio del estudio y la disciplina de todos los estudiantes.”

Es por tal motivo que haciendo un rastreo por dichos países se observa que impera la necesidad de la formación de un hombre nuevo, lleno de capacidades y habilidades que lo harán pertenecer y adaptarse mejor al mundo circundante, es por ello que la labor del maestro de la primera infancia debe ser aprovechar y potenciar al máximo las capacidades de cada niño para que este llegue a ser un hombre de bien y útil para la sociedad. Como a bien lo expresa ED9:

“Entonces sería más como la actitud sensible y coherente para el acompañamiento de los niños y las niñas. Me parece que es fundamental desarrollar ese aspecto. Que los niños piensen por sí mismos, que tomen criterio.”

Se observa también, que en la actualidad existe una creciente preocupación por la primera infancia, países como Venezuela, México, Cuba, España, Chile, entre otros han elaborado dentro de sus políticas públicas cambios sustanciales en el marco de la infancia, lo que de una u otra manera repercute en la concepción que se tenga del tipo de maestro que se debe formar y en especial en lo que se refiere a la educación en los primeros años.

Alineado con estas políticas públicas y ante la abundante evidencia empírica que demuestra que la atención recibida por los niños y niñas durante estos primeros años tiene gran incidencia sobre su salud, su capacidad de aprendizaje, calidad de vida y desempeño exitoso en la sociedad. La formación de maestros, en Colombia es una estrategia que contribuye a la implementación de dos prioridades de la política pública de primera infancia, como son (a) elevar la calidad de la atención integral a la primera infancia mediante el mejoramiento de las capacidades de las personas que prestan este servicio, y (b) promover la formación del talento humano y la investigación.

Desde el plan decenal de educación se afirma que la formación de los estudiantes debe ser integral. Esto debe incluir tanto la formación en habilidades cognitivas para fomentar ciudadanos libres, como la formación física y humanista. Dicha formación debe ser de alta calidad para garantizar el desarrollo de las potencialidades personales, aprovechar el desarrollo infantil, fomentar la formación de ciudadanos, el arte y la cultura, al igual que la construcción de la sociedad. Para lograr lo anterior ED12 opina:

“Se me hace que nos falta formación en la parte del desarrollo socioafectivo, lo emocional, como resolver dificultades, como convivir con los demás, el desarrollo de habilidades para la vida, etc.”

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional a través de la implementación de la política educativa de primera infancia ha venido impulsando, en diferentes zonas del país, procesos de formación de maestros institucionales y comunitarios en competencias para la primera infancia. Estos maestros se vinculan en la atención, educación y protección en los tres entornos educativos para la primera infancia (entorno comunitario, familiar e institucional) contemplados en la Política Educativa para la Primera Infancia.

6. CONCLUSIÓN: LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA PRIMERA INFANCIA, RETOS Y DESAFÍOS DE LA ÉPOCA, UN PROCESO DE INTER-SUJETACIÓN.

En el desarrollo de esta investigación, surge como categoría nuclear “La formación de maestros para la primera infancia como un proceso de inter-sujetación que hará posible responder a los retos y desafíos de la educación de los niños y las niñas en la época actual” a partir del análisis inductivo (de lo particular a lo general) que se realizó desde el campo conceptual y transversalizado por las voces de los entrevistados (como insumo obtenido dentro de la metodología de la teoría fundada), lo anterior permite encontrar como nueva teoría en el campo de la educación infantil: que la formación de maestros para los niños y las niñas en su primera infancia es un asunto de relaciones, de inter-sujetación, donde lo humano, los sujetos y la formación integral conforman una triada necesaria e indisoluble que favorezca el proceso de formación infantil.

Todo proceso de formación es a su vez un proceso de internalización de submundos institucionales, para la primera infancia, serán fundamentalmente, familia, escuela y sociedad y en los cuales aparecen como sujetos los niños y las niñas por un lado, y los adultos como agentes educativos por otro. El alcance y el carácter del proceso formativo se determinan por la complejidad de la concepción de sujeto y su relación con otros sujetos en los diferentes ámbitos. Además cada uno de ellos está ligado a la adquisición de vocabularios específicos con relación a los roles, lo que significa, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional.

Los submundos internalizados en el proceso formativo son generalmente realidades parciales que contrastan con el mundo de base adquirido en la socialización y la crianza que hace la familia. Además los submundos también requieren, por lo menos los rudimentos de un aparato legitimador acompañados

con frecuencia con símbolos rituales o materiales, que los determina la escuela y la sociedad que forma con relación a las concepciones de crianza que se tienen en ellas.

Se debe resaltar además, que estos roles de la formación comportan un alto grado de anonimato de tal manera que se separan fácilmente de los individuos que los desempeñan y que además son intercambiables. El conocimiento en esta formación debe ser reforzado por técnicas pedagógicas específicas, debe hacérselo sentir al individuo como algo familiar. La distribución institucionalizada de tareas varía de acuerdo con la complejidad de la distribución social del conocimiento y se ritualizan en los lenguajes expresivos, en el juego, en los dramas, en las diferentes formas de representación de esos roles en la cultura.

A modo de conclusión la formación tanto de los maestros, como de los niños y las niñas que estos forman, se internaliza en una realidad aprehendida como inevitable, esta internalización puede considerarse lograda si el sentido de inevitabilidad se haya presente casi todo el tiempo, al menos mientras el individuo está en actividad en el mundo de la vida cotidiana; mientras que en la formación categorial del maestro de primera infancia, siendo su carácter más elaborado e influenciado por los contextos culturales y políticos de cada época, la realidad subjetiva es más vulnerable por hallarse menos arraigada en la conciencia. Se señalan dos tipos de mantenimiento de la realidad, mantenimiento de rutina y mantenimiento de crisis, el primero está destinado a mantener la realidad interiorizada en la vida cotidiana y el segundo en las situaciones de crisis. El vehículo más importante del mantenimiento de la realidad es el diálogo.

Es importante resaltar que la formación de la primera infancia tiene como finalidad la construcción del concepto del otro generalizado de tal manera que se haya establecido en la conciencia del sujeto que se forma. A esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad y está en posesión subjetiva de un yo y un

mundo. Para la Pedagogía crítica, en términos de Klafky, esta formación se logra cuando se produce una transformación casi total (es decir, cuando el individuo permuta mundos), lo que han designado como alternación, lo que De Sousa, define como un proceso de de-colonización y Arias como proceso de de-socialización. También señalan que puede hablarse de un grado de éxito en la medida que se logra y se mantiene una simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva.

Es importante además, profundizar en el concepto de identidad; Torregrosa señala que la identidad es identificación, identificación desde otros y que nuestra identidad es, con anterioridad nuestra, una identidad personal para otros. Solo desde los otros podemos tener noticia inicial de quiénes somos. La realidad radical de nuestra identidad personal no es nuestro cuerpo, en el que obviamente tiene que apoyarse, sino las relaciones específicas con que hemos estado respecto de los otros, en el espacio de atención a la primera infancia, se constituye en la relación entre el sujeto (maestro o agente educativo) y el sujeto (niño o niña).

La individualidad personal y su identidad son una construcción social, una realidad social. Al abordar a Blumer, éste toma en consideración que el interaccionismo simbólico descansa en tres supuestos fundamentales, el primero es que los hombres se relacionan con las cosas y con ellos mismos, de acuerdo con los significados que tienen para ellos. El segundo supuesto es el que esos significados se derivan o surgen en el proceso de interacción social. Y el tercero el de que la utilización y modificación de esos significados se produce a través de un proceso activo de interpretación de la persona al tener que vérselas y tratar con los objetos de su entorno. De aquí se deduce que la identidad personal surge a través de un proceso social.

Cooley, desarrolla el concepto del yo – espejo o del yo – reflejado, y refiere que el sentimiento de autovaloración o cualquiera otra idea que tienda a formar el concepto de sí mismo, la auto identificación o identidad personal surge a través de

la captación de la imagen de uno mismo en el otro, éste autor pone de manifiesto, como el yo, deviene en objeto para sí mismo desde otro, por eso la importancia de construcción de maestro sujeto, porque es el espejo también para en niño/a sujeto que se forma, pero también de que el agente educativo reconozca a los niños/as como sujetos porque entre ellos se verá reflejada esa figura de sujeto.

Mead otorga un papel fundamental al lenguaje en la emergencia y constitución de la realidad social. Para él la persona no sólo surge de un contexto social sino que es, en sí misma una construcción social y una estructura social y son estas las que determinan el currículo tanto para la formación de agentes educativos como para la atención a la primera infancia. La adopción o experimentación de la actitud de otro es lo que construye la conciencia de sí. Para que la persona se constituya plenamente es necesario, además de asumir la actitud de los otros aisladamente, adoptar la actitud de la comunidad o grupo de la que forma parte como un todo. Mead no solo sitúa el campo de la identidad en el nivel de las relaciones interpersonales, sino en el de la organización social y la cultura.

Esta matriz sociocultural, cuya apropiación individualizada es, el otro generalizado, hace posible la comunicación simbólica y a través de ella el surgimiento de la persona. El proceso comunicativo que posibilita el surgimiento de sí mismo se instaura en la interioridad misma de la persona. El diálogo lo llevarán a cabo las dos instancias que el autor distingue en el sí mismo: el yo y el mí. El yo es la instancia actuante, expresiva, espontánea, la que en cada momento representa la iniciación del acto; el mí es la incorporación de las actitudes de los otros hacia mí mismo, el otro generalizado, que responde, evalúa y controla lo que el yo hace. El mí establece el marco en el que el yo, tiene que actuar, el yo es la reacción del organismo a las actitudes de los otros, el mí es la serie de actitudes organizadas de los otros que adopta uno mismo.

En este sentido, Mead proporciona una visión sociologista de la personalidad que elimina la individualidad específica de la persona concreta al disolverla en el contexto de sus determinaciones sociales. Su objeto fue mostrar ese necesario entronque de lo individual en lo colectivo y viceversa.

Para Goffman, el yo, tiene, para esta autor dos aspectos: uno como actor y otro como carácter, imagen o persona que se intenta representar, un yo – actor y un yo – actuado o representado. El primero es el que programa y prepara los detalles de la representación y el segundo el que resulta proyectado en la representación misma. Además distingue tres niveles en el proceso de conformación y funcionamiento de la identidad estigmatizada: el de la identidad social, el de la identidad personal y el de la identidad del yo.

Por identidad social entiende el carácter o rasgos atribuidos desde indicios o señales que una sociedad emplea normalmente para establecer amplias categorías o clases de personas. Se trata de identidad personal en tanto que identificación por los otros por medio de determinadas marcas o señas que las sirven de referencia. La identidad personal se apoya en el supuesto de que un individuo, puede ser distinguido de todos los demás, y de que entorno a todos estos medios de diferenciación puede adherirse una historia continua y única de hechos sociales. Ambas identidades la social y la personal están íntimamente entrelazadas. La identidad del yo hace referencia a las concepciones y valoraciones de la propia persona sobre sí misma.

También realiza el análisis de los roles sociales lo cual permite una segmentación y diferenciación de los sistemas sociales en unidades o constelaciones más directamente observables que la totalidad de las que forman parte. Desde el punto de vista psicosociológico, la relevancia del concepto de rol se deriva de su naturaleza relacional, del hecho de que además de constituir una unidad distinguible del sistema social tiene como contrapartida una interiorización

del mismo, un rol interiorizado o una identidad o sub-identidad personal. Sirve de vehículo de inserción de la personalidad en la estructura social. Infiere que en el concepto de rol pueden ir implicados varios componentes y niveles de análisis:

- a) En tanto que contrapartida del status o de la posición social, y, por tanto, como unidad de la estructura sociocultural, el rol constituye una especificación de las prescripciones a las que la conducta del ocupante de dicho status debe atenerse;
- b) Las expectativas del rol, el contenido normativo no es contemplado desde las normas que lo conectan con la estructura sociocultural, sino desde las expectativas que los ocupantes de los roles complementarios tienen sobre los ocupantes del rol focal;
- c) El concepto de rol desde su actuación y eventual elaboración en la interacción. En este sentido los roles se definen como pautas de conducta reiterativas, pero que se configuran específicamente en la interacción social concreta; subrayando su carácter procesual y dinámico.

Goffman se refiere a los estigmas y considera que una posibilidad fundamental en la vida de una persona estigmatizada es la colaboración que presta a los normales al actuar como si su diferencia manifiesta careciera de importancia y no fuera motivo de una atención especial. Señala también que la segunda posibilidad importante en la vida de una persona estigmatizada aparece cuando su diferencia no se revela de modo inmediato y no se tiene de ella un conocimiento previo, es decir, cuando no se trata en realidad de una persona desacreditada sino desacreditable. El problema consiste en manejar la información que se posee acerca de su deficiencia, como en el caso de que la concepción de infancia que se tenga lleva a considerar a los niños desde una situación de minusvalía. Otro sería el encubrimiento, donde la persona oculta información sobre su identidad personal, recibiendo y aceptando un trato sobre suposiciones falsas respecto de su persona, que desacreditan al yo.

En todo caso, el problema del manejo del estigma influye el hecho de que conozcamos o no personalmente al individuo estigmatizado, para tratar de describir en qué consiste esa influencia es indispensable formular el concepto de identidad personal. Es sabido que dentro de los círculos sociales pequeños y de larga data cada uno de los miembros llega a ser conocido por los demás como una persona única. El término único entraña ideas de importancia.

Una idea implicada en la noción de unicidad es la de una marca positiva o soporte de la identidad, como por ejemplo la imagen fotográfica que tienen los demás de un individuo o el conocimiento de su ubicación especial dentro de una determinada red de parentesco. La segunda idea implicada en la noción de unicidad es que, la mayoría de los hechos particulares relativos a un individuo también puede aplicarse a otros, es importante advertir que en ninguna otra persona en el mundo, se encuentran combinados, la totalidad de los hechos que se dan en aquella que conocemos íntimamente, este es un recurso más que permite distinguirla positivamente de cualquier otra. Según una tercera idea lo que distingue a un individuo de todos los demás es la esencia de su ser, un aspecto general y central de su persona que lo hace enteramente diferente de quienes más se le asemejan.

Se ha entendido entonces por identidad personal las dos primeras ideas; las marcas positivas o soportes de la identidad y la combinación única del ítem de la historia vital, adherida al individuo por medio de esos soportes de su identidad. La identidad personal se relaciona, entonces, con el supuesto de que el individuo puede diferenciarse de todos los demás y que alrededor de este medio de diferenciación se adhieren y entrelazan los hechos sociales de una única historia continua. La identidad personal puede desempeñar un rol estructurado, rutinario y estandarizado de la organización social precisamente a causa de su unicidad, lo que determina para esta investigación el carácter de unicidad de cada uno de los sujetos, y que se hace necesaria para lograr esa relación inter-sujetal.

Entonces es cuando emerge como categoría básica de esta investigación: Plantear la adecuada formación de maestros para la primera infancia desde la inter-sujetación que garantice la idoneidad en su desempeño, la adecuada estructura como profesional de la educación infantil y el desarrollo de competencias desde el ser, el saber y el saber hacer para formar los niños y las niñas de nuestra época y nuestros contextos.

Con respecto a lo anterior, en el libro una propuesta educativa para el desarrollo bienhechor en la primera infancia se dice “que los maestros que cubren las demandas educativas de la primera infancia como sujetos formadores que interactúan con sus alumnos deben tener una concepción seria de lo que es la persona humana. Difícilmente se puede llevar a cabo una práctica educativa y pedagógica inteligente si no se cuenta con una idea antropológica más o menos afianzada y reflexionada”. (pág. 63)

También se dice allí que “recordemos que la pedagogía histórico pedagógica (AHP) no esta pensada solo para concebir al alumno como el único que tiene la potencialidad de ser formado y formarse, ni de ser educado y educarse, puesto que el maestro o la maestra también entran en esa lógica” (pág. 63).

Y Álvarez (2007) reafirma que “los maestros no solo tiene la responsabilidad de la educación de la primera infancia desde la exterioridad o desde la alteridad (el niño o la niña), es desde sí mismo, desde su interioridad donde debe comenzar su trabajo de reconocimiento como agente social y cultural importante en la educación y formación de la primera infancia, pues sus reflexiones, disposiciones y actitudes consigo mismo frente a considerarse un sujeto permeable por el cambio, por la transformación, lo puede llevar a considerar que todas las estructuras de su quehacer pedagógico no son estáticas ni las de sus alumnos tampoco” (pág. 65)

Con esta realidad tan objetiva y profunda de lo que se requiere para la formación de maestros para la primera infancia como sujetos y personas totalmente humanas que deberán educar y formar otros sujetos y seres humanos que les encomienda la sociedad se pueden enunciar otras muchas necesidades y tendencias que se requieren en el perfil de un maestro de primera infancia:

Debe ser consecuente en sus actos, entre lo que piensa, siente y hace; a su vez debe tener siempre presente que la interacción del niño pequeño parte de la imitación; por ello el maestro es un modelo de identificación constante. Considerando además que somos ciudadanos del mundo, el docente posee una gran responsabilidad social, ya que debe inspirar en niños y niñas sentimientos como el respeto amor y cuidado por sí mismo, por quienes lo rodean y por el medio ambiente.

Un reto en la actualidad es aprender a educar en la diversidad, pues de inclusión no podemos pensar solamente que es la relacionada con personas con discapacidades, sino que es hacer de la diferencia en el aula de clase y fuera de ella un reto superable y un aprendizaje para la vida, un asunto de equidad y de respeto.

A su vez a nivel profesional debe ser un observador crítico, con capacidad para analizar y proponer, y en constante actualización; es por esta razón que el componente investigativo es fundamental en la formación de docentes y especialmente de la primera etapa inicial del ser humano. La formación de personas reflexivas, crítico analíticas que sepan que pasa en su contexto, porque pasa y qué hacer con ello. Todo lo anterior se constituye en un reto para la formación de maestros para la primera infancia.

El perfil entonces debe ser amplio y extenderse más allá de los muros de la escuela, ya que el maestro debe estar preparado para trabajar con familias y

comunidades, dado que de una u otra forma es también un promotor cultural y agente de cambios a nivel social.

“Yo pienso que debe ser una persona dispuesta al cambio, que sea reflexiva y crítica, tienen que ser personas que tengan una gran sensibilidad y sepan y reconozcan el entorno en el cual están desempeñando su labor, que pasa en el barrio, que pasa en esta comuna, que pasa en esta institución, cual es toda esa historia de vida de cada una de las familias que conforman el lugar, me parece que tiene que ser una persona muy observadora y muy investigativa.” ED9

Es así pues, como en su rol de maestro no solo interviene un componente humano, sino también uno cognitivo y uno afectivo. Lo que se puede resumir entonces en los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer, y aprender a vivir juntos. Que de una u otra forma son las necesidades a nivel mundial de una formación más humana y coherente con un mundo que día a día se ha ido deshumanizando debido al creciente poder del consumismo y capitalismo.

El maestro de la educación inicial debe cultivar ante todo el talento humano; y aunque ello está en el imaginario del mundo entero, y está expresado en las políticas públicas aún hace falta esclarecer y unificar criterios en cuanto a lo que “debería ser” el objetivo de la educación inicial, que no es otro que de la mano con la familia y otros escenarios, ser el lugar que posibilite el encuentro con el otro y que su herramienta fundamental de aprendizaje sea principalmente a partir del juego, y no convertir este lugar en el espacio en el que el niño debe aprender a leer, escribir, manejar un computador, y dominar una segunda lengua cuando lo que necesita es conocer el mundo con sus sentidos, amar su lengua materna, aprender haciendo, y principalmente aprender a ser feliz.

Se considera entonces que un proceso de formación requiere que las interacciones que se den en cualquier contexto donde los niños y niñas se encuentren, estén cargadas de valor, esto significa que han de ser interacciones comunicativas y deben tener como pauta los ideales de la finalidad de la educación; de tal forma que si lo que se desea formar son niños y niñas respetuosos, participativos, autónomos, críticos, creativos, líderes, honestos, solidarios y justos las interacciones deben favorecer la realización de dichos valores. Para hacer posible lo anterior ED8 expresa:

“Demostrar ser alegre, dinámica, recursiva, paciente, cariñosa y sobre todo demostrar amor a los niños. Que inculque valores en cada una de las actividades cotidianas, ser integra en su comportamiento siendo un ejemplo ante los niños y los compañeros, persona idónea para trabajar bien con los niños, que viva en constante actualización mediante seminarios, conferencias para un mejoramiento curricular dentro de la institución y dispuesta siempre al cambio reflexivo y crítico, eso nos parece que debe tener una persona para trabajar en preescolar...”

No se trata sólo de que niños y niñas internalicen formas de regulación y forjen determinadas motivaciones de manera inconsciente, se trata es de que esas regulaciones sean lentamente construidas, se hagan conscientes y libremente asumidas.

Todas estas competencias emanadas de un maestro de primera infancia, permitirá a los niños y a las niñas aprender a problematizar, a argumentar, a criticar, a comunicar, a buscar explicaciones, a interpretar, en síntesis aprenderán a pensar, a expresar su pensamiento, a interactuar comunicativamente con otros a crear o recrear su cultura.

Se debe también rescatar el enfoque basado en competencias cognitivas (Desde la teoría comprensiva: David Perkins, Martha Stone, Robert Stenberg) que busca posibilitar en su selección, organización y distribución, una estrategia de formación integral de la persona en el ser, saber y hacer para un óptimo desempeño en un mundo competitivo a partir de estructuras cognitivas que generen pensamiento crítico, responsabilidad social, compromiso con el entorno, capacidad investigativa, altos niveles de organización y pensamiento sistémico; que le permita apropiarse, participar y aplicar la gestión del conocimiento y fortalecer la idoneidad profesional de los maestros de primera infancia a fin de que trasciendan hacia la transformación social teniendo en cuenta los retos y desafíos de la sociedad actual.

“Todas las dimensiones son importantes, pero al deber resaltar una sería la parte de la dimensión socio afectiva y la parte de la dimensión comunicativa.”ED9. “Sí hay que añadir más énfasis, en lo que es la capacidad expresiva, creativa y artística de las docentes y más en los docentes que se vinculan con la primera infancia”.ED11

Es importante desarrollar otras muchas competencias del orden emocional, relacional, de la expresividad y la corporeidad, entre otras. Algunas de ellas hacen referencia a los lenguajes expresivos, la música, la expresión corporal. El conocimiento y la apropiación del cuerpo como elemento pedagógico de significativa trascendencia. Las habilidades comunicativas que les permitan expresarse adecuadamente, comprender un texto y analizarlo adecuadamente. Lo que expresan tres de los entrevistados así:

“Todas las dimensiones son importantes, pero al deber resaltar una sería la parte de la dimensión socio afectiva y la parte de la dimensión comunicativa.”ED9

“Sí hay que añadir más énfasis, en lo que es la capacidad expresiva, creativa y artística de las docentes y más en los docentes que se vinculan con la primera infancia”.ED11

“Es vital de todas maneras, el saber cantar, bailar, dibujar, modelar, ponerse en escena, leer cuentos, la narrativa, conocer la narrativa tradicional, tener una apertura cultural a la misma riqueza del país y a la del mundo entero.”ED7

Con todo lo anteriormente descrito es preciso enunciar que la necesidad, competencia o habilidad más importante que surgió para la formación de maestros de primera infancia es todo lo relacionado con la Dimensión Socio Afectiva que lo habiliten para ser un docente responsable, sensato, tranquilo, sensible, humano, respetuoso, cálido, con sentido, que acompaña, seguro, asertivo, que reconoce y atiende la diferencia, tolerante, alegre, prudente, dinámico, recursivo, cariñoso, que tiene y desarrolla infinidad de habilidades para la vida propia y de los demás.

Lo anterior lo enuncia enfáticamente ED10 cuando dice: **“Prudencia y sensatez. Responsabilidad. El respeto por su trabajo y por el trabajo de los demás y la capacidad de ser humilde con el saber”**.

Todo lo anterior se observa y confirma en la mayoría de las apreciaciones de los encuestados para lo cual se invita a revisarlas y analizarlas en su esencia misma de lo social.

Y todo ello se convierte en los lineamientos que permiten resignificar los componentes fundamentales del plan de estudios del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura–Medellín. Como lo retoma ED1 cuando dice:

“me parece importante lo que tenemos ahora construido, o sea, una mirada un poquito epistemológica del asunto de lo que es la infancia,

y unas formas de abordar metodológicamente la infancia. Un principio pedagógico básico que es la formabilidad, o sea, usted sabe esto, sí llegó a un punto pero requiere más cosas y más cosas.”

Y lo que dice ED4

“Hay que reconocer que ha habido una transformación en la formación de los formadores, ha habido esfuerzos de las Universidades por brindar a los futuros docentes las herramientas que requieren, es un esfuerzo que hay que reconocer.”

Y continua o reitera ED7:

“La Licenciatura en Educación Preescolar o Educación Infantil tiene que sentirse al mismo nivel de todos, a nivel cognitivo, a nivel práctico y como yo siempre les digo es una carrera que de las más difíciles que hay entonces esa conciencia debe partir también desde las mismas Universidades”.

En este sentido, la época actual demanda la formación de maestros para la primera infancia, que desde la concepción de agentes educativos, se reconozcan como sujetos y esto exige no solo una sólida formación humana, sino también una conciencia clara de su rol como promotor del desarrollo humano; un sujeto que reconoce al otro como sujeto, que lo visibilice así este se encuentre en el vientre materno, que interactúe con él desde esa condición, es desde esta perspectiva que la relación pedagógica entre agentes educativos y primera infancia es una relación intersujetal.

Trabajos citados

Asociación Colombiana de Facultades de Educación Ascofade capitulo Antioquia. (2006). *Profesión Docente*. Medellín: Litoimpresos y Servicios Ltda.

Avendaño, G. E. *Construcciones Curriculares*. Medellín: IMA.

Comenio, J. (1648). *La Didactica Magna*. Madrid: Burgos.

Consejo de Gobierno. Universidad de San Buenaventura Colombia. (2007). *Proyecto Educativo Bonaventuriano PEB*. Bogotá, Colombia: Bonaventuriana.

Convención sobre los Derechos del Niño. (2007). *CÓDIGO DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA. LEY 1098 de Noviembre 8 de 2006*. Bogotá, D.C: Unión Ltda.

Daniel Jones, H. M. (2004). Cinta de Moebio. Una aplicación de la teoría fundamentada a la salud. *Universidad de Chile*, 19.

Delgado, B. (2000). *Historia de la Infancia*. Barcelona España: Ariel, S.A.

Delgado, B. (2000). *Historia de la Infancia*. Barcelona: Ariel,S.A.

Froebel, F. (1900). *La educacion del hombre. Traducccion al español de Luis Zuluaga*. Madrid: Jorro.

García, E. A. (2006). Retos de las Universidades y de los Programas de Formación de Formadores. *Perspectivas*, 73-82.

Gobierno de Chile-Ministerio de Educación. (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Ministerio de Educación.

Goffman, E. (2008). *La identidad deteriorada*. Mexico: Astrilla.

Humboldt. (1993). *La Didactica y la Formacion*. Madrid: Alianza.

ICFES Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (1994). *Reinvención de la Universidad, Prospectiva para soñadores*. Santafé de Bogotá, Colombia.

ICFES. (1994). *Reinvencion de la Universidad*. Santafé de Bogotá.

Jaspers, k. (1923). *La idea de Universidad en la filosofia de Karl Jaspers*. España: Paidos.

Javier Sáenz Obregon, O. L. (2004). Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen. *Psicología y pedagogia*, 17-40.

Jimenez Veronica, M. F. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedesa.

- José Gómez Villanueva, M. S. (1990). Formación Profesional y Calidad de la Educación. *Perfiles Educativos* , 24-32.
- L.EISENBERG. (1999). Naturaleza, Entorno y Crianza. El papel de la experiencia social en la transformación del genotipo en fenotipo. *Psiquiatría Pública* , 9.
- Mausse, L. d. (1974-1991). *La evolución de la infancia- The Psychohistory Press*. New York.
- Medellín, M. d. (2008). *Propuesta Educativa para el Desarrollo Humano en la Primera Infancia*. Medellín: Publicaciones USB Medellín.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición*. Bogota, D.C: Edesco Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Serie Guías N°34. Guía para el Mejoramiento Institucional*. Bogota, D.C.: Cargraphics S.A.
- Ministerio de Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2007). *Documento Conpes Social 109*. Bogota, D.C.
- Ochoa, R. F. (1989). *Pedagogía y Verdad*. Medellín: Secretaria de Educación y Cultura.
- Peña, A. K. *Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la Pedagogía*. Medellín.
- Pinheiro, P. S. *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*.
- Revolución Educativa Colombia Aprende. (2009). *Documento 10. Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera infancia*. Bogota: Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.
- Souza, B. d. (2006). Subjetividad, ciudadanía y emancipación. . En B. d. Souza, *De la mano de Alicia*. Sao Paulo Brasil: Villareal.
- Tomás, I. (2004). *Factores sociales de la percepción, hacia una psicología del significado*. Madrid: Alianza.
- UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA MEDELLÍN. (2008). *PAIDEIA FRANCISCANA, una mirada a la expansión humana*. Medellín: Publicaciones USB.
- Valvuela, M. F. (2002). Formación y Universidad: Un debate para el tercer mundo. *Actas Pedagógicas* , 24-28.
- Veronica Romo López, B. Z. (2009). *Opinion que se tiene sobre el Rol del Profesional de la Educación para la Primera Infancia en dos Paises Latinoamericanos*. Colombia y Chile: Imprenta norte Grande EIRL.

Vives, J. (1529). *Metodos y programas de una educación humanistica*. Traducido por Juan Gonzaga. Madrid: Burgos.

W, K. (1985). *Fundamentos de una Didactica Critico Constructiva* . Republica Federal Alemana.

Willemse, M. L. (2006). Research and professional development of teacher educators. *European Journal of Teacher Education* , 19.

Y, G. E. (2005). *Paradigmas, controversias y contradicciones*. California: Sage Publications.

ANEXOS

ANEXO 1 CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, identificada/o con documento de identidad N° _____ de _____, domiciliada/o en _____.

Actuando en nombre propio, autorizo a **Olga Lucía López Rendón** para que aplique en el marco de la investigación “**Resignificación de la formación de maestros y maestras para la primera infancia en la Licenciatura de educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura**”, la cual se lleva a cabo dentro de la línea de investigación de Infancia en la Maestría de Educación - Universidad San Buenaventura seccional Medellín; cuyos **objetivos** pretenden: ***Resignificar los componentes fundamentales del currículo del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura Medellín, para responder a la formación de maestros y maestras para la atención a la primera infancia con relación realidades y necesidades del contexto regional y nacional y la política de Infancia; una entrevista en profundidad*** para indagar sobre las tendencias y concepciones que tienen los docentes y coordinadores de áreas respecto al concepto de formación, currículo, modelo pedagógico, evaluación, investigación y práctica del programa; la cual consiste en una conversación guiada por preguntas relacionadas con el programa, su desarrollo, su orientación, no con fines evaluativos sino con fines proyectivos.

La participación en esta investigación es voluntaria, y no genera ningún beneficio de tipo económico, sin embargo lo concluido en esta servirá para resignificar el Programa de la Licenciatura en Educación preescolar y así contribuir al mejoramiento cualitativo continuo del mismo y responder a las exigencias mundiales, nacionales y regionales de la política pública de primera infancia.

Esta investigación no presenta riesgos en los sujetos participantes. Se garantiza que dicha información será manejada de manera anónima y confiable por personal capacitado. Por ningún motivo se aplicara ninguna prueba que comprometa la integridad física de los sujetos participantes.

Al firmar este documento reconozco que lo he leído o que me lo han leído y explicado y que comprendo su contenido. Se me ha dado la oportunidad de generar preguntas y que estas han sido resueltas en forma satisfactoria.

Participante

Cédula N° _____

Anexo 2

Medellín, Junio 18 de 2010

Doctor
CARLOS MARIO CARDONA RAMÍREZ
Presidente del Comité de Bioética
Universidad de San Buenaventura Medellín

ASUNTO: Aprobación de Consentimiento Informado

La presente con el fin de solicitar al Comité de Bioética de la Universidad de San Buenaventura Medellín, la aprobación del consentimiento informado para Padres-Madres a utilizar en el proceso de investigación del Proyecto: Resignificación del Programa de Licenciatura en Educación preescolar.

La Investigación se viene realizando en el marco de la Maestría en Educación, Línea de Infancia y busca identificar cuáles son los componentes fundamentales del currículo del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura Medellín, para responder a la formación de maestros y maestra para la atención a la primera infancia con relación realidades y necesidades del contexto regional y nacional y la política de Infancia. Es una investigación básicamente cualitativa que se construye a través de teoría fundada. Se utiliza como instrumento de recolección de la información una entrevista semiestructurada. (Se anexa Instrumento).

Agradezco al comité de bioética las sugerencias que a bien tengan en el proceso de recolección de información, dentro del marco del respeto por la dignidad humana.

Atentamente,

BEATRIZ ELENA ARIAS VANEGAS
CC 42 747030

OLGA LUCÍA LÓPEZ RENDÓN
CC

Anexo 3

PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

1. ¿Cuál es la concepción que tiene de formación en el programa de Licenciatura en Educación preescolar de la Universidad de San Buenaventura? Esa concepción de formación se encuentra inherente al programa o considera que solo se perfila como un deber ser?

2. ¿Cómo se entiende el currículo en la facultad de educación y específicamente en el PLEP? Corresponde ese currículo al perfil del maestro encargado de la atención a la primera infancia? ¿Qué transformaciones haría al currículo desde su planteamiento de formación? ¿Cuál es el aporte que hace el área a la que usted pertenece al proceso de formación?

3. ¿La propuesta pedagógica de la Universidad de San Buenaventura en su Paidea Franciscana como logra transversar el proceso de formación? ¿Desde su fundamentación epistemológica cómo concibe el conocimiento? ¿Cómo concibe a la persona? ¿Cómo concibe el aprendizaje? ¿Cómo están definidas la evaluación y el desarrollo de competencias?

4. ¿Qué transformaciones considera que debe hacerse al Plan de Estudios del PEP para responder a las nuevas concepciones de infancia y a la realidad que debe asumir el profesional en educación para la primera infancia hoy?

5. ¿Cuáles son las características del sujeto que se forma en la facultad de educación, específicamente en el PEP? ¿Corresponde el perfil de formación a las necesidades del sujeto objeto de atención integral, es decir la primera infancia?

6. ¿Qué transformaciones considera deben hacerse en la concepción de evaluación del estudiante en el programa? Corresponde esa evaluación a una evaluación de competencias? Desde dónde se debe asumir el proceso de evaluación?

7. ¿Cómo lograr la articulación de la investigación-teoría y práctica en el programa? ¿Qué transformaciones se perfilan en este sentido?

Entrevista a Directivos de Programas

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD.

TRABAJO DE INVESTIGACION: Resignificación de la formación de maestros y maestras para la primera infancia en la Licenciatura de Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura

INVESTIGADORA: Olga Lucia López Rendón

ASESORA DE INVESTIGACION: Beatriz Elena Arias Vanegas.

FECHA DE APLICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS: Junio 9 al 15 de 2010.

1. Considera usted que el Proyecto Educativo Bonaventuriano PEB, contiene los lineamientos necesarios para direccionar la estructura académico administrativa de la Universidad y sus diferentes programas académicos? Que le agregaría usted y porque? Que quisiera fortalecer en aras de la formación integral de sus estudiantes? Y que omitiría según los avances de la educación superior?

2. Junto con el PEB, como logra la propuesta pedagógica de la Universidad de San Buenaventura en su Paideia Franciscana transversar el proceso de formación? ¿Desde su fundamentación epistemológica cómo conciben el conocimiento? ¿Cómo conciben a la persona? ¿Cómo conciben el aprendizaje? ¿Cómo están definidas la evaluación y el desarrollo de competencias?

3. En ese orden de ideas, la Facultad de Educación tiene claramente definido su objeto de estudio, sus funciones sustantivas, la estructura del currículo, el perfil del maestro que quiere formar? Y las competencias que debe alcanzar?

4. El PEP de Licenciatura en Educación Preescolar tiene definido un propósito de formación, junto con unas competencias, áreas y plan de estudios. Considera usted que todo esto responde a las necesidades del contexto y del momento o considera que solo se perfila como un deber ser?

5. ¿Qué transformaciones haría usted al currículo de la licenciatura en educación preescolar de la USB desde su planteamiento de formación? Qué modificaciones considera usted que deben hacerse al Plan de Estudios para responder a las nuevas concepciones de infancia y a la realidad que debe asumir hoy el profesional en educación para la primera infancia?

6. ¿Cuál es el compromiso y aporte que hace el AREA a la que usted pertenece para lograr estas transformaciones frente al proceso de formación de maestros para la primera infancia?

7. ¿Cómo lograr la adecuada integración entre teoría-práctica e investigación en el programa? ¿Qué propuestas se perfilan en este sentido?

8. ¿Qué directrices considera usted deben tenerse en cuenta en la evaluación de los estudiantes? Como se debe asumir este proceso en aras de alcanzar la verdadera formación integral del docente para la Primera Infancia?

