

El conocimiento de la educadora infantil: una aproximación a su construcción

*Maribel Vergara Arboleda**



Resumen

Este artículo, es un aporte a la reflexión sobre la forma en que las prácticas institucionalizadas en la educación inicial han configurado el conocimiento de la Educadora Infantil (EI) y cómo este debe transitar a nuevas construcciones y comprensiones. Muestra las corrientes investigativas que se han interesado por comprender el pensamiento y la acción del profesor, a la vez que desarrolla cuestiones históricas de la evolución del concepto de infancia desde distintas corrientes y concepciones de pensamiento. Resalta el origen de la profesión de la EI como uno de los aspectos que más ha dificultado la constitución de su conocimiento, distingue a la vez, los elementos que sirven como punto de análisis para precisar el objeto de estudio de la EI. A través de la exploración epistemológica del conocimiento de la EI da cuenta de un conocimiento particular y diferenciable del conocimiento de los profesores de otros campos. Por último, por medio de la idea de dispositivos de formación, se desarrolla la idea de saberes deseables para la producción de conocimiento de la EI y que se relacionan con los principios de la pedagogía infantil.

Palabras clave: Epistemología, Conocimiento, Educadora Infantil, Formación, Práctica, Conocimiento del Profesor, Formación, Reflexión, Guiones y Rutinas.

Recibido: 5 junio 2012

Aprobado: 10 octubre 2012

* Lic. en Educación Preescolar, Magíster en Educación. Docente Universidad de San Buenaventura. Doctorado en Educación Universidad Pedagógica Nacional.

Abstract

This article is a contribution to reflection on how institutionalized practices in early childhood education have shaped the understanding of Child Educator (ChE) and how it should move to new constructions and understandings. This text show us some investigative movements interested in understanding the thought and action of the teacher, also develops historical questions of the evolution of the concept of childhood from different schools of thought and ideas. On the other hand, it highlights the origin of the ChE profession as one of the aspects that has hindered the creation of knowledge, and makes the difference of the elements that serve as a point of analysis to define the object of study of ChE. Through knowledge epistemological exploration of ChE makes a short work of a particular knowledge and another differentiable knowledge of other field teachers. Finally, using the idea of forming devices, the idea of knowledge desirable is developed to produce knowledge of the ChE and which relate to the principles of child education.

Key words: Epistemology, Knowledge, Children's Educator, Training, Practice, Teacher Knowledge, Training, Reflection, Hyphens and routines.

1. Aproximaciones a la comprensión de la categoría conocimiento profesional del profesor

La corriente investigativa que da cuenta del pensamiento y la acción del educador (en los niveles de básica, media y superior) ha tenido un crecimiento significativo en los últimos tiempos, a la vez que ha permitido dar cuenta del conocimiento y sentido de la actividad docente. Aunque dichas investigaciones no destacan el pensamiento y la acción de la Educadora Infantil, (EI) son la base para iniciar una nueva corriente que permita comprender su pensamiento y acción.

La década de los setenta, representa una época importante en el desarrollo de la investigación educativa que fundamentalmente se interesó por identificar aspectos relacionados con la eficacia docente. En estas investigaciones, se asumió el enfoque de proceso producto, como el marco teórico y metodológico más adecuado para la investigación educativa. Este enfoque, se preocupó por identificar la conducta del los docentes que mejor se relacionaba con un buen rendimiento de los alumnos, por lo que se diseñaron instrumentos para observar y analizar la conducta del profesor. Marcelo (1987). Este paradigma, recibió numerosas críticas señalando sus vacíos, especialmente

en los instrumentos utilizados y la observación limitada de la complejidad de la conducta del profesor, ya que esta observación, puede no responder a su conducta habitual.

Con la emergencia de la psicología cognitiva, se introduce el tema del pensamiento como elemento causal de la conducta humana y por extensión, el pensamiento del profesor será una fuerza causal de su actuar profesional. Ya no se habla de conducta sino de acción, aquí, el pensamiento, está íntimamente asociado a la acción inteligente.

Los avances en el conocimiento del profesor han sido significativos en tanto que la preocupación por el pensamiento ha sido no en términos de operaciones formales, sino, en términos de contenido, que en muchas ocasiones hacen referencia a un contexto psicológico, es decir: teorías implícitas, valores, creencias e imaginarios; por eso es necesario analizarlo desde el contexto de las creencias. Reyes, Perafán & Salcedo (1999) señalan que "las creencias pueden ser consideradas como pioneras de acciones específicas. Muchas creencias están fuertemente arraigadas y

forman parte de la red de significación del maestro”. Esto nos sugiere, que las acciones de la EI están guiadas por sus creencias que a la vez son la base sobre la cual fundamenta su conocimiento.

La categoría conocimiento profesional del profesor, tiene un desarrollo polisémico dentro de la misma pedagogía y obedece a distintas tradiciones prácticas y conceptos; es decir, que el campo intelectual de la educación y de la pedagogía en el marco de las relaciones tanto prácticas como teóricas, introduce situaciones que es necesario complejizar. Es en este contexto, donde se introduce la pregunta por el conocimiento del profesor; ya no es la pregunta por el pensamiento, es la pregunta por el conocimiento específico del profesor. Si consideramos que el conocimiento profesional incluye por tanto elementos teóricos es decir; conocimiento sobre el contenido de la disciplina, así como la experiencia práctica. Por lo que, los conocimientos teóricos requieren una integración y transformación comprensiva para poder devenir conocimientos prácticos. Así, las circunstancias concretas de tal transformación son distintas, según las disciplinas científicas y sus campos de aplicación.

Bromme (1988) a propósito de este tema afirma que, el conocimiento del educador es un tipo de conocimiento que este usa diariamente y que está integrado por: los conocimientos científicos, las teorías, las reglas empíricas y las experiencias de la práctica. Para el autor, el conocimiento profesional del educador, es de naturaleza particular y se desarrolla en la cotidianidad en tanto que el educador está en la búsqueda de respuestas a la diversidad de problemas que emergen de la práctica. El planteamiento de Bromme, nos sugiere que el conocimiento práctico de la educadora, se da en la relación formación teórica e interacción con la práctica, es decir es usado para la resolución de problemas cotidianos que requieren juicio práctico y sentido común.

Este planteamiento, sugiere que el conocimiento profesional del profesor está ligado al quehacer, a la vez que es considerado como



un conocimiento cambiante de acuerdo con las circunstancias del momento. Estas características se deben precisamente a que es un conocimiento que viene de la experiencia, lo que indica que el conocimiento requiere de la experiencia personal y directa con el objeto que se desea conocer, por lo que, el conocimiento práctico, es el resultado de la relación entre la formación teórica del educador y su interacción con la pedagogía.

Por su parte, Habermas (1987) Plantea la relación entre, racionalidad y saber; la racionalidad hace referencia a la forma en que los sujetos usan el conocimiento en las manifestaciones verbales y en las acciones. Es decir, al usar el conocimiento se producen saberes. Habermas, hace la distinción entre saberes explícitos y saberes implícitos. Los primeros son los que se expresan a través de las manifestaciones lingüísticas y los segundos, los que se expresan en las acciones teleológicas a través de la puesta en acción de una capacidad.

La pretensión no es plantear la discusión entre las categorías: saber y conocimiento; lo que interesa aquí, es comprender el conocimiento de la EI que aunque se compone de construcciones personales de carácter no sistémico y son producto de una experiencia principalmente guiada por las características del nivel, este también debe ser construido con ciertos criterios de rigor y sistematicidad para ser reconocido por una comunidad.

2. Cuestiones históricas del conocimiento de la EI

En el origen de la profesión de la educación infantil, la dificultad en la constitución del conocimiento de la profesión, se asocia a la creencia según la cual, la formación del profesional para este nivel, se debía dedicar a la instrucción de aspectos relacionados con la atención y cuidado del niño; en una práctica centrada prioritariamente, en satisfacer las necesidades básicas de: alimentación, sueño e higiene y con una marcada naturalización del enunciado vocacional y afectivo hacia la infancia. Al respecto, Rodríguez (2004) plantea: la vocación y el afecto, se instalan como un atributo socialmente valorado, ligada a la elección de la carrera por parte de la EI, creando una relación entre; magisterio, naturaleza femenina y amor a la infancia. Se plantea una coincidencia entre el discurso que se elabora con respecto a las maestras, en quienes destacan dimensiones afectivas e infravaloran otras como las cognitivas e intelectuales (Rodríguez, 2004 en Losso, 2006)

Esta creencia, contribuyó a la permanencia de ciertas prácticas y también a reconocer que las tradiciones arraigadas en la vida cotidiana del nivel, configuran y le dan una especial particularidad al quehacer docente. Así, la opción por mantener una línea de actuación, afecta a todo un conjunto de elementos constitutivos de la acción de la EI con respecto a los niños, a la vez que influye en la manera en que se asume profesionalmente.

La revisión histórica de la concepción de infancia y los modos de educar desde la perspectiva de autores como (Aries; 1998, Frabboni; 1996, Convención Internacional de Derechos del niño; 1989 y Camargo; 2003) nos brinda una visión que permite comprender las concepciones de infancia que han penetrado las prácticas educativas, conocerlas y analizarlas, contribuye a comprender los posibles conocimientos que se han producido en el nivel.

Ariés (1998). Plantea que las ideas de infancia, aluden a cambios históricos en su concepción

y tienen que ver también, con los modos de organización económica, política y cultural de las sociedades junto con el desarrollo de las teorías pedagógicas. El autor muestra que en los siglos XVI y XVII al niño y la niña se les consideraba como adultos en miniatura, con sus mismas características, virtudes y defectos; el niño era visto como la versión reducida del adulto. Esto implica que la relación del adulto con el niño se diera desde esa mirada desconociendo la naturaleza infantil.

En el siglo XVII con Rosseau, se empieza a diferenciar al niño del adulto, se hace referencia concreta y clara a su edad, así como a las singularidades de su vida. Estos planteamientos son retomados por la psicología y la pedagogía y con el desarrollo de las ciencias sociales.

En el siglo XVII con Rosseau, se empieza a diferenciar al niño del adulto, se hace referencia concreta y clara a su edad, así como a las singularidades de su vida. Estos planteamientos son retomados por la psicología y la pedagogía y con el desarrollo de las ciencias sociales, se ponen en escena nuevos enfoques, métodos y modelos fundamentados en una concepción de niñez que se enmarca en procesos de desarrollo humano, con carácter evolutivo y progresivo, de ello se desprenden tradiciones pedagógicas arraigadas en las etapas evolutivas del desarrollo que deben ser 'superadas' por la educadora para poder pasar a la siguiente.

En Frabboni, (1996). Se analiza cómo en la época moderna, el niño ha sido un sujeto invisibilizado y solo se le considera importante

en tanto éste pertenezca a una familia o a la escuela, por lo que la niñez existe social y culturalmente solo desde estas dos instituciones. La escuela por ejemplo, es un complemento de la familia y viene a proporcionar ambientes de atención protección, cuidado, estabilidad, seguridad y aprendizaje, mientras los padres trabajan.

En la segunda mitad del siglo XX, la Convención Internacional de Derechos del niño legitima una corriente de pensamiento interesada en la idea del niño como sujeto de derechos. En 54 artículos se recogen los compromisos que la sociedad actual debe asumir con la infancia, teniendo en cuenta que la sociedad ha de ser capaz de tratar a los niños y a las niñas como personas y ciudadanos de pleno derecho. Esto tiene que ver con la idea de dignidad humana en términos de: igualdad, libertad, seguridad y desarrollo. Según esta idea, la educación del niño debe proveerle experiencias de socialización que dan cuenta de las condiciones que genera una sociedad para proteger los derechos de los niños y las niñas, dentro de las cuales la actuación de la EI es significativa.

Para Camargo (2003) el niño se entiende como sujeto de derechos aunque está en proceso de desarrollo, se le concibe completo en cada uno



de los ciclos vitales en que se encuentre. El niño no está en tránsito, no está incompleto. Los niños no son páginas vacías por llenar o recipientes para llenar de información. “El papel que cada niño desempeña es activo no reactivo, por lo que desde el inicio de su vida configura formas de aprendizaje y estructuras de conocimiento que le permiten interactuar desde su propia construcción con el mundo que se le presenta”. (Camargo, 2003, p. 57)

El siglo XXI, abre nuevas perspectivas en la comprensión sobre la infancia, de este modo, con las ideas de (Agamben; 1989, Arendt; 1993 y Larrosa 2000) se empieza a gestar una corriente de pensamiento sobre la infancia que deja de estar asociada a la idea de debilidad, precariedad o inferioridad del niño. Esta corriente tiene dos grandes implicaciones en el conocimiento de la EI como lo describe Agamben (1989). Primero, la infancia deja de estar asociada a la imagen del niño como el ser humano pequeño, frágil, sin voz o como una etapa que debe ser superada, y segundo, la infancia deja de ser depósito de los sueños y anhelos de los adultos.

En este sentido, Arendt, (1993) cuestiona las formas adultas de responder al niño y nos invita a asumir en su educación la idea del natalicio, es decir; concebir la infancia, como llegada de los nuevos, como nacimiento y como novedad. Se aleja de los que consideran la infancia como imposibilidad (hablar, caminar, pensar...) inferioridad, carencia, falta de, o de un estado que hay que superar o de filosofías como las de Platón o Aristóteles que pensaron la infancia como bárbaros, en estado de latencia. De este modo, a la concepción de infancia como novedad, como experiencia y como diferencia, le subyacen implicaciones pedagógicas y políticas que necesitan repensar las prácticas que se han institucionalizado en aras de la atención a la infancia, así como el carácter formativo de los profesionales que atienden los niños y niñas en este nivel.

Las distintas corrientes y concepciones de pensamiento sobre la infancia, conducen a

contemplar dos elementos de análisis que permiten precisar el objeto de estudio de la EI. El primero, la concepción de integralidad del niño que debe ser asumida como criterio del conocimiento profesional y el segundo, el campo de intervención pedagógica dentro de un marco conceptual de la infancia sustentado en una concepción de infancia en y para la experiencia, en donde su educación está

abierta a la búsqueda, el desequilibrio, la novedad y la discontinuidad, un maestro que acepta la diferencia, lo inesperado, busca el encuentro y le apuesta a la singularidad evitando los determinismos. Esta posición legitima al niño como sujeto y permite centrar la formación en un dialogo con otras disciplinas y justifica la acción pedagógica en concordancia con una identidad profesional.

“Habrá que diseñar y experimentar estrategias de formación inicial y permanente que favorezcan un trabajo colectivo y que conduzca a los propios profesores, en formación o en activo, a partir del análisis de sus propias concepciones, a ampliar sus recursos y a modificar sus perspectivas y, en definitiva, a orientar su propia formación como un cambio didáctico que también sea a la vez conceptual”

3. Acerca de la Naturaleza del Conocimiento Profesional de la Educadora Infantil

Plantear la categoría conocimiento profesional de la EI, precisa acudir a algunos de sus orígenes para su mayor comprensión, al respecto investigaciones como las de (Carrascosa, 1985, Hewson y Hewson 1988, Porlán 1988). Han admitido que el profesor posee saberes, creencias, comportamientos, etc. previos, cuyo origen puede atribuirse al conocimiento originado de la experiencia. Primero, como alumno y después, como enseñante, y que han ido configurado su formación. Dichos conocimientos han recibido diferentes nombres: pensamiento docente espontáneo, epistemología personal docente, preconcepciones de sentido común sobre la enseñanza y teorías implícitas.

En cuanto al conocimiento, Quiceno, (2011). Describe el conocimiento profesional como un: “Adentrarse en la pedagogía, y desde dentro de sus propios conceptos para construir su estructura discursiva y su saber, así como sus

objetos y sus teorías”. (p. 8). Podemos afirmar que el conocimiento profesional de la EI es de naturaleza muy particular, y debido a la gran variedad de situaciones que se presentan en la práctica, los conocimientos han de ser enriquecidos y renovados cada día. Es un tipo de conocimiento que le permite hallar relaciones entre: sucesos, causas y consecuencias y le ayuda a considerar lo esencial de un problema, así como las relaciones funcionales importantes del mismo. Podría decirse que le da un nivel de experticia en un campo particular.

Al respecto Bromme (1988) plantea: los expertos disponen no de más conocimientos sino de otros conocimientos que sus colegas menos experimentados. Esos conocimientos distintos están estructurados de modo adecuado a las exigencias del entorno y se muestran en parte a través del dominio de procedimientos y también en rutinas y no en los conocimientos reproducibles.



La búsqueda y análisis de dichos conocimientos, posiblemente eficaces puede proporcionar información sobre cómo debe orientarse la formación de la EI para que la teoría pueda ser utilizada como parte de los conocimientos profesionales relacionados con la práctica. Importantes estudios se han interesado en la idea de que la principal influencia en el desarrollo profesional de los profesores, es la forma en que han sido enseñados, pues en lo relativo a las creencias que tienen los profesores sobre la naturaleza de la ciencia y del trabajo éstas pueden afectar la forma en que desarrollan el currículo y la toma de decisiones prácticas. Para Furió (1994). "Habrá que diseñar y experimentar estrategias de formación inicial y permanente que favorezcan un trabajo colectivo y que conduzca a los propios profesores, en formación o en activo, a partir del análisis de sus propias concepciones, a ampliar sus recursos y a modificar sus perspectivas y, en definitiva, a orientar su propia formación como un cambio didáctico que también sea a la vez conceptual". (p 192)

En este sentido, el conocimiento de la EI, se puede entender como la posibilidad de reflexión sobre las condiciones de producción de sentido de la propia práctica, una reflexión sobre la condición del conocimiento y del quehacer docente, que le permite a la

educadora, dar cuenta de los procesos de producción de conocimiento al interior de la profesión. Hablar de una epistemología en el conocimiento de la EI, implica resignificar las propias creencias sobre la práctica, en tanto que el conocimiento del profesor determina una praxis que se estructura en torno a: principios, reglas, definiciones implícitas y la forma de pensar, así como el contenido de ese pensamiento. Perafán (seminario doctoral conocimiento profesional del docente, 2010).

Comprender las condiciones de producción, circulación y validación del conocimiento que se construye en los diferentes espacios de la formación y ejercicio profesional de la EI, exige señalar los aspectos epistemológicos que le son propios a la práctica de un profesional reflexivo. Podríamos decir que, aludir a un profesional epistemólogo, es referirse a un sujeto que piensa sobre las propias condiciones de producción de conocimiento. Al respecto Quiceno, (2011) plantea "Pensar no es pensar lo real, sino pensar lo conceptual, la ciencia. Pedagogo es aquel que se hace a una teoría, a una explicación del funcionamiento real de la educación. Que con su acción o práctica, no solo conoce el bien, también conoce la verdad y la hace realidad". (p.35).

La construcción del conocimiento del sujeto educador, es pues un proceso que remueve la subjetividad, Bachelard (1978) decía: No es posible la construcción del conocimiento, sin una reforma del ser que conoce, no es posible la producción de conocimiento profesional, sin una transformación del sujeto mismo poseedor de ese conocimiento. Así, quien produce ese conocimiento, en este caso, la EI, transforma este saber tanto en lo individual como en lo colectivo.

Esta perspectiva sobre el conocimiento, apunta a la necesidad de reconceptualizar la formación y la práctica en el campo de lo infantil, tiene que ver con la idea de una pedagogía particular de pensar la infancia, asociada a la intención de identificar los procesos de

producción, subjetividad y prácticas propias del nivel; en este sentido, al cómo deviene sujeto cognoscente llamado EI, en tanto que su conocimiento, es un conocimiento epistemológicamente diferenciable de los conocimientos del profesor de: física, de matemática, de química, de biología, etc. Teniendo en cuenta que el conocimiento de la EI, es doble naturaleza, teórico y práctico. El primero tiene que ver con conocimientos que vienen de la: la pedagogía, la filosofía de la educación, la sociología de la infancia, la psicología, la didáctica, la antropología, el arte, la política y la ética y el segundo que tiene que ver con los guiones y rutinas que ayudan a la maestra, estructurar el tiempo y la intencionalidad pedagógica en el jardín infantil: hora del sueño, alimentación, juego, adaptación, control de esfínteres y disposición a la escucha entre otros aspectos.

En este orden de ideas, la educación infantil, está asociada a la pregunta por el tipo de conocimiento que de alguna forma se ha movilizó y se moviliza en el campo de la infancia y que media la relación pedagógica. El conocimiento de lo infantil y las disciplinas que lo soportan, se deben comprender desde el proceso histórico y social en que se ha configurado la idea de niño y niña en una cultura, como condición para pensar el conocimiento de la educadora.

Por eso, en la construcción de conocimiento profesional de la EI, es conveniente trazar rutas de producción y validación del mismo, en tanto que no todo lo que produce el educador, puede ser considerado como conocimiento pertinente o viable, ya que en la acción, la educadora pone en escena sus creencias, las cuales pueden estar cargadas por interpretaciones subjetivas de lo que significa la educación en este nivel. Al respecto, Reyes et al. (1999) escribe: "Se concibe que los sujetos históricos son tan diversos como los contenidos de conciencia, lo cual hace necesario que la enseñanza sea vista como un proceso comunicativo, en el cual los sujetos reflexionan acerca de sus propias creencias" Solo así, el conocimiento de la EI, podrá ser conocimiento, organizado consecuente que

educa y promueve la existencia de los sujetos, un conocimiento intencional hacia la promoción del desarrollo de la infancia.

Esto sugiere que a la concepción de infancia que se tenga en un momento social o histórico determinado, le subyacen implicaciones pedagógicas y políticas que necesitan repensar las prácticas que se han institucionalizado en el nivel con aras de atender a la infancia, o las infancias, así como, el carácter formativo de los profesionales del mismo. Lo anterior significa que el conocimiento de la EI no estaría ligado a un conocimiento prescrito en el currículo del nivel inicial que reproduce conceptos y contenidos con la finalidad de 'preparar' al niño para que acceda al siguiente nivel de la escolaridad, sino por el contrario, el conocimiento de la educadora estaría enmarcado por una finalidad educativa.

El conocimiento visto de este modo, es intencional e implica que en el campo de lo infantil los estudios se deben orientar a rastrear los conceptos que han sido objeto de atención en el campo y que han marcado ciertas prácticas y concepciones sobre la infancia como son: el niño débil y carente al que hay que proteger, el adulto en miniatura que no posee necesidades infantiles, o el niño de la psicología que hay que ayudarlo a superar etapas como si estas fueran un escalón que se debe alcanzar lo más rápidamente posible.



4. Los Guiones y Rutinas y su Relación con el Conocimiento de la Educadora Infantil

Los guiones y rutinas, son un tipo de conocimiento en la acción o de la práctica profesional que pone en escena las teorías implícitas del educador. Hacen referencia, a un conjunto de esquemas que orientan el curso de la acción pedagógica de una manera fija para su abordaje. Pertenecen a una naturaleza cuyo significado y sentido ayudan al educador a resolver una parte importante de la actividad cotidiana, especialmente aquella que se repite con cierta frecuencia. Porlán, Rivero & Del Pozo, (1997) expresan que las rutinas son inevitables en la actividad humana puesto que simplifican la toma de decisiones y favorecen que desaparezca la ansiedad o temor ante lo desconocido a las situaciones que no se pueden controlar; por eso cumplen una función psicológica necesaria.

Según lo dicho, los guiones y rutinas son un tipo de conocimiento a considerar en la profesionalidad de la EI, en tanto que se generan de la experiencia y se dan en contextos concretos y específicos, respondiendo a preguntas como: ¿Qué hacer y cómo hacer en una situación determinada?

Como ya se dijo, los guiones y rutinas son un tipo de conocimiento, este puede ser potenciado con oportunidades de reflexión en la formación profesional de la EI, para

objetivizar algunos modos de actuar que permita desentrañar un tipo de conocimiento profesional. Un conocimiento profesional que no se ubica ni como conocimiento teórico, ni como conocimiento práctico únicamente, sino que hay que buscarle un lugar epistemológico donde no es sumatoria de las dos; es un juego de tensiones que se mueve desde el proceso de constitución del sujeto, desde guiones y rutinas.

La tabla # 1 muestra los ámbitos y componentes que se deben tener en cuenta para la construcción de conocimiento de la EI.

El ámbito se refiere a los aspectos centrales a tener en cuenta en la idea de construir conocimientos en el campo profesional de la educación infantil, estos son: los saberes, lo profesional y la reflexión. Y los componentes son unidades dentro de cada ámbito y conforman los elementos a tener en cuenta en la formación y necesariamente se relacionan con los ámbitos.

Como se puede observar es una tabla de doble entrada que permite ver la relación entre el saber, lo profesional y la reflexión como aspecto indispensable la producción de conocimiento al interior de la profesión.

Tabla 1. Aspectos a considerar en la Construcción de Conocimiento de la EI

Ámbito Componente	Saberes	Profesional	Reflexión
	Académicos	Campo de lo Infantil Proceso Histórico de la Profesión	Producción de Conocimiento Quehacer Docente
	Experienciales	Creencias sobre la Práctica Guiones y Rutinas	Sentido de la Práctica Sentido de la Profesión

5. Dispositivo de Formación en la Construcción del conocimiento Profesional de la Educadora Infantil

Las cuestiones históricas sobre las concepciones de infancia y la forma en que estas han delineado las interacciones pedagógicas: educador-niño, nos permiten anticipar cómo la intencionalidad de la formación y la práctica de la educadora de hoy, ha de atender aspectos de orden: antropológico, biológico, psicológico, intelectual, artístico, corporal y social de lo infantil. Dominar estos conocimientos le hará posible a la educadora en su práctica, la vinculación de situaciones de aprendizaje adecuadas y significativas para el niño, así, como la planificación de interacciones pertinentes, no solo en lo referente a aspectos de tipo programático, sino también, de orden pedagógico en la construcción del conocimiento profesional.

A continuación se presentan los siete elementos considerados como indispensables para la construcción del conocimiento de la EI.

Primer elemento: producción de conocimientos relacionados con los principios de la pedagogía infantil, para que sean integrados saberes y técnicas propios a dicho campo. Retomando las ideas de Bruner (1997) para contribuir a formar el andamiaje intelectual y social del niño, por tanto, su formación ha de estar estructurada sobre las más sólidas bases de la ética, el intelecto y la persona.

Segundo elemento: es necesario demostrar la importancia de la educación infantil y por tanto, el sentido de la profesión. De esta idea, se desprenden dos líneas que trazan el camino para aportar a la construcción de conocimiento de la EI. El primero, es la posición que la población infantil ocupa hoy día dentro del proyecto de país, y el segundo, la construcción social de un concepto de infancia que reconoce al niño como sujeto de derecho con posibilidades de participación, por lo que le da una condición de ciudadano y determina a la vez las prácticas de interacción pedagógica que debe establecer el educador con el niño.



Tercer elemento: El anterior raciocinio, sitúa al currículo y al contexto social y político, como elementos de la formación que son necesario considerar en la construcción del conocimiento de la EI. Al respecto Sacristan, (1998) escribe: el conocimiento profesional se irá construyendo desde parámetros culturales, decisiones sociopolíticas, modelos pedagógicos definidos históricamente. Por lo que, a las distintas interpretaciones del modo de ser docente que se van constituyendo socialmente, les corresponde ubicarse históricamente y a la vez relacionarse activamente con los criterios fundantes de la escolaridad. Es decir, a las funciones, concepciones y representaciones que se le atribuyen al rol docente.

Cuarto elemento: La idea de desarrollar el conocimiento político de la EI, instituye en la formación, prácticas que consideran la relación individuo y sociedad; en tanto que es una experiencia que promueve el libre pensamiento, reconoce la igualdad, y a la vez, ayuda a que la educadora, contribuya a forjar en el niño sus primeras manifestaciones como sujeto político, así como la construcción de la identidad y rol que cada quien desempeña en la sociedad convirtiéndose en una intensión ética y moral del acto educativo que promueve acciones individuales y colectivas en aras a la

construcción de un saber social. Para Cullen, (2009), el ejercicio de la ciudadanía, se funda en la responsabilidad de saberse interpelado por el otro, con la idea de deliberación y argumentación racional como principios de consenso, el cual cobra sentido si existe una ciudadanía responsable donde se privilegia la ética, como un conocimiento que promueve que los sujetos desarrollen procesos de socialización y participación que les permita expresar sus propias opiniones, y construir argumentos relativos a las condiciones en que a cada uno le corresponde orientar su propia vida. Desde la propuesta de Hanna Arendt, lo político se relaciona con la libertad humana y se da a través de la inmersión del sujeto en un espacio público donde predomina la acción.

La noción de acción arendtiana, es la actividad humana en cuanto hombre, es entendida como una conducta plural que se realiza entre varios y tiene como característica que se ejecuta por decisión propia poniendo de manifiesto el ser de quien la realiza. Así, la acción, se presenta como reciprocidad, orientada hacia la relación social. Consiste entonces, en la probabilidad de que se actuará socialmente de forma apropiada 'con sentido'. Al respecto Arendt. (1993). Escribe "Para los hombres, la realidad del mundo está garantizada por la presencia de otros, por su aparición ante todos". (p. 225). Podría decirse, que este sentido de la actividad, busca la realización personal a través de la acción; la acción integra toda la existencia humana pasando por los sentimientos, el

pensamiento, la voluntad y la realidad corpórea. Es a través de la acción, que la persona puede expresarse, comunicarse y por lo tanto ejercer su voluntad y su libertad, construyéndose a sí misma.

En los planteamientos de Weber (citado en Hesper y Pérez 2002). "La acción social individual aparece como un elemento avalador de lo individual; sin embargo, lo individual no es entendido como lo individualista, pues su objeto no es lo singular a secas, sino lo individual dotado de sentido". (p.31). Por tanto, la actividad debe entenderse como el principio que promueve en el sujeto la acción con -sentido- es decir, que lo lleve a asumir su situación en la historia y en el mundo, comprometiéndose en la construcción de su proyecto de vida, en y con los otros haciendo uso responsable de su libertad. Lo individual importa en cuanto está en relación con otras individualidades.

Quinto elemento: el reconocimiento a la pluralidad y afirmación de la realidad como construcción social y la recuperación del otro y de los otros. Al respecto (Levinas, 2001) plantea. Es un descubrimiento del otro, una nueva mirada a la humanidad del ser que se fundamenta en la alteridad y en el acogimiento como principio de tolerancia y unificación a la vez que llama la atención de la sociedad actual, sobre la tendencia a conformar relaciones basadas en el egocentrismo que ha conducido a desconocer e invalidar al otro como persona y como consecuencia, a negar al propio ser; dicha negación del ser le quita la posibilidad al hombre de formarse como sujeto con un pensamiento más social y más humano.

Estos saberes conforman un cuerpo de conocimientos que sirven para redimir, el valor de la profesión, el crecimiento y desarrollo personal, así como la consideración en la formación, de nuevas rutas de intervención pedagógica como son: la atención a la diversidad, la investigación y la interrelación disciplinar que permitan la comprensión de hechos, fenómenos y problemas tanto físicos como humanos y sociales. Violante (2001).

“La acción social individual aparece como un elemento avalador de lo individual; sin embargo, lo individual no es entendido como lo individualista, pues su objeto no es lo singular a secas, sino lo individual dotado de sentido”

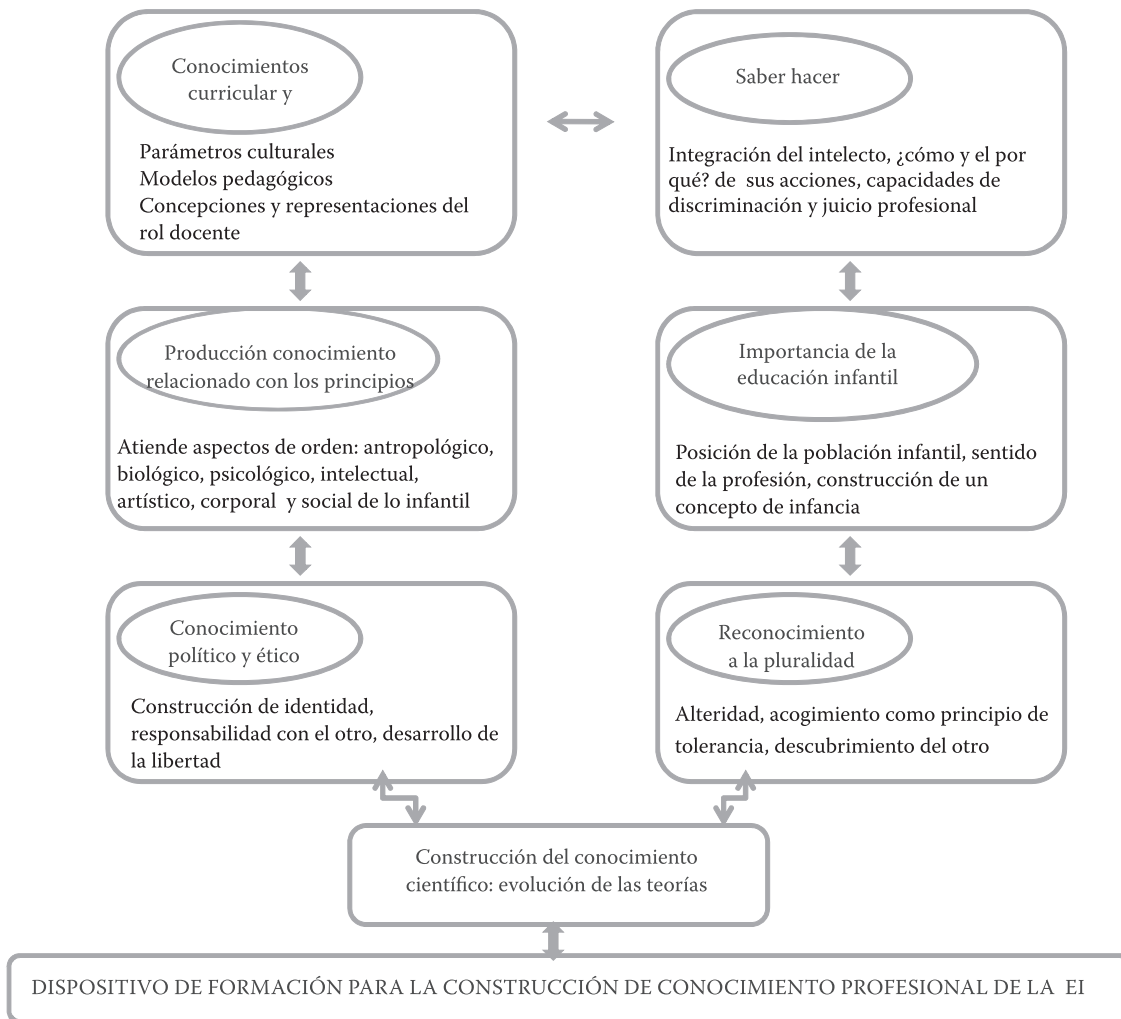


Gráfico # 1 Dispositivo de Formación para la Construcción de Conocimiento Profesional de la Educadora Infantil.

Sexto elemento: encaminar la naturaleza de la práctica de la EI hacia el saber hacer, pero no un hacer en el vacío, es una actuación que integra intelecto y acción de manera comprensiva del ¿cómo y el por qué? de sus acciones, es decir: se encamina al perfeccionamiento de la práctica para que la educadora desarrolle capacidades de discriminación y juicio profesional en situaciones concretas presentes en la acción.

Séptimo elemento: la construcción de un pensamiento científico. “El desarrollo del

conocimiento, o el desarrollo cognitivo, se caracteriza mejor como un proceso en el que los conceptos se sustituyen mutuamente”. (Duschl, 1997, p. 42). Cuando la teoría está atravesada por la reflexión, la práctica no puede estructurarse únicamente como una forma de saber técnico, pues no cabría la posibilidad para un “saber cómo proceder” en términos del conocimiento de los valores y sentido de la acción. Comprender cómo se desarrollan las teorías y cómo afectan a otros aspectos de la disciplina, permite al educador, recurrir a un conjunto de pautas y adopciones

en la toma de decisiones y diseño del currículo para la formación de educadores infantiles.

El reto estaría entonces, en proponer dispositivos que promuevan la evolución de las teorías ingenuas en torno a la pedagogía y sus asuntos, hacia aspectos más sofisticados del conocimiento, vale decir: enseñar desde un cambio conceptual en el que exista una teorización explícita acerca de la educación infantil con argumentos y justificación de la misma,

puesto que es connatural a la teoría, incluir recomendaciones apoyadas en razonamientos que pueden ser apropiados o no. Duschl (1997) escribió “La teoría inadecuada conducirá a la práctica inadecuada” (p. 42).

El gráfico # 1 resume los elementos que se presentan como aspectos fundamentales en la construcción de dispositivos de formación y construcción del conocimiento profesional de la EI.

Conclusiones



Intentar una aproximación al conocimiento de la EI, conduce a la necesidad de comprender más su mundo profesional, con el fin de llegar a la producción de conocimiento pertinente al campo pedagógico de lo infantil; para avanzar en este proceso, los agentes responsables de dicha labor, hemos de conformar comunidades académicas bajo una estructura en la cual el conocimiento propio a este saber, sea objeto de profundización, construcción y socialización, así, como los métodos, orígenes y principios considerados pertinentes para la pedagogía infantil.

Las cuestiones históricas sobre el conocimiento profesional de la EI, nos confirman que en cuanto a la formación inicial y continua de la EI se refiere, a ésta le corresponde analizar los enfoques de formación profesional empleados actualmente para: conocer y comparar

los distintos paradigmas desde los cuales se ha pensado históricamente el concepto de infancia, es decir desde una epistemología de la infancia de modo que se integren al campo de saber desarrollos que se puedan considerar construcción de conocimiento sobre la educación infantil.

Comprender la naturaleza del conocimiento de la EI, supone adentrarse no solo en sus acciones, sino también del sentido que da a la práctica, en tanto que allí se reúne todo un contenido teórico-experiencial que cobra gran valor a la hora de tomar decisiones sobre la acción y que puede entenderse como un tipo de saber acumulado de la educadora. Por ello, la reflexión como acto del intelecto debe ser integrado a la intención formativa pues permite la toma de conciencia sobre el propio pensamiento, esto contribuye a mejorar la comprensión sobre el sentido de la acción y el desarrollo de saber al interior de la profesión.

La investigación sobre la naturaleza y el conocimiento del profesor, ha permitido rescatar de los guiones y rutinas en acción, un tipo de conocimiento profesional que aunque no aparece explícito, emerge de los procesos cognitivos, así como de las creencias más arraigadas que posee el profesor acerca del curso que debe dar a su acción, para resolver problemas que le plantea la acción. Por ello, una de las implicaciones del establecimiento

y análisis de guiones y rutinas como un tipo de conocimiento, permite comprender más y mejor la práctica y como consecuencia, ayuda a definir y delimitar problemas que pueden abordarse con la intención de construir teorías que tengan repercusión en el campo de la pedagogía infantil.

En el establecimiento de rutas de formación de la EI, la incorporación de la reflexión y la promoción del trabajo colaborativo, son aspectos que pueden llegar a ser puntos clave en la transformación de creencias y teorías implícitas sobre la acción que podrían no ayudar en los avances relacionados con la producción de conocimiento pedagógico, o el desarrollo profesional de la EI.

En cualquier caso, las propuestas de formación de la EI, tendrán que incorporar elementos que lleven a la educadora a cuestionar y analizar de manera continua y contextualizada su acción, para que esta pueda traducirse en la reconstrucción consciente de prácticas cada vez más ricas, flexibles y complejas. Por lo que se hace necesario estudiar los desarrollos alcanzados en las últimas décadas, en los ámbitos nacional

e internacional, en la construcción de la categoría: conocimiento profesional docente. En tanto que en la intención de formar docentes del nivel inicial, a la formación le corresponde, orientar procesos guiados a la comprensión de la naturaleza de las prácticas pedagógicas en el marco de la diferenciación de tres estatutos fundantes: conocimiento científico, conocimiento común y conocimiento profesional docente.

La formación inicial y continua de la EI, debe plantearse desde una perspectiva que permita la construcción de dispositivos de formación, de modo que se genere un movimiento intelectual encaminado a distinguir entre el conocimiento común que existe sobre el niño y la niña y el conocimiento especializado el cual se caracteriza por ser: consciente, intencionado y contextualizado.

La práctica de la EI, debe avanzar de acciones puramente técnicas, a interacciones pedagógicamente viables ya que las necesidades formativas de nuestra población infantil, requieren de adultos con estructura conceptual y práctica con claridad en el tipo de hombre que requiere nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

Agamben (1989) *La escuela infantil entre la cultura de la infancia y la ciencia pedagógica y didáctica*. Madrid. Narcea.

Arendt, Hannah (1993) *La condición humana*, Barcelona, Paidós.

Ariés, P. (1998) El niño y la vida familiar en el antiguo régimen: *En Colección Ensayistas N. 284*. Madrid. Taurus Ediciones.

Bachelard, G (1978) "Conocimiento común y conocimiento científico" en el racionalismo. Versión español Irene Ramos. Buenos Aires.

Bromme, R (1988) Conocimientos profesionales. *En enseñanza de la investigación y experiencias didácticas*. 6 (1) págs. 19-25.

Bruner, J. (1997) *La educación puerta de la cultura*. Madrid. Visor

Camargo, M. (2003) *Desarrollo infantil y educación inicial avances del proyecto pedagógico del DABS*. Primera Ed .Serie proyectos. Quebecor World Bogotá.

Carrascosa, J (1985). Errores conceptuales en la enseñanza de la física y la química: una revisión bibliográfica. *Enseñanza de las Ciencias*, 3 (3), 230-234.

Asamblea General de las Naciones unidas (1989) *Convención Internacional de Derechos del niño Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989*. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0021>

- Cullen, C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*. Primera Ed. Argentina, Icrj.
- Duschl, R. (1997). *Renovar la enseñanza de las ciencias*. España, Ediciones Madrid.
- Frabboni, F. (1996) *La escuela infantil entre la cultura y la ciencia pedagógica y didáctica*. Madrid. Narcea.
- Furio, M. (1994) Tendencias actuales en la formación del profesorado. En *Enseñanza de las ciencias*.12 (2) pp. 188- 199 España Universidad de Valencia. Recuperado el 14 de enero de 2012 de <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v12n2p188.pdf>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid. Tauros.
- Hewson, P & Hewson, G. (1988). An appropriate conception of teaching science: a view from studies of science learning. *Science Education*, 75(5), 597-614.
- Hesper & Pérez (2002). *Ensayos sobre teoría sociológica*. Primera Ed. Bogotá. Universidad Nacional.
- Larrosa, J (2000) "Filosofía e infancia" *Novedades Educativas*. 2000. Buenos Aires, 12, # 115 julio 12
- Levinas, E. (2001) *Humanismo del otro hombre*. México. Siglo XXI.
- Losso, M. (2006). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Buenos Aires: Miño y Dalila.
- Marcelo, C (1987) *El pensamiento del profesor*. Primera Ed. Barcelona. Ceac
- Perafán, A (2004) *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. 1ª ed. Bogotá. ImpresiónArte.
- _____. (2010). Seminario doctoral conocimiento profesional del docente. Doctorado Interinstitucional Universidad Pedagógica Nacional
- Porlán, R, Rivero, A, & Del Pozo, M (1997) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores. Teoría, métodos e instrumentos. En *Enseñanza de las ciencias*. 15, (2) 155-171
- Porlán, R, Rivero, A (1988) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias*, 16(2),281-288.
- Quiceno, C, (2011) *Epistemología de la pedagogía*. 1ª ed. Bogotá. Bogotá. Pedagógica y Educación.
- Reyes, L, Perafán, A, & Salcedo, L (1999) Explorando creencias acerca de la naturaleza de la enseñanza en maestros de ciencias naturales del grado sexto en Bogotá, D.O. Recuperado el 23 de octubre de 2011 de http://www.pedagogica.edu.co/storage/tes/articulos/tes10_06arti.pdf
- Sacristán, G, (1988). *Profesionalización docente y cambio educativo*. Seminario: Formación docente y calidad de la educación. Universidad de Valencia.
- Violante, R (2001) Los conocimientos prácticos en la formación docente: el caso de la pasantía II Bs As. UBA.