



autor : Alekos
título : Imágenes intervenidas sobre fotos
de Gina Marcela Jiménez, para el
libro de Celso Román: *Los amigos
del hombre.*

Una reflexión sobre la práctica en educación preescolar




Volumen 8 N.º 53
julio - diciembre de 2022
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 64-74

A Reflection about
Pedagogical
Practice in Preschool
Education

Uma reflexão sobre a
prática na educação
pré-escolar

Leidy Johana Molina-Cano* 

Hilda Mar Rodríguez-Gómez** 

Fecha de recepción: 04-09-2021

Fecha de aprobación: 18-09-2022

CÓMO CITAR

Molina-Cano, L. J. y Rodríguez-Gómez, H. M. (2022). Una reflexión sobre la práctica en educación preescolar. *Nodos y Nudos*, 8(53), 64-74. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num53-14481>

- * Profesora de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Profesora de preescolar de la Institución Educativa Fé y Alegría Luis Amigó, Medellín. Integrante del Grupo de Investigación Diverser. Magíster en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. leidy.molina@feyalegrialuisamigo.edu.co.
- ** Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia. hilda.rodriguez@udea.edu.co.





Volumen 8 N.º 53
 julio - diciembre de 2022
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 64-74

RESUMEN

La práctica pedagógica en educación preescolar está cruzada por las determinaciones que hacen los documentos de políticas públicas y por un conjunto de imaginarios que recorren las instituciones educativas. Con base en experiencias concretas, presentamos algunas categorías que engloban las percepciones y creencias sobre el oficio y el saber de las maestras de preescolar que, desde la perspectiva de las autoras, oscila entre un mesianismo utópico, la idea de asistencia y cuidado y un menosprecio intelectual sobre el saber pedagógico de las maestras de preescolar. En estas categorías que enunciarnos, encontramos que hay desprecio por el saber y desconfianza en la capacidad intelectual de las maestras; se juzga innecesario que haya fundamentación teórica y análisis de la cotidianidad escolar; hay confusión de funciones (entre la madre y la maestra) que hace del cuidado una práctica precaria y no un ejercicio político, y de la enseñanza un remedo, una *falsa maniobra*. Para dar cuenta de estas opciones de la práctica, hacemos un recorrido normativo que permite situar este nivel educativo en una trama de anhelos, deseos y perspectivas de formación para proponer la idea de una práctica que, en consonancia con el contexto, sea instrumento etnográfico para la actuación pedagógica.

Palabras clave: educación preescolar; práctica pedagógica; infancia, formación de maestras

ABSTRACT

Pedagogical practice in preschool education is influenced by the determinations made by public policy documents and by a set of imaginaries that run through educational institutions. Based on concrete experiences, we present some categories that encompass perceptions and beliefs about the profession and the knowledge of preschool teachers which, from the authors' perspective, oscillate between a utopian messianism, the idea of assistance and care and an intellectual underestimation of the pedagogical knowledge of preschool teachers. In these categories, we find that there is contempt for knowledge and mistrust in the intellectual capacity of the teachers; theoretical foundations and analysis of everyday school life are deemed unnecessary; there is confusion of roles (between the mother and the teacher) which makes care a precarious practice and not a political exercise, and teaching a mockery, a false manoeuvre. In order to account for these choices of practice, we make a normative journey that allows us to situate this educational level in a web of desires, wishes and training perspectives in order to propose the idea of a practice that, in line with the context, is an ethnographic instrument for pedagogical action.

Keywords: preschool education; pedagogical practice; childhood, teachers training

RESUMO

A prática pedagógica na educação pré-escolar esta atravessada pelas determinações que fazem os documentos de políticas públicas e por um conjunto de imaginários que percorrem as instituições de ensino. Baseados em experiências concretas, apresentamos algumas categorias que abrangem as percepções e crenças sobre o ofício e o conhecimento das professoras de educação infantil que, desde a perspectiva das autoras, oscila entre um messianismo utópico, a ideia de assistência e o cuidado e um menosprezo intelectual sobre o conhecimento pedagógico das professoras da educação pré-escolar. Nestas categorias que enunciarnos, achamos que há desprezo pelo conhecimento e desconfiança na capacidade intelectual das professoras; considera-se desnecessário ter uma fundamentação teórica e análise da cotidianidade da escola; há confusão das funções (entre a mãe e a professora) que faz do cuidado uma prática precária e não um exercício político, e do ensino uma imitação uma falsa manobra. Para dar conta destas opções na prática, fazemos um percurso normativo que deixa situar este nível educativo numa trama de anseios, desejos e perspectivas de formação para propor uma ideia de prática que de acordo com o contexto, seja um instrumento etnográfico para a atuação pedagógica.

Palavras-chave: educação pré-escolar; prática pedagógica; infância, formação de professores

Introducción

Escribimos este artículo desde la orilla de nuestra formación, como maestras que se ocupan o dedican a la educación infantil y que han navegado por los cambios y transformaciones de la concepción de la(s) infancia(s) y de las políticas nacionales y transnacionales para su cuidado, gobierno y protección. Desde su invención (Ariès, 1988), pasando por su captura en los dispositivos institucionales (Flandrin, 1984), siguiendo con su desaparición (Postman) y próxima emergencia como sujeto político del mercado (Buckingham, 2013) —enmarcado en las lógicas de las industrias del entretenimiento (Steinberg y Kincheloe, 2000)—, la infancia ha ocupado un lugar importante de reflexión y acción en las políticas públicas. El reconocimiento de la infancia como *futuro* de la humanidad y la economía —hasta se habla de una tasa de retorno de la inversión¹—, supone un aspecto esencial en su instalación como discurso social y político, encarnado en diversas instituciones del orden nacional e internacional que se ocupan de emitir directrices, promover acciones, adelantar estudios y dar recomendaciones a los gobiernos para atender a la primera infancia.² En esta línea de producción, Colombia cuenta con los siguientes documentos:

Tabla 1. *Compendio de normativas y orientaciones de primera infancia.*

Año	Documento	Orientación o indicación
1996	<i>Plan Decenal de Educación 1996-2005. La educación un compromiso de todos</i>	Propone la universalización del año obligatorio de educación preescolar que establece la Constitución Nacional.
2004	<i>Plan País-Plan Decenal de Infancia 2004-2015</i>	Plan País se desarrolla bajo un enfoque de derechos: se enmarca en el sistema de protección social y el manejo social del riesgo e incorpora como eje de acción la corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado. De esta manera, pretende dar lineamientos generales para la formulación de los planes de desarrollo a nivel territorial en los próximos años que respeten la diversidad étnica y cultural y el principio de la no discriminación. A largo plazo, pretende consolidar la atención e inversión en la infancia y la adolescencia como una prioridad en la agenda pública del país. (https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Social/info_nal_de_segimiento.pdf)
2006	<i>Plan decenal de educación 2006-2015</i>	Ofrece una concepción de la educación inicial equitativa como un asunto fundamental para el desarrollo del potencial de los niños y niñas que, a su vez, implica la preparación de familias, docentes y personas cuidadoras y la atención integral intersectorial. Además, indica que se ampliará la cobertura en educación infantil y preescolar.
2006	Ley 1098	Define la primera infancia como "la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad" (art. 29). Derecho al desarrollo integral en la primera infancia.
2007	Conpes Social 109	Define la Política Pública Nacional de Primera Infancia "Colombia por la primera infancia", cuyo objetivo general es "promover el desarrollo integral de los niños y las 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" (2007, p. 28).

- 1 Al respecto, resulta ilustrativo el documento *Colombia. Plan Decenal Educación 2006-2015: notas de política (2007)*, en el que se destaca que "el acceso a la educación inicial parece tener efectos importantes sobre variables como la asistencia, la deserción y el logro educativo en etapas posteriores de la vida. En este sentido, la educación inicial cobra vital importancia para facilitar a los individuos un tránsito adecuado por etapas posteriores de la educación y por lo tanto, es fundamental para ayudar a que los individuos generen en su etapa adulta ingresos suficientes para sostenerse a sí mismos y a sus familias" (Santas y Acosta, 2007, pp. 14-15).
- 2 Es necesario anotar que no discutiremos en este artículo las diversas formas de nombrar la educación de los niños y niñas que aparece en los documentos: educación inicial, educación preescolar, educación para la primera infancia, grado transición, etc. Tenemos claro que no se trata de los mismos referentes y perspectivas, pero una discusión al respecto desborda el marco de este texto que procura una reflexión sobre la práctica en la educación preescolar, grado transición.

Año	Documento	Orientación o indicación
2009	<i>Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia</i>	La educación inicial es un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos. Como tal, requiere un cuidado y acompañamiento apropiado del adulto que favorezca su crecimiento y desarrollo en ambientes de socialización sanos y seguros.
2013	<i>Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia</i>	En ese documento se presentan lineamientos para la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, entendida "como el conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños desde su gestación hasta cumplir los seis años" (p. 23). Implica los fundamentos teóricos de la primera infancia y su atención, y los elementos de gestión para el desarrollo integral.
2014	Decreto 1649	Creación de la Consejería Presidencial para la Primera Infancia
2016	Ley 1804	"De cero a siempre" es la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia que busca aunar los esfuerzos de los sectores público y privado, de las organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional en favor de la primera infancia de Colombia, con el fin de prestar una verdadera atención integral que haga efectivo el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas entre cero y cinco años de edad.
2016	<i>Derechos básicos de aprendizaje (DBA). Transición</i>	Los DBA son el conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos, por medio de experiencias y ambientes pedagógicos en los que están presentes el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura.

Fuente: elaboración propia.

Nuestro interés en este marco normativo tiene que ver con el impacto que tiene, de un lado, en la práctica: concepción, atención, modelos. En cuanto a la concepción, podemos advertir que hay, así como una transformación de la infancia, un cambio en su perspectiva: del cuidado hasta la perspectiva pedagógica (Aguilar, 2013; Fandiño y Castaño, 2014). Esto, a su vez, se refleja en el modelo de atención que tienen las instituciones entre lo asistencial y lo educativo. Sobre los modelos, están aquellos que procuran emular el mundo escolar formal (materias, competencias y habilidades) y aquellos que tratan de conjugar las dimensiones del desarrollo para acompañar el crecimiento social de los niños y niñas.

De otro lado, consideramos importante destacar aquellas normas que tienen que ver con el grado de transición —único grado de preescolar obligatorio para la educación formal oficial—, pues es nuestro campo de interacción, reflexión y acción. Al respecto, el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (1075 de 2015), artículo 2.3.3.6.1.3, dice que la

educación preescolar se dirige al "desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas"; y su currículo se concibe "como un proyecto permanente de construcción e investigación pedagógica, que integra los objetivos establecidos por el artículo 16 de la Ley 115 de 1994 y debe permitir continuidad y articulación con los procesos y estrategias pedagógicas de la educación básica", especialmente, para este grado, mediante proyectos lúdico pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa.

Estos elementos nos permiten advertir algunas condiciones del ejercicio pedagógico en el aula:

- » La integralidad con base en las dimensiones del desarrollo propuestas y en los aspectos vinculados a la educación preescolar.

- » Su currículo como una estructura flexible que se construye permanentemente en relación con el medio y las condiciones mismas de las instituciones educativas.
- » Los logros, desarrollos y actividades en este grado como un elemento articulado a la lógica de la educación formal.
- » Los derechos básicos de aprendizaje (DBA) como una orientación respecto de los aprendizajes *estructurantes* de la vida escolar de los niños y niñas, con base en tres ejes: reconocimiento e identidad, comunicación de sentimientos e ideas, y exploración del mundo.
- » La educación en el grado transición —parte integrante de la educación de la primera infancia— como réditos para el desarrollo del país por los efectos estimados de la educación inicial en las trayectorias escolares de las personas.

La idea de la práctica

Para hacer referencia a la práctica educativa, es necesario plantear qué entendemos por ella. Con base en los planteamientos de Carr (1996), destacamos algunos componentes tensionales de la práctica: su construcción subjetiva, el valor del contexto, las dimensiones profesionales (modelos de atención y propósitos de la educación de la primera infancia), su sentido y significado:

Un modo de comenzar a hacerlo consiste en pensar la práctica como algo construido. Aunque quizás estemos acostumbrados a pensar la práctica como una mera "actividad" puede demostrarse en el sentido y la significación que la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político, y que solo puede entenderse en forma interpretativa y crítica. Desde este punto de vista, la práctica no es un mero "hacer". No se trata de una especie de acción técnica, instrumental; tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse solo mediante la observación de nuestras acciones. Pero su sentido y significación no son exclusivamente subjetivos (cuestión de las perspectivas y formas de comprender de los profesores), sino que pueden ser comprendidos por los otros, interpretándolos y se enmarcan en la historia y en la tradición, así como en la ideología. (p. 23)

En nuestra experiencia de formación y quehacer profesional, y de acuerdo con lo que plantea Carr, la práctica es un espacio de interacción académica, social y pedagógica que, como indica Aguilar (2013), "no responde a la aplicación de acciones mecánicas previamente establecidas, sino a la construcción de formas de ver el mundo, de relacionarse con los niños, niñas, padres y demás profesionales, formas de pensamiento y de subjetividad como maestro" (p. 109). La práctica es un *dispositivo* de relaciones sociales, pedagógicas y comunitarias que permite la inserción de los niños y niñas en el ámbito de la escuela; un lente a través del cual se observa el mundo (infantil, educativo, social y familiar); un reflector que permite, como en el teatro, iluminar las acciones de quien se encuentra en el escenario educativo. De este modo, concebimos la práctica como gesto, acción, reflexión y pensamiento.

En la formulación teórica, la práctica se comprende como un ejercicio complejo que implica la mirada etnográfica y la interacción pedagógica con los contextos y los sujetos: la acción —algo que también se destaca en la perspectiva legal (lo concerniente a este nivel de formación en el Decreto Único 1075)—. En ambas dimensiones, la práctica es un ejercicio de construcción contextual de la realidad de la enseñanza, un ingreso y salida constante de lugares, posiciones, saberes y estrategias para encontrar acomodo en la resonancia infantil, en la respuesta de saber, en la fascinación por el descubrimiento, en la idea de la curiosidad como motor y base de la construcción, el descubrimiento y la representación del mundo (Piaget, 1985). Tal como lo indica Manguel (2015), "como una inversión de la ley de gravedad, la curiosidad hace que nuestra experiencia del mundo y de nosotros mismos se eleve con cada pregunta. La curiosidad nos ayuda a crecer" (p. 47).

Queremos adoptar los elementos que aparecen en estos dos ámbitos para indicar que concebimos la práctica como un ejercicio de articulación entre el mundo de la escuela —esfera pública— y el mundo privado de la familia; esto es, como un ejercicio de influencia de un ámbito en otro. Así, pensamos que la práctica es un juego de intercambio de bienes simbólicos que permite la instalación del niño o la niña

en el mundo social como sujeto de la ciudadanía. De acuerdo con Manen (1998),

las escuelas luchan por preparar a los niños, no solo para el mundo exterior, sino también para responder a la demanda de intimidad y de responsabilidad moral que la vida familiar normal presupone pero que las familias encuentran cada vez más difícil de imprimir en sus hijos. En otras palabras, la institución escolar necesita cada vez más orientarse a las normas de educación paternal que los propios padres parecen haber olvidado. Mientras que a los padres se les excusa, a las escuelas a menudo se les acusa de no preparar adecuadamente a los niños para las responsabilidades de su propia paternidad. (p. 22)

Diremos, además, que la práctica en preescolar es una forma de renovación de la confianza en la humanidad, pues ofrecemos soportes y andamios para ubicarnos en un mundo en constante transformación que hace que, a veces, la vida sea "una experiencia supeditada a la contingencia" (Manen, 1998, p. 18). Por ello, adicionalmente, sugerimos que la práctica sea un ejercicio de autoridad en el sentido en que lo propone Arendt (1996, p. 133): hacer crecer. Así, la pedagogía podrá pensarse como "fascinación por el crecimiento del otro" (Manen, 1998, p. 29). Esta labor requiere *tacto*,

vocación, preocupación y afecto [...], un profundo sentido de la responsabilidad, intuición moral, franqueza autocrítica, madurez en la solicitud, sentido del tacto hacia la subjetividad [...], inteligencia interpretativa, comprensión pedagógica de las necesidades [...], capacidad de improvisación y resolución al tratar con los jóvenes, pasión por conocer y aprender los misterios del mundo, la fibra moral necesaria para defender algo, una cierta interpretación del mundo, una esperanza activa ante las crisis, y desde luego, sentido del humor y vitalidad. (p. 24)

Salir al encuentro de la otredad que empieza su recorrido en este mundo es también una responsabilidad de la pedagogía por tratarse de una disciplina y actividad autorreflexiva. Para ello usamos formas de encuentro prestadas, formas viejas, formas inéditas y algunas otras osadas. Ensayamos fórmulas, como en una preparación alquímica, para encontrar cada momento del día que algo sucede, acontece, pasa.

Algunas experiencias de la práctica

Al acoger la invitación que hace Manen (1998) respecto de la importancia de la práctica como caso particular para interpelar las certezas de la teoría y de las formulaciones de la política pública, queremos recurrir a ella para dar cuenta de algunos imaginarios y representaciones que existen en las instituciones educativas sobre la práctica de las maestras de preescolar. Con ello, queremos referirnos a la manera como se hacen comentarios que descalifican, subvaloran, menosprecian el saber, el hacer, y el efecto de ellos en la vida de los niños y niñas. Además, son comentarios que desconocen lo que las políticas públicas pregonan.

Subvaloración

Para algunas docentes de instituciones educativas, el nivel preescolar puede concebirse como una réplica de una relación maternal, pues, consideran que las intervenciones de las maestras de este nivel están basadas en el cuidado de las niñas y los niños de manera asistencial, y en responder a sus necesidades concretas de supervivencia. Esta postura considera que educar en este nivel es como *maternar* con un número mayor de hijos(as), y asigna la práctica del cuidado al papel de la mujer —quizás sea esta una de las razones por las cuales el mayor porcentaje de personas que laboran en este nivel sean mujeres—. Esta postura desconoce que el cuidado es una práctica humana que nos ocupa a todas las personas. Según Camps (2021), "cuidar consiste en una serie de prácticas de acompañamiento, atención, ayuda a las personas que lo necesitan, pero al mismo tiempo es una manera de hacer las cosas, una manera de actuar y relacionarnos con los demás" (p. 12). La autora va más allá cuando señala que el cuidado requiere afecto y que no puede ser algo automático o mecánico; en otras palabras, implica el establecimiento de una relación:

Cuidar implica desplegar una serie de actitudes que van más allá de realizar unas tareas concretas de vigilancia, asistencia, ayuda o control; el cuidado implica afecto, acompañamiento, cercanía, respeto, empatía con la persona a la que hay que cuidar. Una relación que debe ocultar la asimetría que por definición la constituye. (Camps, 2021, p. 12)

Asistencialismo

Basado en concepciones que subvaloran la labor de enseñanza en el preescolar, nos encontramos con una idea —bastante extendida— de que lo que ocurre allí, en el aula de clase, es *asistir* como una modalidad que implica acompañar a quienes están en situación de desventaja o imposibilidad. Así, esta postura devela no solo una perspectiva adultocéntrica; también la anulación de la conciencia y capacidad de los niños y niñas de ocupar una posición política. Además, se desconfía de los efectos políticos de la educación.

No debemos ser ingenuos y etnocéntricos asumiendo que sabemos lo que es bueno para los niños, para todos, y para estos en particular. Y, sin embargo, también sería un error negarse a asumir la responsabilidad pedagógica que sentimos cuando nos enfrentamos a niños en apuros, que no lo están, evidentemente, por propia elección, y en situaciones que indudablemente restringen sus posibilidades de llegar a ser lo que podrían querer ser en un mundo humanamente deseable. (Manen, 1998, p. 68)

Lo que pasa en un aula de preescolar es, también, enseñanza. Es importante señalar que en este grado escolar algunos de los aprendizajes están basados en la adquisición de la autonomía porque, como su nombre lo indica, *transición* hace alusión a ese tránsito que se hace del ámbito privado de la vida familiar —en donde los niños pueden tener unas prácticas más dependientes con los adultos que les rodean— a la escuela —donde adquieren responsabilidades con el cuidado de sí mismos, de lo otro y de los otros, a través del establecimiento de normas y acuerdos en la convivencia—. Precisamente, ese acompañamiento pedagógico suele confundirse con lo asistencial, cuando lo que busca es lo contrario a eso que algunas veces se piensa: con el propósito de promover la adquisición de esa autonomía, el o la profesora acompaña motiva e interviene, pero lo que busca es que sea el niño quien se haga cargo de sí mismo.

Menosprecio

Otro de los imaginarios que circulan en el ámbito laboral tiene que ver con el juego como estrategia metodológica que posibilita el aprendizaje. En muchas ocasiones, se piensa o incluso se habla de forma

despectiva con frases como: "¡En preescolar solamente se viene a jugar!". Esta situación denota que en el imaginario colectivo, la construcción del saber en la escuela, aquel que se transmite a través de la enseñanza, es un ejercicio arduo que requiere otras estrategias de aproximación y construcción. Todo esto muchas veces genera tensiones en las que, de un lado, se busca ridiculizar o minimizar la estancia en este grado, y, del otro, se observa a las profesoras intentando demostrar que allí se hacen cosas importantes y trascendentes para la formación. El juego, como ya dijera Huizinga (1987), es una *actividad seria* que ocupa parte de la vida de los seres humanos desde tiempos inmemoriales. Implica la simbolización, la representación y la emulación, actividades cognitivas que suponen un gran despliegue intelectual y simbólico. Así, el juego no es una actividad para perder el tiempo, sino, como señala Gadamer (1994), la posibilidad de construir una experiencia desde la reflexión ontológica y estética. Con esto, quisiéramos indicar que jugar es, entonces, signo de grandeza, inteligencia y voluntad de comprender el mundo.

Desconocimiento

Aunado a lo anterior, observamos que falta, en general, claridad sobre los fundamentos educativos y pedagógicos de este grado, algunas ideas sobre sus características y una aproximación analítica a los documentos, lineamientos y orientaciones que existen para tematizar, conceptualizar, analizar y proponer prácticas para él. Ello permitiría una mirada distinta sobre la infancia y una comprensión del oficio de las maestras como parte de un proyecto político: empezar el mundo, cada vez, con los que nacen (Arendt, 1996). Por ello, conocer sobre educación inicial, infantil, de primera infancia o preescolar, significa tener la capacidad de ofrecer la herencia humana (intelectual, vital, social) a quienes ingresan al mundo. Así, podríamos decir que nos *tomamos en serio la infancia y su educación*, que no solo por réditos económicos ponemos atención en cómo se desarrolla la vida de los niños y niñas, sino que entendemos que la educación es ofrecer a la humanidad misma como legado.

En estas categorías que enunciarnos, encontramos que hay desprecio por el saber y desconfianza en la capacidad intelectual de las maestras; se juzga innecesario que haya fundamentación teórica y análisis de la cotidianidad escolar; hay confusión de funciones (entre la madre y la maestra) que hace del cuidado una práctica precaria y no un ejercicio político, y de la enseñanza un remedo, una *falsa maniobra*.

Conclusión

Esta situación que anotamos sobre las prácticas en los espacios de ejercicio profesional de las maestras también acontece en la formación universitaria. Por lo vivido en las prácticas formativas, destacamos que, en algunos casos, se pedían más cursos prácticos que teóricos y la aplicación de elementos que no necesariamente requerían reflexionar sobre la noción de *infancia*, sobre la situación que se presentaba o sobre el análisis o reflexión crítica que surgía de quien la ejercía. Quizás, estas ideas están todavía fuertemente ancladas a esos supuestos que entienden la educación de la infancia como asistencia y cuidado; como una actividad sin reflexión ni análisis; como un conjunto de actividades que simplemente pretenden *entretener* y mantener ocupados a los niños y niñas en tareas pequeñas que no contemplan su potencial intelectual. En contraposición, nuestro deber político y ético en calidad de profesoras es ofrecer espacios propicios para la formación.

Ya en el ejercicio profesional, y como hemos anotado antes, arrastramos ese pesado fardo de representaciones deficitarias, imaginarios limitados, concepciones sobre la labor que se asimilan a *entretener* y guardar (por el sentido de *la guardería*) a las niñas y niños durante una parte del día para que las personas adultas desarrollen su vida en el mundo laboral. Ahora bien, lo que nos muestra el mundo en la escuela, tras su observación y análisis, es la necesidad de salirse de ese modelo idealizado de niño o de niña, y construir una práctica que interpele a la teoría, que le pida hacer pensar su falibilidad, que no la desconozca sino que le pregunte una y otra vez, que la haga pensar que se puede equivocar, que descubra que la teoría no siempre tiene la razón, que no

es generalizable. En síntesis, buscamos una práctica que parta del reconocimiento de su contexto diverso, intercultural y situado, para constatar que se puede desarrollar de manera distinta cada vez.

Referencias

- Aguilar, D. (2013). Las prácticas de formación de maestras(os) para la infancia en la licenciatura de pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia: escenario para la construcción de saber y conocimiento. *Pedagogía y Saberes*, (39), 107-114.
- Arendt, H. (1996). *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Ariès, P. (1988). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Buckingham, D. (2013). *La infancia materialista, crecer en la cultura consumista*. Morata.
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*. Arpa y Alfil. (versión digital para lector Tagus).
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2013). Atención Integral: Prosperidad para la Primera Infancia. *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf
- Fandiño, G. y Castaño, I. (2014). *Haciéndose maestras: problemas de enseñanza en su primer y tercer año*. Universidad Pedagógica Nacional; CIUP.
- Flandrin, J. (1984). *La moral sexual en Occidente*. Ediciones Juan Granica.
- Gadamer, H. (1994). *Verdad y método* (t. I). Sigueme.
- Huizinga, J. (1987). *Homo Ludens*. Alianza.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2004). *Plan país plan decenal de infancia (2004 – 2015) para Colombia*. Disponible en <https://pereiracomovamos.org/es/plan-decenal-de-infancia-2004-2015-instituto-colombiano-de-bienestar-familiar-icbf-PG200>
- Manen, M. van. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Manguel, A. (2015). *Curiosidad. Una historia natural*. Almadia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005. La educación un compromiso de todos*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la Primera infancia*. https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articulos-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2015). *Decreto No. 1075 del 26 de mayo de 2015*. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Disponible en <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el grado transición*. <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje-en-todas-las-areas>
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). 2007. *Plan Decenal de Educación, 2006-2016. Pacto social por la educación*. <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Plan-Decenal-de-Educaci%C3%B3n-2006-2016.pdf>
- Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2007). *Documento Conpes Social 109. Política Pública y Social de Primera Infancia. Colombia por la primera infancia*. Autores.
- Piaget, J. (1985). *La representación del mundo en el niño*. Morata.
- Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. Vintage book.
- República de Colombia. (2006). (noviembre 8). *Ley 1098. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Disponible en <https://www.fiscalia.gov.co/colombia/wp-content/uploads/2012/01/Ley-1098-de-2006.pdf>
- República de Colombia. (2014). (septiembre 2). *Decreto 1649. Por el cual se modifica la estructura del Departamento Administrativo de la Presidencia de la República*. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_1649_2014.htm
- República de Colombia. Congreso de la República. (2016). *Ley 1804 (agosto 02)*. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- Santas, M. y Acosta, P. (2007). *Colombia. Plan Decenal de Educación 2006-2015: notas de política*. https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/516/Colombia._Plan_Decenal_de_Educaci%C3%B3n_2006-2015__notas_de_pol%C3%ADtica.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Steinberg, S. y Kincheloe, J. (2000). *Cultura infantil y multiculturales*. Morata.

Diálogo del conocimiento

La reflexión de la práctica pedagógica es un escenario de aprendizaje fundamental para la formación de los educadores infantiles, ya que les permite desarrollar sus capacidades de observación, problematización, análisis y reflexión permanente para redimensionar las experiencias y situaciones de su quehacer docente en oportunidades de desarrollo profesional. Lo que en tanto contribuye en la mejora de su práctica pedagógica, también posibilita un impacto positivo en la educación infantil. Esto favorece la formación de educadores infantiles más críticos y reflexivos en su desempeño docente y promueve un enfoque más inclusivo y respetuoso de la diversidad, singularidad y pluralidad de las infancias.

La práctica le brinda al docente de educación infantil la oportunidad de conocer de primera mano las concepciones de infancias, los imaginarios asociados a la educación de los niños y las niñas, las modalidades de servicio educativo y las expectativas, algunas veces estereotipos, que se tienen del rol de los maestros; en general, permite hacer una profunda inmersión a las realidades sociales y culturales de las infancias, junto con los escenarios y experiencias educativas de las que son partícipes. Así pues, la reflexión de la práctica pedagógica propicia en los educadores infantiles actitudes y desempeños con niveles de conciencias cada vez más altos respecto a su propio enfoque pedagógico, su identidad profesional y respectivos valores que subyacen en la práctica educativa.

En este orden de ideas, este artículo propone un análisis de las prácticas en el que se revela las percepciones y creencias asociadas al rol de las maestras de preescolar. Para ello, parte de un breve acercamiento al devenir de las concepciones de infancia que acontecen en los escenarios educativos y la secuencia histórica de los referentes normativos que han reglamentado durante los últimos años la educación infantil en Colombia.

Estos dos elementos se presentan como el tamiz a través del cual toma forma un determinado tipo de relacionamiento o práctica educativa con las infancias, algunas veces reflejado en modalidades de atención meramente asistenciales, en las cuales las maestras son despojadas de su rol profesional; mientras otras

modalidades enfocadas en el carácter educativo propenden por el desarrollo integral del niño y la niña, en donde la labor de la maestra es dignificada como un profesional de la educación. Ante dicho panorama, el presente artículo, con un tono provocador, invita a cuestionar y transformar, específicamente, aquellas prácticas que, exclusivamente centradas en el asistencialismo, restringen el impacto de la educación en las infancias y además menosprecian y subvaloran la labor de las maestras de preescolar.

Zaily del Pilar García Gutiérrez
Universidad Minuto de Dios