

Formación de profesores de educación inicial en Brasil y Colombia: comprensión hermenéutica del discurso del profesor egresado¹

Adriana Pineda Robayo
Universidad del Atlántico-Colombia

Vera Lucia Felicetti
Centro Universitario La Salle (UNILASALLE), Brasil

Resumen: La política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia en Colombia y la valoración de la educación infantil como primer nivel de la educación básica, en Brasil, se afianzan como avances en la resignificación del concepto de infancia y como textos y contextos para analizar las dinámicas propiciadas desde la educación inicial. El artículo tiene como objetivo comparar las experiencias de educación inicial, teniendo en cuenta que Brasil y Colombia transitan procesos desde los cuales se busca generar desarrollo integral, atención de calidad y preservación de derechos. La metodología es cualitativa y, a través del análisis textual discursivo, se indaga por los saberes de los docentes, que laboran en Centros de Desarrollo Infantil en la ciudad de Canoas en Brasil y Barranquilla en Colombia. Los resultados evidencian la reflexión sobre las fortalezas y debilidades en la formación de profesores.

Palabras clave: Formación de Profesores, educación Inicial, egresadas

Abstract: The state policy regarding the comprehensive development of early childhood in Colombia and the value placed on child education as a first level of basic education in Brazil are supported as advances in giving new meaning to the concept of childhood and as texts and contexts in the dynamics provided starting from early education. The objective of this article is to compare the experiences in early education, considering that in Brazil and in Colombia there are processes aimed at generating a comprehensive development, attention to quality and guaranteeing rights. The methodology is qualitative and consists of discursive textual analysis. We examine the knowledge of the professors who work in child education centers in the city of Canoas in Brazil and in Barranquilla in Colombia. The point of comparison is teacher training in the two countries and the results reveal a reflection on the potential and the weaknesses in this area.

Keywords: Teacher Training, Early Education, Graduates

¹ Financiado por Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Introducción

Actualmente, el desarrollo integral y la garantía de los derechos fundamentales de los niños y niñas menores de seis años, desde los ideales de inclusión y equidad se promulgan como objetivos, que direccionan las Políticas de Estado para la Atención a la Primera Infancia en diferentes países. En este contexto la Educación Inicial es asumida como espacio vital, derecho impostergable, primera etapa de la educación básica y como lugar de interacción, socialización y desarrollo integral de los infantes.

En contraste con estos elementos es evidente la complejidad presente en los procesos asociados a la Educación Inicial, debido a que esta se desarrolla en el ámbito de las relaciones e interacciones entre diferentes agentes: la familia, la institución, el contexto, la normatividad, los imaginarios institucionales, organizacionales y sociales.

Ante esta realidad, las Instituciones de Educación Superior, encargadas de formar a los docentes de Educación Infantil, están llamadas a repensar sus propuestas, en el objetivo de lograr mayores niveles de articulación y coherencia entre los supuestos que respaldan su acción y lo que el contexto laboral real exige.

En ese sentido la reflexión busca esencialmente identificar las características, presentes en dos experiencias de Educación Inicial (Brasil y Colombia), desde el parámetro Formación de Profesores, evidenciando en la reflexión sobre fortalezas, debilidades y potencialidades de la educación infantil los desafíos que tiene la Universidad en la actualidad. El estudio involucrando Colombia y Brasil se justifica debido la cooperación internacional que tiene la Universidad La Salle de Canoas en Brasil y la Universidad del Atlántico de Barraquilla en Colombia, específicamente los departamentos de Posgrado en Educación. La primera autora, proveniente de Colombia, hizo estudios postdoctorales en La Salle – Brasil, mientras la segunda fue tutora en los estudios de la primera en Brasil. Actualmente ambas siguen desarrollando proyectos de investigación en conjunto.

A partir del estudio es posible verificar la diversidad en contextos y realidades por las que transitan las infancias, así como el hecho de que estas hacen parte también de las vivencias y las prácticas de los profesores de Educación Inicial. Se plantea entonces que, si bien la etapa del ciclo vital del ser humano, que comprende desde la gestación hasta los seis años, es considerada crucial para el desarrollo pleno en todos los aspectos, también resulta de extrema importancia que quienes acompañan éste desarrollo cuenten con elementos que necesitan para lograrlo. Ante esto es importante verificar la pertinencia de la formación de docentes, como principio fundamental en el desarrollo de acciones concretas que faciliten la superación de una historia de desigualdad, inequidad y vulneración de derechos alrededor de la infancia. A continuación se referencian los principales documentos que componen el contexto normativo, en Colombia y Brasil, estructurados a partir de la Educación Inicial. Posteriormente, el referencial teórico permite develar la construcción histórica del concepto de infancia y relacionarla con la formación de profesores.

Contexto Político de la Educación Inicial en Colombia y Brasil

Atender integralmente desde una perspectiva de derechos a los niños y niñas en Primera Infancia y a sus familias se ha consolidado en las últimas décadas como objetivo que fundamenta un contexto normativo en Colombia. A nivel de los lineamientos de política pública se cuenta con documentos como Código de Infancia y la Adolescencia (LEY 1098 de 2006), Política pública de infancia 'Colombia por la Primera Infancia' (ICBF, 2006); CONPES 109 de 2007, Colombia por la Primera Infancia; CONPES 115 de 2007; Ley 1295 de 2009;

Foro mundial de grupos de trabajo por la Primera Infancia: sociedad civil y Estado 2009. Además del Plan de desarrollo: Prosperidad para todos (2010-2014); documento CONPES Social 152 y 162; Decreto 4875 de 2011; Fundamentos políticos técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la Primera Infancia, 2013; orientaciones de calidad de la educación inicial 2014; y política de Estado, ley 1804 de 2016. Tanto los lineamientos de política pública como los referentes jurídicos nacionales coinciden en promover el desarrollo integral de los niños y niñas en Primera Infancia, responder a sus necesidades y características específicas y contribuir al logro de la equidad e inclusión social. Así mismo, se reconoce al Estado, la sociedad y las familias como garantes de los derechos de los infantes y la Educación Inicial como eje transversal en las propuestas de Atención Integral. De acuerdo con la normatividad, el desarrollo integral del ser requiere de acciones de cuidado, protección y educación inicial dirigidas a los niños y a sus familias. Diversos sectores tanto públicos como privados, participan en la financiación y operacionalización de la política. La asignación de programas, contextos y entornos de atención se realiza a través de licitaciones. En ellas los oferentes, prestadores de servicios, entidades privadas, deben demostrar ante el Estado experiencia, capacidad financiera, administrativa y logística para atender a los infantes y a sus familias. La atención está sujeta a la focalización de la oferta en sectores específicos de la población, donde se evidencien: 'brechas sociales y económicas, población en condición de discapacidad, pobreza rural, población afectada por el conflicto armado y la pertenencia a grupos étnicos' (Art.6, LEY 1804 de 2016).

La normatividad asociada a la Educación Inicial en el Brasil actualmente la contempla como un derecho expresado en la Constitución Federal (Brasil, 1988) y como primera etapa de la Educación básica de acuerdo con la Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional LDB (Brasil, 1996). A partir de la Constitución Federal de Brasil (1988), la Educación de la Primera Infancia se convierte en parte del sistema educativo del país y comprende la educación inicial y el preescolar. Para la Ley 9.394 / 96, que dicta las Directrices y Bases de la Educación Nacional (Brasil, 1996) ha sido el comienzo de los debates y elaboraciones de propuestas para la educación en la primera infancia, a través de la Cámara de Educación Básica (CEB) y la Coordinadora General de Educación de la Primera Infancia (Coedi).

El documento Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (Brasil, 2010: 12) la define como 'primera etapa de la educación básica, ofrecida en centros de atención Infantil y preescolares, que se caracterizan por ser espacios institucionales, no domésticos, públicos o privados que educan y cuidan niños y niñas de cero a cinco años de edad, en periodo diurno, jornada parcial o integral'. Igualmente plantea que es responsabilidad del Estado velar por la consecución de las condiciones necesarias para el ejercicio pleno, protección y restablecimiento de los derechos de los niños y niñas en Primera Infancia, a la luz de los principios de integralidad y universalidad, así como la consecuente articulación al sistema de educación formal a partir de los seis años. La preservación de derechos y el fortalecimiento de la capacidad para hacer uso efectivo de los mismos son elementos que direccionan, desde los parámetros oficiales, el desarrollo del proceso de Educación Inicial en la modalidad escolarizada en el Brasil. De igual forma la propuesta curricular para la Educación Inicial valora la articulación de saberes y experiencias de los niños con los conocimientos que hacen parte de del patrimonio cultural, artístico, ambiental, científico y tecnológico, como camino para promover el Desarrollo Integral de los niños de cero a cinco años. Se plantea también que la función social, política y pedagógica de la Educación Infantil tiene como ejes fundamentales la preservación de derechos de los infantes y la interrelación entre los conceptos de cuidar y educar en ambientes de socialización, igualdad y acercamiento lúdico a saberes de distinta naturaleza. En el mismo

documento, acerca de la Atención y Educación de la Infancia, se hace referencia a la importancia de la formación de profesores como camino para la transformación de la concepción de Educación Infantil y el fortalecimiento de la identidad de la misma (Brasil, 2010).

A partir de los parámetros presentes en la normatividad vigente en Brasil y Colombia, alrededor de la Educación Inicial, surge la inquietud de analizar, desde la práctica discursiva de los profesores de Educación Inicial, sus reflexiones en torno a la formación que necesita un docente para propiciar el desarrollo integral de la infancia. La existencia de Políticas de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, en varios países de América Latina, evidencia la progresión desde la cual se ha logrado el reconocimiento del niño como sujeto de derecho y su inclusión como centro de las construcciones 'conceptuales, técnicas y de gestión que buscan su Desarrollo Integral en el marco de la Doctrina de la Protección Integral' (Ley 1804 de 2016, Artículo 1). Igualmente, las transformaciones en los parámetros que direccionan la atención de los niños en la Primera Infancia han propiciado la evolución de las concepciones e imaginarios en torno a su calidad de sujetos sociales y éticos con derechos. Las diversas concepciones de infancia hacen parte de posturas interpretativas en torno a la manera como cada época de la historia ha asumido al niño y a la niña en su Primera Infancia. La existencia de múltiples interpretaciones y sus principales representantes proveen una visión desde la cual es posible observar el camino recorrido en el reconocimiento de la infancia articulada en torno a la transformación en las prácticas de cuidado y crianza y a las relaciones con los adultos. Estas perspectivas forman parte y a la vez son producto de la transformación que ha sufrido el concepto de infancia a través del tiempo y se reflejan en la manera como se desarrollan las interacciones asociadas a las prácticas de cuidado y crianza. En este sentido el planteamiento de Foucault (1988: 13) ratifica la idea de que 'la historia de un concepto no es la de su acendramiento progresivo, de su racionalidad creciente, sino la de sus diversos campos de construcción y de validez, donde su elaboración se ha realizado y acabado'.

En Brasil el estudio histórico acerca de las visiones y comprensiones de la infancia se encuentra en los aportes de la obra de Del Priore M. (1999) y Costa A. (1993), entre otros. En el contexto colombiano el estudio histórico de las concepciones y representaciones de la infancia se encuentra en las obras de Pachón (1985) y de Muñoz y Pachón (1988; 1989; 1991; 1996) y Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997). De acuerdo con estos autores el concepto de infancia que predominaba durante los primeros años del siglo XX, correspondía a la de sujetos maleables, frágiles, irracionales y sin rumbo y eran los padres y maestros los llamados a corregir estos estados en los niños, como lo ratifica De Mause (2006). Las transformaciones que ha evidenciado el concepto de infancia y las percepciones acerca de su capacidad, inteligencia y comprensión del mundo, están ligadas a los cambios en los modos de socialización y estructuración de las familias. Asimismo, en el imaginario social presente en las políticas públicas del estado, el concepto de infancia evidencia según Varela (1986: 74) su carácter social e histórico como 'categoría sociopolítica de la modernidad'. Para Escolano (1997) es posible analizar el ethos de una época y de un país en torno a la infancia a partir de la manera en que esa sociedad percibe y se relaciona con la familia y con los niños y niñas. Desde estos elementos surgen progresivamente diferentes propuestas para su atención, lo que redundaría en la configuración o transformación de los objetivos y estrategias diseñados desde diferentes instancias para atenderlos. Igualmente se plantea que el hecho de lograr que los niños y las niñas sean atendidos en una institución, donde pasan la mayor parte de su tiempo con otros niños y con adultos encargados de su bienestar

físico y nutricional, se configura como elemento central de una concepción pedagógica de la infancia que busca su continuidad en el sistema educativo.

Como menciona Delval (1995) cada contexto histórico, cultural y político interpreta el concepto de infancia y su calidad de sujeto de derechos de manera diferente, de acuerdo con la cosmovisión de realidad y desarrollo humano que posea. En este sentido también la función social de quien apoya a la familia en la educación de los infantes evidencia en la historia un recorrido desde la nodriza, esclava que acompaña a la madre durante la crianza, pasando por la creación de orfanatos, casas para los niños desprotegidos hasta las instituciones educativas. En este sentido Aries (1986: 11) menciona la correlación entre infancia, cuidador, preceptor o profesor y la escuela, al afirmar que 'la infancia ha permanecido en la sombra durante bastantes siglos. No sorprende verla reaparecer en la época en la que la cultura escrita, y por consiguiente la escuela, reconquista sus derechos y se difunde a partir del siglo XII'.

A partir de esta época, según Aries (1986:12), se verifica una progresión lenta 'desde la segunda parte de la edad media, y que está ligada también a nuevas dinámicas dentro de la familia y a la mejora de la escuela que se fortalece como suplente del aprendizaje tradicional'.

Para Finkelstein (1986) la incorporación de la infancia a la educación está asociada al surgimiento de escuelas públicas y parroquiales en sus diversas modalidades (industriales, de párvulos en el siglo XIX, escuelas de segunda enseñanza y colegios en el siglo XX). En este sentido Alzate (2003: 81) ratifica que 'será la escuela, junto con sus procesos de escolarización y reclusión, la que jugará un papel decisivo en la configuración de la concepción moderna de infancia, que extiende su influencia hasta nuestros días'.

Este recorrido histórico se concretiza en la actualidad con la promulgación de Políticas de Estado para la atención Integral a la Primera Infancia. El análisis de las mismas permite evidenciar las condiciones, tensiones y beneficios que representa para la labor del docente de educación inicial, quien recibe cualificación desde lineamientos técnicos, políticos y de gestión. Esta actualización es entendida como 'un proceso permanente y de largo plazo, que no se reduce a capacitaciones o procesos instruccionales sobre el desarrollo de las niñas y los niños' sino que 'va más allá del otorgamiento de certificaciones o títulos' (MEN, 2013: 14).

Metodología

Este artículo forma parte del proyecto de investigación postdoctoral titulado 'Sinergias y tensiones entre los saberes del pedagogo egresado y los requerimientos de su desempeño laboral. Un estudio comparativo entre Colombia y Brasil'. El objetivo del mismo es develar las interacciones entre las experiencias de formación de los pedagogos egresados de una institución sin fines lucrativos de Brasil y de una universidad pública de Colombia, que desarrollan su labor con los niños y niñas en Primera infancia, y los requerimientos propios de la realidad de las comunidades en las que se desempeñan.

A partir de la mencionada investigación han emergido diversas categorías de análisis, a saber: identidad, reflexividad docente y formación de profesores. Para efectos del presente artículo se toma este último como parámetro de comparación debido a su importancia en las políticas de atención a la infancia en los dos países. La metodología es cualitativa, y a través del Análisis Textual Discursivo, se indaga en los saberes de los docentes, que trabajan en Centros de Desarrollo Infantil en la ciudad de Canoas en Brasil y Atlántico, Colombia. Los profesores participantes en esta investigación, desempeñan su

labor en Centros de Desarrollo Infantil, (CDI), ubicados en zonas vulnerables del departamento del Atlántico en Colombia (seis docentes) y del Municipio de Canoas, RS, Brasil (cuatro docentes). La vulnerabilidad de los contextos sociales donde se desempeñan las docentes, está asociada a la carencia de servicios básicos, la informalidad en el empleo y la vivencia de situaciones de desplazamiento forzado y violencia. Fueron elegidos de acuerdo con los parámetros del muestreo teórico, sustentados en la obra de Glasser y Strauss (1967), quienes mencionan que es posible seleccionar conscientemente los casos a estudiar de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas construcciones teóricas. Ellos son todos egresados de programas de formación como licenciados en Educación Infantil (Colombia) y Pedagogos (Brasil), con experiencia laboral, expresan desde sus saberes, elementos que hacen posible contrastar la postura de los documentos oficiales con la realidad vivida en sus comunidades. En el estudio, se desarrollaron diez entrevistas (seis colombianos y cuatro brasileños), una por cada docente y en contextos diferentes al laboral. Todas las entrevistas fueron grabadas para su posterior transcripción, con una duración total de 3 horas y 20 minutos. Teniendo en cuenta el interés del estudio por establecer relación entre la formación inicial, recibida por los profesores en sus cursos de pregrado y la pertinencia de la misma en los contextos laborales en los que se desempeñan, se indagó acerca de las ideas y opiniones alrededor de la pregunta: ¿Qué aspectos deben fortalecerse en un proceso de formación para docentes de Primera Infancia?

Luego de la recolección y sistematización de la información que compone el corpus del análisis, de acuerdo con las directrices de la obra de Moraes y Galiuzzi (2007), se procedió a la deconstrucción orientada a la singularización de las unidades. En este sentido como lo manifiesta Martínez (2006), no se pretende ofrecer una interpretación final y única, pero si se buscó la máxima rigurosidad y organización en los procedimientos. Se ratifica así, la dimensión política, social y pedagógica de la Educación Inicial, presentes en la comprensión hermenéutica del discurso del profesor. Las voces de los docentes, aparecen en el texto con letra cursiva, identificando los docentes con la letra C1, C2, C3, C4, C5, C6, para los colombianos y con B1, B2, B3 e B4 para los brasileños.

Análisis y Discusión

Desde el análisis hermenéutico que inspira esta investigación, los testimonios de los docentes de educación inicial, hacen referencia a diversos aspectos claves en sus procesos de formación. En este sentido y a partir de la afirmación de Gadamer (1995: 62) en torno a que 'la hermenéutica no consiste en aferrarse a lo que alguien ha dicho, sino en captar aquello que en realidad ha querido decir', se busca develar los sentidos encubiertos en sus testimonios.

En primera instancia los profesores plantean que, en la mayoría de los casos, estos procesos de cualificación parten del supuesto de su aparente desactualización y carencia de cualificación, ante lo cual manifiestan su interés por procesos de desarrollo profesional diseñados desde ellos como sujetos activos y no para ellos como destinatarios pasivos. En este sentido, Arnove, (2009), plantea la importancia de respaldar la construcción de procesos de formación, en una comprensión del mundo y de la realidad de los sujetos.

Yo pienso que para diseñar una guía para nosotros los profesores, que este bien fundamentada, deben ser más realistas, ponerse las botas y visitar para allá, para ver qué es lo que es, y poder a partir de ahí, de ese diagnóstico, generar entonces una cuestión que de verdad vaya a dar cambios y responda a lo que se necesita en las comunidades donde trabajamos (C6).

Es así como desde la perspectiva de la formación de profesores para la Educación Inicial, se ratifica la necesidad de proponer procesos basados en la posibilidad de mezclar, re-significar o reciclar sus saberes, no desde una visión prescriptiva y lejana sino desde la posibilidad de asumir la práctica como escenario de construcción individual y colectiva.

Otro aspecto señalado por los profesores es la importancia de la promoción de la *parentalidad* positiva y las estrategias que desde su quehacer necesitan para lograrlo.

En Brasil, las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (Brasil, 2010: 14) y en Colombia la Ley 1804 de 2016, coinciden en definir al niño como “sujeto histórico y de derechos que en las interacciones, relaciones y prácticas cotidianas vivencia, construye su identidad personal y colectiva, se desarrolla integralmente. Este paradigma de Desarrollo Integral, debe ser compartido con la familia mediante acciones de valoración de las formas como los niños vivencian su mundo, construyen conocimientos, se expresan e interactúan (Brasil, 2009: 5). Frente a los planteamientos presentes en los documentos oficiales, es posible evidenciar la postura de los profesores de Educación Infantil, quienes expresan la complejidad presente en la relación entre los conceptos de desarrollo Integral y familia. Tal complejidad requiere ser comprendida y atendida, ya que del manejo efectivo que realice el docente depende, la calidad y pertinencia de su quehacer, como lo manifiesta la profesora:

En nuestra comunidad hay las condiciones necesarias para el acceso al servicio, pero nos faltan las condiciones para que la familia cumpla con su deber, falta soporte en el entendimiento de que existen otras formas de ejercicio de la parentalidad (B1)

El anterior testimonio es complementado por C1:

‘Yo pienso que como docente de educación inicial mi trabajo también es con los padres, he hecho visitas domiciliarias, he tenido niños sin documentación y yo los llevo a la Registraduría, lo llevo a la psicóloga si lo necesita, no me quedo con que cite al papá y no vino, trato de dirigirme al padre o a la persona que tenga el compromiso y trato de solucionar las situaciones’.

El anterior testimonio, muestra como las profesoras progresivamente desarrollan una serie de habilidades asociadas a la resolución de situaciones y en especial al establecimiento de redes de apoyo que incluyen los sectores que están en capacidad de restituir el derecho del niño. Sin embargo, mantienen una actitud activa y orientada al empoderamiento de los padres acerca de las habilidades parentales necesarias en el cuidado y atención de sus hijos, ya que como lo plantea Rodrigo y Martín (2013: 78) ‘los padres y madres necesitan contar con un abanico de competencias que contribuyan al desarrollo y educación de los hijos’.

Los testimonios de los profesores evidencian la necesidad de repensar los supuestos que respaldan su formación en el tema de apoyo a las familias:

Cuando uno se acerca a las familias, se encuentra con una caja de Pandora, en la que el hambre, el frío, la enfermedad, la necesidad son de todos los días y a uno la universidad no lo prepara para poder ayudarlos. Yo aprendí mucho con otros profesionales, sobre cómo abordar el trabajo en la familia (B2).

La referencia de la docente expresa la multiplicidad de situaciones con las que debe lidiar diariamente y que están asociadas a problemáticas que afectan a la familia, frente a las cuales reclaman procesos de formación que les permitan promover espacios de solución.

Para Rodrigo, Máiquez & Martín (2010: 9), ‘la importancia de promover relaciones positivas entre padres e hijos, fundadas en la responsabilidad parental, para garantizar los derechos del infante en el seno de la familia y optimizar su desarrollo potencial y su bienestar’, lo que corrobora el testimonio de la docente que manifiesta:

Yo soy egresada de pedagogía hace cuatro años y estoy trabajando en un programa de Primera Infancia, pero más que un trabajo de aula es un trabajo social, en el que se busca impactar positivamente la vida de niños y niñas, de sus familias y de las comunidades (B4).

Es evidente a partir de los anteriores testimonios, la vinculación de la labor del docente de Educación Inicial con la dimensión social y política de las transformaciones propuestas en normatividad. Esta vinculación lleva implícita la necesidad de analizar a profundidad lo que realmente ocurre en las comunidades, a la luz de los fundamentos propios de la Educación Inicial, y de su capacidad de generar procesos de Desarrollo Integral de la Infancia. Como lo plantea Nóvoa (2009: 24), 'hoy se impone la necesidad de apertura de la profesión hacia el exterior, lo que posiblemente la torne más vulnerable, pero es necesario teniendo en cuenta que en las sociedades contemporáneas la fuerza de una profesión se define en gran medida por su capacidad de comunicación con lo público'.

Otro aspecto que subyace al análisis de los testimonios de los profesores de Educación inicial es su reflexividad frente al reconocimiento de su práctica cotidiana como escenario de comprensión sobre la experiencia. En este sentido los planteamientos de Dewey (2004), en torno a la acción reflexiva del docente, corroboran que, si bien no se da a partir de un proceso estructurado en sí mismo, sí representa una forma única y particular de afrontar y resolver las situaciones propias de la labor del docente y le otorgan el carácter diferenciador a su práctica. La reflexividad del docente en un contexto de mediación entre lo que quiere o necesita la familia y lo que plantea la normatividad, converge en un elemento común, el interés por procesos de cualificación que provean espacios para problematizar la propia práctica. El desarrollo de una práctica acorde con las necesidades de atención y desarrollo integral de la infancia y asociada a las condiciones reales de su trabajo, demanda de ellos el ejercicio de habilidades intrapersonales e interpersonales, producto de la reflexión constante sobre su quehacer cotidiano. Esta reflexividad docente es planteada por Perrenoud (2008) como la capacidad de resolver con eficiencia cada situación, a partir de la transformación, innovación negociación y autorregulación de su propia acción, desde la reflexión de la experiencia como insumo para construir nuevos saberes. Es decir, para ellos, la posibilidad de conciliar los elementos propios del ideal de Desarrollo Integral con las realidades y exigencias presentes en el entorno social en el que se desenvuelven es proporcional al estudio dinámico, reflexivo de las situaciones que vive el profesor, como lo plantea Abraham (2000: 13), quien ratifica que estos elementos 'contribuyen a su plena realización'. Al respecto una docente menciona:

Hay saberes que uno va desarrollando, que uno busca en internet, pregunto a alguien que tenga experiencia, entonces antes de que pase algo ya lo puedo prevenir. Esos saberes que en otros entornos no serían necesarios porque allí solo soy docente y no tengo que saber cuánto come el niño o cuando está enfermo, lo que interesa es que el niño aprenda que este es el uno el dos y el tres, aquí no, aquí se necesita de otros saberes que uno va adquiriendo con la misma experiencia. Esos saberes, esos conocimientos son lo que le permiten desenvolverse y uno los va adquiriendo con el tiempo, esa búsqueda me lleva como ganancia con respecto a las que no lo tienen (C2).

Los docentes coinciden en afirmar que muchos de los fundamentos conceptuales, metodológicos y didácticos necesarios para trabajar con los niños y niñas en Primera Infancia son aprendidos por ellos a través de la experiencia y no como parte de la formación de base adquirida en la universidad. Esto concuerda con la investigación de Tardif, Lessard y Gauthier (1998) en torno a la multiplicidad de fuentes de las que provienen los saberes de los docentes, pero resaltando en especial el trabajo diario con los niños y niñas, a través del cual

se consolidan y adquieren sentido esos saberes, como lo mencionan las docentes a continuación:

En la universidad no lo preparan a uno para trabajar en Primera Infancia, uno aprende en la práctica, con la experiencia y las cualificaciones que nos mandan, esto me ha servido mucho, y yo he buscado por mi cuenta, desarrollamos las actividades de acuerdo con los lineamientos, y así hemos aprendido a evaluar, a planear, a utilizar cada recurso con una intencionalidad pedagógica, a pensar cada actividad desde el objetivo pedagógico que tiene (C3).

Las afirmaciones confirman los resultados de diversas investigaciones, que si bien, demuestran la importancia de la labor del profesor en los procesos de transformación social, también coinciden, como lo menciona Pimenta (2014: 96), en la necesidad de analizar los elementos constitutivos de la profesión docente y ‘reflexionar sobre el significado de la educación en la sociedad contemporánea y sobre las demandas que se vinculan y se reflejan en la actividad docente’.

Pensar en procesos de formación, acordes con lo que realmente necesitan los profesores para desempeñarse adecuadamente en Primera Infancia, implica además de teoría y aprendizajes didácticos, objetos y objetivos, saber quién es el sujeto niño, y todos los aspectos que hacen parte del ser del profesor, su identidad y su estilo para asumir la complejidad presente en su entorno. En este sentido Burrows (1980), citado por Abraham (2000: 74), plantea que ‘en las Instituciones de Educación Superior, procuramos formar a los profesores de tal manera que encajen en nuestros moldes, homogeneizarlos, en lugar de ayudarlos a ser ellos mismos, con su propio estilo’. Esto será posible en la medida que su formación, su práctica y los saberes asociados a ella, sean tenidos en cuenta, ya que, como lo plantea Zambrano (2006), estos saberes, por su carácter social, deben ser valorados y compartidos en el objetivo de fortalecer el escenario de la dignidad de los docentes y sus derechos. Es decir, el desarrollo profesional del profesor, debe tener como componente direccionador la integralidad, lo que indica que la formación académica inicial y continuada debe estar articulada, siguiendo a Pimenta (2014: 13), a un ‘proceso de valorización identitaria y profesional, entendiendo la identidad como instancia epistémica que reconoce la docencia como campo de conocimientos específicos’.

La labor de los profesores está relacionada con el desarrollo de acciones de cuidado y atención necesarias para preservar los derechos de la familia y del niño. La función del docente es educar y cuidar integralmente. Frente a esta responsabilidad, y desde la investigación, fue posible evidenciar en los profesores, la reflexión sobre lo que implica ser profesor de Educación Inicial, y los desafíos reales que encuentran en su desempeño laboral, como lo manifiesta la docente:

Es un trabajo que trasciende al diploma, va más allá de lo que uno aprende en la universidad, cuando uno sale cree que la realidad es eso, nosotros por ejemplo hicimos prácticas muy cortas, de dos o tres semanas en el entorno escolar, pero al salir al trabajo uno se encuentra con otra cosa y tiene que empezar a aprender cómo trabajar, y sobre todo cómo trabajar en equipo (B3).

Otro elemento importante, presente en los testimonios de los profesores tiene que ver con la consideración de que, si bien la construcción de sus saberes ha sido un proceso asociado a su historia personal, a su trayectoria y a sus relaciones, también reconocen en el trabajo en equipo, un componente fundamental. Este es definido por Medina (2010: 61) como ‘aquella situación de aprendizaje en la que los objetivos de los participantes están tan estrechamente vinculados entre sí, que cada uno solo puede conseguir sus objetivos propios si, los demás pueden a su vez conseguir los suyos’. Esta consideración contrasta con las

apuestas de formación que prevalecen en la Educación superior, en las que se privilegia la competencia, los logros y el rendimiento personal, por encima de los logros sociales; y con lo que se plantea en documentos como los indicadores de calidad en la Educación Infantil (Brasil, 2009). Este menciona que la cualificación de los profesores y su articulación con un equipo de trabajo que reflexiona constantemente sus prácticas para mejorarlas son elementos fundamentales en la construcción de instituciones de calidad. Es así como la observación y atención de las necesidades vitales de cuidado, protección, afecto, comprensión, acompañamiento y educación de los niños y niñas, implica para el docente el despliegue constante de saberes y habilidades necesarias para resolver las situaciones que su cotidianidad le presenta. Es decir, la interacción significativa y pertinente con los infantes y sus familias está asociada a su habilidad para aprender, resignificar o reciclar sus saberes en interacción constante con grupos interdisciplinarios, como plantea la docente:

En la experiencia me he dado cuenta que la práctica pedagógica se enriquece cuando se trabaja con diferentes profesionales, y se establecen micro redes de apoyo en las que todos aprendemos de todos (C4).

Es posible advertir desde la comprensión del discurso de los profesores una perspectiva que señala para los procesos de formación la necesidad de trascender las disciplinas para analizar sus sinergias y, más allá de ellas, apoyar la consolidación de una visión amplia, global y flexible del ser a través de la transdisciplinariedad. En este sentido Medina (2010: 50) afirma que ‘la base de este planteamiento se encuentra en la existencia de esquemas cognitivos organizadores del conocimiento comunes a las diferentes ciencias, así como la creencia firme en la unidad del ser’.

Este ideal orientado a la unicidad del saber y que es capaz de trascender complementariamente las barreras simbólicas de cada disciplina es observado por los profesores también como un camino para superar la desarticulación entre los objetivos formativos de la institución educativa, los de la familia y la comunidad, ya que como plantea una profesora:

La institución trabaja muy sola, y se trata de superar esas barreras, uno aprende que desde una perspectiva multidisciplinar es posible aprender juntos, trabajar juntos (B2).

Igualmente, la percepción de una práctica pedagógica que demanda de los profesores habilidades de reflexión, comprensión y acción frente a la complejidad presente en la realidad de sus comunidades y que afectan directamente a la infancia, son elementos comunes en los discursos de los profesores.

Síntesis de Resultados

La reflexión sobre fortalezas, debilidades y potencialidades de la Educación Infantil y los desafíos que tiene la Universidad en la actualidad, desarrollada a partir del análisis de los testimonios de los profesores de Educación Inicial en Brasil (Canoas) y Colombia (Atlántico), es presentada en el cuadro 2.

Cuadro 2. Fortalezas, debilidades y potencialidades en la formación de profesores.

Fortalezas en formación de profesores de la educación inicial en Colombia y Brasil	Debilidades en formación de profesores de la educación inicial en Colombia y Brasil	Potencialidades en la formación de profesores para educación inicial en Colombia y Brasil
<ul style="list-style-type: none"> • Mayor preocupación por la cualificación y formación 	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción del profesor con un contexto de 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer lo epistémico. • Asumir los saberes y

Formación de Profesores de Educación Inicial en Brasil y Colombia:
Comprensión hermenéutica del discurso del profesor egresado

<p>continuada de los profesores de Educación Inicial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo y mejoramiento de las relaciones entre los entes comunitarios y de gestión en las comunidades y los entornos de Educación inicial. • Apoyo a la participación de las familias y comunidades en la Educación Inicial de los infantes. • Mayor participación de diferentes saberes y disciplinas en las propuestas de Educación Inicial. • Mayores niveles de acceso a la Educación Inicial de las familias y comunidades. • Oportunidad laboral importante para profesores de Educación Infantil y para profesionales de diferentes áreas. • Movilización de diferentes instancias y propuestas pedagógicas para la cualificación de profesores. • Definición de las funciones de los diferentes sectores en los procesos de Atención Integral. • Estructuración de espacios que mejoran la calidad de vida de los niños y niñas en Primera Infancia. 	<p>reformas, en las que su labor está asociada, a la ejecución de acciones técnicas, instrumentales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propuestas de cualificación centradas en estrategias y parámetros técnicos. • Pertinencia y contextualización de los procesos de formación de profesores teniendo en cuenta la diversidad de contextos y problemáticas presentes en las comunidades. • Necesidad habilidades y competencias para el trabajo en equipo, interdisciplinar y transdisciplinar • Exigencias de las familias, asociadas a poca claridad respecto de la función social y pedagógica de la Educación Inicial. • Procesos de formación que privilegian la competencia, los logros y el rendimiento personal, por encima de los logros sociales. • Formación de profesores desde la homogeneidad. • Dificultades en la efectividad del proceso de articulación intersectorial. Formación inicial de los profesores orientada a su desempeño en entornos escolares formales, con prácticas pedagógicas cortas y espacios de reflexión asociados las didácticas específicas. 	<p>prácticas como escenarios de problematización, reflexión y construcción individual y colectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer habilidades para el apoyo al ejercicio de la <i>parentalidad</i> positiva en las comunidades. • Trascender las disciplinas para analizar sus sinergias y más allá de ellas, apoyar la consolidación de una visión amplia, global y flexible del ser a través de la transdisciplinariedad. • Fortalecer la reflexión sobre el significado de la Educación Inicial en la sociedad contemporánea y sobre las demandas que se vinculan y se reflejan en la actividad docente. • Fortalecer la comprensión de su ser personal individual en relación con la realidad que vive en las comunidades, con lo colectivo • Facilitar el desarrollo de la identidad y el estilo personal del docente, a partir del establecimiento de relaciones constantes entre el sentido personal de su existencia, su conciencia y sensibilidad frente a lo social. • Favorecer el desarrollo de habilidades para el liderazgo y la comprensión del campo educativo como sistémico, historizado, y situado en una realidad compleja Desarrollar habilidades y competencias para el diseño, implementación y evaluación de programas de trabajo con las familias y comunidades.
---	--	--

Fuente – Elaboración propia

En el cuadro se muestra que la formación y el desarrollo profesional de los profesores que desempeñen su labor en Educación Inicial es un componente importante en las políticas de Estado para la Atención Integral a la Primera Infancia, tanto en Brasil como en Colombia. Pero también evidencia la necesidad de analizar las sinergias y tensiones que subyacen en la relación entre las directrices de las políticas de Estado, la realidad que viven los profesores en sus comunidades y los parámetros desde los cuales se desarrolla la formación de docentes para trabajar con la Primera Infancia. Estos son señalados por los profesores participantes de la investigación, a partir, como lo menciona Pimenta (2014: 14), 'de su conciencia sobre su propia práctica y de los conocimientos teóricos y críticos sobre la realidad'. Es decir, las dimensiones social, política y pedagógica están presentes en las experiencias, prácticas y perspectivas de formación de los profesores. Así, la preocupación por el componente social de su labor, vinculada a políticas de Estado y a proyectos pedagógicos que buscan la *operacionalización* de las mismas, se consolidan como parte de los elementos a tener en cuenta en la formación integral del profesor.

Consideraciones Finales

Como se evidencia en el análisis, la Educación Inicial es asumida en Brasil y Colombia como espacio de integralidad, donde a partir de propuestas pedagógicas participativas y constructivas se busca propiciar un acercamiento lúdico y placentero al conocimiento. Asimismo, se constata la presencia en los dos países de un contexto normativo importante que valora, como camino para el desarrollo integral y la transformación social, política, económica y cultural, el papel decisivo de la Educación Inicial. A pesar de que son dos escenarios caracterizados por la diversidad cultural, están afectados por problemáticas sociales similares, que convergen en la estructuración constante fuerte e inquisidora de procesos reflexivos entre los profesores y el reclamo de una formación que les permitan superar con éxito esta realidad.

En este escenario de acción y transformación que la normatividad le exige a la Educación Inicial en la actualidad, la universidad está llamada desde la actitud de reflexión y cambio permanente, a proponer procesos de formación acordes con los desafíos de una sociedad que exige una formación más allá de contenidos. La reflexión sobre los procesos de formación de profesores para la Educación Infantil, que desempeñan su labor en el escenario de políticas de Estado compensatorias y focalizadas, constituye una empresa ambiciosa. Frente a esta, las repuestas pueden ser variadas y seguramente tendrán la necesidad de estructurar una primera discusión alrededor de la capacidad de la educación Infantil para generar por si misma transformaciones sociales.

Desde los diversos ángulos de análisis, las respuestas apuntan hacia la capacidad de los profesores de construir perspectivas que facilitan asumir todos los retos que se le presentan, desde la interdisciplinariedad y con una actitud reflexiva, juzgadora y flexible. Finalmente es necesario resaltar la importancia de que el discurso de los profesores, sus saberes y prácticas sean afirmados, a través de procesos de formación que dignifiquen sus construcciones y experiencias, con el fin de lograr el empoderamiento frente a los conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para analizar las tensiones y sinergias entre su formación, la sociedad y sus propios ideales.

Referencias

- Amar, J. & Abello, R. (1998) *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Abraham, A. (2000) *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ariès, P. (1986) 'La Infancia'. *Revista de Educación* 281: 5-17.
- Brasil, Congreso Constituyente (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial.
- Brasil, Governo do (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96*. Brasília: Imprensa Oficial.
- Brasil, Governo do (1998) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.
- Brasil, Governo do (1998b) *Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília. MEC/CNE.
- Brasil, Governo do (2009) *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: Coordenação Geral de Educação Infantil.
- Brasil, Governo do (2010) *Documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério de Educação. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica Coordenação Geral de Educação Infantil*.
- Casas, F. (1998) *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Colombia, Gobierno de (2016) *Ley 1804, Política de Estado para la Atención Integral de la Primera Infancia*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Costa, A. C. (1993) *É possível mudar*. São Paulo: Editorial Cortez.
- Delval, J. (1995) *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- DeMause, L. (2006). *The History of Childhood*. New York: Psychohistory Press.
- Dewey, J. (2004) *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Del Priore, M. (1991) *Historia da criança no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto.
- Escolano, A. (1997) 'Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares', en *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid: Ediciones Pirámide, 19-46.
- Finkelstein, B. (1986) 'La incorporación de la infancia a la historia de la educación'. *Revista de Educación* 281: 19-46.
- Foucault, M. (2010) *La arqueología del saber*. Madrid: Editora Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1995) *Verdad y método*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- García-Méndez, E. & Carranza, E. (1999) 'El derecho de "menores" como derecho mayor. El derecho a tener derecho', en *Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina*. Santafe de Bogotá: Unicef, 42-50.
- Guarin, G. (2009) *Hacia una didáctica formativa* [documento WWW]. URL <http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/sociales/plumilla/informacion/Plumilla%20Educativa%202009.pdf>. [fecha de consulta 7 de noviembre 2016].
- Martín, J. C. & Rodrigo, M. J. R (2013) 'La promoción de la parentalidad positiva'. *Educação, Ciência e Cultura* 18(1): 77-88.
- Martínez, M. (2006) *Ciencia y arte en la metodología Cualitativa*. Bogotá: Editorial Trillas.
- Medina, A. & Dominguez M. (2010) *Didáctica. Formación básica para profesionales de la Educación*. Madrid: Editorial Universitas S. A.
- Moraes, R. & Galiazzi, M. d. C. (2007) *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) *Fundamentos políticos técnicos de gestión, Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia* [documento WWW]. URL http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf. [fecha de consulta 7 de febrero 2016].
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014) *Documento 20, Sentido de la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral* [documento WWW]. URL http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf [fecha de consulta 7 de febrero 2016].
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la Primera Infancia* [documento WWW]. URL <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177829.html> [fecha de consulta 7 de febrero 2016].
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2007) *Documento Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2007) *Documento Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009) *Documento guía 10: Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010) *Guía 35: guía operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Mialaret, G. (1991) *Pedagogie generale*. Paris: Press Universitaire de France.
- Muñoz, C. & Pachon, X. (1988) *Historia social de la infancia. Bogotá, 1900-1989*. Fundación para la promoción de la investigación y la tecnología. Bogotá: Banco de la República.
- Narodowski, M. (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Narodowski, M. (1998) 'Adeus à infância (e a escola que a educava)', in L. H. Silva (ed.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes.
- Pachón, X. (1985) 'Consideraciones acerca de la evolución de la infancia'. *Revista colombiana de antropología* 25: 209–233.
- Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- Pimenta, S. & Camargos, L. (2014) *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Sáenz, J. & Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997) *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*. Medellín: Colciencias; Ediciones Foro Nacional por Colombia; Ediciones Uniandes; Editorial U. de Antioquia.
- Tardif, M. & Lessard, C. & Gauthier, C. (1998) *Formation des maîtres et contextes sociaux: Perspectives internationales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Tardif, M. (2010) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Ulvieri, S. (1986) 'Historiadores y sociólogos en busca de la infancia: apuntes para una bibliografía razonada'. *Revista de Educación* 281: 47-86.
- Varela, J. (1986) 'Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños'. *Revista de Educación* 281: 155-175.
- Zambrano, A. (2006) *Descripción y análisis de los discursos de las Ciencias de la Educación en Francia*. Tesis doctoral no publicada, Atlantic International University Honolulu, Hawaii [documento WWW]. URL

Formación de Profesores de Educación Inicial en Brasil y Colombia:
Comprensión hermenéutica del discurso del profesor egresado

<https://aiu.edu/applications/DocumentLibraryManager/upload/Tesis%20Final%20Armando%20Zambrano.pdf> [fecha de consulta 10 de agosto 2014].