

**LOS CURRÍCULOS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES EN LAS
UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO:**

**CONDICIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL
NIÑO, UNA PROPUESTA ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE**

ALEJANDRINA LAGO DE ZOTA
LIRIS MUNERA CAVADIAS

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
MAESTRIA EN EDUCACION
SUE CARIBE

CARTAGENA, 2008

**LOS CURRÍCULOS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES EN LAS
UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO:**

**CONDICIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL
NIÑO, UNA PROPUESTA ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE**

ALEJANDRINA LAGO DE ZOTA
LIRIS MUNERA CAVADIAS

GRUPO "RUECA"
DIRECTORA DIANA ELVIRA LAGO
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: FORMACIÓN Y DESARROLLO DEL
PROFESORADO
DIRECTORA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: CARMEN DE FERNANDEZ

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
CARTAGENA DE INDIAS
2008

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Cartagena, 2008

DEDICATORIA

A mis padres por todas sus enseñanzas y amor
A mi esposo por toda su paciencia, amor y colaboración
A mis hijos: Fidel y Andrea, quienes son el motor y razón
de mi vida.
A mi tía Olga por todo su cariño y comprensión

Liris Múnera Cavadias

DEDICATORIA

A mi esposo Carlos Javier, por su bello amor de siempre
A mis hijos María Alejandra y Carlos Javier, a mi nieta Marcela Alejandra como
testimonio de que el soñar, la constancia y la superación son caminos que deben
acompañar siempre la vida.

A mi padre y a mis hermanas Diana y Carmen inspiradoras de un ser que
trasciende el saber en felicidad.

Alejandrina Lago de Zota

AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus agradecimientos a:

Los miembros del SUE Caribe que visionaron e hicieron posible la oportunidad de fortalecer el espíritu investigador de los educadores de la región Caribe colombiana.

A las Doctoras Diana Lago de Vergara, Isabel Sierra y Dora Piñeres por su dedicación y esfuerzo para darle vida a un proyecto innovador y pertinente a las necesidades educativas de la Costa Atlántica.

A la Universidad de Cartagena que creó las condiciones para hacer de la Maestría en Educación realidad con alta calidad.

A nuestros compañeros que desde sus saberes, discensos y fortalezas construyeron una oportunidad de aprender.

A los Docentes y Estudiantes de los Programas de Educación Infantil de las Universidades Públicas del Caribe Colombiano: Universidad de la Guajira, Universidad del Atlántico y de la Universidad del Magdalena; y a las Instituciones Privadas de Educación Superior de Cartagena: Universidad de San Buenaventura, Corporación Universitaria Regional del Caribe IAFIC, y Corporación Universitaria Rafael Núñez por la valiosa información proporcionada para este trabajo.

A nuestra Directora del Trabajo de Grado, Dra. Carmen de Fernández, quien por su constante apoyo y orientación permitió la cristalización de esta propuesta para la Infancia.

Las autoras

CONTENIDO

NOTA DE ACEPTACIÓN	3
DEDICATORIA.....	4
DEDICATORIA.....	5
AGRADECIMIENTOS	6
LISTA DE TABLAS.....	8
LISTA DE ANEXOS.....	10
GLOSARIO	11
RESUMEN.....	13
2.1. INTRODUCCIÓN	14
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	17
¿Cuáles son las condiciones pedagógicas para el desarrollo de la autonomía en el niño?	17
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	17
2.2. MARCO DE REFERENCIA	31
a. ESTADO DEL ARTE DE LA INVESTIGACION DEL EDUCADOR INFANTIL EN COLOMBIA 2000 - 2007	31
b. LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR INFANTIL	39
DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO.....	58
TRABAJO DE CAMPO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.....	62
2.3 CONCLUSIONES.....	110
2.4 RECOMENDACIONES	114
BIBLIOGRAFIA	147
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA.....	153
ANEXO 1. ENCUESTA	156
ANEXO No. 2. GUIA DE ENTREVISTA A DOCENTES Y ESTUDIANTES DE PROGRAMAS DE FORMACION DE EDUCADORES INFANTILES DE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS DE CARTAGENA.....	159

LISTA DE TABLAS

- TABLA 1. Formación de los docentes de los programas de licenciatura en educación infantil encuestados.
- TABLA 2. Formación de los estudiantes de licenciatura en educación infantil. Encuestados
- TABLA 3. Opinión de los docentes y estudiantes sobre los logros alcanzados para la formación de la niñez con autonomía y calidad”
- TABLA 4. Dificultades en la formación de la niñez con autonomía
- TABLA 5. Sueños que hacen promisoría la formación de la niñez con autonomía.
- TABLA 6. Visiones que orientan el desempeño de los docentes para la formación de la niñez con autonomía
- TABLA 7. Concepciones de autonomía de docentes y estudiantes de los programas de educación infantil investigados
- TABLA 8. Autores en que fundamentan las concepciones de autonomía, docentes y estudiantes
- TABLA 9. El desarrollo de la autonomía en el niño desde la Educación Infantil
- TABLA 10. Razones para que se inicie el desarrollo de la autonomía en el niño desde la Educación Infantil.
- TABLA 11. Recomendaciones de docentes y estudiantes para la construcción de un currículo de formación de educadores infantiles que promuevan el desarrollo de la autonomía en los niños
- TABLA 12. Componentes Curriculares en los Programas de Formación de Educadores Infantiles que aportan al desempeño docente con autonomía y al desarrollo de la autonomía en el niño.

- TABLA 13. Recomendaciones para la construcción de un currículo de formación de educadores infantiles que desarrolle competencias y saberes en los docentes para el desarrollo de la autonomía en los niños
- TABLA 14. Comportamiento de los niños reconocidos como indicadores de autonomía
- TABLA 15. Comportamientos de los niños reconocidos como indicadores de represión a su autonomía

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. ENCUESTA

ANEXO 2. GUIA DE ENTREVISTA

GLOSARIO

AUTONOMÍA: Se abordó desde categorías empíricas con fundamentación conceptual en autores como Piaget, Kohlberg, Vigotski, Bornas, Kamii, entre otros. La convergencia en la concepción de autonomía se evidenció desde la formación e intervención pedagógica que promueve en los niños el salir de su egocentrismo para colaborar entre sí, someterse a reglas comunes como resultado del aprendizaje, la intervención educativa realizada con intencionalidad y asumida por la persona autónoma. Por lo tanto, se asume como un pensar, decidir, participar, actuar libremente respetándose así mismo, las normas aceptadas y a las personas.

CURRÍCULO: Conjunto de saberes, escenarios, ambientes, dinámicas, estrategias e imaginarios que contextualizan la formación, de manera evidente u oculta y debe tener como característica la complejidad, la flexibilidad, la contextualización, la interdisciplinaridad y la integralidad y como sentido básico la formación del sujeto, desde una dimensión cognitiva y moral.

EDUCACIÓN INFANTIL: En esta investigación la titulación de educación superior de educadores para la atención de la población de 0 a 6 años se hace equivalente al Licenciado en Educación Infantil, Licenciado en Preescolar y en Pedagogía Infantil.

EDUCABILIDAD: Es la disposición del educando de “ser y ser hecho íntegramente” significa reconocer que el sujeto que aprende puede transformarse a partir de un proceso educativo, el desarrollo de este núcleo implica estudiar las teorías del aprendizaje, teorías neurosicológicas asociadas al desarrollo cognitivo, que le permitan al estudiante conocer y entender la complejidad del pensamiento, como se aprende, cómo se dan las relaciones sociales, cómo sienten los estudiantes y cómo se construye el sujeto moral, social y comunicativo.

ENSEÑABILIDAD: Es la condición que tienen las disciplinas de permitir que el pedagogo transforme un saber en contenido de aprendizaje para los niños.

INFANCIA: , En esta investigación es asumida como el período que transcurre entre el nacimiento y los siete años, en una visión compleja que toca el estado y condición en que se da la vida, la calidad de esos años, privilegiando la socialización, la formación de la consciencia moral y los procesos educativos asociados al desarrollo de la autonomía, lo que implica una identidad propia como sujeto de derecho donde el niño tenga su espacio que le permita crecer, jugar y desarrollarse.

PEDAGOGIA: Es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos de la cultura y desde su referente se identifican las condiciones para lograr el desarrollo de la autonomía en el niño, desde una visión teórico práctica en un contexto social.

Esta disciplina permite generar un ambiente de diálogo entre las diferentes corrientes pedagógicas y recoge la evolución que ha tenido la historia de la pedagogía por ser la ciencia fundante del maestro, que permitió resignificar las teorías en la comprensión del proceso educativo de la primera infancia en el contexto del devenir histórico de la sociedad en las distintas épocas, especialmente en Latinoamérica.

REALIDAD SOCIAL: Es el escenario de vida del niño y de práctica profesional del docente, por ello la educación debe ser partícipe de los debates acerca de las concepciones y del futuro de la sociedad para reconocerse como actor en la transformación social, a partir de una postura ética y propositiva ante las realidades, tendencias y desafíos que hace cada momento histórico a la escuela.

Los profesionales de la educación hoy requieren una plena consciencia de los problemas sociales, culturales, económicos, políticos y ambientales, el fomento de valores éticos y morales, personales e institucionales y la evidencia de un espíritu cívico y de actuación participativa y ciudadana desde la institución educativa en red con la familia, comunidad y sociedad en general.

RESUMEN

LOS CURRÍCULOS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES EN LAS UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO: CONDICIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL NIÑO, UNA PROPUESTA ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Alejandrina de Zota y Liris Múnera

Los objetivos desarrollados apuntaron a indagar los antecedentes investigativos de la educación infantil colombiana, caracterizar los perfiles de educadores y estudiantes, consolidar opiniones sobre la formación de autonomía en el niño. Resultados que posibilitaron la construcción de una propuesta curricular que hace relevante la formación de su autonomía.

La autonomía se abordó desde categorías empíricas con fundamentación conceptual en autores como Piaget, Kolhber, Vigotski, Bornas, Kamii, entre otros. La convergencia en la concepción de autonomía se evidenció mediante la formación e intervención pedagógica que promueve en los niños el salir de su egocentrismo para colaborar entre si, someterse a reglas comunes como resultado del aprendizaje, la intervención educativa realizada con intencionalidad y asumida por la persona autónoma.

La información recolectada en universidades estatales del Caribe Colombiano con programas de Educación Infantil: Universidad del Magdalena, Universidad del Atlántico, Universidad de la Guajira, contrastada con Instituciones de educación superior privadas de Cartagena que tienen los mencionados programas.

Las conclusiones más relevantes dan cuenta de tendencias misionales, convergentes a la formación integral del niño, la producción de conocimientos socialmente válidos para la solución de problemas, la intervención pedagógica y la proyección social.

La autonomía como dimensión formativa no se hizo evidente, sin embargo en la legislación y normatividad Colombiana para la formación del educador infantil se declara relevante, esta inconsistencia entre la declaración de valores y la práctica pedagógica cotidiana es igualmente un hecho significativo.

2.1. INTRODUCCIÓN

La formación del educador infantil con rigor y pertinencia se constituye en un garante para asegurar el futuro de la infancia, el fomento de talentos creativos con iniciativas y competencias de convivencia y dinámicas en el mundo del conocimiento y en el mundo social de las relaciones.

La Educación Infantil tiene un ciclo fundamental que se inicia con el nacimiento y se prolonga hasta los 6 años, en el cual se constituyen las bases del desarrollo moral, físico, emocional, social, cognitivo y estético y se inicia el desarrollo de las habilidades de pensamiento, los procesos comunicativos, afectivos, el razonamiento en identidad y respeto por si y por el otro.

Para el caso de América Latina y Colombia en particular las condiciones para la formación y desarrollo del educador infantil se han normatizado desde visiones de desarrollo integral de la infancia; sin embargo, los antecedentes en las concepciones, imaginarios y prácticas de la escuela, muchas veces no favorecen un ejercicio que legitime propuestas pedagógicas concebidas desde esta concepción de formación integral en la que se dimensione desde la formación la ética y la autonomía como esencia de dignidad humana.

Estas circunstancias unidas a índices de carencias vitales, de ambientes deprimidos, de estímulos; crean un escenario favorable y promisorio a una propuesta de formación del Educador Infantil que tenga como referente la real situación identificada los resultados del estudio realizado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) “Lineamientos de Política Educativa para la Primera Infancia” publicado en AL TABLERO. Plan Nacional de Educación. (2007,,Jun-Agosto) ; el cual señala que hay una oferta variada de programas universitarios de formación del educador infantil, pero muchas veces, hay ausencia de un proyecto pedagógico que medie la formación integral del niño, con educadores comprometidos en su formación y la práctica de la pedagogía infantil.

Estas deficiencias en la formación de los docentes se manifiestan en las relaciones que establecen con los niños, con un desconocimiento en la práctica las etapas evolutivas del niño; el aprovechamiento de sus conocimientos previos, sus potencialidades e intereses. Estas condiciones acompañadas de instituciones carentes de material didáctico pertinentes o de un uso inapropiado de ellos, por parte del docente, funcionando en locales con infraestructura inadecuada o riesgosa, convierten muchas veces el desempeño del educador infantil en una labor asistencial, alejada de los requerimientos formativos de la pedagogía infantil.

La autonomía educativa declarada en la Ley 115/94(MEN 1994) y la Ley 30/92 (MEN 1992) mal interpretadas como libertad absoluta, se ha visto reflejada en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de algunas instituciones, en la práctica del aula de muchos docentes que apoyados en su “autonomía” y en las normas de evaluación contenidas en el Decreto 230-(MEN 2002) han optado por la ley del menor esfuerzo, dando como resultado una deficiente calidad educativa, con estudiantes que llegan inclusive a obtener el título de bachilleres con severas dificultades en lecto-escritura, solución de problemas...y en especial con un comportamiento autónomo en sus decisiones y proyecto de vida.

El diagnóstico del Ministerio de Educación Nacional informa con relación al perfil de docentes en carrera en el año 2005(MEN 2005)- Diagnóstico del Ministerio de Educación Nacional, que sólo el 10% de normalistas aprobaron la prueba MEN 2006. Existe un mayor número de madres comunitarias que maestros de preescolar. Otros datos obtenidos en el estudio dan cuenta, en el nivel preescolar, de una tasa de repitencia alrededor del 1.8% en grado Cero (0); 7.4% en Primero (1)^o ; 4.3% en Segundo (2)^o; 3.1% en Tercero (3^o); y en cuanto a deserción establece los siguientes porcentajes: 6.1% en grado Cero (0), 8.2% en Primero (1)^o, 6% en Segundo (2)^o, 5.9% en Tercer (3)^o grado.

En la revista de Educación Continua en Pediatría - PRECOP, de la Sociedad Colombiana de Pediatría, año 5 Módulo 2, se presenta un estudio y datos estadísticos que señalan...”En Colombia, país del tercer mundo con ambiente inapropiado para la crianza y educación y con patrones culturales que subvaloran la niñez, la concepción del menor en un objeto para satisfacer las necesidades económicas o sexuales ocasiona que el niño y niña maltratados intencionalmente se conviertan por sí solos en un problema médico y social ... “... el estudio presenta en su diagnóstico que “en el 2003 la tasa efectiva de escolaridad de los niños y adolescentes de 5-17 años es solo de 68.3%, es decir que 32,7% no ingresan a la escuela o son reprobados . De cada 100 niños que entran a primer grado, terminan 40 la primaria. Aproximadamente 35 mil niños desarrollan su vida en la calle. Dos millones quinientos mil niños trabajan anualmente...”

Toda esta información estadística evidencia una situación problema, con falta de estímulos pedagógicos y sociales, maltrato, analfabetismo, docentes con deficiente preparación para la formación y desarrollo, así como un alto porcentaje de niños con carencia afectiva y condiciones materiales deprimidas, falta de recursos materiales, entre otros aspectos hacen que la formación del niño no sea promisorio como persona autónoma, crítica, cívica; es decir como un ser integral que piensa y actúa desde su condición infantil.

Es importante evidenciar el aporte que este trabajo de grado a generado en la formación y desarrollo de las competencias investigativas de las autoras en razón del espíritu que subyace en la propuesta curricular de esta maestría en educación,

construida desde un ejercicio colectivo de la comunidad académica de educación del caribe colombiano.

El proceso investigativo presentó la posibilidad para que desde la construcción del estado del arte se ingresara en el escenario de la comunidad de investigadores de la educación infantil, lo cual permitió transitar en ambientes de propuestas de autores universales, de resultados y proyectos de investigación desde una dimensión de indagación y de selección de desarrollos convergentes con los cuales se pudieron establecer sinergias desde postulados conceptuales,, resultados empíricos iluminados por el descriptor superior, autonomía, que compromete las incertidumbres de las autoras cuando problematizan la formación del educador infantil en los programas universitarios del Caribe Colombiano es clara la inferencia de esta en el desempeño de los educadores infantiles relacionados con los niños, desde el desarrollo del juicio moral, autorregulación y el reconocimiento del niño como sujeto de derecho.

Así, contextualizado en la pedagogía infantil se pusieron a dialogar conceptos en un tejido que permitió la construcción de categorías de análisis enmarcadas en rutas de conocimiento, crítica, duda, reflexión y análisis para alcanzar una aproximación al estado actual de la formación del educador infantil, para en el Caribe colombiano construir una propuesta de formación de educadores infantiles que fomenten el desarrollo de la autonomía en el marco de un criterio de calidad reconocido en ser socialmente valida y científicamente argumentada evidenciando el compromiso con la humanización, la convivencia y la felicidad de los hombres.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuáles son las condiciones pedagógicas para el desarrollo de la autonomía en el niño?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

General: Analizar en los currículos de formación de educadores infantiles de las universidades estatales del Caribe colombiano las condiciones pedagógicas para el desarrollo de la autonomía en el niño.

Específicos

- Analizar las condiciones pedagógicas y las mediaciones de aula que favorecen o limitan el desarrollo del pensamiento autónomo en el niño.
- Confrontar la formación de Educadores Infantiles y Estudiantes sobre la importancia de las estrategias pedagógicas para la formación del pensamiento autónomo en el niño y su desarrollo integral.
- Confrontar críticamente las propuestas curriculares de programas universitarios de Formación de Educadores Infantiles del Caribe Colombiano, estableciendo criterios y tendencias pedagógicas que sugieran el desarrollo de la autonomía en el niño.
- Diseñar una Propuesta de Lineamientos Curriculares para la formación de Educadores Infantiles en el Caribe Colombiano que incorpore estrategias pedagógicas que promuevan la autonomía en el niño y la capacidad de ser y convivir en un país en crisis

JUSTIFICACIÓN

Antecedentes de la Autonomía en el Contexto de la Educación Infantil En Colombia

Es de gran interés contextualizar y conocer cómo se ha dado en Colombia la atención y educación formal de los niños menores de 6 años. Si bien desde la época precolombina la sociedad buscó formas de atención a los menores, solo a partir de 1970 se dio significado y sentido a las políticas desde el sector educativo en lo referente a la educación preescolar.

Este hecho histórico se da como una respuesta del Estado a la crisis social, a los cambios macroeconómicos en el mundo que incrementaron la pobreza y afectaron especialmente los grupos más vulnerables: la mujer y la infancia.

El Estado colombiano formula por primera vez una política de atención y protección a los niños de siete años (Ley 27 de 1974), a la cual se incorporan paulatinamente las relacionadas con la salud y la educación.

En el año 1976 el MEN incluye el nivel de educación preescolar dentro de la educación formal, lo cual facilita la formulación y aplicación de un plan de estudios (decreto 1002/84) una concepción de atención integral a la niñez con participación de la familia y la comunidad. En ese año se creó el nivel de preescolar pero no se ordenó como obligatorio. Como ya se dijo, esa obligatoriedad fue establecida por la Constitución Política de 1991.

En la década del noventa (90) el país, inmerso en las discusiones y acuerdos del orden internacional relacionados con la educación y el bienestar de la niñez tales como la Conferencia Mundial de Educación para Todos, y la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, incorpora paulatinamente en sus políticas y planes de desarrollo acciones en su favor.

En el sector educativo, los denominados Planes de Apertura Educativa y el Salto Educativo establecieron un marco político para que por primera vez se diseñaran proyectos de inversión para la ampliación de cobertura y el mejoramiento de la calidad de la educación dirigida a los niños preescolares.

Simultáneamente, con gran significación histórica, la nueva Constitución Política de 1991 reconoce los derechos de los niños como fundamentales, por tanto el derecho de ellos a la educación. En consecuencia, establece la obligatoriedad de por lo menos un grado en el nivel preescolar.

Por una parte este reconocimiento obliga a la construcción de unos lineamientos pedagógicos, cuyo protagonista fuese el niño en una concepción de desarrollo humano integral, y por otra, a una inversión económica significativa en la disposición de recursos humanos, físicos y didácticos que aseguren el cumplimiento del principio de equidad e igualdad de oportunidades.

En este marco de acción surge el programa del Ministerio de Educación Nacional Plan de Apertura Educativo 1991 – 1994, por medio del cual se establece el denominado Grado Cero en las escuelas públicas, como una alternativa para ampliar cobertura, mejorar la calidad y generar condiciones más equitativas para la población de cinco y seis años de edad. Este programa se fundamenta en una propuesta pedagógica con sustento en los principios constructivistas que desde autores como Piaget, Vigotsky, Bruner, Habermas, pregonan que el aprendizaje es una construcción individual realizada por quien aprende con la orientación de un mediador quien estimula sus estructuras mentales, y desde sus conocimientos previos contrasta con la nueva información obtenida de su interrelación con los objetos y personas para construir o modificar sus conceptos y assimilarlos, permitiendo el desarrollo de su aprendizaje potencial al interiorizar las nuevas significaciones que luego aplicará en la cotidianidad o para adquirir nuevos saberes y conocimientos y en la pedagogía activa que concibe la educación como el señalar camino para la autodeterminación personal y social y como el desarrollo de la consciencia crítica por medio del análisis y la transformación de la realidad, con el propósito de ofrecer oportunidades educativas y ambientes de socialización para el desarrollo de todos los niños y niñas; facilitar su transición hacia la básica primaria y permitir el logro de los niveles de desarrollo y de los aprendizajes que le garanticen el éxito en la escolaridad.

Pero además, desde el punto de vista de la gestión educativa, es importante reconocer su significado al institucionalizar, por primera vez, un grado de la educación preescolar en las escuelas públicas, junto con los demás grados de la educación primaria. Esta determinación se sustenta en el carácter sistémico de la educación y en el desarrollo del postulado sobre una “educación básica”, que se inicia a los cinco años, reconociendo este grado como vital en la vida escolar para el desarrollo de procesos de integración y articulación con los siguientes niveles del sistema educativo colombiano.

La propuesta curricular para el grado cero en sus marcos políticos, conceptuales, pedagógicos y lineamientos para la construcción de la lengua escrita y el conocimiento matemático, orientaron la creación de ambientes de socialización y aprendizaje que favorecieron el desarrollo integral, la transición de la vida familiar y comunitaria a la vida escolar, incrementando el interés por el aprendizaje escolar, el conocimiento, el desarrollo de la autonomía, la apropiación de la cultura y de las relaciones sociales, la vinculación de la familia y la comunidad, presentando como estrategia de trabajo el proyecto pedagógico y el juego como actividad principal.

El nivel de educación preescolar se enmarca en las disposiciones de la Ley 115 de 1994 y sus normas reglamentarias, que no solamente reconocieron el avance anterior, sino que ampliaron la reflexión alrededor de fines, objetivos, estructura, organización, componentes, estrategias hasta el punto de ser considerada nuevamente como parte esencial del sistema educativo formal y como estrategia en la formulación del Plan Decenal de la Educación.

En esencia lo que propone es el desarrollo pleno de los principios de equidad e igualdad de oportunidades educativas para los mas pequeños, que se explicitan en el (MEN decreto 2247/97), en el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo en el nivel preescolar, su organización y orientaciones curriculares sustentadas en los principios de integralidad, participación y lúdica, para la organización y desarrollo de los proyectos lúdico – pedagógicos y otras actividades complementarias.

Su enfoque está fundamentado en el reconocimiento de un saber en los niños; la interacción con su entorno natural, familiar, social, étnico y cultural; la generación de situaciones que estimulen desde el inicio de la escolaridad el espíritu científico, la creatividad y la imaginación; la vivencia de situaciones que fomenten actitudes de respeto, tolerancia, cooperación, autoestima, autonomía y la expresión de sentimientos y emociones; en la creación de ambientes lúdicos, comunicativos y de confianza que faciliten la interacción; en el reconocimiento de otros ambientes como ambientes para el aprendizaje, en fin, en una educación preescolar con carácter transformador.

El Decreto (MEN 2247 de 1997)prevé que el servicio público educativo del nivel preescolar se ofrezca en tres niveles así:

- Pre jardín: educandos de 3 años.
- Jardín: educandos de 4 años.
- Transición: niños de más de 5 años de edad y corresponde al grado obligatorio o Grado cero.

La Ley 115 de 1994 en su artículo 18 establece que la ampliación de la cobertura de la educación preescolar será gradual a partir del cumplimiento del 80% del grado obligatorio de preescolar establecido por la constitución y al menos el 80% de la educación básica para la población entre 6 y 15 años. Esta condición se cumplió en 17 departamentos de Colombia entre ellos Bolívar, en el año dos mil siete (2007) se realizaron proyectos para contratar el servicio y atención para los niños de tres (3) y cuatro (4) años desde el banco de oferentes privados. Durante estos años los niños solo eran atendidos por el ICBF en salud, alimentación y protección ocasionándose un gran detrimento en las dimensiones cognitivas por

no tener la atención pedagógica temprana, brindada con anterioridad (1º y 2º de Preescolar) en algunas instituciones educativas.

La reglamentación de los principios fundantes de la Ley 115 de 1994 o Ley de Educación, se han ido modificando en la medida que los investigadores de la educación han propuesto nuevas alternativas en concordancia con el diálogo, teorías y resultados de investigación.

En Colombia, desde la década del 70 se legislaron importantes cambios en la educación y se comenzó a introducir el concepto de autonomía en las instituciones educativas y la evaluación cualitativa. Sin embargo, a pesar de la normativa existente, no se ha cristalizado en la realidad. Existiendo un divorcio entre la norma y la vida de las instituciones. El concepto de autonomía ha sido uno de los que ha ocasionado más conflictos por las diferentes interpretaciones que se han dado a la norma.

La presente Investigación adscrita a la línea de investigación Formación y Desarrollo del Profesorado del Grupo Rueca, liderada por la Doctora en Educación Carmen de Fernández; este grupo tiene proyectos de investigación terminados y en marcha sobre El desarrollo del niño y autonomía en la escuela, desarrollo de la inteligencia en el niño, violencia y repercusión en el aprendizaje, temas pertinentes y afines con esta investigación.

En la revisión de investigaciones realizadas, para la construcción del Estado de Arte es importante mencionar que hay puntos de encuentro y de tensión, como son: la misma concepción de infancia como sujeto de derecho o sujeto en construcción, el sentido que tiene el aprestamiento y el aprendizaje para el futuro o para un presente que permita resolver situaciones futuras y la importancia del desarrollo de la autonomía, entre otros.

Para el caso de los programas Universitarios de Formación de Educadores Infantiles en el Caribe Colombiano, las condiciones pedagógicas para la formación y desarrollo del educador infantil se ha normatizado desde visiones de desarrollo integral de la infancia; sin embargo, los antecedentes en las concepciones y prácticas desde la escuela muchas veces no favorecen un ejercicio que legitime propuestas pedagógicas concebidas en las políticas de calidad, razones que motivan esta investigación en su desarrollo y propósitos de aportar al Caribe Colombiano una propuesta curricular que haga viable el desarrollo de competencias en el Educador Infantil para que su desempeño cree condiciones para la iniciación y desarrollo en el niño de comportamientos autónomos, así como ambientes familiares que contribuyan a la libertad e incrementan esta condición en la dignidad humana; así se hace promisoría la construcción del pensamiento autónomo en el niño de esta región, a través de un

currículo de licenciados en Educación Infantil innovador y contextualizado en la realidad social, política y educativa de la costa caribe.

Esta reflexión pedagógica tiene como referentes teóricos a Piaget, Aebli, Gardner, Feurstein, Vigotsky, Sternberg, Branden, Bornas, Maturana, Kamii, Morín, y otros autores que desde diferentes momentos, miradas y dimensiones confluyen en la formación integral del niño, siendo una dimensión importante la ética y moral - escenarios donde se gesta el desarrollo de la autonomía.

El niño que no se limita a ser un receptor de las informaciones que el maestro brinda, sino que indaga, reflexiona, busca respuestas a sus dudas e interrogantes ya ha iniciado el proceso de construcción de su autonomía y se atreve a incursionar libremente en la búsqueda del conocimiento.

El Estado Colombiano en su propuesta educativa hace relevante la formación del niño, desde pensamientos nacionales e internacionales sustentados en la Constitución Política, la Ley General de Educación, las recomendaciones de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (Misión CED) y el Plan Decenal de Educación que recogen los pactos sociales para proponer la construcción de un nuevo país en el que sean posibles la equidad, la justicia, la democracia participativa, la responsabilidad, el desarrollo y el ejercicio de la autonomía, la convivencia, la solidaridad; el ejercicio descentralizado del poder y con todo ello el desarrollo integral humano, científico y tecnológico dentro de unas relaciones sostenibles con los demás países y con el planeta (MEN, 1998)

Para alcanzar estas metas que no distan de las del milenio “la institución educativa se asume como organización intencionalmente dirigida a humanizar y personalizar, lo cual la diferencia de los procesos de socialización en los que la incorporación de saberes y conductas se dan dentro de procesos espontáneos” (MEN, junio del 2000).

Desde esta óptica la institución educativa tiene la misión de reproducir y transformar la cultura e insertar las nuevas generaciones en la sociedad procurando su desarrollo humano y científico.

La Constitución Política colombiana de 1991 exige e inspira una educación centrada en la equidad, entendida como la oportunidad de apropiarse del conocimiento y elementos de la cultura por parte de todos los ciudadanos, de manera que las prácticas docentes lleven a la materialización de la equidad social en que el conocimiento sea un bien público, determinante de la calidad de vida, en que la igualdad de condiciones permita una participación de todos en la reconstrucción individual y colectiva del país.

Este propósito nacional está expresado en la Constitución de 1991, la Ley 115 de 1994, la Ley 30 de 1992 y el Plan Decenal de Educación 1996-2005 y en el del 2006 -2015 en construcción. En el Decreto 2566 de 2003, la resolución 10 36-2006 y la ley 1188/2008 sobre condiciones mínimas para obtener registro calificado, que pretende mejorar la calidad de los programas y de las instituciones de educación superior y en los estándares por áreas para desarrollar las competencias en educación básica. La educación colombiana se identifica con la del resto del mundo en la consecución de competencias del saber, hacer, ser y para la convivencia. Los procesos educativos liderados por la actividad del docente deben apuntar al cumplimiento de estas metas.

Una condición indispensable para posibilitar el desarrollo de autonomía en los niños es que este proceso se haya dado con anterioridad en el maestro, de manera que se pueda cumplir lo expresado por Maturana “la tarea de la educación es formar seres humanos para el presente, para cualquier presente, seres en los que cualquier otro ser humano pueda confiar y respetar, seres capaces de pensarlo todo y hacer lo que se requiera como un acto responsable desde su consciencia social” Maturana (2000:14) dicho de otra manera, seres autónomos que en este momento se constituyen en una exigencia de nuestra realidad social.

En oposición a lo que se decía anteriormente que la escuela formaba a los niños para el futuro, se considera válido que la escuela forme a los niños para el presente y como bien lo dice Maturana, para cualquier presente. Es lo único que con seguridad se tiene la opción de intervenir para mejorar. El pasado no regresa, aunque no se debe ignorar por que fue el origen del presente y el futuro se ignora si llegará y cómo será. Al decir formar para cualquier presente se hace alusión a las competencias que se necesita desarrollar como observar, reflexionar, juzgar, decidir autónomamente... para ser capaces de resolver las situaciones de cada momento teniendo en cuenta su singularidad.

Algunas de las Concepciones de Autonomía que sirvieron como referentes para construir Categorías de Análisis

Autonomía: Condición del individuo que de nadie depende en ciertos conceptos (Diccionario de la Real Academia). Todas las personas al principio han sido heterónomas, la autonomía se logra cuando se es capaz de elegir que normas se aceptan y cumplen libremente.

Autonomía: “Es un procedimiento de educación social que tiende, como todos los demás, a enseñar a los individuos a salir de su egocentrismo para colaborar entre sí y someterse a las reglas comunes” Piaget, (1985:16). La autonomía no es un procedimiento es el resultado de la intervención educativa realizada con intencionalidad, aceptado y elaborado por la persona autónoma.

“Una persona autónoma es aquella cuyo sistema de autorregulación funciona de modo que le permite satisfacer, exitosamente, tanto las demandas internas como externas que le plantean” Bornas X (1994:13) .Por ser autónoma una persona no satisface exitosamente todas sus necesidades, habrá algunas que escapen a sus capacidades o recursos. La diferencia está en como se maneje el fracaso.

El mismo Bornas (1.994:3), dice... “no podemos reducir el concepto de autonomía personal a habilidades básicamente motoras, porque ser autónomo quiere decir también pensar, planificar decidir, elegir... en definitiva un amplio abanico de habilidades cognitivas”.y su ajuste con la realidad.

Para Constance Kamii, (1.998) ser autónomo es atreverse a pensar por si mismo, de manera crítica, teniendo presente diferentes puntos de vista tanto morales como intelectuales.

El concepto de autonomía expresado por Morin (2000): La autonomía no es una libertad absoluta emancipada de toda dependencia, la autonomía que depende del entorno biológico, cultural o social, en que se desarrolla la vida. La autonomía solo es posible en términos relacionales con relación a una cultura, un lenguaje un saber, una legislación...La autonomía depende de lo biológico por que las funciones de la mente que rigen la autonomía tienen su sede en el cerebro y para que se den a plenitud exigen un cerebro maduro, sin lesiones, ni enfermedad que modifiquen su funcionamiento y alteren el comportamiento autónomo. Las normas jurídicas o sociales que rigen una comunidad deben ser aceptadas libremente cuando se actúa con autonomía. Si bien se está de acuerdo en que la autonomía en su plenitud exige madurez, su adquisición es un proceso que debe iniciarse a edad temprana.

“La autonomía es un vivir propio en el cual los demás están presentes” es la opinión del profesor González Jiménez (2002) en Seminario Conocimiento y Comunicación de los profesionales de la Educación. UCM.

Para Branden (1990:142), la autonomía no significa autosuficiencia en el sentido absoluto. La autonomía se refiere a cierta capacidad humana para la supervivencia independiente, el pensamiento independiente, el discernimiento independiente; tiene que ver con cuan intrínseca o extrínseca es la fuente de aprobación de sí mismo, es decir, hasta que punto esta reside en la persona o en el medio social. La autonomía consiste en vivir según la propia mente.

Vivir según nuestra propia mente no significa que no aprendamos de los demás. Nos hacemos responsables de las ideas que aceptamos y de los valores en que basamos nuestras acciones.”

El concepto de mente según Branden (1.990:41) tiene una aplicación más limitada que el de conciencia y se asocia específicamente con la habilidad para

representar y manipular la realidad de modo simbólico, para formar y usar conceptos, para razonar y utilizar el discurso proposicional.

La mente es un conjunto de “estados mentales que tiene como base biológica el cerebro y que el hombre construye a lo largo de su vida mediante el conocer, el hacer y el lenguaje. La mente permite representar, simbolizar, decodificar, contrastar, conocer, resolver situaciones, problemas, elegir.... De allí su importancia en la construcción de la autonomía.

Desde las definiciones de Branden planteadas anteriormente sobre el papel del desarrollo de la mente en la autonomía, es indispensable que el maestro tenga conocimiento acerca de las teorías del desarrollo mental para impulsarlo en sus estudiantes y favorecer la construcción de autonomía en ellos.

En fin se puede decir que autonomía es decidir libremente según nuestro gusto y cultura, respetando los derechos de los demás y su desarrollo está asociado al desarrollo de la mente.

Siendo el desarrollo de la mente y la autonomía un proceso que se inicia en los primeros años y continúa en los siguientes niveles del sistema educativo, se constituye un imperativo la construcción de comunidades docentes para la reflexión, el estudio, la investigación y elaboración de propuestas, que se conviertan en proyectos institucionales.

Con relación a la comunidad docente Shulman (1.998) y Marcelo (2.001) invitan a los maestros a romper el aislamiento, constituirse en comunidad, vencer la dificultad que existe para pedir ayuda o aprender unos de otros. Cuando esto se logre las experiencias y aprendizajes de cada uno se convertirán en colectivos. Una experiencia de este tipo se realizó en Colombia en la década del setenta con los Microcentros. Estos fueron colectivos de maestros de un mismo grado, de diferentes instituciones educativas, pero con situaciones socio – económicas y culturales muy semejantes. Mensualmente se reunían, compartían experiencias, conocimientos, saberes, intercambiaban estrategias y material didáctico e ideaban formas de intervención pedagógica para mejorar el aprendizaje. Cada Microcentro tenía un docente del grado, como orientador, pero el liderazgo en la reunión podía rotar de acuerdo con las fortalezas de cada participante en la temática a tratar. Tal vez la autonomía con la que se trabajó, el ser un trabajo entre pares, la semejanza de intereses, las buenas relaciones que se dieron, hicieron de éste un trabajo agradable y productivo que repercutió en la calidad educativa. La experiencia resultó exitosa pero un cambio de políticas educativas los hizo desaparecer.

Como se dijo anteriormente el concepto de autonomía se asume en esta investigación como la capacidad de decidir libremente sin olvidar los derechos propios y los ajenos, sin más limitantes que las normas libremente aceptadas y

afrontando con responsabilidad las consecuencias generadas por las propias opiniones, acciones, decisiones, intervenciones o no intervenciones.

En esta concepción de autonomía subyace el pensamiento de varios autores como Köhlberg, Aebli, Piaget... con este último se comparte totalmente la relación que establece entre la escuela y la autonomía de los niños al afirmar:

“Si realmente la moral, el sentido del mal y del bien en la vida colectiva se aprende mejor en la práctica, como lo afirma Ferrière, no cabe duda que el sistema de la autonomía ofrece a la educación las mejores ocasiones para esta práctica en efecto coloca a los niños en condiciones de actuar por sí mismos y para elegir precisamente entre el bien y el mal, sea en sus propios actos, sea en el de sus camaradas; es realmente la moral en la práctica.” Afirma Piaget (1.984:55).

Es indiscutible que la educación es un factor estratégico para el desarrollo de las personas y la nación. Una educación de calidad es la que responde a las necesidades de sus beneficiarios. En el caso particular de Colombia que muestra altos índices de pobreza en todos los aspectos, la calidad educativa aportará a la reducción de la pobreza, de las desigualdades económicas, sociales y educativas, iniciando desde la infancia el desarrollo de competencias que permitan la permanencia en el sistema educativo, compensan las carencias existentes y tengan mejores opciones para la construcción permanente de soluciones eficaces y eficientes como niño y futuro ciudadano colombiano.

Nuestro país muestra un horizonte incierto, donde la niñez no cree ni sueña con un futuro construido desde el conocimiento, con docentes cuyos ideales muchas veces se agotan en la desesperanza, recurriendo a la inmediatez de una clase, de una tarea, de un año reprobado para explicarse la situación de sus estudiantes, negándose la posibilidad de soñar con horizontes promisorios de desarrollo de esos niños que son el futuro de Colombia. Es así como la escuela se agota en un ambiente familiar y social adverso que crea condiciones muy complejas para el educador infantil con proyectos educativos que desarrollan currículos instrumentales respondiendo literalmente a una normatividad sistemática nacional sin esfuerzos por trascender a interpretaciones y conceptualizaciones que integren el mundo de la vida al mundo del saber y el ser ciudadano. Se hace necesaria la decisión de apostar a propuestas formativas visionarias que se construyan y reconstruyan en forma permanente en dinámicas de rigor donde lo pedagógico, cultural y lo social demarcan imaginarios en el que hacer cotidiano del maestro, el niño, la familia, la escuela y la comunidad.

Dentro del Plan Decenal 2006 – 2015 se espera que para el 2015 en Colombia, la Educación de la Primera Infancia (0 a 6 años de edad) será el pilar de la formación del individuo y se constituirá en un nivel educativo con unos lineamientos y unas orientaciones particulares respetando su singular dinámica, necesaria para

atender la integralidad del niño en esta etapa. Y, garantizar una cobertura en asesoría al 100 % y de atención en centros independientes exclusivamente diseñados y determinados para esta población al 50 %.

Dentro de los propósitos del plan para la población infantil es importante destacar algunos aspectos de mayor relevancia, entre otros:

- Garantizar la atención integral, universal para los niños desde la gestación hasta los seis años, en una perspectiva de derechos, para un ejercicio pleno de la ciudadanía.
- Garantizar una oferta educativa y de atención integral pertinente para la primera infancia que posibilite el desarrollo integral de acuerdo con el contexto regional y local.
- Garantizar a todos los niños de 0 a 6 años el acceso a la educación inicial, y la permanencia en ella, en condiciones de igualdad y promoviendo su desarrollo integral.
- Consolidar la educación inicial como un propósito intersectorial e intercultural en el que convergen los ministerios de Educación Nacional, Protección Social, Cultura y Comunicaciones, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el sector privado y el sector social (las ONG, entre otras organizaciones), con el fin de dar plena garantía de derechos a los niños.
- Consolidar la educación inicial como un propósito intersectorial e interinstitucional en el que concurren los ministerios de Educación Nacional y de Protección Social, el ICBF, las cajas de compensación familiar, las ONG y otras instituciones del sector oficial y privado responsables de la educación inicial, con el fin de asegurar un pleno desarrollo de esta etapa de vida.
- Comprometer al Estado, la familia, la sociedad en general y la comunidad en particular en el desarrollo integral, como sujetos de derecho, de los niños que se encuentran en la primera infancia.
- Fomentar y fortalecer la cultura del cuidado, la atención y la educación integral a la primera infancia en una perspectiva de los derechos humanos que comprometa a la familia, a la sociedad y al estado.

- Diseñar estrategias que obliguen y comprometan a la familia, la sociedad y al Estado a asumir su responsabilidad frente a la formación y la atención integral de la primera infancia.
- Diseñar e implementar un sistema intersectorial de formación, investigación pedagógica y cualificación de docente y agentes educativos para la educación y la atención integral de la primera infancia con el fin de posibilitar una educación que contribuya al desarrollo de todas las dimensiones del ser humano.
- Reestructura y fortalecer, en las escuelas normales superiores y en las facultades de educación, los programas de formación de docentes relacionados con la atención a poblaciones con necesidades educativas especiales (NEE) y a poblaciones vulnerables y con la educación inicial.
- Cualificar los procesos de formación, capacitación y actualización permanente de los diferentes actores educativos (padres de familias, cuidadores, maestros, psicólogos y otros), con el fin de brindar una formación que contribuya al desarrollo y al fortalecimiento de todas las dimensiones del ser humano.
- Orientar, en las escuelas normales superiores y en las facultades de educación, programas de formación de maestros que sean coherentes con las necesidades de atención integral y pertinente a los contextos locales, a partir del reconocimiento de la interculturalidad, la diversidad y la necesidad de la inclusión.
- Garantizar la creación y el enriquecimiento de ambientes educativos favorables para que los niños aprendan y desarrollen todas sus capacidades y potencialidades.
- Garantizar, para la primera infancia, el desarrollo de procesos de interpretación del mundo y de apropiación y goce de las diferentes culturas.
- Garantizar una educación inicial de calidad que le permita a los niños potenciar sus habilidades, desarrollar sus competencias, conquistar su autonomía y construir principios y valores.
- Definir y garantizar por parte del Estado el cumplimiento de requerimientos básicos tales como infraestructura, dotación de materiales y talento humano, con el fin de ofrecer ambientes de aprendizaje de calidad en escenarios convencionales y no convencionales que generen desarrollo en los niños de acuerdo con sus conceptos particulares.

Mejorar los ambientes de aprendizaje de la educación inicial a través de una dotación adecuada y pertinente que permita desarrollar actividades pedagógicas y didácticas que les brinden a los niños mayores y mejores oportunidades formativas.

- Promover el desarrollo cognitivo, afectivo, social y comunicativo mediante una mediación pedagógica y cultural que contribuya al desarrollo de competencias.
- Generar ambientes de aprendizaje apropiados para la educación inicial.
- Favorecer estrategias para el desarrollo integral desde la primera infancia.

Igualmente, los lineamientos curriculares en Educación Ética y Valores Humanos del Ministerio de Educación Nacional ofrecen herramientas para abordar aspectos sustanciales para la formación política y social del niño, como son la autorregulación, la consciencia, la justicia, la confianza, la elaboración de proyectos de vida, la comprensión de los otros, el raciocinio y los juicios morales. MEN (2002) Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia. Pg. 3. Teniendo como objetivos:

1. Fortalecer la capacidad de las instituciones educativas para adelantar procesos formativos que promuevan valores y desarrollen competencias individuales y de grupo para ejercer la democracia, interactuar con base en el respeto a los derechos de los demás, manejar de manera adecuada los conflictos, y participar en alternativa de solución a los problemas que afectan a la sociedad.
2. Fomentar en los establecimientos educativos el afianzamiento de culturas institucionales, rutinas y procedimientos que transformen las relaciones pedagógicas, la participación en la gestión escolar y las relaciones con la comunidad, en oportunidades para aprender a convivir de manera constructiva y pacífica.
3. Contribuir a la construcción de una sociedad equitativa, justa y en paz. Convoca el MEN(2002) a los educadores en su Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia. Pg.4 Y 5

Pertinencia de las Autoras con el Desarrollo de la Investigación y la Propuesta de Intervención

- La pertinencia en asumir esta responsabilidad como Trabajo de Grado para la titulación en la Maestría en Educación está dada en la doble condición que tienen las autoras como licenciadas en Educación, con experiencia en docencia en educación básica y en la docencia universitaria; igualmente, el desempeño que han tenido en asesorías académicas en procesos de calidad, en el ejercicio como par académico con el Ministerio de Educación Nacional en programas de pedagogía Infantil, lo cual es un valor agregado que las acerca al objeto de estudio.
- Para La Universidad de Cartagena y en especial para la Facultad de Ciencias Sociales y Educación, esta propuesta puede interpretarse como una oportunidad de unas egresadas que expresan su gratitud a la formación recibida con un sentido Misional y Visionario de compromiso con la Educación Infantil en la Región Caribe Colombiana.
- Los desarrollos de los Grupos de Investigación en La Facultad de Ciencias Sociales y Educación, así como las alianzas estratégicas con Universidades del SUE Caribe son garantes para hacer viable una propuesta curricular innovadora, pensada y construida en la pluralidad y diversidad de comunidades Académicas, como es el caso de la esencia de este programa de formación avanzada.

Relevancia en la Aplicación de Resultados de la Investigación

El diseño de una Propuesta Curricular para la Formación de Educadores infantiles en Cartagena de Indias y la Región Caribe de Colombia como resultado de esta investigación que consulta lo social desde los imaginarios, las prácticas, las creencias, convicciones educativas, recreadas en las teorías pedagógicas contemporáneas que reivindican al ser humano como un ser social que aprende, con capacidad de ser autónomo y de establecer relaciones de convivencia armónicas.

2.2. MARCO DE REFERENCIA

a. ESTADO DEL ARTE DE LA INVESTIGACION DEL EDUCADOR INFANTIL EN COLOMBIA 2000 - 2007

Antecedentes Internacionales de la investigación.

En el año 1975 el National Institute Of Education (Instituto Nacional de Educación) realizó un panel, dirigido por Lee Shulman, cuyo objeto central fue la descripción de la vida mental de los profesores. Los participantes coincidieron en considerar al profesor como “un agente que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes, entre otras y que con este capital cultural construye la cotidianidad de la enseñanza y de la educación en la escuela en Perafán y Adúriz, (2001). Se abrió de esta manera un espacio histórico fundamental para que se reconociera al profesor como un profesional reflexivo e intelectualmente comprometido.

Durante el mismo año 1975, un buen número de académicos, en varios países inician trabajos de investigación encaminados a estudiar el pensamiento del profesor, como una condición fundamental que explica la posibilidad de desarrollo del docente y comprender las diferentes prácticas de enseñanza.

En el año 1986 se realizó el congreso de la Rábida y Sevilla- España, teniendo como problema central el pensamiento del profesor sobre el que se venía investigando desde 1.975 y de allí salió el primer libro publicado en España sobre el pensamiento de los docentes. Pensamiento de los profesores y toma de decisiones (1.986) según Villar. L. En Perafán y Adúriz(. 2.002). Las investigaciones realizadas sobre el pensamiento del profesor han tenido como supuestos básicos de la investigación los siguientes:

El profesor es un sujeto reflexivo racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional que plasma en su quehacer pedagógico cotidiano.

Los pensamientos del profesor influyen sustancialmente en su conducta e incluso lo determinan, mediando así significativamente sus acciones de aula, Clark y Peterson (1990, p:442,539)

Aspecto definitivamente fundamental es el reconocimiento de que tanto la reflexión del docente como su pensamiento debe ser comprendido en dos dimensiones: uno explícito y de relativo fácil acceso, por lo que los cuestionarios podrían ser un instrumento adecuado y, una implícita o tácita, dimensión esta última que requiere

del concurso de métodos más cualitativos según la opinión de los estudiosos antes citados.

Con relación a las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, durante largo tiempo el eje fue, el estudio de sus operaciones superiores, pues se consideró que eran las responsables de sus actuaciones. Más tarde surgió otra línea investigativa centrada en los contenidos del pensamiento del profesor, porque así como las construcciones de los estudiantes están permeadas por el contexto, igualmente sucede con las del profesor y subyacen en su práctica pedagógica.

La emergencia de las teorías cognitivas juega un papel importante en el origen de la línea del “pensamiento del profesor”. Esto lo reconoce Revière (1987) cuando afirma “lo más general y común, podemos decir de la psicología cognitiva es que refiere la explicación de la conducta a entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de carácter mental”(Revière.1.987,p.21). Es esta tesis precisamente la asumida por muchos investigadores en educación, entre ellos algunos como marco teórico de referencia, para justificar su trabajo de descripción y explicación de su acción de enseñanza. Frente a la tábula rasa y la influencia decisiva del medio, expuestos por el conductismo, se impone el poder de la mente en la explicación de la “conducta” del profesor, propuesta por la psicología cognitiva. Perafán, Adúriz.(2.002).

Algunos investigadores deseosos de sistematizar los aportes internacionales sobre la investigación del pensamiento del profesor, consideran la evolución de la línea como una transición entre dos paradigmas: “desde los procesos formales de pensamiento de información y toma de decisiones, la consideración detenida de los contenidos, ideas y teorías sobre los fenómenos de enseñanza y aprendizaje” (Gimeno y Pérez, 1990.En Perafán y Adúriz 2.002). Dichos autores plantean que hay dos enfoques que se deben tener en cuenta al momento de comprender el desarrollo de la investigación sobre el pensamiento del profesor. Primero el llamado “enfoque cognitivo” que agrupa los trabajos sobre las operaciones mentales de los profesores en los distintos momentos de su acción pedagógica, realizados bajo una marcada influencia de la psicología cognitiva. Segundo los enfoques “alternativos” que se estructuran desde la relación analítica y crítica con principios de la teoría social (psicología del conocimiento) y específicamente de la psicología (teoría crítica de la enseñanza). En esta última orientación los estudios más recientes en algunos lugares, entre ellos Colombia, han tomado como punto de referencia la epistemología de la complejidad desarrollada por Morin y el constructivismo en sus diferentes enfoques, posturas epistemológicas que buscan desarrollar el compromiso y la participación de los profesores en la ampliación de los sentidos social e histórico en sus prácticas.

Los investigadores del pensamiento del profesor proponen tres (3) categorías: pensamiento durante la planeación, pensamientos durante la enseñanza

interactiva y creencias y teorías que tiene el profesor. Los dos primeros supuestos diferencian los pensamientos que tiene el profesor antes y durante la interacción los consideran cualitativamente diferentes y la tercera categoría considera el pensamiento del docente en cuanto a contenido. Este último enfoque alternativo ha abierto un mayor número de aproximaciones de tipo cualitativo de la enseñanza, al informarnos el “que y el por qué” el profesor piensa de determinada manera. A diferencia del enfoque cognitivo que nos explica el “cómo” piensa el profesor.

Algunos autores como: Connelly y Claudimin (1.984). En Perafán y Adúriz(.2.002) consideran existe la necesidad de reconocer en el profesor un conocimiento práctico. De acuerdo con estos autores el conocimiento práctico del profesor se diferencia del conocimiento teórico en tanto el primero se compone de contenido experiencial, filosofía personal, ritual, imagen y unidad narrativa.

El conocimiento práctico del profesor es una combinación de reglas, de la práctica, principios prácticos e imágenes. Estos tres componentes tienen en común que son construidos durante la historia personal, la historia de formación y la historia profesional del profesor Elbaz (1983).En Perafán y Adúriz (.2.002).

Antecedentes Investigativos en Colombia

Del problema

La educación infantil se ha constituido en un escenario de interés investigativo de los pedagogos desde el siglo pasado, cada uno haciendo énfasis en diferentes dimensiones. Para este trabajo las investigadoras se han interesado en identificar los grupos reconocidos en Colciencias que están investigando la Educación Infantil desde alguna dimensión relacionada con el tema de interés. Se ha encontrado afinidad con algunos grupos que ayudará a delimitar el tema, pero ninguna investigación aborda la formación del educador infantil para la autonomía del niño.

De la investigación

En Colombia y la región Caribe en particular, las investigaciones en el campo de educación y pedagogía no tienen una larga trayectoria y en menor grado las investigaciones en educación infantil, tal vez por el poco interés y apoyo brindado por el Estado y el reducido número de colombianos con formación investigativa.

Indagando en la compilación “Estado del Arte de la Investigación y Pedagogía en Colombia” Volúmenes 1 y 2 realizada por Miriam Henao Willes y Jorge Orlando Castro V (2000) existe información sobre grupos de investigación en educación en

general y por campos de conocimiento que aportan elementos para este trabajo, pero investigadores específicos de educación infantil no se evidencian.

Al consultar bases de datos sobre investigadores de la Infancia y de la Formación de Educadores para elaborar el estado del arte de este trabajo se encontraron grupos afines que brindan aportes los siguientes:

– GRUPO RUECA: Categoría “A” Colciencias

De capital importancia para esta investigación por formar las investigadoras parte de él es el Grupo de Investigación RUECA (Red Universitaria Evaluación de la Calidad) reconocido por Colciencias – 0020853 y clasificado en “A”.

Avalado por:

- Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana “SHELA” 27 Nov./2002 en Asamblea General en Piura – Perú.
- Federación Internacional de Estudios Latinoamericanos y del Caribe (FIE LAC) Sept./2007 en Asamblea General en Macau – China.
- Inscrito – Vicerrectoría de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. Universidad de Cartagena. Marzo/1995.
- Vicerrectoría de Investigaciones Universidad del Magdalena. Mayo/2006.

Directora de Grupo: Doctora Diana Elvira Lago Carazo.

El Grupo de Investigación lo constituyen diez (10) pares internacionales. Catorce (14) Doctores titulados, Seis (6) Candidatos a Doctor, Una (1) Estudiante de Doctorado. Dos (2) Investigadoras con título de Magíster, el semillero al que pertenecen Ocho (8) estudiantes de la Maestría en Educación (SUE), incluidas las dos (2) investigadoras Alejandrina de Zota y Liris Múnera.

El Grupo RUECA desarrolla cinco (5) líneas de investigación, a saber:

- Línea 1. Autoevaluación y Procesos de Calidad en Organizaciones Educativas y Programas Académicos.
- Línea 2. Dinámicas Curriculares en Maestrías y Doctorados.
- Línea 3. Reformas Educativas en Colombia. Siglo XIX – XXI.
- Línea 4. Formación y Desarrollo del Profesorado.
- Línea 5. Aseguramiento de la calidad en Salud

Esta investigación “Los currículos de formación de educadores infantiles en las universidades estatales del Caribe colombiano: Condiciones pedagógicas para el desarrollo de la autonomía en el niño, una propuesta alternativa para la formación docente” está adscrita en la línea de investigación: Formación y Desarrollo del Profesorado, coordinada por la Doctora Carmen de Fernández.

OBJETIVOS DE LA LINEA 4 DE INVESTIGACION “FORMACION Y DESARROLLO DEL PROFESORADO” DEL GRUPO “RUECA”

Indagar sobre los procesos de formación del profesorado y su relación con la calidad de la docencia.

Establecer tendencias entre el proceso formativo del profesorado y la calidad de las organizaciones educativas en que se desempeñan.

LOGROS DEL DESARROLLO DE LA LINEA DE INVESTIGACION: Sistematización, socialización y divulgación en ponencias presentadas en eventos nacionales e internacionales. Publicación de artículos en revistas de reconocida trayectoria.

IMPACTO DE LA LINEA DE INVESTIGACIÓN FORMACION Y DESARROLLO DEL PROFESORADO (RUECA)

El impacto de los hallazgos de los proyectos de investigación se evidencia en productos de conocimiento que se traducen en alternativas de intervención para la mejora de la calidad de la educación y de las organizaciones educativas, elemento con el cual se identifican las investigadoras.

Proyectos en Marcha:

1. Formación del Educador Infantil
Investigadoras: Doctora en Educación, Carmen de Fernández
Doctoranda, María Dilia Mieles
Semillero, Liris Múnera C.
Maestría, Alejandrina de Zota
2. Formación y Práctica Pedagógica del Educador Infantil.
Doctoranda: Marly López
3. Evaluación de la Calidad de la Docencia
Doctora en Educación Janeth Tovar
4. Desarrollo de la inteligencia en el niño maltratado.
Doctora Diana Lago
Doctora Carmen de Fernández
(C.) Doctor Rodrigo Ospina.
(C.) Doctor Gabriel Lago Barney.

Otros Proyectos de Investigación en marcha que aportan a la tesis, son:

- Línea 1: Calidad de la Gestión Universitaria

Dra. Diana Lago Carazo
C. Dra. Amalfi Padilla Castilla

- Sistemas de Indicadores de Calidad para la Evaluación de las Instituciones Educativas en Colombia.
Dra. Constanza Lemus
- Modelos de Calidad en la Educación Superior
Doctor Rodrigo Ospina D.

Desde la Línea 3, los proyectos que aportan al presente trabajo, son:

- Reformas Educativas en Colombia. Siglo XIX – XXI
Dra. Diana Lago Carazo
Dra. Dora Piñeres de la Ossa
- Educación y Reformas. Siglo XIX – XXI
- Análisis de las Reformas, Cambios y Transformaciones
Dra. Dora Piñeres de la Ossa
- Reformas Educativas en Colombia Siglo XXI: Su Impacto en la Calidad de la Educación Superior.
Dra. Diana Lago Carazo

La revisión en Colciencias da cuenta de otros grupos afines:

Grupo: “Estrategias de Educación Científico y Tecnológico para el proceso de formación avalado por las universidades: Pedagógica Nacional y Libre de Colombia”, líder Dra. Marta Hortensia Arana Ercilla. Las investigadoras tienen la intencionalidad de producir cambios en la formación profesional del educador infantil, diseñando estrategias de Educación Científica y Tecnológica para el proceso de enseñanza - aprendizaje, que contribuyan al desarrollo de actitudes investigativas y creativas en el quehacer docente con responsabilidad social, aspectos éstos importantes para conseguir docentes interesados en el desarrollo de autonomía en sus estudiantes.

El grupo INFANCIAS de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, entre los proyectos de investigación que relatan tienen el de Imaginarios y Concepciones de Infancia de los diversos Actores que participan en los procesos educativos de Niños y Niñas del Distrito Capital, en el cual se pretende develar los imaginarios y caracterizar las concepciones de infancia de los diversos actores que participan en los procesos educativos de niños y niñas de 4 a 10 años de edad del Distrito Capital. Otro de sus proyectos es el de Infancia, Cultura, Comunicación y Educación, el cual tiene como líder a la Dra. Cecilia Rincón, que trabaja sobre Formación De Maestros E Imaginarios De La Infancia, así como Estrategias Para La Retención Escolar.

Este grupo busca responderse qué Propuesta Pedagógicas interdisciplinarias para la formación de maestros en preescolar y básica primaria incide en la modificación de sus imaginarios de infancia, niño y niña y propiciar cambios significativos en la cualificación de las prácticas pedagógicas y de sus relaciones con la niñez y su educación. Y busca evidenciar cómo los imaginarios de los estudiantes del Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil y los de Ciclo Complementario de la Escuela Normal Superior María Montessori, condicionan las relaciones entre ellos y los niños de las instituciones educativas durante sus prácticas pedagógicas.

El Grupo INFANCIA Y EXPRESIONES de la universidad Pedagógica, líder Luisa Amézquita Aguirre, desarrolla un proyecto que busca responder: ¿Qué aspectos de una Propuesta Pedagógica interdisciplinaria para la formación de maestros en preescolar y básica primaria incide en la modificación de sus imaginarios de infancia, niño y niña y propicia cambios significativos en la cualificación de las prácticas pedagógicas y de sus relaciones con la niñez y su educación?

Expresaron consideraciones sobre la investigación de los imaginarios en el mundo occidental si como esta ha venido creciendo en extensión e impacto en las últimas décadas, a partir de la crisis de los paradigmas de las ciencias sociales, el acceso de la imagen en los medios de información y comunicación, el incremento de su poder sobre las significación, las actuaciones sociales y su incursión en la educación.

Desde esta perspectiva, los investigadores infieren que pese a los enormes esfuerzos por construir programas de formación docente soportados en teorías e investigaciones curriculares y sobre la infancia, persisten en las prácticas pedagógicas de los estudiantes y egresados tendencias a la aceptación de formas de trato institucionales y tradicionales con los niños y niñas escolares. Esta negación del sujeto pedagógico por parte de los maestros, hace necesario que las instituciones formadoras de maestros para el preescolar y básica primaria, conozcan los imaginarios de sus estudiantes relativos a la infancia, el niño y la niña, así como los elementos a su alcance que puedan modificarlo.

Estos proyectos son de aportes significativos para el desarrollo de la investigación sobre la Formación del Educador Infantil. Así como el aporte a la propuesta curricular para el fomento de la autonomía en el niño para poder orientar el docente necesita un amplio conocimiento de la infancia y una formación que le haya permitido construir su propia autonomía.

También se consultaron los grupos que tienen como líderes investigadores reconocidos con una tradición en la investigación de temas afines al proyecto como son:

Los Grupos de Investigación Interdisciplinaria en Matemática y Lenguaje con doble aval de la Universidad del Valle y de la Distrital, y Actores, Escenarios y Procesos del Desarrollo de la Niñez y la Juventud, de la Universidad de Manizales liderados por el Dr. Carlos Eduardo Vasco Uribe, los cuales están relacionados con el desarrollo de la mente componente indispensable para la adquisición de la autonomía.

Otra necesidad de ilustración que tuvo la investigación fue lo relacionado con los avances curriculares, encontrando referentes interesantes en el trabajo del grupo PACA de la Universidad Surcolombiana, liderado por el Dr. Nelson Ernesto López, en este grupo se evidencia un trabajo puntual en torno al currículo en lo referente a modelos, discurso, práctica pedagógica y evaluación.

Por otro lado, la historia de las prácticas pedagógicas son básicas porque son referentes de la construcción del presente y del futuro, se encontró en el grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas, el cual tiene triple aval: Universidad del Valle, Universidad de Antioquia y de la Universidad Nacional, liderado por la Dra. Olga Lucía Zuluaga Garcés, los proyectos Contribución a la Formación de un Campo Conceptual de la Pedagogía para la Formación de Maestros - El Saber Pedagógico y la Ciencia de la Educación - La Formación del Docente: Formar el Sujeto o Formar el Conocimiento? – La Escuela: entre la Opción de Educar Hacia el Desarrollo Humano o la Condición; elementos estos que enriquecen el proyecto encaminado hacia la formación de maestros desde una mirada de privilegio de la autonomía.

Teniendo en cuenta que el escenario de investigación está en la costa caribe colombiana, nace el interés de indagar por los grupos existentes que trabajan temáticas relacionadas con el proyecto, tales como:

Grupo Escuelas y Maestros del Caribe Colombiano, avalado por la Fundación Para el Desarrollo del Pensamiento e Inteligencia Humana, liderado por el Dr. Aldor Carrillo Ojeda, y que tiene los proyectos El Quehacer Pedagógico de los Maestros del Caribe Colombiano y Cultura, Formación y Currículo, entre otros.

Otros grupos pertinentes son: el de Cognición y Educación, de la Universidad del Magdalena, liderado por la Dra. Carmelina Pava Barbosa, que desarrolla la línea de Cognición y Desarrollo Humano. Grupo Educativo de Ciencia e Investigación “GECIT”, avalados por la Universidad Autónoma del Caribe y por la Universidad del Atlántico, liderado el Dr. Roberto Enrique Figueroa Molina, el cual se apoya en las líneas de Historia y Construcción del Currículo, referentes fundantes para esta investigación.

b. LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR INFANTIL

CONCEPCIONES DE INFANCIA

La Concepción de Infancia – Una Aproximación Histórica

Hacia comienzos del siglo XVIII, el niño era concebido como un pequeño adulto, sus vestimentas e incluso sus comportamientos, así lo mostraban: los niños eran herederos de los oficios y del estatus social de sus padres, y aunque eran el centro de atención de la familia, se los veía como personas incapaces e indefensas que sólo al llegar a la vida adulta podrían desarrollar sus capacidades; es por esta razón, que se hace necesario protegerlos y educarlos.

Protección y educación que en última instancia conciben al niño como una prolongación de las voluntades y la mirada de los adultos. Mirada que permite regular las relaciones educativas del niño con la familia y las instituciones del Estado, y de la infancia con los adultos: relaciones de respeto, obediencia, aceptación de la autoridad, entre otras.

Desde la Revolución Francesa (1789-1799), como fruto del advenimiento del Siglo de las Luces o Ilustración, se proclamaron los derechos de la persona humana, pero éstos no habían sido generalizados al niño en cuanto a ser ciudadano; es decir, al estatus político-jurídico que significa ejercer plenamente los derechos que tiene por ser persona.

A partir de entonces, el movimiento de la modernidad empieza a concebir la infancia como una categoría que encierra un mundo de experiencias y expectativas distintas a las del mundo adulto. Es así como a partir de La Convención Internacional de los Derechos del Niño, se lo define como un sujeto de derecho, reconociendo en la infancia el estatus de persona y de ciudadano. Pensar en los niños como ciudadanos es reconocer igualmente los derechos y obligaciones de todos los actores sociales.

La familia y la escuela deben enfrentar sus obligaciones de una manera articulada si quieren cumplir adecuadamente con su rol socializador, que debe estar orientado a que los niños cuenten con oportunidades que les permitan vivir y desarrollar la autonomía, la creatividad, la flexibilidad, la tolerancia, la cooperación, el respeto por el otro, el cuidado de sí mismo y del medio ambiente.

En este sentido, la educación debe ser holística, teniendo siempre presente los factores del desarrollo humano, pues, como lo demuestran las investigaciones de Piaget, Vigotsky, Kohlberg, Erikson, entre otros.

Según María Salazar para iniciar su investigación partió de una definición de la primera infancia, apoyándose en la corriente de la escuela francesa, que incluye dos elementos esenciales: la ingenuidad del niño y su espontaneidad en el aprendizaje y en el desarrollo de sus capacidades. Estas son características socialmente construidas, moldeadas a través de un proceso histórico, que permiten formas sutiles de tratar y, en verdad, de “manejar” al grupo de niños menores de 7 años. La definición incluye el concepto del niño como aprendiz inteligente y creativo artísticamente. Se descubre al niño como “sujeto cultural”, hecho relacionado con condiciones culturales específicas, en especial con el desarrollo y difusión del conocimiento psicológico entre capas más amplias de la población.

Para UNICEF: La infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta, se refiere al estado y la condición de la vida de un niño: a la calidad de esos años. En la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, aparece una nueva definición de infancia basada en los derechos humanos. La Convención es el primer tratado internacional de derechos humanos que combina en un instrumento único una serie de normas universales relativas a la infancia, y el primero en considerar los derechos de la niñez como una exigencia con fuerza jurídica obligatoria.

La Convención representa la culminación de un proceso de reconocimiento de los derechos de la infancia y del estatus especial de la niñez que cobró un impulso considerable a medida que avanzaba el siglo XX.

Edilma Vargas y William Marín Osorio en su artículo sobre "Tendencias actuales en Educación Infantil" estudian el concepto de infancia desde la perspectiva de las políticas de Instituciones nacionales e internacionales que trabajan en función de la protección y cumplimiento de los derechos de los niños, tales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la UNESCO, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, y de la reglamentación oficial, como la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación).

LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR INFANTIL – REFERENTES HISTÓRICOS

A lo largo de la historia han existido diversas formas de atención a la primera infancia, los cuales han sido determinados por la modificación de la estructura social y familiar y por criterio científica de ayuda y mejora del desarrollo infantil.

Es fundamental tener una visión de la génesis de la educación infantil para desde allí reconocer elementos que fueron construyendo el imaginario colectivo y pedagógico del ser, hacer y saber del educador infantil.

Carmen Colmenar Orases, (1995,p:17) profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense, manifiesta: “la educación infantil tuvo su origen y raíces en el cuidado y responsabilidad de los padres hacia sus hijos, a quienes excepto en determinados épocas se educaban en el entorno de la familia, auto extensa, después nuclear con diversas modificaciones en su estructura a lo largo de la historia de la humanidad.” Tal es la práctica que en los más antiguas culturas de Asia, se apoyaban en los abuelos para la atención de los niños, así como en la Roma Primitiva hasta la Roma Imperial, cuando la educación incluía las virtudes cívicas y el desarrollo físico se confiaba esencialmente a los padres, al igual que en la antigua Atenas, aunque allí se decía un papel preponderante al estado en la formación de sus ciudadanos.

Con respecto a la evolución que ha tenido la propuesta social de atención a la infancia, inicialmente con énfasis en la crianza y posteriormente fusionando elementos pedagógicos y de formación integral; han aludido ella con denominaciones propias de los países, momentos históricos, concepciones y métodos educativos diversos. Entre los más conocidos se destacan escuela maternal, escuela de párvulos, kindergarten jardín de infancia, escuela infantil. Con respecto a esa evolución y, en concreto, en referencia a los modelos de crianza, LLOYD Demause, desde la teoría del psicoanálisis aplicado, afirma que dichos modelos, basados en la relación padres – hijos, se han desarrollado según el siguiente proceso: 1) infanticidio, 2) abandono, 3) ambivalencia, 4) intrusión, 5) socialización y 6) ayuda. En esta línea de pensamiento, este autor plantea que, frente al niño, el adulto ha adoptado diversas formas de reacción psicológica, que pueden ir desde la proyección de su propio inconsciente hasta lo que él denomina “reacción de regresión por empatía”, en el sentido de sintonizar con las necesidades propias del niño. DE MAUSE;(1991).

A esta evolución de la educación infantil se le puede hacer una lectura desde sus precedentes teóricos.

Planteamientos sobre hablar de Educación Infantil o Preescolar en la opinión de diversos autores, no es posible antes de la aparición de los sistemas nacionales

de educación que a lo largo de muchos años se han ido afinando para alcanzar un alto grado de desarrollo en los niños durante el primer año de su educación institucionalizada.

Con anterioridad a la formalización de las instituciones de educación preescolar han existido precedentes teórico pedagógicos que tuvieron presente la importancia de la formación de los infantes como una fundamentación y desarrollo de capacidades que les permitan transitar satisfactoriamente por los siguientes niveles del sistema educativo.

Sin embargo, esto no basta para que, anteriormente a su institucionalización, hayan existido precedentes teórico – pedagógicos que hayan tenido en consideración la importancia de la educación del niño menor de seis o siete años, como preparación para la escuela, es decir, para la correcta inserción del niño en el ámbito escolar.

Esos precedentes teóricos a los que nos referimos se remontan a la Grecia clásica, que como en tantos otros aspectos proporcionó a la cultura occidental las pautas a seguir en este aspecto educativo concreto. El mismo Aristóteles (384 – 322 a. de C.) indicó la necesidad de una educación basada en el juego, la educación sería recibida en el seno de la familia, a la que consideramos centro y fuerza del bien, compaginándola, entre los cinco y siete años de edad, con asistencia a la escuela para que los niños se preparen las lecciones y ejercicios que deberían seguir posteriormente. Es decir los dos años de preparación preescolar (en la concepción actual) como actividad propedéutica al ingreso en la escuela.

Los sabios consejos del filósofo griego quedarán presentes ya en los postulados pedagógicos posteriores, siendo retomados por otra figura pedagógica importante de la Antigüedad clásica: el hispano – romano Marco Favio Quintiliano, quien expresó su pensamiento al respecto, afirmando la necesidad de un aprendizaje formal para los niños menores de siete años (.GARCIA GARRIDO, 1986,p: 48).

Durante el renacimiento siguieron escuchándose y resonando en voces como la de Vives, Erasmo de Róterdam y otros pensadores las observaciones de Aristóteles y Quintiliano, pero sin que se plasmaran en la práctica real. Igualmente en los siglos XV y XVI y tanto los reformistas protestantes como los contrarreformadores católicos plantearon estrategias para la intervención educativa de la infancia desde el Estado sin lograr pasar de la teoría a la práctica, hasta siglos más tarde Juan Amós Comenio (1592 – 1670) ocupa un lugar destacado en los precedentes teóricos de la educación preescolar, a él se debe el concepto de escuela materno, que sin ser una institución escolar, indica un espacio para la educación en el seno familiar.

En su obra *Paideia*, Comenio describe 6 grados o escalones en la formación del Infante y el último sin ser propiamente un grado escolar señala actividades de prelectura y preeescritura antecediéndose a su tiempo. En ese primer grado de educación, germen de la educación preescolar, Comenio había señalado sus características pedagógicas: el sentido maternal que debe presentar la educación del niño; su educación en todos los conocimientos, o sea su sentido enciclopédico y cimentar esa cultura enciclopédica con un conocimiento sensible, la intuición (ALCANTARA GARCIA, 1913,p: 300). Comenio dejó establecidas estas bases de forma tal que puede afirmarse que cuanto después se ha propuesto y hecho en relación a la educación infantil lleva la huella indeleble del pensamiento del pedagogo moravo. Sin duda Pestalozzi y Froebel desarrollaron sus planteamientos teóricos – prácticos tomando las pautas anteriormente apuntadas por Comenio.

Pero será ya en el siglo XVIII, cuando Jean Jacques Rousseau, en el nuevo contexto general alumbrado por la Ilustración, publique, en 1762, una de sus obras decisivas, que inaugura un nuevo concepto sobre la infancia: *El Emilio*. En dicha obra se manifiesta de forma explícita que el niño no es un hombre en pequeño, que la infancia tiene sus formas de ser, de pensar y de sentir y que nada es más insensato que querer sustituirlas por las de los adultos. En consecuencia, Rousseau elaboró un programa educativo que abarca desde el nacimiento hasta el matrimonio de Emilio, programa que según la opinión del autor ginebrino debía desarrollarse lejos de las nocivas influencias de la sociedad, en plena naturaleza y siguiendo sus leyes. La educación de Emilio empieza, pues, desde sus primeros días y se organiza en diferentes y sucesivos estadios, acordes con la continua transformación del espíritu infantil. El modelo educativo presentado por Rousseau supuso por su influencia posterior nuevas líneas de desarrollo pedagógico, basadas en la evolución psicológica y física del niño y acorde con los principios de libertad y espontaneidad como baluartes educativos. Dichos principios informarán en tiempos sucesivos la trayectoria libertad y no directiva en educación. Pero las ideas de Rousseau ejercerán igualmente su influjo en la evolución de los modos de crianza de los niños y de su propia imagen de la infancia durante los siglos XIX y XX. Así lo ha señalado Agustín Escolano (ESCOLANO, 1980,p: 57).

Según el profesor Escolano, esto, junto con los movimientos a favor de la escolarización infantil y el desarrollo positivo de ciencias humanas, la filosofía y la pedagogía fundamentalmente, contribuyeron a la concepción actual de la infancia.

Identificado antecedentes genéricos del concepto de la educación infantil, se entra a revisar como ha comportado el devenir histórico de estas conceptualizaciones en Colombia. En la Colombia colonial no se conoció ninguna institución dedicada exclusivamente a este fin. La educación de los niños de 2 a 6 años dependía de la familia o tutores. Los niños que por orfandad o abandono vivían en asilos regentados por religiosas, realizaban algunas actividades pedagógicas como preparación a su escolarización.

En 1844 durante el gobierno del General Pedro Alcántara Herrán, se propone la creación de unas salas de Asilo para los niños de 2 a 6 años de las franjas más pobres de la población pero solo fueron reglamentadas en 1.879 durante la presidencia del Doctor Eustorgio Salgar.

El modelo de estos asilos procedía de los ideados en el siglo XIX en Francia por Cochin, el Pastor Oberlin y Mme. Mollet. Su objetivo era el cuidado físico, la protección y formación como preparación para el ingreso a la escuela, de los hijos de los obreros atendidos en forma gratuita. Los niños de familias acomodadas debían pagar la pensión que se fijara.

A finales del siglo XIX llegan los primeros misioneros pedagogos alemanes a Colombia y son portadores de las ideas educativas de Federico Froebel, fundador de los Kindergarten en Alemania, quien influenciado por su maestro Pestalozzi, seguidor de las ideas de Rousseau, buscaba ofrecer una educación que estuviera en armonía con el interés del niño por la observación de la naturaleza, por el estudio y enseñanza de la matemática, el conocimiento de las lenguas, sin olvidar la formación religiosa, la adquisición de hábitos de aseo, orden y disciplina. En otras palabras educar su naturaleza física, moral e intelectual.

Estos misioneros alemanes fueron de gran influencia e importancia en la organización educativa del país y en la creación de los primeros jardines infantiles, principalmente asilos e instituciones privadas regentadas por religiosas que seguían los métodos de trabajo de Froebel o de Montessori a los que hicieron adaptaciones para aplicarlos en el país.

El primer Kindergarten que funcionó en Bogotá “La Casa de los Niños del Gimnasio Moderno” fue fundado por Don Agustín Nieto Caballero en el año 1913 en el se pusieron en práctica las ideas pedagógicas de María Montessori.

La educación preescolar en Colombia en su iniciación presenta un retraso con relación a otros países de Ibero América como Argentina, Chile y México. Esta misma situación ocasiona que existan muy pocas personas con la formación adecuada para este desempeño, que era realizado por jóvenes maestras normalistas, o personas que las instituciones formaban mediante la práctica.

La Ley 25 de 1917 crea el Instituto Pedagógico Nacional, para Institutoras, de Bogotá con el propósito de formar maestros para la escuela superior y la Normal. Esto se logró 10 años después mediante el Decreto 145 de 1927. También se aprobó crear una sección especial para preparar maestras de kindergarten, pero esto solo fue posible 16 años después. Ante la falta de ciudadanos naturales con formación de educadores, el estado colombiano mediante la Ley 25 de 1917 y posteriormente en 1927 contrata educadores extranjeros, católicos para dirigir y orientar la educación. Entre estos ciudadanos vino la Doctora Franziska Radke

encabezando la misión alemana, cuya función era reformar y organizar la Escuela Normal y el Instituto Pedagógico Femenino de Tunja.

La Doctora Radke ante la necesidad de un centro de formación de maestros de Educación Preescolar, creó, organizó y dirigió la Escuela Montessori de Bogotá, que fue una de las primeras en su género que aplicaba la pedagogía de Froebel y Montessori. En 1936 la Dra., Radke tuvo que volver a Alemania y el Instituto Montessori entró en decadencia y luego fue cerrado temporalmente. A su regreso en 1952 retornó a su labor, el Instituto Montessori se reabrió en 1956 y es el origen del Programa de Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional fundada por ella en 1952

La educación preescolar en Colombia se inicia sin que haya una legislación que la caracterice. Solo hasta 1939 mediante el decreto 2101 el Ministerio de Educación Pública la define y caracteriza así:

“Entiéndese por enseñanza infantil aquella que recibe el niño entre los 5 y 7 años de edad cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la personalidad.” Más no señala mecanismos de supervisión o vigilancia de su funcionamiento. En ese momento la mayor parte de la educación preescolar estaba bajo la responsabilidad de instituciones privadas en las que el gobierno tenía poca ingerencia, pues sus normativas se aplicaban sólo en el sector público.

Los años corrían y la educación preescolar en el sector privado se realizaba como un proceso para la formación intelectual, social y afectiva de los niños de estratos altos, pero en las clases menos favorecidas donde los niños tenían grandes carencias de alimento, atención, abandono y pocas oportunidades para su desarrollo el poder adquisitivo de la población no hacía viable estas ofertas. Esta situación distanció cada vez más la educación privada y la pública.

Solo en 1960 el Decreto 1637 reestructura el Ministerio de Educación Nacional (MEN), crea la sección de Preescolar y le asigna las funciones de estudiar los problemas y necesidades de la educación preescolar (3 a 6 años), elaborar planes de estudio, normas de funcionamiento, campañas de divulgación, estrategias de seguimiento al servicio prestado por las instituciones.

En este Decreto (1637/1960) se definen como principales funciones de la Educación Preescolar:

- a. El desarrollo biológico normal del niño.
- b. El desarrollo de los mecanismos senso motores del niño para que adquiriera hábitos de adaptación y comportamiento.
- c. Promover al niño para que estimule sus relaciones sociales.

- d. Preparar al niño para el paso del hogar a la escuela. (MEN 1960) (Decreto 1637)

Todas estas funciones acordes con la concepción de Froebel de educar en el niño su naturaleza física moral e intelectual.

Esta incorporación de la Educación Preescolar dentro de las preocupaciones del gobierno nacional es una respuesta a la necesidad de regular y normalizar los jardines infantiles que hasta la fecha venían funcionando sin una reglamentación oficial que unificara criterios pedagógicos y garantizara que prestaran realmente una formación a los niños colombianos.

Como consecuencia de las transformaciones sociales expresadas en momentos de crisis de política social y el reconocimiento de derechos a la mujer, entre ellos el sufragio, se producen cambios en el papel de la madre de familia y la sociedad exige otras alternativas de atención a los menores de las mujeres que salen del hogar a estudiar y/o a trabajar. Así el estado encuentra en el preescolar un espacio idóneo, para mediar en este fenómeno y establece normas para su funcionamiento mediante la resolución 1343 de 1962 (MEN 1962) que dispone de unos criterios obligatorios para la concesión de licencias de funcionamiento y la inscripción en el Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE.

Esta normativa se desarrolla en un momento en que las Escuelas Normales fundadas por el Decreto del Ministerio de Instrucción Pública desde 1820, eran la propuesta educativa superior que tenía el país para formar con calidad a los educadores de los niños colombianos.

En su desarrollo las Escuelas Normales son influenciadas por diversas corrientes pedagógicas es así como el Doctor Carlos Hernando Valencia en su tesis doctoral las organiza así:

“1. La revolución sentimental permisiva derivada del naturalismo pedagógico de Juan Jacobo Rousseau que abogaba por la presencia del preceptor como tutor vinculado a la familia del niño.

2. El Marxismo que concibió la escolarización en los grandes sistemas de educación como un mecanismo de desalineación o concientización; así mismo el catolicismo que continúa entendiéndose como uno de los ámbitos tradicionales de tutoría espiritual y de influencia en su mantenimiento y perpetuación.

3. El movimiento a favor de la escolarización total de la infancia, tendencia que fue acogida primero por la sociedad occidental y el mundo en general.

4. El positivismo que privilegia el saber científico como maestro de la vida humana. Esta tendencia se instala a lo largo de todo el siglo XX en las Escuelas Normales y encuentra en las ciencias humanas biomédica, Psicología y la Pedagogía las bases para la dirección científica de la conducta infantil y de la regulación de la escuela.

Es evidente que otras corrientes pedagógicas aportaron al gran movimiento social y científico centrado en la infancia que recogió aportes de autores como Dewey, Decroly, Montessori, Ferriere entre otros.

Desde estas influencias conceptuales se orienta la educación infantil en el país como se expresa en las legislaciones educativas, haciendo una legislación ecléctica en lo referente a las tendencias pedagógicas que subyacen en los textos.

La resolución 2302 del 12 de Junio de 1962 reglamenta los jardines infantiles desde las siguientes concepciones:

“El jardín infantil debe organizar todas sus actividades con el objeto de ofrecer oportunidades múltiples al niño para que pueda lograr su máximo desarrollo en el orden intelectual, sensorial, físico espiritual, social y emocional, así como prepararlo adecuadamente para su ingreso a la escuela primaria.”(MEN 1962)

Esta misma resolución dispone que los niños cuenten con el material necesario y adecuado para el desarrollo de las actividades programadas en un ambiente de trabajo de alegría, comprensión, respeto y bondad para todos. Hace relevantes la comunicación con padres, médicos, psicólogos para la observación del niño con el fin de entender los problemas infantiles y buscar formas de solucionarlos. También se refiere a los actos de clausura y la exposición de trabajos realizados como formas de evidenciar el deber cumplido.

En esta propuesta de funciones para los educadores infantiles subyacen las concepciones de Adolfo Ferreiro (1879 citado en Piaget,1983) quien concibe al maestro como un facilitador y orientador del desarrollo infantil que desde la lúdica despierta el interés y curiosidad por si mismo, el mundo que lo rodea y mediante acciones busca respuesta a sus interrogantes.

En la década de los setenta Colombia como país tercermundista tuvo que enfrentar la crisis mundial de ajuste macroeconómico, y realizar drásticos cambios para alcanzar un adecuado equilibrio. Se obtuvieron logros, sin embargo, aumentaron los niveles de pobreza y se afectaron los grupos más vulnerables: mujeres y niños.

Para enfrentar esta problemática el estado colombiano formula por primera vez una práctica de atención y protección a los niños menores de siete años (Ley 27 de 1974) en que se formalizan relaciones entre salud y educación.

En este contexto se expide la Resolución 5020 (julio 1974) que reglamentó el Decreto 99 (Diciembre 1973) que normatiza la creación y organización de las instituciones educativas. Esta normatividad determina una exigencia mayor en la formación del directivo y educador infantil estableciendo requisitos de titulación o capacitación específicos, avalados por el Ministerio de Educación Nacional que estableció diversas titulaciones: Maestro de Educación Preescolar, Maestra especializada en Educación Preescolar o Experta. Apoyado en el Instituto de Fomento para la Educación Superior (ICFES) que otorgaba la licencia de funcionamiento, apoyaba el Plan de Estudios que se desarrollaba en 6 semestres y el requisito para ingresar era el título de Bachiller.

También reglamenta este decreto los niveles de Preescolar así:

Albergue o Guardería: 2 a 4 años

Jardín Infantil: 4 a 7 años.

La norma especifica que el curso que se realiza entre los 6 y 7 años debe articular el Preescolar con la Educación Primaria.

En su artículo 2 el Decreto 99/73 establece:

“En relación con la familia, tendrá por objeto:

- a) Hacerla consciente de la importancia de la educación Preescolar y del futuro del niño.
- b) Hacerla partícipe en las actividades que debe cumplir la Educación Preescolar de acuerdo con los objetivos anteriormente anotados (MEN 1973).

En las consideraciones de esta resolución se aprecia una gran preocupación por la salud mental del niño, producto de la tercera reunión de Ministros de Salud Pública de Ibero América donde se hizo hincapié en la inclusión del maestro como promotor de salud mental.

El Decreto 2499 de diciembre 5 de 1973 establece los requisitos para la fundación, inscripción, licencia de funcionamiento y aprobación de establecimientos educativos que funcionan en la República de Colombia, incluyendo los planteles de educación preescolar que han ido surgiendo a nivel mundial en el marco de necesidad de atención a la infancia.

El plan de estudios aprobado para formar los maestros de Educación Preescolar incluye asignaturas que faciliten el desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano: Ética, Cognitiva, Artística, Psicomotora, socio afectiva.

En el año 1976 se expide el Decreto Ley 088 que reestructura el sistema educativo de Colombia para garantizar la secuencia y coherencia en su estructura y favorecer el desarrollo armónico del alumno, se incluye el preescolar como un nivel de educación formal. En consecuencia con la consolidación de la Educación

Preescolar el ICFES modifica la titulación de Experta en Tecnóloga en Educación Preescolar, da a conocer las condiciones mínimas que deben cumplir las instituciones que los forman, le asigna un Plan de Estudios unificado y autoriza seis instituciones para ofertar el Programa en el país (1978). En este mismo año la Universidad Pedagógica Nacional inicia el programa de Licenciatura en Educación Preescolar.

El incremento en las exigencias de formación para desempeñarse en el nivel Preescolar se manifiesta en la titulación que evoluciona: Experto. Tecnólogo, Licenciado, proceso coherente con el establecimiento de la Educación Preescolar como nivel obligatorio en la educación formal colombiana. Con una intensidad horaria de 20 horas semanales ó sea 800 horas anuales (Decreto 1002/84) (MEN 1984) lo cual consolida la formación de Educadores Infantiles y fortalece el mercado ocupacional.

En la década del 90 impactado por el movimiento mundial a favor de la niñez y la educación que provocó la Conferencia Mundial de la Educación para Todos y la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, se condiciona la incorporación paulatina de políticas y planes de desarrollo que la favorezcan en los distintos países. Como consecuencia en Colombia surgen los planes: Apertura Educativa, El Salto Educativo y desde este marco se diseñan por primera vez planes de mejora para el aumento de cobertura y el mejoramiento de la calidad educativa en la educación preescolar.

Hasta este momento la educación preescolar es un nivel de educación formal, pero no tiene el carácter de obligatoriedad que adquiere con la Constitución Nacional de 1991 al considerar los Derechos de los Niños como fundamentales y establecer un grado de educación preescolar obligatorio.

En reglamentación de la Constitución Nacional se expide la Ley General de Educación de Colombia, Ley 115 de 1994, que normatiza sobre todos los niveles de educación y sus ámbitos. En esencia lo que propone es el desarrollo pleno de los principios de equidad e igualdad de oportunidades educativas para todos los colombianos.

LA FORMACION UNIVERSITARIA DEL EDUCADOR INFANTIL EN COLOMBIA

Posteriormente el Decreto 2247 de 1996, reglamentario de la Ley 115/94, establece normas relativas a la prestación del servicio a nivel preescolar, su organización y orientación curricular sustentados en principios de integralidad, participación y lúdica.

Este entorno creado por la Constitución de 1991 exige una formación del docente de Preescolar coherente con las nuevas necesidades de su desempeño, en esta dinámica las instituciones de Educación Superior desde la autonomía que les brinda la Ley 30/92 ofertan programas de Licenciatura en Educación, entre ellos los de Educación Preescolar o Infantil.

La oferta de programas de formación de Licenciados en Educación en Colombia llega a sobrepasar las expectativas estatales tanto en número como en diversidad curricular y en jornadas. Como ilustrativo se puede decir que en el año 1998 se ofrecían 681 programas de educación, 62% diurnos, 32% nocturnos y 6% en la modalidad a distancia. 399 pregrados, 244 de especialización, 37 de maestría y uno de doctorado.

Ante la gran oferta de programas de licenciados en Educación, el Estado fija su atención en el fortalecimiento de la calidad de éstos y en la consolidación de las instituciones que lo ofrecen. Aprovechando los lineamientos Artículo 67 de la Constitución de 1991 y los fines de la educación establecidos en el artículo 5 de la Ley 115 de 1994, para hacer viable estos principios se establece como norma la acreditación previa y obligatoria, mediante el decreto 272 de 1998, para los programas académicos de pregrado y de especialización en educación.

En este Decreto también se establecen los lineamientos curriculares para el campo de la educación, los núcleos básicos y comunes del saber pedagógico, a saber: educabilidad, enseñabilidad, estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, realidades y tendencias sociales y educativas institucionales nacionales e internacionales; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa.

Posteriormente el decreto 2566 de 2003, modificado por la Ley 1188 de 2008, desde la dimensión de condiciones básicas de calidad, establece las quince (15) condiciones mínimas de calidad y demás requisitos que deben cumplir para ofertar y/o desarrollar todos los programas académicos de educación superior, no solo los del campo educativo.

En el año 2004 se expide la resolución 1036 que establece orientaciones precisas de calidad para las propuestas curriculares de pregrado y especialización en Educación, desde los núcleos básicos establecidos en el decreto 272/98 y otros

aspectos de la construcción personal y profesional, dominio de los medios informativos y fortalecimiento de la investigación.

Esta es la normatividad vigente para los programas de Formación de Educadores. El Plan Decenal de Educación 2007-2017, en construcción donde la infancia ocupa un lugar de privilegio, da pautas para hacer relevante, en los currículos, criterios y estrategias pedagógicas para la formación integral donde la autonomía, los juicios morales y valores ciudadanos tienen su génesis formativa en el niño.

EL CURRÍCULO DE FORMACIÓN DE LICENCIADOS DE PREESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA NORMATIVIDAD DE COLOMBIA

En Colombia la educación superior tiene su horizonte de derecho desde la Constitución Política de 1991, la Ley 30 de 1992, el Decreto 2566 de 2003 para el caso de profesores de Licenciatura, la Resolución de Educación 1036 de 2004 establecen la normatividad desde diferentes dimensiones. La educación preescolar o Infantil es el escenario de aplicación de la propuesta curricular que recomienda esta investigación desde la Ley 115 de 1994 y el Decreto específico 2247 de 1996 que reglamenta la Ley 115 de 1994 donde se establecen orientaciones curriculares para este nivel.

La Constitución Política de Colombia (1991) determina como fines de la educación: el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (art. 67). En ella se define los deberes y obligaciones de los ciudadanos: el respeto a los derechos ajenos; la solidaridad social; la democracia, la independencia y la integridad nacional; la convivencia pacífica; la participación; la paz; la justicia y la equidad; la protección de la cultura y del medio ambiente (art. 95). Las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra fueron elevadas a la categoría de derechos fundamentales en el artículo 27.

Estas orientaciones constitucionales se contextualizan y profundizan en su definición en la Ley 30 de 1992, la cual regula las instituciones de educación superior y el carácter formativo que deben tener sus programas así:

La Ley 30 en el artículo 1 reconoce a las instituciones de Educación Superior su natural carácter formativo y afirma que la educación es un proceso permanente que se debe orientar al desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral.

La formación integral ha de hacer posible el logro de la autonomía personal (art. 4); la adquisición y creación de conocimiento; la aplicación del conocimiento a solucionar las necesidades del país (art. 6); la formación ética profesional (art. 129); la formación social, cívica y política (art. 128).

Estos principios rigen la formación en cada campo del saber, sin perjuicio de los fines específicos de cada uno de ellos. (art. 4).

La norma indica claramente que la formación integral y los rasgos que la definen constituyen una formación básica, general de la persona, respecto de la cual los conocimientos, competencias y actitudes propias de cada saber tienen su propia particularidad.

En el capítulo II de la Ley 30 de 1992 se señala que la formación integral es objetivo de la Educación Superior y debe capacitar para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.

Estos principios y objetivos se aplicarán en todos los campos de la Educación Superior: la técnica, la tecnología, la ciencia, las humanidades, el arte y la filosofía (art. 7).

Las instituciones de Educación Superior: las universidades, las instituciones técnicas profesionales, y las escuelas tecnológicas, en sus programas de pregrado y de postgrado deberán por lo tanto propender por la formación integral (art. 16).

El Decreto 2566 de 2003, estableció 16 condiciones mínimas de calidad y demás requisitos obligatorios para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. En el artículo 1 el Decreto establece las condiciones mínimas de calidad que son: denominación académica del programa; justificación del programa; aspectos curriculares; organización de las actividades de formación por créditos académicos; formación investigativa; proyección social; selección y evaluación de estudiantes; personal académico, medios educativos; infraestructura; estructura académico administrativa; autoevaluación; políticas y estrategias de seguimiento a egresados; bienestar universitario y recursos financieros; en esta propuesta, las investigadoras desarrollan la condición de aspectos curriculares y organización en créditos académicos como directrices básicas para conceptualizar y definir los diferentes aspectos, núcleos y componentes.

La denominación académica del programa, la justificación, son aspectos que identifican y argumentan los aspectos curriculares, son condiciones que se desarrollan teórica y empíricamente con el trabajo de campo en el desarrollo de la investigación, de allí la necesidad de elaborarlos conceptualmente en el cuerpo de la propuesta desde las precisiones que hace la norma así:

MODALIDADES DE ATENCION EDUCATIVA PARA LA POBLACION MENOR DE 5 AÑOS

1. "Entorno Familiar

Esta dirigida a los niños y niñas de familias que, debido a dificultades geográficas o de otro tipo, no pueden acceder a ofertas institucionalizadas tales como los hogares de Bienestar o los jardines infantiles. Su propósito es formar a los padres de familia para que asuman el rol de educadores en el hogar. Se parte del supuesto de que la interacción de los niños y niñas con sus padres es vital para su desarrollo, pues son ellos quienes entienden mejor que nadie sus emociones, además que son los actores mas significativos para desarrollar su autoestima y para propiciar la adquisición de muchas destrezas y habilidades.

2. Entorno Comunitario

Se destina a los niños y niñas que actualmente asisten a los hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en zonas urbanas. Allí se complementarán los servicios de cuidado y nutrición con el componente educativo. Las madres comunitarias responsables de estos hogares recibirán formación para garantizar un entorno saludable y adecuado que promueva el desarrollo de competencias y aprendizajes variados y enriquecedores.

3. Entorno Institucional

Esta modalidad está dirigida a la atención de niños y niñas mediante la utilización de la capacidad instalada y la experiencia de operadores privados. A ellos se les brindará los componentes de educación inicial, salud, nutrición, recreación, cuidado afectivo y social.

La prestación de los servicios en el marco de estas tres modalidades deberá cumplir con una serie de requerimientos que buscan garantizar buenos niveles de calidad. Tales requerimientos se refieren a condiciones de infraestructura y dotación, gestión administrativa e institucional y perfil del talento humano. Publicado en AL TABLERO (2007, Jun. a Agosto).

DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas, Artículo 15 de la Ley 115 de 1994.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR, Artículo 16 de la Ley 115 de 1994.

- a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía;
- b) El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas;
- c) El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje;
- d) La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria;
- e) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia;

- f) La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos;
- g) El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social;
- h) El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento;
- i) La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio, y
- j) La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

La Resolución 1036 de 2004 establece orientaciones precisas que deben asumirse en una propuesta curricular así:

En el Artículo 2. Aspectos curriculares.- Los programas académicos en Educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente.

Los programas académicos en Educación tienen el compromiso social de formar profesionales capaces de promover y realizar acciones formativas, individuales y colectivas, y de comprender y actuar ante la problemática educativa en la perspectiva del desarrollo integral humano sostenible.

Así mismo propenderán en sus futuros profesionales por el desarrollo y logro de:

- a) La construcción personal y profesional de una visión y una actitud pedagógica que impulse al futuro profesional a mantenerse en formación permanente y a orientar la formación de otros para el mejoramiento progresivo de la calidad de vida;
- b) La conversión del conocimiento en potencial formativo a partir del reconocimiento de su estructura, contenido y valor social y cultural.
- c) La promoción del talento propio y del que cada persona puede y debe construir y cultivar en beneficio propio y de su sociedad.
- d) Visiones del mundo, de la vida y de sí mismos, gobernadas por los más altos valores humanos;
- e) Ambientes y situaciones pedagógicas que les permitan a ellos y a los alumnos, como sujetos en formación, auto-conocerse e impulsarse hacia la comprensión y transformación de la realidad;

f) Una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico;

g) Una mentalidad abierta frente a otras culturas, y de una actitud sensible y crítica ante la multiplicidad de fuentes de información universal

h) El dominio pedagógico de los medios informáticos e interactivos modernos y de una segunda lengua.

Sin perjuicio de la autonomía universitaria, los programas académicos en Educación se organizarán teniendo en cuenta los siguientes núcleos del saber pedagógico básicos y comunes, los cuales podrán ser complementados con los que adicionalmente establezca cada institución.

a) La educabilidad del ser humano en general y de los colombianos en particular en sus dimensiones y manifestaciones según el proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje;

b) La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural y su transformación en contenido y estrategias, formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua;

c) La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica;

d) Las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa.

Parágrafo. El carácter teórico-práctico intrínseco a la formación de educadores y al desarrollo de sus actitudes y competencias investigativas estará presente de manera continua, durante el desarrollo del programa. La dedicación de ciertos momentos formativos para la realización de prácticas específicas se definirá de acuerdo con la propuesta académica del programa.

Reseñado el escenario normativo que interpela la formación de licenciados en educación preescolar permite inferir orientaciones y tendencias que deben estar presentes en este proceso como son:

La formación que se ofrezca ha de hacer posible al futuro licenciado:

1. Apropiarse de los principios básicos de la cultura académica. Estos principios son el ejercicio de la autonomía personal evidenciada en la construcción de ciencias desde la argumentación racional.
2. Lograr un desarrollo significativo de la competencia comunicativa garantizando la capacidad de utilización del lenguaje escrito, verbal, en el diálogo y la objetivación de argumento en el marco de la crítica racional.
3. Se debe trascender el sentido de profesionalización tradicional en un compromiso con el desarrollo de la capacidad científica e investigativa desde el saber fundante de la profesión docente ó sea la pedagogía, haciendo espacio en el desarrollo de la mente que permita el aprender a aprender, dados los requerimientos de versatilidad, actualización permanente y creatividad necesaria en un mundo cambiante.
4. La propuesta curricular desde la autonomía reconocida por la institución debe consultar las características y necesidades del momento histórico y las características del servicio educativo que prestará el futuro profesional. Estos elementos son básicos para definir el perfil de formación y principios orientadores de la propuesta curricular.

DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO

Para el desarrollo de la investigación las categorías que se delimitaron fueron:

1. Formación de docentes y estudiantes de Educación Infantil en Instituciones de Educación Superior Estatales en el Caribe Colombiano.
2. Imaginarios de los docentes y estudiantes de educación infantil sobre la formación de los niños con autonomía y calidad.
3. Concepciones de autonomía desde una visión teórico práctica en docentes y estudiantes.
4. Propuestas de docentes y estudiantes para la construcción de un currículum de formación de Educación Infantil que promueva la autonomía.

Los descriptores de las categorías que orientan la investigación se construyeron desde las conceptualizaciones e intencionalidad de la misma.

La formación de docentes y estudiantes de Educación Infantil en el Caribe Colombiano se realizó, para los docentes, desde las titulaciones de educación superior con los ítems: Doctor, Magíster, Especialista, Licenciado. La categoría de Tecnólogo aunque no aplica desde la Ley 1155/94, en cuanto a las exigencias para la formación de educadores, se utilizó porque en algunas ocasiones se encuentra esta situación.

El descriptor de los estudiantes corresponde al semestre que cursan en la actualidad.

La categoría “Imaginarios de los docentes y estudiantes de Educación Infantil sobre la formación de los niños con autonomía y calidad” se operacionalizó desde los descriptores y opiniones de docentes y estudiantes sobre la factibilidad, razones para iniciar el desarrollo de autonomía desde la niñez, dificultades existentes, sueños que hacen promisoría esta formación y las visiones que orientan el desempeño para la formación de niños que desarrollen autonomía.

La categoría “Concepciones de Autonomía desde una visión teórica y práctica en docentes y estudiantes” se desarrolló desde los siguientes descriptores:

- Concepciones de autonomía de docentes y estudiantes de programas de Educación Infantil.

- Autores en que fundamentan las concepciones de autonomía los docentes y estudiantes de programas de Educación Infantil investigados.
- Comportamientos de los niños reconocidos como indicadores de autonomía
- Comportamientos de los niños reconocidos como indicadores de represión a su sentido de autonomía.

La categoría “Propuestas de docentes y estudiantes para la construcción de un currículo que promueva la autonomía” se operacionalizó desde los descriptores:

- Opiniones de docentes y estudiantes sobre la factibilidad de iniciar el desarrollo de la autonomía de la Educación Infantil; razones para hacerlo. Componentes curriculares en los programas de formación del Educador Infantil que aporten a un desempeño docente que favorezca el desarrollo de autonomía en el niño.
- Recomendaciones de docentes y estudiantes para la construcción de un currículo de Formación de Educadores Infantiles que promuevan el desarrollo de la autonomía en los niños.
- Recomendaciones para la construcción de un currículo de formación de Educadores Infantiles que desarrolle competencias y saberes en los docentes para fomentar la autonomía en los niños.

Esta investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo una aproximación al método etnográfico, cuya “principal tarea consiste en captar la cultura de un determinado grupo natural de personas y, por lo tanto, se interesa por sus valores creencias, motivaciones, anhelos, formas de conducta, formas de interacción social, etc. (Briones 1998,p:64). Lo cual es acorde con los objetivos de esta investigación

La información primaria se recolectó desde la observación, la encuesta social, entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes de los programas de educación infantil, relatos elaborados por docentes focalizados en “la formación de educadores infantiles desde una perspectiva de desarrollo de autonomía en el niño”.

La encuesta social es una de las técnicas de mayor aplicación en la investigación de sucesos educativos, porque permite recoger, procesar y analizar información sobre las personas o un colectivo escogido por el investigador como base demográfica de su estudio, en este caso, docentes formadores de licenciados en Educación Infantil en las Universidades Estatales del Caribe Colombiano y estudiantes de últimos semestres de los programas referenciados. Esta

delimitación espacial y la población a investigar se definieron por ser el lugar donde las investigadoras habitan, laboran y han detectado la situación problema, porque la propuesta a realizar pretende ser coherente con las necesidades de esta región y se aspira que sea implementada en una universidad estatal como es el caso de la Universidad de Cartagena.

Las encuestas se aplicaron desde ítems de opciones múltiples en respuestas organizadas en dominios cualitativos, clasificados por criterios que permitieron establecer las categorías de las tablas.

La riqueza descriptiva de las respuestas de docentes y estudiantes contextualiza la argumentación e interpretación cualitativa del trabajo investigativo.

Otra fuente de datos utilizada en la investigación fue lo documental, tanto en físico como virtual utilizando guías de recopilación documental preparadas desde las categorías teóricas y empíricas de la investigación, obteniendo así datos confiables y pertinentes a los objetivos de la investigación que permitieron una visión histórica y teórica que sustentó el análisis, interpretación, identificación de tendencias de la formación de educadores infantiles en la costa caribe Colombiana y la ciudad de Cartagena de indias

Se estudiaron las fuentes secundarias de investigación provenientes de datos obtenidos por otros investigadores, registrados en textos, documentos y archivos, documentos estadísticos de Colciencias, MEN (Ministerio de Educación Infantil), ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), Secretaría de Educación Distrital, Observatorio del Caribe (UNICEF 2006), Universidad de Cartagena, archivos de Instituciones Educativas y archivos personales de las investigadoras.

La información obtenida se trianguló con perspectiva, buscando analizar e interpretar las mediaciones de aula que favorecen o limitan el desarrollo del pensamiento autónomo en el niño y confrontar las convicciones de los educadores infantiles y estudiantes de licenciatura al respecto, con el fin de identificar los elementos curriculares que apoyarían la formación de un docente de educación infantil que promuevan el desarrollo de la autonomía en sus estudiantes.

La triangulación es asumida como una estrategia de investigación social que combina distintas técnicas de indagación para lograr hallazgos complementarios y desarrollar el conocimiento relativo al objeto de estudio. Se triangularon datos recolectados en la encuesta social, en la entrevista a profundidad y en grupos focales aplicados a los colectivos referenciados anteriormente. Los datos obtenidos son vigentes al hoy y están relacionados en una análisis que pretende identificar elementos de la cultura; o sea, de los imaginarios sobre la formación del educador infantil en referente al desarrollo de la autonomía en el niño. Cuando las

autoras se refieren a triangulación, lo relacionan con pluralidad de enfoques, datos y de instrumentos de investigación.

Objeto de Estudio:

El objeto de estudio se orientó a indagar qué formación requiere el Educador Infantil para crear condiciones para el desarrollo de aprendizaje autonomía sostenible en niños que viven en ambientes familiares, comunitarios propios de un país en crisis como Colombia?

Las legislaciones que orientan el desempeño docente, las concepciones, las convicciones y prácticas orientativas de los educadores infantiles y su repercusión en la formación del pensamiento autónomo del niño, constituyeron el contexto de análisis.

La investigación focalizó aspectos como:

- a. Identificó los actores (formación académica, años de práctica, programas e instituciones a las que están vinculados) docentes de licenciatura en Educación infantil de programas de la costa atlántica y a la ciudad de Cartagena, estudiantes, de ultimo semestre de educación infantil.
- b. Concepciones explicitadas en forma verbal y comportamental.
- c. Identificar los elementos contextuales de las legislaciones, políticas y propuestas curriculares para la formación de docentes de educación infantil.

Con respecto al rigor de las anotaciones se tuvo en cuenta el registro etnográfico.

- a. tomar las notas lo más completas posibles
- b. anotar las palabras textualmente
- c. Poner fechas y numerar las páginas
- d. Diferenciar las notar descriptivas e interpretativas

La información obtenida se analizó y trianguló permitiendo conocer las características de la formación de los educadores infantiles estudiados (preescolar), sus desempeños en prospectivas al desarrollo de la autonomía del niño y los fundamentos teórico prácticos que iluminaron sus convicciones y concepciones.

Estos son los elementos que subyacen en la propuesta de un currículo para la formación del docente en educación preescolar que potencia e el desarrollo de procesos de adquisición de autonomía. Estas puntualizaciones facilitaran la elaboración del informe de investigación en una aproximación a lo recomendado por Enckson (1986: 145-156) con afirmaciones empíricas, narraciones analíticas,

citas textuales del trabajo de campo, representaciones en tablas y figuras de la información recolectada, comentarios interpretativos, diálogos con la teoría e historia de cómo se realizó la investigación.

TRABAJO DE CAMPO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo en una aproximación al método etnográfico por considerarlo el más apropiado, en especial, para indagar sobre la caracterización de los docentes y estudiantes de licenciatura en educación Infantil (preescolar) en ejercicio, sobre sus concepciones, imaginarios, visiones, sueños, sobre la conveniencia de privilegiar desde su intervención el desarrollo de autonomía en los niños, así como los elementos que necesitan redefinición e innovación en el currículo de educación superior que orienta la formación de estos docentes para que posibilite este logro.

Se escogió una muestra representativa seleccionada entre docentes y estudiantes de los programas de Educación Infantil (Preescolar) existentes en las Instituciones de Educación Superior Estatales en el Caribe Colombiano: Universidad del Atlántico, Universidad del Magdalena, Universidad de la Guajira.

En Cartagena de Indias existió un programa de Formación de Educadores Infantiles en la Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar (Institución Pública del Orden Nacional) que fue exitoso y de gran beneficio para la región. La mayoría de educadores infantiles que están dirigiendo estas Instituciones o realizando la docencia en los Jardines Infantiles y muchos de los que se desempeñan como docentes de Educación Infantil en las Universidades Privadas, son sus egresados; por tratarse de una Institución Tecnológica esta oferta pública no pudo continuarse. (Decreto 2566 de 2003).

Actualmente, los programas de Educación Infantil existentes en Cartagena de Indias pertenecen a instituciones educativas privadas en las que se realizaron algunas entrevistas y encuestas con el fin de comparar resultados con los obtenidos en las instituciones de educación superior de carácter oficial, análisis que condujo a unas conclusiones y a la elaboración de una propuesta de un currículo para la formación de educadores infantiles que conduzca al desarrollo de autonomía en los niños, sin olvidar que si bien el maestro, los padres, familia, los amigos ... pueden contribuir a la adquisición de autonomía, el principal generador e impulsor de este proceso es el mismo niño.

Para la selección de las personas de la muestra, las investigadoras se apoyaron en Rodríguez Gómez G. y otros (1999. 135) "los informantes considerados en una investigación cualitativa se eligen porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad". En este caso: docentes de educación infantil y

estudiantes de últimos semestres de Universidades Estatales del Caribe Colombiano. De acuerdo con el mismo autor “La selección de informantes puede definirse como fásica, dado que su desarrollo tiene lugar en más de una etapa o momentos de la investigación”. Esta selección “no responde a un esquema o plan de acción fijado de antemano, es fruto del proceso (Ibid 136)”. Entre los informantes algunos expresaran generalidades y otros tendrán la información clave. El investigador puede utilizar, para aplicar instrumentos como la encuesta o entrevista estructurada, algunos miembros de la muestra como en este caso que en una primera fase se aplicaron los instrumentos a los docentes de los programas de Educación Infantil de las Universidades Estatales del Caribe Colombiano y posteriormente ellos colaboraron en la aplicación de las encuestas a los estudiantes.

La muestra estuvo constituida en su totalidad por docentes y estudiantes de los programas de Educación Infantil de las universidades estatales del Caribe Colombiano, discriminadas así: 28 docentes, 78 estudiantes.

Universidad del Atlántico	<u>12</u>	Docentes	Estudiantes <u>48</u>
Universidad del Magdalena	<u>6</u>	Docentes	Estudiantes <u>18</u>
Universidad de la Guajira	<u>10</u>	Docentes	Estudiantes <u>12</u>

En Cartagena se Indias se realizaron entrevistas y se aplicaron encuestas a docentes y estudiantes de los programas de educación infantil en la Corporación Universitaria Rafael Núñez y en la Universidad San Buenaventura que cuentan con estos programas.

Las investigadoras personalmente realizaron las entrevistas semi-estructuradas teniendo como referente la guía que se encuentra en el anexo 2. Las encuestas fueron aplicadas por las investigadoras y apoyadas por docentes de las diferentes IES.

La encuesta se inicia con un instructivo, luego la estructura se organiza en ítems que apuntarán a la identificación, obviando los nombres de quienes respondían para facilitar la espontaneidad en las respuestas. Luego se indagó sobre la formación, las concepciones de autonomía, autores que subyacían en ellas; la importancia de iniciar su desarrollo a edad temprana. Posteriormente, las preguntas estuvieron encaminadas a la relación y construcción del currículo para que aportara al desarrollo de capacidades en el docente que facilite la construcción de autonomía en los niños. Por último se cuestionó sobre los comportamientos infantiles que se consideraban indicadores de haber iniciado el desarrollo de la autonomía y los que permitían inferir un bajo nivel de esta. Encuesta anexo (1).

ANALISIS COMPARATIVO TENDENCIAS, ENFOQUES PEDAGOGICOS DE LAS PROPUESTAS CURRICULARES DESDE EL REFERENTE DE AUTONOMIA

El propósito de confrontar críticamente las propuestas curriculares de los programas universitarios de Formación de Educadores Infantiles del Caribe Colombiano se realizó identificando las tendencias pedagógicas que sugieren sus proyectos y criterios el desarrollo de la autonomía en el niño, para tal efecto se analizaron las propuestas curriculares de las universidades públicas del Caribe Colombiano que ofertan el Programa de Educación Infantil y / o Preescolar, ellas son: Universidad de La Guajira, universidad del Magdalena y la universidad del Atlántico.

Considerando que el programa en construcción se oferte en la Universidad de Cartagena, las investigadoras deciden la pertinencia de incluir en este análisis las instituciones que desarrollan el programa en la ciudad, que en su totalidad son privadas, tales como la Universidad de San Buenaventura, Corporación Universitaria Rafael Núñez y la Institución Universitaria IAFIC.

La información sobre las propuestas curriculares se analizó y contrastó permitiendo identificar las características de formación de los docentes que la desarrollan en cuanto al perfil de competencias para el desarrollo de la autonomía en el niño desde el enfoque de los fundamentos teóricos y prácticas que sustentan el proceso formativo visible en las funciones sustantivas de la educación superior.

Los programas estudiados se analizan desde sus misiones y visiones planteando en ellas intenciones de formación Infantil en una comprensión amplia de la infancia y la pedagogía, comprometidos con el desarrollo y el espíritu investigativo en la perspectiva de construir comunidad académica e integración con el contexto socio cultural, criterios y enfoques que se contextualizan en las facultades.

La Universidad del Magdalena declara un énfasis en la concertación con todos los actores involucrados en el proceso de formación del niño, tal como lo establece en misión al declarar que el programa se vinculará de manera activa y significativa con las instituciones de carácter público y privado que ofrecen el nivel de educación preescolar, al igual que con las familias y las comunidades de donde provienen los niños y niñas, entendiendo que ellos (as) son personas en permanente transformación y constituyen la esperanza para construir una nueva ciudadanía y a la vez una sociedad distinta.

Los programas de Educación Infantil de las Universidades de La Guajira y San Buenaventura, sede Cartagena, permiten inferir en su misión un énfasis en la formación del ser, del profesional, sin desconocer todos los componentes con el saber y el hacer que tienen en común los programas estudiados. Pero solo la San

Buenaventura explicita la formación moral y ética como un componente de su misión.

Las visiones de los programas estudiados denotan en su dimensión a futuro el reconocimiento de superar el vacío que existe en los programas universitarios en cuanto a la producción de conocimientos socialmente válidos, que participen en la solución de problemas desde el cumplimiento de las funciones de investigación e innovación de las disciplinas e intervención pedagógica y por ello declaran en sus visiones un compromiso con la producción investigativa, la innovación y la proyección social.

Las propuestas curriculares analizadas son coherentes en el enfoque pedagógico y de organización desde tendencias y autores que soportan el proceso formativo a partir de los núcleos problémicos que plantea la resolución del Ministerio de Educación 1036 de 2004, que establece la obligatoriedad de formar los docentes desde un marco que modela y exige creatividad para que desde ese contexto se construya la identidad de los programas, éstos dejan ver enfoques curriculares progresistas, de desarrollo social y crítico.

Las investigadoras resaltan el enfoque metodológico de la Universidad del Magdalena en lo relacionado a un currículo desarrollado por proyectos más que por contenidos, ya que los proyectos implican comprometerse con la investigación formativa y constituyen una alternativa para dar cabida a los estudiantes con diferentes intereses y capacidades para trabajar juntos y formar así una comunidad participativa. Del mismo modo porque el aprendizaje por proyectos permite identificar y resolver problemas, reflexionar sobre las acciones en ciclos sucesivos, complementar el conocimiento social y contribuir a enriquecer el propio conocimiento. Por último, porque el trabajo por proyectos favorece el trabajo interactivo lo cual prepara para una nueva ciudadanía. En los lineamientos axiológicos y pedagógicos de esta propuesta de formación de Educadores Infantiles no se hace explícito el compromiso con el desarrollo de la autonomía.

En la Universidad del Atlántico se reconoce y destaca el enfoque pedagógico en lo relacionado con “Posibilitar líneas y proyectos de investigación entre los actores docentes, directivos y estudiantes en torno a conflictos y problemas estructurales de la educación infantil que posibiliten consolidar grupos de investigación y contribuyan a formar comunidad académica, resaltando que ésta es fundamental para llenar los vacíos en los currículos universitarios y en la producción de conocimientos socialmente válidos .

De la información obtenida en documentos proporcionados por el Centro de Documentación del Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia e indagaciones a través de las páginas web de los programas de las Instituciones se complementaron aspectos relevantes para caracterizar los programas estudiados así:

ENFOQUES PEDAGÓGICOS DE LAS UNIVERSIDADES ESTUDIADAS

Universidad de La Guajira

De su documentación se puede concluir que pretenden con la formación de maestros en Pedagogía Infantil: 1) La constitución de una corriente de pensamiento pedagógico en La Guajira y la región que contribuya a una gradual transformación social a medida que se forman las nuevas generaciones.

2) La cualificación de los agentes educativos que tienen bajo su responsabilidad en la escuela de hoy la educación de las personas en el momento evolutivo más susceptible de ser afectado por las experiencias del entorno.

3) La reducción de la tasa de población en edad preescolar que se encuentra por fuera del sistema educativo.

Desde el campo pedagógico se busca la contrastación de los saberes develados con las grandes teorías de la pedagogía y la didáctica.

Teniendo siempre presente la comprensión que los futuros educadores requieren tener sobre sí mismos, los procesos, problemas y situaciones propios de la pedagogía, la edad preescolar y el contexto socio cultural. A futuro, aspiran centrarse en la investigación para afrontar los problemas educativos que plantee el devenir social.

Universidad del Magdalena

De su propuesta analizada se puede concluir que recogen planteamientos que se inscriben tanto dentro de las llamadas propuestas curriculares progresistas, como de las propuestas curriculares pedagógicas sociales.

Comparten la dimensión de propuestas curriculares progresistas cuando se interesan en el progreso de los estudiantes a través de sus experiencias en el mundo, estimulándolos secuencialmente hacia estructuras cognitivas y conceptos cada vez más elaborados. En esto coinciden Dewey, Brunner, Ausubel, Stenhouse, Perkins, Gardner entre otros, pues proponen que es necesario que el estudiante piense y entienda significativamente el mundo en vez de repetirlo.

Dentro de estos enfoques, entonces, adquiere relevancia en el currículo propuesto, el trabajo por proyectos más que por contenidos, así como el desarrollo del pensamiento y las actitudes necesarias para participar en una sociedad democrática que pueda ser mejorada.

Los proyectos se presentan organizados alrededor de situaciones problemáticas que los estudiantes junto con el profesor pretenden comprender de otra manera y abordar mediante la participación interdisciplinaria.

El trabajo por proyectos implica comprometerse con la investigación formativa que a la luz de la nueva normatividad existente en el país es interpretada como “espacios de encuentro de distintas prácticas de los docentes y los estudiantes, en los cuales se siguen los modos de proceder propios de la investigación, alrededor de problemas pedagógicos que, a su vez, son objeto de investigación propiamente dicha por parte de docentes investigadores vinculados a la institución” (MEN 1998)

Comparten el enfoque por proyectos además, porque, constituyen una alternativa para dar cabida a los estudiantes con diferentes intereses y capacidades para trabajar juntos y formar así una comunidad participativa. Del mismo modo, porque el trabajo por proyectos permite identificar y resolver problemas, reflexionar sobre las acciones en ciclos sucesivos, complementar el conocimiento social y contribuir a enriquecer el propio conocimiento. Por último, porque el trabajo por proyectos favorece el trabajo interactivo, lo cual prepara para una nueva ciudadanía.

En cuanto al enfoque curricular pedagógico - social, se recoge en la presente propuesta la necesidad de articular de manera nueva y significativa la institución educativa con la sociedad, abriendo posibilidades de intercambio con diversidad de espacios, tiempos, lenguajes e incertidumbres que favorezcan la problematización de la realidad, la recontextualización de teorías y la búsqueda de referentes; todo esto en la perspectiva de cimentar una identidad cultural y los valores necesarios para la construcción de un nuevo orden social verdaderamente democrático.

El componente de autonomía no se hace explícito en la dimensión formativa del programa.

Universidad del Atlántico

El proyecto curricular de formación docente para el programa de preescolar y/o educación de la primera infancia, se fundamenta en la práctica educativa desde las perspectivas interpretativa y crítica social. Parte de la reflexión de tendencias y enfoques del desarrollo humano, de la educación y la pedagogía en la que sus bases o fundamentos teóricos y metodológicos permiten organizar los procesos de formación docente en articulación con los núcleos del saber pedagógico.

Generan en los actores formas de trabajo cooperativo, que viabilicen la discusión y el debate argumentado como una forma para desarrollar la capacidad crítica constructiva, capaz de generar nuevas formas de trabajo en cooperación con otras instituciones.

Posibilitan el conocimiento del niño en su contexto, las experiencias o actividades pedagógicas y educativas a través del ejercicio riguroso y sistemático de la escritura como mecanismos de reconstrucción mental (Vigotsky 1996) que posibilite el desarrollo del pensamiento generador de competencias pedagógico-didáctico y el saber específico o de énfasis.

Hacen de la práctica educativa y pedagógica de la primera infancia, un espacio para la producción de un saber pedagógico a partir de la actividad investigativa de la propia praxis como la de los demás compañeros con los proyectos pedagógicos y educativos.

Poseen líneas y proyectos de investigación desarrolladas por los actores (docentes, directivos y estudiantes) en torno a conflictos y problemas estructurales de la educación infantil que posibiliten consolidar grupos de investigación y contribuyan a formar comunidad académica.

Proponen estrategias pedagógicas integradoras en el aula que responda a necesidades específicas y a las nuevas tendencias de la educación infantil.

Universidad de San Buenaventura

Se sustenta una propuesta pedagógica que desarrolla lineamientos para buscar, actualizar y renovar las prácticas educativas en la formación de maestros, flexibilizando los procesos de acuerdo a las demandas sociales, asumiendo un horizonte prospectivo en la construcción social.

El enfoque pedagógico de la propuesta está fundamentado en el crítico – social y hermenéutico – participativo, que permiten reconocer las relaciones entre sujetos, interacciones sociales, grupos, comunidades y estructuras sociales; y en segunda instancia a interiorizar el papel del lenguaje y la comunicación en estos procesos sociales. Esto permite entender la educación como una mediación, como un acto de encuentro y diálogo, en el cual el lenguaje y la interpretación de mundos significativos diferentes puede tener lugar a partir por supuesto, de las personas que participan en el acto educativo en toda su diferencia, con los entornos y circunstancias que los acompañan.

En este sentido el dialogo toma importancia, entendiendo que dialogar implica armar escenarios de encuentro humano, donde lo humano se toma a partir de la capacidad que tenemos de simbolizar, desear, crear e interactuar en lo colectivo, en ese sentido se propone una trilogía de competencia a desarrollar en el acto educativo. Lo lúdico – creativo que apunta a la construcción de sentidos compartidos de vida; lo ético– deseante orientado a identificar y movilizar las búsquedas propias y compartidas en los procesos de formación; y lo político dirigido a explicitar y desarrollar las relaciones comunicativas y de poder.

Universidad Rafael Núñez

Declaran que el conocimiento es toda la acción permanente del sujeto que interactúa con lo real y construye formas de entender, ser y estar en el mundo; estados más ricos en determinaciones o en posibilidades. El conocimiento es construido en el contacto mismo del sujeto con su entorno, de ahí el origen sociocultural del conocimiento y es la interacción con ese entorno lo que posibilita que el individuo aprenda y se desarrolle.

La relación de los sujetos está mediada por el diálogo intelectual y el acompañamiento pedagógico como factores que potencializan el proceso de aprendizaje. Los diversos escenarios de aprendizaje motivan el desarrollo de los estudiantes, constituyéndose en espacios propicios de trabajo académico, investigativo y de proyección social.

La investigación como método para la construcción del conocimiento se convierte en una actividad pensante de los sujetos educativos y su implementación es esencial en la formación de los mismos. La tríada docencia, investigación y proyección social se articula en el proceso de desarrollo del plan de estudio, mediado por un currículo integrado, constituido por núcleos problémicos y temáticos.

La fundamentación del currículo en las realidades sociales, le da el carácter de pertenencia social y pertinencia académica, por cuanto es coherente con las necesidades del entorno (zona de influencia) sin ignorar el contexto universal, permitiendo abordar una problemática de estudio desde lo académico y lo social.

La implementación de un currículo integrado por núcleos problémicos y temáticos inscribe al programa en una óptica diferente para visionar y construir el conocimiento, en donde la integración de saberes (interdisciplinariedad) es concurrencia simultánea o sucesiva para dar solución a un mismo problema, proyecto o área temática, favoreciendo la construcción de nuevas estructuras curriculares.

La tendencia que orienta el currículo desde lo formativo es el conocimiento, la investigación, el diálogo con el entorno, la autonomía como valor de formación no se hace explícito.

Corporación Universitaria Regional Caribe IAFIC

El modelo pedagógico se enmarca en tendencias constructivistas que propenden que el alumno se autoforme en el sentido de la intencionalidad para que sea autónomo, esta propuesta hace explícita la autonomía en su enfoque de autoformación del educador, no relaciona la necesaria relación de la formación de

la autonomía del Educador con la intervención en el desarrollo de la autonomía en el niño.

Propende por un estudiante con mucha creatividad, que sea investigativo para operativizar o hacer visible desde estrategias pedagógicas como la interpretación, esperando que el estudiante asuma posiciones críticas desde las problemáticas educativas.

El análisis comparativo de las tendencias en enfoques pedagógicos de las propuestas curriculares estudiadas en el Caribe colombiano permiten señalar: que a pesar que en los diferentes programas curriculares estudiados se declara identificación con un enfoque pedagógico determinado, las descripciones que se hacen dejan ver la presencia de otros, lo que indica que existe una gran dificultad en encontrar en un programa un enfoque curricular puro, dada la complejidad de los procesos de formación y los múltiples factores que intervienen en ellos.

En relación a los diseños curriculares se encontraron diversidad de organizaciones como son: por núcleos problémicos, ejes temáticos, por asignaturas con una constante declarada en el reconocimiento de los lineamientos establecidos en la resolución del Ministerio de Educación No. 1036 del 2004.

Se hace evidente la formación integral, la construcción personal, la construcción del talento propio. El énfasis dirigido a la orientación hacia la pedagogía infantil de acuerdo con la Ley 115 de 1995. En relación a los títulos otorgados indistintamente igual que la denominación del programa tenemos "Licenciado en Preescolar" o "Licenciado en Pedagogía Infantil".

Las licenciaturas analizadas corresponden al campo de acción de la educación cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente.

Estos programas de Educación tienen el compromiso social de formar profesionales capaces de promover y realizar acciones formativas, individuales y colectivas, y de comprender y actuar ante la problemática educativa en la perspectiva del desarrollo integral humano sostenible.

Así mismo propenderán en sus futuros profesionales por el desarrollo y logro de:

- a) La construcción personal y profesional de una visión y una actitud pedagógica que impulse al futuro profesional a mantenerse en formación permanente y a orientar la formación de otros para el mejoramiento progresivo de la calidad de vida;
- b) La conversión del conocimiento en potencial formativo a partir del reconocimiento de su estructura, contenido y valor social y cultural.

c) La promoción del talento propio y del que cada persona puede y debe construir y cultivar en beneficio propio y de su sociedad.

d) Visiones del mundo, de la vida y de sí mismos, gobernadas por los más altos valores humanos;

e) Ambientes y situaciones pedagógicas que les permitan a ellos y a los alumnos, como sujetos en formación, auto-conocerse e impulsarse hacia la comprensión y transformación de la realidad;

f) Una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico;

g) Una mentalidad abierta frente a otras culturas, y de una actitud sensible y crítica ante la multiplicidad de fuentes de información universal.

h) El dominio pedagógico de los medios informáticos e interactivos modernos y de una segunda lengua.

Sin perjuicio de la autonomía universitaria, los programas académicos en Educación se organizarán teniendo en cuenta los siguientes núcleos del saber pedagógico básicos y comunes, los cuales podrán ser complementados con los que adicionalmente establezca cada institución.

a) La educabilidad del ser humano en general y de los colombianos en particular en sus dimensiones y manifestaciones según el proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje;

b) La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural y su transformación en contenido y estrategias, formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua;

c) La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica;

d) Las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa.

El carácter teórico-práctico intrínseco a la formación de educadores y al desarrollo de sus actitudes y competencias investigativas estará presente de manera

continúa, durante el desarrollo del programa. La dedicación de ciertos momentos formativos para la realización de prácticas específicas se definirá de acuerdo con la propuesta académica del programa.

La Formación investigativa debe hacer efectiva la articulación entre docencia e investigación y de desarrollar en los estudiantes la cultura investigativa y el pensamiento crítico, así como coadyuvar al desarrollo educativo nacional, regional, institucional y de las comunidades educativas.

Así mismo los programas de pregrado en Educación, podrán establecer alianzas estratégicas interinstitucionales y redes académicas e investigativas regionales, nacionales e internacionales para crear y desarrollar la infraestructura investigativa y de publicaciones correspondiente. Con base en los requerimientos establecidos en la presente resolución, las instituciones o entidades asociadas para tal efecto, establecerán los parámetros de orientación, organización y funcionamiento de la investigación educativa y de las publicaciones, lo mismo que los mecanismos de relación con las secretarías de educación y con las comisiones regionales de Ciencia y Tecnología.” (MEN 2004 RESOLUCION 1036)

Igualmente los profesores interrogados desde el proyecto de investigación Las Reformas de la Educación Superior y las Implicaciones en la Formación de Educadores. Facultades de Educación Infantil de la Ciudad de Cartagena (OÑORO MARTINEZ ROBERTO, Pág. 99-112), fuente secundaria de esta investigación declaran el reconocimiento a los enfoques curriculares de integralidad e interdisciplinariedad, argumentando la condición de complejidad que tienen los hechos educativos.

En la indagación realizada a los programas se tuvieron presente estos lineamientos para establecer las comparaciones e inferir las tendencias siempre iluminados por la identificación de hacer explícito el componente de autonomía en las declaratorias y en las prácticas y en las concepciones.

En relación a los contenidos en los programas estudiados se encontró una dispersión en la articulación del enfoque curricular con la organización y operatividad de los contenidos con gran dificultad en el desarrollo integrado de la docencia e investigación formativa, condiciones insalvables para un trabajo de aula desde la integralidad e interdisciplinariedad, en tal sentido existen esfuerzos e iniciativas en la aplicación de enfoques pedagógicos críticos hermenéuticos con relevancia declarada en la formación autónoma del alumno.

En relación a las metodologías o estrategias pedagógicas para hacer viables los enfoques declarados, se desarrollan proyectos de aula, como talleres. Algunas de estas propuestas están solo en la legitimidad de los proyectos educativos de programas con una débil formación epistemológica y pedagógica en el cuerpo docente que posibilite su aplicación con rigor en el trabajo cotidiano y en especial

que la intencionalidad del desarrollo autónomo del estudiante tenga indicadores para ser evaluados en su desarrollo.

Después del análisis comparativo a los programas de formación de Educadores Infantiles del Caribe las investigadoras deciden criterios para la propuesta así:

La propuesta curricular que se deriva de esta investigación está centrada en la fundamentación epistemológica y pedagógica de categorías amplias que desarrollan los núcleos del saber pedagógico, argumentando y deliberando teóricamente desde un escenario de incertidumbres y contradicciones, el pensamiento y propuestas de autores universales y regionales promoviendo así la solvencia y el rigor.

Lo que sí es claro en el análisis de las propuestas curriculares de las diferentes universidades es la poca importancia que se da en el proceso de formación a hacer del Educador Infantil un actor fundamental en el desarrollo de la autonomía de los niños. En ninguno de los programas se visiona explícitamente la responsabilidad que se tiene en la construcción de una concepción del niño como sujeto de derecho y del desarrollo de competencias en el docente para que se constituya en un mediador para el desarrollo de la autonomía. No se dejan ver aspectos importantes como:

- Reconocimiento de las necesidades propias y específicas de los niños en el desarrollo de su autonomía en un proceso gradual.
- A mayor ámbito de autonomía, menor injerencia de los padres y maestros.
- Aumento gradual de la capacidad del niño de ejercer derechos y tomar decisiones.
- Posicionar que la regla es la capacidad que tiene el niño de ejercicios de derecho, la incapacidad es la excepción.
- El reto es que el niño sea su propio portavoz.

RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

CARACTERISTICAS DE LA POBLACION INVESTIGADA

Tabla No 1 FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Universidades Titulo	Atlántico		Magdalena		Guajira		Totales	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Magíster	5	42	4	66	2	20	11	39
Especialista	4	33	2	33	4	40	10	36
Licenciado	2	17			4	40	6	21
Tecnólogo								
Profesional Universitario	1	8					1	3
Total Docentes Encuestados	12		6		10		28	

Fuente: encuesta aplicada a docentes y a estudiantes de Educación Infantil y o preescolar en Universidades públicas del Caribe Colombiano 2008

La Educación Colombiana a partir de la ultima década del siglo pasado principalmente, ha visto la necesidad de mejorar para lo cual su legislación y políticas educativas se han encaminado hacia la ampliación de cobertura, mejora de la calidad y la eficiencia y eficacia, esta dinámica se ha dado en todos los niveles de la oferta educativa. Sin embargo aun existe un gran vacío en la formación de docentes a todos los niveles, esto ha tratado de subsanarse con la apertura de programas de postgrado (Especializaciones, Maestrías y Doctorados) en las universidades estatales y privadas, algunos funcionando individualmente y otros en red como las maestrías, que oferta el SUE Caribe (Sistema Universitario Estatal del Caribe), y el Doctorado de RUDECOLOMBIA (Red Universitaria de Doctorados en Colombia), que tanto aportan a la calificación docente del país.

La situación anteriormente mencionada se evidencia en la ausencia de Doctores en educación en los programas investigados. De los 28 docentes encuestados hay once (11) Magíster, lo que equivale a un 39% de la población, Especialistas existen diez (10) un 36% y seis (6) un 21% son Licenciados, se dio el caso de un (1) docente de la Universidad del Atlántico que en la formación colocó fue su desempeño, profesor universitario. Esta muestra confirma lo anunciado anteriormente sobre la deuda existente en el Caribe Colombiano con la formación de docentes.

Es grato comunicar que con la oferta del SUE Caribe y RUDECOLOMBIA un reducido número, si se mira en conjunto de docentes, se encuentran en proceso formativo.

Tabla No.2 FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACION INFANTIL.

<div> <div>Universidad</div> <div>Semestre</div> </div>	Atlántico		Magdalena		Guajira		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
VI	10	20	4	22			14	18
VII								
VIII					2	17	2	2.5
IX			4	22	8	66	12	15
X					2	17	2	2.5
XI	12	25	10	55			22	28
XII	26	54					26	33
Total	48		18		12		78	

Fuente: encuesta aplicada a docentes y a estudiantes de Educación Infantil y o preescolar en Universidades públicas del Caribe Colombiano 2008

La muestra de estudiantes fue seleccionada en las tres universidades estatales del Caribe Colombiano que desarrollan el programa de Educación Infantil (preescolar). Se escogieron estudiantes de VI al XII duodécimo semestre por considerar que el haber cursado ya los primeros semestre les permitía un mayor y mejor conocimiento del currículo del programa, identificar sus falencias y debilidades en su formación y aportar ideas validas en torno a la construcción de un currículo que haga del educador infantil un promotor del desarrollo de autonomía en los niños,

Respondieron la encuesta un total de setenta y ocho estudiantes (78) siendo el más representativo los del semestre XII (doce) que contó con 26 encuestados correspondientes al 33% de la muestra.

Tabla 3. Opinión de los docentes y estudiantes sobre los logros alcanzados para la formación de la niñez con autonomía y calidad

<div> <div>Universidad Encuestados</div> <div>Logros</div> </div>	Atlántico				Magdalena				de la Guajira				Total					
	Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Total	
	12		48		6		18		10		12		28		78		106	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Pocos	2	17	12	25	1	17	2	11	1	10	6	50	4	14	20	26	24	22
Mejora en la formación docente	3	25	10	21	2	33	2	11	3	30			8	28.5	12	15	20	18
Motivación persistencia en el desempeño	2	17	10	21	1	17			3	30			6	21	10	13	16	15
Desarrollo de competencias pedagógicas	2	17			1	17			2	20			5	18			5	5
Adquisición de comportamientos autónomos en el niño	1	8			1	17	3	17	-		4	33	2	7	7	9	9	8
Fortalecimiento de la identidad cultural en el niño	2	17	6	12.5			6	33					2	7	12	15	14	13
Construcción de proyectos de vida			8	17			4	22							12	15	12	11
No respondió			2	4			1	5.5	1	10	2	17	1	3.5	5	6	6	6

Fuente: encuesta aplicada a docentes y a estudiantes de Educación Infantil y o preescolar en Universidades públicas del Caribe Colombiano 2008.

Los encuestados tuvieron la opción de dar más de una respuesta

Opinión de los docentes y estudiantes sobre los logros alcanzados para la formación de la niñez con autonomía y calidad” ver Tabla N° 3

La investigación asume el logro como la consecución de una meta del objetivo; siendo lo misional del docente el orientar, guiar, mediar, promover el trasegar del estudiante por el mundo del conocimiento y su desarrollo humano, tiene importancia capital el conocer su opinión y la de sus estudiantes sobre la pertinencia del currículo actual con la meta del desarrollo de autonomía propuesta por la legislación educativa, en su ley 115-94 Art. 13 objetivos comunes a todos los niveles.

“El objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativo es el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a:

1. Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes.
2. Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos.
3. Fomentar en la Institución Educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad”

La opinión de docentes y estudiantes con relación a los logros alcanzados fue divergente en algunos puntos y convergente en otros. Así un 14% de los docentes consideró que habían sido pocos los avances de la formación para el desarrollo de la autonomía en los niños, frente a un 26% que consideraron los estudiantes. Igualmente, los docentes (28.5%) opinaron que su formación había mejorado, pero solo lo apreciaron así un 15% de los estudiantes. Los docentes en un 18% piensan que mejoraron sus competencias pedagógicas, ninguno de los estudiantes lo expresó así.

Igualmente, hubo diferencia notoria en cuanto al fortalecimiento de la identidad cultural que los estudiantes en un 15% consideran se está alcanzando, y solo un 7% de los docentes lo aprecia así. Los estudiantes en un 15% consideran que existen avances en la construcción de proyectos de vida, lo cual no fue refrendado por ningún docente. Estas diferencias tan notorias permiten inferir que se orientan por parámetros muy diversos. Hubo mayor afinidad en las preguntas que aludían a la adquisición de comportamientos autónomos en los niños 7% en los profesores, resultaría interesante profundizar en otra investigación sobre el

porqué de esta diferencia tan marcada en concepciones y convicciones entre docentes y estudiantes con relación a los logros alcanzados en la formación de la niñez con autonomía y posibilitaría elaborar un currículo pertinente.

Desde las opiniones expresadas por docentes y estudiantes sobre los logros alcanzados en la formación de la niñez con autonomía y calidad se puede concluir la pertinencia de la presente propuesta para dar respuesta a una necesidad sentida, teniendo en cuenta que el 22% de la población investigada expresa haber alcanzado pocos logros. El 19% cree necesario mejorar la formación docente y un 15% expresa la necesidad de motivar para que los docentes persistan en ese aspecto del desempeño.

TABLA 4. Dificultades en la formación de la niñez con autonomía

<div> <div>Universidad Encuestados</div> <div>Logros</div> </div>	Atlántico				Magdalena				de la Guajira				Total					
	Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Total	
	12		48		6		18		10		12		28		78		106	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Políticas educativas declaradas pero no practicadas	2	17	10	21	1	17	4	22	1	10	2	17	4	14	16	20.5	20	19
Pedagogía Tradicional	6	50	6	12.5	4	67	6	33	6	60	1	8	16	57	13	17	29	27
Falta de comunidad académica	-		8	17	-				1	10			1	3.5	8	10	9	8
Deficiente formación de los docentes	3	25	8	17	1	17	4	22	3	30	1	8	7	25	13	17	20	19
Deserción y ausentismo estudiantil	1	8	-	-	-	-	-	-	1	10	-	-	2	7	-	-	2	2
Rigidez curricular	-	-	8	17	-	-	8	44	-	-	8	67	-	-	24	31	24	23
La educación como negocio	-	-	4	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	5	4	4

Fuente: encuesta aplicada a docentes y a estudiantes de Educación Infantil y o preescolar en Universidades públicas del Caribe Colombiano 2008
Los encuestados tuvieron la opción de dar más de una respuesta

Dificultades en la formación de la niñez con autonomía. Tabla N° 4

El 57% de los docentes de los programas de Licenciatura en Educación Infantil encuestados encuentran como dificultades para formar los licenciados o futuros docentes que favorezcan el desarrollo de autonomía en los niños, en primer lugar, la utilización de una pedagogía tradicional, igualmente, el 17% de los estudiantes se identifica con esa opinión. Estas respuestas unidas al 19% de la población investigada que opina que la formación es deficiente, permiten fortalecer los argumentos de la necesidad de crear en los planes de estudio espacios que desarrollen procesos formativos para crear condiciones pedagógicas para el desarrollo de la autonomía en el niño.

Otra dimensión de la formación pedagógica expresada como dificultad en el trabajo investigativo es la rigidez curricular reconocida como obstáculos en los estudiantes en un 31%, este dato es contextualizado en la opinión del impacto que tiene la política educativa que se mueve en una tensión entre lo declarado y lo practicado de acuerdo al 20.5% de los estudiantes y al 14% de los docentes.

Las diferencias tal vez respondan a que los docentes se ven desde su imaginario y teorías y los estudiantes desde como se ha realizado realmente la intervención pedagógica en su proceso de formación.

Es posible que los docentes conozcan los teóricos que pedagógicamente favorecen la formación de la autonomía pero continúan en su práctica reproduciendo los esquemas con que fueron formados, desconociendo que la sociedad cambio y hoy es un imperativo formar en la autonomía porque esta es la que permite la libertad para opinar, participar, crear, imaginar, encontrar nuevas rutas, construir pensamientos pedagógicos sólidos que se proyectarán en el quehacer de los nuevos docentes.

Siendo que las mayores dificultades encontradas están en la formación pedagógica y en la rigidez curricular, es imperativo elaborar propuestas creativas e innovadoras que capaciten al docente para ser flexible y pertinente en el acto pedagógico, teniendo siempre presente la formación del sujeto moral, desde una perspectiva de formación integral.

TABLA 5. Sueños que hacen promisoría la formación de la niñez con autonomía.

<div> <div>Universidad Encuestados</div> <div>Sueños</div> </div>	Atlántico				Magdalena				de la Guajira				Total					
	Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Total	
	12		48		6		18		10		12		28		78		106	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Apoyo familiar	2	17		-	1	17	12	67	2	20		-	5	18	12	15	17	16
Formación con calidad	2	17	2	4	1	17		-	2	20	1	8	5	18	3	4	8	8
Cobertura total	1	8	5	10		-		-		-		-	1	4	5	6	6	6
Inversión pública adecuada	1	8		-	1	17		-	2	20		-	4	14	0	-	4	4
Estrategias pedagógicas Innovadoras	2	17	8	17	1	17		-	2	20		-	5	18	8	10	13	12
Formación de la conciencia moral	0	-	7	15		-	2	11	1	10	4	33	1	4	13	17	14	13
Adquisición de comportamientos autónomos	0	-	16	33		-	6	33		-	3	25	0	-	25	32	25	24
Propietarios jardín	3	25	4	8		-	1	6		-		-	3	11	5	6	8	8
No respondió	1	8	6	13	2	33		-	1	10	4	33	4	14	10	13	14	13

Fuente: encuesta aplicada a docentes y a estudiantes de Educación Infantil y o preescolar en Universidades públicas del Caribe Colombiano 2008

Los encuestados tuvieron la opción de dar más de una respuesta

SUEÑOS QUE HACEN PROMISORIA LA FORMACIÓN DE LA NIÑEZ CON AUTONOMÍA. TABLA N° 5

Los sueños del 32% de los estudiantes corresponden a la adquisición de comportamientos autónomos. Seguidos por el apoyo que debe brindar la familia para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de autonomía de sus miembros.

Llama la atención el elevado porcentaje de docentes que no respondió este ítem (21%) lo que hace preguntarse a las investigadoras ¿No tienen sueños? ¿No consideran importante decirlo? ¿Los consideran muy personales y no los quieren compartir?, otra investigación tal vez dará las respuestas.

Desde el año 1975 un buen número de académicos en varios países iniciaron trabajos de investigación encaminados a estudiar el pensamiento del profesor, como una condición fundamental que explica la posibilidad de desarrollo del docente, y a comprender las diferentes formas de la práctica docente. A propósito de lo anterior, Clark y Peterson (1990) dicen que los pensamientos del profesor influyen sustancialmente en su conducta e incluso lo determinan mediando así significativamente sus acciones de aula. Desde la mirada de las investigaciones, estos pensamientos pueden corresponder a realidades o a ensoñaciones por lo cual estas convertidas en ideales también pueden determinar las metas, acciones e intervenciones del docente para alcanzarlas.

Analizando la tabla 5 que resume las opiniones de formar la niñez para el desarrollo de la autonomía, se aprecia que a pesar de la necesidad de convivencia armónica en nuestro país y en el mundo, los docentes no mostraron interés por ello. Hubo un menor interés de los docentes en los ítems: formar la conciencia moral (1.35%), adquisición de comportamientos autónomos (0%), todos ellos directamente relacionados con la necesidad de formar niños autónomos. A propósito de esta situación, se considera que es necesario que el docente sueñe y construya desde su ser y su práctica pedagógica la autonomía que concreta en sus procesos formativos. El pensamiento autónomo del maestro y el ejercicio de la autonomía son condiciones ineludibles para formar estudiantes autónomos que en estos momentos de crisis reclama la sociedad Colombiana. Para alcanzar estos logros resulta indispensable se ponga en práctica la legislación política educativa y en las que muchas Instituciones se encuentran en los PEI convertidas en pompas de jabón.

TABLA 6. Visiones que orientan el desempeño de los docentes para la formación de la niñez con autonomía

<div> <div>Universidad Encuestados</div> <div>Sueños</div> </div>	Atlántico				Magdalena				de la Guajira				Total					
	Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Total	
	12		48		6		18		10		12		28		78		106	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Currículo innovador	1	8	1	2	1	17	2	11	4	40	1	8	6	21	4	5	10	9
Currículo con identidad cultural	1	8					10	55.5	3	30	4	33	4	14	14	18	18	17
Apoyo familiar	2	17			3	50			6	60			11	39			11	10
Cambio Social	1	8	2	4					2	20			3	11	2	2,5	5	5
Valores	1	8	12	25	1	17			3	30			5	18	12	15	17	16
Educación con calidad	3	25	9	19	2	33	1	5.5	6	60			11	39	10	13	21	20
Desarrollo del pensamiento crítico	2	17	4	8	1	17			5	50	1	8	8	28.5	5	6	13	12
Nuevas tecnologías	2	17	1	2	2	33			6	60			10	36	1	1	11	10
Posicionar la costa Caribe a la vanguardia									1	10			1	3.5			1	1
Aprendizaje desde la educabilidad	2	17	7	14.5	1	17			5	50			8	28.5	7	9	15	14
Reconocimiento y desarrollo de talentos			8	17											8	10	8	7.5
Currículo de acuerdo a necesidades			4	8			3	17			6	50			13	17	13	12
No respondió	3	25			1	17	2	11	5	50			9	32	2	2.5	11	10

Fuente: encuesta aplicada a docentes y a estudiantes de Educación Infantil y o preescolar en Universidades públicas del Caribe Colombiano 2008.
Los encuestados tuvieron la opción de dar más de una respuesta

VISIONES QUE ORIENTAN EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES PARA LA FORMACIÓN DE LA NIÑEZ CON AUTONOMÍA. TABLA 6

Los docentes visionan la orientación del desempeño para la formación de la niñez con autonomía y calidad desde un currículo innovador (21%) con participación y mucho apoyo familiar (39%) que desarrolle el pensamiento crítico (28.5%) y utilice las nuevas tecnologías (36%).

Los estudiantes lo visionan como un currículo que privilegie la formación en valores (15%) que tribute al desarrollo moral, a la identidad cultural (18%) que en los últimos años ha adquirido relevancia desde el campo educativo apoyada por **el decreto 808**, la ley 115/ 94 y sus aportes a la etnoeducación, a este ítem un (14%) de los docentes lo consideró importante.

Es de notar que ninguno de los estudiantes consideró significativo el apoyo familiar, y los docentes desconocieron el valor del reconocimiento y desarrollo de talentos que indirectamente apoya a la adquisición de la autonomía, al identificar y autovalorar cada quien sus fortalezas, lo cual aumenta la autoestima que es uno de los pilares para la construcción de la autonomía.

Con relación al valor del apoyo familiar en la formación del niño Kagan y Moss (1962) citados por Bruner, J (2001) 4° Edición, pp. 116, afirman "Todo parece indicar que el factor determinante del interés del niño por su rendimiento intelectual es la protección materna, seguida del estímulo y la aceleración de las conductas de dominio". Estos autores concluyen a continuación que " a la hora de establecer cuales son las pautas mas deseables en la educación de los niños, nuestro criterio es que la inteligencia se ve favorecida por el afecto, el apoyo y la abundancia de oportunidades y de recompensas por el rendimiento y la autonomía".

Resultados como estos orientan y deben ser tenidos en cuenta al visionar la formación de autonomía en la niñez. Lo cual es posible en una perspectiva de formación del educador infantil , mediada por el trabajo en colectivos de docentes capaces de realizar las reformas pertinentes al curriculum ,y la organización de la Escuela de padres que genere estrategias para la concientización de la familia acerca de su responsabilidad e importancia en la construcción de los caminos que faciliten unas relaciones, experiencias, vivencias, estrategias que permitan al niño la construcción de una autonomía intelectual y moral.

TABLA 7. Concepciones de autonomía de docentes y estudiantes de los programas de educación infantil

<div> <div>Universidad Encuestados</div> <div>Sueños</div> </div>	Atlántico				Magdalena				de la Guajira				Total					
	Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Total	
	12		48		6		18		10		12		28		78		106	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Actuar por si mismo	8	67	16	33	4	67	5	28	6	60	4	33	18	64	25	32	43	40.5
Actuar con libertad	4	33	2	4	2	33	4	22	3	30	4	33	9	32	10	13	19	18
Ser, saber, saber hacer en el mundo donde vive	*		3	6	*		4	22	1	10			1	3,6	7	9	8	7.5
Formación ética	2	17	5	10	1	17	2	11	2	20	1	8	5	18	8	10	13	12
Reconocer al otro	2	17	3	6	1	17	1	5.5	2	20			5	18	4	5	9	8
Actuar con base en la inteligencia	*		11	23	*		1	5.5	1	10	1	8	1	3,6	13	17	14	13
Decisiones criterio moral	1	8	8	17	*		1	5.5	*		2	17	1	3,6	11	14	12	11
No responde					8													
Total	17	141	48	100	8	134	18	100	15	150	12	100	40	143	78	100	118	110

investigados

Fuente: encuesta aplicada a docentes y a estudiantes de Educación Infantil y o preescolar en Universidades públicas del Caribe Colombiano 2008

Los encuestados tuvieron la opción de dar más de una respuesta

CONCEPCIONES DE AUTONOMÍA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL INVESTIGADOS TABLA 7

La tabla da cuenta de los conocimientos, pensamientos, concepciones, convicciones, sueños, temores de los docentes. Son el entramado que soporta su desempeño, su intervención pedagógica, por tanto resulta indispensable en esta investigación conocer los referentes conceptuales de docentes y estudiantes en relación con la autonomía.

El mayor porcentaje tanto de docentes (64%) como de estudiantes (32%) correspondió a la definición “Autonomía es actuar por si mismo y con responsabilidad”. Un significativo número de docentes (32%) y un (13%) de los estudiantes la definieron como “Actuar con libertad”. El (18%) se inclinó por “Formación ética”, igual población (18%) por “Reconocer al otro”.

El segundo renglón en el grupo de estudiantes lo ocupó “Decidir con criterio moral” (17%), seguido por un (13%) que opinó “Autonomía es el no depender de nadie”, algunas concepciones de autonomía son “Es un procedimiento de educación social que tiende como todos los demás a enseñar a los individuos a salir de su egocentrismo para colaborar entre si y someterse a las reglas comunes” (Piaget, 1985). La autonomía es el resultado de la intervención educativa realizada con intencionalidad aceptado y elaborado por la persona autónoma.

Los autores citados a continuación no fueron referenciados por ningún docente o estudiante, son relevantes en el campo de la autonomía y en los constructos teóricos de esta investigación.

Para Brander (1990:41) “La autonomía consiste en vivir según la propia mente, vivir según nuestra propia mente no significa que no aprendamos de los demás, sino que nos hacemos responsables de las ideas que aceptamos y de los valores en que basamos nuestras acciones”.

Según Constante Kamii (1998) ser autónomo es atreverse a pensar por si mismo, de manera critica, teniendo presente diferentes puntos de vista tanto morales como intelectuales. La autonomía según Edgar Morin (2000) “No es una libertad absoluta emancipada de toda dependencia, la autonomía depende del entorno biológico, cultural o social, en que se desarrolla la vida. La autonomía solo es posible en términos relacionales con relación a una cultura, un saber, un lenguaje, una legislación....

En opinión de Xavier Bonas (1994:13) “Una persona autónoma es aquella cuyo sistema de autorregulación funciona de modo que le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que le plantean”. Al afirmar que exitosamente, no se quiere decir que jamás fracase, solo se sabe aprender del fracaso y dificultades.

Las teorías de Sigmund Freud aportan una interpretación de las culturas y del proceso de constitución del sujeto que pertenece al ámbito de la moral. Freud considera al niño como un perverso buscador de placeres, su sensualidad es bisexual porque su finalidad es el placer, pero esta etapa amorosa y asocial evoluciona mediante la educación que va inscribiendo al niño en el orden cultural.

Las investigadoras asumen en esta investigación la autonomía como: “Un pensar, decidir, participar, actuar libremente respetándose así mismo, las normas aceptadas y a las personas”. Se clarifica que la consecución de autonomía es un proceso que se da poco a poco en la medida que el padre, madre, maestro u otro adulto van transfiriendo el control de decisiones al niño. Cuando se establece con el adulto una relación de cooperación y no de obediencia ciega. Para alcanzar esta etapa de autonomía es necesario que el niño aprenda a autocontrolarse.

El currículo de educación infantil debe brindar las herramientas para que los egresados impulsen este proceso de construcción de autonomía en los niños.

TABLA 8. Autores en que fundamentan las concepciones de autonomía, docentes y estudiantes

<div> <div>Universidad Encuestados</div> <div>Sueños</div> </div>	Atlántico				Magdalena				de la Guajira				Total					
	Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Total	
	12		48		6		18		10		12		28		78		106	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
M. Montessori	2	17	2	4									2	7	2	2.5	4	4
Vigostky	1	8	10	21	1	17	8	44	1	10	2	17	3	11	20	26	23	22
Piaget	3	25	10	21	1	17	6	33	4	40	5		8	28.5	21	27	29	27
Kant	2	17							2	20			4	14			4	4
Julián de Zubiría	1	8	1	2	1	17			1	10			3	11	1	1	4	4
Miguel de Zubiría	1	8	1	2	1	17							2	7	1	1	3	3
Maslow	1	8											1	3,6			1	1
Ferdinand Saussure									1	10			1	3,6			1	1
Novak	1	8	3	6					1	10			2	7	3	4	5	5
Ausubel									1	10			1	3,6			1	1
Carl Rodgers											2	17			2	2,5	2	
Kolhberg			4	8			2	11			1	8			7	9	7	7
Quiceno							2	11							2	2.5	2	2
Dewey			2	4											2	2.5	2	2
Rousseau			1	2			2	11			1	8			4	5	4	4
Opinión personal	2	17	14	29			4	22	2	20	1	8	4	14	19	24	23	22
No responde					2	33							2	7				

Fuente: encuesta aplicada a docentes y a estudiantes de Educación Infantil y o preescolar en Universidades públicas del Caribe Colombiano 2008

Los encuestados tuvieron la opción de dar más de una respuesta

AUTORES EN QUE FUNDAMENTAN LAS CONCEPCIONES DE AUTONOMÍA, DOCENTES Y ESTUDIANTES” LA TABLA 8 INFORMA SOBRE LOS REFERENTES DE ESTUDIANTES Y DOCENTES.

Es importante en la realización de este trabajo conocer las teorías y los pensamientos de autores que influyen en la construcción del imaginario que tienen docentes y estudiantes de educación infantil sobre autonomía, ya que cualquier propuesta implícita o explícitamente debe dialogar con las concepciones presentes en el ámbito educativo del entorno donde se desarrollará.

El autor con mayor reconocimiento en la fundamentación de autonomía tanto por docentes (28.5%) como por estudiantes (27%) fué Jean Piaget.

Jean Piaget publica su trabajo sobre autonomía hace más de medio siglo, en él trabaja dos tipos de moralidad: la moralidad autónoma y la heterónoma, las cuales define de la siguiente manera:

“Moralidad heterónoma: Las reglas son objetivas e invariables. Deben cumplirse literalmente, porque la autoridad lo ordena, y no caben excepciones ni discusiones. La base de la norma es la autoridad superior (padres, adultos, el Estado), que no ha de dar razón de las normas impuestas ni ha de cumplirlas en todo caso. Existe una tendencia demostrada a las sanciones expiatorias y a identificar el error como una falta, así como a la búsqueda indiscriminada de un culpable (pues una falta no puede quedar sin castigo), de manera que es admisible el castigo del grupo si el culpable no aparece. Además, las circunstancias pueden llegar a castigar al culpable.

Moralidad autónoma: Las reglas son producto de un acuerdo y, por tanto, son modificables. Se pueden someter a interpretación y caben excepciones y objeciones. La base de la norma es la propia aceptación, y su sentido ha de ser explicado. Las sanciones han de ser proporcionales a la falta, asumiéndose que en ocasiones las ofensas pueden quedar impunes, de manera que el castigo colectivo es inadmisibile si no se encuentra al culpable. Las circunstancias no pueden castigar a un culpable.” (KAMII CONSTANCE)

El autor manifiesta que los niños desarrollan la autonomía tanto en el ámbito moral como en el intelectual y expresa que "La autonomía moral aparece con la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es suficientemente fuerte para hacer que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como él desearía ser tratado;... la autonomía moral aparece cuando la mente considera necesario un ideal que es independiente de cualquier presión externa. Por lo tanto, no puede haber necesidad moral fuera de nuestras relaciones con los demás". (KAMII CONSTANCE,2000)

Para Piaget, el desarrollo intelectual también tiene lugar a través de la construcción interior y de la coordinación con los puntos de vista con los demás. La autonomía intelectual también significa gobernarse a sí mismo y tomar sus propias decisiones. Mientras que la autonomía moral trata sobre lo bueno y lo malo, la intelectual trata con lo falso o lo verdadero.

La teoría de Piaget sobre cómo los niños aprenden los valores morales es fundamentalmente diferente de otras teorías tradicionales y del sentido común. Desde el punto de vista tradicional, se cree que el niño adquiere valores MORALES INTERNALIZÁNDOLOS DEL AMBIENTE. DE ACUERDO CON PIAGET, LOS NIÑOS NO ADQUIEREN SUS VALORES, INTERNALIZÁNDOLOS O ABSORBIÉNDOLOS DEL AMBIENTE, SINO CONSTRUYÉNDOLOS DESDE ADENTRO A TRAVÉS DE LA INTERACCIÓN CON EL AMBIENTE. (KAMII CONSTANCE)

Otro autor citado por el 9% de los estudiantes y ninguno de los docentes, pero de gran importancia para la orientación del sistema educativo colombiano es Lawrence Kohlberg, quien continuó los estudios de Piaget planteando dilemas morales a diferentes adultos y ordenando las respuestas. Sus estudios recogieron información de diferentes latitudes (EE.UU, Taiwan, México) para eliminar la variabilidad cultural, y se centraron en el razonamiento moral, y no tanto en la conducta o sus consecuencias. De esta manera, Kohlberg estableció tres estadios de moralidad, cada uno de ellos subdividido en dos niveles. Se leen en sentido progresivo, es decir, a mayor nivel, mayor autonomía. “Estos estadios jerarquizan las concepciones morales como los estadios cognitivos de Piaget, se presentan según un orden fijo que corresponden a estructuras de conjunto, que se integran unas en otras.

Seguido muy de cerca por parte de los estudiantes (26%) por Lev Vigotsky, quien consideró de gran importancia la influencia del entorno en el desarrollo del niño, . Para él los procesos psicológicos son cambiantes, nunca fijos y dependen en gran medida del entorno vital. Consideraba que el niño pasaba de la heterorregulación a la autorregulación teniendo en este proceso gran importancia la relación con el adulto. Creía que la asimilación de las actividades sociales y culturales eran la clave del desarrollo humano y que esta asimilación es lo que distingue a los hombres de los animales.

Remarcó en numerosas ocasiones la importancia del estudio de la gramática en las escuelas, donde el niño toma conciencia de lo que está haciendo y aprende a utilizar sus habilidades de forma consciente. Para acceder a la conciencia es necesario analizar los procesos como si no fueran objetos fijos, utilizando el método explicativo de las relaciones causales y centrarse en el desarrollo de los procesos cognitivos superiores. La conciencia debemos abordarla en conexión con la conducta, que a su vez es la piedra angular de la actividad humana. (http://www.tdx.cbuc.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0613102-130415//ibc1de2.pdf)

Los docentes se inclinaron por Emmanuel Kant (14%) el cual no fue elegido por ningún estudiante. Kant toma como punto de partida la crítica de la razón pura, que es la necesidad de clarificar qué es posible para el hombre a partir de su conocimiento con base en la experiencia cotidiana.

Los docentes en un (11%) en ambos casos eligieron a Vigotsky y a Julián y Miguel de Zubiría (1991), quienes crearon la pedagogía conceptual, la cual señala que el desarrollo de las competencias cognitivas, socioafectivas y prácticas, mejoran sustancialmente la interacción del ser humano con su entorno, pero también resalta que cambiar esta situación será muy lenta en los próximos años, dado que significará dar un giro radical a los paradigmas que hasta hoy se tienen sobre los significados de la educación tradicional vs la educación moderna.

Hay otros autores identificados por los encuestados como referentes teóricos con los cuales se encontraron vínculos significativos con la autonomía, éstos son:

Abraham H. Maslow (1908), cuya teoría manifiesta que cada humano se esfuerza por satisfacer las necesidades escalonadas, que se satisfacen de los niveles superiores a los inferiores, correspondiendo las necesidades al nivel en que se encuentre la persona. Las necesidades en forma ascendente, en el nivel más bajo están las fisiológicas, luego seguridad, pertenencia social, estima y autorrealización en el nivel más alto.

John Dewey no dudaba en afirmar que “la formación de un cierto carácter” constituía “la única base verdadera de una conducta moral”, ni en identificar esta “conducta moral” con la práctica democrática (Dewey, 1897b).

Según Dewey, las personas consiguen realizarse utilizando sus talentos peculiares a fin de contribuir al bienestar de su comunidad, razón por la cual la función principal de la educación en toda sociedad democrática es ayudar a los niños a desarrollar un “carácter” –conjunto de hábitos y virtudes que les permita realizarse plenamente de esta forma.

La educación para la democracia requiere que la escuela se convierta en “una institución que sea, provisionalmente, un lugar de vida para el niño, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya” (Dewey, 1895, p. 224).

La creación en el aula de las condiciones favorables para la formación del sentido democrático no es tarea fácil, ya que los maestros no pueden imponer ese sentimiento a los alumnos; tienen que crear un entorno social en el que los niños asuman por sí mismos las responsabilidades de una vida moral democrática. Ahora bien, señalaba Dewey, este tipo de vida “sólo existe cuando el individuo aprecia por sí mismo los fines que se propone y trabaja con interés y dedicación personal para alcanzarlos” (Dewey, 1897a, pág. 77). Dewey reconocía que pedía

mucho a los maestros y por ello, al describir su función e importancia social a finales del decenio de 1890, volvió a recurrir al evangelismo social, que había abandonado, llamando al maestro “el anunciador del verdadero reino de Dios” (Dewey, 1897*b*, pág. 95).

Como da a entender en su testamento, la teoría educativa de Dewey está mucho menos centrada en el niño y más en el maestro de lo que se suele pensar. Su convicción de que la escuela, tal como la concibe, inculcará en el niño un carácter democrático se basa menos en la confianza en las “capacidades espontáneas y primitivas del niño” que en la aptitud de los maestros para crear en clase un entorno adecuado “para convertirlas en hábitos sociales, fruto de una comprensión inteligente de su responsabilidad” (WESTBROOK, Robert)

Juan Jacobo Rousseau, otro de los autores citado por algunos estudiantes, establece que la **relación pedagógica** es la ambivalencia, es un signo dominante en la medida en que, por una parte, asume una identificación del maestro con sus alumnos. Es decir, el preceptor necesita ser niño, gozar de la confianza de su alumno y jugar con él a fin de propiciar el apego... Pero, por otra parte, el maestro es un modelo a proponer, necesariamente apartado del alumno, quien buscará apropiarse de dicho modelo y el objetivo estratégico para emprender el aprendizaje de la autonomía es el de vivir libre y no contar más que con uno mismo donde es necesario aprender “a sufrir” y “a morir” para afianzar el desarrollo del niño. (<http://www.cnep.org.mx/Informacion/teorica/educadores/rousseau.htm>)

La Dra. María Montessori elegida por un 7% de los docentes y un 2.5% de los estudiantes, renovó la enseñanza desarrollando un particular método conocido como método Montessori, dirigido especialmente a los niños en la etapa de preescolar, se basaba en el fomento de la iniciativa y capacidad de respuesta del niño apoyado en materiales didácticos especialmente diseñados por ella. El método proponía una gran diversificación del trabajo **y la máxima libertad posible, de modo que el niño aprendiera en gran medida por sí mismo y al ritmo de sus propios descubrimientos.** Ella no estaba de acuerdo con las técnicas rígidas y, frecuentemente, crueles que se utilizaban en Europa. Basó sus ideas en el **respeto hacia el niño y en su capacidad de aprender**, partía de no moldear a los niños como reproducciones de los padres y profesores imperfectos, sino que fueran por lo menos un poco más acertados.

Concibió a los niños como la esperanza de la humanidad, dándoles oportunidad de aprender y utilizar la libertad a partir de los años de desarrollo, así el niño llegaría a adulto con la capacidad de hacer frente a los problemas de vivir, incluyendo los más grandes de todos, la guerra y la paz. (MICHELET, André. 1997)

Ante la diversidad de autores estudiosos del desarrollo de la autonomía, es importante que los colectivos de docentes y los estudiantes de Licenciaturas en Educación Infantil profundicen en el estudio de sus conceptualizaciones y propuestas para crear sus líneas de trabajo y establecer sus estrategias de comprensión y desarrollo de autonomía en los niños.

TABLA 9. El desarrollo de la autonomía en el niño desde la Educación Infantil

<div> <div>Universidad Encuestados</div> <div>Sueños</div> </div>	Atlántico				Magdalena				de la Guajira				Total					
	Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Total	
	12		48		6		18		10		12		28		78		106	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Indispensable	8	8	26	54	6	100	16	89	6	60	4	33	20	71	46	59	66	62
Conveniente	4	33	22	46	*		2	11	4	40	8	67	8	28.5	32	41	40	38
Inconveniente																		
Imposible																		
Total	12	100	48	100	6	100	18	100	10	100	12	100	28	100	78	100	106	100

Fuente: encuesta aplicada a docentes y a estudiantes de Educación Infantil y o preescolar en Universidades públicas del Caribe Colombiano 2008

EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL NIÑO DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL

LA OPINIÓN DE DOCENTES Y ESTUDIANTES SOBRE LA FACTIBILIDAD DE INICIAR EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL SE SISTEMATIZA EN LA TABLA 9

Al indagar sobre la factibilidad de iniciar el desarrollo de la autonomía desde la educación infantil existió consenso al responder (71%) de los docentes y el (59%) de los estudiantes que era indispensable, y el (28%) de docentes y (41%) de estudiantes que era conveniente.

Este trabajo también está sustentado desde propuestas de estudiosos de autonomía desde la infancia como Lawrence Kohlberg, quien establece seis etapas en su teoría del pensamiento moral, a saber:

- Estadio preconvencional: las normas se cumplen o no en función de las consecuencias.
 - Nivel 1: Orientación egocéntrica. La norma se cumple para evitar un castigo (ejemplo: *no le pego a mi compañero de pupitre porque si no me castigan*).
 - Nivel 2: Orientación individualista. La norma se cumple para obtener un premio (ejemplo: *hago mis tareas escolares porque así mis padres me compran una moto*).
- Estadio convencional: las normas se cumplen en función del orden establecido.
 - Nivel 3: Orientación gregaria. La norma se cumple para satisfacer a los demás (*debo ser buen chico para que mis padres se sientan orgullosos de mí*).
 - Nivel 4: Orientación comunitarista. La norma se cumple para mantener el orden social (*debo cumplir con mi función dentro de la sociedad*).
- Estadio postconvencional: las normas se cumplen en función de la aceptación individual y de los valores que comportan.
 - Nivel 5: Orientación relativista. La norma se cumple en función de un consenso, y no se pueden desobedecer (*debo respetar las normas en beneficio común y en función de un consenso voluntario*).
 - Nivel 6: Orientación universalista. La norma se cumple cuando respetan valores universales, y si no, se desobedecen (*cualquier acción se basa en el respeto de la dignidad de los demás, o de lo contrario es legítima la desobediencia*).

Lawrence Kohlberg afirma que los niños viven en el primer estadio, mientras que apenas un 20% de los adultos llegan al nivel 5, y solamente un 5% alcanza el nivel 6.” (MEN 2002)

A pesar de las críticas contra el modelo de Kohlberg, hoy en día goza de amplio consenso y reconocimiento.

Otra teoría que sustenta el desarrollo de la autonomía desde la infancia es la teoría psicosocial de Erickson, quien da gran importancia los roles que desempeñan las personas significativas durante las diferentes edades; por ejemplo, la relación con la madre es crítica para la formación de la confianza y el cariño en el bebé. En su análisis del desarrollo personal además de las relaciones con las personas importantes considera que afectan la vida de las personas sus relaciones sociales, las oportunidades, las experiencias, las emociones, lo cual se manifiesta en la confianza, la iniciativa, la identidad y la autonomía.

Su modelo de desarrollo personal consta de ocho (8) etapas, siendo las más importantes a considerar para esta investigación las que van desde la niñez hasta los cuatro a doce años.

Etapas en la Teoría Psicosocial de Erickson

Etapas, edad	Crisis Psicosocial	Relación Significativa	Resultado favorable
1.0 – 1 año	Confianza Vs. Desconfianza	Madre o su sustituto	Confianza y optimismo
2.1 – 2 años	Autonomía Vs. Duda	Padres	Autocontrol Y adecuación
3.3 – 5 años	Iniciativa Vs. Culpa	Familia Inmediata	Propósito y Dirección
4.6 – 12 años	Industria Vs. Inferioridad	Vecindario y Escuela	Competencia en habilidades Intelectuales, Sociales y físicas.

(ETAPAS EN LA TEORÍA PSICOSOCIAL DE ERICKSON CITADO POR SALM RANDALL 1999)

Ninguno de los encuestados consideró inconveniente o imposible. El que exista este convencimiento de las bondades de iniciar el desarrollo de la autonomía desde la educación infantil y que sin embargo no se está haciendo, fundamenta la necesidad que ven las investigadoras de reinventar la práctica pedagógica apoyados en un currículo innovador coherente y pertinente con esta necesidad.

TABLA 10. Razones para que se inicie el desarrollo de la autonomía en el niño desde la Educación Infantil.

<div> <div>Universidad Encuestados</div> <div>Sueños</div> </div>	Atlántico				Magdalena				de la Guajira				Total					
	Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Total	
	12		48		6		18		10		12		28		78		106	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Etapa ideal para iniciar desarrollo de autonomía	3	25	1	2	1	17	1	5.5	2	20			6	21	2	2.5	8	7.5
Promover crítica temprana a la edad	2	17	5	10	1	17	5	28	1	10	4	33	4	14	14	18	18	17
Primeros años se gesta ciudadanía	3	25	8	17	2	33	3	17	4	40	3	25	9	32	14	18	23	22
Autonomía base aprender a aprender	2	17	10	21	1	17	2	11	3	30	2	17	6	21	14	18	20	19
Estrategias docentes para que el niño aprenda a ser autentico	2	17	9	19	2	33			2	20	1	8	6	21	10	13	16	15
Formar identidad	*		4	8	1	17			*				1	3.5	4	5	5	5
Socialización en principios de autonomía	2	17	3	6	1	17	6	33	2	20	2	17	5	18	11	14	16	15
Potencializar procesos de aprendizaje			3	6	*				*						3	6	3	3
No argumentó	2	17	5	10			1	5.5					2	7	6	8	8	7.5
Total	16	133	48	100	9	150	18	100	14	140	12	100	39	139	78	100	117	110

Fuente: encuesta aplicada a docentes y a estudiantes de Educación Infantil y o preescolar en Universidades públicas del Caribe Colombiano 2008

Los encuestados tuvieron la opción de dar más de una respuesta

RAZONES PARA QUE SE INICIE EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL NIÑO DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL.

La **Tabla 10** da cuenta de las afirmaciones acerca de lo indispensable y lo conveniente que resulta iniciar el desarrollo de la autonomía desde la educación infantil fue sustentado por las siguientes opiniones:

El 32% de los docentes y el 18% de los estudiantes lo justifica porque en los primeros años se gesta la ciudadanía y es la etapa ideal para iniciar el desarrollo de la autonomía, opinan el 21% de docentes frente a un 2.5% de estudiantes.

Un 21% de docentes y 18% de estudiantes consideró que la autonomía era base para aprender a aprender y que iniciando a temprana edad un desarrollo, el niño no solo avanza en su aprendizaje científico sino que aprende a ser auténtico. Un 18% de los docentes y un 14% de los estudiantes consideraron la bondad de vivenciar procesos de autonomía para mejorar la socialización. En menor porcentaje (3.5%) docentes y (5%) estudiantes consideraron que el desarrollo de autonomía desde la educación infantil contribuye a la formación de la identidad tal vez por su incidencia en la autoestima y autovaloración de lo propio.

Desde este deseo y necesidad expresados por estudiantes y docentes de iniciar el desarrollo de autonomía desde la infancia se soporta la propuesta de Formación de Educadores Infantiles que fomente el Desarrollo de Autonomía en los Niños.

TABLA 11. Recomendaciones de docentes y estudiantes para la construcción de un currículo de formación de educadores infantiles que promuevan condiciones pedagógicas para el desarrollo de la autonomía en el niño

<div> <div>Universidad Encuestados</div> <div>Sueños</div> </div>	Atlántico				Magdalena				de la Guajira				Total					
	Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Total	
	12		48		6		18		10		12		28		78		106	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Formación autoridad	3	25			1	17			2	20			6	21			6	6
Solución de conflictos	2	17	4	8			6	33	1	10			3	11	10	13	13	12
Flexibilidad pedagógica	2	17			1	17	1	5.5	2	20	1		5	18	2	2.5	7	7
Trabajo en equipo	3	25			1	17					2	17	4	14	2	2.5	6	6
Autoaprendizaje	1	8			1	17			1	10			3	11			3	3
Desarrollo conocimiento autonomía	2	17	6	12.5					3	30	6	50	5	18	12	15	17	16
Fundamentos ética-moral	2	17	12	25	2	33			3	30	1	8	7	25	13	17	20	19
Formación lúdica	2	17	6	12.5	1	17	10	55.5	2	20	2	17	5	18	18	23	23	22
Investigación innovación					1	17	4	22					1	3,5	4	5	5	5
Fomenta la libre expresión			22	46			3	17							25	32	25	23
Total	17	141	50	104	8	133	24	133	14	140	12	100	39	139	86	110	125	119

Fuente: encuesta aplicada a docentes y a estudiantes de Educación Infantil y o preescolar en Universidades públicas del Caribe Colombiano 2008
 Los encuestados tuvieron la opción de dar más de una respuesta

RECOMENDACIONES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULO DE FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES QUE PROMUEVAN CONDICIONES PEDAGOGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMIA EN EL NIÑO - TABLA 11

Con el deseo de conocer las necesidades sentidas por docentes y estudiantes con relación a un currículo para formar docentes de preescolar que favorezcan el desarrollo de la autonomía en los niños se realizó esta pregunta abierta a la cual le fueron dadas múltiples respuestas que se pueden concretar así:

El 25% de los docentes y un 17% de los estudiantes consideraron lo más importante la formación ética y moral. Los docentes en un 21% sugirieron la formación de la autoridad, lo cual no fue considerado por ningún estudiante, estos a su vez sugirieron en mayor porcentaje (32%) el fomento de la libre expresión; tal vez la rigidez curricular que expresaron en otro lugar de esta investigación les hace sentir coartada la libertad para opinar, decidir, innovar...

Otra sugerencia significativa 18% docentes y el 32% de estudiantes es la de matizar el currículo con la formación lúdica que hace tan gratos los procesos de aprendizaje y de manera especial en el desempeño de los niños.

Otra experiencia expresada en un 11% por los docentes y un 13% por los estudiantes fue el incluir en el currículo la formación para la solución de conflictos, tan necesaria en un país en crisis como Colombia, esta ayuda a la adquisición de la asertividad, esa capacidad de aprender las ideas propias en oposición a los otros sin ofenderlos.

Flexibilizar el currículo es una necesidad expresada por los docentes (18%) y estudiantes (2.5%), el trabajo en equipo (14%) docentes (2.5%) estudiantes, autoaprendizaje, tan importante para la formación permanente (11%) docentes, (0%) estudiantes; y por último la investigación e innovación (3.5) docentes y (5%) estudiantes, fueron otros de los cambios solicitados.

Por el valor que tiene la opinión de quienes están vivenciando el currículo actual para la formación de educadores infantiles y desean se haga las innovaciones que amerite para que se promuevan el desarrollo de autonomía en los niños, la propuesta de las investigadoras estará fundamentada en el desarrollo ético y moral indispensable para preparar para el mundo de la vida que es lo misional de la educación. "La educación ética y moral desde luego no es responsabilidad exclusiva de los maestros, de algún área curricular específica, de toda la escuela o de la familia. Sin embargo, la educación moral debe tener claramente definido el lugar que ocupa en el seno de las prácticas formativas y educativas de la sociedad". (MEN 1998)

TABLA 12. Componentes Curriculares en los Programas de Formación de Educadores Infantiles que aportan al desempeño docente condiciones pedagógicas para el desarrollo de la autonomía en el niño.

<div> <div>Universidad Encuestados</div> <div>Sueños</div> </div>	Atlántico				Magdalena				de la Guajira				Total					
	Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Total	
	12		48		6		18		10		12		28		78		106	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Espacios de participación y libre expresión	2	17	14	29	1	17	1	5.5	2	20	1	8	5	18	16	20.5	21	20
Autoridad respetuosa	3	25	2	4	1	17	-	-	2	20	-	-	6	21	2	2.5	8	7.5
Grupos de aprendizaje	1	8	4	8	-	-	4	22	-	-	2	17	1	3.5	10	13	11	10.3
Formación ética-moral sicoafectiva	4	33	12	25	2	33	12	67	1	10	4	33	7	25	28	36	35	33
Competencia comunicativa	1	8	5	10	2	33	3	17	1	10	-	-	4	14	8	10	12	11
Desarrollo Actividades libres	-	-	6	12.5	-	-	-	-	-	-	8	67	-	-	14	18	14	13
No argumentó	-	-	5	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	6	5	5
No responde	1	8							4	40			5	18				

Fuente: encuesta aplicada a docentes y a estudiantes de Educación Infantil y o preescolar en Universidades públicas del Caribe Colombiano 2008

Los encuestados tuvieron la opción de dar más de una respuesta

COMPONENTES CURRICULARES EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES QUE APORTAN AL DESEMPEÑO DOCENTE CONDICIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL NIÑO.

La opinión de docentes y estudiantes sobre Componentes Curriculares en los Programas de Formación de Educadores Infantiles que aportan al desempeño docente condiciones pedagógicas para el desarrollo de la autonomía en el niño se registra en la Tabla 12.

Existió acuerdo en cuanto a docentes (28.5%) y estudiantes (36%) en conceder el mayor porcentaje a la necesidad de implementar una formación ética moral, psicoafectiva en el currículo de formación de docentes para la educación infantil que promuevan el desarrollo de autonomía en el niño. Las investigadoras opinan que esta innovación no solo se debe dar desde lo teórico, sino de manera especial desde el tipo de relaciones que se dan en el aula entre docentes, docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes porque como dice Miguel Fernández Pérez (1994) “El maestro no enseña lo que sabe, sino lo que es”.

Espacios que permitan la participación y la libre expresión ha sido otra de las peticiones reiterativas por docentes (18%) y estudiantes (20.5%).

Un (21%) de los docentes y solo un (2.5%) de estudiantes desean una autoridad respetuosa, se preguntan las investigadoras ¿Será autoridad o el autoritarismo de la escuela tradicional lo que subyace en esta petición?

El desarrollo de actividades libres es solicitado por un (18%) de estudiantes y ningún docente.

Se piensa que la libertad para opinar, proponer, participar, organizar, es uno de los factores que tributan al desarrollo de la creatividad y de la autonomía.

Docentes (14%) y estudiantes (10%) estuvieron cercanos al considerar importante el desarrollo de la competencia comunicativa para lograr que los docentes tributen al desarrollo de la autonomía en los niños de educación infantil. La competencia comunicativa es de capital importancia tanto para las relaciones como para el lenguaje interno que genera auto-instrucciones tanto para la intervención como para el autocontrol, ligados a la autonomía.

TABLA 13. Recomendaciones para la construcción de un currículo de formación de educadores infantiles que promueva condiciones pedagógicas en los docentes para el desarrollo de la autonomía en los niños

Recomendación \ Universidad	Atlántico				Magdalena				de la Guajira				Total					
	Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Metodología que promueve el desarrollo autónomo	3	25	7	14.5	1	17	4	22	2	20	3	25	6	21	14	18	20	19
Construcción curricular participativa	2	17	9	19	2	33	1	5.5	4	40	2	17	8	28.5	12	15	20	19
Formación ético moral	4	33	17	35	2	33	6	33	5	50	1	8	11	39	24	31	35	33
Manejo de conflictos	3	25	1	2	-	-	-	-	3	30	3	25	6	21	4	5	10	9
Núcleos fundamentales del desarrollo humano	1	8	4	8	3	50	-	-	1	10	1	8	5	18	5	6	10	9
Aprendizaje autónomo	4	33	5	10	2	33	3	18	4	40	-	-	10	36	8	10	18	17
Fundamentación teórico-practico para el desarrollo humano infantil	3	25	8	17	-	-	-	-	3	30	2	17	6	21	10	13	16	15
Referente conceptual de Inteligencia emocional	1	8	2	4	-	-	-	-	1	10	-	-	2	7	2	2,5	2	2
No responde							4	22							4	5	4	4

Fuente: encuesta aplicada a docentes y a estudiantes de Educación Infantil y o preescolar en Universidades públicas del Caribe

Colombiano 2008

Los encuestados tuvieron la opción de dar más de una respuesta

RECOMENDACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULO DE FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES QUE PROMUEVA CONDICIONES PEDAGÓGICAS EN LOS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN LOS NIÑOS - TABLA 13.

La investigación ha demostrado que tanto docentes (39%) como estudiantes (31%) conocen la importancia de la formación ética y moral, un cambio en la metodología docentes (21%) y estudiantes (18%) y la construcción de un currículo en forma participativa tanto con docentes (28.5%) como estudiantes (26%) para que fundamente el desarrollo humano desde núcleos problemáticos transversales que fomenten el aprendizaje autónomo, así opinaron el (36%) de docentes y un (10%) los estudiantes.

Este aprendizaje para que pueda darse necesita una fundamentación teórica para el desarrollo humano infantil opinaron (21%) de docentes y (22%) de estudiantes, y con el referente conceptual de la inteligencia emocional expresaron un (21%) de los docentes y (22%) de estudiantes.

Siendo que las partes implicadas (docentes y estudiantes) son conscientes de las falencias del currículo y la bondad de fomentar el desarrollo de autonomía desde la educación infantil y sin embargo la dificultad sigue, las investigadoras consideran que con unos lineamientos y estrategias curriculares pertinentes, como las de aprendizaje autónomo y la pedagogía de la mediación de Feurestein, entre otros, es posible alcanzar la meta soñada.

TABLA 14. Comportamiento de los niños reconocidos como indicadores de autonomía

<div> <div>Universidad Encuestados</div> <div>Sueños</div> </div>	Atlántico				Magdalena				de la Guajira				Total					
	Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Total	
	12		48		6		18		10		12		28		78		106	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Libre expresión	2	17	10	21	2	33	8	44	3	30	-	-	7	25	18	23	25	23.5
Realiza actividades por si solo	2	17	2	4	3	50	6	33	4	40	-	-	9	32	8	10	17	16
Narración creativa	4	33	-	-	2	33	-	-	3	30	-	-	9	32	-	-	9	8
criticidad a los Problemas	1	8	-	-	1	17	4	22	2	20	-	-	4	14	4	5	8	7.5
Respeto por el otro	1	8	7	14.5	-	-	3	17	-	-	-	-	1	3.5	10	13	11	10
Seguridad autoestima alta	2	17	3	6	3	50	4	22	1	10	1	8	6	21	8	10	14	13
Compromiso con sus deberes	3	25	14	29	1	17	3	17	2	20	-	-	6	21	17	22	23	22
Dominio esquema corporal	1	8	-	-	1	17	-	-	-	-	-	-	2	7	-	-	2	2
Liderazgo	2	17	2	4	2	33	-	-	2	20	2	17	6	21	4	5	10	9
Indaga preguntas investigativas	-	-	1	2	2	33	5	28	-	-	4	33	2	7	10	13	12	11
Participa y decide libremente	-	-	14	29	-	-	10	55.5	-	-	6	50	-	-	30	38	30	28
No responde	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	18	150	53	110	17	283	43	238	17	170	13	108	52	185	109	139	161	150

Fuente: encuesta aplicada a docentes y a estudiantes de Educación Infantil y o preescolar en Universidades públicas del Caribe Colombiano 2008

Los encuestados tuvieron la opción de dar más de una respuesta

COMPORTAMIENTO DE LOS NIÑOS RECONOCIDOS COMO INDICADORES DE AUTONOMÍA

La Tabla 14 informa la autonomía como todos los valores solo es posible reconocerlos en los comportamientos y posiciones que asumen las personas. El conocer las normas de comportamiento ético y moral no son garantía para que se vivencien.

Hay comportamientos en los niños que si bien no dan la certeza, permiten inferir que están desarrollando su autonomía, algunos de estos en opinión de docentes y estudiantes son: para los primeros en un (32%) el realizar actividades por si solos y hacer narraciones creativas, esto último no lo reconoció ningún estudiante, ellos colocaron en primer lugar (38%) el participar y decidir libremente.

El compromiso con los deberes y la libre expresión fueron ítems en que la selección de docentes y estudiantes (21y 22%) estuvo muy cercana, la creatividad a los problemas mostró un porcentaje del (14%) para los docentes, mientras los estudiantes solo le asignaron un (5%); igualmente sucedió con el liderazgo considerado manifestación de autonomía por un (21%) de docentes, frente a un (5%) de los estudiantes.

Las lecturas tan diferentes realizadas por docentes y estudiantes ante iguales comportamientos permiten inferir un distanciamiento considerable en concepciones, convicciones e imaginarios que conviene acortar mejorando las comunicaciones, mediante conversatorios.... que pueden repercutir en el desarrollo de autonomía en los niños.

La propuesta que las investigadoras privilegian los espacios de opinión, intercambio de ideas, trabajos libres, exposiciones, autoaprendizaje, consultas, elecciones, ...que permitan la participación democrática, la autorealización, el fortalecimiento de la identidad y la autoestima, la consciencia, confianza y valoración de sí mismo y la practica en la cotidianidad de la autorregulación y el autocontrol.

TABLA 15. Comportamientos de los niños reconocidos como indicadores de represión a su autonomía

<div> <div>Universidad Encuestados</div> <div>Sueños</div> </div>	Atlántico				Magdalena				de la Guajira				Total					
	Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Docente		Estudiante		Total	
	12		48		6		18		10		12		28		78		106	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Dependencia de adulto o compañero	4	33	8	17	3	50	1	5.5	4	40	2	17	11	39	11	14	22	21
Timidez	6	50	16	33	3	50	8	44	4	40	2	17	13	46	26	33	39	37
Poca o ninguna participación en decisiones	3	25	11	23	2	33	4	22	5	50	5	42	10	36	20	26	30	28
Baja autoestima	4	33			3	50	2	11	5	50	4	33	12	43	6	8	18	17
Agresividad y violencia	3	25	5	10	2	33	1	5.5	4	40	1	8	9	32	7	9	16	15
Inseguridad	3	25	6	12.5	3	50	4	22	3	30	2	17	9	32	12	15	21	20
Imita a los demás	2	17			3	50	2	11	4	40			9	32	2	2.5	11	10
Irresponsabilidad			2	4											2	2.5	2	2

Fuente: encuesta aplicada a docentes y a estudiantes de Educación Infantil y o preescolar en Universidades públicas del Caribe Colombiano 2008

Los encuestados tuvieron la opción de dar más de una respuesta

COMPORTAMIENTOS DE LOS NIÑOS RECONOCIDOS COMO INDICADORES DE REPRESIÓN A SU AUTONOMÍA - TABLA 15

- Los comportamientos observados en los niños permiten inferir que tan autónomos o dependientes se encuentran en su desarrollo.
- Para el (46%) de los docentes la timidez para actuar, participar, elegir es una clara señal de represión en los niños, igualmente fue considerado así por el (33%) de estudiantes.
- La baja autoestima manifiesta en algunos niños, la consideró el (43%) de docentes y un (8%) estudiantes, como un indicador más de represión a la autonomía.
- La dependencia de adultos o compañeros para el (39%) de docentes y el (14%) de estudiantes, e igualmente la poca o ninguna participación en toma de decisiones, según el (36%) de docentes y el (26%) de estudiantes permiten inferir poco o ningún desarrollo en el proceso de construcción de autonomía.

Un (32%) de docentes interpretan la agresividad, violencia, inseguridad, la imitación frecuente de los comportamientos y formas de vestir de otros, como poco desarrollo de autonomía, el porcentaje de estudiantes que hizo esa lectura fue un (15%) y un (2.5%) de docentes.

En la medida que padres y docentes progresivamente eliminan el dominio en el niño para dar paso al desarrollo de la autogestión y responsabilidad desde unas estrategias pedagógicas y currículos pertinentes es posible que los educadores infantiles traten de replicar ese proceso en los niños.

2.3 CONCLUSIONES

1. La realización de esta investigación fue una oportunidad de formación y desarrollo de competencias investigativas y de apropiación y aplicación de marcos interpretativos sobre la pedagogía infantil, así como la comprensión de una realidad educativa que declara la necesidad de formación del niño con autonomía, una formación integral desde el juicio moral, la autoridad, la autoestima e identidad, sin lograr que esta aspiración se constituya en la práctica del docente.

2. Los antecedentes en el oficio de investigar de las autoras se reconocen y afinaron en un proceso de rigor metodológico, conceptual, en especial en el tránsito por la indagación, selección y apropiación de los avances en el campo de la educación y en especial de las diferentes miradas científicas a la educación infantil. Las consultas a fuentes internacionales y nacionales se constituyeron en horizontes permanentes de continuidad en las pesquisas e inquietudes de un maestro comprometido con la innovación pedagógica desde la investigación.

3. El análisis comparativo de los programas de formación de educadores infantiles en las universidades estatales y privadas: Atlántico, La Guajira, Magdalena, San Buenaventura, Rafael Núñez e IAFIC del Caribe colombiano permite establecer tendencias, enfoques pedagógicos desde las propuestas curriculares partiendo de las condiciones particulares de cada uno.

- Los programas estudiados plantean en sus misiones intenciones de formación de educadores infantiles con una comprensión amplia de la infancia y la pedagogía, comprometidos con el desarrollo humano.
- Se declara la convicción teórica que el fomento y adquisición de la autonomía es un compromiso del niño. Los maestros, padres de familia, amigos pueden contribuir a su desarrollo.
- Los proyectos curriculares analizados son coherentes en el enfoque pedagógico desde tendencias y autores que soportan el proceso formativo a partir de los núcleos problémicos que plantea la resolución del Ministerio de Educación 1036/2004.
- Las visiones de los programas estudiados denotan en su proyección a futuro el reconocimiento de superar el vacío en cuanto a la producción de conocimiento realmente válido que participen en la solución de problemas mediante la investigación, la innovación y la proyección social, pero no especifican su compromiso con la formación de autonomía requerida por la ley.

- Las tendencias y características más relevantes en cada uno de los programas estudiados se orientan, así:
 - La Universidad del Magdalena hace énfasis en la concertación con todos los actores involucrados en el proceso de formación de niños y niñas entendiendo que son personas en permanente transformación y constituyen la esperanza para construir una nueva ciudadanía y una sociedad. Las investigadoras resaltan el currículo de esta Universidad desarrollado por proyectos más que por contenidos, porque los proyectos implican comprometerse con la investigación formativa y constituyen una alternativa para dar cabida a estudiantes con diferentes intereses y capacidades para trabajar juntos y formar una comunidad participativa.
 - Los programas de las Universidades de la Guajira y San Buenaventura sede Cartagena, siendo esta última privada, permiten inferir en su visión un énfasis en la formación del ser, del profesional, sin desconocer los componentes del saber y el hacer. Pero la Universidad San Buenaventura explicita la formación moral y ética como componente de su misión.
 - Se destaca el enfoque pedagógico de la Universidad del Atlántico relacionado con “Posibilitar líneas y procesos de investigación entre los actores: Docentes, Directivos y Estudiantes en torno a conflictos y problemas estructurales de la educación infantil que posibiliten consolidar grupos de investigación y contribuyan a formar comunidad académica” (UNIVERSIDAD DEL ATLANTICO).
 - El programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Rafael Núñez declara fundamental el currículo en realidades sociales con pertinencia social y académica coherente con las necesidades del entorno sin olvidar el contexto universal. La relación entre los sujetos está mediada por el diálogo intelectual y el acompañamiento pedagógico como factores que potencializan el aprendizaje.
 - La Institución Universitaria IAFIC declara explícitamente que su modelo pedagógico se enmarca en tendencia constructivistas que propenden por que el alumno se autoforme con la intencionalidad de que sea autónoma.

- Se evidenció que en los programas analizados no hay vinculación de docentes con título de doctor y poco significativo el porcentaje de magisters, situación que demuestra la deuda existente con la investigación y la formación de docentes en el Caribe Colombiano.
- Los programas de maestría ofertados por el SUE Caribe y el de Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA es reducido el número de docentes que participa, éstas son algunas respuestas que favorecen el desarrollo de la región, pero no son suficientes en su cobertura.
- Los docentes y estudiantes en sus respuestas expresaron haber alcanzado pocos logros en la adquisición de autonomía, lo cual justifica la propuesta de un currículo de educación infantil que favorezca el desarrollo de este componente formativo.
- Las mayores dificultades expresadas por los docentes y estudiantes encuestados están en la débil formación pedagógica y la rigidez curricular.
- Las encuestas aplicadas proporcionaron datos que constituyen y concretan aspectos de la problemática estudiada..
- Un número considerable de docentes no respondió acerca de sus sueños de formar la niñez con la autonomía, a propósito de esta situación es necesario incrementar estrategias pedagógicas que promuevan en el docente la capacidad de soñar y construir desde su ser y práctica pedagógica la autonomía que concreta en sus procesos formativos. Así la legislación educativa Colombiana y la intencionalidad que se encuentra en los PEI dejará de ser letra muerta.
- Los docentes declaran como visión institucional la orientación para la formación de la niñez con autonomía y calidad desde un currículo innovador con participación familiar que desarrolle el pensamiento crítico y utilice las nuevas tecnologías, este discurso no se asume en el desempeño cotidiano y menos aún está presente en los sueños del maestro.
- Los docentes y estudiantes en pequeño porcentaje reconocieron el tributo de la competencia comunicativa para el desarrollo de la autonomía de los niños tanto para las relaciones interpersonales como para el lenguaje interno que genera auto – instrucciones como para la intervención y el auto – control íntimamente ligados a la autonomía.
- Los docentes y estudiantes encuestados señalan como autores estudiados entre otros a John Dewey quien afirma que “La formación de un cierto carácter constituye la base verdadera de una conducta moral y que la

educación para la democracia requiere que la escuela se convierta en una institución que sea, provisionalmente un lugar de vida para el niño, en la que este sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su permanencia y contribución”.(JOHN DEWEY) Conceptualizaciones como ésta y fundamentándose en las etapas del desarrollo moral de Kohlberg y las etapas del desarrollo psicosocial de Erickson es posible la construcción de un currículo que propenda por el desarrollo de la autonomía en los niños.

- Un significativo número de docentes y estudiantes consideró indispensable o conveniente el inicio del desarrollo de autonomía desde la educación infantil por su contribución al aprendizaje, a la formación de la identidad, a la autoestima y la autovaloración. Desde este deseo y necesidad se soporta la propuesta de formación de educadores infantiles que fomente el desarrollo de autonomía en los niños.

4. Este panorama de caracterización de los programas de formación de Educadores en el Caribe Colombiano posibilitó definir una propuesta curricular que privilegia el fomento de las condiciones pedagógicas en el educador para ser consecuente con el desarrollo de la autonomía del niño desde estrategias argumentadas con rigor pedagógico, científico y pertinencia social.

2.4 RECOMENDACIONES

LINEAMIENTOS PARA UNA PROPUESTA CURRICULAR DE FORMACIÓN DEL EDUCADOR INFANTIL, QUE FOMENTE CONDICIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN EL NIÑO.

El currículo desde su historia es un referente fundamental de indagación y reflexión para el desarrollo de lineamientos de una propuesta curricular de formación de educadores infantiles, pertinente al desarrollo de competencias del educador que favorezca la iniciación y desarrollo de la autonomía en los niños. Se espera que sea viable en su implementación como programa de la Universidad de Cartagena para a la región Caribe colombiana.

En este contexto de intencionalidades se parte del escenario normativo que ilumina el desarrollo organizativo de conceptos para luego entrar a profundizar en las diferentes posturas teóricas que permitirán la construcción de la propuesta con el rigor científico y pedagógico necesario.

DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA: LICENCIATURA EN EDUCACION INFANTIL.

De conformidad con lo dispuesto en la Resolución 1036 del 2004, los programas de pregrado en educación ofrecerán énfasis en los niveles del sistema educativo, en las áreas o disciplinas del conocimiento, en competencias profesionales específicas y en las modalidades de atención educativa formal y no formal.

a) Los programas cuyo énfasis esté dirigido a la formación de educadores para el preescolar, fortalecerán su orientación hacia la pedagogía infantil de acuerdo con los artículos 15 y 16 de la Ley 115 de 1994. El título otorgado en esta propuesta corresponderá al de "Licenciado en Educación Infantil".

Se trata de un programa de educación formal, según la normativa de Colombia.

La Ley 115 de 1994 en el Artículo 10 define como la EDUCACIÓN FORMAL aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos. Este programa se ofrecerá en La Universidad de Cartagena - Institución de Educación superior de carácter oficial.

Esta misma Ley en el Artículo 11 define los NIVELES DE LA EDUCACIÓN FORMAL, señalando que el primer nivel es "Grado 0", Artículo 17 de la Ley 115 de 1994.

En esta propuesta curricular se retoman los avances de política de Primera Infancia de Colombia que transforma y amplía el escenario de intervención del educador infantil desde ámbitos familiares, comunitarios, gremiales, con una dimensión de emprendimiento para el Licenciado que demanda creatividad, innovación y en especial y un rigor conceptual que posibiliten consolidar marcos interpretativos para desempeños en nuevos escenarios que trasciendan los imaginarios de escuela y estrategias inherentes.

ASPECTOS CURRICULARES

La innovación curricular, dimensión de esta propuesta en su fundamentación pedagógica y metodológica parte de la identificación del objeto a transformar, lo conceptualiza y hace operativo su desarrollo.

El objeto transformador en el currículo son los procesos formativos en la práctica pedagógica del educador infantil desde su desarrollo en constructos teórico-prácticos que favorecen comportamientos autónomos en el niño partiendo de realidades e imaginarios, de marcos interpretativos que den cuenta de las etapas evolutivas del niño desde el juicio moral. El conocimiento y la argumentación conceptual son fundamentos para el aseguramiento de las transformaciones de las prácticas pedagógicas en el aula y la escuela armonizadas con la familia y la sociedad; el escenario cultural, la normatividad vigente en Colombia invitan aun cambio de paradigma en la cultura, de la escuela centrado en la autonomía como aprendizaje significativo y en la construcción social de los conocimientos, de los valores, como elementos contextuales que hacen promisoría esta propuesta curricular relevante para el desarrollo de la autonomía como intención fundamental de la formación del educador infantil para un desempeño que contribuya a su desarrollo en el niño.

Es un imperativo que el educador infantil alcance la autonomía personal desde su formación para que esta autonomía pueda mediar una práctica pedagógica con el niño, que interprete y transite las etapas del desarrollo moral, según Kolberg (1992).

La intervención del educador infantil formado desde un currículum intencionado para el desarrollo de la autonomía tiene como principio fundamental la potenciación de la razón, la práctica de los valores, la alteridad como principio de dignidad humana la afectividad en el querer y la voluntad para el deber, tributando así a la convivencia y armonía sin sumisión y adulación.

Las competencias básicas del saber, el hacer, el ser y el convivir son adquisiciones indispensables animadas por el proceso comunicativo, oral, escrito, simbólico y gestual tributando a la construcción de escenarios dinámicos donde el

niño decida su lenguaje, su comportamiento, donde manifieste sus sueños e ilusiones y sus desacuerdos.

El lenguaje es un desencadenante del pensamiento, desde la percepción, imagen, reflexión, las respuestas, es el lenguaje el que permite tener un aprendizaje significativo que posibilite modificar o adquirir una nueva forma de hacer, que transforme el ser.

Las relaciones que se establecen con el semejante y el entorno están determinados por el saber, el hacer y modifican el ser; en este sentido Maturana (2002) afirma que “Al niño debemos orientarlo, desde el hacer, y los cambios se producen en el ser”.

La intervención del educador infantil debe estar orientada al desarrollo cognitivo que implica atención, percepción, análisis, síntesis, solución de problemas en construcción de conceptos y método, siempre con la visión de las prácticas pedagógicas con vigencia cultural en la intervención del educador infantil.

El desarrollo cognoscitivo le permite al niño adquirir las herramientas para realizar aprendizajes permanentes que es una de las metas de la adquisición de autonomía; estas herramientas son lecturas, escritura, expresión oral, solución de problemas, aprendizajes de conocimientos teóricos y prácticos con un matiz ético y moral, esto implica una transformación del enfoque pedagógico y del peso y posición de los componentes curriculares en cuanto a porcentajes de crédito y contenidos del mismo.

No solo el desarrollo cognoscitivo es el que debe promover el currículo de formación del educador infantil, se considera una necesidad insalvable el compromiso curricular con la formación moral del niño, el manejo de autoridad que favorezca la intervención del educador infantil para promover la concertación, cooperación... y de esta manera ir fundamentando la construcción de autonomía en los niños.

El comportamiento de los niños en grupo es un espacio de formación de la autonomía que el educador debe potenciar en las relaciones, pues permite observar entre ellos diferentes esquemas de dominación, siempre hay líderes, unos se imponen para dominar a los más débiles. La intervención del educador infantil debe orientarse a crear condiciones para que los niños con aptitudes de liderazgo ejerzan sin manipular ni coaccionar a los demás niños, que sean estos quienes entren a decidir autónomamente de acuerdo con sus principios, deseos y fines que se proponen, sin dejarse manipular ni seguir ciegamente a los líderes, para esto, hay que incentivar al niño para que antes de actuar reflexione. Una estrategia es la participación en trabajo cooperativo aprovechando la singularidad y recursos de todo orden de cada niño posibilitando hacer cosas mejores en poco tiempo.

Para el desarrollo de esta estrategia pedagógica el currículo debe dotar al educador infantil de competencias sociales para potenciar la educabilidad en el niño desde la enseñabilidad argumentada en principios teóricos que iluminen su intervención.

El esquema paternal es común en las relaciones de la escuela en los primeros años, ya que los niños desarrollan la sensación de seguridad en su maestra y esta muchas veces desarrolla un papel maternal. La intervención del educador infantil debe orientar a los niños en la adquisición de la seguridad en si mismos, tomando las riendas de su vida desde los primeros años de escuela para hacer factible el desarrollo de la autonomía.

El educador infantil desde la práctica pedagógica crea condiciones favorables para que el esquema de dominación se evite lo más posible, y que el orden y la disciplina estén en el escenario del aprendizaje y de las decisiones que el niño va alcanzando desde sus etapas evolutivas.

Para hacer exitosa la práctica pedagógica en el fomento de la autonomía el educador debe estar dispuesto y comprometido desde sus convicciones y conocimientos a realizar todos los esfuerzos para que el niño aprenda y se forme en la autonomía, pero no es suficiente este esfuerzo, se necesita que el niño desee hacerlo, de allí la importancia de la motivación.

La familia es un factor importante en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y autonomía. El interés que ellos muestren en la formación del niño y sus avances se ven reflejados en el rendimiento y mejoramiento que éste muestre. La escuela y la familia no pueden ir en contravía si se desea formar autonomía, por esto es necesario que los padres se involucren y apoyen el proceso para que este sea exitoso.

a.) Principios de la propuesta curricular.

La práctica pedagógica necesita ser coherente con la legislación y políticas educativas colombianas vigentes que promueven la formación de niños autónomos, es condición que las propuestas curriculares se orienten a la construcción de educadores autónomos competentes para la intervención pedagógica que generen condiciones favorables para que el niño adquiera comportamientos y acciones autónomas.

Entendiendo como autonomía el desarrollo moral que le permite actuar con libertad, justicia y responsabilidad en los diferentes escenarios en que se desarrolla la vida, reconociendo y brindando a los demás la misma libertad y respeto que exige para sí. Esta utopía como todas es de compleja y difícil practica pero se convierte en un desafío para el educador en su compromiso formador.

Para adquirir una conducta autónoma lo más importante es la decisión del individuo de responsabilizarse de su vida y no permitir que los demás decidan por él, dirigir la propia vida de acuerdo con factores y proyectos libremente aceptados, tener un proyecto de vida construido a partir de criterios y principios propios que dirijan las acciones y con disciplina y autocontrol orienten las energías vitales hacia el logro de los fines o intereses libremente escogidos y los medios adecuados para lograrlo desde la etapa evolutiva del niño.

La práctica pedagógica en el desempeño del educador infantil debe constituirse en un resultado interactivo entre la teoría y la realidad mediadas estas relaciones por la investigación, estimuladas por la duda, la pregunta, el asombro y la argumentación científica y empírica como dimensiones significativas. Las novedades generadas en estos procesos se constituyen en resultados retomables a la mejora de la calidad.

En esta propuesta curricular la práctica se desarrolla desde una iniciación temprana con una flexibilidad que se orienta desde el proyecto docente del profesor y el proyecto de aula del estudiante, fundamentado desde el núcleo del saber pedagógico, éste se desarrolla individual o grupal con el acompañamiento tutorial del docente, quien a su vez está comprometido con un grupo de investigación que estudia la misma problemática, posibilitando así el fomento de aprendizajes significativos que sean innovadores, generadores de preguntas que requieran respuestas.

El proyecto de aula en la práctica pedagógica constituye un espacio para el debate, donde se asumen situaciones de aprendizaje que desde esta propuesta curricular privilegian las dimensiones humanas de juicio moral, pensamiento autónomo, formación integral.

El proyecto de aula como estrategia formativa crea vertientes permanentes de reflexión y construcción de estrategias pedagógicas pertinentes. La visión de intervención que se propone es de carácter integral desde los diferentes núcleos del plan de estudio: Educabilidad, Enseñabilidad, Estructura Histórica y Epistemológica de la Pedagogía y Realidades y Tendencias Sociales y Educativas.

Los profesores como investigadores del campo igual están formándose y actualizándose en el acompañamiento responsable, autónomo e innovador, características éstas de la tutoría; este ejercicio docente crea vínculos entre el proyecto de aula, el proyecto docente y la investigación, dinámicas que trascienden intelectualmente al plano afectivo, motivacional que genera compromiso en la búsqueda, valoración de hallazgos, construcciones colectivas y

en especial en asumir riesgos ante el error, las hipótesis fallidas, construyendo desde estas experiencias comportamientos autónomos.

Desde estos lineamientos se hace promisorio una práctica pedagógica exitosa, productiva que igual requiere condiciones académicas, materiales y culturales desde el docente y la institución.

b.) Propósitos que orientan la propuesta curricular de formación de educadores infantiles.

- Promover la formación humana integral del educador, partiendo de las potencialidades de los individuos y de la realidad que lo rodean con una fundamentación axiológica.
- Desarrollar el componente curricular de la educabilidad desde un carácter vivencial, con un enfoque pedagógico que haga protagónica la formación del educador infantil en el desarrollo de la autonomía desde la dignidad del ser la ética y la moral.
- Crear condiciones pedagógicas desde la cultura curricular en una nueva práctica educativa, instaurada en métodos activos y abiertos, saberes integrados, programas plurales y flexibles, prácticas democráticas y autogestionadas que posibiliten un desempeño del educador infantil desde la autonomía.
- Reconocer la intervención del educador infantil en los procesos formativos del juicio moral que tributan al desarrollo de la autonomía.
- Exaltar el valor de la ciudadanía del sentido patrio, del respeto a los derechos fundamentales, creando espacios y oportunidades para el consenso, disenso, confrontación, reconciliación que promueva un sentido auténtico de orden, igualdad y trascendencia.

c.) Axiología que se propone fomentar esta propuesta curricular para la intervención del Educador infantil para el fomento de la autonomía del niño.

El ámbito de la Educación infantil ha cambiado mucho en los últimos años. Educar al niño es una actividad compleja y con un gran compromiso social. El mundo se enfrenta a grandes avances de la ciencia y la tecnología que permiten conocer lo que sucede en cualquier lugar del mundo al instante en que ocurre, propiciando el paso de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento e información, y frente a estos avances fantásticos está la degradación permanente del medio ambiente, la contaminación ambiental, la explosión demográfica, el hombre y la pobreza material, intelectual y moral en muchas regiones del mundo, las

expectativas que éstas y otras problemáticas generan para el futuro y que deben ser enfrentadas desde la educación.

La autonomía es condición para la convivencia en este mundo, convoca a una nueva visión de educación que cuestiona radicalmente la práctica pedagógica tradicional que a pesar de los cambios en la legislación y en el discurso permanece afincada en el transmisionismo de contenidos, con el agravante de una formación disciplinar y de las didácticas que lo han llevado a eternizar esquemas o modelos que no propenden por el desarrollo humano y la adquisición de competencias que permitan el aprendizaje autónomo y permanente. La educación pertinente en un mundo complejo y cambiante tiene como imperativo para el educador y la escuela orientar a los niños en el desarrollo de capacidades que les permitan aplicar los conocimientos a situaciones reales y concretas; en otras palabras, educar para la vida con autonomía.

Al niño se le debe brindar oportunidades para que desde las condiciones inherentes a su etapa pueda resolver problemas concretos de su entorno, y la argumentación razonada de sus propuestas de solución. Igualmente se educará al niño para que exprese y defienda libre y asertivamente sus propias ideas y convicciones aunque existan creencias dominantes opuestas en los demás niños.

Corresponde al educador infantil orientar hacia la resolución pacífica de los conflictos y contradicciones en el grupo de niños aprovechando las tensiones y antagonismos que se presentan en la cotidianidad. Así los niños aprenderán a enfrentar estas situaciones en la vida social.

El educador infantil potenciará las situaciones en que sea necesaria la cooperación, la ayuda desinteresada y la solidaridad del grupo de niños para que se desarrollen algunos valores como la capacidad de trabajar en grupo, el espíritu de servicio manifiesto en el respeto que el otro merece por su dignidad de ser humano. La responsabilidad social que lleva a dar lo mejor de cada uno por el bien de la comunidad, de esta manera se mejora la calidad de vida, la paz, la libertad y la justicia.

El educador infantil y el niño crearán ambientes de aprendizaje en que el aprender se convierta en una aventura placentera, donde se ejerza el derecho a la ternura y se salten los muros escolares para indagar en el mundo cambiante donde todos están inmersos y que los educadores no puedan ignorar cuando se quiera ofrecer una educación de calidad.

Desde la edad preescolar se puede inducir al niño a que haga la lectura del mundo en que vive, inferir y proponer soluciones es imposible lograrla sin desarrollar la capacidad de pensar, concebida ésta como el interpretar correctamente la realidad, imaginar mundos nuevos donde los niños sean protagonistas de su

propia historia, construir sueños y materializarlos plenamente. Este pensar llevará al aprender que es una opción personal del niño y el educador en una responsabilidad compartida de crear, innovar, solucionar, soñar y poner en práctica lo aprendido por el educador y el niño.

Para que la intervención del educador genere condiciones favorables para el desarrollo de la autonomía del niño, este compromiso exige al educador una práctica pedagógica diferente, y al niño una convicción y práctica de nuevos estados de vida.

Un proceso permanente e integral orientado a crear condiciones para el desarrollo de las potencialidades y la convivencia humana. Con la formación se busca aprender a ser, aprender a aprender, a vivir en libertad, a disfrutar de las vivencias, a pensar lógicamente, a comunicarse y transformarse (González, 2001).

La formación integral privilegia el desarrollo de la autonomía, tanto en lo personal, como en lo grupal y social; crea condiciones para el desarrollo de competencias pertinentes a la educación contemporánea presentes en el proyecto educativo de la nación colombiana.

La propuesta curricular en su alcance formativo se plantea desde la formación y desarrollo de competencias definiendo la competencia: según el informe de la UNESCO, (Paris 98) como un saber hacer en el sentido de un saber actuar e interactuar, de un saber cómo, antes de un saber para qué; un ser y un saber hacer con educación moral y ética; eficiente y al mismo tiempo respetuoso, creativo, y constructivo; un ser y saber hacer, eficaz que contribuya al crecimiento personal y también al fortalecimiento de la convivencia. Por tanto las competencias son una construcción progresiva y pueden ser aprendidas (Amar y Alcalá, 2001).

Esta propuesta curricular para la formación del educador infantil esta organizada desde los componentes del campo de la educación, (decreto 1036 del 2006) que son la educabilidad, la enseñabilidad, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, las realidades y tendencias sociales y educativas; desarrollados desde los debates particularidades de la práctica pedagógica más que en los contenidos de un plan de estudio, es una convocatoria a la transversalidad de la investigación pedagógica del educador y a la innovación en las prácticas del aula que exigen para su desarrollo la creación de un ambiente escolar y familiar que favorezca el desarrollo de un proceso formativo con estrategias y momentos plenamente identificados, durante un tiempo que permita el cambio cultural.

Para que esta propuesta curricular sea exitosa en la intervención del educador infantil debe tener algunas características tales como:

- **Pertinencia:** entendida como la aproximación de la educación a la vida, al entorno humano y natural del niño a la preparación para afrontar en forma eficiente un mundo complejo y en transformación. La practica pedagógica debe proporcionar situaciones generadoras de aprendizaje que permitan lograr una visión crítica de la realidad, apropiarse de los problemas y sentirse responsable de la solución desde su condición de niño.
- **Participación:** es la vinculación real, activa y organizada de todos los niños de la escuela que colectivamente toman decisiones pertinentes a su condición de niños según su etapa evolutiva.
- **Flexibilidad:** los avances científicos y tecnológicos, los permanentes procesos de cambio en los diferentes ámbitos y niveles, las dinámicas del medio....obligan a la flexibilidad porque una posición estática del currículo del educador y en su intervención lo llevaran a encontrarse desubicado y desactualizado.
- **Practicidad:** el proceso de aprendizaje debe estar íntimamente integrado a la vida cotidiana de los niños. No como alternatividad de teoría y practica sino como teoría-practica.
- La propuesta curricular hace relevante la transversabilidad de la investigación como mediación permanente del educador infantil que le permita desarrollar competencias en la intervención con los niños potenciando la capacidad de asombro, de preguntarse por las causas de las situaciones que se viven por realizar aproximaciones a ejercicios de categorizar, priorizar, determinar, correlacionar...posibilitando así comportamientos autónomos en los niños y hacerles el acompañamiento en la armonización entre situaciones reales de la escuela y la familia.

Esta propuesta de formación del educador infantil se visiona desde la práctica pedagógica intencionada al desarrollo de la autonomía, como enfoque formativo. Consiste en definir estrategias pedagógicas que generen practicas del educador infantil en las que éste se libere de su quehacer tradicional y focalice su énfasis en el reconocimiento del juicio moral, la libertad, la democracia, la participación, el diálogo y la concertación, valores, entre otros que contribuyen al desarrollo de la autonomía y que seguramente están expresados en el PEI de las Instituciones y que no son evidentes ni tributan a la adquisición de las competencias del saber, el hacer, el ser, así como a competencias ciudadanas indispensables para la convivencia pacífica y democrática, que desde temprana edad se debe vivenciar en la familia, la escuela, la comunidad.

Este dilema de la convivencia pacífica de los niños en el aula, el maestro tradicional lo resolvía desde la represión disciplinaria y el castigo, hoy es preciso

hacerlo desde la complejidad y la autonomía, aprendiendo a vivir libremente con capacidad de decidir por convencimiento dentro de un marco social, cultural pertinente.

El concepto de estrategia pedagógica que se manejará en esta propuesta es el de “El de un camino para desarrollar una destreza que a su vez desarrolla una capacidad y el camino para desarrollar una actitud, que a su vez desarrolla un valor, por medio de un contenido y un método” (Román, M y Diez, E.1992: 48).

El educador infantil conseguirá que su intervención pedagógica repercuta en el desarrollo de la autonomía de los niños mediante la utilización de algunas estrategias pedagógicas. Para que estas estrategias sean eficaces es indispensable que los niños puedan comprender la bondad de la autonomía, del aprendizaje autónomo y el significado que tienen para su vida. Así es posible lograr la motivación y el interés del educador que satisface una necesidad y un deseo. Este le proveerá de instrumentos y estrategias que facilitarán su tránsito pero que individualmente cada uno debe realizar el recorrido que le permitirá disfrutar del aprendizaje.

Al iniciar el aprendizaje autónomo desde los primeros años escolares, planificado por el educador teniendo en cuenta la edad, desarrollo e interés de los niños, este se va preparando para cumplir con las exigencias del sistema educativo que cada vez tendrá más exigencias de esfuerzo personal e igualmente para la vida familiar.

Cada día existen mayores presiones para la innovación en las propuestas curriculares, los cambios tecnológicos, descubrimientos con visiones de aprendizajes permanentes que le permitan vivir inteligentemente, disfrutar de cambios e innovaciones, hallar soluciones creativas a sus dificultades o a sus ratos de ocio. Hoy más que antes la educación, debe visionarse como un continuo que culmina el día de nuestro retiro definitivo de la vida.

La autonomía como estilo de vida tiene sentido cada vez más relevante, su ejercicio exige el autoaprendizaje, deseos de aprender, una disciplina y orden contruidos desde las dediciones del niño y el educador. El autoaprendizaje, deseos de aprender y una disciplina de estudio. Esta es una de las razones para iniciar el aprendizaje autónomo desde la infancia e ir depurándolo durante toda la vida escolar, para beneficiarse en la vida adulta, en los grupos y asociaciones de trabajo...

ALGUNAS ESTRATEGIAS CURRICULARES

Para realizar el aprendizaje autónomo Aebli (1998) da algunas orientaciones que en la práctica han resultado útiles y que en esta propuesta se retoman entre ellas se tiene:

1. Establecer contacto por sí mismo con cosas e ideas: leer, observar.
2. Comprender por sí mismo fenómenos y textos.
3. Planear por sí mismo acciones y solucionar problemas.
4. Ejercitar actividades por sí mismo, poder manejar información mentalmente.
5. Mantener por sí mismo la motivación para la actividad y para el aprendizaje.
6. Trabajar en grupos.

Las estrategias que plantea Aebli pueden interpretarse desde las estrategias de J. Bruner (1988) “una estrategia hace referencia a un patrón de decisión en la adquisición, retención y autorrealización de la información en función de obtener determinados objetivos y para prevenirnos contra otros no deseados”.

Así las estrategias son “Instrumentos” de la actividad cognoscitiva que permiten al sujeto determinar la forma de actuar sobre el mundo, de transformar los objetos y situaciones. En este sentido esta propuesta convoca al educador infantil a idear y poner en práctica estrategias pedagógicas que repercutan en la autonomía de los niños.

Los educadores en su compromiso misional contribuyen a la formación de los estudiantes, pero existen grandes diferencias en la forma como ésta se lleva a cabo. En algunos casos por medio del llamado currículo oculto (Jackson, P.W.1968-1975) es decir por los sucesos del diario acontecer en el aula, en los que no existe ningún propósito o intencionalidad de parte del educador pero que indudablemente dejan su huella en los niños. La dimensión intencionada de esta propuesta es que las prácticas pedagógicas que generen autonomía se hagan en su mayor medida de una manera intencionada y explícita.

Esta propuesta curricular recomienda principios pedagógicos que hacen viable en el maestro la intervención en condiciones favorables para el desarrollo de la autonomía.

1. Promover las competencias necesarias para la acción pedagógica en el niño que fomente el desarrollo de la autonomía desde el juicio moral.
2. Articular la práctica pedagógica a los conocimientos, competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras para que impacten la formación integral.

3. Brindar múltiples oportunidades para la práctica de la autonomía del educador infantil en su formación para ser competente en su intervención.

Una estrategia a utilizar con los niños es el juegos de roles, complejizando poco a poco en las acciones de la vida cotidiana, los niños deben tener la oportunidad de opinar, sugerir, disentir, elegir, decidir...porque no es suficiente el conocer y reflexionar, es necesario ensayar y practicar para que se consolide la autonomía.

4. Integrar la formación para la autonomía de manera transversal en las diferentes actividades.

Para implementar la formación de autonomía en los currículos de formación de educadores infantiles se hará desde todas las áreas y situaciones que se presenten en la cotidianidad escolar.

Es importante que todos los docentes se involucren en la dinámica por la formación de autonomía y que tengan en claro cómo se puede contribuir desde todas las áreas de formación del niño.

5. Involucrar la Institución Educativa donde se desempeñe el educador infantil en el proyecto de formar autonomía en los niños.

Para que el aprendizaje resulte significativo debe corresponderse con las situaciones que el niño percibe a su alrededor, de manera que le vea aplicabilidad e impacte su formación. Por ser la formación de autonomía un proyecto a mediano plazo es imposible que lo desarrolle un solo docente.

El líder de esta propuesta necesita involucrar a todos los docentes de la institución, los directivos, administrativos, padres...para se convierta en una dimensión institucional que se incorpore en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). De esta manera las relaciones que se dan al interior de la escuela y su estructura organizacional reflejan lo que se pretende que los estudiantes aprendan.

Es muy importante que los padres y acudientes de los niños con mayores dificultades y conflictos para tener comportamientos autónomos, sean involucrados para que aprendan que no todo es represión y violencia y que se puede disentir con respeto por el otro o sea de forma asertiva.

Gran parte de nuestra niñez vive en ambientes de marginalidad económica, social y cultural en Cartagena de Indias, no se pretende que esta propuesta curricular sea una respuesta a la problemática nacional y regional de la formación del educador infantil y en especial de la niñez, pero las autoras si confían que el

escenario teórico, metodológico y organizativo en que se está proponiendo la formación del educador infantil es innovadora y se hace necesario desarrollarse desde visiones promisorias que den confiabilidad a que la autonomía es una condición que eleva la calidad de vida de los educadores y de la infancia del Caribe Colombiano. Esta labor educativa conjunta con los padres exige la organización y puesta en marcha de la escuela de padres, donde éstos tengan oportunidad de vivenciar el diálogo, la negociación, el disenso...y resolver las situaciones que orientarán a sus hijos, no se dice con esto que hay una respuesta a manera de receta para las situaciones, porque ningún caso es igual a otro, lo que se necesita aprender es la dinámica de la discusión, la concertación, la decisión ilustrada, el diálogo.

Otra de las estrategias que puede ser usada para fomentar el desarrollo de la autonomía en los niños es la realización de talleres de pensamiento como lo plantea Edward de Bono.

Una sociedad en crisis como la colombiana en el momento histórico actual, necesita un maestro cuya actividad orientativa repercuta en la autonomía de los niños. Un educador que la formación pedagógica le permita influenciar a otros y crear disposición del niño para dejarse enseñar, para aprender, converjan hacia la resiliencia que es un aprender a recuperarse de los momentos y experiencias ingratas, un resistirse a la desesperanza retomando y reconstruyendo permanentemente los proyectos, sueños e ideales.

DESCRIPCIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS COMPONENTES CURRICULARES DESDE LOS NÚCLEOS DEL SABER PEDAGÓGICO

El plan de estudio se desarrollará contextualizado en dos tendencias curriculares como son: Primero, la concepción humanista que convierte en centro de atención la experiencia y necesidades del estudiante, fundamentada en orientaciones de Lev Vygotsky, Jerome Brunner y Jean Piaget que plantean como meta principal del proceso de formación el desarrollo integral del estudiante y así el contenido del plan de estudio está orientado al desarrollo de las dimensiones intelectuales, socio afectivas, desarrollo moral, ético y psicomotora, y la segunda tendencia es: la concepción de transformación social, la cual reconoce como elemento fundamental el entorno social en que vive el estudiante, da relevancia a la perspectiva socio política y el proceso de formación se trasciende en la comprensión crítica de la realidad social, el docente adquiere un compromiso con el cambio social. Esta tendencia se apoya en autores como Habermas, Vygotsky, Giroux, y los objetivos y contenidos curriculares se establecen a partir de la propia realidad social, es decir, de las estructuras, conflictos, luchas, problemas y alternativas sociales de desarrollo que son su objeto de estudio. La estructura del currículo es abierta y flexible definida de acuerdo a las necesidades, intereses y característica de la propia comunidad educativa y su entorno. Las actividades en este currículo tienden a ser participativas y de campo, de modo que se practica a través de las mismas la concepción social que el currículo busca adelantar.(FIGUEROA ROBERTO 2006)

Desde estos fundamentos curriculares y las orientaciones establecidas por la Resolución 1036 de 2004 con relación a los núcleos del saber pedagógico: Educabilidad, Enseñabilidad, Estructura Histórica y Epistemológica de la Pedagogía, Realidades y Tendencias Sociales Educativas se asume una organización del plan de estudio a partir de los núcleos del saber pedagógico, los cuales se desarrollarán identificando tres componentes básicos que son: la Fundamentación Teórica, la Descripción o Conceptualización y las Categorías para su desarrollo.

Las categorías se constituyen en los temas fundantes para el aprendizaje del futuro educador infantil, es un saber que debe apropiarse el estudiante en una dinámica constructiva para su ser, su saber y su hacer profesional, desarrollado desde una perspectiva investigativa y con una mirada prospectiva para el desarrollo social y humano desde la autonomía.

NUCLEO DEL SABER: EDUCABILIDAD

Conceptualización: Es la disposición del educando de “ser y ser hecho íntegramente” significa reconocer que el sujeto que aprende puede transformarse a partir de un proceso educativo, el desarrollo de este núcleo implica estudiar las teorías del aprendizaje, teorías neuropsicológicas asociadas al desarrollo cognitivo, que le permitan al estudiante conocer y entender la complejidad del pensamiento, como se aprende, cómo se dan las relaciones sociales, cómo sienten los estudiantes y cómo se construye el sujeto moral, social y comunicativo.

Algunos lineamientos que permitirán el desarrollo del componente Educabilidad en el Plan de Estudio.

Desarrollo psicológico y fisiológico del niño de 0 a 6 años. según Vygotski: el desarrollo psicológico del niño lo pone en escenario desde la socialización de lo interpersonal a lo intrapersonal, es así como el proceso de aprendizaje se da inicialmente en el contexto social y cultural y progresivamente se adquiere la auto regulación, la cual es una competencia para el desarrollo de la autonomía. Propuestas del autor:

- Maduración aprendizaje de procesos evolutivos del hombre, cambio y desarrollo
- Pensamiento y lenguaje - productos sociales adquiridos que se dan en el encuentro del mundo físico
- Inteligencia - producto social, el potencial de inteligencia se desarrolla desde la práctica pedagógica del educador.
- Capacidad de aprender de manera individual que se construye en la zona de desarrollo próximo, desde la práctica pedagógica el educador logra potenciar este espacio de aprendizaje para que se traduzca a una inteligencia social.

Formación del sujeto moral y desarrollo humano: para Kohlberg es una idea lógica fundamentada desde lo biológico de la salud y el crecimiento desde el desarrollo físico y salud mental, igualmente este autor recupera la propuesta de John Dewey y de Piaget. El desarrollo moral para estos autores implica un desarrollo cognitivo y social. En esta propuesta de formación del educador infantil la intervención debe promover el desarrollo continuo de los estados evolutivos con estrategias pedagógicas, mediadas por principios éticos y prácticas de aula que se traduzcan en fortalecimiento de la confianza en si mismo y la autorrealización del niño.

Hans Aebli (1998), considera que el niño en un proceso de inserción gradual va formando su imaginario del entorno y en el “debería reconocer progresivamente y configurar su puesto en el mundo y su plan de vida y le debería dar la posibilidad para construir un camino de vida”. A esta construcción aportan significativamente padres, maestros, compañeros.... sin embargo para que se de este poder y saber y resulte un hacer, debe aparecer la voluntad, porque la capacidad es el instrumento, pero el querer utilizarla depende de la voluntad del hombre.

Categorías: En el plan de estudio se deben profundizar en temáticas como:

- Desarrollo Fisiológico y psicológico del niño de 0 a 6 años.
- Formación del Sujeto moral
- Desarrollo Humano, Autonomía, Autoestima, Autorrealización, Consciencia de sí mismo, confianza, identidad personal y autorregulación

NUCLEO DEL SABER: ENSEÑABILIDAD

CONCEPTUALIZACION: Es la condición que tienen las disciplinas de permitir que el pedagogo transforme un saber en contenido de aprendizaje para los niños.

La enseñabilidad exige conocimientos sobre la lógica de las ciencias y sobre sus didácticas, teniendo siempre presente como aprende el niño de 0 a 6 años.

En la educación infantil los maestros en formación deben tener dominio de las mediaciones y / o estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento, la formación del sujeto moral, el desarrollo humano, de la motricidad, y las estrategias y dominio de la lúdica y de las matemáticas, las ciencias, el arte, el lenguaje, las tecnologías y aprendizajes de otra lengua.

En esta propuesta la investigación como recurso de indagación, de argumentación crítica e innovación se articula a la práctica pedagógica con la clara intencionalidad de hacer visible en el desempeño con los niños la comprensión e intervención para fortalecer la capacidad de asombro, la indagación, la resolución de problemas y valoración del impacto de la teoría en el quehacer profesional.

La investigación y la práctica son transversales a todo el proceso de formación, en cuanto a la capacidad de poner en el escenario real el conocer para innovar.

Algunos elementos que argumentan el componente Enseñabilidad:

El desarrollo del enfoque integral con énfasis en la formación de un maestro competente para mediar en el fomento de la autonomía en el niño exige que la

propuesta pedagógica se fundamente en autores que aborden los componentes de cognición y sociocultural.

Desde las categorías de procesos de pensamiento que hacen referencia al proceso interactivo desde la enseñabilidad que ejerce el docente y las condiciones de educabilidad del niño, de los procesos de relaciones entre el niño, el maestro, grupo y el contexto social y familiar, la dinámica de socialización de estas relaciones crea un escenario para el ejercicio del juicio moral, factores todos que tributan a la creación de la autonomía en el niño.

Los autores y enfoques mas relevantes para el desarrollo de este núcleo son: desde el enfoque genético cognitivo de Piaget desde el desarrollo de las estructuras cognitivas; Ausubel, desde el aprendizaje significativo; Bruner desde el aprendizaje autónomo; desde el enfoque genético dialéctico Vigotsky; desde el aprendizaje social Bandura con su propuesta por imitación y descubrimiento; el aprendizaje mediado de Feuerstein con su trabajo de modificabilidad cognitiva; el neuro aprendizaje de Beyer y Simons y el aprendizaje social y cultural de Bronfenbrenner, según la obra del doctor Martiniano Román Pérez.

Lúdica, música y arte: se apoyará en clásicos de Maria Montessori (1909) en su énfasis en la educación de los sentidos, plantea:

“El pensamiento de los sentidos constituye una verdadera gimnasia intelectual, el niño que se ejercita en la percepción desarrolla su actividad síquica, logrando un equilibrio armonioso de la inteligencia” (MICHELET ANDRE 1997) y Rebeláis (1483-1553) en su magna obra Gargantúa hace relevante el valor educativo de la gimnasia e impulsa el aprendizaje jugando.(MICHELET ANDRE 1997)

Didácticas, procesos comunicativos, matemáticas, ciencia: se partirá de propuestas pedagógicas para la infancia como las de Comenius (1592), publicados en la “Guía de la Escuela Materna”, donde afirma que nada hay en la inteligencia que no pase por los sentidos y en la que preconiza la unión íntima de la enseñanza de las palabras con la enseñanza de las cosas: no hay que descubrir los objetos sino mostrarlos. Es preciso presentar todas las cosas en la medida que sea factible, a los sentidos correspondientes: que el alumno aprenda a conocer las cosas visibles por la vista, los sonidos por los oídos y los olores por el olfato. (MICHELET ANDRE 1997 Pág. 12) Ovide Decroly (1922) con su descubrimiento de la función de globalización “Es la totalidad del individuo la que percibe, piensa y obra conjuntamente y como consecución de esta actitud las percepciones, ideas y los actos adquieren carácter global”. (MICHELET ANDRE 1997 Pág. 133)

La orientación pedagógica que surge de este descubrimiento se constituye en la aparición del método analítico sintético. Friedrich Froebel con su sistema de juegos

educativos denominados Dones de la infancia, plantea que existe un vínculo natural entre la actividad del cuerpo y el desarrollo de la inteligencia. La acción conduce a la observación y esta se expresa por la palabra y la palabra suscita el pensamiento. (MICHELET ANDRE 1997 Pág. 177)

Nuevas tecnologías: la enseñabilidad de las nuevas tecnologías se constituyen en un elemento básico en la formación del docente porque es una mediación que tiene vida independiente de la escuela, ya que el niño realiza apreciaciones espontáneas que tienen gran impacto en la construcción de sus imaginarios, aun desde antes de cumplir su primer año la televisión y juegos tecnológicos son objetos de relación permanente.

La propuesta en este aspecto se apoya en la socióloga Argentina Emilia Ferreiro, quien desde 1979, viene trabajando lecto escritura a manera de alfabetización digital.

Ella considera que teniendo en cuenta el gran atractivo que ejerce para niños y jóvenes las nuevas tecnologías y la facilidad con que aprenden a utilizarlas, estas se constituyen para el docente en uno de los mejores y mayores recursos para alcanzar este aprendizaje.

Es necesario que el adulto pierda el temor y la inseguridad, de que el niño le supere en la habilidad para aprovecharlas porque no se puede olvidar que en el proceso enseñanza aprendizaje todos aprenden, y el sueño del maestro es que su estudiante le supere; con esto no se quiere decir que el maestro sea irresponsable y no se cualifique en este sentido. (BERLANGA ANGEL 2004)

Aprendizaje Segunda Lengua: la formación de un maestro con pertinencia a las necesidades sociales y culturales de la época exige poner en lugar destacado el lenguaje. El ser humano hace conciencia del mundo a través del lenguaje y él se constituye en intermediación diaria, nueva e indispensable para relacionarse con el otro.

Dentro de este marco el niño posee la lengua materna o primera lengua, que es la de su madre, su familia y comunidad inmediata, la internalización de esta estructura de la lengua le da la posibilidad de aprender el mundo, instalarse en él y construir su significado para percibirlo, interpretarlo y reaccionar. Esta es la lengua nativa que se aprende, en primer lugar, durante la infancia, generalmente antes de los tres años.

El niño es conocedor de su lengua desde el mismo momento de su nacimiento y esa capacidad lo hace estar en condiciones de aprender y aprender un lenguaje (Chomsky 1983, Pág. 17).

Apoyados en esta premisa se puede concluir que el niño nace con un potencial para pensar simbólicamente y para adquirir y producir símbolos sonoros y significativos como lo exige adquirirlo una segunda lengua.

Sin embargo, este proceso de mediación para que el niño de preescolar aprenda otra lengua debe partir como lo plantea (Monsony 2006, PP 205). “Nos preocupa enormemente el problema de la educación preescolar, por cuanto es en esa edad cuando el niño debe aprender los elementos fundamentales de su cultura y dominar la estructura de su lenguaje nativo”.

Esta tensión que genera el tema lleva a fortalecer en los programas de formación la fundamentación y didácticas adecuados a los planteamientos de la educación intercultural Bilingüe, apoyados en la lingüística aplicada, resultados de investigaciones, la antropología psicolingüística, la sociología y didáctica de la lengua.

Estas reflexiones se contextualizan a partir de autores como: (Howard Gardner 1996) quien investigó y presentó un modelo en cuatro estados:

1. El aprendizaje social y cultural del contexto de la lengua (creencias valores, cultura).
2. Diferencias individuales, trabaja cuatro (4) variables: Inteligencia, Aptitud, talento para el aprendizaje de la lengua, sus motivos instrumentales o integradores, así como la ansiedad que se siente en el aprendizaje de la lengua, lo cual afecta el resultado.
3. Contexto o ambiente en que se adquiere la lengua, ya sean formales o informales.
4. En este estadio Gardner tiene dos resultados, uno se refiere a la competencia lingüística y el segundo al cambio de actitudes, al auto concepto, valores culturales y creencias.

Este tema en una propuesta educativa, tiene gran importancia en el país, por el carácter multicultural donde hay presencia de dialectos y lenguas propias de las diferentes etnias y por la necesidad que hay de formar ciudadanos del mundo.

NUCLEO DEL SABER: ESTRUCTURA HISTORICA Y EPISTEMOLOGICA DE LA PEDAGOGIA

CONCEPTUALIZACION: Este núcleo genera un ambiente de diálogo entre las diferentes corrientes pedagógicas y recoge la evolución que ha tenido la historia de la pedagogía como ciencia fundante del maestro, con la intención de

resignificar las teorías en la comprensión del proceso educativo de la primera infancia en el contexto del devenir histórico de la sociedad en las distintas épocas, especialmente en Latinoamérica.

El estudiante comprenderá como se construyeron y evolucionaron los conceptos de educación de maestro, niño, escuela, método, evaluación y cómo se establecieron las relaciones de poder, el imaginario de dominación social a partir del acto pedagógico y la complejización e interdisciplinariedad de los procesos formativos para que puedan dar respuesta a las necesidades de la postmodernidad.

Algunos elementos que argumentan el componente Estructura Histórica y Epistemológica de la Pedagogía son:

Educación comparada: da una visión histórica y social de lo que han sido los modelos pedagógicos y los sistemas escolares en las diferentes regiones y épocas, en esta investigación es indispensable estudiar y valorar los planteamiento de:

Pedagogos del desarrollo humano, moral y autónomo: autores como Federico Froebel y Jean Henry Pestalozzi, tuvieron un aporte significativo hacia dos principios de libertad y de actividad del alumno en el proceso educativo. Otros autores que aportan al desarrollo humano desde la escuela son Freinet Celestine (1972) representante de la escuela nueva, cuya práctica pedagógica se basa en la actividad natural del niño y en la cooperación en grupo. Creador de la llamada técnica Freinet imprenta, texto libre, correspondencia escolar. (REVISTA COMPLUTENSE DE EDUCACION 1995)

Pablo Freire (1921) aporta desde su pedagogía humanista, de base cristiana sustituida en antropología y sociología, una visión de la escuela liberada y fundamentada en una reflexión y opción antropológica concreta, partiendo de las peculiares condiciones en que vive el hombre. (WWW.GOOGLE.COM)

John Dewey (1977) dice: “el interés es fundamental, es una actividad autoexpresiva en tensión entre el esfuerzo y el deseo” lo que establece la relación de la motivación en la autonomía.

Un recurso para desarrollar la autonomía es la construcción del sujeto moral; es decir, el obrar en libertad con conocimiento de la ley moral y responsabilidad. Desde la educación infantil se debe ir desarrollando conductas pertinentes a la edad, para J. F. Herbart educar supone de por si educar moralmente. Por otro lado, Piaget considera que la construcción del juicio moral presume la existencia de reglas que trascienden al individuo y que solo pueden desarrollarse en

contacto con otras personas, surgiendo para el niño en la colaboración con sus compañeros. (MEN 2002)

A.Gesell (1946-1956) opina que los 5 primeros años de la vida del niño predetermina la posterior evaluación moral de este, la cual es fruto del desarrollo, la inteligencia personal y de las relaciones sociales. La autora considera “La moral no se enseña: se practica, se vive. La moral es como la gramática: podemos saber perfectamente sus reglas, pero ser incapaces de aplicarlas en la vida corriente. Nuestro alumno no será lo que le hemos enseñado; sino a imagen del medio que hemos sabido organizar para él, y del ejemplo leal de búsqueda y de acción que le ofrecemos”.

Pedagogos Latinoamericanos: la historia de la pedagogía latinoamericana da cuenta de pensadores que han trabajado en propuestas de desarrollo social y moral, entre estos: Pablo Freire, José Martí y Agustín Caballero, que han tenido un protagonismo en la orientación de la educación preescolar en Colombia.

- CATEGORIAS: Educación comparada
- Grandes Pedagogos latinoamericanos
- Historia de la Pedagogía

Pedagogos del Desarrollo Humano, Moral y Autonomía

NUCLEO DEL SABER: REALIDADES Y TENDENCIAS SOCIALES Y EDUCATIVAS

CONCEPTUALIZACION: El docente en formación debe ser partícipe de los debates acerca de las concepciones y del futuro de la sociedad para reconocerse como actor en la transformación social, a partir de una postura ética y propositiva ante las realidades, tendencias y desafíos que hace cada momento histórico a la escuela.

Los profesionales de la educación hoy requieren una plena consciencia de los problemas sociales, culturales, económicos, políticos y ambientales, el fomento de valores éticos y morales, personales e institucionales y la evidencia de un espíritu cívico y de actuación participativa y ciudadana desde la institución educativa en red con la familia, comunidad y sociedad en general.

Algunos elementos que argumentan el componente Realidades y Tendencias Sociales y Educativas son:

Un punto de partida es el conocimiento de la humanidad en el siglo XXI, ya que en una situación de incertidumbre como la actual, producto de la globalización, la

internacionalización de la economía, la sociedad de la información y la civilización postmoderna que nos ubica en un mundo desconocido y nos demanda cambio en lo estructural, político y cultural, haciendo retos de cambio a la educación que son imprescindibles, en este escenario los pensadores de época hacen propuestas, entre otras Edgar Morin (2000) en los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro y el Pensamiento Complejo, plantea en uno de ellos la Ética del Género Humano, donde expresa que para asumir un conocimiento global, contextualizado y pertinente es necesario “navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas” (MORIN EDGAR 2000 Pág. 1), Jean Lyotard que trabaja la comprensión de la otredad, elemento conceptual básico en la construcción de la autonomía (HABERMAS JURGEN 1991 Pág. 15 Y 17), la de Jurgen Habermas en su teoría sobre la democracia con su racionalidad del deber ser, moralidad y eticidad. Habermas considera que entre la ética y la moral la diferencia está en que en una son orientaciones de valor y otras son obligaciones, que el concepto de moral requiere del componente ético para hacerse efectivo. Es a través del tener una noción de algo compartido en comunidad, como los hábitos y costumbres dan lugar a que el individuo sea capaz de lograr una moral que esté por encima de toda diferencia.

La formación también debe contemplar la cultura ciudadana como ciencia del ser escuela. Antanas Mockus (ABRIL 7 DE 2004) define cultura ciudadana como el conjunto de costumbres, acciones y reglas mínimas compartidas que generan sentido de pertenencia, facilitan la convivencia y conducen al respeto del patrimonio común y al reconocimiento de los derechos y deberes ciudadanos. De esta manera, docentes formados dentro de estas concepciones viabilizarán en las escuelas proyectos orientados al desarrollo ciudadano para la responsabilidad social, propendiendo por el bienestar y asumiendo el aula de clases como un escenario de socialización que desde las acciones, las ideas, las palabras formen un tipo de hombre que participe en la creación del modelo de sociedad en que desea vivir.

Desde estas reflexiones, la propuesta pretende potenciar en el maestro el diálogo racional y la reflexión como base de la acción, la empatía y la criticidad en una relación crítica y autocrítica, en fortalecimiento de una autonomía personal que pueda ser proyectada en el ejemplo en el acto pedagógico.

Las grandes transformaciones de finales del siglo XX e inicios del XXI, conducen a la escuela a dar respuesta coherente a los retos que plantean. El eje que articula esta exigencia se enmarca dentro del concepto de lograr la calidad educativa que favorezca el desarrollo humano en todas las dimensiones; o sea, a fortalecer el desarrollo científico, político, social, cultural y tecnológico. Para ello es de vital importancia reconocer el papel fundamental de la gestión escolar y muy específicamente de los directivos docentes y docentes como líderes que tienen la gran responsabilidad de mediar y dinamizar la construcción de organizaciones escolares con proyección social, en las que se haga de la gestión educativa un

recurso preponderante en el proceso de cambio, expresado en la capacidad de proporcionarle sustentabilidad a los proyectos innovadores que la comunidad educativa intente introducir en la rutina del centro educativo.

El mejoramiento hacia la calidad educativa exige adoptar nuevos conceptos, paradigmas, esquemas teóricos válidos, concepciones que se reflejen en una manera nueva de ser, pensar, hacer; ese saber cultural – científico – pedagógico que permita reestructurar funcionalmente estrategias en el manejo de procesos, procedimientos, creación de ambientes óptimos, administración de recursos materiales y muy específicamente humanos. Una gestión desde todo punto de vista integral, que aborde el desarrollo humano desde sus diferentes dimensiones: corporal, cognitiva, comunicativa, ética, desarrollo moral, espiritual y social, que favorezca la formación de personas competentes para afrontar exitosamente los diferentes retos del diario vivir, gestora de su progreso y el de su colectividad.

En este marco es de vital importancia comprender la implicaciones y exigencias que conlleva la escuela como organización, pues el éxito de ésta se fundamenta en gran medida en el liderazgo del docente, considerando que su gestión demanda mucho más que la simple competencia técnica y funcional para ampliar una concepción social, ética profesional, que permita mediar las interacciones escolares, la dinamización de procesos, el perfeccionamiento de estrategias, la búsqueda de alternativas, la creación de ambientes propicios para el desarrollo, la constitución de equipos de liderazgo participativo y ante todo la implementación de procesos de investigación y evaluación que permitan cualificar la acción educativa en respuesta a las necesidades individuales y de contexto.

El docente en su función de orientador de la comunidad educativa y responsable de la cualificación y mejoramiento tiene una gran responsabilidad en la planeación y evaluación de lo que vendría siendo la columna vertebral de la institución, el PEI.

Para lograr este sueño de país es imperativo que desde la escuela los docentes se conviertan en agentes de una acción transformacional, meritocrática, transaccional y creativa. Transformacional por cuanto deben ser agentes formadores para favorecer el desarrollo de los demás. El éxito del docente está en influir en los otros, consiguiendo ayuda para asegurar la misión, favorecer la visión y enriquecer los valores preestablecidos. Por ello, a partir de condiciones pedagógicas bien definidas, incorporadas a su quehacer, debe asegurar que sus estudiantes y padres de familia asuman sus compromisos con la superación personal y la mejora permanente. Si se da este elemento se puede estimular el desarrollo de las potencialidades de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, logrando reconocer los méritos que cada uno tiene para la organización escolar y desde esta manera poder desde la acción creativa, innovadora, responder con calidad y altos niveles de desempeño a las exigencias y necesidades personales y sociales desde la creación de ambientes armónicos.

Estos son en líneas gruesas los parámetros que enmarcan la propuesta de gestión educativa que se visiona en la formación del educador infantil y tiene como ideal buscar el desarrollo humano y social que tanto necesita la escuela.

OPERATIVIDAD DEL PLAN DE ESTUDIOS

La propuesta curricular desde sus diferentes dimensiones de construcción será abierta, flexible, pertinente con el contexto, orientado a una formación integral desde la ética, la moral y la autonomía y se corresponde con una operatividad desde la lógica de formación de un educador comprometido con los aprendizajes significativos, con el rigor del estudio y disposición permanente que hace del currículo un espacio dinámico e interactivo en diálogo entre las ciencias, la realidad en un escenario de incertidumbres donde se construyen sujetos autónomos con procesos metacognitivos que les permitan ser formadores en el devenir histórico que les corresponda vivir.

Es así como en esta propuesta se supera la tradicional malla o estructura por asignaturas por una ruta curricular que define categorías complejas en cada uno de los núcleos del saber pedagógico, creando condiciones para que la institución de educación superior que asuma este proyecto desde los colectivos docentes construya caminos que integren teoría, práctica e investigación así como tutorías, docencia directa, trabajo independiente desde la organización de créditos y períodos académicos.

Desde este punto de vista, se organizarán proyectos de aula que serán investigaciones en profundidad de un tema – problema que por su pertinencia y relevancia en la formación del Educador Infantil ameritan estudiarse. La investigación implica, en este caso, la participación socializante de grupos de estudiantes, cuya organización trasciende la tradicionalmente denominada clase, dicho de otra manera, la unidad organizativa de los estudiantes alrededor de un proyecto no es la clase-masa sino el equipo o grupo que trabaja en torno a un problema, alrededor a la formación integral, al descubrimiento de los procesos metacognitivos de cada estudiante, al desarrollo de la ética y de la autonomía. La meta de un proyecto no es solo dar respuesta o dar solución sino fundamentalmente desarrollar las competencias cognitivas, socioafectivas y axiológicas de docentes y estudiantes.

El grado de organización de un currículo por proyectos está asociado a ciertas condiciones como número de estudiantes, número de proyectos, cursos de apoyo al proyecto, tutorías, seguimiento a los estudiantes y de los apoyos con los cuales se cuentan como recursos bibliográficos, tecnológicos e insumos. En una organización curricular por proyectos, éstos deben tratarse como componentes integrales del trabajo que forma parte del plan de estudio, la realización de éstos implica la relación entre un plano de problemas y un plano de conocimientos que deben provenir de las diferentes categorías de desarrollo de los núcleos del saber pedagógico, las cuales se articulan desde las dimensiones cognitiva, prácticas e

investigativas, especialmente organizados para lograr el desarrollo de las competencias de formación del Educador Infantil.

El desarrollo de los cursos implica un conjunto de acciones que activarán una relación pedagógica durante un determinado período y con una intensidad horaria de trabajo presencial e independiente bajo la orientación de un docente.

La planeación del docente desde esta concepción curricular y de plan de estudio debe ser el proyecto docente, herramienta metodológica que posibilita los aprendizajes en procesos interactivos, conocimiento, la práctica pedagógica y la investigación.

El proyecto docente es una estrategia pedagógica que exige un trabajo globalizado y contextualizado, a través del cual los profesores tienen la oportunidad de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos proyectos deben articular la investigación y la formación; entendiendo articular como la interrelación de un campo de conocimiento y un campo de práctica en un escenario concreto. La unidad organizativa mayor es el campo, el área de formación particular sería la educación infantil en donde se articularan los problemas y los conocimientos presentes en el ejercicio profesional. El proyecto docente viabiliza el ejercicio del pensamiento, contempla una articulación entre lo concreto y lo abstracto, permite a cada estudiante descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido que hay en cada ser humano. (DELORS JACQUES 1998)

El proyecto docente incentiva una gestión social del conocimiento desde el modo 2 de producción del conocimiento. Michael Gibbons y Helga Nowotny diferencian este modo con el modo clásico de producción de conocimiento o modo 1. En el modo 1 se plantean y se solucionan los problemas en un contexto gobernado por los intereses, en buena parte académicos, de una comunidad específica. En contraste, el conocimiento en el modo 2 se lleva a cabo en un contexto de aplicación. El modo 1 es disciplinar mientras que el modo 2 es transdisciplinar. El modo 1 se caracteriza por la homogeneidad, el modo 2 por la heterogeneidad. Cada uno de ellos emplea un tipo diferente de control de calidad. En comparación con el modo 1, el modo 2 es más socialmente responsable y reflexivo, incluye a un conjunto de practicantes cada vez más amplio, temporal y heterogéneo que colaboran sobre un problema definido dentro de un contexto específico y localizado. Aspectos éstos que se observan con mayor claridad en el siguiente cuadro: (GIBBONS, Michael, LIMOGES Camille, NOWOTNY Helga, SCHWARTZMAN Simon, SCOTT Peter y TROW Martin. 1997 Pag. 14-27)

MODOS DE PRODUCCION DEL CONOCIMIENTO

PARAMETROS	MODO 1	MODO 2
Definición del problema	Contexto de interés esencialmente académico	Orientado a la aplicación con base en consulta con diferentes intereses
Campo de la investigación	Monodisciplinario, Homogénea	Transdisciplinaria, Heterogénea
Método de organización	Jerárquico, especializado (por tipo de instituciones)	Colaboraciones temporales sobre un problema, producción en distintos lugares e instituciones al mismo tiempo
Diseminación de resultados	A través de canales institucionales	A través de la red durante su producción y luego a la sociedad.
Financiamiento	Esencialmente institucional	Fondos obtenidos para cada proyecto, a través de distintas fuentes públicas y privadas.
Impacto social	Ex post, cuando los resultados son interpretados o diseminados.	Ex ante, al definir los problemas y establecer las prioridades de la agenda de investigación.
Control de calidad de resultados	Esencialmente evaluados por pares de la comunidad científica.	Incluye un amplio espectro de intereses (intelectuales, sociales, económicos y políticos); la calidad no es ya simplemente una cuestión científica.

Fuente: GIBBONS, M. y otros (1997). Nueva Producción del Conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona. Pámaros.

PERFIL DEL DOCENTE

Para un nuevo papel del Educador Infantil que se visiona como generador de condiciones pedagógicas que le permitan actuar como promotor del desarrollo integral de su estudiante, con un alto compromiso con el fomento del desarrollo de la autonomía en el niño es preciso habilitarlo para que asuma los cambios necesarios en la estructura organizativa y adaptación de los Planes de Estudio, como a la metodología docente, a las prácticas evaluativas, al sistema de tutorización de los estudiantes, entre otros, y por ende, se generan una serie de demandas formativas en el profesorado.

Este nuevo perfil docente pasa por asumir el cambio desde una perspectiva de formación del sujeto moral autónomo y que desde el aprender a aprender tenga una apertura hacia la innovación, incorporando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en tanto herramientas que contribuyan a la optimización del proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la educación desde ambientes virtuales.

En el ámbito de formación de Licenciados y desde el marco de las nuevas legislaciones educativas se establecen las bases que delimitan las competencias necesarias para hacer frente al nuevo paradigma de enseñanza, en donde tanto el docente como estudiantes deben asumir nuevos roles, adoptando una actitud más activa y comprometida.

En el *Proyecto Tuning Educational Structures in Europe* (2003; 81-84) se efectúa una clasificación sobre las diferentes competencias y destrezas consideradas de vital importancia a desarrollar en los estudiantes, procedentes de cualquier titulación académica, éstas son: 1) **Competencias instrumentales**, orientadas a la adquisición de habilidades cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas, tales como capacidad de análisis y síntesis, organización, conocimientos básicos de la profesión, manejo de las TIC, etc ... ; 2) **Competencias interpersonales**, referidas al desarrollo de capacidades individuales y sociales, como capacidad crítica y autocrítica, desarrollo del autoconcepto y autoestima, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, etc ...; y 3) **Competencias sistémicas**, centradas en la capacidad de integración, como son la capacidad de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica, desarrollo de habilidades de investigación, capacidad de generalización de lo aprendido, etc ... (MEN 2003 Pag. 50-69).

Desde el proyecto de Formación de un Educador Infantil las competencias instrumentales serían *Capacidad para facilitar el aprendizaje*, artífices de un auténtico proceso de investigación, transformación y adecuación de los conocimientos del objeto de estudio de la educación infantil.

- Habilidad para diseñar materiales autoformativos que permitan la contextualización e integración en el torno real y virtual, con el objeto de propiciar

un ambiente de aprendizaje significativo, dotándole de una aplicabilidad real apoyándose en experiencias y casos prácticos que permitan la extrapolación y transferencia de esos conocimientos para resolver problemas similares.

- Capacidad para la gestión y organización de la estructura y dinámica interna de las actividades formativas, dotando a los estudiantes de una flexibilidad y apertura que propicien el aprendizaje autónomo y faciliten tanto el trabajo individual como el grupal a través de la combinación de diferentes métodos pedagógicos, recursos interactivos y presentación de la información, interrelacionándola mediante enlaces y con una complejidad gradual.

- Capacidad para evaluar los aprendizajes, haciendo un seguimiento individual de los progresos de los estudiantes y detectando sus carencias en el aprendizaje con el fin de reconducir las estrategias para el logro de las metas previamente definidas, siempre dentro de un ambiente dialogante.

Interpersonales:

- Capacidad para generar espacios de intercomunicación con el entorno para facilitar el intercambio de información y permitir una fluida y ágil comunicación entre los distintos miembros de la comunidad académica, en una perspectiva de actualización e innovación.

- Habilidad para promover la participación activa de los estudiantes en la construcción de sus propios conocimientos, a través de un *feed-back* inmediato mediante informes periódicos, mensajes de orientación para la realización de las tareas propuestas, contestación pronta ante sus dudas, etc.; creando un clima de trabajo idóneo, potenciando la autonomía de los estudiantes, no adoptando una actitud excesivamente directiva y estimulando la reflexión metacognitiva.

- Habilidad para crear entornos de trabajo colaborativo, en tanto dinamizadores de grupos de trabajo, adquiriendo un compromiso mutuo compartido con el aprendizaje de los estudiantes. Organizadores y planificadores de las actividades grupales a desarrollar, con el fin de que se orienten a la consecución de unos objetivos previamente determinados y trabajados desde la autonomía.

. Sistémicas:

- Capacidad para motivar el proceso de autoaprendizaje a partir del diseño y desarrollo de proyectos colaborativos que integren conocimientos, investigación y práctica, utilizar distintas técnicas creativas y dinámicas grupales y establecimiento de redes de conocimiento que integren el colectivo docente, con objeto de animar en el modo de producción de conocimiento 2.

- Capacidad para asesorar y orientar el proceso individual del aprendizaje, atendiendo los diferentes ritmos de aprendizaje, la diversidad del alumnado y de los contextos en los que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje; planteando vías para la resolución de problemas; proporcionando materiales

complementarios (bibliografía, direcciones de Internet, etc.); adoptando el papel de crítico constructivo para ayudar al estudiante a explorar nuevos campos, de forma independiente y autónoma con el fin de que sea capaz de elaborar su propio cuerpo de conocimientos y de autogestionar su propio aprendizaje a partir de los materiales presentados y de la participación en los espacios definidos.

Además de las competencias anteriormente expuestas, una educación con calidad sería indispensable para mejorar las condiciones del maestro, para ello hay que transformar los programas dedicados a su formación y construir con él una nueva forma de ser maestro, es el desafío más urgente que afrontan las sociedades en la actualidad en su tránsito hacia las sociedades del conocimiento. (MEN 1998 Pág. 33)

Con miras a ello, el Ministerio de Educación Nacional sugiere unos fundamentos conceptuales que giran en torno a la necesidad de:

“1) **Pensar en la efectividad del maestro** no es factible sin ubicar su acción, su misión y los propósitos de su formación y calidad de vida en el conjunto de retos que hoy por hoy se plantea la humanidad para ser afrontados con el concurso de la educación.

- Aprender a vivir la democracia en el contexto de las tensiones entre la tradición y la modernidad, lo espiritual y lo material, lo universal y lo singular, el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las diferentes condiciones de las personas y los grupos para apropiarlos de la mejor manera posible.
- Educar para la vida y permitir a todos sin excepción que puedan hacer fructificar sus talentos y sus capacidades de creación y de adaptación crítica a las situaciones que plantea nuestra época. Y además, educar para toda la vida posibilitando la estructuración continua de mejores niveles de humanidad en las personas y grupos sujetos de educación.
- Asumir con plena conciencia el conocimiento como un bien decisivo para el desarrollo de las personas y por ende de los pueblos y naciones, lo cual trae como implicación la renovación de las concepciones y estrategias con las cuales hoy se orienta y practica la formación en todos los niveles del sistema educativo, el conocimiento escolar, el currículo, la didáctica y la evaluación.
- Convertir la institución educativa en una institución abierta al mundo, que la comprometa explícita y efectivamente a articular la vida escolar con los problemas de la realidad y los valores que circulan en la sociedad y en la cultura particular de grupos y comunidades; con los mensajes de diversa

índole a los que están expuestos los alumnos en su vida cotidiana, los cuales compiten o entran en contradicción con las enseñanzas impartidas y con los avances científicos y tecnológicos, permitiendo que el conocimiento escolar se re-cree y actualice permanentemente.

2. Pensar en la profesionalidad del educador es comprender que ella lo involucra en la totalidad de su ser, razón por la cual el mejoramiento de su formación ha de ocurrir articuladamente con la conquista de mejores condiciones personales, sociales y de vida. En consecuencia, renovar el concepto de profesión educativa implica:

- Fundamentarla en la autoridad que le otorga al educador el dominio del saber, del saber enseñar, de la comprensión integral del ser humano y de la realidad donde realiza su acción formadora a partir del marco integrador de la disciplina pedagógica.
- Ubicarla en el marco de un desarrollo conceptual y de un determinado cuerpo de conocimientos y de valores, en una reconocida función socio – cultural y en la conquista de un digno estatus económico y social; lo cual unido a su motivación y compromiso le otorga la idoneidad y autonomía que ha de caracterizar su desempeño profesional responsable.
- Asumir plenamente los criterios que caracterizan a las profesiones modernas a partir de los cuales son reconocibles por lo menos cuatro dominios, que para nuestro caso pueden traducirse en: el dominio de los problemas de la realidad educativa objeto de estudio e intervención; el dominio de las teorías educativas pedagógicas y didácticas en su carácter disciplinario e interdisciplinario; el dominio de la práctica educativa y didáctica con responsabilidad social, basada en competencias distinguibles de las de otras profesiones; y el dominio del ethos de la profesión entendido como la dimensión histórica, ética y normativa que orienta, organiza y regula el ejercicio profesional.
- Garantizar que la sociedad pueda contar con la capacidad del profesional de la educación para: producir conocimiento e innovaciones en el campo educativo, pedagógico y didáctico; superar el tradicional método de enseñanza; permitir que los alumnos se apropien de los más altos valores humanos y de los mejores saberes disponibles; crear condiciones agradables en la institución educativa y hacer que la acción formadora ocurra en un ambiente democrático de autoestima y solidaridad y para que las mejores experiencias y conocimientos pedagógicos construidos sean sistematizados, acumulados y reproducidos, lo cual significa formar tradición pedagógica.

Si se acepta una caracterización de la práctica educativa del maestro como la que se acaba de presentar, consecuentemente se deriva que la formación ha de estar orientada por una perspectiva académica más rigurosa, desde la cual los actuales modelos tradicionales, enciclopedista, meramente técnicos o de entrenamiento, requieren ser analizados críticamente con el fin de dar razón argumentada respecto de lo que hay que cambiar y lo que hay que conservar en los programas de formación, lo mismo que de los enfoques y conceptos que han de sustentar las transformaciones de los mismos.

3. Pensar en la identidad y excelencia académica del profesional de la educación es ubicarlo en la pedagogía entendida ella como la disciplina que define su naturaleza y lo ubica en el objeto y razón de ser de su responsabilidad social. Ello implica:

- Reconocer que el maestro, desde que apareció en la historia de la humanidad y su labor fue asumida como un oficio, hasta ahora que se le reconoce como una profesión, ha estado acompañada de un conjunto de ideas, conceptualizaciones, explicaciones y visiones que han venido conformando el saber que denominamos “pedagogía”.
- Comprender que la pedagogía en su desarrollo evolutivo, unas veces floreciente y otras opacado, y en interacción con otros saberes ha logrado constituir un espacio teórico y práctico dirigido a orientar el trabajo de los maestros y de las instituciones donde se realiza la acción educativa, a explicar las causas y consecuencias de dichas acciones, a dilucidar los problemas referidos a la relación pedagógica y a la enseñanza y de la educación en su conjunto y a trazar caminos que permitan renovar enfoques, modelos, métodos y medios. Este saber actúa además en la definición de los propósitos y contenidos de la formación de los maestros y en las definiciones culturales, sociales, éticas y políticas de la profesión y de la educación en general, según los enfoques que históricamente cada sociedad asuma.
- Asumir el debate que gira en torno a la pedagogía en lo referido a su estatuto epistemológico. Al igual que en otras disciplinas el debate epistemológico sobre la pedagogía constituye un aspecto crucial para quienes la cultivan y forman a otros en ella. Dicho debate se ha movido históricamente en varias dimensiones y pretende esclarecer problemas como: El saber sobre la educación y la enseñanza es un saber científico? Es saber técnico? Es saber artesanal? Cómo denominar dicho saber?: ciencias de la educación, ciencia de la educación, pedagogía, campo intelectual de la pedagogía?, etc.,? qué enfoques de conocimiento y de ciencia fundamentan cada denominación, qué teorías la sustentan y qué

implicaciones tienen para la formación de educadores, para la comprensión de su profesionalidad, para la orientación y desarrollo de la investigación educativa y pedagógica, para la conformación de comunidades académicas en el área? Cuáles son las posibilidades y límites de la interdisciplinariedad en la pedagogía?

- Reconocer que hay conceptos como los de educabilidad y enseñabilidad que por pertenecer a la tradición pedagógica, aunque no siempre con esas denominaciones y mantenerse presentes en la producción de conocimiento pedagógico han de ser tenidos en cuenta en el debate y en los programas de formación de todos los educadores.

La educabilidad, fundamentada en el antropocentrismo heredados por los griegos y parte fundamental de nuestra cultura occidental, designa la característica del hombre de ser sujeto – objeto y destinatario de acciones educativas. Ella, entendida como capacidad y necesidad humana remite a diversas concepciones del hombre que van desde considerarlo como objeto de un moldeamiento pasivo hasta considerarlo sujeto capaz de intervenir activamente en la construcción de su personalidad, su inteligencia y sus valores. Además, dicho concepto incluye el estudio y comprensión de las estructuras bio – psíquicas y socio – culturales de la persona tanto en su aspecto individual como colectivo y exige que tales estructuras sean entendidas desde la perspectiva universal que caracteriza al hombre como especie y desde la perspectiva histórica y epocal de los hombres concretos.

El desarrollo actual del concepto de educabilidad ha dado origen a campos de conocimiento especializado que se denominan antropología pedagógica, psicología pedagógica, sociología pedagógica, en los cuales se integran aportes de la filosofía y de las ciencias empíricas, sociales y humanas.

La enseñabilidad por su parte, se refiere a una característica de la ciencia a partir de la cual se reconoce que cada conocimiento científico está preparado desde su matriz fundamental para ser enseñable aportando las dimensiones de confiabilidad, validez, universalidad e intersubjetividad que porta en sí mismo según su naturaleza.

Desde esta perspectiva la enseñanza de las ciencias al articularse con el conocimiento objeto de enseñanza ha de hacerlo a partir de su historia y epistemología. Desde allí la pedagogía y el pedagogo tienen la posibilidad de convertir las ciencias en potencial y en contenido de formación para los niños, jóvenes o adultos cuya educabilidad está condicionada por factores socio culturales diversos y por los fines de la educación históricamente determinados. En este campo que corresponde a las didácticas específicas se generan los métodos, medios y procesos de enseñanza.

La formación de educadores estructurada a partir de campos problemáticos y conceptuales propios de la pedagogía, como los que se acaban de presentar, permite articular de manera más pertinente los aportes de otras disciplinas y hacer más efectiva la interdisciplinariedad, superando la yuxtaposición desarticulada de materias y asignaturas que caracterizan muchos de los currículos actuales.

4. Pensar en la pertinencia del educador es fortalecer su capacidad para visualizar la existencia de realidades y tendencias sociales y educativas en el país y en el mundo en el marco de la diversidad étnica, cultural y ambiental y para insertarse en la cultura institucional así como en la realidad vital de sus alumnos y desde ellas re – crear significativamente los valores y conocimientos. Del análisis y comprensión crítica de dichas realidades y tendencias, el educador ha de ser capaz de contextualizar y dar sentido a las dimensiones social, ética y política de su profesión y a las acciones formativas que realiza con sus alumnos.

La educación y la enseñanza no ocurren en abstracto, siempre tienen una intencionalidad y una direccionalidad fijadas por referencia a lo que constituye la realidad que condiciona dichos procesos y el marco comprensivo que de ella se tenga. El conocimiento de la realidad permite dar sentido epocal y pertinencia a la educación y al educador. Este ha sido un aspecto básico de la reflexión pedagógica a lo largo de su historia y fuente de generación de enfoques y modelos pedagógicos. (MEN 1998 Pag. 34-40)

Las autoras de esta propuesta educadoras conocedoras y comprometidas con el conocimiento retan la asunción de esta propuesta por parte de la Universidad de Cartagena, como ente que apoya la formación con un alto compromiso y pionera con el cambio social en la ciudad de Cartagena y la región Caribe.

BIBLIOGRAFIA

ABAD, H. (2000). Educación: Las Dos Memorias Entre Memoria Biológica Y La Memoria Cultural. En: Una reflexión sobre Colombia desde la educación. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

AEBLI, H. (1998. 3ª edición). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid: Narcea.

AMAR, J & ALCALÁ, M. (2001). Políticas sociales y modelos de atención integral a la Infancia. Barranquilla: Uninorte.

BERLANGA, Angel. Artículo Sería Bueno que los Adultos se Dejaran Enseñar por los Jóvenes en entrevista con Emilia Ferreiro. www.google.com. Agosto 2004.

Boletín de la Red de Investigación del Currículo No.1.(Septiembre 2.002
RUDECOLOMBIA 62

BRIONES, G. (1998). La investigación social y educativa. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

----- (1998). La investigación en el aula y en la escuela 2. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

----- (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.

BRUNER, J. (1998). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.

CASARINI Ratto Martha. Teoría Y Diseño Curricular.. Trillas

CHOMSKY, Noan (1983).Reglas y representaciones. México: Fondo de cultura.

CLARK, C. Y PETERSON, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M.C. La investigación de la enseñanza, III Barcelona.

COLMENAR ORASES Carmen (1995). Génesis de la Educación Infantil en la Sociedad Occidental. Revista Complutense de Educación. Vol. 6 No. 1. Pg. 17. Publicaciones U. Complutense

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. 1991. Edición actualizada 2007. Editorial Apolo.

DE MAUSE; LI. (dir.) (1991 3). Historia de la infancia. Madrid: Alianza.

DE ZUBIRIA, Julian 2001. De la Escuela Nueva al Constructivismo. Un Análisis Crítico. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia

DECROLY. Una Pedagogía Racional .Jean Marie Besse. Biblioteca Grandes Educadores 1.

DELORS, Jacques. La Educación encierra un Tesoro. Reflexiones Pedagógicas para el Siglo XXI. Santillana Siglo XXI. 1998.

DEWEY J. Experience and Education, Colliero Macmillan Publishers, Londres.

DIAZ, Mario, GÓMEZ, Victor Manuel. Formación por Ciclos en la Educación Superior. Serie Calidad de la Educación Superior No. 9. 1ª. Edición. ICFES. 2003. Pag. 50 – 69.

Diccionario de las ciencias de la educación. (1983). Barcelona.

ENCKSON F (1986). Qualitative Methodology Research On Teaching. Wittrock (Ed) Handbook of Research of Teaching . Third Edition.

Enfoque pedagógico del programa de preescolar Universidad del Atlántico

Enfoque Pedagógico Programa de Preescolar. Universidad del Atlántico

FEUERSTEIN, R; RAND, Y. & HOFFMAN, M. D. (1980), Effects of instrumental enrichment. An intervention program for the cognitive modifiability, Baltimore, Univ. Press.

FERNÁNDEZ, M. (1993). Las tareas de la profesión de enseñar. Madrid: Siglo XXI.

----- (1999. 2da edición). La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación el aula. Análisis de la práctica. Madrid: Siglo XXI España editores.

----- (1997). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.

FIGUEROA, Roberto. Lecturas sobre Construcción Curricular. Maestría en Educación SUE Caribe. Cartagena. Octubre 2006.

GARCIA GARRIDO J. L. (1986). Trayectoria Histórica de la Educación Preescolar. En AAVV Enciclopedia de la Educación Preescolar (47-58). Tomo 1. Madrid. Diagonal/ Santillana.

GARDNER, H. (1993). La mente no escolarizada. Barcelona: Paidós.

GARDNER, Howard: la nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución Cognitiva. Madrid.

GASKINS, I. & otros. (1999). Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes. Buenos Aires: Paidós Educado

GIBBONS, Michael, LIMOGES Camille, NOWOTNY Helga, SCHWARTZMAN Simon, SCOTT Peter y TROW Martin. La Nueva Producción del Conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Ediciones Pamares – Corredor. S.A. Caspe – Barcelona. 1997. Pág. 14 – 27.

GONZÁLEZ, F. (2001). Generación del conocimiento y actividad educativa. Revista Complutense de educación, Vol. # 12-2.

GUBER Rosana. La Etnografía. Método, Campo Y Reflexividad. Editorial NORMA

HABERMAS, Jurgen. Escritos sobre Moralidad y Eticidad. Barcelona. Edición Paidós. 1991. Págs. 15 y 17

----- The Inclusión of the other. Studies in Political Theory. Massachussets: MIT Press, 1996.

Hacia un sistema de formación de educadores. Escuelas normales superior. Programas académicos de pregrado y postgrados en educación. 1998. Pág. 33.

HENAO, M & CASTRO, J. (comp) (2000). Estado del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia. I y II. Bogotá: Procesos editoriales. ICFES.

----- (2003 – 3ª Edición) Pedagogía. Madrid: AKAL Básica de Bolsillo.

HERBART, J. (1972). Diccionario enciclopédico Salvat. (pp.287)

JACKSON, P.W. (1958-1975). La vida en las aulas. Madrid: Morata.

KAMII, Constance. La Autonomía como finalidad de la Educación. Implicaciones de la Teoría de Piaget. Universidad de Illinois. Círculo de Chicago

KOHLBERG, L. (1992). Psicología del desarrollo moral. Bilbao. Ed. Descleé de Brouwer, S.A.

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación en Colombia

Ley 30 de 1992. Por la cual se regula la educación superior en Colombia

LÓPEZ Jiménez Nelson Ernesto. Retos Para La Construcción Curricular. De la Certeza al paradigma de la incertidumbre creativa.. 3ª. Edición

MATURANA Humberto. El Sentido De Lo Humano. R. OCEANO

MATURANA, H. & NISIS, S. (2002). Formación Humana y Capacitación. España.

MICHELET, André. Los Útiles de la Infancia. Editorial Herder. Barcelona. 1997. Pags. 85-126

MICHELET, André. Los Útiles de la Infancia. Editorial Herder. 1977. Pág. 83.

MICHELET, André. Los Útiles de la Infancia. Editorial Herder. 1977. Pag. 10

Ministerio de Educación Nacional. Serie Documentos especiales. Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores. Enlace Editores Ltda.. Bogotá. 1998. Páginas 34 – 40.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (MEN). (1993) Serie Fundamentos de la Educación. Santafé de Bogotá.

----- (1960). Decreto 1637 de 1960. Por el cual se reestructura el MEN y se crea la sección de preescolar.

----- (1962). Resolución 1343 de 1962.

----- (1962). Resolución 2302 de 1962.

----- (1973). Decreto 2499 de 1973. Por el cual se establece los requisitos para la fundación, inscripción, licencia de funcionamiento y aprobación de establecimientos educativos que funcionan en la República de Colombia.

----- (1984). Decreto 1002 de 1984. Por el cual se establece exigencias en formación.

----- (1998). Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y especialización en educación. Bogotá 1.998

----- (1998). Lineamientos Curriculares de Educación Ética y Valores Humanos. Editorial Magisterio –1998.

----- (2002). El Desarrollo del Niño y la Niña de Preescolar y Primaria y el Papel de las Áreas Obligatorias y Fundamentales. Julio de 2002.

----- (2004). Resolución 1036 de 2004. República de Colombia. Páginas 2-4. Por el cual se establecen los criterios para los programas de Licenciatura en Educación.

----- (2007). Revolución Educativa. Altablero Nro 41. Junio-Agosto 2007. Pág. 6.

Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia.

MÄRZ, F. (2001). Introducción a la Pedagogía. Salamanca: Ediciones Sígueme.

----- (1999). Pedagogía y educación. Reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998 Bogotá. (CNA).

Misión Programa de Preescolar. Universidad del Magdalena

MOCKUS, Antanas. Divorcio entre ley, moral y cultura. www.idct.co/cultura_ciudadana/documentos.php (abril 7,2004)

MONTESSORI. La Educación Natural Y El Medio. Dimitrios Yagáis Biblioteca Grandes Educadores.

MORIN, Edgar. Los Siete Saberes Necesarios Para La Educación del Futuro. UNESCO

Observatorios de Primera Infancia. Red de Primera Infancia. Documento de UNICEF. Políticas de Primera Infancia. Ley 1098 del 2006. Código de Infancia y Adolescencia.

OÑORO Martínez, Roberto. Las Reformas de la Educación Superior y las Implicaciones en la Formación de Educadores. Facultades de Educación Infantil de la Ciudad de Cartagena. 2003. Páginas 99-112.

PERAFÁN, E. (1997). Pensamiento docente y práctica pedagógica. Bogotá. UPN

PESTALOSSII. La Confianza En El Ser Humano. Georges Piaton Biblioteca Grandes Educadores 2.

PIAGET, J. & GARCIA, R. (1982). Psicogenesis e Historia de la ciencia. México, siglo XXI.

PIAGET. La Formación De La Inteligencia. Enrique García González Biblioteca Grandes Educadores 5

RAMÍREZ, G. (1997). El educador como investigador. Problemática curricular universitaria. Cuaderno No. 2. Noviembre. Popayán: Universidad del Cauca.

RESTREPO, B. (1997). Investigación en educación, especialización, teoría, métodos y técnicas de investigación social. Documento sin publicar.

Revista Complutense de Educación. Universidad Complutense de Madrid - España. 1995

ROMÁN, M. & LÓPEZ, E. (1992). Currículo y aprendizaje: un modelo de diseño curricular en el marco de la reforma. Pamplona.

ROUSSEAU. Pedagogía Y Política Louis-Pierre Jouvent Biblioteca Grandes Educadores 3.

SALM, Randall 1999.

STUFFLEBEAM, D. & SHINKFIELD, A. (1987). Evaluación sistémica, guía teórica y práctica. Barcelona.

TAMAYO & TAMAYO, M. (1995). Serie aprender a investigar (módulos 1995). Bogotá: ICFES.

TEZANOS DE A. (1986). Maestros artesanos intelectuales. Estudio crítico sobre su formación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. .

VASCO MONTOYA, E. (1995). Maestros, alumnos y saberes: Investigación y docencia en el aula. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio. Serie mesa redonda.

----- (1988). Educación y pedagogía una diferencia. Bogotá. Educación y cultura. No.14.

VIGOTSKI. La Construcción Histórica Del Psique Enrique García González Biblioteca Grandes Educadores 9.

VIGOTSKY, Lev. El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Ediciones Grijalbo Mondadori, Barcelona, 1996

WESTBROOK, Robert. John Dewey and the American Democracy. Universidad de Yale.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

ARISTOTELES. (1984. 4ª Edición). Moral, a Nicòmano. Madrid: Espasa – Calpe.

AL TABLERO: Política educativa para la primera infancia, Periódico MEN, numero41, Junio-Agosto 2007, pag1-32.

BACHELARD, G. (1987). La formación del espíritu científico. México: Siglo XXI

BORNAS, X. (1994). La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo. Madrid Siglo XXI

BRANDER, N (1990). El respeto hacia uno mismo: como vencer el temor a la desaprobación de los demás, el sentimiento de culpa la inseguridad. Barcelona: Paidós.

BRUNER, J. (1969). Hacia una teoría de la instrucción. México: Uthea.

CHOMSKY, N. & PIAGET, J. (1983) Teoría del lenguaje, teoría del aprendizaje. Barcelona: Grijalbo.

DE ZUMBRIA, M. (1994). Tratado de pedagogía conceptual. Santa fe de Bogota: Fundación Alberto Merani.

EISNER, E. (1987). Procesos cognitivos y currículo. Barcelona: Martínez Roca.

FERRIÈRE, A. (1926). La educación autónoma. Arte de formar ciudadanos para la nación y la humanidad. Madrid: Francisco Beltrán.

- HABERMAS, J. (1982). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.
- KANT, M. (1983). Fundación de la metafísica de las costumbres. Madrid: Editorial Espasa – Calpe.
- MARCELO, M. (1992). La investigación sobre la formación del profesorado. Madrid: Cincel.
- MOCKUS, A. (1997). Puntualización a la reforma curricular. En las fronteras de la escuela. Bogota: Magisterio.
- MORIN, E. (1984). Ciencia con conciencia. Barcelona. Seix Barral.
- PERAFAN, G. & ADURIZ – BRAVO, A. (Comp. 2001). Pensamiento y un conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. Bogota. UPN. Colciencias.
- PIAGET, J. (1980). Seis estudios de pedagogía. Barcelona. Editorial Labor.
- (1983). El criterio moral del niño. Barcelona: Fontanella.
- (1997 8ª edición). La representación del niño en el mundo. Madrid: Morata.
- PIAGET, J. & HELLER, J. (1968). La autonomía en la escuela. Argentina. Editorial Losada.
- REVIÈRE (1987). El sujeto de la psicología cognitiva. Madrid: Alianza.
- RODRIGUEZ, G, GIL, J, GARCIA, E (1999) Metodología de la Investigación Cualitativa. Málaga. Ediciones Aljibe.

ROMÀN, M. & LÒPEZ, E. (1988). Inteligencia y potencial de aprendizaje. Madrid: Cincel.

SAGAN, C. (1997). La ciencia como una luz en la oscuridad. Barcelona: Editorial Planeta.

SHULMAN, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock. La investigación de la enseñanza. Barcelona: Paidòs.

STENBERG, R. (1987). Inteligencia humana, la naturaleza de la inteligencia y su medición. Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Padiòs.

ZULUAGA, O. & OTROS. (1980). Estudios sociales sobre el maestro colombiano. Colombiana de educación. No. 5. Enero – Junio. Bogota. CIUP.

ANEXO 1. ENCUESTA

Fecha:_____

Propósito: Identificar las convicciones y concepciones que tienen los docentes y estudiantes de programas de Licenciatura en Educación Infantil y Licenciados en Educación Infantil en ejercicio en el Caribe Colombiano sobre las mediaciones pedagógicas que favorecen o limitan el desarrollo del pensamiento autónomo en el niño.

INSTRUCCIONES PARA EL DILIGENCIAMIENTO DE LA GUÍA

- 1. Le agradecemos lea detenidamente el propósito de nuestra investigación y nos responda haciendo uso de su autonomía y experiencia profesional y formativa. Sus conceptos serán fundamentales para la construcción de la propuesta de formación de Educadores Infantiles que fomenten el desarrollo de la autonomía en el niño.**
- 2. En esta investigación se considera educación infantil los grados de educación inicial, preescolar y transición.**
- 3. Las titulaciones pueden ser en educación infantil, pedagogía infantil, preescolar o semejante.**

1. Identificación

Institución donde estudia o se desempeña _____

_____ Estudiante Programa en Educación Infantil Semestre _____

_____ Directivo Programa en Educación Infantil

_____ Docente Programa en Educación Infantil

_____ Docente en Educación Infantil en ejercicio

2. Formación

_____ Magíster en Educación

_____ Especialista en _____

_____ Licenciado en Educación Infantil

_____ Profesional Universitario cual _____

_____ Tecnólogo en Educación Infantil

_____ Otro

¿Cuál? _____

3. Fecha de Titulación

4. Institución donde se titulo

5. Años de Experiencia en Educación Infantil

AUTONOMIA

- 1. Cuál es su concepción de Autonomía?**
- 2. Que autores subyacen en su concepción?**
- 3. Que opinión le merece el inicio del desarrollo del pensamiento autónomo desde el preescolar**

Indispensable ____ Conveniente ____ Inconveniente ____ Imposible ____

Otro ____.

¿Porqué?

- 4. Qué estrategias de aula y orientaciones pedagógicas considera usted favorecen el desarrollo de la autonomía en el niño?**
- 5. Qué elementos de su formación como docente y / o estudiante en un programa de Educación Infantil considera usted favorecen el desarrollo de la autonomía en el niño?.**
- 6. Qué recomendaciones tendría usted para un plan de estudio de educación infantil que desarrolle competencias en los docentes para el desarrollo de autonomía en los niños?**

ANEXO No. 2. GUIA DE ENTREVISTA A DOCENTES Y ESTUDIANTES DE PROGRAMAS DE FORMACION DE EDUCADORES INFANTILES DE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS DE CARTAGENA

Fecha:_____

Propósito: Identificar las convicciones y concepciones que tienen los docentes y estudiantes de programas de Licenciatura en Educación Infantil y Licenciados en Educación Infantil en ejercicio en el Caribe Colombiano sobre las mediaciones pedagógicas que favorecen o limitan el desarrollo del pensamiento autónomo en el niño.

INSTRUCCIONES PARA EL DILIGENCIAMIENTO DE LA GUÍA

- 1. Se concertará entrevista en fecha y hora, con diez (10) días de anticipación.**
- 2. Se selecciona un ambiente propicio para el diálogo y la privacidad.**
- 3. La guía se constituye en un instrumento que orienta el diálogo y posibilita obtener una información susceptible de ser ordenada, clasificada y sistematizada desde los descriptores de cada una de las preguntas.**

GUIA DE ENTREVISTA A DOCENTES Y ESTUDIANTES DE PROGRAMAS DE FORMACION DE EDUCADORES INFANTILES DE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS DE CARTAGENA

1. Identificación

Institución _____ donde estudia _____ o se desempeña _____

_____ Estudiante Programa en Educación Infantil Semestre _____

_____ Directivo Programa en Educación Infantil

_____ Docente Programa en Educación Infantil

_____ Docente en Educación Infantil en ejercicio

2. Formación

_____ Magíster en Educación

_____ Especialista en _____

_____ Licenciado en Educación Infantil

_____ Profesional Universitario cual _____

_____ Tecnólogo en Educación Infantil

_____ Otro

3. Fecha de Titulación _____

4. Institución donde se titulo _____

5. Años de Experiencia en Educación Infantil _____

GUIA DE ENTREVISTA A DOCENTES Y ESTUDIANTES DE PROGRAMAS DE FORMACION DE EDUCADORES INFANTILES DE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS DE CARTAGENA

- 1. Coméntenos sobre su concepción de autonomía, los autores y prácticas pedagógicas en que argumenta su concepción.**
- 2. Cree usted factible que desde el Preescolar se den condiciones para el desarrollo de la autonomía en los niños? Argumente su respuesta.**
- 3. En su desempeño docente, usted ha intervenido con intencionalidad pedagógica para el desarrollo de la autonomía en los niños?. Si lo ha hecho, qué estrategias ha utilizado. Si no, porqué?- Argumente su respuesta.**
- 4. Qué sugerencia haría usted para el diseño de una propuesta docente en la formación de Educadores Infantiles que fomente la autonomía.**

Sus aportes son muy significativos para las investigadoras y posibilitarán la construcción de una oferta educativa para la región Caribe con calidad y pertinencia en la formación de educadores que puedan intervenir en el fomento de la autonomía en los niños.