

## Entre el saber y el aula, una responsabilidad ética, política y moral

Between knowledge and the classroom, an ethical, political and  
moral responsibility .

Constanza Bonilla Campo\*

<https://orcid.org/0000-0002-1814-2723>

### Resumen

Los ejercicios de formación en la práctica docente están sujetos a complejas tramas de intervención cultural que pueden llegar incluso hasta la violencia simbólica cultural. Este documento da cuenta de las tensiones en torno a la práctica de formación docente que realizan las estudiantes de la licenciatura en infancia en algunos hogares infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en la ciudad de Popayán. Una ciudad de raigambre colonial y tradicional, pero receptora de grandes contingentes de personas con distinta complejidad cultural, origen étnico y victimizadas por el conflicto armado. Las narraciones recrean virtualmente estas tensiones. Para tal fin, se recurrió a la etnografía educativa, buscando develar

---

\* Corporación Universitaria Autónoma del Cauca. Popayán, Colombia.  
✉ bonillacampo@gmail.com

### Cita este capítulo

---

Bonilla Campo, C. (2020). Entre el saber y el aula, una responsabilidad ética, política y moral. En: Cano Quintero, M. C. y Giraldo García, L. K. (eds. científicas). *Perspectivas de la enseñanza en educación infantil* (pp. 128-151). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

situaciones vividas en el contexto escolar en tensión con la cultura caucana. Efectivamente, mediante la observación participante y la categorización de diarios de campo se encontraron una serie de metarrelatos que perviven en la escuela y que dan cuenta de los procesos de aprendizaje por fuera de discurso oficial. Finalmente, se aporta al diseño de la intervención en el quehacer docente y a la investigación en el aula, dando cuenta de la heterogeneidad de los niños y las niñas menores, lo que implica además repensar el modelo didáctico y pedagógico hacia horizontes metodológicos, que reconozcan el origen de los educandos y su particularidad identitaria.

### **Palabras Claves**

Formación docente, Práctica, identidad, diversidad

### **Abstract**

Training in teaching practice exercises are subject to complex patterns of cultural intervention that can reach even up to the cultural symbolic violence. This document gives an account of the tensions over the practice of teacher training students of the Bachelor of performing in infancy in some children's homes of the Colombian Institute of family welfare in the city of Popayan. A city of colonial and traditional, but receiving roots of large contingents of people with different cultural complexion, ethnic and victimized by the armed conflict. The narrations recreate virtually these tensions. For this purpose, we used educational ethnography, seeking to reveal situations lived in the school context in tension with the Cauca culture. Indeed, by observing participant and the categorization of field diaries found a series of goal stories that survive in school, and who realize the learning processes outside of official discourse. Finally, is it brings to intervention design in the teaching activities

and research in the classroom, giving account of the heterogeneity of the minor children, which involves also rethinking the didactic and pedagogic, model towards horizons metodològic you, who recognize the origin of learners and their characteristic identity. Indeed, by observing participant and the categorization of field diaries found a series of goal stories that survive in school, and who realize the learning processes outside of official discourse. Finally, is it brings to intervention design in the teaching activities and research in the classroom, giving account of the heterogeneity of the minor children, which involves also rethinking the didactic and pedagogic, model towards horizons metodologic you, who recognize the origin of learners and their characteristic identity

### **Keywords**

Teacher training, practice, learn teaching, diversity.

### **Introducción**

La construcción de escenarios de socialización, alrededor de la educación inicial ha sido tradicionalmente abordada al margen de las implicaciones desde, dentro y al exterior de la matriz cultural. (García, 2001). Pero semejante, asunción ha alimentado escenarios de reproducción social cargados de arquetipos simbólicos que se recrean en una suerte de pedagogía de la cultura nacional. Bajo este escenario, se insiste en modelos educativos que recaban en la instrucción y la unidad sin diferenciación social, perdiendo de paso la riqueza intersubjetiva, y compleja propias de la práctica docente, pero que yacen ajenas a la necesidad de reconocer a los niños y las niñas en su particularidad identitaria y en nuevas lógicas de enseñanza-aprendizaje que enriquezcan y cualifiquen los resultados de la política educativa.

En contraste, como lo plantea De Tezano (2006), el maestro es el responsable de tomar una postura política-cultural que le permita tomar decisiones frente a la práctica pedagógica y que se vea reflejada en la calidad educativa, en tanto él como sujeto histórico es el encargado de asumir el desempeño de las competencias de desarrollo de los estudiantes. En ese sentido vale preguntarse ¿Qué tipo de tratamiento e implicaciones pedagógicas comporta la orientación docente frente a la formación de los niños y niñas mestizas, afrocolombianas y/o indígenas en contextos educativos instruccionalistas pero rodeados de modelos formales pluriétnicos y multiculturales? enseguida, ¿de qué manera esta experiencia está siendo abordada por las futuras docentes <sup>1</sup>en las instituciones educadoras de la ciudad de Popayán donde realizan las prácticas pedagógicas?

Articular a las prácticas saberes acorde con las necesidades de las niñas y los niños, permite que se reconstruyan nuevos saberes pedagógicos. En este sentido, los diarios de campo se erigen en instrumentos eficientes y de carácter simbólico para obtener la información del entorno, la interacción entre maestras y estudiantes, registrar las actividades pedagógicas, el material didáctico empleado en cada actividad, los juguetes, las cartillas, el mobiliario y la decoración del aula. Fuera de ello, son elementos centrales en el trabajo de campo que nutre el diseño metodológico etnográfico, al describir, transcribir, explicar e interpretar los datos que llevaron a generar nuevas categorías emergentes que se constituyeron en los hallazgos.

---

<sup>1</sup> Se usa esta expresión en femenino dado que no participaron hombres en la experiencia que se relata en este documento. Cabe anotar que la intención de la autora no es excluir a los docentes de género masculino.

Con estos antecedentes, se pudieron identificar tres categorías emergentes que recogen las tensiones de las actividades de intervención educativa y de formación docente. Estas mismas orientarán la disertación en este trabajo. Efectivamente, bajo el rotulo *En el aula aprendo*, se despliega la transmisión de contenidos, clases expositivas, actividades estructuradas y homogéneas centradas en el docente y donde se desconoce la diversidad de los niños y niñas, las características y necesidades de los distintos aprendizajes que cada uno tiene; es así como estos elementos aún persisten y se encuentran inmersos en las instituciones; cosa que sirvió para identificar las convergencias o divergencias de la enseñanza frente al modelo tradicional. Después, está la rúbrica *Me identifico y me reconozco*; mediante el entorno socio-cultural en el cual nos desenvolvemos la identidad es uno de los rasgos predominante de la distinción entre los grupos sociales y étnicos con características propias que los hacen diferentes. En ese sentido la escuela es el espacio de transformaciones donde se legitiman costumbres, saberes y tradiciones rastreadas a través de las estrategias, los patrones de identificación y los conflictos identitarios presentes en las prácticas de aula. Posteriormente, con la traza *Entre cuadernos y lápices, enrédate con la sabiduría*, la escuela como depositaria de la función social, generadora de valores, de cambio y donde ocurre el ejercicio profesional del docente hace que se le otorguen responsabilidades éticas, políticas y morales pues en ella circulan múltiples aprendizajes y se fundamenta la convivencia, se develan las interacciones entre estudiantes y docentes en términos de las rutinas sociales, la construcción de la agenda vs. oraciones, canticos etc. y la ejecución de las mismas. De esta forma, se identifican las rupturas, transiciones o confluencias en las actividades diarias en el campo de lo simbólico y lo cultural contrastando el nuevo contexto étnico- racial que vive Popayán

## **Me identifico y me reconozco**

Pensar, debatir sobre la diversidad es hacerlo sobre la naturaleza y características de la realidad que nos envuelve. Negar las diferencias sería como negar la propia existencia y las de los demás, configurada como una identidad propia e irrepetible, conformada histórica y colectivamente a partir de la experiencia e interrelación de elementos genéticos, ambientales y culturales. (...) Pensar en la diversidad no supone pensar en unos a diferencia de otros, se trata de pensar en todos, es hacer una escuela para todos (Gairín, 1999, pp. 89-90).

Pensar en la práctica como formación para los futuros docentes, es apostarle a un hacer reflexivo a favor de la enseñanza y del aprendizaje como el espacio vital donde se tejen los saberes desde la dimensión pedagógica y que tiene la responsabilidad ética, política y moral de la construcción de escenarios de socialización. En ese sentido, la práctica en la Licenciatura en Infancia apunta a la formación de docentes comprometidos con la niñez que busca ofrecer un enfoque interdisciplinario e intercultural para comprender las infancias en perspectiva de la diferencia étnica, cultural, y de los procesos pedagógicos más pertinentes en su escolarización.

A este respecto, aunque siempre han existido los infantes en todas las culturas, no siempre son percibidos de la misma forma como se ven al presente; así pues la infancia es una construcción que a través de la historia se ha pensado en diferentes momentos y en diversos contextos socio culturales, y por estos eventos la noción que se tiene de la infancia implica reconocer que no coexiste un solo tipo de infancia en las instituciones, y los saberes y las prácticas de los docentes son también diversas, histórica y culturalmente, y por tanto reconocer la multiplicidad de concepciones y prácticas comprometidas en la relación con dichas infancias hace necesario entender los modos específicos de cada uno que nos permita ver diferencias y similitudes.

En consecuencia, es importante señalar que las familias de la población infantil menor de seis años del hogar infantil provienen de la Costa Pacífica, víctimas del desplazamiento y el conflicto armado que conduce a profundas rupturas con sus entornos culturales y sociales constatadas en el contexto colombiano por los organismos internacionales. De los 125 municipios que la ONU definió como los del posconflicto en Colombia, el Cauca es el que mayor número aporta: 20 en este contexto. Popayán viene presentando un crecimiento significativo de su población (Macuacé, 2007), el cual va de la mano con el crecimiento de los asentamientos humanos, ya bien sean estos legales e ilegales, normales o subnormales.

Es así como en términos educativos, 830 víctimas se encontraban cursando en 2013 el nivel educativo preescolar, del cual se destaca una mayor densidad de población en el grado Transición (95.8%).

En este caso plantear la formación docente de licenciados desde los postulados de Stenhouse (1985) que “define al profesor como investigador con el fin de promover un desarrollo efectivo del currículo. Señala cuatro características esenciales en estos educadores, a los que denomina profesionales amplios” (p. 196).

1. El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza que ellos mismos imparten .
2. El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar .
3. El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica
4. Una disposición para permitir que otros profesores observen la propia labor –directamente o a partir por ejemplo de diferentes recursos audiovisuales– y discutir con ellos con confianza, sinceridad y honradez.

Stenhouse afirma que no puede producirse desarrollo del currículo sin desarrollo del profesor, lo que significa desarrollo de sus capacidades reflexivas. Es necesario entonces, la adopción de los profesores de una “actitud investigadora”, que la define como (Stenhouse, 1985, p. 209):

“(…) una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica”. Distingue además teoría y práctica y sostiene “en esta situación (se refiere a la actitud investigadora), el profesor se preocupa por comprender mejor su propia aula. En consecuencia, no se enfrenta con los problemas a que da lugar generalizar más allá de la propia experiencia. Dentro de este contexto, la teoría es simplemente una estructuración sistemática de la comprensión de su propia labor”. (Stenhouse, 1985, p. 209).

Atendiendo a estas consideraciones, los infantes son seres únicos en sus formas de ver, sentir, y de ocupar un lugar en el mundo como seres que se sienten incluidos en procesos colectivos como objetivo del rescate conjunto de identidad. “La particular dotación con la que venimos al mundo, el uso que hacemos de nuestras cualidades, la singularidad de los contextos por los que transitamos, la peculiar asimilación que hacemos de esos contextos y las iniciativas individuales que tomamos, hacen de cada uno una persona con una biografía y una idiosincrasia singulares” (Gimeno, 1999, p. 68).

Es importante mencionar, que nuestra cultura se ha valido de las formas usuales de la vida de los seres humanos para valorarlas más por su aproximación a los patrones homogeneizantes donde la “diferencia aparece como algo no deseable, y constituye, por tanto, un problema” (Del Carmen, 2000, p. 7).

En muchas ocasiones, cuando se habla de diversidad en el aula, se piensa en estudiantes con dificultades, lo mismo se piensa a nivel social; al dialogar de diversidad se hace referencia a todos aquellos que “están fuera de la norma”; desconocer elementos socio-culturales, en el proceso formativo no es más que reproducir los patrones de exclusión y marginación (Ainscow, 2001).

Las estudiantes de la licenciatura en Infancia comentan a este respecto:

En la práctica pedagógica se puede evidenciar que las docentes en su quehacer pedagógico no manejan en las actividades, elementos didácticos y pedagógicos para trabajar desde la diversidad, si en el aula hay niños y niñas mestizos, indígenas y afrodescendientes (DC4. CDISP. ME 34). La maestra les solicita a los niños y a las niñas que coloreen la figura humana con el color rosado, porque si colorean con otro color se ven feo (DC4. CDISP. ME 35). La maestra le dice a los niños que llego la hora del cuento y toma de la biblioteca el cuento de “ricitos de oro”, para explicar cómo se deben dibujar las niñas el pelo, los ojos, las manos y como se debe colorear la piel y los niños se deben dibujar como el príncipe del cuento, le reparte a cada uno una ficha con los dibujos respectivos. (DC4. CDISP. ME 36). La maestra lleva al aula imágenes con un personaje indígena el cual esta con taparrabo y plumas, un personaje afrodescendiente con cadenas y medio desnudo y un hombre blanco-mestizo con traje, corbata y saco, ella comienza a explicar que existen diferentes razas y que los blanco-mestizos son los que tienen el derecho de ir a la escuela pues tienen más posibilidades de aprender, enseguida les pasa una cartilla donde colorean la imagen que se parece a ellos (DC5.CDISP. ME124). La maestra invita a las niñas y a los niños a jugar con los juguetes que tienen en un canasto, saca carros, ollas, vasos, platos de colores vivos, estufas pequeñas, palas, baldes, de diferentes colores,

muñecas grandes y pequeñas, rubias, con ojos azules y vestidos de color rosado (DC5.CDISP.ME126).

El desarrollo de la identidad personal es un proceso dinámico que se implanta entre las múltiples actividades y relaciones del niño en las situaciones diarias que se producen en el hogar, en la comunidad y en el jardín de infancia. La mejor manera de describir la identidad es el resultado de procesos, de construcción, co-construcción y reconstrucción, llevados a cabo por el niño mediante las interacciones con sus padres, maestros, compañeros y las demás personas.

Estos procesos dinámicos comprenden la imitación y la identificación en las actividades compartidas, como por ejemplo la interpretación de roles imaginarios (Göncü, 1999). Tanto la comunicación no verbal como el diálogo y, más tarde, los medios textuales y electrónicos, son recursos clave para la construcción del sentimiento que los niños tienen de quiénes son en relación con los demás. Los conflictos cotidianos que los niños presencian (y a los cuales contribuyen incluso cuando aún son bebés o están dando los primeros pasos) son otra fuente importante para la formación de la identidad personal (Dunn, 2004). El desarrollo de la identidad personal es dinámico también en otros sentidos. Desde el principio, el niño es un actor social con autonomía personal y con conciencia de sí mismo “como sujeto” (es decir, de un “yo”). El complemento de dicha conciencia es el sentido de sí mismo “como objeto” (o sea, de un “a mí”), que va emergiendo, cambiando y reflexionando con mayor gradualidad (Miell, 1990). La identidad abarca tanto el “yo” como el “a mí” (Bame Nsamengautour, 2010 p. 10)<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Este autor ejerce como director del Centro de Recursos para el Desarrollo Humano de Bamenda, en Camerún.

La identidad es el núcleo agencial de la personalidad mediante el cual los seres humanos aprenden progresivamente a establecer diferencias y a ejercer control tanto respecto a sí mismos como respecto al mundo. Da un sentido y una razón de ser a la vida y una perspectiva a los esfuerzos humanos. Mediante ella, los individuos consiguen colocarse, por ejemplo, en una situación de pertenencia a una “raza”, un lugar, un grupo étnico, una nacionalidad, un sexo o una cultura en particular.

A este tenor, es importante decir que la diversidad y el fortalecimiento de identidad, se plantea como escenario de formación manifiesto en el currículo, a través de elementos pedagógicos, metodológicos y didácticos; en esa medida las prácticas educativas están intencionadas desde la reflexión y comprensión del contexto. Así las cosas, la práctica en el aula, es un elemento clave en la formación de los futuros docentes como el espacio vital de actuación donde se evidencian los saberes, las competencias en el quehacer pedagógico y el ejercicio ético-político de la acción docente.

### **Entre cuadernos y lápices, enrédate con sabiduría.**

Uno de los retos a los que se ve enfrentada la reflexión educativa es discutir sobre las problemáticas referentes a una educación pertinente y de calidad, al reconocer los contextos en los cuales a los y las futuras docentes les corresponde ejercer su labor formadora. Uno de los aportes relevantes para entender este proceso deriva de los estudios elaborados a partir del trabajo de Schön (1992) sobre el profesional reflexivo. Muestra como el docente en formación debe superar las dificultades que se le presentan en el aula escolar. (Schön, 1992). El profesional se ve obligado a “centrar el problema”, a tratar de descubrir aquello que resulta inadecuado en la situación y cómo actuar.

Los siguientes relatos permiten mostrar situaciones donde los y las futuras docentes en formación se enfrentan a problemas de naturaleza práctica.

La jornada inicia a las 7:30 de la mañana cuando llegan los niños, la docente los recibe en la puerta y los va dirigiendo hasta el salón de clases donde cada uno de los niños y niñas se van sentando en las sillas que la docente titular previamente ha acomodado, (DC4. CDISP. ME 37). La docente cierra la puerta se dirige al salón de clase donde se dispone a llamar a lista, cada vez que la docente nombra a cada niño ellos responden presente, (DC4. CDISP. ME 38). Luego la docente hace la oración del día y los niños y niñas repiten, enseguida La docente inicia la actividad de enseñarles a los niños los números del 1 al 10, (DC4. CDISP. ME 39). La docente se observa descompuesta, los grita para que se callen y se sienten en sus puestos, les dice que si siguen haciendo bulla les coloca el doble de planas (DC4. CDISP. ME 40). La docente les solicita el cuaderno para colocarle la plana de los números, y a los niños y niñas que estaban molestando les coloco dos planas más para que quedan quietos (DC4. CDISP. ME 41). Enseguida le solicito que me permita colaborar con la actividad pues la observo descompuesta y gritando a los niños; ella me dice que sí y les propongo a los niños jugar a “Patitos al agua” a lo que responden gritando “sí”, (DC4. CDISP. ME 42). Como el tema es los números los hago enumerarse y así va pasando cada uno. La actividad terminó bien pues los niños jugaron, y se divirtieron. Esto me permitió a mí como practicante sortear una situación que no estaba prevista. (DC8. CDISP.ME180).

En otras palabras, en la labor docente se realizan acciones inmediatas abordando las situaciones que se presentan en el aula de clase y es de esa manera que se resuelven los conflictos que emergen, Así lo plantea también Montero al decir que:

“... la profesión de la enseñanza no tiene un cuerpo codificado de conocimientos y habilidades compartidos, una cultura compartida. La ausencia de este cuerpo de conocimientos compartidos -una de las marcas de las profesiones cuestiona la pertinencia de utilizar el término profesión para la enseñanza. La consideración de la experiencia práctica como la fuente más importante de adquisición de conocimientos y habilidades –situación que configura un saber vulgar técnico, o artesanal pero nunca un saber científico, base del saber profesional– ha conducido durante mucho tiempo a la irreverencia de la formación para la comunidad académica y los propios profesores” (Montero, 2001: 87).

Sin duda, la docencia situada en estos parámetros motiva a la necesidad de una práctica reflexiva en el arte de enseñar, un docente reflexivo de sus propias acciones, en diálogo e interacción entre sus prácticas y las teorías, como con las acciones de transformación. Con esta finalidad la educación debe ser un compromiso de todos los ciudadanos, pero sobre todo de los que han asumido la responsabilidad de guiar la sociedad. Las instituciones educativas cumplen una misión específica, pues la organización social les ha encomendado la formación humana para sus propósitos individuales y colectivos. La cultura y el conocimiento, son el contenido para el desarrollo del intelecto, la formación de la personalidad, las aptitudes y valores.

El docente reconocido por ser el que enseña un determinado tema y que posee unas habilidades pedagógicas, las cuales son llevadas al aula escolar a través de un método de enseñanza, es percibido como aquel que trasmite saberes; el maestro prepara sus lecciones, las desarrolla, valora el trabajo y los aprendizajes de sus estudiantes, toma en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente, decide y emplea materiales didácticos de acuerdo a los

contenidos que enseña y las condiciones y características de los estudiantes (De Tezano, 2006). En esa perspectiva el maestro es el responsable de tomar una postura política-cultural que le permita tomar decisiones frente a la práctica pedagógica y que ésta se vea reflejada en la calidad educativa, en tanto él como sujeto histórico es el encargado de asumir el desempeño de las competencias de desarrollo de los estudiantes.

### ***En el aula aprendo***

Los siguientes relatos muestran la identidad del oficio de ser maestro:

La docente les solicita a los estudiantes que se sienten en el piso y formen un círculo, entonces empieza a mencionar que el tema del día es la “colombianidad” y que la actividad del día será también sobre el mismo tema, ella pregunta a los niños y niñas ¿a qué les suena parecido esa palabra?, algunos de ellos levantan la mano para hablar, la docente les da la palabra y ellos responden que a Colombia, la docente responde “sí tiene mucho que ver con Colombia nuestro país” (DC3.CDISP.ME111).

La docente propone a sus estudiantes cantar la canción de la bandera de Colombia que ya se habían aprendido anteriormente, así empiezan a cantar en grupo (DC3.CDISP.ME112) la docente explica a los niños y niñas sobre la importancia de querer y respetar a nuestro país, sus raíces indígenas, mestizas y negras de las culturas, la música, y la gente (DC3.CDISP.ME113) para finalizar la docente , hace preguntas a todos los niños y las niñas sobre los temas que se trabajaron en la clase, las imágenes que miraron y los niños que lo recordaban le responden (DC3.CDISP.ME114).

La docente ubica a los niños y niñas en las mesas de trabajo, en grupos de cuatro (DC3.CDISP.ME115) la docente pregunta, ¿Cuántas lanas les entregue? y ¿de qué color?, seguido, les explica cómo hacer un nudo en la mitad, no todos los estudiantes captaron la idea y se paran de sus asientos para pedirle explicación a su docente, cuando todos tienen el nudo, la docente les indica que es una manilla que se la deben poner en la mano derecha, para esto les dice “alcen la mano derecha”, y pasa por cada uno de los puestos, atando la manilla. (DC3.CDISP.ME116) seguido la docente indica que los que tienen el color rojo deben dirigirse hacia la figura que corresponde al color rojo, los que tienen el color azul deben dirigirse hacia la figura que corresponde al color azul y los que tienen el color amarillo deben dirigirse hacia la figura de color amarillo, luego les dice como se llama cada figura y se las muestra (DC4.CDISP.ME117).

La docente les dice a los niños y niñas que cada uno deberá formar la figura que más le guste, con el engrudo encima del papel. (DC4.CDISP.ME118) la docente les dice que se hagan en parejas y les hace una demostración de cómo pasar cada obstáculo, de esta manera la primera pareja inicia saltando, después caminando, seguido deben correr, y finalmente intercambiar de pies saltando, así sucesivamente cada pareja. Terminando la pista de obstáculos llegan a tras de la fila para esperar nuevamente su turno. (DC4.CDISP.ME119).

La docente pregunta “¿qué ven en esta imagen?” Y los niños responden que una finca, que animales, que el río y árboles, entonces la docente comienza a nombrar los elementos de la imagen, comienza señalando el cielo, les dice “el cielo es de color azul”, “las nubes blancas”, “el sol amarillo”, entonces pregunta ¿Qué otras cosas de esta imagen tienen los mismos colores?, a lo que responden “los pollitos son amarillos igual que el sol”, entonces también les pregunta ¿Cuántos pollitos hay? De esta manera señala los pollitos y en coro los estudiantes hacen el conteo y responden que 4, después dicen el agua del río tiene el

mismo color de cielo azul y las ovejas y los patos son blancos como las nubes” (DC5.CDISP.ME120) les pregunta ¿Qué cosas son de este color? Uno de los niños se pone de pie e indica que el pasto y las hojas de los árboles son de este color, la docente lo felicita y le dice que es correcto, y hace que sus compañeros le aplaudan, posteriormente los niños y niñas dicen “la vaca tiene color negro y en el árbol hay frutas rojas (DC5.CDISP.ME121).

La docente también les dice a sus estudiantes que libremente expresen sonidos que conocen de la naturaleza, de los animales que hay en el mural, entonces algunos niños y niñas empiezan a hacer como los pollitos, otros como la vaca, como la oveja y los pajaritos (DC5.CDISP.ME122) La docente pregunta ¿les gusto la actividad? A lo que todos responden “si...” y la docente pregunta ¿Por qué? Y responden porque jugamos y aprendimos (DC5.CDISP.ME123). La maestra les dice a los niños y a las niñas que en el día de hoy van a trabajar en la cartilla Nacho Lee con la letra (L) enseguida sacan todos el lápiz y realizan las planas (DC5.CDISP.ME125).

La Educación Inicial se ha convertido en un nivel educativo fundamental en lo que respecta al desarrollo de los niños y niñas, por esta razón, la mediación de las capacidades cognitivas y en la estimulación de todas las áreas de desarrollo son fundamentales en el momento de planear las actividades pedagógicas; al respecto Egido (2000b) asume que:

Las desigualdades económicas y sociales presentes en el seno de nuestras sociedades se ven sostenidas y reforzadas por las existentes en las condiciones de vida de los niños durante las primeras etapas del desarrollo. Como en una espiral sin fin, los niños más desfavorecidos cultural y económicamente ven limitado su desarrollo mental y su preparación para la escolaridad, quedando rezagados respecto de

los que tienen mayores posibilidades y siendo relegados a peores condiciones de vida como adulto (p. 22).

Los relatos citados expresan todo un cúmulo de saberes que circulan en la escuela y que le dan identidad al quehacer de ser maestro, al comprender y contribuir en la construcción de la identidad étnico-racial, en las costumbres culturales y tradiciones de los estudiantes. En ese orden Geertz, C. (1992, p. 20) afirma, “que la cultura se presenta como una ‘telaraña de significados’ que nosotros mismos hemos tejido a nuestro alrededor y dentro de la cual quedamos ineluctablemente atrapados”. Al estar presente la cultura como patrón de significados, es inevitable relacionarla con el concepto de identidad. Así, nuestra identidad sólo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad (Giménez, 2012). Por consiguiente, los conceptos de identidad y de cultura son inseparables, y deben ser abordados de manera simultánea. Así, el término identidad engloba múltiples definiciones y distinciones como son la identidad personal, social, étnica, colectiva o cultural. Así, Jordán, Ortega y Mínguez (2002) señalan que la identidad personal es, el *propium* de cada ser humano, es decir el conformado desde la edad más temprana, y construido mediante interacciones con los demás en contextos cada vez más plurales, y donde la influencia de factores sociales, culturales, emocionales, familiares e históricos dan lugar a la formación y evolución de dicha identidad personal (Merino, 2004), a fin de que la formación docente se generen de nuevos saberes en y para la educación, al indagar, escribir y reflexionar apostándole a unas prácticas pedagógicas menos segregadoras y más humanizantes como lo plantea De Tezanos (2006), quien considera a la educación como una institución social a la cual la sociedad le encarga la función de formar individuos.

## **Conclusiones**

El modelo universalista que se niega a deslindarse de la tradición hispánica intentando conciliar sin éxito con la utopía de la diversidad y unas prácticas pedagógicas que a través de una trayectoria virtualmente caótica, reivindica la presencia de las comunidades en otrora lejanas a la sociedad mayor con manifestaciones culturales que rescatan --de pronto-- en el inconsciente la presencia amerindia y las huellas de africanía, llevaron a este estudio por un camino de observaciones etnográficas, que sugirieron rutas de análisis permitiendo mostrar, cuan paradójica y retardataria puede ser la escuela oficial cuando desconoce el contexto cultural. De este estudio que se inicia en los Hogares Infantiles del ICBF, desarrollado por las estudiantes de la Licenciatura en infancia, en el marco de las prácticas pedagógicas, se puede concluir que:

- Con este estudio emergieron nuevas categorías entorno a la identidad cultural en la educación inicial.
- El proyecto “En el aula aprendo”, se despliega la transmisión de contenidos, cosa que sirvió para identificar las convergencias o divergencias de la enseñanza frente al modelo tradicional.
- Bajo la rúbrica “Me identifico y me reconozco”, se rastrea las estrategias, los patrones de identificación y los conflictos identitarios presentes en las prácticas de aula.
- Posteriormente, con la traza “Entre cuadernos y lápices, enrédate con la sabiduría”, se develan las interacciones entre estudiantes y docentes en términos de las rutinas sociales, la construcción de la agenda Vs oraciones, canticos etc. y la ejecución de las mismas.
- De esta forma, se identifican las rupturas, transiciones o confluencias en las actividades diarias en el campo de lo simbólico y lo cultural contrastando el nuevo contexto étnico-racial que vive Popayán.

Por otra parte, si algo debe ser tema para otras investigaciones, es sin duda alcanzar un nuevo conocimiento que haga visible y accesible la comprensión de la historia, la cultura y las trayectorias de los pueblos desde una política cultural que argumente la necesidad en la transformación del currículo, que asuma los conocimientos que aportan estas poblaciones.

Reconocer, que en buena medida los fenómenos del racismo y la exclusión que se vive en el país demanda una profunda revisión de las prácticas formativas y pedagógicas que se vienen agenciando en las escuelas.

Generar ambientes de aprendizaje relacionados con el contexto socio-cultural de las niñas y los niños mestizos, indígenas afrodescendientes, en relación a la identidad, con lleva a reconocer la relevancia de los contextos y las tramas culturales en las cuales los niños y las niñas caracterizan su individualidad, tejen sus primeros vínculos sociales y despliegan todas sus habilidades.

Reflexionar en torno a la identidad para que las niñas y los niños se descubran en los procesos educativos; lo que representa unas prácticas docentes donde el fuerte sea aprender y enseñar de nosotros y desde nosotros.

En las observaciones realizadas se evidencia que no se tienen en cuenta los ambientes educativos, la didáctica y la metodología para atender a la población con peculiaridades étnico-raciales en un contexto como el caucano; eso se desprende de cuestiones como los ejercicios de formación en la práctica docente que están sujetos a complejas tramas de intervención cultural, que pueden llegar incluso hasta la violencia simbólica cultural al no verse representados las niñas y los niños mestizos, indígenas, y afrodescendientes en las actividades diarias, en los textos, cuentos y en la iconografía

del aula, aludiendo a las diversas formas de accionar en la escuela, al imponer modelos pedagógicos que reproducen relaciones de poder y de dominación que han contribuido a generar formas de violencia solapadas como la invisibilización, pues no se valora, ni se tiene en cuenta el bagaje cultural de estas poblaciones.

Popayán como ciudad receptora, y considerada como un territorio de alta vulnerabilidad económica, política y social dado el contexto de guerra, atraso económico y deterioro social, cuenta con los Hogares Infantiles del Cauca (ICBF), para atender a la población infantil, focalizada teniendo en cuenta la edad, comprendida entre los dos y seis años de edad, y priorizan a las familias con vulnerabilidad económica y social; quiere decir, que los niños y las niñas que forman las futuras licenciadas<sup>3</sup> en infancia son niños desplazados, víctimas del conflicto armado, en pobreza extrema (provenientes de la Costa Pacífica, sur del Cauca, del Putumayo, indígenas desplazados por la tragedia del río Páez e indígenas pertenecientes a resguardos). Eventos que permiten evidenciar una movilización geográfica, social y política que da lugar a nuevas formas de relaciones, implica reconocer que no coexiste un solo tipo de infancia en las instituciones, por ende la formación está sujeta a unas prácticas de poder que recaban en la instrucción y la unidad sin diferenciación social, perdiendo de paso la riqueza intersubjetiva. Están fundamental e inextricablemente entrelazados con otros y nuestro ser es, en primer lugar, un “ser en relación” (Merleau Ponty, 1945/1985) y se concibe de acuerdo a las necesidades individuales y colectivas, complejas, propias de la práctica docente, pero que yacen ajenas a la necesidad de reconocer a los niños y las niñas en su particularidad identitaria y en nuevas lógicas de enseñanza-aprendizaje que enriquezcan y cualifiquen los resultados de la política educativa.

---

<sup>3</sup> Se usa esta expresión en femenino dado que no participaron hombres en la experiencia que se relata en este documento. Cabe anotar que la intención de la autora no es excluir a los docentes de género masculino.

Los saberes y las prácticas se establecen en espacios de diálogo donde se reconozca la singularidad de las identidades. Es pues una apuesta por la visibilización de la infancia en la ciudad de Popayán desde los contextos educativos.

## Referencias bibliográficas

- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal Universitaria.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Egido, R. (2000b). Educación Infantil y Estimulación Adecuada. [Documento en línea]. Disponible: [http://www.campus-oei.org/revista/frame\\_152\\_novedades.htm](http://www.campus-oei.org/revista/frame_152_novedades.htm) [Consulta: 2017, octubre,22]
- Elliot, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid: Morata.
- Gallego, C. I. y Gallego, M. M. (2003). Interculturalidad en educación infantil y primaria con la música. *Filomúsica*. Revista mensual de publicación en internet, 37, sin paginar
- García, S, J. (2001). *La etnoeducación afro “Casa adentro”: Un modelo político pedagógico en el Pacífico colombiano. Cuentos de la Creación*. Comarca Territorial del Norte de Esmeraldas, FEDARPOM
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- Giménez, G. (2012). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, 1-27

Jordán, J. A.; Ortega, P. y Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Revista Interuniversitaria Teoría de la Educación de la Universidad de Salamanca*, 14, 93-119.

La Primera Infancia en Perspectiva (Early Childhood in Focus). Serie de publicaciones editada por el Child and Youth Studies Group (Grupo de Estudios sobre el Niño y el Joven) de The Open University (La Universidad Abierta), del Reino Unido, con el apoyo de la Fundación Bernard van Leer.

Liston, D. y Zeichner, K.M. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Merino, M. D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. *Revista Interuniversitaria Teoría de la Educación de la Universidad de Salamanca*, 16, 49-64.

Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Tezanos, A. (1985). *Maestros artesanos intelectuales*. Bogotá: Universidad Pedagógica. Cooperativa Ed. Magisterio

Tezano, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá. Cooperativa Ed. Magisterio.

Universidad Nacional (2000). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Antropos.

TY - JOUR AU - PAVIÉ, Alex TI - Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente PY - 2011 Y1 - 2011 KW - Formación inicial docente, Enfoque por competencias, Transferencia, Competencias docentes, Profesional competente. KW - Initial teaching training, Competency-based approach, Transference, Teaching competencies, Competent professional. RP - IN FILE SP - 67-80 T2 - *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* - 14 IS - 1 AB

Wilson, D. (1999). Indagación organizacional: apoyo a las escuelas y al desarrollo individual, en *Cerrando la brecha: Primer encuentro de tutores latinoamericanos en línea*. Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Harvard – Proyecto Cero - julio 2002 – Miami.

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Eds. Foro Nacional de Colombia.