

## **Aprendizajes de estudiantes y maestros en experiencias de práctica comunitaria. El caso de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD**

### **Student and teacher learnings in community practice experiences. The case of the bachelor's degree in children's pedagogy at UNAD**

Adriana Perea Albarracín<sup>1</sup>

Diana Carolina Gamboa Gamba<sup>2</sup>

Carmen Eugenia Pedraza Ramírez<sup>3</sup>

## **Resumen**

Si bien se reconoce que la educación es un proceso social que no se restringe al escenario escolar, usualmente la formación de licenciados se ha centrado en el campo de la educación formal, descuidando su preparación para el ejercicio docente en escenarios no institucionalizados. Este capítulo da cuenta de los aprendizajes alcanzados a través de la sistematización de la experiencia de una prácti-

<sup>1</sup> Magíster en Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Nacionalidad: colombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5768-3808> Correo electrónico: marina.perea@unad.edu.co

<sup>2</sup> Magíster en Comunicación-Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Nacionalidad: colombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3125-034X> Correo electrónico: diana.gamboa@unad.edu.co

<sup>3</sup> Magíster en Innovación e Investigación en Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Nacionalidad: colombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2317-3302> Correo electrónico: carmen.pedraza@unad.edu.co

ca formativa adelantada en escenarios comunitarios, en el marco del proyecto de investigación denominado “Prácticas y saberes sobre la formación del licenciado en Pedagogía Infantil de la UNAD como actor social, a partir de la experiencia de implementación de la esfera comunitaria del componente práctico del programa”, avalado por el grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad y desarrollado durante los años 2017 a 2020.

A partir de la recuperación de la práctica desarrollada por los estudiantes en formación a través de la prestación del Servicio Social Unadista en el periodo 2016-2018, en el presente escrito se presenta la estructura, las intencionalidades formativas y las fuerzas que intervinieron en su implementación como experiencia formativa. También, desde la narrativa de sus participantes, se identifican los aprendizajes obtenidos tanto por los estudiantes en cuanto a la cualificación de su perfil docente, como por los docentes del programa en relación con la redefinición de la esfera comunitaria de la práctica pedagógica, de cara a su renovación curricular.

**Palabras clave:** escenarios de práctica, práctica comunitaria, formación docente, dimensión social-comunitaria.

**Keywords:** scenarios of practice, community practice, teacher training, social-community dimension.

## Introducción

Los programas de formación de maestros deben brindar los escenarios propicios de práctica para que los futuros docentes problematicen sus conocimientos, se enfrenten a las múltiples realidades de los contextos en donde intervendrán, reflexionen y cuestionen los diferentes factores que intervienen en su labor y así, logren potenciar y cualificar de manera permanente su proceso de aprendizaje durante su práctica pedagógica. Por tanto, la formación de un maestro en el campo de la educación infantil requiere de escenarios de práctica que, desde sus particularidades, generen diversas oportunidades para apropiar, transferir y producir conocimientos a partir de la diversidad de condiciones, interacciones y comprensiones de, en y sobre el contexto.

Respondiendo a este horizonte, el currículo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) propone un componente práctico que se desarrolla en tres esferas de actuación: la comunitaria, la institucional y la esfera investigativa<sup>4</sup>. En particular, la esfera comunitaria se sustenta en una de las estrategias de responsabilidad y proyección social del Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS) de la universidad: el Sistema de Servicio Social Unadista (SISSU) que, a través de la interacción y la educación comunitaria, promueve la formación de profesionales como líderes transformadores y la participación autónoma de las comunidades, reconociendo los espacios comunitarios “como ambientes de aprendizaje recíproco para que las acciones solidarias contribuyan a la transformación de la realidad de las comunidades y complementen la formación disciplinar de estudiantes y docentes (aprendizaje-servicio)” (UNAD, 2015, p. 3).

En estrecha articulación con estas apuestas, la Licenciatura en Pedagogía Infantil propone la formación de los docentes como actores sociales, integrando en su esfera comunitaria, entre otras estrategias, la práctica educativa “en contextos no institucionales, familiares o comunitarios para promover procesos de educación y atención integral a los niños y a las niñas de primera infancia” (Pedraza et al., 2014, p. 195). Así, en consonancia con uno de los núcleos problémicos que sustentan el diseño curricular de la licenciatura, a saber, “el papel del pedagogo infantil en diversos contextos de actuación a favor de las infancias”, se proponen escenarios de práctica que vayan más allá del aula tradicional de “cuatro paredes”: escenarios no formales, comunitarios, rurales y urbanos, tales como comunas, cabildos, comunidades, barrios, palenques, sierras, campos, etc., con la intención de propiciar en los docentes en formación el desarrollo de experiencias que potencien el reconocimiento de multicontextos que rodean a los sujetos de aprendizaje.

<sup>4</sup> Esta propuesta se retoma de los criterios de esferas de actuación que postula la AMEI – WAECE (Asociación Mundial de Educadores Infantiles) y que son recogidos por Melograno (2010), en relación con las formas organizativas de la actividad práctico-laboral en el marco de la formación de los educadores infantiles.

Para la implementación curricular de esta propuesta, además de varios cursos de carácter obligatorio y electivo<sup>5</sup>, el programa optó por articular a la esfera comunitaria del componente práctico la prestación del Servicio Social Unadista (SISSU), el cual es considerado como requisito de grado en todos los programas de pregrado de la UNAD. El SISSU se desarrolla en un semestre académico a través de los cursos Cátedra Social Solidaria y Cátedra Región. En el marco de los grandes desafíos del contexto global, la Cátedra Social Solidaria se orienta al reconocimiento del potencial del estudiante como líder transformador de acciones solidarias, promoviendo el desarrollo de competencias solidarias desde la interacción social que subyace a la acción comunicativa.

Por este potencial de actuación en distintos escenarios, se propuso analizar y reflexionar sobre el proceso de implementación de la esfera comunitaria del componente práctico del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD, mediante la sistematización de la experiencia desarrollada en las seis cohortes realizadas durante el periodo agosto de 2016 a julio de 2018, con el fin de identificar los aprendizajes que permitieran mejorar dicha práctica, y por ende, potencializar los diferentes entornos en los que el estudiante podrá ejercer los conocimientos y habilidades que ha adquirido durante su proceso de formación<sup>6</sup>.

En el marco de este propósito, y para conocer a profundidad la experiencia de los licenciados en formación en la práctica comunitaria, se caracterizó la propuesta formativa desde lo vivido por los estudiantes, se identificaron los aprendizajes alcanzados por ellos en torno a su perfil como actores sociales en procesos socioeducativos de atención a las infancias en contextos comunitarios, y se determinaron los factores pedagógicos que afectan la formación del estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil como actor social<sup>7</sup>. La sistematización de la experiencia giró en torno a dos ejes de sistematización: actor social y práctica pedagógica en escenarios comunitarios.

Con el fin de comprender al docente como actor social, se retoma la perspectiva de Paulo Freire (1997) quien, aunque no utilizó la categoría en mención, a lo largo de toda su obra hizo mención implícita a ella al referirse al “educador problematizador” como aquel comprometido con una educación humanizante y liberadora. Así, extrapolando las ideas de Freire en relación con el ser humano, el sujeto (históri-

<sup>5</sup> Acerca de la formación del perfil social solidario del estudiante, el documento maestro del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil relaciona como cursos obligatorios Educación, familia y comunidad, Políticas y programas de atención integral a la infancia y Gestión de proyectos y organizaciones educativas para las infancias. Así mismo, el programa oferta como cursos electivos Educación para la transformación social, Escenarios educativos innovadores, Resiliencia y Mapas de conocimiento regional.

<sup>6</sup> La sistematización se desarrolló a través del proyecto de investigación denominado “Prácticas y saberes sobre la formación del licenciado en Pedagogía Infantil de la UNAD como actor social, a partir de la experiencia de implementación de la esfera comunitaria del componente práctico del programa”.

<sup>7</sup> Las autoras del presente escrito construyeron un capítulo del libro denominado *Hacia una formación de maestros para la infancia como actores sociales: experiencia de práctica docente en escenarios comunitarios*, publicado en el libro *Subjetividades críticas transformadoras y solidarias: reflexiones y prácticas* (2020).

co, crítico y dialógico), el educador y el líder, se puede considerar que el licenciado como actor social es un educador que toma conciencia de su vocación ontológica de ser más, en cuanto se reconoce como ser inacabado y asume la responsabilidad de “ser sujeto de su propia historia y la responsabilidad ético-histórica con la humanización y la transformación de la realidad” (Trombetta y Trombetta, 2015, pp. 522-523).

Para Freire, el educador debe ser más que un ciudadano, en tanto se “integra de forma consciente al contexto, asumiendo el destino de ‘crear y transformar el mundo, siendo sujeto de su acción’ y en una búsqueda incesante por el derecho de ser sujeto de la historia” (Pitano, 2015, p. 481), negándose a ser objeto de una cultura de masificación y de una educación bancaria. Así mismo, como sujeto político y hacedor de cultura, “ejercita su libertad, asume las tareas de su tiempo, reflexiona y analiza, posicionándose críticamente y tomando decisiones que interfieren y alteran la realidad. Hace eso junto con los demás, en comunión: dialoga y actúa” (Osowski, 201, p. 482).

Situado dentro de su tiempo histórico, el educador como líder asume una postura política y democrática abierta que le permita una lectura crítica de la realidad y una comprensión del funcionamiento y la organización de la sociedad para, desde su acción educativa, movilizar la acción colectiva en pro de reivindicar los derechos de los ‘oprimidos’ y su empoderamiento (Herbert, 2015). En tal sentido, promueve una educación liberadora, participativa y dialógica que rompa con el individualismo y las solidaridades privadas (privilegios) y a partir de la cual surja la “motivación de luchar por caminos que valoricen el conocimiento y la organización colectiva para generar medios de vida digna de forma solidaria” (Adams, 2015, p. 476).

En fin, el maestro como actor social es un sujeto autónomo que asume la responsabilidad de sus actos y un sujeto con conciencia transitiva crítica, en tanto en su palabra y acción se manifiestan su capacidad para interpretar la realidad de manera causal y su compromiso ético y político con la transformación de la realidad (Kronbauer, 2015). En diálogo con lo anterior, y desde una postura crítica sobre el sistema que instrumentaliza al docente como técnico de la educación, Giroux (1990) hace un llamado a revisar los procesos de formación de docentes a fin de propiciar el desarrollo de un perfil que les permita asumir autónomamente el reto de “conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (p. 177).

Es decir, formar al docente como intelectual transformativo que, además de pensar y actuar en pro de la formación de sus estudiantes como ciudadanos libres y críticos, también se vincule a dinámicas colectivas, deliberativas y propositivas que interpelen el enfoque tecnocrático que ha venido imperando en la educación. (Perea et al., 2021, p. 199)<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Sobre la categoría de actor social, se puede encontrar una fundamentación conceptual más extensa en el capítulo del libro denominado *Hacia una formación de maestros para la infancia como actores sociales: experiencia de práctica docente en escenarios comunitarios*, publicado en el libro *Subjetividades críticas transformadoras y solidarias: reflexiones y prácticas* (2020).

El segundo eje de la sistematización de la experiencia giró en torno a las prácticas educativas en escenarios comunitarios. La conceptualización de lo que se comprende como práctica comunitaria se fundamentó en autores como Marcano (2011), quien afirma la importancia de reflexionar sobre la categoría de docente comunitario, entendiéndolo como un coinvestigador con la comunidad y resaltando el diálogo de saberes (los académicos y teóricos con los saberes populares) como la base de la formación docente-comunidad. Lo anterior se relaciona con lo enunciado por Vila (2002), en torno al entendimiento de que no se enseña y se aprende únicamente en la escuela, sino también en otros escenarios de vida y en otras actividades. Al respecto, Coll (2004) plantea la existencia de escenarios y prácticas educativas no escolares (relaciones familiares y de trabajo, actividades de ocio, actividades sociales y comunitarias) que influyen decisivamente en el desarrollo, formación y socialización de la persona. Estas comprensiones están conectadas con lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional, que entiende por práctica educativa el proceso de formación, conceptualización, investigación e intervención adelantadas en múltiples contextos socioculturales y con diversos grupos y poblaciones” (MEN, 2017, p. 7). Estos múltiples contextos dan cuenta de lo expuesto por Melograno (2010), sobre los escenarios de actuación del educador infantil en procesos no formales o escolarizados y mediante estrategias educativas no convencionales. De acuerdo con Dorfsman (2012), la actuación del docente en este tipo de escenarios se ve mediada por la formación y el desarrollo de la dimensión crítico-social y comunitaria que gira alrededor del compromiso moral, social y comunitario con las comunidades, desde una perspectiva crítica y social.



En suma, las prácticas educativas en escenarios no institucionales se presentan como un espacio formativo para conocer, comprender y trabajar en y desde los desafíos de la época y las especificidades propias de la realidad social de las diversas comunidades y contextos, dimensionando el papel y las posibilidades de actuación del educador infantil como actor social e intelectual transformativo.

A continuación, se hace énfasis en la metodología que guió la propuesta de recuperación de la práctica, así como en la caracterización de la propuesta formativa de los estudiantes en la experiencia de la práctica comunitaria y en las posibilidades y

aprendizajes de la formación del docente en la dimensión comunitaria, caracterizando los factores que afectan su formación como docente comunitario.

## Metodología

En la comprensión de las prácticas como un entramado de elementos y factores que, en sus diversas interacciones, van construyendo una realidad intersubjetiva mediada por conocimientos previos, pero también por saberes emergentes, el estudio de la práctica pedagógica en escenarios comunitarios se asumió desde la metodología de la sistematización de experiencias, en tanto esta modalidad de investigación permite la construcción de conocimiento a partir de la reflexión crítica de una práctica situada, “desde los significados particulares configurados en el proceso y los aprendizajes generados” (Aguirre, 2017, p. 2), a través de la experiencia vivida por unos actores específicos y en un contexto determinado.

Como modalidad de la investigación cualitativa, que reconoce la realidad social como generadora de conocimiento, y desde el enfoque histórico-hermenéutico que busca comprender los significados implícitos en las experiencias intersubjetivas que se desarrollan en contextos socioculturales específicos, la sistematización de experiencias se propone, al decir de Jara (2018), comprender e identificar los aprendizajes derivados de la experiencia, entendida esta como proceso histórico, dinámico, vital y único. En tal sentido, con esta propuesta de sistematización se planteó reconocer, tanto desde lo prescrito como desde lo vivenciado y recreado por sus participantes, las fortalezas, las debilidades y los aprendizajes de la experiencia del Servicio Social Unadista (SISSU) como escenario comunitario de formación de la esfera comunitaria del componente práctico de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (LIPI).

En la revisión de diferentes propuestas metodológicas para la sistematización de experiencias se observa que ellas coinciden en tres acciones y momentos claves en el proceso, a saber:

1. La recuperación de la experiencia desde lo planeado y lo vivido.
2. La reconstrucción e interpretación de la experiencia en torno a unos ejes de reflexión.
3. La elaboración y socialización de la síntesis analítica que da cuenta de los aprendizajes obtenidos en función de tales ejes.

De acuerdo con ello, y acogiendo el método desarrollado por el Centro Latinoamericano de Trabajo Social [CELATS] (Morgan y Monreal, 1991), el estudio de la práctica en mención se llevó a cabo a través del proceso que se sintetiza en la Tabla 1.

**Tabla 1.** *Etapas, finalidades y técnicas del proceso de sistematización*

Etapas	Finalidades	Técnicas
Recuperación de la experiencia.	Apropiar de manera comprensiva la experiencia en toda su complejidad, para poder identificar los factores que intervinieron, las interacciones que se dieron y los resultados obtenidos.	Revisión de documentos institucionales sobre la concepción y estructuración de la esfera comunitaria de la práctica pedagógica y el SISSU. Análisis de la narrativa retrospectiva de la experiencia adelantada por estudiantes, mediante la socialización de la práctica adelantada.
Delimitación del objeto de la sistematización.	Establecer los ejes y las preguntas orientadoras de la reconstrucción de la experiencia.	Análisis interpretativo de la información recolectada en la recuperación de la experiencia.
Reconstrucción de la experiencia.	Reconfigurar la experiencia a partir de los ejes de la sistematización, con base en los significados dados por sus participantes.	Grupos focales con estudiantes de tres ciudades del país. Cuestionarios digitales de respuesta abierta, aplicados a tutores del SISSU y docentes del componente práctico del programa de LIPI.
Interpretación de la experiencia reconstruida.	Reconocer las comprensiones y valoraciones compartidas acerca de los dispositivos formativos dispuestos y los aprendizajes alcanzados.	Análisis de los relatos de los participantes.

Nota. Elaboración propia.

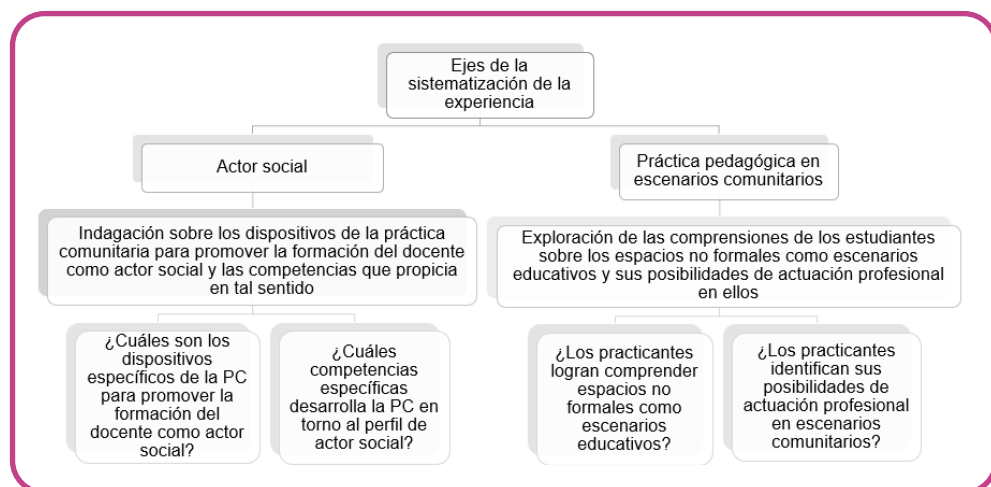
Con el fin de apropiarse comprensivamente la experiencia, su recuperación se llevó a cabo en dos momentos. El primer momento se centró en el reconocimiento de la experiencia desde lo prescrito, mediante el análisis de los documentos institucionales que dan cuenta sobre la concepción de la práctica pedagógica comunitaria en el programa de LIPI, la estructuración del SISSU y la propuesta de articulación de estos dos. El segundo momento indagó sobre lo vivido por 73 estudiantes que, a partir de un formato guía para la recuperación y reflexión, socializaron su experiencia un año después de haber realizado su práctica, y por tres docentes que acompañaron a dichos estudiantes en el desarrollo de la experiencia.

Para la selección de la muestra de las narrativas aportadas por las estudiantes, se establecieron como criterios de inclusión el haber aprobado el SISSU y socializado su experiencia en el Seminario Prepráctica. Los docentes participantes tenían como condición haber acompañado en el desarrollo del SISSU a estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil participantes en la investigación.



Con base en el análisis de hallazgos, fortalezas y debilidades de la experiencia recuperada, para la reconstrucción reflexiva de la misma se definieron como ejes de la sistematización las categorías de actor social y de práctica pedagógica en escenarios comunitarios, cada una de ellas con sus respectivas preguntas orientadoras, como se ilustra en la Figura 1.

**Figura 1.** Ejes y preguntas de la sistematización.



Fuente: elaboración propia.

Al respecto, el presente escrito se centra en el análisis del eje de la práctica docente en escenarios comunitarios, en tanto la categoría de actor social fue objeto de análisis en el capítulo referenciado en el apartado de Introducción.

La indagación en torno al eje de la práctica docente en escenarios comunitarios se estructuró mediante tres grupos focales en los que participaron 23 estudiantes de tres ciudades del país y a través de encuestas digitales abiertas aplicadas a tres tutores del SISSU que acompañaron el desarrollo de la práctica, así como a nueve docentes del componente práctico de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. A partir de la información recogida se procedió a identificar comprensiones y apreciaciones sobre la práctica comunitaria para los distintos participantes y a reconocer los aprendizajes derivados de ella.

## Resultados

Como se expuso en el apartado anterior, los resultados de la sistematización se centran tanto en la recuperación de la experiencia, como en los aprendizajes identificados en ella. En tal sentido, a continuación, se presentan los hallazgos acerca de la forma como se concibió (lo prescrito) y cómo se llevó a cabo (lo vivido) la práctica comunitaria, así como los saberes alcanzados por los estudiantes y docentes partícipes de la experiencia.

## Recuperación de la experiencia

### Naturaleza y antecedentes

Además de promover en sus estudiantes el dominio disciplinar de los licenciados en Pedagogía Infantil, el programa LIPI de la UNAD se compromete a fortalecer en sus estudiantes su identidad.

Como docentes críticos y transformadores, capaces de respetar, potencializar y enriquecer la diversidad social y de la infancia desde nuevas didácticas, concepciones de sujeto, apuestas de país y formas de enseñanza para la diversidad de poblaciones, escenarios, contextos y regiones que coexisten en nuestro entorno. (Pedraza et al., 2014, p. 75)

En tal sentido, la esfera comunitaria de la práctica pedagógica de LIPI —junto con las esferas institucional y de socialización del ejercicio investigativo que integran el componente práctico del programa— se concibe no solo como espacio curricular para fortalecer el desarrollo de competencias profesionales de un educador infantil, sino también como una práctica social y cultural orientada a “promover nuevas relaciones entre el educador y su contexto” (Ardila et al., 2014, p. 9).

Así mismo, de manera consecuente con la concepción Unadista sobre la proyección social, la práctica pedagógica también tiene una potencialidad política en cuanto se propone contribuir a la formación de profesionales comprometidos en la “construcción de una sociedad solidaria, justa y libre” (Proyecto Académico Pedagógico Solidario, 2011, p. 36), constituyéndose en una “estrategia de acercamiento e incidencia transformativa para y con las comunidades” (Pedraza et al., 2014, p. 190).

Debido a ello y desde un modelo de práctica reflexiva e investigativa, la práctica pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD se propone contribuir a la formación del licenciado como intelectual transformativo, capaz de apoyar la “consolidación de planes y políticas a favor de mejores condiciones para los niños y niñas y en general, cumplir una función social, académica y comunitaria” (Pedraza et al., 2014, p. 193). Particularmente, la práctica comunitaria apunta a que el estudiante interactúe en contextos no formales y comunitarios en los que se propicien espacios y acciones de atención integral a las infancias (Pedraza et al., 2014).

Durante el periodo 2012-2015, de manera paralela al diseño de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, la UNAD se encontraba reglamentando el Servicio Social Universitario, entendido como “operador central de la Proyección Social” mediante su integración a los currículos de los programas de formación en el nivel de pregrado, proponiendo el SISSU como una:

Estrategia solidaria interdisciplinar, de interacción comunitaria y de reconocimiento recíproco, en donde comunidad académica (estudiantes, docentes-tutores, docentes-investigadores, etc.) y comunidades locales y regionales, construyen y desarrollan juntos, en el marco de la filosofía del

liderazgo transformador, un modelo de relaciones de “influencia recíproca”, para el fomento y consolidación de un verdadero desarrollo comunitario. (Rodríguez y Ramón, 2012, p. 10)

Para su implementación curricular, planteó el desarrollo de tres cursos obligatorios, a saber:

Cátedra región (como espacio de reconocimiento y reflexión sobre el entorno regional y territorial del estudiante), Cátedra social solidaria (como espacio que acompaña al estudiante en la realización de un diagnóstico participativo en sus comunidades) y Proyecto social solidario (como espacio que acompaña en la realización de los proyectos formulados a partir del trabajo de reconocimiento y diagnóstico participativo realizado en los dos cursos anteriores). (Pedraza et al., 2014, pp. 195-196)

Dada la afinidad de propósitos entre la esfera comunitaria del programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y el SISSU, se decide dinamizar la práctica comunitaria mediante los cursos propuestos por el SISSU –integrados como requisitos de grado en los periodos académicos 3, 4 y 5 de su plan de estudios– y otros cursos de carácter obligatorio y electivo<sup>9</sup>, en tanto posibilitan “poner al estudiante en un contacto más directo con la realidad de su entorno y brindarle elementos que le permitan comprender y actuar sobre esa realidad para incidir de manera positiva en el mejoramiento de sus condiciones” (Pedraza et al., 2014, p. 248).

En el año 2015, contando ya la Licenciatura con el registro calificado para iniciar su primera cohorte en el segundo semestre académico, el Consejo Académico de la UNAD emite el Acuerdo 080 mediante el cual se adopta el Sistema del Servicio Social Unadista, determinando en el Parágrafo 2 del Artículo 8, que el SISSU contempla la Cátedra Social Solidaria y la Cátedra Región. En consecuencia, a partir de ese momento el SISSU se organiza como un espacio académico de 16 semanas obligatorio para todos los programas de la universidad y que se matricula como Prestación del Servicio Social Unadistas que, en la malla curricular de la Licenciatura, se ubica en el tercer periodo académico con un peso de tres créditos académicos. Así, las Cátedras Social Solidaria y Región se matriculan en un semestre académico de 16 semanas, como un curso académico organizado en dos cátedras, cada una con una duración de ocho semanas cada una y ofertadas en el campus virtual.

### *Intencionalidades formativas*

En el reconocimiento de que los niños no solo se educan en espacios educativos formales, sino que también las interacciones y las prácticas cotidianas que se dan

<sup>9</sup> Acerca de la formación del perfil social solidario del estudiante, el documento maestro del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil relaciona como cursos obligatorios Ética y Ciudadanía, Políticas y programas de atención integral a la infancia, Educación, familia y comunidad, y Gestión de proyectos y organizaciones educativas para las infancias. Así mismo, el programa oferta como cursos electivos Educación para la transformación social, Escenarios educativos innovadores, Resiliencia y Mapas de conocimiento regional y Pedagogía hospitalaria.

en su familia y su comunidad se constituyen en actos educativos que inciden en la configuración de las infancias, la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD se propone formar licenciados preparados para generar oportunidades educativas en contextos diferentes a los convencionales, con capacidad para:

Incidir y potenciar esos espacios en los que las infancias construyen sus linderos de enunciación, fortalecer a sus familias y recrear nuevos escenarios que permitan vigorizar los procesos de constitución de sujetos, desde perspectivas de participación, democracia e interculturalidad. (Pedraza et al., 2014, pp. 75-76)

Así mismo, desde la concepción del educador como intelectual transformativo, el programa apuesta por la formación de un “docente gestor y dinamizador de procesos educativos y de atención integral a las infancias, en escenarios comunitarios, barriales y alternativos” (Pedraza et al., 2014, p. 135), capaz de actuar de manera crítica y proactiva en diversos escenarios, en función de la promoción y garantía de los derechos de los niños y niñas. Al respecto, la Tabla 2 presenta una síntesis de algunas de las competencias que se buscan formar en los estudiantes desde los diferentes cursos que integran la esfera comunitaria, y que están directamente relacionados con algunos de los campos de acción establecidos en los perfiles profesional y ocupacional.

**Tabla 2.** Competencias de la esfera comunitaria de la práctica pedagógica, en relación con los perfiles profesional y ocupacional

Perfil profesional	Perfil ocupacional
Evaluar, formar y enseñar de forma pertinente y situada en los contextos y las particularidades de las infancias con las cuales se encuentra trabajando.	Gestor de proyectos de investigación y de proyectos comunitarios en multicontextos referidos a la pedagogía infantil y el trabajo con infancias.
Trabajar de forma cooperativa con sus colegas, con profesionales de otras áreas, con los niños, niñas y sus familias, y en general, con los agentes que hacen parte de los contextos en los que se encuentra, desde un ejercicio reflexivo, crítico y propositivo de su profesión.	Docente gestor y dinamizador de procesos educativos y de atención integral a las infancias, en escenarios comunitarios, barriales y alternativos.
Competencias	
Conoce, comprende y fundamenta su acción pedagógica en las teorías educativas y del desarrollo humano integral de los niños y las niñas, siendo capaz de leerlas y usarlas a favor de la diversidad propia de las infancias y ponerlas en práctica de manera crítica y pertinente frente a los diversos contextos.	
Diseña y desarrolla estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas al contexto, dando evidencias de capacidad para articular, flexibilizar y transversalizar saberes, en función de un adecuado desarrollo y construcción de conocimientos en las infancias.	

Perfil profesional	Perfil ocupacional
Diseña e implementa diversas estrategias de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados, haciendo evidente una concepción crítica de la evaluación, que le permite hacer una lectura compleja y comprensiva de los contextos educativos de las infancias.	
Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad, identificando y gestionando apoyos para atender necesidades educativas y favorecer los procesos de desarrollo social y educativo, desde prácticas contextualizadas y críticas.	
Participa activamente de los escenarios políticos, académicos, institucionales y otros, que definen y atienden asuntos relacionados con las infancias, participando activa y críticamente en el mejoramiento, la articulación de acciones y la construcción de conocimientos pertinentes para el campo de la pedagogía infantil.	
Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas, y proyectos educativos para las infancias, respondiendo a las necesidades y posibilidades del contexto y de los grupos humanos en los cuales tiene incidencia, garantizando la igualdad de oportunidades educativas para todos.	
Reflexiona de manera permanente sobre sus prácticas para mejorar su quehacer educativo e incidir de forma positiva, en el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y las niñas.	
Actúa como intelectual transformativo y solidario en su contexto, incidiendo con acciones educativas en la transformación de las realidades de su contexto, desde una postura ética, crítica y reflexiva.	

*Nota.* Elaboración propia, con base en información tomada del Documento Maestro de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (Pedraza et al., 2014).

Por su parte, a través de la Cátedra Social Solidaria y de la Cátedra Región, el SISSU promueve la formación del estudiante como líder transformador, mediante el desarrollo de competencias solidarias orientadas a la comprensión del entorno y a la acción solidaria. Al respecto, en la Tabla 3 se presentan las competencias a desarrollar en cada cátedra, las cuales corresponden a tres dimensiones, así:

1. Competencias solidarias para el liderazgo transformador y la gestión asociativa (saber para saber hacer).
2. Competencias solidarias ciudadanas (saber para saber participar y decidir).
3. Competencias solidarias éticas (saber para saber ser personas auténticas).

**Tabla 3.** Competencias solidarias de los cursos del Servicio Social Unadista para el año 2016

Cátedra Social Solidaria	Cátedra Región
El estudiante actúa como gestor comunitario que lidera y orienta la visibilización y reconocimiento de las acciones solidarias adelantadas por sus comunidades en lo político, económico, social y cultural en el marco de su realidad social comunitaria.	El estudiante promueve la interacción y el diálogo con los líderes de su comunidad que permitan aportar a la generación de soluciones específicas en referencia a problemáticas identificadas desde la acción solidaria.
El estudiante reconoce la interacción social desde la acción comunicativa como forma de existencia propia de la comunidad, que permite el ejercicio del poder para el fomento de estructuras participativas estables, autónomas y con capacidad de decisión y de organización social.	El estudiante reconoce las problemáticas de su entorno inmediato cotidiano en cuanto a las prácticas regionales que favorezcan la formulación de acciones y actuaciones comunitarias conforme a la naturaleza de ellas.
El estudiante comprende la dinámica comunitaria en el marco del desarrollo humano sostenible, que le permite dar sentido y significado de la solidaridad desde la reflexión de la acción solidaria comunitaria.	El estudiante comprende y acepta la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo para desarrollar la convivencia entre las personas de su comunidad y alejándose de todo tipo de discriminación.

*Nota.* Información tomada de los syllabus de los cursos Cátedra Social Solidaria y Cátedra Región UNAD (Moreno, 2015).

Para promover el desarrollo de estas competencias, las cátedras del SSSU se desarrollan bajo un modelo conceptual que integra teorías de la acción comunicativa, la interacción social y la acción solidaria, alrededor de cuatro núcleos problémicos: Emprendimiento solidario, Gestión asociativa, Innovación tecnológica y Arraigo comunitario.

En la Cátedra Social Solidaria –mediante el estudio de caso como estrategia de aprendizaje, y apoyada en referentes conceptuales sobre la acción comunicativa y estudios sociales sobre desarrollo sostenible, pobreza, violencia y democracia– el estudiante identifica en su entorno una acción solidaria en la que evidencia cómo la acción comunicativa promueve la acción solidaria en función de los objetivos del desarrollo sostenible.

En la Cátedra Región –mediante el aprendizaje basado en proyectos y a partir de referentes conceptuales sobre los objetivos del desarrollo sostenible, el desarrollo y la participación comunitaria y la investigación social– el estudiante realiza un diagnóstico solidario, a fin de reconocer la dinámica de la interacción social y las problemáticas de su contexto inmediato, relacionadas con el desarrollo sostenible, así mismo los recursos y potencialidades de la comunidad. A partir de los hallazgos, el estudiante planifica y desarrolla una acción solidaria.

Como en todos los cursos virtuales de la UNAD, el acompañamiento tutorial se realiza en grupos colaborativos de cinco estudiantes que, para el periodo 2016-2018, se conformaban aleatoriamente.

## *La experiencia vivida*

Considerando el microcurrículo propuesto para la Cátedra Social Solidaria, estos estudiantes se vincularon aleatoriamente a los grupos colaborativos en los que participaban todos los estudiantes de la universidad matriculados en el SISSU. En tanto la Cátedra Región implicaba al estudiante el desarrollo de una acción solidaria en una comunidad de su entorno, se acordó una propuesta de articulación entre la Licenciatura en Pedagogía Infantil (LIPI) y el SISSU, que integrará uno de los núcleos problémicos del diseño curricular de la Licenciatura: Papel del pedagogo infantil en diversos contextos de actuación a favor de las infancias (al cual pertenecen todos los cursos de práctica pedagógica y educativa), y el núcleo problémico de Arraigo comunitario de SISSU.

Con base en ello, el programa optó para las primeras cohortes de la Licenciatura por el desarrollo de acciones solidarias encaminadas a fomentar en las comunidades el arraigo regional y cultural, mediante la recuperación de expresiones de la tradición oral que acompañan a la primera infancia (Gamboa et al., 2016). Así mismo, con el fin de focalizar el acompañamiento tutorial en el logro del objetivo propuesto, se decidió vincular a los estudiantes de LIPI en grupos colaborativos exclusivos para este programa, en donde el tutor del SISSU contaría con el apoyo, externo al curso, de un docente de la licenciatura.

En el segundo semestre académico de 2016 inicia la matrícula de estudiantes de LIPI en el SISSU. Durante las cohortes adelantadas a partir de ese semestre y el primero del 2018, a nivel nacional se matricularon 597 estudiantes, pero un alto porcentaje de ellos no lograron aprobarlo, al no cumplir de manera satisfactoria el proceso de diagnóstico, planificación e implementación de la acción solidaria.

En la narrativa de los 73 estudiantes que socializaron su experiencia de Cátedra Región en el Seminario Prepráctica<sup>10</sup>, se encontró que el 73 % de las experiencias enfocaron la acción solidaria en torno a la atención a la primera infancia, mientras el 27 % focalizó otros grupos poblacionales en torno a problemas ambientales. De acuerdo con el objetivo propuesto en la articulación LIPI-SISSU, un alto porcentaje de estas experiencias se centró en la recuperación de expresiones de la tradición oral como cuentos, canciones, retahílas, fábulas, mitos y leyendas. No obstante, en función de los hallazgos del diagnóstico, algunas acciones solidarias se enfocaron a la recreación y al fortalecimiento de la lectura, la integración familiar y la resiliencia mediante el arte, mientras unas pocas se enfocaron a trabajar con padres de familia de niños con necesidades educativas especiales o acerca de los derechos de los niños.

<sup>10</sup> El plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía Infantil contempla un espacio denominado Seminario Prepráctica, que los estudiantes deben realizar inmediatamente antes de iniciar la esfera institucional de la práctica comunitaria. Este sirve de plataforma para conocer la experiencia de práctica comunitaria que tuvieron los estudiantes del programa al cursar el Servicio Social Unadista. A partir de una guía para la recuperación de la experiencia los estudiantes relatan, de manera escrita y mediante socialización oral, lo vivido en el servicio social.

El 34 % de esas experiencias se desarrollaron en el ámbito comunitario, en tanto el 66 % se llevaron a cabo en escenarios institucionales y formales, tanto urbanos como rurales. Dentro de los escenarios comunitarios identificados se destacan las organizaciones comunitarias formales como las juntas de acción comunal y otras de organización voluntaria en torno a la autogestión de necesidades particulares o el desarrollo de actividades de interés común. Así mismo, desde la relación de vecindad, algunos estudiantes adelantaron acciones solidarias con familias y niños de su entorno más cercano.

El 32 % de los estudiantes lograron trascender el relato de lo vivido, reflexionando acerca de lo aprendido desde los aciertos de la experiencia identificados por ellos. Al respecto, una notable mayoría reconoció la importancia de realizar acciones solidarias basadas en el diagnóstico y la planificación, así como en la interacción con la comunidad a través de la acción comunicativa. Algunos estudiantes refirieron haber comprendido el concepto de acción comunicativa y desarrollado habilidades para hablar en público. Otros consideraron haber mejorado sus habilidades sociales y didácticas para movilizar a las personas en torno al trabajo comunitario. Finalmente, un alto porcentaje de estudiantes expresaron haber fortalecido su sentido de pertenencia a su comunidad. No obstante, muy pocos identificaron errores, vacíos o aspectos a mejorar en el proceso adelantado, dentro de los que destacan la necesidad de un acompañamiento más personalizado por parte de los docentes orientadores, así como la posibilidad de vivir un proceso de práctica comunitaria más extenso.

## *Aprendizajes de la experiencia*

En torno a qué dejó la experiencia de práctica comunitaria en los estudiantes en formación y en los maestros acompañantes de dicha experiencia, en el análisis de la información recabada mediante grupos focales se encontró lo siguiente:

- Los estudiantes en formación y docentes acompañantes reconocieron la importancia de la dimensión social-comunitaria en la formación del educador.

Se evidenció que la práctica comunitaria permitió reconocer el papel de la dimensión social-comunitaria como base de espacios de formación docente que posibilitan de manera significativa la experiencia de conocer, potenciar, reflexionar y transformar los diferentes ambientes o escenarios comunitarios a través de la práctica docente, así como la posibilidad de reflexionar y transformar la propia acción docente, sus potencialidades, retos y necesidades para una labor docente comunitaria oportuna y significativa. En este sentido, algunos estudiantes y docentes acompañantes, respectivamente, afirmaron que:

... hay mucho que aprender de la misma sociedad, como docentes en formación tenemos infinidad de formas como contribuir no solo en el desarrollo del menor sino en su contexto de vida, como docentes las estrategias bien diseñadas ayudan no solo con los que se tiene contacto directo...” (Grupo focal GFB-E1-P8)



... (En la práctica comunitaria) se dinamizan acercamientos a las comunidades que pueden dar pie a interacciones propias de las disciplinas o programas, en cuanto a los elementos pedagógicos y didácticos es relevante hablar de las diferentes estrategias que promueven el aprendizaje social y fomentan los procesos de interacción social con fines educativos, solidarios y de formación en liderazgo para lograr servir a las comunidades por medio de ayudas didácticas generando procesos transformadores en dichas comunidades. (Entrevista ED-E1-P1)

De los relatos tomados de los grupos focales realizados, se desprende que, tanto para docentes en formación como para docentes acompañantes de la práctica, fue un aprendizaje significativo el dimensionar la importancia de vivir interacciones sociales, prácticas y experiencias que permitan potenciar el desarrollo de diferentes y diversos contextos educativos. Otro de los aprendizajes alcanzados derivó en el reconocimiento de las oportunidades que se presentan en los escenarios educativos comunitarios para promover estrategias y competencias que permitan identificar y potenciar las capacidades de los demás, orientar sus perspectivas y saberes de una forma pertinente, significativa y respetuosa, sobre todo, en escenarios en donde la dimensión social-comunitaria atraviesa los diferentes espacios de formación.

En consecuencia, y como se aborda más adelante, los docentes acompañantes reconocen la necesidad de pensar y vivir experiencias comunitarias en donde se tenga la posibilidad de interactuar constante y significativamente, posibilitando espacios de interacción para conocer al otro y para confiar en el otro, respetando las particulares formas de ser de cada integrante de los diferentes escenarios, así como respetando las diversas y múltiples perspectivas de ver el mundo en cada contexto. De la misma manera, se resalta la importancia de fortalecer competencias que le permitan al docente en formación trabajar colectivamente, asumiendo el compromiso social que reviste trabajar y ser con otros en escenarios educativos comunitarios.

Al respecto, Dorfsman (2012) postula cuatro dimensiones centrales en la formación y en el desarrollo de la profesión docente: “la académico-disciplinar, la técnico-pedagógica, la crítico-social y comunitaria y la personal-reflexiva” (p. 3). Al describir esta dimensión crítico-social y comunitaria, el autor menciona características como el compromiso moral con la comunidad, planteamientos que entienden a la didáctica como una ciencia de intervención social y dan un lugar central al compromiso social y comunitario, y relaciona la línea de compromiso social con un eje crítico social (Dorfsman, 2012).

- ***El docente en formación se reconoció como cocreador con las comunidades***

La experiencia de práctica comunitaria propició en los estudiantes el entendimiento de la importancia de no trabajar en solitario en las comunidades, y mucho menos desde una posición jerárquica. Se llegó a la comprensión de la necesidad de tra-

bajar para y con las comunidades; lo que les permitió a los docentes en formación dimensionar cómo su labor se potencia y tiene real impacto en la medida en la que dinamicen procesos de participación, empoderamiento, confianza, solidaridad y diálogo permanente. En el mismo sentido, los docentes acompañantes de la experiencia de la práctica comunitaria insistieron en la necesidad de:

... saber identificar el potencial de los demás, para direccionar sus expectativas y conocimientos de la mejor manera posible. Para esto, se hace necesario interactuar constantemente, confiar en el otro, ser respetuoso de las diferentes formas de ser y de las diferentes formas de ver el mundo; trabajar colaborativamente, ser persistente, saber escuchar, saber resolver problemas, saberse comunicar, capacidades para movilizar esfuerzos, saberes y recursos, etc. (Entrevista ED-E9-P2)

De la misma manera, los estudiantes comprendieron la necesidad de compartir saberes, desde la humildad y el respeto, para no imponer visiones de mundo, ni coartar posibilidades de expresión por parte de quienes conforman a las comunidades. En suma, reconocieron la importancia de que el líder transformador debe “promover la participación de las comunidades de forma autónoma, libre, crítica y creativa” (UNAD, 2015, p. 2). A propósito, una de las estudiantes en formación, recordando la acción solidaria realizada en su práctica comunitaria, expuso lo siguiente:

... junto con la ayuda de la comunidad para mejorar las condiciones de la biblioteca se logró adecuar un espacio, se construyeron las paredes ya no en guadua sino en bloque, se lograron poner tejas, se logró también hacer un librotón donde la mayoría de personas donaron sus libros y participaron, en este momento la biblioteca está funcionando y fue gracias a toda la comunidad y pues tuve la oportunidad de haber participado al inicio cuando se hizo en guadua y nuevamente cuando se recuperó y se reconstruyó (Grupo focal GFB-E5-P6)

Al respecto, Marcano (2011) describe al docente como un investigador que no es un experto externo, sino que es un coinvestigador con la comunidad y los actores que se interesan por los problemas prácticos y el mejoramiento de las condiciones actuales, como los servicios y sistemas organizativos comunitarios, los líderes comunitarios, las instituciones, las organizaciones no gubernamentales, el Estado y los académicos y los centros de investigación. En este sentido, este mismo autor resalta que la formación docente-comunidad debe basarse en un diálogo de saberes (los académicos y teóricos con los saberes populares) y soportarse en la implementación de diversos tipos de proyectos que alcancen al aula, al plantel y a la comunidad.

- ***Los estudiantes en formación lograron identificar espacios no formales como escenarios educativos***

De acuerdo con Perea et al. (2021), gracias a la práctica comunitaria realizada a través del Servicio Social Unadista, algunos de los estudiantes identificaron que los espacios de formación docente no se circunscriben únicamente a la escuela y al aula, sino que se extienden a comunidades, familias y diversos contextos; sin embargo, se encontró que, en varias de las experiencias de los participantes, en general había una tendencia a realizar estas acciones relacionándolas de alguna forma con escenarios escolares. Más allá de lo anterior, algunos estudiantes dimensionaron los espacios no formales como oportunidades para incidir en las dinámicas de desarrollo de la comunidad:

... ser líderes transformadores, no solamente en sí en el área laboral o profesional sino, pues, también como en el área personal y sobre todo social, nos ayuda también a ser personas con alto sentido de pertenencia y nos ayuda a contribuir en la primera infancia y en nuestra comunidad... , por ejemplo, a partir de eso nosotros logramos como ver desde varias perspectivas las problemáticas de nuestra comunidad y ahora nos damos cuenta que nosotros podemos servir a partir, bueno, profesionalmente o servir personalmente. (Grupo focal GFD-E3-P1, P2 y P3)

Por otra parte, en tanto LIPI propone en el perfil ocupacional de sus docentes la posibilidad de desempeño profesional en multicontextos como las organizaciones no gubernamentales, las instituciones que promueven la cultura y dinamizan la generación de políticas públicas o acciones sociales en pro de las infancias, se considera que, si bien esta ampliación de la mirada de los estudiantes es un avance, aún falta determinar estrategias que permitan de forma específica que estos futuros docentes puedan actuar de manera más prolongada y sistemática en escenarios educativos no formales -no necesariamente vinculados con la escuela- proyectando esta comprensión más allá de la simple ampliación del espectro de influencia en una comunidad educativa escolar. Al respecto, una de las maestras acompañantes de la experiencia de práctica sugirió lo siguiente:

... se requiere ampliar el tiempo de participación en prácticas de esta esfera, un solo semestre no es suficiente y es muy breve y de corto alcance lo que logran realizar. Se requiere dar más fundamentación pedagógica para la acción comunitaria, no solamente desde lo teórico sino desde el acompañamiento de tutores formados en pedagogía y ojalá en pedagogía comunitaria. Se requiere conocer e incluso participar con experiencias y personas con trayectoria en propuestas exitosas de educación comunitaria y acción social relacionada con la pedagogía, ojalá específicamente con la primera infancia. (Entrevista ED-E7-P5)

Ante la necesidad de seguir potenciando y fomentando la labor docente en escenarios educativos comunitarios, se podrían propiciar mayores “experiencias de apren-

dizaje realizadas con sectores de la comunidad dirigidas a contribuir a la comprensión, abordaje o resolución de problemáticas sociales críticas. Se trata de que los estudiantes aprendan contenidos de sus respectivos campos profesionales participando en experiencias sociocomunitarias” (Macchiarola et al., 2012, p. 1).

- ***Los practicantes identificaron sus posibilidades de actuación profesional en escenarios comunitarios***

Se evidenció que algunos de los estudiantes comprenden que su radio de acción como docente puede involucrar otras acciones profesionales que vayan más allá del aula tradicional, y se adscriban a proyectos y procesos comunitarios en múltiples contextos y escenarios. Sin embargo, no se encontró que los estudiantes logran identificar con suficiente claridad que, sin necesidad de relación con ámbitos escolares, los escenarios comunitarios se constituyen en sí mismos posibles escenarios de actuación profesional (Perea et al., 2021). Por este motivo, los docentes participantes realizaron análisis como el siguiente:

... los estudiantes requieren entender su papel como miembros de una comunidad y el potencial que tienen dentro de ella como educadores, asumiendo que desde la educación se pueden gestar procesos de mejora de la vida comunitaria. Así las cosas, requieren competencias para analizar la comunidad, y específicamente sus procesos relacionados con las infancias, de forma crítica y propositiva, apoyados en conocimientos de la pedagogía infantil que les permitan proponer acciones pedagógicas comunitarias que apoyen los procesos de mejora de las condiciones de los niños y las niñas, y las familias de la comunidad. (Entrevista ED-E7-P3)

En este sentido, se encontró la necesidad de fomentar espacios de formación para fortalecer la comprensión alcanzada por los estudiantes en cuanto a que la labor docente puede involucrar acciones de intervención social que no solamente contemplan procesos formativos con otros actores diferentes a los niños, sino que también propician condiciones sociales y culturales en pro de la generación de ambientes más apropiados para la construcción y el desarrollo de las infancias. Ante la necesidad de dimensionar la profesión docente en escenarios comunitarios, una de las estudiantes afirmó:

... creo que hoy en día nos tenemos que pensar como agentes sociales, no solamente un docente que está metido en un aula, sino como gestor social y empezar a ver la escuela también como desde ese punto político y ejercer también nuestra ciudadanía y participar en asuntos comunitarios. (Grupo focal GFD-E4-P1)

Para posibilitar esta comprensión y propiciar el entendimiento de los escenarios comunitarios como espacios de actuación profesional, es necesario posibilitar mayores espacios de reflexión con los estudiantes en torno a la formación y posibilidades de actuación docente:

¿Qué es un docente comunitario y cuál sería su epistemología?, ¿desde dónde pensar la categoría docente comunitario?; para cumplir con este cometido, el docente estudia la comunidad, identifica y valora sus posibilidades de acción, diseña, organiza y construye en función de un contexto específico, un plan de trabajo encaminado a innovar la labor docente. (Marcano, 2011, p. 605)

Vemos, entonces, que las prácticas comunitarias son no solamente una respuesta a una vocación misional de la UNAD, sino una necesidad para la formación de un licenciado en Pedagogía Infantil que se enmarque en la realidad social, que permita un entendimiento de las necesidades y desafíos de la época para la infancia y su entorno y del papel de la educación infantil en el mejoramiento de estas condiciones, lo que se articula con uno de los núcleos integradores del diseño curricular del programa: la formación del licenciado en Pedagogía Infantil como intelectual transformativo, y que es por tanto una necesidad en el marco de la formación del docente comunitario.

- ***El equipo docente de la Licenciatura en Pedagogía Infantil identifica condiciones pedagógicas y administrativas para cualificar la esfera comunitaria de la práctica pedagógica***

Las prácticas formativas son escenarios para fortalecer competencias mediante la transferencia del conocimiento adquirido y las habilidades desarrolladas a lo largo del proceso formativo. En tal sentido, y de acuerdo con lo expuesto por los docentes acompañantes, la práctica comunitaria no debería realizarse en los primeros semestres de la carrera, en tanto los estudiantes no cuentan aún con los conocimientos disciplinares que les permita aportar a las comunidades desde un ejercicio profesional, así como dimensionar todas las oportunidades y los retos que les ofrece el escenario comunitario para su formación. Además, una de las docentes acompañantes sugirió ciertos aspectos y contenidos que podrían cualificar la experiencia de práctica comunitaria:

... la práctica comunitaria debería estar mediada por contenidos sobre lo que significa el trabajo con primera infancia en escenarios comunitarios; derechos humanos, competencias comunicativas, habilidades sociales/interpersonales y emocionales; sobre capacidades de adaptación, competencias para trabajar en equipo y habilidades para tomar decisiones de manera autónoma y acertada. Sería, fundamental, también, que se abordaran características o rasgos de lo que es la práctica docente en un contexto comunitario. Podrían, trabajarse, además, experiencias exitosas de práctica docente en contextos comunitarios. (Entrevista ED-E9-P3)

Estas sugerencias dan cuenta de la necesidad de reconocer, de contenidos y de competencias que exige el trabajo en escenarios comunitarios, especialmente, en lo que tiene que ver con contextos comunitarios que trabajen con población de prime-

ra infancia. Dicho reconocimiento establece un horizonte de formación que puede ser permanentemente reflexionado por los maestros acompañantes de la práctica, favoreciendo en sus interacciones formativas las múltiples posibilidades y competencias de actuación profesional que tienen los estudiantes que ellos acompañan. En consonancia con lo expuesto por la docente, se requiere también de una práctica comunitaria más prolongada que posibilite en los estudiantes ciertas capacidades o habilidades para:

... conocer el entorno, el caracterizar el entorno y saber exactamente ¿qué estás haciendo?, ¿cómo lo estás haciendo?, ¿qué cosas tiene ese entorno, esa comunidad?, ¿qué falencias trae, qué oportunidades de cambio hay? Entonces, nosotros como docentes detectamos de pronto esas falencias, esas oportunidades y a partir de ahí, buscamos una situación que podamos más adelante organizar, de pronto transformar y que podamos atacar con ciertas estrategias para poder que llegue a un mejor nivel, pienso yo. (Grupo focal GFC-E3-P1)

Desde lo expuesto en los grupos focales se encuentra que, para los docentes acompañantes, el factor tiempo es fundamental para construir interacciones sociales y reconocimientos significativos en los procesos de la práctica comunitaria. Este aprendizaje da cuenta del reconocimiento de la continuidad, estabilidad y permanencia que deben atravesar los procesos vividos en la práctica comunitaria, sobre todo, en el marco de la construcción del compromiso social, moral y comunitario del que habla Dorfsman (2012). De la misma manera, los docentes acompañantes identifican la importancia del factor tiempo para construir habilidades que permitan asumir la plena responsabilidad de las acciones implementadas por los estudiantes en formación en los escenarios comunitarios; así como para construir una conciencia crítica y capacidades para interpretar las diversas realidades en las que intervienen (Kronbauer, 2015).

La práctica formativa debe ser, entonces, un dispositivo curricular diseñado, implementado, controlado y evaluado directamente por el programa académico, a fin de que pueda asegurar medios, mediaciones y mediadores específicos y pertinentes a sus propias intencionalidades formativas. Así mismo, para que sus modificaciones respondan a las necesidades y proyecciones del mismo programa.

## ***Discusiones y conclusiones***

A partir de la sistematización y de los aprendizajes de la experiencia, se puede concluir que la práctica comunitaria permitió interacciones entre las realidades propias de los diferentes escenarios y las experiencias particulares de los estudiantes y docentes acompañantes. Esta interacción a partir de las diferencias les permitió, mínimamente, comprender cómo las realidades sociales pueden construirse permanentemente a través de relaciones significativas, diversas, solidarias, cooperativas y mancomunadas.

Debido a la afinidad entre la esfera comunitaria de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y las cátedras del Servicio Social Unadista, en cuanto a sus propósitos formativos y escenarios de interacción, el Servicio Social es un escenario favorable y pertinente para la práctica comunitaria de los estudiantes del programa. Sin embargo, se requiere mayor articulación entre estos dos programas para potenciar las intencionalidades formativas de cada espacio. En este mismo sentido, y para concretar su apuesta ética, política y pedagógica de formar licenciados como intelectuales transformativos, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil debe complementar la experiencia de la práctica comunitaria, a través de mayores espacios y estrategias de acompañamiento docente.

Entre los obstáculos para aportar más significativamente a las comunidades con las que trabajaron los estudiantes en su experiencia de práctica comunitaria, se encuentra que, en la mayoría de los casos, hubo falta de tiempo para estar con las comunidades, poca planeación de las experiencias a desarrollar o pocas oportunidades de diálogo con los actores de los escenarios comunitarios. Se podría argumentar que estos obstáculos se deben principalmente a la breve duración del espacio académico en que los estudiantes desarrollan la experiencia del SISSU (16 semanas), o a que es diseñado y desarrollado en su totalidad por una dependencia de la Universidad diferente a la Licenciatura, por lo que los propósitos y el enfoque de formación docente que el programa espera de este espacio no se explicitan de forma suficiente.

Se evidencia, además, que los docentes en formación llegan a este tipo de escenarios con intenciones de “transformación” o de implementar acciones solidarias que propendan por el desarrollo de sus regiones; sin embargo, el seguimiento a estas acciones intencionadas para medir si efectivamente hubo o no un impacto, o para medir el alcance de ese impacto proyectado no se pudo evidenciar de manera explícita. Sin embargo, más allá de estos obstáculos, la experiencia de práctica comunitaria posibilitó en los docentes en formación una comprensión de la importancia de no imponer visiones de mundo o perspectivas de vida que afecten a las realidades de los diversos escenarios comunitarios, y en general, la posibilidad que tienen de participar e incidir en las comunidades desde la acción solidaria.

La experiencia de práctica comunitaria posibilitó en los estudiantes el reconocimiento de ámbitos de actuación y de formación que no se circunscriben solamente al aula, en este caso, escenarios o situaciones de las comunidades en donde se evidencian necesidades que pueden requerir acciones solidarias. De la misma manera, lo vivido por los estudiantes y docentes acompañantes en la Cátedra Social Solidaria y en la Cátedra Región, permitió el reconocimiento del potencial transformador social, profesional y personal que caracteriza el actuar docente en este tipo de escenarios. Por este motivo, y a partir de los hallazgos aquí documentados, consideramos que sería muy significativo extender y ampliar las posibilidades de actuación en escenarios comunitarios para una práctica profesional que permita vivir las competencias y habilidades que las prácticas comunitarias requieren y potencian en los licenciados en formación.

## Bibliografía

- Adams, T. (2015). Solidaridad. En Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. (Ed.), *Diccionario Paulo Freire*, 475-476. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>
- Aguirre, S. (2017). La sistematización de experiencias en el programa de Trabajo Social de la Universidad de Caldas, un aporte a la formación investigativa. Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del CEAAL. <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1377>
- Ardila, E., Pedraza, C., Martínez, D. y Bello, O. (2014). Manual de prácticas. Escuela de Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Conferencias Magistrales, COME*, 15-56. <https://www.researchgate.net/publication/255906796>
- Dorfsman, M. (2012). La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información. *Revista de Educación a Distancia*, (6). <http://revistas.um.es/red/article/view/245231/18577>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gamboa, D., Pedraza, C., González y Moreno, N. (2016). Articulación SISSU- Componente Práctico Licenciatura en Pedagogía Infantil. Documento técnico. Escuela Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós
- Herbert, S. (2015). Liderazgo. En Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. (Ed.), *Diccionario Paulo Freire*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, 311-313. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2121>
- Kronbauer, L. (2015). Conciencia. En Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. (Ed.), *Diccionario Paulo Freire*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, 103-104. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>
- Macchiarola, V., Martini, C. y Montebelli, A. (2012). Prácticas sociocomunitarias en el trayecto formativo del profesional de Educación Especial. *Revista RUEDES*, 2(3), 61-77. [http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/4342/marcchiarola-ruedes3.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4342/marcchiarola-ruedes3.pdf)



- Marcano, L. (2011). La formación del docente integral comunitario, en el contexto de las políticas educativas del Estado venezolano. *EDUCERE*, 15(52), 601-607. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35315/1/articulo3.pdf>
- Melograno, L. (2010). La formación profesional del maestro de Educación Infantil: documentos AMEI-WAECE. Trillas.
- MEN. (2017). Resolución 18583. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-49836.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-49836.html?_noredirect=1)
- Moreno, N. (2015). Syllabus del curso Cátedra Social Solidaria. Vicerrectoría de Desarrollo Regional Comunitario. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Moreno, N. (2015). Syllabus del curso Cátedra Región. Vicerrectoría de Desarrollo Regional Comunitario. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Morgan, M. y Monreal, M. (1991). Una propuesta de lineamientos orientadores para la sistematización de experiencias en Trabajo Social. *CELATS, Nuevos cuadernos* 17.
- Oowski, C. (2015). Sujeto–objeto. En Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. (Ed.), *Diccionario Paulo Freire*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, 482-483. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>
- Pedraza, C., Téllez, P. y Reyes, O. (2014). Documento de Registro Calificado de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Perea, A., Gamboa, D. y Pedraza, C. (2021). Hacia una formación de maestros para la infancia como actores sociales: experiencia de práctica docente en escenarios comunitarios (UNAD–Colombia). En González, R., Viera, J., Morales, S., Vassallo, M., Palacios, C. y Álvarez, M. (Ed.). *Subjetividades críticas transformadoras y solidarias: reflexiones y prácticas*. Sello Editorial UNAD, 222- 246. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/5033/4846>
- Pitano, S. (2015). Sujeto social. En Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. (Ed.), *Diccionario Paulo Freire*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, 480-482. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>
- Rodríguez, G. y Ramón, J. (2012). El Sistema de Servicio Social Unadista (SISSU). Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Trombetta, S. y Trombetta, L. (2015). Vocación ontológica. En Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. (Ed.), *Diccionario Paulo Freire*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, 521-523. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>

- Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (2011). Proyecto Académico Pedagógico Solidario. Versión 3.0. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). <http://thumano.UNAD.edu.co/portal/documentos/induccin/PAP%20solidario%20v3.pdf>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (2015, 7 de julio). Acuerdo 080 de 2015, por el cual se adopta el Sistema de Servicio Social Unadista SSSU de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Vila, I. (2002). Familia, escuela y comunidad. *Researchgate*, 1-12. [https://www.researchgate.net/publication/264420274\\_Familia\\_escuela\\_y\\_comunidad](https://www.researchgate.net/publication/264420274_Familia_escuela_y_comunidad)