

# HACIA UNA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA INFANCIA COMO ACTORES SOCIALES: EXPERIENCIA DE PRÁCTICA DOCENTE EN ESCENARIOS COMUNITARIOS (UNAD)

---



---

**Adriana Perea Albarracín**  
**Diana Carolina Gamboa Gamba**  
**Carmen Eugenia Pedraza**  
**Ramírez**

Universidad Nacional Abierta y a Distancia  
Colombia

---

## INTRODUCCIÓN

A partir del análisis de la trayectoria y las tendencias de la formación de docentes en educación infantil y en concordancia con los propósitos misionales de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD (Colombia), uno de los rasgos distintivos del diseño curricular del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil es la formación del licenciado como intelectual transformativo (Giroux, 1990). Desde esta concepción, el programa apuesta por un docente que cuente con las capacidades suficientes no solo para actuar de manera crítica y proactiva en escenarios escolares o institucionales de atención y educación a la infancia, sino también para “asumir su rol en escenarios comunitarios, barriales, regionales, desde propuestas innovadoras [...] que permitan la articulación de varios actores, en función de la promoción y garantía de los derechos de los niños y niñas” (Pedraza et al., 2014, p. 122). Es así que, para dinamizar esta apuesta, se incluyeron dentro del componente práctico del currículo tres esferas de actuación: institucional, investigativa y comunitaria.

La esfera comunitaria del componente práctico “busca generar espacios para que el estudiante conozca, aborde y trabaje en contextos no institucionales, familiares o comunitarios para promover procesos de educación y atención integral a las infancias” (Pedraza et al., 2014, p. 195). Para el desarrollo de la esfera comunitaria se dispuso como escenario de práctica el Servicio Social Unadista, estrategia de aprendizaje-servicio impulsada por la UNAD, en la que a través de espacios de estudio y contacto con la comunidad se lleva a cabo un proceso de diagnóstico, planificación y acción solidaria, permitiendo a los estudiantes realizar un aporte a la mejora de la situación problema identificada. Esta estrategia se propone para que todo estudiante desarrolle competencias de líder transformador y se reconozca como un actor con responsabilidad social solidaria: impronta de todo egresado Unadista.

La articulación de estos dos espacios se plantea con el propósito de desarrollar competencias docentes para interactuar de manera pedagógica, solidaria, crítica y transformadora en contextos socioeducativos no formales, en torno a la promoción de procesos de educación y atención integral a las infancias. En este contexto, se planteó la necesidad de identificar las fortalezas, las debilidades y los aprendizajes de la experiencia de implementación de la esfera comunitaria del componente práctico del programa.

Por esta razón, el grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad llevó a cabo la investigación “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 (código PIE-012-2017)”. Los objetivos de esta investigación giraron en torno a caracterizar la propuesta formativa desde lo vivido por los estudiantes, identificar los aprendizajes alcanzados por ellos en torno a su perfil como actor social y constructor de procesos socioeducativos de atención a las infancias en contextos comunitarios, y determinar los factores pedagógicos que afectan la formación del estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil como actor social.

## LA METODOLOGÍA DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Desde el enfoque cualitativo que reconoce las prácticas sociales como generadoras de conocimiento, así como desde la perspectiva hermenéutica que reivindica lo subjetivo y lo intersubjetivo como vehículos para comprender la realidad social, el desarrollo de esta investigación se adelantó mediante la sistematización de la experiencia, en tanto metodología que, “a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca cualificarla y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscribe” (Torres, 1998, p. 3). Dicha sistematización abarcó la práctica comunitaria desarrollada durante el período 2016-2 a 2018-1, en el que participaron 618 estudiantes.

Como bien lo señala Jara (2018), no existe un modelo o una fórmula preestablecida para llevar a cabo una sistematización de experiencias. Sin embargo, con base en la revisión de diversas propuestas metodológicas en los campos de la educación popular y del trabajo social, se puede afirmar que todo proceso de sistematización implica al menos tres acciones básicas: 1. Apropriación comprensiva de la experiencia en toda su complejidad, para poder identificar los factores que intervinieron, las interacciones que se dieron y los resultados obtenidos; 2. Reflexión sobre la misma, a fin de reconocer el sentido de la experiencia, la lógica del proceso vivido y los aprendizajes; 3. Síntesis en función de las preguntas de la sistematización. Así, retomando el método propuesto por el Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS) (Morgan y Monreal, 1991), para el desarrollo del presente estudio se definieron los siguientes momentos:

Primer momento, recuperación de la experiencia: se desarrolló a partir de la revisión documental y de una narrativa retrospectiva presentada por los estudiantes. La revi-

sión se centró en los documentos que dan cuenta de la concepción y estructuración de la esfera comunitaria de la práctica pedagógica, de la propuesta pedagógica y didáctica del Servicio Social Unadista y de los productos logrados por los estudiantes en este espacio. Por su parte, la narrativa se llevó a cabo mediante la socialización que realizaron 73 estudiantes sobre su propia experiencia.

Segundo momento, delimitación del objeto de la sistematización: se realizó con base en el análisis interpretativo de la información recabada en el primer momento. A partir de la identificación de fortalezas y debilidades de la práctica, se establecieron los ejes y las preguntas de la sistematización, como se ilustra a continuación:

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

Ejes	Preguntas
Práctica docente en escenarios comunitarios: explora en qué medida los estudiantes logran comprender espacios no formales como escenarios educativos e identifican en ellos sus posibilidades de actuación profesional.	¿Los practicantes logran comprender espacios no formales como escenarios educativos?
	¿Los practicantes identifican sus posibilidades de actuación profesional en escenarios comunitarios?
Actor social: indaga sobre los dispositivos específicos de la práctica comunitaria para promover la formación del docente como actor social y las competencias específicas que ella desarrolla en torno al perfil de actor social.	¿Cuáles son los dispositivos específicos de la práctica comunitaria para promover la formación del docente como actor social?
	¿Cuáles competencias específicas desarrolla la práctica comunitaria en torno al perfil de actor social?

**Fuente:** Elaboración propia

Tercer momento, reconstrucción de la experiencia: se llevó a cabo con el fin de identificar los significados dados por los participantes a los interrogantes de los ejes de sistematización determinados. Mediante el uso de herramientas digitales se realizaron 3 grupos focales con 23 estudiantes de 3 ciudades del país y se aplicaron cuestionarios de respuesta abierta a estudiantes, a tutores del Servicio Social Unadista que acom-



pañaron la práctica comunitaria y a docentes del componente práctico del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Cuarto momento, interpretación de la experiencia reconstruida: se ejecutó mediante el análisis de los relatos de los participantes, identificando las comprensiones y valoraciones compartidas acerca de los dispositivos formativos dispuestos y los aprendizajes alcanzados en la práctica comunitaria a través del Servicio Social Unadista.

Quinto momento, comunicación de resultados: consiste en la socialización de los hallazgos de la sistematización con los participantes, con el fin de compartir aprendizajes y propiciar la cualificación del espacio de práctica comunitaria.

## PRÁCTICA DOCENTE EN ESCENARIOS COMUNITARIOS

Como se ha mencionado, la Licenciatura en Pedagogía Infantil dinamiza su currículo mediante la propuesta de un componente práctico basado en tres esferas de actuación (UNAD, 2019), adaptadas de la propuesta de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE), y recogida por Melograno (2010) en relación con las formas organizativas de la actividad práctico-laboral en el marco de la formación de los educadores infantiles.

El componente práctico busca propiciar, entonces, espacios significativos de práctica *in situ*, en los que los docentes en formación puedan formular proyectos de intervención pertinentes, inclusivos, propositivos e innovadores para transformar o potenciar los diferentes contextos en los que tendrá lugar la puesta en práctica de su proceso de formación en la licenciatura. En particular, Melograno (2010) afirma que la esfera comunitaria está “caracterizada por acciones en la comunidad para coordinar relaciones de influencia y apoyo” (p. 190).

Retomando y adaptando este concepto, el programa integra en su práctica comunitaria contextos no institucionales, familiares y comunitarios para la promoción de procesos de educación y atención integral a las infancias. En consecuencia, el espacio comunitario se entiende como un escenario de formación muy importante que aparece como una respuesta a la necesidad de aportar a la formación de los docentes

como actores sociales y dar una respuesta al rol comunitario que caracteriza la labor del educador.

En cuanto a la importancia de esta dimensión social-comunitaria en la formación del educador, Dorfsman (2012) postula a la dimensión crítico-social y comunitaria como una dimensión central en la formación y en el desarrollo de la profesión docente; caracterizada, además, por el compromiso moral, social y comunitario con la comunidad. Por su parte, Macchiarola et al. (2012) describen en su propuesta de prácticas socio-comunitarias del programa Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, que dichas prácticas son base importante de los aprendizajes disciplinares que los estudiantes adquieren por la interacción social y comunitaria, y que aportan soluciones a diversas problemáticas de los sectores que han sido excluidos históricamente de muchas maneras y de muchas esferas de la vida.

El proceso de conceptualización de lo que se comprende como práctica comunitaria ha sido apoyado también por autores como Vila (2002) que afirma que no solamente se enseña y se aprende en la escuela, sino también en otros escenarios de vida y actividad. En diálogo con lo anterior, Coll (2004) plantea que existen otras prácticas educativas distintas a las escolares, que se dan en la familia, relaciones de trabajo, actividades de ocio, y otras actividades sociales y comunitarias, las cuales influyen decisivamente en el desarrollo, la formación y la socialización. Estas comprensiones están relacionadas con lo enunciado por Marcano (2011), en torno a la necesidad de que la formación docente-comunidad se base en un diálogo de saberes (los conocimientos académicos con los saberes populares) y se soporte en la implementación de diversos tipos de proyectos que alcancen al aula, al plantel y a la comunidad. En ese sentido, se pretende preparar a los estudiantes para trabajar en diferentes contextos, es decir, se apuesta por un docente capaz de asumir su rol también en escenarios comunitarios, barriales, regionales, desde propuestas innovadoras que trascienden las limitaciones institucionales y escolares y que permitan la articulación de varios actores.

Se entiende que las prácticas comunitarias son una necesidad para la formación de un licenciado que se enmarque en la realidad social, porque permiten un entendimiento de las necesidades y desafíos de la época –en particular– para la infancia y su entorno, así como la comprensión del papel de la educación infantil en el mejoramiento de estas condiciones. Esto se articula con la necesidad de 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 como actor social.



## EL DOCENTE COMO ACTOR SOCIAL

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.

Esta mirada ética y política sobre la función pedagógica-social del profesor remite a la revisión de actor social como concepto en proceso de construcción que, de acuerdo con Rauber (2006), emerge en el marco de la posmodernidad con la caída de los grandes metarrelatos y las múltiples y crecientes manifestaciones de participación popular que se vienen dando en diferentes países como forma de resistencia al neoliberalismo, pero sin una vinculación directa a un partido político específico.

Al respecto, en la revisión realizada por García (2007) sobre la trayectoria de este concepto desde las categorías de la decisión, la acción y el poder de la acción, se encuentra que el “actor es aquella entidad que dispone de los medios para decidir y actuar conforme a sus decisiones, (...) y por lo cual) se le puede atribuir responsabilidad por los resultados de sus acciones” (p. 203). En la teoría de la estructuración, el análisis de la acción del agente destaca la capacidad y libertad del actor para actuar de forma intencionada, responsabilizarse de sus actos y reflexionar sobre ellos (Giddens, 1979, como se citó en García, 2007). En igual sentido, desde la mirada sobre el poder contenido en la acción, Hay (como se citó en García, 2007) concluye que “el actor sería aquel sujeto que tiene capacidad para dominar a otros actores (esto es, para ejercer una presión sobre ellos) o el contexto en el que actúa” (p. 202).

Por su parte, Ponce (2004) afirma que el actor social “representa algo para la sociedad, encarna una idea, una reivindicación, un proyecto, una promesa, una denuncia” (p. 11), sobre lo cual expone un programa de acción y para lo cual tiene la capacidad de producir resultados para una comunidad. De acuerdo con ello, el concepto de actor social deviene del concepto de ciudadanía, definida en la antigua Grecia como ser político, capaz de participar en la deliberación y construcción de lo público y que, en el marco

de los estados modernos, empieza a concebirse como sujeto político para diferenciarse de otras formas de ciudadanía.

En este sentido, retomando el análisis documental de Martínez (2008) sobre la noción de subjetividad política en autores como Alain Touraine, Hugo Zemelman, Edgar Morin y Cornelius Castoriadis, se puede inferir que el sujeto político es un individuo “potente”, con voluntad para construirse como individuo desde su experiencia singular y en relación con los otros (Touraine, 1997); con libertad, conciencia de ruptura y valor para proponer nuevas realidades (Zemelman, 1998); con una mirada reflexiva y crítica sobre sí mismo, su realidad y su experiencia vivida (Morin, 2001); con capacidad de hablar, decidir y actuar por sí mismo, pero también de influir, representar y actuar con los otros para alimentar el imaginario social instituyente (Castoriadis, 2002).

Extrapolando al rol del docente las concepciones de los autores citados, y tomando como referencia el concepto de educador problematizador propuesto por Freire (1973), puede decirse que el educador como actor social toma conciencia de su vocación ontológica de *ser más*, asume la responsabilidad de ser sujeto de su propia historia y de los procesos de transformación de la realidad desde una perspectiva liberadora, integrándose al contexto con conciencia crítica, en busca de la transformación de la realidad de los oprimidos.

## HALLAZGOS

### PRÁCTICA DOCENTE EN ESCENARIOS COMUNITARIOS.

En relación con este eje, en sus relatos los estudiantes identificaron aprendizajes que enriquecen la formación profesional como docentes y que fueron alcanzados en el desarrollo del Servicio Social Unadista. De igual forma, resaltan algunos elementos relacionados con el servicio que consideran haber prestado a las comunidades en las que realizaron su acción solidaria.

### APRENDIZAJES

En esta categoría de análisis se identificaron algunos aprendizajes agrupados en una serie de subcategorías emergentes:





**a)** Elementos relacionados con la investigación.

En diversas oportunidades los participantes mencionan y resaltan que la experiencia les brindó elementos relacionados con la investigación o les permitió la implementación de herramientas investigativas que aportan a su formación docente:

Desde la parte de la caracterización que se puede hacer como tal, cuando tú haces encuestas, cuando te toca hacer una investigación de pronto sobre cierto grupo o cierta reflexión pedagógica sobre ciertas personas donde tú estás, entonces los elementos que nos brinda o que nos brindaron me parece que fueron muy oportunos.

Como docentes lo que hacemos es investigar, y al investigar, al estar investigando [...] creo que esto que realizamos nos sirvió de mucho, una para adquirir nuevas experiencias y otra pues para mejorar, crear o construir nuevas cosas. (GFC-E1-P2) Fin de cita

Desde la metodología planteada por SISSU para el desarrollo de la acción solidaria, las estudiantes comprendieron que esta se desarrolla desde un proceso participativo que implica el diagnóstico, la planificación y la implementación. En este mismo orden de ideas, enuncian algunas técnicas que aprendieron a utilizar para el desarrollo de dicho proceso, tales como la cartografía social y la lluvia de ideas. Este aprendizaje entra en diálogo con lo enunciado por Marcano (2011), en torno al entendimiento del 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.

La alusión en varias ocasiones al tema de la investigación nos muestra no solamente que los participantes lo identifican como un asunto central en su formación docente, sino que lograron identificar la práctica comunitaria como un escenario que puede ser abordado desde elementos investigativos tal como lo propone el Servicio Social Unadista, a la vez que pueden avanzar en aprendizajes relacionados.

**b)** Diversos contextos de actuación del maestro

Los participantes reconocieron que su contexto de actuación va más allá del aula, en tanto pueden trabajar “no solamente con esa población (la de

la escuela), sino con cualquier otra, con la del barrio, con la de la cancha, eso sí es gratificante” (GFC-E1-P8). Y en este sentido mencionan que es posible desde su labor docente “ayudar a la creación de proyectos educativos que no sean en la escuela, pero que aporte en las escuelas, que aporte en la educación” (GFC-E3-P8), reconociendo que “la relación maestro-comunidad es muy importante” (CE-E4-P6). Uno de los entrevistados concluye, incluso, que uno de los aprendizajes más relevantes de su Servicio Social Unadista fue el aprender a trabajar con adultos (GFD-P5-E2).

Así, y de acuerdo con la postura de Vila (2002), quien afirma que no solamente se enseña y se aprende en la escuela, sino también en otros escenarios de la vida, podemos encontrar que varios de los participantes logran encontrar en esta práctica comunitaria un espacio para reconocer que el ámbito de actuación de un docente no se circunscribe solo al aula:

.....  
..... Hay mucho que aprender de la misma sociedad, como docentes  
..... 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.  
..... (CE-E1-P8).  
.....

### c) Interacción social

En cuanto a la interacción social, las estudiantes refieren haber desarrollado habilidades comunicativas que propiciaron la posibilidad no solo de relacionarse en forma horizontal con la comunidad, sino también para facilitar en los padres de familia la comprensión de algunos conceptos nuevos para ellos, presentándolos de múltiples maneras y relacionándolos con su contexto:

.....  
..... Creo que fue uno de los acercamientos importantes de relacionarnos  
..... con la comunidad, como decían las compañeras de una manera  
..... humilde y rompiendo las jerarquías que a veces pensamos que el  
..... docente tiene sobre el estudiante y entablar una relación de par, con  
..... el respeto, con la importancia del intercambio, de darles voz también  
..... a ellos, de trabajar juntos en pro de la construcción de paz sobre todo  
..... y en nuevos horizontes para la comunidad. (GFD-E4-P1).  
.....



En igual sentido, consideran haber fortalecido su capacidad de escucha para reconocer y entender los saberes de la comunidad, apuntando a la acción comunicativa que se considera base de la interacción social en el Servicio Social Unadista:

Inicio de cita Se aprendieron muchas cosas, en parte de la comunidad, pues de emprendimiento, uno de los valores que más se resaltó fue el respeto ante la comunidad y la solidaridad entre todos. Una comunicación muy asertiva frente a lo que yo iba a hacer, lo que yo iba a mirar sobre la problemática que había en mi comunidad. (GFD-E5-P5) Fin de cita

De la misma forma, los aprendizajes sobre la interacción social se reflejaron en algunos estudiantes mediante el reconocimiento y análisis que realizaron de la necesidad de articulación con instituciones de la comunidad. Algunos participantes diseñaron y desarrollaron su acción con apoyo de juntas comunales, fundaciones, organizaciones deportivas, asociaciones de padres, etc.:

Inicio de cita Busqué en común acuerdo con la institución una entidad que se llama XXX, entonces, me parece que todo eso fue muy de la mano y el trabajo que se hizo fue muy bueno, de hecho, se implementó también que los chicos tienen loncheras saludables tres veces a la semana en la institución. (GFC-E2-P2)

El club para esa problemática nos abrió las puertas para que los niños pudieran ingresar, y en las tardes, que era donde no se aprovechaba el tiempo ni el espacio de recreación, lo pasaran aprovechando ese espacio en el deporte. En este caso sería en la natación. (GFC-E3-P3) Fin de cita

El trabajo mancomunado e interacción con diferentes actores de la comunidad apoya las múltiples posibilidades que tienen los docentes en escenarios de práctica comunitaria para construir proyectos conjuntos que tengan en cuenta las realidades particulares de los escenarios, en pro de potenciar dichas realidades a partir de visiones solidarias, críticas y creativas (Marcano, 2011).

#### d) Metaaprendizajes

Para algunos estudiantes, la experiencia de práctica comunitaria favoreció el reconocimiento de su propio potencial transformador, es decir, no solo les permitió comprender el rol que puede desempeñar el docente como agente dinamizador de cambio, sino también percibir su capacidad de transformación personal en cuanto a la forma de ver, comprender y hacer las cosas:

Yo creo que esta Cátedra Región nos ayudó a ser personas transformadoras o nos ayudó también como a transformar en sí, como nuestros pensamientos, nuestras ideas, nuestra forma de ver las cosas, lo que digo de nuestra comunidad, nuestra sociedad y profesionalmente como personalmente a nosotros mismos y a las personas que se intervino. (GFD-E3-P3).

De la misma forma, resaltaron algunos elementos relacionados con el análisis crítico y propositivo de la realidad: “Observar, reflexionar, involucrar, proponer y argumentar, pienso que fue lo que más se aprendió” (GFC-E3-P7). “Como la capacidad investigativa, la misma creatividad, el mismo sentir y accionar desde nuestro rol como futuros docentes” (GFC-E2-P7).

También reconocen haber fortalecido la comprensión y vivencia de actitudes y comportamientos que contienen el valor de la solidaridad, tales como la empatía, el respeto, la compasión, la humildad, la voluntad de servicio, la paciencia y la generosidad. En este sentido, y en diálogo con lo expuesto por Marcano (2011), la práctica comunitaria facilita la formación de un docente integral comunitario innovador y crítico, con capacidad para entender y reflexionar sus propias capacidades y realidades, así como las particularidades del contexto.

## SERVICIO

Entendiendo el servicio como una acción que posibilita incidir en la mejora de la situación de otros, encontramos que los estudiantes identificaron que las acciones realizadas en el marco del servicio social Unadista tuvieron alguna influencia en la situación en la que trabajaron, relacionando esta incidencia con su proceso de formación como docentes. Logros como que los padres participantes siguen reuniéndose en espacios de juego como los planteados por el estudiante, que los niños que trabajan con sus padres en reciclaje entendieron el sentido del trabajo de su familia, conocer más de las costumbres y tradiciones de una región junto con los niños, o que los niños con los



que se trabajó siguieron realizando deportes con la institución que colaboró para la realización de su experiencia, reflejan de alguna manera cierto impacto que para los estudiantes vale la pena resaltar.

Refiriéndose a una pregunta sobre el servicio social Unadista y su formación como docente, un estudiante afirmó que:

El servicio social unadista nos brinda la oportunidad de ir más allá de la parte conceptual, para enfocarnos en nuestra misión [...] Es la mejor parte de la formación ya que aplicamos nuestros conocimientos, haciendo que los demás los puedan aprovechar y que nosotros nos sintamos orgullosos de lo que hacemos. (CE-E5-P7).

Los estudiantes en formación reconocieron que las experiencias vividas en la práctica comunitaria son de fácil recordación porque hubo construcciones colectivas y participativas del saber, mediadas por múltiples voces, por diferentes formas de ser y de ver el mundo. Esas experiencias en las que tuvieron contacto con los diferentes actores que hacen parte de los escenarios comunitarios, ya sean niños, vecinos, adultos mayores, madres gestantes, madres comunitarias, líderes barriales, etc., es decir, entrar en contacto con la comunidad en sí misma y la posibilidad de ayudar de cierta manera, hace que los recuerdos de estas experiencias sean más perdurables en la memoria de las estudiantes:

Las familias se sensibilizaron sobre la importancia de promover esos derechos que tienen los niños, de trabajar mancomunadamente dando garantía a estos derechos [...] Aportó conocimiento a estas familias porque no es lo mismo que decirle a una familia que su hijo tiene derecho a ser alimentado, para ellos es lo que comúnmente hacen todos los días, pero, ¿de qué manera los estamos alimentando?, ¿estamos cumpliendo?, ¿estamos siendo garantes de esos niños? Entonces, reflexión total para estas familias. (GFD-E1-P5).

## ACTOR SOCIAL

En torno a este eje se logró identificar las comprensiones alcanzadas por los estudiantes en cuanto a la imagen o visión del líder transformador, sus capacidades, sus formas de actuación, los valores y actitudes que lo caracterizan.

### a) Imagen o visión

Los estudiantes entrevistados identifican el rol del líder transformador como agente o gestor social, con alto sentido de pertenencia y compromiso social, con vocación de servicio a la comunidad y con capacidad para incidir en los procesos de transformación de la realidad:

Es ejercer como una integralidad en nuestras acciones [...] 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. (GFD-E4-P1).

Veo que este proceso crea en el estudiante cómo vincularse en una sociedad y nos hace analizar cómo siendo agente de una sociedad puedo aportar a mejores cambios. (CE-E1-P2).

En tal sentido, las estudiantes identifican no solo la imagen del actor social como agente (Guiddens, 1979, citado en García, 2007), sino que también el poder contenido en la acción para ejercer presión sobre otros actores (Hay, 1997). Adicionalmente se reconoce que el actor social tiene una autonomía relativa, porque mantiene relaciones de interdependencia con su entorno (Morin, 2001, citado en Martínez, 2008) y también se comprende que “la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control” (Giroux, 1990, p. 177).

De igual forma, se entiende que el liderazgo transformador no es un rol que se ejerce en determinadas actividades del ejercicio profesional, sino que es una postura que permea el ser, tanto en su plano individual como social. Al respecto, una de las entrevistadas anota que:



· 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 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. (GFD-E3-P1, P2 y P3).

Así, en los relatos acerca de su experiencia, se puede inferir que a través de la práctica comunitaria los estudiantes logran dimensionar el rol del maestro (licenciado) más allá de su acción en el aula y de los lineamientos curriculares establecidos, para empezar a tomar conciencia de sus posibilidades de actuación como líder transformador. Por tanto, en el desarrollo de su práctica en un escenario comunitario y desde la perspectiva del aprendizaje-servicio centrado en la acción solidaria, la constitución del estudiante como maestro se proyecta más allá del estereotipo del dictador de clase en una institución educativa, empezando a ampliar su subjetividad al concebir para sí una imagen de líder social que, en palabras de Martínez (2008), “abre visos de cumplimiento de una función social, y señala huellas de potenciación de una voluntad de acción social” (p. 63).

## b) Capacidades del actor social

En consonancia con los planteamientos de Freire (1997), Giroux (1990) y Zemelman (1998, citado en Martínez, 2008), las estudiantes señalan que el liderazgo transformador se sustenta en la capacidad para analizar críticamente el contexto, estudiar su problemática desde diversas perspectivas y proponer diversas alternativas de solución para transformar la realidad y mejorar las condiciones en las que se construyen y desarrollan las infancias:

· Yo pienso que sí es bueno como enfocarnos en la primera infancia, pero tener en cuenta también que todo viene de un contexto y yo creo que primeramente pensar como en las familias, en la sociedad en general porque de ahí parte la primera infancia. (GFD-E3-P1, P2 y P3)

Conocer el entorno, el caracterizar el entorno y saber exactamente ¿qué estás haciendo?, ¿cómo lo estás haciendo?, ¿qué cosas tiene ese entorno, esa comunidad educativa?, ¿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 (GFC-E3-P1).

c) Formas de actuación

Los estudiantes entendieron que el líder no trabaja en solitario y desde una posición jerárquica, sino que su labor se potencia y tiene capacidad de impacto en la medida en que, de manera humilde y responsable, dinamice en la comunidad procesos de sensibilización, participación, confianza social, solidaridad y empoderamiento; también, en la medida en que identifique y gestione recursos institucionales y de diversas organizaciones, para ponerlos al servicio de la acción social. Al respecto, uno de los entrevistados considera que

Un líder transformador más que todo aporta a las diferentes problemáticas, da soluciones, ayuda no solamente desde una idea propia, sino desde una idea conjunta. (GFC-E5-P1).

En este relato se observa el desarrollo de una conciencia social que valora y orienta la participación comunitaria hacia proyectos de bien común, logrando comprender que, en el desarrollo de la acción solidaria, el líder transformador debe “promover la participación de las comunidades de forma autónoma, libre, crítica y creativa”, objetivo general del Servicio Social Unadista (UNAD, 2015, p. 2).

En sus narraciones los estudiantes afirman que, en la práctica docente realizada a través del Servicio Social Unadista, lograron comprender la importancia de contextualizar los derechos, las necesidades y las problemáticas de las infancias desde otros referentes y ámbitos, como el familiar y el comunitario, más allá del desarrollo evolutivo o de la realidad que expresa cada niño en el aula escolar:



· Tuve que conceptualizar de alguna manera todo eso que aplicaba a los 17 objetivos de desarrollo que se tienen en cuenta y pues, a partir de eso, cómo yo como futuro licenciado puedo realizarlo en mi comunidad, puedo empezar a trabajar o mediante qué herramientas, entonces, pienso que sí me aportó eso. (GFD-E1-P2).

**d) El docente como actor social**

En el desarrollo del Servicio Social Unadista, las estudiantes comprendieron que la acción del docente no se limita al espacio escolar y a la enseñanza de conocimientos y habilidades establecidas en los currículos institucionales y estandarizados, como “ejecutores profesionalmente equipados para hacer realidad efectiva cualquiera de las metas que se les señale” (Giroux, 1990, p. 176), sino que debe utilizar su intelecto y conocimiento para comprender la realidad de los sujetos con los que interactúa, dentro o fuera del aula, para generar oportunidades educativas en función de sus necesidades, características e ideales:

· El propósito de los docentes es que con nuestras prácticas podamos transformar nuestro entorno y desde la docencia se puede hacer eso, podemos con la práctica de nuestras actividades, de las estrategias, podemos llegar a esos estudiantes y no solo a ellos, sino a esa comunidad en donde ellos viven [...] poder cambiar ese entorno donde ellos viven y el entorno en el que nos desarrollamos. Al mismo tiempo, esa experiencia me ayudó para poder trabajar con la comunidad, poder llegar a esa comunidad, a esos padres de familia, trabajar más con ellos, conocerlos más, para poder así potenciar las actividades que se hagan con los estudiantes. (GFC-E2-P1).

También se advierte que los estudiantes desarrollaron lo que Martínez (2006) refiere como “voluntad de acción social”, al asumir una postura de descentramiento de sí mismos y proponerse, desde la acción comunicativa y la interacción social, propiciar dinámicas comunitarias hacia la transformación social.

· El liderazgo es una responsabilidad compartida, cuando uno no solamente digamos que guía el proceso, sino que también empodera a la comunidad en general con la que uno esté trabajando para que ellos asuman también su papel dentro de la acción que se está

... haciendo [...] darles voz también a ellos, de trabajar juntos en pro de la construcción de paz sobre todo y en nuevos horizontes para la comunidad. (GFD-E4-P1 y P7).

Por lo tanto, se puede concluir que los estudiantes desarrollaron competencias docentes para interactuar de manera pedagógica, solidaria, crítica y transformadora en contextos socioeducativos no formales, en torno a la promoción de procesos de educación y atención integral a las infancias, propósito de la articulación de la esfera comunitaria de la Licenciatura en Pedagogía Infantil con el Servicio Social Unadista.

## DISCUSIÓN

Esta sección se centra en analizar las preguntas de cada uno de los ejes que dinamizaron la sistematización de la experiencia

### PRÁCTICA EN ESCENARIOS COMUNITARIOS

#### **¿Los practicantes logran comprender espacios no formales como escenarios educativos?**

*Como ya se ha visto, gracias a la práctica comunitaria realizada a través del Servicio Social Unadista, los estudiantes identificaron que su ámbito de actuación docente no se circunscribe únicamente a la escuela y al aula, sino que se extiende a padres y comunidad. Sin embargo, se encontró que, en varias de las respuestas, e incluso en varias de las experiencias de los participantes, había una tendencia a realizar estas acciones relacionándolas de alguna forma con escenarios escolares.*

En tanto el programa de la licenciatura 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.



## **¿Los practicantes identifican sus posibilidades de actuación profesional en escenarios comunitarios?**

En cuanto a esta pregunta, relacionada con la anterior, se evidencia que los estudiantes comprenden que su radio de acción como docente es mayor al del aula y puede involucrar otras acciones formativas, tales como gestor y dinamizador de proyectos y procesos comunitarios en múltiples contextos y escenarios. No obstante, no se logra todavía encontrar que se identifique de forma abierta que los escenarios comunitarios se constituyen en sí mismos y sin relación con ámbitos escolares como posibles escenarios de desempeño profesional.

De la misma manera, se hace necesario 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.

## **ACTOR SOCIAL**

### **¿Cuáles son los dispositivos específicos de la práctica comunitaria para promover la formación del docente como actor social?**

*Se identificó que el Servicio Social Unadista provee unos marcos de referencia que posibilitan el desarrollo de una mirada comprensiva y crítica de la realidad social, así como otras sensibilidades frente a ella. También, amplía el conocimiento sobre las características que debe tener un líder en cuanto a su acción comunicativa e interacción solidaria para potenciar su capacidad de transformación social.*

*Adicionalmente, mediante el diagnóstico y la acción solidaria, relacionados con la infancia en el caso específico de nuestro programa, se impulsa la apropiación de una metodología para la intervención comunitaria y se aporta a la formación investigativa, en tanto los participantes no solamente miran la comunidad con ojos de investigador para identificar problemáticas en las que pueden incidir, sino que también plantean acciones que ellos mismos lideran para aportar a dicha realidad.*

## **¿Cuáles competencias específicas desarrolla la práctica comunitaria en torno al perfil de actor social?**

De acuerdo con los hallazgos expuestos, la investigación permitió identificar avances en la construcción de competencias investigativas, de interacción social para contactarse de forma respetuosa con una comunidad, para el diseño de acciones pertinentes a problemáticas identificadas y para la acción articulada con actores y organizaciones sociales. Los docentes en formación concuerdan sobre la necesidad de que el docente sea visible y disponga de múltiples habilidades y de competencias solidarias que le permitan identificarse como un líder en los escenarios comunitarios; entre ellas, la capacidad para observar, interactuar, dialogar, convocar y movilizar; apertura para conocer la realidad social, las problemáticas, necesidades, oportunidades y recursos de los entornos y asumir posturas críticas y reflexivas frente a ella; la disposición permanente para escuchar, para aprender de la experiencia de la comunidad y para trabajar mancomunadamente; y la facultad para proyectar, planear, organizar y desarrollar experiencias intencionadas en torno a la creación de nuevas realidades para las comunidades.

Si bien se pueden identificar ciertos avances, consideramos que la duración y diseño mismo de la práctica comunitaria solamente permite una sensibilización y un primer acercamiento a la comprensión de las posibilidades de actuación del docente como actor social. Por tanto, para lograr mayores avances se requieren más espacios que posibiliten continuar con estas construcciones y fortalecer otras necesarias, sin embargo, como una primera aproximación se considera valioso lo ganado y pertinente lo aprendido.

El equipo investigador considera que la experiencia de práctica comunitaria arroja un balance positivo, pues además de los avances ya enunciados, se abre la puerta a una práctica profesional que amplía el espectro de actuación y ayuda al futuro profesional a experimentar la acción pedagógica en ámbitos diferentes a la escuela, propósito que subyace en el corazón de la práctica comunitaria. Incumbe entonces al programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil el capitalizar esta experiencia, cualificándola, ampliándola o complementándola de manera que se logre avanzar hacia la conquista de aquellas comprensiones o competencias que por sí mismo el Servicio Social Unadista no contempla o para las que apenas abre una primera puerta exploratoria.



# REFERENCIAS

---

Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del Laberinto VI*. México: Fondo de Cultura Económica.

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. En *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (pp.15-56). COMIE.

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/245231/185771>

Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo veintiuno editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo veintiuno editores.

García, E. (2007). El concepto de actor. Reflexiones y propuestas para la ciencia política. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 3(6), 199-216.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.

Hay, C. (1997), "Estructura y actuación (agency)" en D. Marsh y G. Stoker (eds.), *Teoría y métodos de la ciencia política*. Madrid: Alianza.

Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

Macchiarola, V., Martini, C. y Montebelli, A. (2012). Prácticas sociocomunitarias en el trayecto formativo del profesional de educación especial. *Revista Ruedas*, 2(3), 61-77.

Marcano, L. (2011). La formación del docente integral comunitario, en el contexto de las políticas educativas del Estado venezolano. *EDUCERE*, 15(52), 601-607.

Martínez, M. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33), 243-250. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603305>

Martínez, M. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Editorial Magisterio.

Melograno, L. (2010). *La formación profesional del maestro de educación infantil: documentos AMEI-WAECE*. Trillas.

Morgan, M. y Monreal, M. (1991). Una propuesta de lineamientos orientadores para la sistematización de experiencias en trabajo social. CELATS.

Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pedraza, C. Téllez, P. y Reyes, O. (2014). *Documento maestro Licenciatura en Pedagogía Infantil*. UNAD.

Ponce, A. (2004). *Los actores sociales del Cantón Rocafuerte y su participación en el desarrollo local* (tesis de posgrado). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Rauber, I. (2006). *Luchas y organizaciones sociales y políticas: desarticulaciones y articulaciones*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.

Torres, A. (1998). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*. [https://www.researchgate.net/publication/319410555\\_La\\_sistematizacion\\_de\\_experiencias\\_educativas\\_reflexiones\\_sobre\\_una\\_practica\\_reciente](https://www.researchgate.net/publication/319410555_La_sistematizacion_de_experiencias_educativas_reflexiones_sobre_una_practica_reciente)

UNAD. (2015). *Acuerdo 080 del 7 de julio de 2015 por el cual se adopta el Sistema de Servicio Social Unadista SISSU de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia*. UNAD.

UNAD (2019). *Estructura componente práctico, Licenciatura en Pedagogía Infantil UNAD*. <https://www.youtube.com/watch?v=LxG6aF5UUIw>

Vila, I. (2002). *Familia, escuela y comunidad*. Horsori.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia. Contribución al estudio del presente*. Barcelona: Anthropos.