

5. Experiencias colaborativas en formación superior de agentes educativos para la primera infancia México-Colombia

MARTHA RODRÍGUEZ GUILLÉN*

JUANNA ALEXANDRA DÍAZ CUADROS**

MIRNA MARTÍNEZ SOLÍS***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.311.05>

Resumen

El capítulo “Experiencias colaborativas en formación superior de agentes educativos para la primera infancia: México-Colombia” aborda la importancia de la educación de calidad en la primera infancia, enmarcada en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, particularmente en su Objetivo 4. Las autoras destacan que la inversión en educación de calidad desde la infancia genera un retorno social significativo, subrayando la necesidad de intervención educativa desde el nacimiento hasta la etapa universitaria.

Se enfatiza el papel crucial de la formación de agentes educativos en este proceso, reconociendo su impacto positivo en el desarrollo integral de los niños. La Investigación compartida entre dos instituciones de educación superior, ENSFEP (México) y Unicafam (Colombia), ha permitido crear espacios de intercambio pedagógico y cultural. Las metodologías como las clases espejo, las cátedras internacionales, los encuentros de investigación y las diversas publicaciones, fomentan la interacción entre estudiantes y

* Doctoranda en Evaluación. Docente en El Colegio de Puebla A. C. y en el Instituto de Administración Pública en Puebla, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8900-6411>

** Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Catedrática, investigadora y enlace de Procesos de Extensión de la Escuela de Pedagogía y la Facultad de Salud y Bienestar en la Fundación Universitaria Cafam, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1572-2586>

*** Doctora en Investigación Educativa. Profesora-investigadora de la Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4777-2377>

docentes de diferentes contextos, desafiando los límites de la educación tradicional y promoviendo la adquisición de competencias interculturales.

El capítulo también aborda los retos en la preparación de los agentes educativos, revelando que muchos se sienten subvalorados en sus roles docentes. A pesar de esto, la valoración por parte de los padres sugiere un reconocimiento del trabajo realizado. Las experiencias investigativas se reflejan en una educación adaptativa, capaz de afrontar los cambios abruptos, como la transición de la presencialidad a la virtualidad debido a la pandemia.

Las conclusiones resaltan la resiliencia de los participantes y el compromiso de los educadores en la formación de agentes educativos, enfatizando la necesidad de una mayor valorización y recursos para esta labor. La colaboración entre ENSFEP y Unicafam permite un enfoque más global sobre la formación docente, contribuyendo así a la consecución de los ODS 2030 y la mejora de la práctica profesional en el ámbito de la educación inicial.

Palabras clave: *educación, primera infancia, formación docente.*

Introducción

El tema educativo, es fundamental para el desarrollo de la sociedad a nivel nacional y global; este importante planteamiento queda de manifiesto en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, donde se considera como un detonante en el plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad y en esta gran expectativa, desde el Objetivo 4, “Educación de calidad” que a la letra expresa: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. Estos propósitos, de suyo ambiciosos, se incrementan al reconocer que se vinculan a la consecución de casi todos los demás objetivos de la mencionada Agenda.

Por otro lado, James Heckman (2010) demostró que:

invertir en servicios educativos de calidad en la primera infancia logra un retorno social de siete veces. Una vez realizada esta inversión, se debe mantener a lo largo del ciclo de vida para obtener el mejor provecho. Esto significa in-

tervenir de forma adecuada en los engranajes de la educación: de la cuna a la educación inicial, a la básica, al bachillerato, a la educación vinculada con el mundo del trabajo y a la universidad.

En este escenario, la formación de agentes educativos, para la primera infancia, desde la educación superior, juega un papel determinante, ya que se ha reconocido cada vez más que trabajar integralmente con los niños y niñas, desde su nacimiento, tendrá efectos muy favorables para los propios niños y para las sociedades que inviertan pertinentemente en el trabajo con este grupo etario. El gran reto es que se reconozca lo que la política de educación inicial en México sostiene, en cuanto a que los niños, desde su nacimiento, son aprendices competentes, y para Colombia, niños y niñas como sujetos agentes de su propio desarrollo.

Este capítulo, hace parte de los esfuerzos que Colombia y México han realizado, desde las instituciones: Fundación Universitaria Cafam-Unicafam y La Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla-ENSFEP, en cumplimiento a la meta 4. 2: “para 2030, velar por que todas las niñas y los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria”. Esta meta, no puede alcanzarse sin el medio de implementación 4C que pretende para 2030, “aumentar sustancialmente la oferta de profesores calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados (...)”

La ENSFEP, ubicada en Cuautlancingo, Puebla, México, es una institución pública dedicada a la formación de docentes para la educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria). Ofrece diversas oportunidades para que sus estudiantes complementen su formación profesional. Por su parte, Unicafam es una institución privada de educación superior con sede en Bogotá, Colombia, que ofrece programas académicos en diversas áreas, entre ellos la licenciatura en Educación Infantil, perteneciente a la Escuela de Pedagogía.

Ambas instituciones fomentan experiencias que enriquecen tanto la formación profesional como personal de sus estudiantes, incluyendo las competencias investigativas y resolutivas que se desarrollan, en este caso a

partir de la movilización académica en procesos de internacionalización, que involucra tanto a estudiantes como a cuerpos académicos. Los programas educativos participantes en estas experiencias son aquellos enfocados en la atención a la primera infancia.

Este trabajo, refiere los resultados del proyecto de investigación “Ambientes y Aprendizajes en la Primera Infancia” desarrollado de 2019 al 2024, sobre las experiencias formativas y prácticas profesionales, que se desarrollan en dos contextos: México y Colombia, haciendo hincapié en el interés compartido por una educación inicial de calidad con un enfoque de derechos. Por otra parte y en concordancia con los planteamientos curriculares de los programas educativos, se establecen elementos del humanismo, mediante estrategias socioformativas que se abordan a continuación.

Desarrollo

El punto de partida: conocer y analizar la política pública de México y Colombia

Para iniciar el proceso investigativo y colaborativo, se analiza la política pública sobre la primera infancia en Colombia y México, mediante un proceso cualitativo, documental y exploratorio. En Colombia se revisaron 30 documentos; en México, se examinaron 36 documentos. Se estableció una matriz de análisis para organizar los datos de cada uno de ellos y clasificar las categorías relacionadas con la primera infancia. El análisis documental comparativo se centra en las políticas educativas de ambos países, explorando categorías como el desarrollo integral, el papel del maestro, el juego, el arte y los derechos de los niños y niñas.

Colombia ha experimentado un notable avance en la atención a la primera infancia desde mediados del siglo xx. La creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en 1968 marcó un hito en la consolidación de políticas públicas dirigidas a este grupo poblacional.

A lo largo de los años, se han establecido diversos marcos legales y normativos que garantizan el derecho a la educación y el desarrollo integral de los niños y niñas desde los primeros años de vida. La Constitución de 1991,

la Ley General de Educación 115 y la Ley 1098 de 2008 (Código de la Infancia y la Adolescencia) son algunos de los pilares fundamentales de este proceso.

La Ley 1804 de 2016, conocida como la Ley de Cero a Siempre, representa un parteaguas en el corpus legal para primera infancia. Esta ley establece una política de Estado para promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 5 años 11 meses, fomentando el trabajo intersectorial y la articulación de los diferentes niveles de gobierno.

Los principales logros y avances alcanzados en este campo incluyen:

- *Consolidación de un marco normativo*: se ha establecido un conjunto de leyes y decretos que garantizan el derecho a la educación y el desarrollo integral de los niños y niñas.
- *Ampliación de la cobertura*: se ha incrementado el número de centros de atención a la primera infancia y se ha mejorado la calidad de los servicios ofrecidos.
- *Enfoque integral*: se ha adoptado una perspectiva integral que abarca aspectos biológicos, cognitivos, socioafectivos y espirituales del desarrollo infantil.
- *Participación de múltiples actores*: se ha promovido la participación de diversos sectores, como salud, educación, cultura y desarrollo social, en la atención a la primera infancia.
- *Fortalecimiento de la articulación interinstitucional*: se ha establecido una mayor coordinación entre los diferentes niveles de gobierno y las instituciones involucradas.
- *Reconocimiento de la diversidad*: se ha promovido el reconocimiento de la diversidad cultural y social de los niños y niñas.

En Colombia, se destacan enfoques que ven la primera infancia no sólo como una etapa, sino como un momento creativo y potencialmente transformador. En México, la política pública refleja el reconocimiento de los derechos de los niños y niñas desde la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. Los documentos en ambos países enfatizan la importancia de garantizar una atención integral a la primera infancia, viéndola como un periodo fundamental para el desarrollo social, emocional y cognitivo.

Uno de los aspectos clave en Colombia es el reconocimiento de la interculturalidad en la primera infancia. Este enfoque reconoce la diversidad cultural y social de los niños, quienes construyen su identidad a través de su pertenencia a una comunidad. En comunidades indígenas, por ejemplo, se utiliza el concepto de “semillas de vida” para describir esta etapa crucial, señalando que los niños son el futuro de sus pueblos, pero también tienen características singulares que los hacen diferentes de otros grupos sociales.

Es esencial que esta diversidad sea respetada y promovida, ya que los niños no deben ser homogeneizados bajo una única definición de primera infancia. Cada niño, con sus contextos, vivencias y relaciones, representa un universo único. Este respeto por la diversidad es clave para su desarrollo integral y su participación en la sociedad como sujetos de derechos. La identidad étnico-cultural se construye desde el pensamiento propio y es fundamental para el reconocimiento de los derechos de los niños en sus comunidades.

Este enfoque intercultural subraya la importancia de preservar los conocimientos y tradiciones ancestrales, ya que ignorar la diversidad cultural podría significar la pérdida de una riqueza histórica invaluable. Por ejemplo, en la cultura arhuaca, si no se cultivan ciertos conocimientos y prácticas culturales, la identidad de la persona queda comprometida. Así, la primera infancia no sólo representa el presente de una sociedad, sino también la memoria viva de sus tradiciones, como elemento esencial para el futuro de la humanidad. Para el caso de México la educación intercultural también es importante y está presente en los servicios de educación indígena y los que brinda el Consejo Nacional de Fomento Educativo-Conafe, rescatando fundamentalmente las prácticas de crianza.

La atención a la primera infancia en México ha evolucionado significativamente, impulsada por reformas legislativas y políticas públicas. Desde la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, México ha adoptado medidas para garantizar los derechos de los niños y adolescentes, como la reforma constitucional de 2011 que prioriza el “interés superior de la niñez” en las acciones del Estado.

La educación para la primera infancia se divide en dos niveles: la educación inicial (0-3 años) y la educación preescolar (3-5 años 11 meses). La

educación preescolar fue declarada obligatoria en 2002, integrándose gradualmente en el sistema educativo básico.

En 2011, la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) fortaleció la estructura educativa, estableciendo competencias clave como aprendizaje permanente y convivencia. La educación inicial en México dio un gran paso en 2013 con el Modelo de Atención con Enfoque Integral, que reconoce la importancia de los primeros años para el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, incluyendo un enfoque integral que abarca lo educativo y lo asistencial; esto ha permitido un avance hacia la inclusión de niños vulnerables, indígenas y migrantes.

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes-LGDNNA de 2014 creó el Sistema de Protección Integral-SIPINNA para garantizar los derechos de la infancia en todos los niveles del Estado. En 2017, se publicó el plan “Aprendizajes clave”, que consolidó la articulación entre educación inicial y básica.

Posteriormente, en 2019, la reforma constitucional del artículo tercero reconoció el derecho a la educación inicial como obligatorio, marcando un avance significativo en el diseño de políticas públicas para la primera infancia. La Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia-ENAPI establece que este periodo, hasta los 5 años 11 meses, es clave para la construcción de una sociedad más equitativa y armónica, centrada en la convivencia ética y el desarrollo integral de los niños.

En México la formación de maestros del nivel preescolar tradicionalmente ha estado a cargo de las escuelas Normales, sin embargo, a partir de las transformaciones curriculares de las últimas décadas, las universidades han ofrecido programas para este nivel, así como en las áreas de pedagogía y educación. En el caso de la formación de agentes educativos para la educación inicial, el programa surgió en el año 2013 como una iniciativa de un equipo de Normales y autoridades del estado de Puebla; durante varios años fue una propuesta estatal y a partir del 2018 empieza a tener un carácter nacional.

El estudio concluye que existen similitudes y divergencias entre ambos contextos, en cuanto a la concepción de la primera infancia y su relación con los derechos, el desarrollo integral y el ciclo vital, lo que da lugar a la construcción de un marco teórico que sustentará la investigación planteada entre ENSFEP y Unicafam.

Acciones de formación e investigación de cara a los retos del 2020

El año 2020 se destacó por la crisis sanitaria global causada por la COVID-19, que afectó profundamente a varios sectores, en particular los sistemas educativos. La rápida propagación del virus llevó a medidas de distanciamiento social y al cierre de escuelas en todo el mundo, lo que impulsó una transición abrupta hacia la educación a distancia. La Unesco creó la Coalición Mundial para la Educación-CME con el fin de apoyar a los países en la implementación de soluciones de aprendizaje remoto, un desafío que implicó un esfuerzo tecnológico significativo para docentes, estudiantes, familias y autoridades educativas.

En América Latina y el Caribe, la pandemia exacerbó las brechas de aprendizaje, pero también abrió oportunidades para replantear objetivos educativos. Un ejemplo de ello fue la organización de la *Cátedra Internacional: Experiencias Metodológicas de Investigación*, coordinada por la ENSFEP y Unicafam. A través de plataformas virtuales como Zoom y Facebook, se compartieron investigaciones y experiencias sobre el desarrollo de infantes de 0 a 6 años, contribuyendo a la creación de memorias para el proyecto Trayectorias y Experiencias Sensibles, con el objetivo de mejorar los ambientes de aprendizaje durante la pandemia.

La pandemia evidenció la importancia de la intervención temprana en la educación infantil, y cómo las interacciones, tanto presenciales como virtuales, juegan un papel crucial en el desarrollo de los niños. Investigaciones en neurociencia y teorías sobre el vínculo afectivo demostraron que la crianza y el acompañamiento emocional y educativo son fundamentales para potenciar las capacidades infantiles. De esta manera, se realizaron siete encuentros virtuales celebrados entre septiembre y diciembre de 2020, con la participación de 10 investigadores cuyas ponencias fueron:

Tras vivir una experiencia valiosa y satisfactoria, se planteó la idea de seguir adelante con esta iniciativa, que además contribuye a la función social de las Instituciones de Educación Superior (IES), al crear oportunidades de desarrollo tanto personal como profesional para toda la comunidad.

Tabla 5.1. *Cátedra Internacional: Experiencias Metodológicas de Investigación (2020)*

<i>Sesión</i>	<i>Investigador</i>	<i>Ponencia</i>
1	Doctora Karla Villaseñor Palma México	Investigación y primera infancia: tips para avanzar y no morir en el intento.
2	Flor Janet Valdez Esquivel México	Experiencias con el arte y la lectura en la primera infancia.
2	Liliana Ardila Granados Colombia	Musicalizar la Infancia: aula, familia y comunidad.
3	Dr. Steve F. Pedraza V. Colombia	Evaluación del impacto de los programas sociales dirigidos a la infancia: un paso en la construcción de política pública.
4	Dra. Rosalba Gautreaux República Dominicana	La neuroeducación. Fusión entre pasión e investigación.
4	Dr. Steve F. Pedraza V. Colombia	La investigación mixta en los estudios de infancia: una nueva mirada paradigmática.
5	Marie-Pierre Girard PHD Canadá	Las técnicas participativas de investigación con niñas y niños: posibilidades y desafíos.
6	Víctor Manuel Barceló, Embajador de México en Uruguay	Escuela y comunidad.
6	Dra. Andrea Tejera Uruguay	Primera infancia en Uruguay: políticas, gestión e investigación.
7	Dra. Claudia Morales Ramírez	La interseccionalidad como enfoque metodológico en el estudio de políticas educativas, dirigidas a niñas indígenas en México.
7	Mg. Mónica Lovera Zuluaga Colombia	La investigación con y para las infancias como aporte para el desarrollo humano y social.

Fuente: Elaboración propia.

Así, en 2021, tras una reflexión profunda por las transformaciones pedagógicas vividas durante 2020 y su continuidad en el año siguiente, surge la *Cátedra Internacional: Experiencias Pedagógicas en Tiempos de Pandemia*. Esta cátedra estuvo dirigida a maestros en formación, docentes en ejercicio y personas interesadas en el tema, que desean profundizar en las estrategias y herramientas empleadas para mantener la gestión del aprendizaje y crear experiencias que favorezcan el desarrollo integral de niños y niñas en diferentes contextos. Esta iniciativa se conecta nuevamente con el proyecto de investigación al cuestionar: ¿cuáles son las características y metodologías de ambientes e interacciones tanto presenciales como virtuales, que propicien experiencias enriquecedoras y aprendizajes en la primera infancia?

De allí que se compartieran nuevamente siete encuentros en los que participaron un total de 22 ponentes que compartieron sus experiencias desde diversos países, así:

Tabla 5.2. *Cátedra Internacional: Experiencias Pedagógicas en Tiempos de Pandemia (2021)*

<i>Sesión</i>	<i>Investigador</i>	<i>País</i>
1	Liliana Ardila-Bogotá, Colombia Brandon Bailey-Texas, EEUU	Colombia EEUU
2	Rosalba Gutiérrez Valerio María Fernández Cabezas	Rep. Dominicana España
3	Mary Yohana Jamioy Velasco Brenda Analy González Muñiz Fernando González Franco	Colombia Chicago, EEUU España
4	Escuela Primaria Guatemala (inglés) Prof. Jonathan Estuardo Ajú Méndez Zorro-Conejo: laboratorio de artes y diseño para niños. John Vela y Alejandra Forero	Guatemala Colombia
5	Maestra Preescolar-Puebla María Angélica Salgado Fernández Adriana M. Ramos Forero Jardines sociales Cafam	México Colombia
6	Pisc. Marcela Aranda Sánchez Docente Katherine Coronado Cortés	Chile
7	México-Colombia grupos de investigación del proyecto Maestro José Andrés Chavarría González. Estudiantes: Brenda Coyotecatl Manny (preescolar) Dulce María Barbosa Balion (inicial) Maestra Juanna Alexandra Díaz Cuadros Semillero de Investigación Experiencias y Voces de niños y niñas. Estudiantes: Dayan Gómez Valero, Zev Alexander Carrillo Serrato	México Colombia

Fuente: Martínez, M., Díaz, J., Ruiz, A., en Murrieta (2022, p. 151).

De esta manera, se dio continuidad al proceso de investigación y reflexión frente a los desafíos actuales, se comparten las experiencias de maestros de distintas partes del mundo, reconociendo en el cambio y enriquecimiento pedagógico una oportunidad derivada de la situación mundial provocada por la COVID-19. Esta crisis ha transformado considerablemente la educación, llevando gran parte de la enseñanza presencial a entornos virtuales o híbridos, mientras se buscan garantías de salud y bienestar para las comunidades.

De allí que la práctica pedagógica esté enfocada en la transformación, planificación e implementación de procesos formativos dirigidos a niños y niñas, así como a sus familias, cuidadores y comunidades, al promover el desarrollo integral de la infancia, creando entornos enriquecidos, flexibles e inclusivos que abordan la diversidad sociocultural y las particularidades de cada niño y niña. Todo ello con el propósito de fomentar su crecimiento desde una acción pedagógica que, en manos de los maestros, se reinventa y evoluciona para enfrentar los retos de este momento histórico.

Como resultado de lo suscitado por las cátedras internacionales, buscamos también abrir espacios de intercambio para conocer las experiencias pedagógicas desarrolladas por los estudiantes de los diversos programas de educación inicial, preescolar e infantil de las IES que participan en el proyecto de investigación.

De esta manera nacen varias rutas formativas e investigativas:

- a) La creación de narrativas pedagógicas: en las cuales se recogen las experiencias de prácticas profesionales de las semilleristas de ENSFEP y Unicafam.
- b) La participación en eventos académicos dirigidos a semilleros de investigación: donde las semilleristas van compartiendo sus procesos de investigación aplicada.
- c) El desarrollo de clases espejo: como espacio formativo construido entre las dos instituciones que permite el intercambio cultural y pedagógico entre los dos países.
- d) El desarrollo de un evento internacional de investigación entre los programas y otros invitados.

Clases espejo como ruta formativa e investigativa

La metodología de la clases espejo se presenta como una herramienta de construcción académica y comunicación socioformativa que fomenta la interacción entre estudiantes y docentes de diferentes contextos nacionales e internacionales. Esta estrategia permite que los estudiantes adquieran competencias interculturales y globales a través de una interacción activa con otras culturas, promoviendo una comprensión más amplia y diversa de la realidad. Esta iniciativa no sólo conecta los aspectos teóricos con los prácticos dentro de los cursos, sino también promueve la creación de ambientes de aprendizaje digitales propicios para el debate y la reflexión, desarrollando habilidades para la vida de todos los participantes.

Aportes al desarrollo formativo

Uno de los principales desafíos de las clases espejo es articular herramientas colaborativas que integren capacidades metodológicas, pedagógicas y tecnológicas con una visión tanto local como global. Este enfoque facilita la construcción de conocimientos de manera compartida, permitiendo que los estudiantes desarrollen competencias investigativas y socioformativas que trascienden el entorno académico tradicional. Además, al estar mediada por tecnologías digitales, las clases espejo fomentan una mayor flexibilidad en los tiempos y espacios de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes y docentes participar de manera activa sin interferir en sus compromisos académicos regulares.

Se organizaron sesiones sincrónicas y asincrónicas de trabajo, acompañadas por guías orientadoras, y al final del proceso se consolidaron memorias que documentan la experiencia. Estas sesiones permitieron un proceso de evaluación continua, en el cual se valoraron no sólo los avances conceptuales, prácticos y éticos, sino también el impacto emocional y personal que generó la interacción entre los participantes.

Un elemento clave en el éxito de esta metodología fue la flexibilidad de la ruta metodológica. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar con colegas de otros países, compartir sus concepciones sobre los temas tratados y desarrollar productos colaborativos que posteriormente fueron compartidos en sus comunidades pedagógicas. Esto refuerza la idea de que el aprendizaje no se limita a la adquisición de conocimientos, sino también se nutre del intercambio de experiencias y la interacción con otros puntos de vista culturales y académicos.

Aportes al desarrollo investigativo

El enfoque colaborativo de las clases espejo permitió a los estudiantes y docentes de ambas instituciones involucrarse activamente en un proceso investigativo que no sólo los conectaba con sus pares, sino también con la realidad educativa y cultural de otros países. Este intercambio fue un elemento central que permitió a los participantes ampliar su visión sobre la educación, las políticas públicas y las dinámicas sociales en diferentes contextos.

A través del intercambio de saberes y experiencias, los estudiantes lograron comprender de manera más profunda los modelos de formación en educación superior, así como las similitudes y diferencias en las dinámicas pedagógicas de los países participantes. Este proceso investigativo, mediado por la tecnología, permitió una primera aproximación a la investigación internacional, abriendo puertas a futuras colaboraciones académicas.

Aunque la experiencia fue virtual, los participantes destacaron el valor del intercambio cultural, que les permitió conocer de primera mano las dinámicas de atención a la primera infancia en cada país. Esto no sólo enriqueció su formación, sino también contribuyó a su desarrollo investigativo al permitirles comparar y analizar políticas educativas, prácticas pedagógicas y condiciones socioculturales en diferentes contextos.

Trascendiendo fronteras y consolidando aprendizajes

Las clases espejo trascendieron el espacio pedagógico tradicional al articularse con otras unidades de aprendizaje y abrir nuevos espacios de diálogo en cada IES. Este enfoque colaborativo permitió que tanto estudiantes como docentes reflexionarán sobre sus propios procesos de formación y buscaran nuevas formas de abordar la investigación y la interculturalidad.

Los productos resultantes de esta experiencia incluyeron guías de trabajo, presentaciones teóricas y reflexivas, y un padlet colaborativo donde los estudiantes compartieron cuentos y canciones. Además, se crearon productos audiovisuales colaborativos, como videos y podcasts, que reflejan la capacidad creativa y colaborativa de los estudiantes. Estos productos no sólo documentan el aprendizaje, sino también representan un ejemplo tangible de cómo las clases espejo fomentan el desarrollo de habilidades tecnológicas y pedagógicas.

Los instrumentos de seguimiento y evaluación continua también fueron herramientas clave para recoger la retroalimentación de los estudiantes y docentes, permitiendo un análisis constante de los aprendizajes adquiridos y la identificación de nuevas oportunidades de mejora. Esta retroalimentación es fundamental para seguir mejorando la metodología y su aplicación en futuras experiencias.

Investigación y formación desde un enfoque socioformativo

Es importante mencionar que todas las acciones de formación en el marco de la internacionalización y la investigación colaborativa ocurre desde un enfoque socioformativo, que permite generar la transformación de los modelos educativos centrados en el aprendizaje de los estudiantes, con el docente como facilitador, llevando a la adopción de metodologías más pertinentes, como la socioformación propuesta por Tobón, Pimienta y García Fraile. Este enfoque es una alternativa a los modelos tradicionales y que resulta especialmente adecuado para enfrentar los efectos de la pandemia y las realidades posteriores. Los ejes de la socioformación son: el proyecto ético de vida, el trabajo colaborativo, el emprendimiento mediante proyectos transversales, la metacognición y la gestión y co-creación de saberes con apoyo en las TIC (Tobón *et al.*, 2016, p. 7).

Este modelo fomenta un rol activo en los estudiantes, quienes utilizan la autoevaluación y coevaluación para construir su aprendizaje, monitoreado por ellos mismos y el docente. La evaluación, en este sentido, se convierte en una aliada para cualificar los procesos formativos, ya que “las estrategias que estimulan la creatividad dan excelentes resultados, sobre todo si se pone en práctica la autoevaluación y la coevaluación dentro del salón de clases” (Torres, 2005, p. 492).

El aula se transforma en una microcomunidad que resuelve problemas de aprendizaje contextualizados a través de proyectos formativos. La evaluación socioformativa, entonces, se centra en “desarrollar y mejorar el talento de las personas para afrontar los retos de la sociedad del conocimiento mediante el abordaje de problemas del contexto y la colaboración” (Tobón, 2017, p.17).

El enfoque socioformativo aplicado en este contexto permitió destacar la evaluación como un eje central en el aprendizaje, enfocado en las necesidades y potencialidades de los estudiantes, bajo la coordinación de los docentes. Se abordó el desafío de dar seguimiento a los procesos formativos de los futuros docentes, asegurando la continuidad de los aprendizajes de los niños en primera infancia, con quienes los estudiantes realizaron prácticas académicas, a pesar de las limitaciones impuestas por el aislamiento físico durante la pandemia de la COVID-19.

En términos de evaluación formativa en procesos de internacionalización e investigación colaborativa, se evidenció que la evaluación no sólo monitorea el progreso de los estudiantes, sino que facilita la adaptación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en función de las necesidades específicas del contexto. La evaluación en estos procesos debe ser continua, integrando tanto la autoevaluación como la coevaluación para que los participantes puedan reflexionar sobre su propio aprendizaje y el impacto de las colaboraciones internacionales.

Asimismo, el proceso de evaluación socioformativa podría someterse a una metaevaluación basada en las categorías internacionales propuestas por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: utilidad, factibilidad, precisión y ética. Esta metaevaluación permite mejorar la precisión de las evaluaciones, asegurar que los resultados sean útiles y aplicables en diversos contextos, y garantizar que se mantengan altos estándares éticos en las prácticas de investigación y enseñanza. En este sentido, las experiencias como las clases espejo ofrecen un espacio para implementar este tipo de metaevaluaciones, optimizando la formación docente y el intercambio internacional.

Retos de los profesionales en formación

Ya iniciado el proceso de investigación de primera infancia en 2020 y focalizando las categorías de niños de 0 a 3 años como educación inicial y de 3 a 5 años 11 meses, como educación preescolar en México y educación inicial para Colombia considerada de 0 a 5 años 11 meses, en la incertidumbre de lo que el distanciamiento social representaba para el desarrollo de este proceso, surgió la posibilidad de plasmar productos investigativos a la distancia, por medio de interacciones nacionales e internacionales, con instancias formadoras de docentes e investigadores interesados en la temática educativa; así, se contó con la posibilidad de participar en encuentros virtuales como el I Simposio Internacional “Perspectivas y configuraciones de las infancias en la contemporaneidad”, organizado por diversas instituciones de educación superior y desarrollado a la distancia en Tunja, Municipio de Boyacá, Colombia, el 19 y 20 de noviembre de 2020.

El trabajo presentado en esa ocasión por la ENSFEP, titulado “El doble impacto del derecho a la educación inicial”, aborda la importancia de reconocer a los niños y niñas del grupo etario correspondiente a educación inicial en México, como sujetos de derecho y, por otro lado, se reconoce la necesidad de consolidar el derecho a la educación de calidad de los agentes educativos, que desde su formación profesional se preparan para tener un papel activo en todo el proceso que implica atender al interés superior de la niñez; esto evidentemente desde un enfoque de derechos y reconociendo la pertinencia y relevancia de la licenciatura en Educación Inicial. De este modo se plantea la realidad de que el derecho a la educación de calidad pasa obligadamente, por la cristalización del derecho a la formación de los agentes educativos, mismos que deben ser reconocidos como profesionales de la educación; es ahí donde radica el doble impacto manifestado desde el título del trabajo presentado.

En este recorrido se resaltan los esfuerzos representativos de la política educativa nacional e internacional y se concluyó que el trabajo profesional desde la mirada integral hacia el desarrollo de los niños de 0 a 3 años requiere escudriñar a profundidad las necesidades y características infantiles a efecto de cumplir cabalmente su derecho a la educación, pero también empuja a revisar la preparación docente de los agentes educativos.

En este mismo tenor y circunstancia de distanciamiento social, generado por la pandemia, en 2022, se participó con la Asociación Normalista de Docentes Investigadores A.C., en la producción del libro *La educación en México en la nueva normalidad* (figura 2), producto del Congreso del mismo nombre, que compartió parte del conocimiento generado por investigaciones educativas que buscan en todo momento, entender los procesos y paradigmas presentados en una nueva realidad vulnerada por los efectos pandémicos.

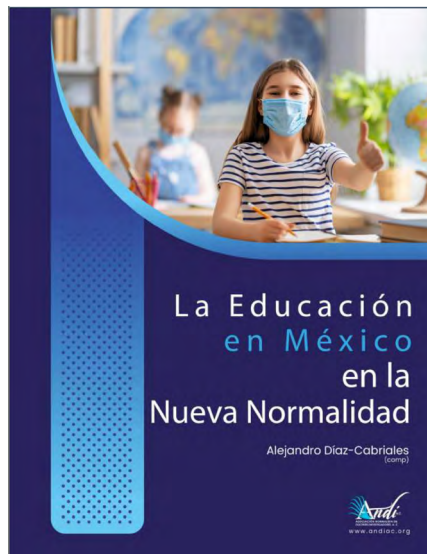
El capítulo incluido en esta publicación tiene por título “Investigación colaborativa como proceso de internacionalización, una experiencia exitosa ENSFEP-Unicafam, y aborda primordialmente, las nuevas formas de gestionar la construcción de los aprendizajes de manera virtual, sincrónica y asincrónicamente y, desde luego, apoyados por las TIC. Todo lo anterior, dentro del proyecto de investigación.

Figura 5.1. *Doble compromiso interdependiente*



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.2. *Portada de libro*



Fuente: Tomado de la portada del libro *La educación en México en la nueva normalidad*. Primera edición, 18 de febrero de 2022.

En estos nuevos escenarios donde se construyeron ambientes de aprendizaje, mediados por las TIC, se logró recorrer, de manera ascendente, el “Modelo Espiral de competencias TICTACTEP” (Pinto, 2016, p. 10). Para Dolors Reig, estudiosa de estas tecnologías, existe la necesidad de trascender a la herramienta instrumental TIC, para generar con ellas procesos de aprendizajes significativos con las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento-TAC y posteriormente lograr que docentes y estudiantes capitalicen esas competencias digitales y los aprendizajes construidos, para lograr que las tecnologías apoyen al empoderamiento y participación con las TEP, para desarrollar “(...) competencias sociales y digitales desde la utilización TEP de la tecnología, lo que implica que la escuela enseñe a pasar del individualismo a pensar en el bienestar de todos” (Pinto, 2016, p. 41).

El capítulo, menciona el trabajo de las cátedras internacionales y las clases espejo, abordadas en otro espacio de este trabajo, resaltando el hecho de que, en las dos instituciones de educación superior, los procesos de investigación formativa son fundamentales durante todo el ciclo de aprendizaje y a su vez tienen una fuerte conexión con los procesos de práctica profesional. En esta triada: proceso de formación, práctica profesional e investigación, se logra el anclaje reflexivo para un docente investigador a largo plazo. Por ello se considera que “La investigación formativa de los estudiantes se da en dos dimensiones, por un lado, se concreta a través de las acciones curriculares en los diferentes programas académicos y, por otro, como parte de las actividades investigativas que se desarrollan en los semilleros de investigación” (Unicafam, 2021).

Las experiencias abordadas en este material han puesto de manifiesto la capacidad resiliente de los participantes en las experiencias descritas y además, el potencial de los estudiantes, al superar las expectativas, no sólo en el logro de los objetivos planteados para la experiencia, sino que fueron más allá, al robustecer y demostrar sus múltiples capacidades resolutivas, lo que impactará en su vida presente y en su aprendizaje permanente.

Entre las capacidades demostradas, tenemos:

- Maestros investigadores con capacidad de relacionar el saber teórico con sus prácticas y con su experiencia profesional.
- Maestros creativos, innovadores, propositivos y líderes.

- Maestros críticos y reflexivos, con capacidad de cuestionar y desarrollar procesos de reflexión crítica sobre su propia práctica y de la gestión escolar.
- Maestros socialmente responsables, emprendedores y sensibles socialmente, que contribuyen a la solución de problemas.
- Maestros empáticos, con disposición y capacidad de relacionarse positivamente.
- Maestros autónomos intelectualmente, con habilidad para el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.

En esta misma ruta de trabajo investigativo durante la pandemia, se participó en el II Congreso Internacional Identidades, Inclusión y Desigualdad “Miradas cruzadas”, el 19 y 20 de mayo de 2022, con dos ponencias:

1. “Retos, oportunidades y desigualdades de los profesionales de la educación de la primera infancia en México y Colombia”.
2. “Los profesionales de la educación en primera infancia, ante las eclosiones de las diversidades de género en el siglo xxi”.

La primera ponencia, se publicó en el libro digital: “Construyendo identidades desde la educación”. Este ejemplar establece desde la introducción la importancia de construir una identidad y hace énfasis en la formación docente como vía principal para diseñar, desarrollar y fomentar prácticas educativas que además de ser inclusivas, atiendan a las necesidades formativas de los mismos docentes y las educativas de los aprendientes y que ambos protagonistas del proceso educativo, desarrollen un sentido de pertenencia grupal y social (p. 16).

El capítulo en específico resalta parte de los retos que enfrentan los agentes educativos de Primera Infancia, comenzando con su preparación que requiere un proceso multidisciplinario que permita atender a las necesidades de los pequeños aprendices con el mencionado enfoque de derechos que atienda plenamente al interés superior de la infancia. Este proceso formativo, ha recorrido una ruta crítica significativa; sin embargo, es evidente que se requiere trabajar en la valorización de este grupo docente.

Se realizó una encuesta para conocer la voz de los agentes educativos en formación y se encontró que un alto porcentaje de los participantes se siente subvalorado en sus prácticas docentes, por parte de la escuela de práctica (gráfica 1).

Sin embargo, cuando se preguntó acerca de la valoración por parte de los padres de familia, el 76% respondió afirmativamente.

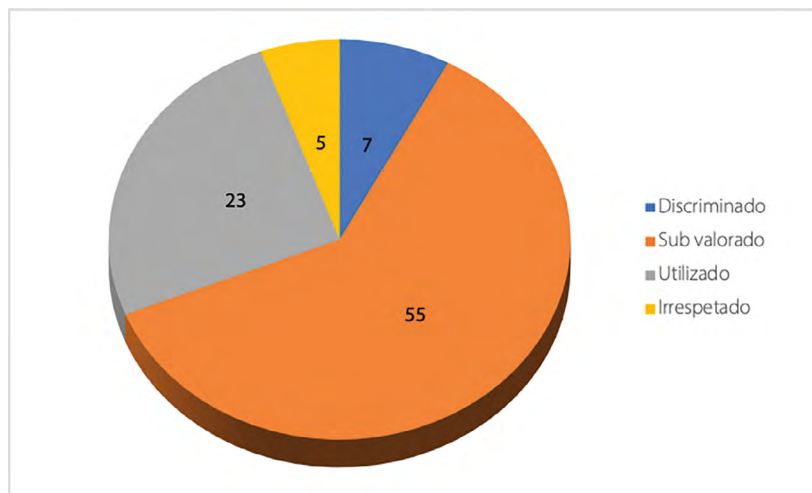
Al escuchar a los egresados, manifestaron que eligieron la carrera docente por amor a los niños y para contribuir al desarrollo integral de los infantes y también porque tuvieron algún contacto con docentes y eso les generó atracción hacia la profesión, sin embargo, al preguntarles cómo se sienten en su práctica profesional, un gran porcentaje respondió que se siente utilizado (gráfica 3).

En cuanto a la opinión de los empleadores, ellos consideran que el trabajo con la primera infancia se encuentra aún en una etapa de sensibilización y que no siempre se reconoce la complejidad del trabajo en las instituciones que trabajan con este grupo etario y que es muy importante contar con el máximo esfuerzo de los docentes y también consideran que el trabajo de supervisión, coordinación y dirección es muy importante. En este sentido, se visibiliza la necesidad de cambiar el paradigma que acompaña al trabajo en este nivel educativo y que se reconozca que es tan importante el trabajo con los niños y niñas pequeños como el desarrollado con aprendientes más grandes.

Por otra parte, entre las opiniones de los padres de familia encontramos a personas que opinan que lo importante es que sus hijos estén bien “cuidados”, mientras que otro grupo, reconoce que sus hijos desarrollan aprendizajes importantes y acordes a su edad, presentándose un subgrupo de padres de familia que pretenden que sus hijos realicen repeticiones o aprendizajes de letras y números, siendo necesario aclararles constantemente que el trabajo con estas edades se fundamenta en el desarrollo integral de sus posibilidades y que es una preparación para etapas posteriores. En este aspecto, se pone de manifiesto que existen padres de familia que consideran que el juego en el niño es una pérdida de tiempo y les cuesta reconocer que es parte de la metodología del trabajo.

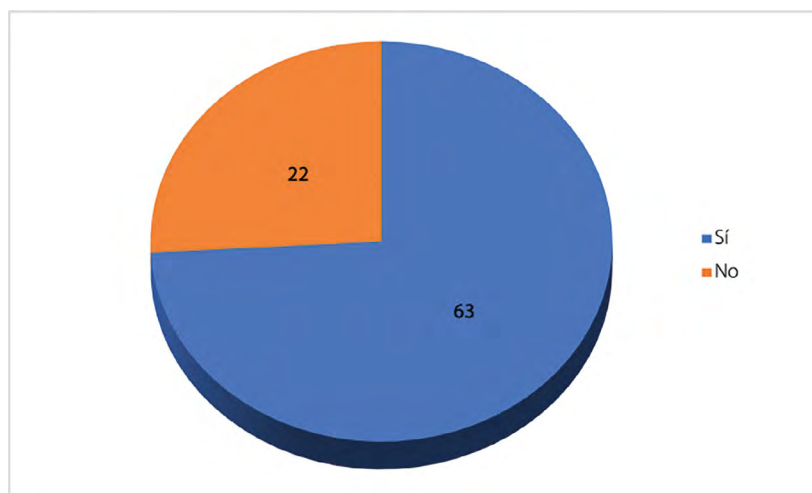
De lo anterior se desprende la necesidad de reconocer al nuevo docente como un sujeto de derechos, con grandes capacidades de desarrollo y que

Gráfica 5.1. *Percepción de los profesionales en formación en sus contextos de práctica*

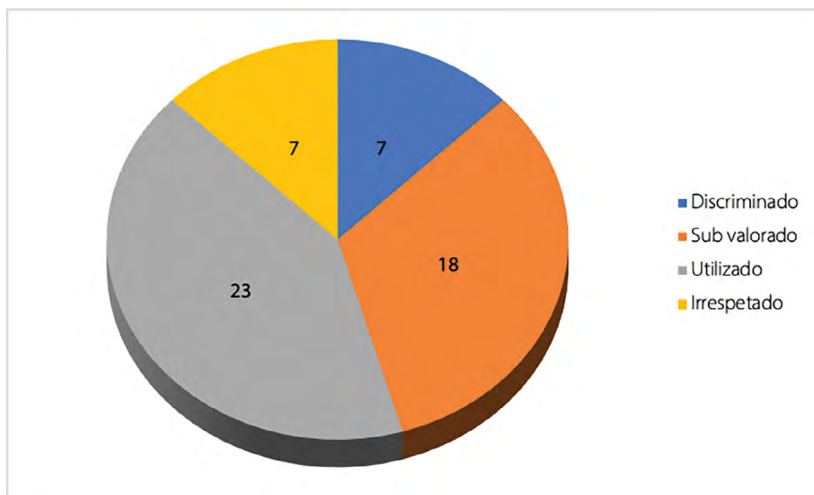


Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 5.2. *Percepción de los profesionales en formación en relación a la opinión de los padres sobre su labor*



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 5.3. *Cómo se sienten los profesionales en formación, en su práctica profesional*

Fuente: Elaboración propia.

merecen igualdad de condiciones en el trato y valoración de sus competencias, a la par de avanzar en la sensibilización social hacia el paradigma del trabajo integral con la primera infancia, donde el aspecto pedagógico es fundamental e incluye metodologías acordes a las características y necesidades de los niños y niñas pequeños.

Este reconocimiento que requiere el trabajo de los agentes educativos, se debe contemplar también desde la política educativa de ambos países que, aún cuando han tenido avances significativos, es evidente que requieren fortalecer el apoyo desde la diagnosis y el diseño de las políticas públicas que atienden a la primera infancia. En este proceso debe considerarse la transformación cultural y el reconocimiento de la importancia de las experiencias que se viven desde la gestación como oportunidad de desarrollo y agencia-miento humano, para lo cual, contar con profesionales altamente cualificados y dignamente reconocidos desde su quehacer hace parte del cambio.

La segunda ponencia se publicó en el libro “Etnicidad, identidad y ciudadanía. Las sociedades de ayer y hoy”, en la cual se menciona que todo el proceso desarrollado hasta el momento, nos deja ver que la escuela ha evolucionado de ser un simple espacio de información a convertirse en un lugar que fomenta la formación integral de los estudiantes. Ya no se limita únicamente al aprendizaje específico, sino que se presenta como un escenario

donde se analiza y comprende la sociedad en su totalidad. Este cambio implica una transformación en el paradigma de las instituciones educativas. Sin embargo, a menudo persisten estereotipos, sesgos de género, roles y prácticas sexistas que se repiten y se transmiten, a veces de forma inconsciente, dentro de la comunidad escolar. Por ello, es fundamental impulsar procesos de reflexión que faciliten el reconocimiento de la diversidad humana.

Por lo tanto, uno de los temas investigados en la formación docente fue el enfoque de género, que examina los estereotipos y modelos socioculturales sobre cómo deben ser y comportarse hombres y mujeres, según los patrones en los cuales fueron educados. A lo largo de la historia de la educación, la formación de docentes y agentes educativos ha promovido un empoderamiento significativo de las mujeres que, por vocación o necesidad, han elegido dedicarse a la enseñanza. Este camino ha sido difícil, ya que las mujeres han enfrentado desde un “piso pegajoso” hasta un “techo de cristal”, aunque poco a poco estos obstáculos han comenzado a desvanecerse, permitiendo que docentes y educadoras asuman roles de decisión en la amplia estructura del sistema educativo.

En el ámbito educativo, es fundamental tener en cuenta el marco internacional de los derechos humanos, mostrando respeto por éstos y actuando con rapidez para prevenir, sancionar y eliminar prácticas negativas hacia las personas por su orientación sexual o identidad de género. Por lo tanto, en la formación docente, fomentar comportamientos antidiscriminatorios en el aula es esencial para garantizar la inclusión y el respeto.

Algunas investigaciones como las de Blount (2005), han reflejado el pensar de la sociedad con respecto al trabajo del hombre en el nivel preescolar, donde se presupone a menudo que es afeminado, homosexual y/o pedófilo. Esto ha traído como consecuencia la baja participación de los hombres en esta área laboral. Lo mismo sucede desde su proceso formativo, en las matrículas de las licenciaturas en inicial, infantil y preescolar que en promedio son del 99.5% de mujeres. En México, en el nivel preescolar hay 93 educadoras por cada 100 docentes, en Colombia el 93% son mujeres y el 7% hombres.

En los primeros años de vida, los niños y las niñas comienzan a construir su concepto de género, lo cual será fundamental para las relaciones que establecerán con los demás. La educación inicial, infantil y preescolar repre-

senta una etapa clave para que tanto niñas como niños asimilen pautas de conducta igualitarias, ya que, como se dice, “lo que se aprende en la infancia perdura a lo largo de la vida”. Esto revela un panorama que ha estado en silencio por diversas razones, las cuales ya no pueden justificar la inequidad y vulneración que enfrentan los educadores de la primera infancia en contextos diversos.

El tema de los derechos humanos se desarrolla en un contexto de lucha, conquista, defensa y vigilancia. Aunque el marco legal establece que todos somos titulares de estos derechos desde el nacimiento, la realidad muestra que para muchos grupos poblacionales, como la comunidad Lésbico, Gay, Bisexual, Travestis, Transgénero, Transexual, Queer e Intersexual (LGBTTTQI+), el pleno disfrute de sus derechos implica un camino lleno de obstáculos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), ha encontrado un ambiente violento, homofóbico y transfóbico y ha manifestado que esto afecta de forma negativa a la salud y el desarrollo psicosocial de niños, niñas y adolescentes (Arango, 2015), causando verdaderos estragos en el desempeño académico o en su permanencia en centros educativos, lo cual priva a las personas de su derecho a la educación o a la salud.

En el ámbito laboral, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se pronunció en 2021 a través del documento *El futuro de la diversidad*, en el que aborda el trabajo decente, enmarcado dentro de la Agenda 2030, considerándolo un motor clave para el desarrollo sostenible y fundamentado en los derechos humanos. En este contexto, donde resulta esencial visibilizar a la comunidad LGBTTTQI+, que ha ganado mayor presencia en la sociedad, la OIT presenta nuevas perspectivas sobre el concepto de diversidad y su rol en el futuro del mundo laboral.

Históricamente las mujeres han sido la fuerza laboral presente en la educación para la primera infancia, y parte de esta realidad está asociada al imaginario de que la mujer, ligada a la maternidad y al cuidado de otros, es quien cuenta con las capacidades para acompañar a los niños y niñas en esta primera etapa del ciclo vital. Este camino construido siglos atrás puede comprenderse a partir de la incorporación de los estudios de género, al abrir debates y producir conocimientos acerca de las significaciones atribuidas al “ser mujer” o al “ser hombre” en cada cultura y en cada sujeto.

Podemos entender, entonces, que las formas en las que sentimos, pensamos y actuamos como “hombre” o “mujer” no están determinadas por factores biológicos fijos e inmutables, sino que son el resultado de construcciones socioculturales. Esto nos permite analizar la realidad deconstruyendo los estereotipos de género que, originados en la antigüedad a partir de las diferencias biológicas, se consolidan en la vida cotidiana a través de las prácticas de crianza y las dinámicas culturales, incluidas las que se experimentan en el entorno escolar.

Parece que sobre el profesional de la educación en primera infancia recaen expectativas más allá de su rol profesional, llegando a confundirse con su vida personal y su derecho a expresar su identidad; se asume que ésta debe mantenerse en una “zona gris”, sin ser visibilizada, lo cual afecta sus derechos humanos y laborales, así como su bienestar en todas sus dimensiones.

Una práctica común en los entornos escolares y profesionales son las bromas, los chistes y los sobrenombres, que no sólo involucran a los estudiantes, sino que también pueden ser realizados por profesores, compañeros y jefes en el ámbito laboral. Estos comportamientos a menudo son considerados inofensivos, como una forma de camaradería entre amigos o conocidos; sin embargo, al no reconocer estos actos como prácticas violentas, se infiltran en diversas relaciones sociales y terminan naturalizándose.

A través de los testimonios y experiencias de estudiantes en formación y graduados, se profundiza en las realidades vividas tanto dentro de las instituciones educativas como en las familias. En este contexto, se encuentran concepciones tradicionales fuertemente arraigadas, que en ocasiones niegan los avances en el reconocimiento de la diversidad humana, como se manifiesta a continuación:

- Como hombre, al iniciar mi trabajo con las niñas y niños pequeños, encontré resistencias por parte de la comunidad, pero demostré con mi trabajo que mi vocación es firme y que soy muy profesional, responsable y respetuoso en mi trabajo como maestro.
- Creo que la discriminación por temas de género en nuestra profesión depende del sector; como yo estoy vinculado con el sector cultural en bibliotecas públicas, aquí hay una fuerte presencia masculina y no

he sentido presiones, pero dentro de un colegio o jardín las cosas son diferentes (docente con dos años de servicio).

- Soy directivo en un preescolar y cuando llegué al plantel, tuve que tramitar la construcción de un baño para hombres, porque como la expectativa es que lleguen sólo docentes mujeres, el único baño era para ellas y por respeto a su privacidad, los padres de familia me apoyaron en la construcción del baño-docente de 10 años de servicio” (Díaz, Martínez, Rodríguez, 2022b, p. 762).

En la atención a la primera infancia en la modalidad no escolarizada del Conafe en México, existen muchos hombres trabajando en este nivel, la mayoría de ellos pertenecen a la comunidad que atienden sin embargo, una egresada comenta que “para las mujeres, aunque la ley nos protege en situación de embarazo, las instituciones educativas privadas guardan cierto recelo en la contratación y por eso todavía piden prueba de embarazo como requisito para la firma de contrato” (Díaz, Martínez, Rodríguez, 2022b, p. 762).

Algunas voces de las instituciones señalan que:

- “Para ingresar a la institución es importante que los estudiantes en formación cumplan con ciertos requerimientos como son: examen de salud, no portar *piercing*s, cubrirse tatuajes si se tienen, cabello recogido, aretes cortos, uñas recortadas, zapatos limpios, bata de trabajo, red o gorro para el cabello, entre otros.”
- “Les exigimos a las maestras y practicantes que se vistan de manera ‘prudente’ ya que se exponen a conductas inapropiadas por parte de los padres de los niños. No deben usar escotes, faldas cortas y, lo mejor, que tengan su bata de maestra” (Díaz, Martínez, Rodríguez, 2022b, p. 762).

Estos comentarios evidencian que aún persisten estereotipos y estigmas sobre cómo “debe ser” el docente que trabaja con la primera infancia. Un ejemplo claro es el siguiente: “tuvimos un caso en nuestro jardín en el cual llegó un practicante transgénero que había transitado de su identidad femenina a la masculina, y los padres expresamente me pidieron que sus hijos

sólo tuvieran maestras mujeres” (*idem*, p. 763). Esto resalta la presión social que ejercen los padres en los centros de atención.

Una de las misiones fundamentales de la escuela del siglo XXI es facilitar la inclusión laboral de todos los docentes en su diversidad, así como fomentar la formación integral de los estudiantes. Esto implica formar ciudadanos que se adapten a los cambios actuales, incluyendo la aceptación de las nuevas diversidades que están surgiendo tras haber estado previamente invisibilizadas. Esta invisibilidad ha dificultado su conocimiento, comprensión e inclusión en la dinámica del tejido social, que debe abrirse a estas nuevas formas de convivencia; así se garantiza y promueve el pleno disfrute de los derechos humanos y se consolida una cultura de paz.

Resultados

La irrupción de la pandemia del COVID-19 supuso un giro radical para nuestro proyecto de formación e investigación desde la internacionalización, inicialmente diseñado bajo la premisa de la interacción presencial y el intercambio educativo internacional. Ante esta nueva realidad, nos vimos obligados a replantear nuestra metodología y a explorar las posibilidades que ofrecían las TIC para mantener vivo nuestro objetivo.

La construcción de un entorno de aprendizaje virtual fue uno de los principales desafíos; no obstante logramos transformar las TIC de simples herramientas operativas en espacios de convivencia a distancia, que permitieron un nuevo acercamiento a la colaboración académica, sin descuidar las medidas de distanciamiento.

Paralelamente, la pandemia generó una serie de fenómenos sociales que demandaron una atención urgente por parte de los cuerpos académicos de ENSFEP y Unicafam. Ante esta realidad, adaptamos nuestros métodos de formación e investigación para abordar estos nuevos objetos de estudio, que se convirtieron en un foco central de nuestro trabajo.

Las cátedras internacionales se convirtieron en una estrategia educativa clave para la formación integral de los estudiantes, así como para el fortalecimiento de los procesos investigativos en las instituciones de educación superior. A través de la interacción entre académicos y estudiantes de dife-

rentes países, estas cátedras promueven el intercambio de saberes, el desarrollo de competencias interculturales y globales, y la creación de espacios de reflexión crítica. Los resultados de esta metodología educativa se pueden observar en dos áreas fundamentales: la formación de los estudiantes y los aportes a la investigación.

La metodología de las clases espejo ha demostrado ser una herramienta valiosa en el desarrollo formativo e investigativo de los estudiantes, ya que permite el intercambio de saberes, la adquisición de competencias interculturales y el desarrollo de habilidades colaborativas y tecnológicas. Al promover un aprendizaje flexible e inclusivo, la clase espejo trasciende las fronteras del aula tradicional, abriendo nuevos horizontes en el proceso de formación y potenciando el desarrollo personal y profesional de los participantes. Además, la experiencia investigativa que ofrece esta metodología permite a los estudiantes involucrarse en un proceso de reflexión crítica sobre la realidad educativa y cultural de diferentes contextos, sentando las bases para futuras colaboraciones académicas a nivel internacional.

La formación de los docentes para la primera infancia, ha propiciado, a lo largo de la historia de la educación en México y Colombia, cambios sustanciales al adaptarse a la incertidumbre de los cambios abruptos que se van presentando, como fue pasar de la presencialidad a la virtualidad, reto que tanto los formadores de docentes de ambas instituciones enfrentaron y compartieron con sus estudiantes las posibilidades de continuar su preparación, así como el desarrollo de sus prácticas profesionales en los diversos contextos, tomando en cuenta el tiempo, el o los recursos tecnológicos disponibles, el acompañamiento que darían a los niños, niñas y padres de familia en este periodo, así como el logro de los aprendizajes.

Cabe señalar que este proceso fue complicado, ya que no sólo se atendían los aspectos cognitivos, sino los socioemocionales, el acompañamiento que tenían los niños en casa, donde a veces eran sus hermanos mayores, sus abuelos, tíos, la persona que ayuda en las labores de la casa, que en muchas ocasiones no procuraban tener los materiales solicitados para las actividades o bien el espacio designado no era adecuado. Los padres de familia, algunos tenían que trabajar fuera de casa, otros tuvieron la oportunidad de hacerlo desde su hogar, pero el tiempo, el uso del internet, del dispositivo para conectarse fueron algunas limitantes para que sus hijos pudieran estar

en las sesiones en línea, por lo que también se implementaron cuadernillos de trabajo que cada semana pasaban a recoger en el buzón del preescolar o centro de atención, el uso de los medios de comunicación como el WhatsApp, correo electrónico, el *classroom*, *teams*, entre otros, fueron utilizados con mucho cuidado; sin embargo, en ellos también se presentaron dificultades.

Los estudiantes en formación de cada una de las instituciones han tenido un papel protagónico y en sus narrativas se han encontrado diversos factores y experiencias que fueron elementos claves para ir profundizando lo que viven en sus prácticas profesionales, entre éstos, la desvalorización que siente el profesional que atiende a los niños y niñas de primera infancia y la dificultad al hacer su ejercicio formativo en las instituciones de práctica, así como actos discriminatorios por su identidad de género.

Conclusiones

Los hallazgos ofrecen un acercamiento a la formación de agentes educativos en sus condiciones y contextos donde desarrollan sus prácticas, reflexionando sobre las experiencias de los profesionales en formación, los cambios en los modelos de educación que se amplían con la virtualidad y con ejercicios de internacionalización, sin desconocer la potencia de los desarrollos territoriales que se ven en los programas educativos y el avance de los derechos de la primera infancia, así como el interés superior del niño, aportando así a los ODS 2030.

Toda la experiencia construida a partir del proceso formativo e investigativo se sostiene en el compromiso de los cuerpos educativos de las IES, quienes han mantenido vivo el proceso y han vinculado desde su hacer a las y los estudiantes que participaron de las diferentes fases del proceso. Asimismo el proceso de internacionalización genera una mirada mucho más amplia de lo que significa la formación de maestros para educación inicial, ya que permite comprender la profesión desde una mirada mucho más global.

La investigación muestra situaciones que enfrentan los estudiantes en su práctica profesional, asimismo, las actividades académicas conjuntas entre la ENSFEP y Unicafam han permitido desarrollar mucho más el potencial pedagógico-formativo en cada programa académico, lo que representa

un importante aporte a la consecución del objetivo 4 de los ODS y visibiliza la necesidad de incrementar la inversión de múltiples recursos, para tener beneficios de retorno que muestra la ecuación de Heckman mencionada al principio de este capítulo.

Referencias

- Arango, M. C., Aguilar, J. A., y Corona, E. (2015). El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos. Taller de sensibilización para su prevención. Guía de facilitación. DEMYSEX, Unesco, 2015.
- Blount, J. (2005). Fit to teach: Same-sex desire, gender, and schoolwork in the twentieth century. Nueva York: State University of New York Press. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362015000200129#B26
- Constitución Política de la República de Colombia. 1991. Segunda edición corregida. Publicada en la Gaceta Constitucional núm. 116 del 20 de julio de 1991.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917) Artículo Tercero. DOF del 15 de mayo de 2019.
- Díaz-Cuadros, J. A., Velásquez-Moreno, J. R., Rodríguez-Guillén, M., y Martínez-Solís, M. (2021). Trayectorias y experiencias sensibles en la categoría de primera infancia: aproximación a la categoría, perspectiva: México y Colombia. *Mundo FESC*, 11(S2), 61-75. <https://doi.org/10.61799/2216-0388.908>
- Díaz, J., Martínez, M., Rodríguez, M. (2022a). Retos, oportunidades y desigualdades de los profesionales de la educación de la primera infancia en México y Colombia. Capítulo 44 del libro. *Construyendo identidades desde la educación*. Editorial Dykinson. Madrid.
- . (2022b). Los profesionales de la educación en la primera infancia, ante las eclosiones de las diversidades de género en el siglo XXI. Capítulo 39 del libro *Etnicidad, identidad y ciudadanía. Las sociedades del ayer y hoy*. Editorial Dykinson. Madrid.
- Fundación Universitaria Cafam-Unicafam, (2021). La investigación formativa y los semilleros de Investigación. Bogotá-Colombia. <https://www.unicafam.edu.co/index.php/estudiantes/facultad-de-ciencias-administrativas/investigacion/>
- Gobierno de la Ciudad de México (s.f). ¿Qué es el SIPINNA? [En línea]. Recuperado de: http://sipinna.cdmx.gob.mx/sipinna/_pages/que_es.php.
- Heckman (2010) citado por Falconí, F., Intrigo, R., y Ponce, J. (2021) Buena educación en Sudamérica (2000-2020). FLACSO. Ecuador.
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia
- Ley 1804 de 2016. Diario Oficial. Año CLL N.49953. 2, agosto, 2016. República de Colombia
- MINTRABAJO. 2018. Clasificación Única de Ocupaciones Para Colombia
- Murrieta, R., (coord.) (2022). Educación inicial en México: historia, políticas públicas,

- modalidades y formación docente. Capítulo 7. Los procesos de internacionalización en el marco de la educación superior y la formación docente. Fides ediciones. México.
- ONU. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. <https://www.un.org/sustainable-development/es/development-agenda/>
- Pinto, A. (2016). Modelo Espiral de Competencias Docentes TICTACTEP aplicado al Desarrollo de Competencias Digitales. Revista educativa Hekademos, 19, Año IX.
- Rodríguez, C., y Padilla, V. (compiladores) (2019). Ambientes de aprendizaje en línea. Interacción y medición. Trillas.
- Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., y García Fraile, J. A. (2016). Secuencias didácticas y socioformación. Pearson.
- . (2017). Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos. Kresearch.
- Torres, M., y Torres, C. (2005). Formas de participación en la evaluación. Educere, 9, 487-496.
- Unesco. (2021). Los futuros de la educación. Aprender a transformarse. Ediciones Unesco.
- . (2018). Alcanzar la igualdad de género en la educación: no olvidemos a los varones. <https://cutt.ly/wKPELIO>

