

Capítulo 8. La formación de maestros y otros agentes educativos para la infancia en Colombia

Carolina Soler Martín

Sandra Marcela Durán Chiappe

Yeimy Cárdenas Palermo

En Colombia, a partir de la estrategia De Cero a Siempre (2013), se pone en la agenda pública la noción de agentes educativos, entre ellos los maestros, como responsables de la educación de los niños menores de 5 años. Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), dichos agentes aluden a todo adulto que tiene contacto permanente con los bebés, niños y niñas (en adelante, *niños*) menores de 5 años y que satisface sus necesidades, apoya la crianza y agencia el desarrollo. Bajo esta denominación, se reconoce “en primer lugar sus padres, hermanos y otros miembros del núcleo familiar inmediato” y, en segundo lugar, a quienes “acompañan [...] en la crianza de sus hijos e hijas” (MEN, s. f. párr. 1):

[...] el médico pediatra que revisa periódicamente su crecimiento, las enfermeras y otros prestadores de servicios de salud que le ponen las vacunas; los cuidadores, quienes de forma permanente o esporádica asumen la atención de los bebés, niños o niñas, ya sea en la casa del bebé o en la del cuidador; las personas que atienden a los niños y las niñas en espacios institucionales de primera infancia: educadores profesionales, auxiliares, personal de servicio, otros profesionales tales como psicólogos, fonoaudiólogos, que dan apoyo especializado de acuerdo con las necesidades de los niños y las niñas; vecinos, tenderos, amigos de la familia y

otros adultos que forman parte de la comunidad a la cual pertenece el niño o la niña y que constituyen su entorno.
(MEN, s. f., párr. 2-5)

Se trata de una comprensión de la educación de los niños en primera infancia que inserta a los licenciados, es decir a los profesionales que se forman en las instituciones de educación superior en Colombia, en el genérico de agentes educativos. Una cuestión que ratifica las tensiones que acompañan el reconocimiento profesional de los maestros de educación para la infancia en el país y las contradicciones que explican la imposibilidad de su integración oficial como eslabón del sistema educativo en Colombia.

Desde la comprensión del estado y exigencias diferenciales de la formación de agentes educativos y de maestros, a continuación, se presentan los acumulados y las generalidades de ambos procesos y, posteriormente, se documenta la experiencia de formación de licenciados en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Estado de la formación de agentes educativos

La política pública exalta la cualificación de “la diversidad de perfiles que abarca el concepto de agente educativo”, por lo que se implementan “acciones de formación que, con un enfoque intersectorial y diferenciado, hagan posible que cualquier interacción con los niños y las niñas tenga una intención educativa” (MEN, s. f., párr. 7).

Desde la reglamentación de la estrategia De Cero a Siempre, se han realizado múltiples acciones de formación, capacitación o cualificación de agentes educativos en la modalidad no formal, tales como diplomados, cursos, talleres. Actualmente los agentes educativos que atienden menores de 5 años se for-

man en instituciones supervisadas por el MEN, particularmente instituciones para el trabajo y el desarrollo humano, donde se gradúan técnicos. También, se encuentra el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), que, coordinado por el Ministerio de Trabajo, ofrece programas de auxiliar, operario, técnico, profundización técnica y especializaciones tecnológicas.

En el año 2016, el MEN lanzó el Modelo de Acompañamiento Pedagógico Situado (MAS+) como estrategia de formación de las maestras de las modalidades de educación inicial operadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y de preescolar de las instituciones educativas oficiales. Este modelo se desarrolla mediante diplomados que fortalecen los ejes de la práctica pedagógica de planeación, ambientes pedagógicos, interacciones, seguimiento al desarrollo, prácticas de cuidado y vinculación de las familias. De acuerdo con el MEN (2019), en el 2016 el MAS+ llegó a 937 maestros de 26 municipios, en el 2017 a 1782 maestros de 43 municipios y, en el 2018, a 1944 maestros de zonas priorizadas por el Gobierno Nacional en atención a la construcción de paz y el posconflicto.

En relación con la formación para el trabajo y desarrollo humano —hasta hace unos quince años denominada “educación no formal”—, algunos estudios explican su relación con la demanda social tradicional realizada por jardines infantiles, instituciones recreativas y colegios —dada la equiparación entre auxiliares o asistentes con profesionales de la educación inicial, como la rápida vinculación al mundo laboral—. Estas cuestiones llevaron al país a la proliferación de programas que forman técnicos laborales para el trabajo educativo con niños.

En el estudio de Caicedo y Solano (2010) realizado en siete instituciones que ofertaban programas para laborar con la infancia en la ciudad de Bogotá, se exalta que quienes accedieron

a estos, además de ser mayoritariamente jóvenes mujeres, recién graduadas de la formación básica secundaria o media, eran personas ya vinculadas al campo laboral, tales como madres comunitarias y trabajadoras de instituciones educativas infantiles. Se destaca también cómo desde referentes pedagógicos y éticos se espera que ciertas acciones ligadas al diseño, la dirección, el diagnóstico, la planeación y el manejo didáctico sean asumidas por profesionales licenciados y no por auxiliares o asistentes (Caicedo y Solano, 2010).

En suma, el estudio expone y problematiza las diferencias entre maestro y auxiliar o asistente desde la perspectiva de las estudiantes de las instituciones indagadas. Según los hallazgos, se evidencia que el título de “técnica” en alguna de las denominaciones para la atención a la infancia las posiciona como maestras, y no como auxiliares; al tiempo que se contribuye a la subvaloración de la labor docente realizada por las licenciadas. Aun así, todas los participantes coinciden en mencionar que los profesionales que laboran con los niños deberían ser los mejor calificados (Caicedo y Solano, 2010). Más allá de las discusiones de fondo, se advierte que la formación para el trabajo y el desarrollo humano en el campo de la educación para las infancias sigue siendo apoyada por el Estado.

En la actualidad, hay una pluralidad de niveles alcanzados por los agentes educativos. De acuerdo con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNICEF (2016), en la educación para la infancia solamente el 19 % de los maestros tienen título profesional mientras el 32 % son técnicos laborales y, en el nivel preescolar, solo el 59 % son profesionales, lo cual representa el porcentaje más bajo de los países de la región analizados. Además, se presupone, según expertos,

que “con frecuencia estas docentes profesionales se encuentran en funciones administrativas, de gestión y supervisión, fuera de las aulas o del trabajo directo con los niños” (UNICEF, 2016, p. 61).

En la tabla 8.1, se presentan los niveles educativos de los agentes que asumen la modalidad de educación inicial en el ICBF y en la tabla 8.2 lo que corresponde al preescolar en el periodo del 2014. En relación con la modalidad de educación inicial, es de resaltar que el 63 % de agentes lo constituyen bachilleres, bachilleres normalistas, técnicos y tecnólogos, también que el 5 %, no cuenta con ningún título y que el porcentaje de quienes cuentan con posgrados es apenas del 1 %. En contraste con lo anterior, en el preescolar el 59% de agentes son profesionales en educación y se incrementa al 63 % al contar a los profesionales de otras áreas; además, un aproximado del 28 % de agentes cuentan con posgrados en educación o en otras áreas.

Tabla 8.1. Nivel educativo de agentes educativos y maestros en las modalidades de educación inicial del ICBF, 2014. Colombia

Título obtenido	Totales	Porcentaje (%)
Técnico	4838	32
Bachiller	34 530	26
Profesional	25 453	19
Sin dato	16 737	13
Ninguno	6586	5
Bachiller normalista	3664	3
Tecnólogo	2486	2
Posgrado (especialización-maestría)	1144	1
Doctorado	33	0
Total general	132 471	100

Fuente: Buitrago (2015, p. 16)¹

1. “Es importante advertir que la lectura de esta información debe hacerse con reserva toda vez que la información suministrada incluía otros agentes, como auxiliares de servicios generales” (Buitrago, 2015, p. 16).

Tabla 8.2. Nivel educativo de maestros del preescolar, 2014. Colombia

Título obtenido	Número	Porcentaje
Sin título	416	2,30
Bachiller pedagógico	405	2,20
Normalista superior	830	4,60
Otro bachiller	78	0,43
Técnico o tecnólogo en educación	68	0,38
Técnico o tecnólogo en otras áreas	66	0,37
Profesional o licenciado en educación	10 499	59,10
Profesional en otras áreas	676	3,80
Posgrado en educación	4299	24,1
Posgrado en otras áreas	676	3,80
Sin información	49	0,27
Total general	17 778	100,00

Fuente: Buitrago (2015, p. 17)

En 2017 se aplicó el instrumento de medición de la calidad de la educación inicial para Colombia² a una muestra de 312 unidades de servicio de las 3500 del país y en 28 departamentos. Esta medición incluyó el ítem de condiciones estructurales como lo es la formación inicial de agentes. Al respecto se considera “que la formación inicial de las docentes tiene una relación significativa con el desarrollo de los niños, por lo que se buscará fortalecer con oferta de técnicos laborales en primera infancia con el Sena y las Escuelas Normales Superiores” (MEN, 2017). También expresa la necesidad de trabajar con las facultades de educación y la formación profesional para el fortalecimiento de la educación inicial.

2. Instrumento adaptado del Measuring Early Learning Quality and Outcomes (melqo) propuesto por UNICEF por parte del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), la Dirección de Primera Infancia del MEN, la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia y expertos de las Universidades de los Andes, Nueva York, Columbia y Yale (MEN, 2017).

Para Maldonado et al. (2018), algunas sugerencias tras la medición de la calidad a la muestra del país son:

- Asegurar la profesionalización de las maestras para que puedan diseñar actividades pedagógicamente intencionadas que promuevan el aprendizaje y desarrollo infantil. Para esto es importante fortalecer los programas de becas para la formación profesional y posgradual.
- Fortalecer la oferta de formación inicial con las universidades y escuelas normales superiores para la incorporación de la línea técnica del Ministerio de Educación, en particular las bases curriculares para la educación inicial y preescolar.

La formación de maestros para la infancia en Colombia: marco normativo y político

El marco normativo y político de la formación de maestros en Colombia es denso y extenso. En él, es posible identificar una legislación con la que el Estado ha intentado deslindar y regular la formación profesional del maestro en general, con precisiones e implicaciones específicas para la educación de la primera infancia. Es un marco que hereda las iniciativas de los años noventa del siglo pasado para aportar a la construcción de una sociedad más democrática y pacífica, pero también desde el perfeccionamiento de los referentes técnicos asociados al discurso de la calidad y la evaluación en el campo de la educación. En esta lógica, pueden identificarse tres normas fundamentales:

1. La Constitución Política (1991), que reconoció la educación como un “derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”, orientada al acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a

los demás bienes y valores de la cultura; enfatizando el carácter público y laico de la educación; enfocando el respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia, y responsabilizando al Estado, la sociedad y la familia de la educación de las nuevas generaciones. Desde estas perspectivas, se declaró como obligatoria la educación de los niños entre los 5 y los 15 años de edad, se estableció la gratuidad de la educación en las instituciones del Estado y se le responsabilizó de la regulación y el ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, incluyendo lo relativo a los maestros. En este sentido, esta es una ley que erigió la enseñanza “a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica” y la responsabilidad del Estado en la garantía de la “profesionalización y dignificación de la actividad docente” (artículo 67).

2. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que, fundamentada en los principios constitucionales, el derecho a la educación, así como las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y su carácter de servicio público, definió la función del educador, las exigencias de su formación y las posibilidades de ejercicio. Adicionalmente, precisó las exigencias para la vinculación de profesores al servicio educativo estatal y, consecuentemente, los fines generales para la formación de educadores:

- a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber espe-

cífico, y d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (artículo 109)

En este mismo sentido, se fijó el encargo de las instituciones formadoras de educadores precisando que “corresponde a las universidades y a las demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación profesional, la de posgrado y la actualización de los educadores” (artículo 112).

Esta norma también estableció la perspectiva de mejoramiento continuo de los docentes y sus procesos de formación, fijando exigencias de acreditación que se han venido perfeccionando:

Con el fin de mantener un mejoramiento continuo de la calidad de los docentes, todo programa de formación de docentes [sic] debe estar acreditado en forma previa, de acuerdo con las disposiciones que fije el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, o el Ministerio de Educación Nacional, para el caso de las Normales Superiores. (artículo 113)

En palabras de Flaborea y Navío (2016),

[...] es por medio de esta ley que se empieza a pensar en el educador infantil como profesional de la educación, formado a nivel universitario. De esta manera, diversos programas de licenciatura en educación infantil empezaron a ser revistos, y otros creados, por todo el país. (p. 220)

3. La Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992), en la que se especificó que los pregrados en educación “podrían” conducir al título de “Licenciado” y se estableció el marco de regulación de la acreditación de los programas e instituciones de educación superior, así como el papel del Gobierno nacional en la reglamentación de la expedición

de los títulos y su nomenclatura, en correspondencia con las clases de instituciones, los campos de acción, la denominación, el contenido, la duración de sus programas y los niveles de formación (artículo 26).

La Ley 30 fue reglamentada mediante el Decreto 272 de 1998, en el que se establecieron tanto los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en educación ofertados por las universidades y por las instituciones universitarias, como la nomenclatura de los títulos, con implicaciones particulares para la educación de los niños, pues al delimitar núcleos del saber pedagógico básico y comunes se determinó que los pregrados en educación ofrecerían énfasis en los niveles del sistema educativo, en las áreas o disciplinas del conocimiento, en competencias profesionales específicas y en las modalidades de atención educativa formal y no formal. Así, se determinó que los programas cuyo énfasis estaba dirigido “a la formación de educadores para el preescolar”, fortalecerían “su orientación hacia la pedagogía infantil de acuerdo con los artículos 15 y 16 de la Ley 115 de 1995”, y otorgarían el título de “Licenciado en Preescolar” o “Licenciado en Pedagogía Infantil” (artículo 7).

Desde 1998 los procesos de formación de maestros para la infancia se caracterizaron, según lo documenta Posada (2017), por un vaivén normativo que incidió en las nominaciones y titulaciones, sin acallar las discusiones al interior de las universidades formadoras.

En coherencia con las exigencias de calidad de la Ley 30 (1992), los programas adquirieron mayor intensidad y tendieron a la formación profesional. Así:

[...] de una tendencia a la formación técnica de dos años, las licenciaturas en Educación Infantil —también llamadas de Preescolar o Pedagogía Infantil— pasaron a ser de cuatro

años, con el Decreto 272 de 1998, y posteriormente, de cinco años. En esta nueva licenciatura, la pedagogía y la didáctica pasaron a ser disciplinas fundantes en la formación del maestro de educación inicial (Fandiño, 2008), apostando a la profesionalización del educador, especialista en Educación Infantil. (Flaborea y Navío, 2016, p. 222)

El Decreto 272 y las normas posteriores entraron a regular aspectos curriculares generalizando exigencias para la formación, como es el caso de la investigación ligada a la práctica. Esta norma fue derogada por el Decreto 2566 del 2003, que reactivó la formación docente a nivel técnico (Fandiño, 2008). Posteriormente fue expedida la Resolución 1036 del 2004, que abrió la posibilidad de formar licenciados en Preescolar, Pedagogía Infantil o Educación Temprana.

En junio del 2010, con la Resolución 5443 del Ministerio de Educación Nacional se definieron “las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación”, estableciendo que el programa dirigido a la formación de docentes para el nivel de preescolar, además de responder a los objetivos constitucionales, incorporaba el artículo 29 —Derecho al desarrollo integral en la primera infancia— del Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006). De este modo se aprobaron los títulos de licenciado en Educación Preescolar, en Pedagogía Infantil y en Educación para la Primera Infancia (artículo 3).

Posteriormente, la Resolución 6966 de agosto del 2010 —como respuesta a las movilizaciones que se dieron en rechazo a la Resolución 5443 de junio del 2010— invocó la autonomía universitaria para permitir que las instituciones definieran la denominación de los programas en coherencia con los propósitos de formación.

Para el preescolar, dichos propósitos tendrían que enfocarse en el fortalecimiento de su orientación hacia el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Algunas licenciaturas cambiaron sus nombres, de Educación Preescolar a Educación Infantil o Pedagogía Infantil, atendiendo a la formación de maestros que se enfocaran en los primeros grados de primaria y no solamente en preescolar, algo que sigue hasta el momento. También se amplían los rangos de edad del trabajo docente, de seis a ocho años, lo que obedeció a la discusión sobre la necesidad de que los maestros de infantil entendieran la educación infantil como un continuo, sin desconocer las especificidades de cada etapa de desarrollo. Esto podría expandir las demandas laborales para profesionales que también atendieran a los primeros años de la educación básica. (Fandiño, 2008, citada en Flaborea y Navío, 2016, p. 23)

En el 2015, se expidió el Decreto 2450 “con el fin de nivelar las condiciones de calidad del registro calificado de los programas de licenciatura y los enfocados a la educación a los lineamientos fijados para la acreditación en alta calidad”, según lo ordenado en el artículo 222 de la Ley 1753 de 2015 (por la cual se expidió el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018) y lo dispuesto en el Decreto 1075 de 2015 (Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo). En coherencia con el afinamiento del sistema de calidad, en el 2016 se expidió la Resolución 2041, que reglamento la obtención, renovación o modificación del registro calificado, determinando como única posibilidad de denominación de los programas Educación Infantil. Aunque esta norma fue derogada en el 2017 por la Resolución 18583, se mantuvo lo referido a dicha denominación.

Adicional a los cambios de denominación, estas normas tuvieron implicaciones en la estructuración curricular de las licenciaturas. Los resultados de una investigación que analizó el

caso de cuatro licenciaturas desarrolladas en Bogotá (2009-2014), evidencia implicaciones en las perspectivas teóricas en relación con la infancia, la pedagogía y la didáctica; y la organización y fundamentación de la práctica pedagógica y la formación investigativa (Niño, 2016). Estos aspectos permiten considerar la formación de maestros para la infancia como una realidad académica y socioprofesional relacionada con cuestiones más amplias como son la división del trabajo y la organización del sistema educativo (Niño, 2016).

Esta investigación ratifica el caso paradigmático que constituye la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, no solo porque es el correlato de la historia de la educación de la infancia en el país y de algunas reformas en el campo de la educación de los niños, sino también por ser un programa con una propuesta de formación que continuamente se ha pensado para fundamentar los ajustes curriculares y las apuestas de formación.

Formación de maestros en educación infantil: el caso Universidad Pedagógica Nacional de Colombia³

La Licenciatura en Educación Infantil (LEI) de la UPN-Colombia inició en el año 2000, acogiendo algunos acumulados de la Licenciatura en Educación Preescolar, creada en 1978. Puede decirse que la historia de la Licenciatura está ligada a acontecimientos políticos y pedagógicos que datan de los años ochenta, entre otros: las reivindicaciones de movimientos sociales y pedagógicos de la época que se desplegaron ante el reformismo basado en la lógica del maestro instrumental, derivada de la tecnología educativa y la racionalidad tecnológica, un contexto en que la UPN propuso

3. Este apartado está fundamentado en el documento maestro para la renovación curricular de la Licenciatura en Educación Infantil (UPN de Colombia, 2017).

el programa de innovación de educación preescolar en 1984; la reestructuración de 1988 y la reforma de la década de los años 2000, en la cual se reconocen transformaciones epistemológicas, teóricas, políticas y disciplinares en el campo de la educación infantil y de las infancias. Estos planteamientos recogen los desarrollos de las investigaciones de la década de los ochenta y noventa, referidas al trabajo pedagógico basado en los saberes de los niños; las tendencias nacionales e internacionales que promueven la formación de maestros con dominio de los saberes disciplinares propios del trabajo pedagógico con la infancia; las demandas sociales en relación con el reconocimiento de las particularidades contextuales —rurales, urbanas, mestizas e indígenas— de los niños y la trayectoria de un campo de estudio que nació y se consolidó en esta Universidad.

En virtud de lo anterior, la LEI se fundamenta en un ideario específico: la formación del maestro como sujeto político, la búsqueda de una propuesta curricular flexible e interdisciplinar estructurada a través de preguntas que brinden posibilidades de problematización, para formar un maestro crítico, autónomo, creativo, sensible, integral y constructor de alternativas frente a los complejos y cambiantes contextos.

Este ideario se ha actualizado, al tiempo que se han realizado ajustes curriculares. En la reforma curricular iniciada en el 2017, se recogen los procesos de autoevaluación que se venían gestando desde el 2016 y se asumen como ideas y referentes fundamentales:

- La *constante y sistemática revisión crítica* enmarcada en procesos de autoevaluación, a través de estrategias internas que asumen lo curricular como un proceso investigativo en permanente construcción.

- El reconocimiento de los *discursos fundantes* que históricamente han hecho parte de la formación de licenciados en Educación Infantil y se convierten en los saberes esenciales de un maestro (disciplinares, pedagógicos, didácticos, investigativos).
- El reconocimiento de los *discursos emergentes* propios de la dinámica cambiante del conocimiento y de la complejidad de las realidades sociales, culturales, económicas, políticas y éticas en la contemporaneidad.
- La *perspectiva plural de las infancias* que apunta a interpelear los lugares universales, únicos y esencialistas sobre la infancia, a comprender la diversidad de formas de vida de los niños y a reconocer *la educación infantil como un proceso de humanización, de cuidado y de formación intencionada*, que busca potenciar los procesos propios del ciclo vital de la infancia, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que se desarrollan.
- La *diversidad y la interculturalidad* como discursos emergentes que problematizan las miradas homogéneas sobre la infancia y la educación, a la vez que plantean el ineludible reto de pensar pedagógicamente las diferencias asociadas a categorías como etnia, clase, género, territorio, discapacidad, entre otros.
- La formación en educación inicial, destacando los *procesos educativos con niños de 0 a 3 años*, en cuanto al trabajo pedagógico, didáctico y disciplinar en este momento vital del desarrollo (marginales en la propuesta curricular del 2000); ello como respuesta a la investigación y producción de conocimiento de los maestros de la Licenciatura y a la demanda de los egresados que surge de los campos de desempeño profesional.

- *El lugar de la familia en la educación de niños*, reconociendo la diversidad de configuraciones familiares y las implicaciones en los procesos de acompañamiento para las familias, desde perspectivas interdisciplinarias y éticas.
- La importancia de los *Espacios Enriquecidos*, como estrategia de la LEI en la UPN, que procura la formación de maestros para las infancias con un sólido conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico, articulado con la investigación y la práctica en una dinámica reflexiva que potencia la formulación de propuestas pedagógicas innovadoras y pertinentes para la educación inicial y los primeros grados de la escolaridad. Estos espacios fueron objeto de investigación por equipos de maestros que aportaron a su consolidación conceptual y metodológica, lo que permitió articular la propuesta del MEN de los cuatro pilares de la educación inicial: el arte, el juego, el movimiento y la exploración del medio, como experiencias que contribuyan en la constitución de la infancia a través del acercamiento a la cultura y a las diversas posibilidades de leer y resignificar el mundo.
- La *práctica pedagógica* como un eje transversal en la formación de maestros y como un referente ineludible para acercarlos a los variados contextos y experiencias de infancias, lo que la hace un escenario privilegiado para el reconocimiento de distintas realidades, en pro de la formulación de propuestas y construcciones pedagógicas pertinentes.

Estas ideas y referentes permitieron hacer el tránsito de un currículo agregado, organizado por ambientes de formación (propuesta del 2000) hacia un currículo integrado y problémico que se organiza en torno a núcleos integradores de problemas

y ejes curriculares (propuesta del 2017). Estos núcleos buscan privilegiar una formación con mayores niveles de profundidad y comprensión de los campos de estudio propios de la educación infantil; posibilitar la concentración y articulación de contenidos curriculares con mayor hondura; evitar la repetición y dispersión temática; lograr mayores niveles de integralidad e interdisciplinariedad; optimizar el tiempo de formación gracias a una estructura curricular que ubica con claridad el campo de conocimiento, los núcleos y problemas propios de la formación de maestros para las infancias. En consecuencia, se asume el currículo como un proceso eminentemente investigativo, en permanente construcción, centrado en el fortalecimiento conceptual y teórico, y basado en el accionar colectivo de los formadores de maestros y en la formación integral de los futuros licenciados. Así mismo, este es un proceso que exige participación, flexibilidad, practicidad e interdisciplinariedad de la formación, en coherencia con la perspectiva de un currículo integrado y problémico, que se despliega en tres componentes articulados: ciclos, ejes curriculares y núcleos integradores de problemas (NIP).

Estructura curricular de la Licenciatura en Educación Infantil – Reforma del año 2017

A continuación se presenta los tres componentes de la estructura curricular aprobada en el año 2017 para la Licenciatura en Educación Infantil (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia: ciclos, ejes curriculares y núcleos integradores de problemas. Primero se definen de acuerdo con las normativas institucionales; luego, se especifican desde la propuesta curricular vigente.

Respecto a los ciclos, estos son los dos momentos o fases en los cuales se organizan las propuestas curriculares. En los primeros semestres se desarrolla el ciclo de fundamentación, el cual corresponde al “conjunto de actividades académicas orientadas a la apropiación crítica de los fundamentos conceptuales y metodológicos y al desarrollo de actitudes positivas hacia la profesión docente” (Acuerdo 035 del 2006 de la UPN, artículo 7). Luego de cursada la mitad del total de semestres (aproximadamente), se desarrolla el ciclo de profundización, entendido como

[...] el conjunto de actividades académicas orientadas a vivenciar los procesos de producción de conocimientos pedagógicos, educativos y disciplinares, a la ampliación de saberes, y a la sistematización de experiencias de enseñanza y aprendizaje, y el análisis de su impacto en la cultura. (Acuerdo 035 del 2006, artículo 7)

Por su parte, los *ejes curriculares* son una opción contemplada en el Acuerdo 035 del 2006 para organizar los planes de estudio. Para la Licenciatura, son los elementos vertebrales dentro del currículo que nuclean la formación de licenciados en Educación Infantil, al tiempo que se articulan de múltiples formas. Y, por último, los *núcleos integradores de problemas* (NIP), “Son temas generadores de problemas a partir de los cuales se integran y articulan conocimientos y saberes, que generan alternativas interdisciplinarias contextualizadas frente al objeto de estudio y articuladas a los propósitos formativos del programa académico” (Acuerdo 035 del 2006 de la UPN, artículo 10). Los núcleos dan lugar a la organización de problemas que son rastreados por distintas disciplinas y permiten la confluencia de diferentes posturas. Son la expresión interdisciplinaria del currículo y se dinamizan a través de preguntas que alimentan una *cultura de la problematización*, que fortalezca la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo.

A continuación se presentan las especificidades de la propuesta curricular vigente de la Licenciatura en Educación Infantil organizada en ciclos, ejes curriculares y núcleos integradores de problemas.

Ciclos de fundamentación y profundización en la Licenciatura

El primer ciclo se corresponde con un panorama amplio del campo de la educación infantil a partir de tres ejes de formación: Infancias; Formación, experiencias y saberes; y Contextos y escenarios educativos. Estos se entretajan con los NIP: Experiencias, territorios y sujetos; Comprensiones críticas y contextuales de la educación infantil; y Saber pedagógico y didáctico (en educación inicial y primeros grados de básica primaria), para establecer puentes que permitan las conexiones horizontales y verticales del plan de estudios. Por su parte, en el ciclo de profundización la propuesta curricular se dinamiza en torno a un único NIP: Investigación y transformación de las prácticas educativas del maestro en formación. Este ciclo se organiza en relación con dos ejes curriculares que tiene un carácter interdisciplinario, integrador y flexible: Formación en investigación, práctica y trabajo de grado, y Formación complementaria.

Ejes curriculares del ciclo de fundamentación

Infancias: se concentra en la extensa producción académica que configura un campo de estudios multidisciplinar e interdisciplinar, con el propósito de ampliar la mirada sobre la infancia en la perspectiva de su diversidad. Se alude a la noción de campo de recontextualización (Díaz, 2002), como aquel constituido por regiones o disciplinas que aportan conceptos, procedimientos, epistemologías y términos en la definición de sus discursos y prácticas. Así, se comprende el campo de las infancias como una producción alimentada por los desarrollos de la educación,

la pedagogía, la antropología, los estudios culturales, la historia social y la política, entre otros.

En este eje se reconocen producciones académicas recientes en Colombia, que muestran una diversidad de perspectivas en relación con el campo de estudios en infancias, no solo desde los discursos, sino también desde las realidades sociales y culturales de un país diverso, que convoca a reconocer esas maneras diferentes de ser niño-niña en territorios situados. La multiplicidad de perspectivas teóricas hace posible una mirada plural sobre las infancias y de esta manera compromete una práctica pedagógica a través de la cual los estudiantes puedan construir referentes de enunciación para preguntarse y construirse desde la reflexión.

Formación, experiencias y saberes: parte de reconocer la formación como la experiencia de un sujeto que se construye conscientemente a sí mismo y en relación con el mundo. Se entiende entonces la formación como el camino que se va construyendo para ir más allá de las fronteras que impone el mundo dado y el papel que se supone se tiene en él (Larrosa, 2003).

De ahí se comprende que los saberes del docente son plurales y estratégicos pues provienen de diversos ámbitos, saberes de formación profesional, saberes curriculares y saberes experienciales o de su experiencia vital (Tardif, 2004).

En esta perspectiva se reconoce que, en la formación de maestros, la pedagogía ha de tender a proporcionar oportunidades para que los aprendices desarrollen las capacidades fundamentales para una práctica reflexiva competente e interactiva, reflexionando sobre situaciones prácticas reales (Marcelo y López, 2006).

Desde esta comprensión, en este eje, se pretende propiciar experiencias genuinamente formativas e interacciones diversas, que tengan como efecto incitar a la curiosidad, fortalecer la iniciativa, interrogar lo dado, desacomodar prácticas y cuestionar lo instituido, para darle un lugar a lo instituyente en la educación infantil.

Contextos y escenarios educativos: en correspondencia con el abordaje plural de las infancias, en este eje se procura el reconocimiento de la diversidad de contextos de vida y escenarios educativos donde están presentes los niños y los maestros, entendiendo que todos hacen parte de entramados socioculturales, políticos y económicos complejos y que la comprensión de su lugar y de sus posibilidades no puede darse por fuera de esos referentes: locales, regionales, nacionales y globales.

Los contextos son posibilidades para reconocer historias de maestros, niños, familias del territorio donde se configuran interacciones y maneras diferentes de ser y estar en el mundo, de construir cultura, de hacerse maestros desde y sobre la práctica. Se trata de una estrategia para que los maestros en formación empiecen a construir de modo sistemático una “epistemología de su práctica” y, de esta manera, una forma de identificarse, como sujeto que se construye en el tiempo con todo lo que es, su historia, sus oportunidades, posibilidades, límites, recursos, actores sociales, prácticas y discursos, en las dinámicas sociales y culturales (Tardif, 2004).

Ejes curriculares del ciclo de profundización

Formación en investigación, práctica y trabajo de grado: en este eje se considera que el investigar deriva del interés por conocer, por interrogarse, reflexionar, analizar y proponer caminos distintos

para enfrentar situaciones problema. Aquí, el maestro más que hablar acerca del cómo, enfatiza en el porqué y para qué investigar.

Se acogen las corrientes didácticas que valoran la perspectiva de la práctica reflexiva, la construcción del saber pedagógico y la del maestro como intelectual de la educación. Teóricos de la educación, como Kenneth M. Zeichner, Lawrence Stenhouse y John Elliot, entre otros, exaltan a los maestros como productores de conocimiento, cuya labor se halla atravesada sistemáticamente por la reflexión, de la cual parten para enseñar. La Licenciatura ha tomado distancia de la investigación confinada a unos espacios académicos, limitada a unos procedimientos metodológicos y de la investigación que solamente tiene sentido en tanto ubica carencias y necesidades que se solucionarán mediante intervenciones dirigidas a grupos poblacionales que adolecen o padecen algún problema.

La tradición investigativa de la Licenciatura se expresa en cuatro líneas de investigación: 1) Creencias y pensamiento del profesor; 2) Formación, pedagogía y didácticas; 3) Infancia, educación y sociedad, y 4) Interculturalidad y diversidad. En cada una se configura la oferta que posibilita el desarrollo de los trabajos de grado. La formación investigativa se plantea para que los estudiantes no solo reflexionen sistemáticamente sobre su práctica, disciplina pedagógica y campo de estudio, sino para que también se potencie la relación práctica-investigación-opción de grado, con el objeto de afinar e incentivar el ejercicio de la pregunta, la confrontación, la lectura de realidades y la comprensión del quehacer pedagógico del educador infantil.

Formación complementaria: este eje representa la flexibilidad curricular a partir de diversos espacios académicos, obligatorios y optativos, lo cual posibilita a los maestros en formación elegir aquellos que respondan a sus intereses y necesidades, y a los

profesores diseñar espacios que pongan en escena aquellas propuestas académicas de su interés, que no han tenido un lugar en el plan de estudios. Estos seminarios son abiertos a temáticas, problemáticas y discursos fundantes o emergentes atinentes al campo de la educación infantil que también podrían surgir dentro de las mismas líneas de investigación.

Núcleos integradores de problemas (NIP)

Experiencia, territorios y sujetos: sitúa en el centro al sujeto de la formación que trabaja desde su experiencia de vida y su opción por la profesión docente, a través de talleres, seminarios y prácticas que lo ponen de cara con su elección y que le muestran un panorama inicial que contempla tanto los discursos fundantes en la carrera (perspectivas del desarrollo infantil), como aquellos emergentes en educación que se preguntan por la inclusión, la experiencia estética y el género. Su pregunta problematizadora es: ¿cómo las experiencias, los territorios y los sujetos se relacionan para configurar formas de ser niña, niño y maestro?

Comprensiones críticas y contextuales de educación infantil: contempla el desarrollo de actitudes y capacidades para reconocer la diversidad como valor intrínseco de la educación y cuestionar críticamente las realidades educativas. Lo anterior posibilita la reflexión sobre la necesidad de actuar ante las demandas específicas de cada contexto, requiriendo para ello un profesional flexible, capaz de enfrentar los retos de una educación pluralista, con conciencia plena sobre los aportes que como educador puede hacer en el trabajo con equipos interdisciplinarios. De manera que los seminarios, talleres y práctica que se plantean contribuyen con la formación del educador infantil, al propiciar espacios de reflexión y análisis sobre lo que significa la educación rural y el lugar de lo alternativo en la educación infantil, las

relaciones entre familia, educación y cultura; las pedagogías, entre ellas, las críticas y la educación intercultural, entendida como una educación para todos y la relación de la educación con la dimensión ambiental. Su pregunta problematizadora es: ¿cómo el educador infantil logra a través de su formación, comprensiones críticas de las realidades socioeducativas de la infancia, sus relaciones y contextos?

Saber pedagógico y didáctico de la educación inicial (0 a 3 y 3 a 6 años) y Saber pedagógico, disciplinar y didáctico en los primeros años de básica primaria: pretende visibilizar el trabajo pedagógico con niños de 0 a 3 años dentro de la propuesta formativa, puesto que la experiencia con el plan de estudios del 2000 muestra que, cuando se aborda la educación inicial en sentido general (0 a 6 años), la población de 0 a 3 años, con sus especificidades y trascendencia en los procesos de desarrollo de la infancia, termina siendo accesoria y pasa por alto las investigaciones con este grupo etario, enmarcadas en la comunicación y el lenguaje, los procesos de socialización, el juego, lo cual da un sustento pedagógico, didáctico. Se pregunta en cada semestre: ¿qué saberes pedagógicos y didácticos configuran, tensionan y dinamizan el campo de la educación inicial (0 a 3 años) (3 a 6 años)?, ¿qué saberes pedagógicos, disciplinares y didácticos configuran, tensionan y dinamizan el campo en los primeros grados de educación básica primaria?

Así entonces, y complementando el tercer NIP presentado, las preguntas problematizadoras que diferencian los rangos etarios de 0 a 3 y de 3 a 6 años, y los primeros grados de educación básica primaria, ubican en los campos de la pedagogía y la didáctica saberes fundantes que constituyen el conocimiento del profesor. De manera particular la formación didáctica en educación inicial de 0 a 6 años se asume desde la perspectiva de reconocer la enseñanza como la responsabilidad sustantiva de la docencia

y en este sentido su articulación teórica y práctica permite la construcción de criterios de intervención pedagógica pertinentes, apropiados y situados en realidades de contexto diversas.

En el proceso formativo para los primeros grados de básica primaria, lo didáctico apunta a introducirse en una disciplina científica, para la cual el objeto es “el estudio de la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje” (Zambrano, 2006, p. 596). Este objeto se vuelve específico y tiene sus raíces en los saberes escolares y disciplinares. En este sentido, cobra importancia el acercamiento de los maestros en formación a disciplinas como la matemática, las ciencias sociales, las ciencias naturales.

Una vez expuesta de manera muy sucinta la trayectoria, los rasgos que sobresalen en la formación de educadores infantiles y la apuesta curricular de la UPN-Colombia, se puede decir que en este caso particular los desarrollos han incidido de manera importante en la construcción de política pública para la educación inicial, así como en el debate y la orientación del trabajo pedagógico con la primera infancia.

Reflexiones finales a propósito de la cualificación de agentes educativos y la formación profesional de maestros para la educación inicial

La estrategia De Cero a Siempre debe continuar construyéndose y consolidándose, e incorporando las sugerencias que algunos procesos evaluativos e investigativos vienen realizando a su fundamentación e implementación. Cualificar es importante, y el país lo necesitaba dada la nula o baja formación histórica de quienes atendían a los niños, así como la discontinuidad y dispersión de los procesos en la atención que requerían la

comprensión de los lineamientos por los cuales apuesta la política pública del país.

Sin embargo, la formación de profesionales de la educación no puede diluirse como ideal a alcanzar ni debe confundirse con la formación en el campo técnico. Son décadas de luchas en Colombia por el reconocimiento de la relevancia social y cultural del maestro como profesional de la educación, con conocimientos especializados que requieren fundamentos teóricos y experiencias para así desarrollar mejor y seguir construyendo prácticas pedagógicas y educativas. Actualmente,

Se subvalora la labor del docente en tanto profesional, y se desconoce el papel de la academia; se siente que es algo accesorio y que, en términos reales, las funciones prácticas con los niños son las que se deben privilegiar. Habría que interrogar si se piensa que lo práctico puede estar alejado de unos posicionamientos, unos lugares desde los cuales paradigmáticamente se desea promover unas formas de lo pedagógico y no otras. (Caicedo y Solano, 2010, p. 98)

Por otra parte, la tensión entre cualificación de agentes educativos y la formación de maestros profesionales puede entenderse como un reflejo de la inequidad del país,

[...] si bien la norma establece que la labor docente tiene una alta responsabilidad —que implica independencia y capacidad de tomar decisiones— y la formación del técnico laboral implica bajo nivel de autonomía —lo que significaría que deben estar bajo supervisión—, muchas poblaciones a las que se dirigen las personas formadas como técnicas laborales en infancia, se encuentran en lugares de alta pobreza, a los que, al parecer, tradicionalmente no llegan los profesionales.

Seguir sosteniendo la postura de que las personas técnicas laborales son más eficientes porque hacen “lo mismo”, pero con menos recursos (con lo cual quedan relegadas a estos espacios) no hace más que ahondar las condiciones de inequidad y promover el desconocimiento del docente como profesional en Colombia. (Caicedo y Solano, 2010, p. 98)

La misma noción de agentes educativos se encuentra en tensión, pues varía según la entidad corresponsable y esto genera la dificultad de identificar quién es realmente el sujeto al que se debe dirigir la cualificación o formación, así como a la de cuantificar dicha formación (Contraloría General de la Nación, 2014). Más aún se debe considerar si la noción de agentes educativos ahonda en la informalidad de los procesos de formación y de los actores encargados de la educación de los niños, así como en el deterioro de las condiciones profesionales de quienes asumen ser maestros de educación inicial en la perspectiva sugerida por Amador (2017):

[...] el Estado ha sido cómplice de una informalidad estructural en los procesos de formación del llamado talento humano para la educación inicial. Ante la precarización laboral del magisterio, pero especialmente ante las inhumanas condiciones de contratación de las maestras, los maestros y los agentes educativos en estos esquemas de atención, ha proliferado una desproporcionada oferta de formación en educación inicial (técnica, tecnológica, técnica laboral) que banaliza la labor pedagógica e impone el imaginario de que cualquier persona, a través de un curso básico sobre preescolar, “didácticas” y hasta de primeros auxilios, puede asumir la responsabilidad del trabajo con los niños y niñas de cero a seis años. (párr. 7).

En efecto, estas valoraciones pasan por el reconocimiento de las desigualdades de los salarios, estatus, oportunidades, deformación y reconocimiento social, entre docentes de educación inicial con maestros de otros campos. Se trata de cuestiones que ponen a prueba los discursos de reconocimiento y valoración social de la infancia y sus maestros, de la importancia de su formación; de contradicciones que evidencian el incipiente debate sobre las relaciones entre el cuidado, la atención, el desarrollo, la educación y la fundamentación pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación inicial.

Referencias

- Amador, J. (2017, 26 de abril). La deuda del Gobierno con la primera infancia. *Las2Orillas*. <https://www.las2orillas.co/la-deuda-del-gobierno-la-primera-infancia/>
- Buitrago, N. (2015). *Informe nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia: Colombia*. Proyecto Estrategia Regional Docente orealc/Unesco Santiago. <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/publicaciones/proyecto-estrategico-regional/2012/Informe-Primera-Infancia-COLOMBIA.pdf>
- Caicedo, L. y Solano, A. (2010). *Proyecto caracterización de la oferta educativa para la formación de personas que apoyan el campo de la educación inicial en la ciudad de Bogotá* (Instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano). OEI.
- Congreso de la República. (1994, 8 de febrero). *Ley General de Educación – Ley 115*. Diario Oficial de Colombia n.o 41 214.
- Congreso de la República. (1992, 29 de diciembre). *Ley 30*. Diario Oficial n.º 40 700.
- Contraloría General de la Nación. (2014). *Resultado de la evaluación a la política pública integral de desarrollo y protección social Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia De cero a Siempre 2010-2014*. https://www.contraloria.gov.co/documentos/20181/465902/02_Primer+Infancia.pdf/673a284e-7541-4d31-ab1d-23d85c4d73fe?version=1.0

- Díaz M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta.
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. ICFES.
- Fandiño, G. (2008). Estado actual de los programas de formación de docentes y educadores para la educación infantil. En A. Castro (comp.). *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia*. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE-Formación de docentes y educadores.
- Flavorea, R. y Navío, A. (2016). Las políticas públicas nacionales de Colombia para la formación de educadores infantiles. *Revista Uniandes*, 7(1), 216-229.
- Larrosa, J. (2003). *Sobre la experiencia*. Universidad de Barcelona.
- Marcelo, C. y López J. (2006). *La naturaleza de los procesos de cambio. Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Ariel.
- Maldonado, C., Rey, C., Cuartas, J., Plata, T., Rodríguez, J., Escallón, E., Yoshikawa, H., Nieto, A., Mateus, A., Caro, A., Urieña, D. y Aragón, C. (2018). Medición de la calidad de la educación inicial en Colombia en la modalidad institucional. *Notas de Educación-Junio 2018*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-370803_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Decreto 272*. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-86202.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional (2010, 30 de junio). *Resolución 5443*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-238090_archivo_pdf_resolucion_5443.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017, 26 de agosto). *Colombia, pionero en América Latina en medición de calidad de la educación inicial*. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-362939.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Informe de gestión 2018*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-362777.html?_noredirect=1

- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *¿Quiénes son los agentes educativos?* <https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html>
- Niño, S. (2016). *Lo constitutivo de la formación de profesores de educación infantil: Apuntes para comprender la educación de la(s) infancia(s)* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC)-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNICEF). (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157>
- Posada, D. (2017). A propósito de las maneras de nombrar y de su relación con lo nombrado. Una aproximación a lo que se entiende por pedagogía infantil en el contexto colombiano. *Revista EN-clave social*, 6(1). <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/EN-Clave/article/view/1587/1483>
- Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. (2017). *Documento maestro para la renovación curricular de la Licenciatura en Educación Infantil*. Repositorio institucional.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2006, 18 de agosto). *Acuerdo 035*. Por el cual se expide el Reglamento Académico de la Universidad. http://normatividad.pedagogica.edu.co/cs_acuerdo_035_2006.pdf
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Zambrano, A. (2006). *Didáctica, pedagogía y saber*. Magisterio.