

**LO CONSTITUTIVO DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN**

**INFANTIL:**

**APUNTES PARA COMPRENDER LA EDUCACIÓN DE LA (S) INFANCIA (S)**

**SANDRA MILENA NIÑO CONTRERAS**

**2013287615**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**HISTORIA, EDUCACIÓN Y CULTURA POLÍTICA**

**INFANCIAS**

**BOGOTÁ**

**2016**

**LO CONSTITUTIVO DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN**

**INFANTIL:**

**APUNTES PARA COMPRENDER LA EDUCACIÓN DE LA (S) INFANCIA (S)**

**SANDRA MILENA NIÑO CONTRERAS**

**2013287615**

**Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación**

**Directora**

**YEIMY CÁRDENAS PALERMO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**EDUCACIÓN Y CULTURA POLÍTICA**

**INFANCIAS**

**BOGOTÁ**

**2016**

*Nota de Aceptación*


*A Ti... que me has amado con amor eterno;  
Que haces alegrar las salidas de la mañana y la tarde;  
Que me sostienes y me guardas como a la niña de tus ojos.*

*A ti, Autor de mi vida. A ti, Dios.*

*A mis padres y hermana; y a mis amigas,  
por su paciencia y comprensión  
ante las puestas de sol sacrificadas.*

*A mis nuevas amigas de la maestría  
por sus aportes sinceros en este ejercicio investigativo,  
y por las tardes de café y conversación compartidas.*

*A mi tutora, por su paciencia y amabilidad  
ante un espíritu terco como el mío.*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Maestros</i>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 5 de 11</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Lo constitutivo de la formación de profesores de educación infantil: Apuntes para comprender la educación de la (s) infancia (s)
<b>Autor(es)</b>	Niño Contreras Sandra Milena
<b>Director</b>	Yeimy Cárdenas Palermo
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016, 288 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	FORMACIÓN DE MAESTROS, EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMERA INFANCIA, EDUCACIÓN PREESCOLAR, PEDAGOGÍA INFANTIL, FORMACIÓN PROFESIONAL, EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA, PRÁCTICA PEDAGÓGICA, INVESTIGACIÓN
<b>2. Descripción</b>	
<p><i>Lo constitutivo de la formación de profesores de educación infantil: Apuntes para comprender la educación de la (s) infancia (s), es una investigación que propuso problematizar y analizar los programas de formación inicial de maestros y maestras, a partir de una caracterización de los aspectos generales de las estructuras curriculares, de las perspectivas teóricas, investigativas y de</i></p>	

prácticas pedagógicas, así como de los compromisos sociales y políticos de la formación en cuatro programas de licenciatura de la ciudad de Bogotá.

### 3. Fuentes

#### Referencias

- Acosta Jiménez, W. A. (2012). La infancia como sujeto de derechos según UNICEF. Aportes para una lectura crítica y de extrañamiento. *Pedagogía y Saberes*(37), 88-101.
- Alianza por la Niñez Colombiana*. (25 de Mayo de 2014). Recuperado el 25 de Mayo de 2014, de Alianza por la Niñez Colombiana: <http://www.alianzaporlaninez.org.co/2014/05/situacion-de-la-ninez-en-colombia-2/>
- Álvarez Gallego, A. (1995). ... *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la Escuela*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Apple, M. (1987). Trabajo, enseñanza y discriminación sexual. En T. Popkewitz, & T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. (págs. 55-78). Madrid: Universitat de València.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antíguo Régimen*. Madrid: Ediciones Taurus.
- Ávila Penagos, R. (2010). Entrevista a Rafael Ávila Penagos. Sobre "Las comprensiones de la Pedagogía ante el mito de Frankenstein. *Pedagogía y Saberes*(33), 139-142.
- Avila, R. (1990). *¿Qué es pedagogía? 25 tesis para su discusión*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Beyer, L., & Zeichner, K. (1987). La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción. En T. Popkewitz, & T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica* (R. Filella, Trad., págs. 272-303). España: Universitat de Valencia.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*., 53-82.
- Caicedo Obando, L. (2010). *Caracterización de la oferta educativa para la formación de personas que apoyan la educación inicial en la ciudad de Bogotá. (Instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano)*. Bogota: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.

- Calvo, G., Rendón Lara, D. B., & Rojas García, L. I. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe.
- Campregher Pasqualini, J. (2010). *SciELO - Scientific Electronic Library Online*. Recuperado el 6 de Junio de 2016, de O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Investigación educativa, reforma educativa y el papel de la profesión. En W. Carr, & S. Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (págs. 224-233). Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Castro Villarraga, J. O., Pulido Cortés, O., Peñuela Contreras, D. M., & Rodríguez Murcia, V. M. (2007). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-.
- Cerda Gutiérrez, H. (1996). *Educación Preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cerda, H. (1982). *Pasado y presente de la educación preescolar en Colombia*. Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional -UPN-.
- Cornbleth, C. (1987). La persistencia del mito en la educación del profesorado. En T. Popkewitz, & T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica* (págs. 170-192). Madrid: Universitat de València.
- Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Argentina: Área de Desarrollo Curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado el 24 de Octubre de 2015, de [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/DAVINI\\_Cristina.\\_Acerca\\_de\\_las\\_practicas\\_docentes\\_y\\_su\\_formacion\\_1.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/DAVINI_Cristina._Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion_1.pdf)
- Densmore, K. (1987). Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. En T. Popkewitz, & T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica* (págs. 119-147). Madrid: Universitat de València.
- Díaz Flórez, O. C. (2011). Las competencias en la educación superior: estrategia biopolítica y afinamiento del carácter performativo del conocimiento. *Praxis & Saber*, 15-44.
- Diker, G. (2008). *¿Qué hay de nuevo en las infancias?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Fandiño Cubillos, G. (Agosto de 1996). *Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado el 10 de Marzo de 2014, de Orígenes y Perspectivas del Programa de Educación Preescolar en la U.P.N: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda11\\_07arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda11_07arti.pdf)

- Flórez Torres, M. Á. (2012). *La formación de licenciados en la Pontificia Universidad Javeriana: una mirada a su perspectiva de formación pedagógica y educativa*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Garcés Gómez, J. F. (Agosto de 2014). El campo conceptual de la pedagogía, aproximaciones a un debate necesario. Bogotá: Universidad de Antioquia. Obtenido de <http://isabelreynel.wikispaces.com/file/view/El+campo+conceptual+de+la+pedagog%C3%ADa.pdf>
- García Vera, N. O. (Enero-Junio de 2008). Pedagogía y formación de maestros: entre el saber y la práctica, la disciplina y la profesión. *Pedagogía y Saberes*(28), 61-70.
- Hernández, C. A. (2003). Investigación e investigación formativa. *Nómadas*, 183-193.
- Herrera-González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 53-62. Recuperado el 25 de Octubre de 2015, de <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- Jiménez Becerra, A. (2012). La práctica escolar y la emergencia de la infancia contemporánea. En A. Jiménez Becerra, *Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006* (págs. 192-253). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Malajovich, A. (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Martínez Boom, A. (1996). Tesis en torno a la formación de maestros. *Educación y Cultura*, 27-31.
- Martínez Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Niño Zafra, L. S., & Díaz Borbón, R. (1999). La formación de educadores en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 7-17. Recuperado el 5 de Marzo de 2014, de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab12\\_04arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab12_04arti.pdf)
- Pardo Abril, N. G. (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Bogotá: OPR- DIGITAL.
- Pineda, N., Isaza, L., Camargo, M., Pineda, C., & Henao, D. (2009). *Programas de formación del talento humano en educación inicial: perspectivas de cambio*. Bogotá: CINDE & COLCIENCIAS.
- Popkewitz, T. (1987). Conocimiento e interés en los estudios curriculares. En T. Popkewitz, & T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica* (págs. 304-321). Madrid: Universitat de València.
- Popkewitz, T. (1987). Ideología y formación social en la educación del profesorado. En T. Popkewitz, & T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica* (págs. 6-34). Madrid: Universitat de València.
- Restrepo Mejía, M. (s.f). *Pedagogía de párvulos*. Bogotá: Editorial de Cromos.

- Ríos Beltrán, R., & Cerquera Cuéllar, M. Y. (2013). Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares. *Pedagogía y Saberes*(39), 21-32.
- Sacristán, G. (1987). Presentación. En T. Popkewitz, & T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica* (págs. IX-XVI). Madrid: Universitat de València.
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga Vélez, O., & Ospina López, A. (1997). Las fisuras de la pedagogía de las facultades del alma. En J. Sáenz Obregón, O. Saldarriaga Vélez, & A. Ospina López, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (Vol. 1, págs. 134-189). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Sosa León, A. T. (12, 13 y 14 de Noviembre de 2014). La investigación y la práctica en la formación del maestro y la maestra. Buenos Aires, Argentina: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Steedman, C. (Septiembre-Diciembre de 1986). La madre concienciada: el desarrollo histórico de una pedagogía para la Escuela Primaria. *Revista de Educación*(281), 193-211.
- Tadeu Da Silva, T. (1998). Las pedagogías PSI y el Gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*(38), 56.
- Tamayo Valencia, L. A. (2007). Tendencias de la Pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 65-76. Recuperado el 29 de Septiembre de 2015, de
- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

#### 4. Contenidos

Este documento se encuentra organizado en tres partes: en la primera parte, se presenta un capítulo en el que se encontrarán las discusiones, los debates y planteamientos en torno a la formación de maestros y maestras como configuraciones que no funcionan solo para producir licenciados; en tanto, implican, en primer lugar, reconocer las condiciones históricas que dieron lugar a la invención del maestro y, en especial, al ingreso de la mujer en el magisterio. Tales comprensiones responden a las precauciones que Michael Apple refiere cuando se realizan estudios en relación con la formación de maestros. En segundo lugar, la formación de maestros y maestras

implica reconocer su dimensión ideológica y política; y en tercer lugar, reconocer el lugar de la pedagogía, la práctica y la investigación en los procesos de formación.

En la segunda parte del documento, compuesta por cuatro capítulos se dan a conocer los análisis discursivos de la caracterización sobre: las estructuras curriculares; las perspectivas teóricas en relación con la infancia, la pedagogía y la didáctica en cada programa; y la organización y fundamentos de la práctica pedagógica y de la formación investigativa.

Y por último, en la tercera parte, se presentan, a modo de reflexiones finales, las discusiones al respecto de lo que constituye la formación de maestros para la educación de niños y niñas menores de ocho años; discusiones en las que se ponen de manifiesto las relaciones de estos programas con los compromisos sociales y políticos que asumen

## **5. Metodología**

Aproximarse a la pregunta acerca de los aspectos que constituyen la formación de licenciados en educación de niños y niñas implicó, además de un recorrido por algunos planteamientos teóricos, revisar y rastrear en los Proyectos Educativos de los Programas aquellos enunciados que se aproximaban a la pregunta y objetivos de la investigación. Por tal razón, el análisis del discurso se constituyó en la estrategia para identificar y analizar lo constitutivo de las propuestas de formación de maestros en educación para la infancia. Tal apuesta permitió adentrarse en el entramado de las relaciones sociales, de los conflictos, de las identidades para comprender algunos enunciados que refieren las instituciones a propósito de la formación de sus maestros. (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999).

De esta manera, y como ya se enunció, el ejercicio investigativo constituyó su corpus de análisis con los Proyectos Educativos de cuatro licenciaturas en la ciudad de Bogotá: Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (Corporación Universitaria Cenda); Licenciatura en Educación Preescolar, (Fundación Universitaria Monserrate); Licenciatura en Pedagogía Infantil, (Universidad Distrital Francisco José de Caldas) y Licenciatura en Educación Infantil, (Universidad Pedagógica Nacional). Los documentos datan de un período de tiempo entre el 2009 y 2014.

Con base en los documentos del corpus, se desarrollaron las tres fases del estudio: Fase de categorización, de selección de unidades de análisis y de integración final de los hallazgos o metatexto.

### 6. Conclusiones

El recorrido realizado en este ejercicio de investigación por los Proyectos Educativos de los programas de cuatro Licenciaturas en la ciudad de Bogotá, ha permitido realizar una aproximación a las perspectivas teóricas en relación con la infancia, la pedagogía y la didáctica y a la organización y fundamentos de la práctica pedagógica y de la formación investigativa que cada Licenciatura plantea. Tales aspectos constituyen la formación de maestros en educación de niños menores de ocho años y permiten evidenciar que la formación de maestros para la infancia se constituye en una realidad socioprofesional en tanto que ésta se relaciona con realidades más amplias, la división del trabajo y la organización del sistema educativo.

<b>Elaborado por:</b>	Sandra Milena Niño Contreras		
<b>Revisado por:</b>	Yeimy Cárdenas Palermo		
<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	10	06	2016

## Tabla de contenido

A MODO DE PRESENTACIÓN .....	16
El horizonte disperso y difuso de la formación de licenciados en el campo de la educación infantil. ....	17
El recorrido discursivo en el análisis de la formación de maestros .....	32
PRIMERA PARTE. ....	36
CAPÍTULO 1. UNA FORMACIÓN QUE NO SÓLO FUNCIONA PARA PRODUCIR LICENCIADOS .....	37
1.1. De cómo se hizo necesaria la educación de la infancia en Colombia.....	42
1.1.1. Niños expósitos y el origen de la educación de la infancia en Colombia .....	44
1.1.2. Políticas y leyes educativas. De educación preescolar a educación para la primera infancia o educación inicial.....	47
1.2. Apuntes sobre el devenir de los maestros de la educación de la infancia.....	64
1.2.1. Un origen desconocido e infame en la formación de maestros en educación para la infancia. 66	66
1.2.2. La formación de maestras en educación para la infancia a través de las normales y el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas. ....	68
1.2.3. Un posible ocaso.....	74
1.2.4. El devenir de la formación en los marcos normativos. De maestros a agentes educativos. 79	79
CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES TENDENCIAS Y DEBATES .....	84
2.1. Recorridos discursivos alrededor de la pedagogía en la formación de licenciados .....	88
2.1.1. La pedagogía como disciplina .....	89
2.1.2. La pedagogía como saber .....	91
2.1.3. La pedagogía como interacción dialógica o relación comunicativa .....	93
2.1.4. La pedagogía como sucesión histórica: ciencia, técnica o dispositivo cultural .....	93
2.1.5. Una pedagogía más... la pedagogía como dispositivo .....	95
2.2. La práctica en la formación de licenciados .....	96
2.3. La investigación en la formación de licenciados .....	101
2.3.1. Recorridos por los enfoques de la investigación educativa .....	102
2.3.2. Investigación e investigación formativa / entre investigación educativa e investigación pedagógica: Diferencias necesarias. ....	106
SEGUNDA PARTE. ....	111
CAPÍTULO 1. UNA LECTURA A LOS ASPECTOS CURRICULARES DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN PARA LA (S) INFANCIA (S).....	113

1.1. La infancia y la formación de maestros: objetos de estudio en la formación de licenciados en educación para la infancia .....	113
1.2. Infancia en situación de pobreza, nominaciones y políticas públicas: los modos de justificar la existencia de programas de formación de maestros .....	123
1.3. Sentidos técnicos, humanistas y crítico reflexivos, en la formación de licenciados en educación para la infancia .....	150
1.4. Ser y saber hacer: las competencias en la formación de licenciados en educación para la infancia	159
1.5. El quién de la educación de niños menores de ocho años: los perfiles que se configuran a partir del análisis de las estructuras curriculares .....	167
1.5.1. Educación inicial, Educación para la primera infancia, Educación preescolar, Educación infantil. ¿De qué educación se trata? .....	168
1.5.2. Campo y/o ámbitos de desempeño: una aproximación a la realidad socioprofesional de los licenciados en educación para la infancia. ....	176
<b>CAPÍTULO 2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....</b>	<b>181</b>
2.1. La Pedagogía, entre saber, ciencia, disciplina y campo intelectual. ¿Una torre de Babel?.....	182
2.2. Sobre los saberes específicos, didácticas y/o formación disciplinar.....	193
2.3. Las teorías del desarrollo .....	207
2.4. La infancia en los programas de formación. ....	212
<b>CAPÍTULO 3. LA PRÁCTICA .....</b>	<b>221</b>
3.1. Los tres sentidos de la práctica: entre aplicación, un saber hacer y un proyecto pedagógico, cultural, social y político .....	221
3.2. Proceso de formación en la práctica .....	228
3.3. Compromiso Social .....	239
<b>CAPÍTULO 4. LA INVESTIGACIÓN. ....</b>	<b>243</b>
4.1. Sentidos de la investigación: entre actitud investigativa e investigación formativa .....	243
4.2. Perspectivas – paradigmas –enfoques.....	250
4.3. Líneas de investigación en la formación de licenciados en educación para niños y niñas .....	252
4.4. Relación entre investigación y práctica .....	256
<b>TERCERA PARTE.....</b>	<b>264</b>
<b>REFLEXIONES FINALES:.....</b>	<b>265</b>
<b>LA CONFIGURACIÓN DE UN HORIZONTE DIFUSO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL. ....</b>	<b>265</b>
Fuentes Primarias .....	278
Referencias.....	279

## Índice de Tablas

<i>Tabla 1 Corpus Licenciaturas</i> .....	33
<i>Tabla 2 Objetos de Estudio - Infancia</i> .....	114
<i>Tabla 3 Rasgos Distintivos</i> .....	130
<i>Tabla 4 Referentes Legales</i> .....	135
<i>Tabla 5 Resoluciones</i> .....	145
<i>Tabla 6 Didáctica/saberes. Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA)</i> .....	196
<i>Tabla 7 Didáctica/Saberes Licenciatura en Educación Preescolar (FUM)</i> .....	198
<i>Tabla 8 Didácticas/Saberes Licenciatura en Educación Infantil (UPN)</i> .....	202
<i>Tabla 9 Didáctica/Saberes Licenciatura en Educación Infantil (UPN)</i> .....	202
<i>Tabla 10 Psicología Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA)</i> .....	208
<i>Tabla 11 Psicología Licenciatura en Educación Preescolar (FUM)</i> .....	208
<i>Tabla 12 Psicología Licenciatura en Educación Infantil (UPN)</i> .....	209
<i>Tabla 13 Infancias</i> .....	216
<i>Tabla 14 Indiferenciación entre Práctica Educativa y Práctica Pedagógica en la Licenciatura en Educación Infantil (UPN)</i> .....	227
<i>Tabla 15 Indiferenciación entre Práctica Educativa y Práctica Pedagógica en la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM)</i> .....	228
<i>Tabla 16 Contenido Práctica Licenciatura en Educación Preescolar-FUM</i> .....	232
<i>Tabla 17 Contenido Práctica Licenciatura en Educación Infantil-UPN</i> .....	234
<i>Tabla 18 Sentidos de la práctica en Licenciatura en Educación Preescolar-FUM y Licenciatura en Educación Infantil-UPN</i> .....	236
<i>Tabla 19 Líneas de Investigación</i> .....	252

## Índice de Ilustraciones

<i>Ilustración 1. Objetos de Estudio</i> .....	122
<i>Ilustración 2 Balance organización Plan de Estudios en las licenciaturas estudiadas</i> .....	181
<i>Ilustración 3 Balance organización Plan de Estudios en las licenciaturas estudiadas</i> .....	194

## ABREVIATURAS

<b>CORPORACIÓN UNIVERSITARIA CENDA.</b> Licenciatura en Educación para la Primera Infancia	CENDA
<b>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE</b> Licenciatura en Educación Preescolar	FUM
<b>UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS</b> Licenciatura en Pedagogía Infantil	UDFJC
<b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> Licenciatura en Educación Infantil	UPN

## A MODO DE PRESENTACIÓN

*“Soy profesor en favor de la lucha constante  
Contra cualquier forma de discriminación,  
contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales.  
Soy profesor contra el orden capitalista vigente  
que inventó esta aberración: la miseria en abundancia.  
Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo”.*

*Paulo Freire*

## **El horizonte disperso y difuso de la formación de licenciados en el campo de la educación infantil.**

Con la intención de ver más allá de lo habitual y de hacer ese trabajo del pensamiento que busca rastrear y presentir los peligros de aquellos acontecimientos que se consideran naturales, estables y habituales, se dio apertura a este ejercicio investigativo. Tomando prestadas las palabras de Foucault, puede decirse que la presente investigación partió de una comprensión fundamental:

El trabajo del pensamiento no es el de denunciar el mal que habitaría secretamente en todo lo que existe, sino el de presentir el peligro que amenaza en todo lo que es habitual, y de volver problemática todo lo que es sólido” (Foucault, 1994 citado en Saldarriaga 2003, p. 13).

Así pues, se abrió el camino para abordar un asunto que tiene que ver con el maestro, esa categoría en la que se encuentran esos hombres y mujeres, a los que en distintos momentos de la historia,

se les ha exigido ser, ya implacables carceleros, ya paternales guías, ya minuciosos psicólogos u orientadores profesionales. Y desde ser agentes de bienestar social hasta sanadores de vicios físicos y heridas morales, desarmadores de pandillas juveniles y de bombas sociales, y algunas otras cosas más. Y por si fuera poco, aún se les enrostra lo mal que lo hacen (Saldarriaga, 2003, p. 16).

Efectivamente, una vez más, apareció la preocupación por aquel sujeto encargado de la enseñanza y de la formación de otros sujetos. Pero no se pretendió hablar del maestro desde una generalidad, por el contrario, se intentó fijar la mirada en una cuestión específica, a saber, la

formación de aquellos sujetos encargados de la educación de los niños y niñas<sup>1</sup> menores de ocho años de edad.

Indagar, reflexionar y cuestionar la formación de licenciados en educación para la infancia constituyó, ante todo, una oportunidad para contemplar el panorama de la realidad social y profesional de este sujeto y, de este modo, hacer un análisis del estado de la educación de la infancia en general; una perspectiva que se acogió a los aportes de Gimeno Sacristán (1987), quien reconoce la formación de profesores como uno de los aspectos en los que se proyectan muchos problemas que afectan a la educación y a la definición de lo que son esos mismos profesionales (p. IX). Sacristán permitió considerar la formación de maestros como una realidad bastante compleja y amplia, como un subsistema de la educación, como un campo paradigmático y como una realidad socio-profesional:

Es un *subsistema dentro de la educación* y, como tal, revela problemas que afectan a toda ella. Por lo mismo, puede elegirse como un *campo paradigmático* para acceder a toda la realidad socio-profesional y a la de toda la educación. Esa formación, tenga la identidad que tenga, es la puerta de acceso al sistema educativo para todos los docentes (...) Quién entra por ella, qué se les exige y cómo se les trata son indicios que informan de la vida interior latente en el mundo educativo (Sacristán, 1987, p. IX).

Dada la complejidad y amplitud del asunto en cuestión, fue necesario asumir una mirada panorámica<sup>2</sup> que permitiera una visión extensiva de la formación de los sujetos responsables de la

---

<sup>1</sup> Infancia, infancias, niños o niñas serán términos que se utilizarán a lo largo de este documento para hacer referencia a este grupo poblacional. De ninguna manera esta terminología obedece a discriminación del género femenino. Su uso obedece única y exclusivamente a fines de redacción de manera que no genere redundancia y agotamiento en la lectura del documento. Se hará uso del femenino en los casos en que se requiera hacer este énfasis de género.

<sup>2</sup> Retomando los planteamientos de Noguera (2012) una mirada panorámica es más apropiada para visibilizar amplios espacios y objetos variados; “es como un mapa que ofrece los límites y accidentes más generales de un territorio, sus componentes principales, señalando sus trazos más característicos” (p. 23).

educación de los niños y niñas menores de ocho años y su configuración como un campo de lucha, de tensiones, de contradicciones y, por tanto, de un entrecruce de fuerzas que intentan definirlo, determinarlo y formarlo. Implicó entonces contemplar la formación de estos sujetos no como un horizonte claro y definido, sino más bien como un horizonte disperso y difuso en el que discurre también la educación de la infancia.

La intención de realizar una vista panorámica, se alimentó de dos líneas de problematización que resultaron estratégicas para reconocer la formación de los encargados de educar a los niños, en un sentido complejo, disperso y difuso:

***1. “Y por si fuera poco, aún se les enrostra lo mal que lo hacen”<sup>3</sup> Tensiones y discusiones alrededor de los maestros y su formación.***

El planteamiento del problema, se alimentó, en gran medida de los debates que, en materia de políticas públicas se generaron alrededor de los sujetos de la enseñanza, situando a los maestros como la causa única y exclusiva de los problemas de “calidad” en la educación del país. ¿Sobre quién recae la mirada tras los resultados de las pruebas PISA? Y de acuerdo a ello, entonces ¿Sobre quién recae la solución? Nuevamente: “el maestro”.

No es fortuito encontrar en la actualidad la emergencia de debates, cumbres, simposios, Foros y hasta “propuestas” con cierto matiz económico por parte de algunos sectores de la sociedad, especialmente del sector empresarial, que intentan resolver el asunto de la “calidad” de la educación.

---

<sup>3</sup> Frase tomada del maestro Oscar Saldarriaga.

Así, tal como ocurrió con el informe de la *Fundación Empresa Privada Compartir en Colombia*, se identifica el interés de diseñar una política de mejoramiento de la calidad de la educación en las escuelas públicas de preescolar, primaria, básica secundaria y media en Colombia centrada en la formación del maestro. Por cierto, lineamientos de políticas que lejos de las voces de los propios maestros, provienen de grupos técnicos, o mejor y como lo refiere la Fundación Compartir, provienen de un “*consorcio de investigadores*” provenientes de la Universidad de los Andes, la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y RAND Corporation. (García, Maldonado, Perry, Rodríguez, y Saavedra, 2013). En este documento se pudo evidenciar que el grupo de empresarios, a través de varias fórmulas econométricas, afirman que la solución al asunto de la “calidad de la educación” está única y exclusivamente en la cualificación de los *insumos escolares*, es decir, en el mejoramiento del trabajo pedagógico de los maestros. En consecuencia, asuntos como las condiciones sociales, culturales, políticas e históricas del país, se descartan en este tipo de estudios.

A partir de lo encontrado por este “consorcio de investigadores” se reactualiza la idea de la formación de maestros como uno de los ejes estratégicos para resolver el problema de la calidad de la educación. Entre los argumentos, para cuestionar la formación de los maestros en las Facultades de Educación se encuentran, por ejemplo, los resultados en las Pruebas SaberPro, “desconociendo una gran proporción de estudios, eventos y escritos oficiales y alternativos en los que se han ventilado propuestas de muy diverso orden, encaminados todos a mejorar la calidad de la educación y a garantizar el derecho a la educación en condiciones de excelencia para todos los colombianos” (Álvarez Gallego, 2014).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Documento consultado en la web: A propósito del informe “compartir”. Alejandro Álvarez Gallego: <http://alejandroalvarezgallego.blogspot.com/>

En ese sentido, y en consonancia con las reflexiones de Álvarez, fue posible advertir, como línea de problematización, que este tipo de estudios aportan miradas reduccionistas y empresariales a la complejidad que comporta la misma educación, pasando por alto que la educación pertenece a un universo profundamente humano y no a un universo de índole exclusivamente monetario (Álvarez, 2014), y que por ello, se trata de un asunto que no se resuelve ni con fórmulas, ni mucho menos desde esa mirada simplista en la que el problema se reduce únicamente a los maestros, sino que por el contrario, implica a todo el conjunto de la sociedad.

¿Qué esperar de estos estudios frente a los procesos de educación de los niños y niñas, cuando se desconocen las condiciones socio-demográficas de la población colombiana? ¿Qué esperar de estos estudios que poco o nada refieren, desde dentro, en relación con la formación de maestros que asumirán la responsabilidad de agenciar procesos de educación con la infancia? ¿Qué esperar de la tan anhelada “calidad de la educación” cuando en propuestas como ésta la educación de la infancia simplemente se nombra como un nivel más en el sistema educativo, pero no se va al fondo del asunto? ¿Qué se puede esperar ante una propuesta como esta en la que se privilegia una formación supeditada a los resultados de unas pruebas, sin indagar, como refiere Martínez Boom, acerca de “los requerimientos históricos, éticos, pedagógicos y estéticos que constituyen la formación de maestros”<sup>5</sup>?

Además de este “informe”, se abrieron espacios para la discusión, desde el Ministerio de Educación Nacional, con grandes convocatorias que culminaron con el Foro Maestro Siempre celebrado el lunes 05 de Mayo de 2014. Allí, partiendo de la premisa que dependiendo de la “calidad de los maestros dependerá la calidad de los alumnos y las sociedades futuras”, se hizo

---

<sup>5</sup> Martínez Boom, A. (2010). La configuración del maestro: la dilución de un rostro. En A. Martínez Boom, y A. Álvarez Gallego, Figuras contemporáneas del maestro en América Latina (págs. 127-164). Bogotá: Editorial Magisterio.

público el documento de Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación. Justificado, entre otras cosas, en la necesidad de “normalizar las innumerables titulaciones que existen en la actualidad en los programas de pregrado (licenciaturas), para que estas correspondan con la estructura del sistema educativo (...)” (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Así, y para el caso de la educación infantil, este documento del Ministerio, realizó como las instituciones de educación superior que forman licenciados en este campo los titulan de distintas maneras, al parecer, sin fundamentos para ello: licenciado en educación infantil, licenciado en pedagogía infantil, licenciado en educación preescolar y la última en este tiempo, licenciado en educación para la primera infancia

Al respecto de esta situación, se hizo una indagación en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior –SNIES- en cuanto a los programas de formación de nivel profesional y universitario que se ofertan en el país. Así, fue posible identificar la existencia de 42 licenciaturas en educación para la infancia distribuidas de la siguiente manera:

- Licenciatura en Educación Infantil: 2
- Licenciatura en Pedagogía Infantil: 23
- Licenciatura en Educación Preescolar: 13
- Licenciatura en Educación para la Primera Infancia: 4

Para el caso de Bogotá, se identificaron 17 licenciaturas con la siguiente distribución:

- Licenciatura en Educación Infantil: 1
- Licenciatura en Pedagogía Infantil: 9
- Licenciatura en Educación Preescolar: 4

- Licenciatura en Educación para la Primera Infancia: 3

La dispersión de titulaciones en el SNIES permitió entender, de cierto modo, que el Ministerio de Educación Nacional hubiese centrado esfuerzos en “*normalizar*”, y que para el caso de la educación infantil hubiese propuesto la expedición de títulos en Licenciatura en Educación Preescolar o Infantil únicamente.

Sin embargo, emergieron inquietudes, no solo por el hecho que ésta hubiese sido la única referencia al asunto de la formación de profesionales en educación para la infancia, por parte del MEN, sino también por los aspectos de fondo ¿En qué se fundamentaban estos lineamientos para llegar a pensar en una “normalización” de titulaciones? ¿Qué justificaba la decisión de titular en Educación Preescolar o Infantil? ¿Conocían las propuestas de cada institución universitaria en sus programas de formación? ¿Qué sabían de la licenciatura educación infantil, pedagogía infantil, educación preescolar y educación en primera infancia?

Lejos de justificar la pertinencia o importancia de la propuesta planteada por el consorcio de investigadores y de la apuesta por los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación, fue clarificándose cómo la retórica actual alrededor de ajustes y reformas, no es más que una tecnología del poder en tanto encadena al sujeto de la enseñanza de manera “eficaz” con la gestión y el control de todo lo que se relaciona con su práctica, su formación y su evaluación como bien lo explica Alberto Martínez:

La retórica ha convertido en lugar común afirmar que los maestros son los responsables directos de la mala calidad y, para encontrar soluciones a este problema, proclaman la adopción de programas (...), de estímulos profesionales (...) Desde esta lógica, la mayoría de los documentos oficiales

abogan por la introducción de métodos, materiales, textos escolares y sobre todo el uso de nuevas tecnologías que faciliten su labor, con lo cual lo hacen un sujeto menos visible en la enseñanza, en la escuela y, consecuentemente, en la sociedad (Martínez Boom A. , 2010, p. 149).

Un lugar común, ante el que cobró vigencia la sugerencia de Catherine Cornbleth (1987), para quienes desean reformar la formación de los maestros:

quiénes vayan a reformar la educación del profesorado debieran primero comprender qué es lo que hay que reformar, cómo se llegó a la actual situación y por qué ésta sigue persistiendo. Para ello es preciso indagar más allá de las apariencias y cuestionarse el lenguaje establecido, los supuestos y las prácticas (...) Cuestionar lo que se ha venido dando por supuesto en la educación del profesorado y en la enseñanza abre posibilidades para su reforma (p. 171).

Esta idea, sin duda se vislumbró como “un buen consejo para todo aquel que aspire a alterar el sistema educativo, si parte del supuesto de que los profesores tienen algo que ver” (Sacristán, 1987, p. XIV), pero también un buen indicio para ahondar en la comprensión de lo constitutivo de las propuestas de formación.

## ***2. El maestro en educación infantil y la cuestión de la formación: elementos para hacer un balance provisional de la discusión.***

Esta segunda línea de problematización permitió enfatizar en un horizonte enrarecido en relación con la formación de aquel sujeto encargado de la educación de la infancia. Ahora, y cambiando de lugar, para tener otra mirada sobre el asunto, fue necesario dar un vistazo a los estudios alrededor de la formación del profesional, o bien, como lo mencionan algunos, del talento humano en educación para la infancia: ¿Qué se ha hecho y dicho sobre los licenciados en educación para la

infancia en el país en los últimos años? ¿Estos estudios qué miradas han realizado y, por tanto, qué horizonte han dibujado sobre el asunto en cuestión?

Al respecto de tales inquietudes, fue posible advertir que en esta primera década del siglo XXI, en Colombia, ya se habían realizado algunas investigaciones sobre el asunto y que, por ende, se contaba con algunos antecedentes. El primero, es la investigación realizada por Graciela Fandiño en el año 2012. Esta investigación refiere los problemas sociales e institucionales que las maestras egresadas de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, encuentran durante su primer y tercer año de ejercicio profesional. Esta investigación parecía concretar las ideas que Fandiño venía proponiendo años atrás, en torno a la reflexión sobre la relación entre el currículo y la práctica (es decir, entre la formación de docentes, especialmente para la infancia, y la experiencia profesional de las maestras en el campo como tal), y la necesidad de realizar una mirada a los programas de formación de maestros en educación para la infancia:

Estamos en mora de realizar una investigación conjunta que determine las tendencias en la formación de los maestros de educación inicial. Se plantea la necesidad de incluir los programas de técnicos y los programas de formación de otros agentes como las madres comunitarias, quienes tienen a su cargo la atención del mayor número de niños y niñas en las edades tempranas en el país (Fandiño, 2008, p. 55).

En cercanía con esta preocupación, se identificó el estudio realizado por Lilian Caicedo (2010), en torno a la pregunta por la *formación técnica de personas que trabajan con la primera infancia*. Una investigación que concluye que el significado de técnico laboral, a pesar de su énfasis en lo técnico no logra ser claro, pues la mayoría de las instituciones parecen mezclar y confundir lo técnico con la formación profesional. Tal ambigüedad entre asumir lo técnico como profesional

se evidencia en los discursos de los docentes, directores y estudiantes entrevistados por Caicedo, en tanto, ponen de manifiesto la idea de considerar la labor docente como importante pero sin exigencias de una mayor profesionalización, subvalorando la labor del docente en tanto profesional y desconociendo el papel de la academia, especialmente, en lo relativo al conocimiento del niño, la educación y el docente. Así, un estudio que contribuyó a la identificación de la formación académica como accesorio, en el entendido que las funciones prácticas con los niños son las que se deben privilegiar (Caicedo Obando, 2010).

Por otra parte, y en cuanto a los estudios sobre la formación de sujetos para la educación de la infancia, se identificaron tres estudios que merecieron especial atención: el primero de ellos, se llevó a cabo en el 2010, por el equipo de investigación de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE-, con el propósito de caracterizar *los programas de formación del talento humano en el campo de la educación inicial* en términos de orientaciones teóricas, estrategias de actualización de dichos planes, enfoques pedagógicos, estrategias de formación práctica, y estrategias de seguimiento y evaluación de los objetivos de formación en función de la perspectiva de derechos de la niñez (Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, y Henao, 2009, p. 2).

El estudio encontró, que en los programas de formación, en este campo, no hay una referencia acerca de cómo en la educación inicial se generan pedagogías que estén acordes a las características de los primeros años de desarrollo, es decir, a una pedagogía específica de la primera infancia, lo que se acentúa más si se considera que, en general, también se hace poca alusión a cómo se adelanta la formación de profesionales para la educación desde el nacimiento hasta los tres años de edad (Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, y Henao, 2009, p. 163). Y por último, refiriéndose a lo encontrado frente a la formación de educadores iniciales se permiten concluir que, la formación de educadores iniciales no asume una definición especial y particular específica sino

que se asume dentro de la educación infantil (Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, y Henao, 2009, p. 131).

En segundo lugar, se identificó la investigación realizada en el año 2011 por un equipo de docentes e investigadores pertenecientes a la Asociación Colombiana de Facultades de Educación -Ascofade-. Con este trabajo se buscó establecer las relaciones entre la política pública de la primera infancia y los programas de formación de formadores para la educación infantil, en las universidades pertenecientes al Capítulo Centro de Ascofade. Así, y a partir de las fuentes consultadas, señalan el poco conocimiento de las políticas públicas de infancia, de ahí a que planteen la siguiente inquietud: ¿Cuál es la responsabilidad de los programas de formadores para la primera infancia frente a la Política Pública de Primera Infancia?" (Ochoa, Londoño Holguín, Rojas, Nossa Nuñez, Escobar Jurado, y Quiroga Carreño, 2011, p. 115). En esta perspectiva, manifiestan la necesidad de orientarla hacia mayores niveles de reflexión, análisis y crítica, que permitan entonces, a las y los maestros en formación construir conocimiento reflexivo y propositivo en el campo de la política

Y como tercer estudio se analizó la investigación realizada por un equipo de maestras pertenecientes a la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana en la ciudad de Medellín. Dicha investigación presentó sus resultados en el 2014, y tuvo como objetivo principal, la caracterización de los discursos internacionales y locales acerca de la formación de formadores para la Primera Infancia desde las dimensiones educativa y política. De ese modo, y a partir de un análisis del discurso, el estudio concluye que desde los discursos, especialmente los locales, frente a la categoría de la formación de docentes en educación para la primera infancia, los documentos de legislación educativa y las políticas públicas no establecen diferenciaciones claras respecto a las categorías de atención y educación, lo que ocasiona una indiferenciación entre un docente y un agente educativo. Como consecuencia de este hallazgo, se presenta una tensión frente a la

caracterización del saber pedagógico con el que debe contar un docente en educación para la primera infancia (Tamayo, Mazo, y Barrera, 2014, p. 124,125).

Como bien lo refieren las investigadoras no se enuncia concretamente, desde las políticas públicas, qué comprende el campo pedagógico en los procesos de formación de los formadores, es decir, existe una alusión a la pedagogía como una generalidad, no como un campo de conocimiento acotado, con unas categorías y conceptos propios (Tamayo, Mazo, y Barrera, 2014, p. 128). En tal sentido, al no comprenderse ese campo pedagógico, se evidencia una ausencia del discurso pedagógico –valga la redundancia- que ocasiona una deformación del perfil del educador, ya que al considerarse como “cuidador” se le concibe como un profesional “todero”; de esta manera se desplaza, la apuesta en los procesos de aprendizaje, centrada en el saber pedagógico y las prácticas educativas (Tamayo, Mazo Mazo, y Barrera Gutiérrez, 2014, p. 128).

Los estudios mencionados permitieron vislumbrar que se ha prestado especial atención a los programas de formación de aquellos sujetos encargados de la educación inicial y/o educación para la primera infancia, bajo algunos aspectos particulares como la formación de licenciados en relación con la política pública o con una perspectiva de derechos de la niñez y participación infantil. De esta manera, se observó que en particular los estudios de CINDE y ASCOFADE, de una u otra manera, diluyen y hasta dilatan sus análisis y reflexiones para atender a demandas de las políticas públicas o bien a esas tendencias pedagógicas actuales, como el discurso sobre los derechos, la participación, la autonomía infantil y hasta la misma cuestión de la educación inicial y/o educación para la primera infancia que, como bien se sabe, ha tomado bastante fuerza en esta primera década del siglo XXI.

Quizás el estudio que aportó una lectura un poco más profunda fue el realizado por el equipo de maestras de la Universidad de Medellín, y al que se le resalta, de modo particular, el análisis sobre la política pública en primera infancia. Sin embargo, vale decir que si bien desarrollaron a

profundidad está cuestión de la política pública, dejaron abiertas varias inquietudes en relación con la formación de profesionales en educación para la infancia. Efectivamente, como se evidencia en el nombre del documento el interés está puesto en “la educación para la primera infancia” de ahí a que el análisis de cada una de las licenciaturas estudiadas se hiciera desde esta apuesta perdiendo de vista las particularidades de cada programa, de cada titulación. Se observa un intento por hacer responder las licenciaturas estudiadas a la tendencia en boga, conocida como primera infancia y/o educación inicial, olvidando que en muchos casos los maestros pueden ejercer con niños menores o mayores de tres años.

Así pues, puedo evidenciar a partir de los estudios referidos que esta cuestión de la formación de maestros en educación para la infancia no es de una simple aproximación a lo que debiera o no plantearse en los programas, sino más bien un asunto a comprender y cuestionar desde el campo de la formación de maestros tal y como se ha venido configurando, en la historia reciente, en medio de las coyunturas sociales, políticas, culturales y económicas.

Las tensiones entre lo técnico y profesional evidenciadas en el estudio de Caicedo, así como también las distintas nominaciones para referirse a este sujeto de la enseñanza en los estudios restantes –formadores, maestras y talento humano-, permitieron ahondar en la hipótesis de lo difuso y complejo que resulta contemplar el horizonte de la formación de estos sujetos: un horizonte de formación en el que parece no haber claridades respecto al campo pedagógico o bien a una pedagogía específica para la educación de la infancia. ¿Qué comprende, entonces, la formación de estos licenciados? ¿Debería formarse licenciados para primera infancia, otros para educación infantil, otros para preescolar? ¿Cuál es el asunto de fondo en la formación de licenciados en educación para la infancia?

***La formación de licenciados en educación para la infancia: un horizonte disperso y difuso.***

Con base en los anteriores balances y la evidencia acerca, de un lado, de los modos en que los lineamientos de la política pública agencian procesos, reformas y debates, tanto para la infancia como para la formación de maestros, sin mayores estudios, análisis y reflexiones al respecto y, de otro, acerca de cómo desde instancias académicas también se plantean unas posturas particulares al respecto de la formación del maestro y su relación con la educación de la infancia, tomó forma la necesidad de analizar la formación de aquellos sujetos responsables de la educación de niños y niñas como un aspecto sobre el cual se hace necesario agenciar procesos de reflexión y análisis, más que ejercicios de prescripción. Procesos que posibiliten aproximarse a la educación del profesorado, como lo refiere Beyer y Zeichner (1987), reconociendo que ésta:

Funciona no sólo para producir profesores, sino que, como conjunto de procesos y de instituciones que es, refleja una cantidad de características culturales y estructurales tanto del sistema educativo, al que está vinculada de forma estrecha, como de la sociedad y de la economía a quienes debe su existencia (p. 297).

Así las cosas, y en medio de este horizonte tan complejo, se consideró necesario el desarrollo de un ejercicio investigativo que aportara al análisis de *los aspectos que constituyen la formación de los licenciados y licenciadas en educación para la (s) infancia (s)* en programas vigentes, a partir de una caracterización de las perspectivas teóricas, investigativas y de prácticas, así como de los compromisos sociales y políticos enunciados o sugeridos, en cuatro programas de licenciatura de la ciudad de Bogotá. En este horizonte de sentido, se consideró que identificar las perspectivas teóricas en relación con la infancia y la pedagogía en cada programa, junto a la

organización y fundamentos de la práctica pedagógica y de la formación investigativa, permitiría establecer relaciones y tensiones del compromiso académico, social y político que asumen estas Licenciaturas desde la concreción de las estructuras curriculares de sus Proyectos Educativos del Programa.

Problematizar y analizar sobre este asunto fue, entonces un intento por comprender cómo está funcionando la formación inicial de educadores en educación para la infancia y, en ese sentido, comprender lo que hoy se está pensando en relación con aquellos sujetos sobre quienes reposa la responsabilidad de la educación de niños y niñas y, en relación, con las consideraciones sociales frente a la educación de la infancia. De esta manera, la investigación fue un intento de dar respuesta a la *pregunta por el tipo de formación de profesionales de la educación de niños y niñas menores de ocho años*, asumiendo como expresa el maestro Alejandro Álvarez que “estamos frente a un asunto político y profundamente ético” [que] “nos compete a todos, sindicatos, academia, organismos internacionales”, [en tanto], “no es asunto gremial, ni de sobrevivencia de unas instituciones como las Facultades de Educación o las Normales, es un asunto que atañe antes que nada al derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir la mejor educación” (Álvarez Gallego, 2010, p. 184).

## **El recorrido discursivo en el análisis de la formación de maestros**

*Una leyenda cuenta que por la misma época, (Siglo V A.C.), Hierón, tirano de Siracusa, había extremado su crueldad hasta el refinamiento de prohibir a sus súbditos el uso de la palabra.*

*Conscientes, a causa de ello de la importancia del habla,*

*los sicilianos (Cora, Tisias) habrían creado la retórica.*

*Se empieza a estudiar el lenguaje no como "lengua" (...), sino como "discurso"*

*(Ducrot y Todorov, 1997, 92).*

Aproximarse al análisis de los aspectos que constituyen *la formación de licenciados en educación de niños y niñas* implicó, además de un recorrido por algunos planteamientos teóricos, el desarrollo de un recorrido analítico por las prácticas discursivas de cada una de las licenciaturas que participaron del presente ejercicio. Por tal razón, el análisis del discurso se constituyó en la perspectiva y estrategia para identificar y analizar el tipo de discurso o discursos que se configuran en la formación de maestros en educación para la infancia. Tal apuesta permitió adentrarse en el entramado de las relaciones sociales, de los conflictos y de las identidades para comprender qué enunciados refieren las instituciones a propósito de la formación de sus maestros en educación para niños y niñas menores de ocho años (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999).

El recorrido discursivo implicó, en primer lugar, la recolección del corpus que comprendió la selección de los Proyectos Educativos del Programa, escritos en la última década, de cuatro licenciaturas en educación para la infancia, en la ciudad de Bogotá. El análisis de los aspectos que constituyen la formación de maestros en educación para la infancia, se sitúa en este período de tiempo, en tanto que éste es un período de inquietantes reformas y debates políticos en relación con

la formación de maestros; pero también, es un tiempo caracterizado por la emergencia de diversos y numerosos discursos alrededor de la educación de niños y niñas menores de seis y ocho años.

En tal sentido, para la selección de las universidades se establecieron dos criterios: en primer lugar, se tuvo en cuenta la trayectoria de las licenciaturas y las instituciones donde se ofertan; y en segundo lugar, se tuvo en cuenta el interés y voluntad de cada licenciatura para participar en el estudio. De acuerdo a los criterios, las licenciaturas que participaron en esta investigación son las siguientes:

**Tabla 1 Corpus Licenciaturas**

Nombre del Programa	Carácter	Trayectoria.	Semestres	Créditos	Fechas	Modalidad	Edad
<b>Universidad Distrital Francisco José de Caldas -UDFJC-</b>	Licenciatura Oficial	1982	10	163	Resolución 16717 de 20 de diciembre de 2011 del Ministerio de Educación Nacional	Presencial	No se enuncia
<b>Universidad Pedagógica Nacional -UPN-</b>	Licenciatura Oficial	Su origen se remonta a 1917	10	160	Junio de 2011	Presencial	8 años
	LEI						

<b>Corporación</b>	Licenciatura	Privada	1999	8	146	Acuerdo	Presencial	6 años
<b>Universitaria</b>	en					número 053		
<b>CENDA</b>	Educación					de <b>Junio 14</b>		
	para la					<b>de 2011</b> del		
	Primera					Consejo		
	Infancia					Directivo		
<b>Fundación</b>	Licenciatura	Privada	1981	8	144	<b>Agosto-</b>	Presencial	7 años
<b>Universitaria</b>	en					<b>Noviembre</b>		
<b>Montserrat</b>	Educación					<b>de 2009</b>		
<b>-FUM-</b>	Preescolar							
<b>Convención</b>								
<b>Programa 2</b>	LEPREES							
<b>LEPREES</b>								

Una vez levantado el corpus, contactando las licenciaturas y acopiando sus respectivos proyectos y documentos, se inició el análisis discursivo de cada uno de los programas de formación: Análisis que se llevó a cabo en tres fases: en primer lugar, en la *fase de Categorización*, se establecieron las categorías para realizar el análisis de cada uno de los programas de formación en aras de dar respuesta al objetivo del presente ejercicio de investigación.

- Generalidades estructuras curriculares
- Perspectivas Teóricas
- Perspectivas Investigativas
- Perspectivas de Prácticas Pedagógicas
- Compromisos sociales y políticos

En la segunda fase se *seleccionaron las unidades de análisis*, a partir de la codificación, etiquetamiento y desagregación de pasajes textuales en cada uno de los Proyectos Educativos de

los Programas. Las unidades de análisis identificadas fueron ubicadas en las matrices diseñadas para tal fin. Por último, en la *fase de integración final de los hallazgos o metatexto*, se construyó un nuevo texto que permitió disponer de un horizonte o vista panorámica de los aspectos que constituyen la formación de licenciados en educación para niños y niñas menores de ocho años. Es preciso referir que la escritura del metatexto implicó momentos descriptivos que permitieran evidenciar las formas de enunciación de cada una de las Licenciaturas, para entonces profundizar en los respectivos análisis.

Fruto del análisis, se presentan a continuación tres grandes apartados. En la primera parte, se presenta un capítulo en el que se encontrarán las discusiones, los debates y planteamientos al respecto de considerar que la formación de maestros no funciona solo para producir licenciados; en tal sentido, fundamenta la pregunta por la formación de maestros desde el reconocimiento, en primer lugar, de las condiciones históricas que dieron lugar a la invención del maestro y a la educación de la infancia; en segundo lugar, de la dimensión social y política; y, en tercer lugar, del lugar de la pedagogía, la práctica y la investigación en los procesos de formación.

En la segunda parte del documento, se dan a conocer los análisis, a través de cuatro capítulos: las estructuras curriculares; las perspectivas teóricas en relación con la infancia, la pedagogía y la didáctica en cada programa; y la organización y fundamentos de la práctica pedagógica y de la formación investigativa.

Y por último, en la tercera parte, se presentan, a modo de reflexiones finales, las discusiones al respecto de lo que constituye la formación de maestros para la educación de niños y niñas menores de ocho años; discusiones en las que se pone de manifiesto las relaciones de estos programas con los compromisos sociales y políticos que asumen.

## **PRIMERA PARTE.**

*“Siempre que haya maestros  
nos preguntamos por su condición,  
por su cuestión y, desde otra perspectiva,  
por las formas actuales de control  
de su práctica y de sí mismo”*

*Alberto Martínez.*

## CAPÍTULO 1. UNA FORMACIÓN QUE NO SÓLO FUNCIONA PARA PRODUCIR LICENCIADOS

Podría suponerse que al dirigir la mirada hacia los aspectos que constituyen la formación de licenciados<sup>6</sup> en educación para niños y niñas menores de 8 años, se pudiera pensar, a simple vista, en un abordaje exclusivamente centrado en contenidos curriculares, asignaturas, materias, intensidad horaria, número de créditos, años de formación, etc., etc., etc. Por el contrario, la formación de maestros, es ante todo una *categoría social*, de modo pues que, para su comprensión, análisis y reflexión no basta con una mirada a los contenidos curriculares que agencian tal formación; por el contrario, implica comprender, ser consciente y sensible ante aquel planteamiento que sostiene que la formación de maestros –parafraseando a James Lynch y Dudley Plunkett– no funciona solo para producir maestros:

...sino que, como conjunto de procesos y de instituciones que es, refleja una cantidad de características culturales y estructurales tanto del sistema educativo, al que está vinculada de forma estrecha, como de la sociedad y de la economía a quienes debe su existencia (Lynch y Plunkett, 1973, citado en Popkewitz, 1987, p. 297).

Al respecto Gimeno Sacristán (1990) considera, de igual modo, que la formación de maestros, o del profesorado como él le llama, es una *realidad socioprofesional*, pues reconoce que los maestros son piezas de un sistema –el sistema educativo–, que a su vez es interdependiente del sistema social, económico y político. En tal sentido, sostiene que, lejos de ser la formación un

---

<sup>6</sup> En adelante, se hará uso del término licenciado o maestro de modo genérico, es decir, para indicar tanto a maestros como a maestras. De ninguna manera esta terminología obedece a discriminación del género femenino. Su uso obedece única y exclusivamente a fines de redacción de manera que no genere redundancia y agotamiento en la lectura del documento. Se hará uso del femenino en los casos en que se requiera hacer este énfasis de género.

asunto meramente técnico, es una cuestión que se interrelaciona con “realidades más amplias, con mecanismos que afectan las relaciones sociales en las sociedades complejas, la división del trabajo, la estructura del control y el reparto del mismo en el sistema educativo” (Sacristán, 1987, p. XI).

Vale agregar también aquellos planteamientos que hacen referencia a cómo el proceso de la formación inicial de maestros, en tanto categoría social, es completamente un asunto de carácter social y político, y ello en razón a que justamente la formación no es ajena al entramado social, por el contrario, hace parte de ella y, como en una relación dialéctica, es constitutiva y constituida por ella. En tal sentido, es preciso cuestionar esos componentes políticos con el fin de reconocer y analizar los fines sociales que asume la escuela y, en tal sentido, los fines a los cuales debe responder la formación de aquellos sujetos que se insertan en la escuela y de modo especial en la educación de la infancia o infancias como ahora refieren.

La formación de maestros, por tanto, no es neutral, no es apolítica; podría decirse que es un campo en el que se presenta un entrecruzamiento de fuerzas y de relaciones de poder que luchan por su control y definición. No existe, como plantea Katzl (1974), una formación de maestros independiente de unos valores, como tampoco existe una educación de niños<sup>7</sup> independiente de valores. Como bien lo señalan Beyer y Zeichner (1987):

...todo programa de formación al estar enmarcado en unos modelos de escuela y en unos contextos sociales, económicos y políticos tendría dos opciones: conseguir la integración de los futuros profesores en la lógica del orden social actual y mantener el statu quo; o bien, favorecer una situación en la cual esos futuros profesores puedan abordar la realidad de forma crítica con la voluntad de mejorarla (p.285).

---

<sup>7</sup> En adelante, se hará uso del término niño, es decir, para indicar tanto a niños como a niñas. De ninguna manera esta terminología obedece a discriminación del género femenino. Su uso obedece única y exclusivamente a fines de redacción de manera que no genere redundancia y agotamiento en la lectura del documento.

Así pues, es condición sine qua non un análisis reflexivo y crítico de la formación inicial de licenciados, con el fin de develar sus sentidos, sus intereses, sus apuestas, sus valores y fines. Análisis que también develará el valor asignado no sólo a la formación de maestros, sino también el valor social de la educación para niños y niñas menores de ocho años.

Siendo entonces la formación de maestros una *categoría social*, o al decir de Sacristán, una *realidad socioprofesional*, es posible considerar tal formación como una puerta de acceso no sólo al sistema educativo sino a todos los demás. “*Quién entra por ella, qué se le exige y cómo se le trata son indicios que informan de la vida interior latente del sistema educativo*”, un sistema que como ya se mencionó, está en relación con otros sistemas más. Indagar y analizar la formación de profesores, es como también señala el autor, un punto de partida para descubrir y comprender la especificidad de los profesores en el sistema educativo y de la educación en el conjunto del que forma parte (Sacristán, 1987, p. IX-X).

Ahora bien, e ingresando por aquella puerta de acceso que es la formación de maestros, en las páginas que siguen se expondrán los planteamientos que hacen parte de la complejidad del asunto en cuestión. Así, se hará alusión, en primer lugar, al devenir histórico tanto de la educación de la infancia en Colombia, como a las condiciones históricas que dieron lugar a la invención y la formación de los sujetos encargados de tal educación, condiciones que propiciaron, de manera especial, el ingreso de la mujer en el magisterio; y en segundo lugar, se abordarán tanto las tendencias y debates en la formación de maestros, como el lugar de la pedagogía, la práctica y la investigación en los procesos de formación de maestros.

***Tensiones y debates en relación con la educación de la infancia y la formación de sus maestros.***

La escritura de esta sección se realizó en medio de incertidumbres más que de certezas y verdades absolutas, quizás porque el campo de la educación de la infancia parece tener fronteras un poco difusas. De los documentos e investigaciones consultadas para la construcción de esta sección, es posible apreciar, incluso desde las portadas y líneas introductorias de las mismas, la dificultad para nominar la educación de los niños y niñas menores de seis años. Absalón Jiménez (2012), por ejemplo, titula un capítulo de su investigación como *La práctica escolar y la emergencia de la infancia contemporánea*. En la lectura del mismo van apareciendo dos enunciados que hoy día parecen usarse de manera indiferenciada:

(...) como veremos a lo largo del capítulo, el cuerpo del niño escolarizado, particularmente el de la primera infancia, en su etapa preescolar, fue individualizado por la psicología y la pedagogía (Jiménez Becerra, 2012, p. 193).

Del mismo modo, Hugo Cerda (1996), titula una de sus obras como *Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Allí se puede evidenciar un constante uso del término de *educación preescolar* a excepción de algunos fragmentos en los que aparece el término *educación infantil* o *educación inicial*.

Además de los autores colombianos referidos, se retoma a modo de ejemplo un texto extranjero de autoría de Gunilla Dahlberg, Peter Moss y Alan Pence; si bien su obra se titula como *Más allá de la calidad en educación infantil*, ésta hace uso, de manera constante, del enunciado de la *primera infancia y su educación* y no desde el término de educación infantil como aparece en el título de la obra.

Y así como en tres obras de carácter investigativo, aparecen referencias a la educación infantil, educación preescolar, educación inicial y educación para la primera infancia, en Colombia, en materia de políticas públicas para la infancia y su educación, parece que la situación no es distinta, pues en la actualidad para referirse a la educación de los menores de seis años se hace desde el enunciado de la educación preescolar -Ley General de Educación- o bien, desde la educación inicial y/o primera infancia<sup>8</sup>, como bien se puede apreciar en los últimos documentos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Pero además de lo evidenciado en lo investigativo y político, vale decir que esta profusión de nominaciones también se evidencia en las ofertas laborales para los profesionales responsables de la educación de niños menores de seis años. Las ofertas laborales se caracterizan, en su gran mayoría, por solicitudes en las que demandan maestras tituladas ya en educación preescolar, primera infancia, educación infantil, pedagogía infantil, educación inicial o “afines”. Situación ésta que de inmediato hace inevitable pensar en los programas de formación de maestros para la educación de la infancia.

Por lo referido, se evidencia un panorama, quizás, difuso de la educación de la infancia tanto en el ámbito académico, como el político y hasta laboral. De ahí la pertinencia de preguntar respecto a si el uso indiferenciado estaría indicando una sinonimia para referirse a la educación de los niños menores de seis años. ¿Qué es lo que implica y significa, finalmente, la educación de los niños y niñas?

Responder a este interrogante no resulta nada fácil y menos ante un panorama posiblemente difuso como el evidenciado. Construir una sección sobre la educación de la infancia, desde algunas

---

<sup>8</sup> Véase: Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. 2013.

de las nominaciones referidas podría resultar arbitrario. Por tal razón, las líneas que a continuación se presentan están escritas con los aportes de algunas investigaciones que han reflexionado y analizado sobre este tema de la educación de los niños menores de ocho años, respetando los modos en los que cada autor nombró a la educación de la infancia.

De esta manera, este capítulo, abordará en primer lugar, los antecedentes de la educación de la infancia en Colombia; en segundo lugar, se abordarán los marcos políticos que han legitimado esta educación; y por último, se abordará la formación de las personas encargadas de la educación de la infancia.

Teniendo en cuenta la profusión de nominaciones, se hará mención en algunos fragmentos de esta investigación al término de “educación de la infancia”, en la que cual se ubica la educación de los niños y niñas menores de ocho años, un término que se ha encontrado pertinente en este documento teniendo en cuenta la variedad de posturas y la dificultad de usar una sola nominación por las implicaciones semánticas que pueda tener. Este término permite abrir un espacio de diálogo entre los distintos aportes, planteamientos y posturas de los autores que hablan de la educación de la infancia desde una nominación particular.

### **1.1. De cómo se hizo necesaria la educación de la infancia en Colombia.**

Los aportes de Carmen Sanchidrián y Julio Ruíz Berrios (2013), autores españoles, resultan de especial interés para tener en cuenta algunos aspectos claves al momento de abordar los antecedentes históricos, o si se quiere, el devenir de la educación de la infancia colombiana a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI en Colombia.

Al hacer referencia a la historia puede llegarse a pensar en una linealidad temporal en la “que unas teorías y prácticas (...) suceden a otras, con etapas precisas, con actores que reemplazan a otros, etc., etc. (Sanchidrián y Ruíz, 2013, p. 5). Por el contrario, esta historia es una sucesión en el tiempo de cambios, de continuidades y rupturas, sin etapas precisas, y con realidades muy diversas en las que los puntos en común y las contradicciones entre el decir y el hacer parecen ser una posible constante.

El principal problema de la historia de la educación de la infancia consiste, según Sanchidrián y Ruiz (2013), en que “al querer explicar hechos, ideas, métodos, etc., la misma palabra puede no significar lo mismo a lo largo del tiempo; es decir, que el sentido de las palabras tiene su historia” (p. 16). Tal apreciación originada en latitudes iberoamericanas resulta pertinente en el contexto colombiano, en tanto que la educación de la infancia requiere una lectura atenta de sus procesos, de su devenir y, por tanto, de los sentidos asignados socialmente a lo largo de los años.

Ante esta apreciación -respecto a que el sentido de las palabras puede tener su propia historia- Sanchidrián y Ruiz (2013) resaltan la pertinencia de estudiar la historia de la educación infantil “en estrecha relación con la historia de la infancia porque el concepto mismo de niño, primera infancia, párvulos, educación, etc., han evolucionado y hay que situarlos en cada época con su significado correspondiente si no queremos cometer anacronismo” (Sanchidrián y Ruíz, 2013, p. 19).

Así pues, y con la firme intención de no cometer tal anacronismo se procede a continuación a la presentación del devenir de la educación de la infancia Colombia, atendiendo tanto a los

sentidos asignados a algunas nominaciones o palabras, como a los modos en los que se ha asumido o concebido a los niños y niñas.

### **1.1.1. Niños expósitos y el origen de la educación de la infancia en Colombia**

Hugo Cerda (1996) y Absalón Jiménez (2012) son los dos autores que han sido seleccionados para dialogar sobre este asunto no solo por sus puntos de encuentro, sino también por sus particulares posturas metodológicas en la investigación sobre este campo y, por la delimitación temporal en la que situaron sus estudios. En tal sentido, se ponen en diálogo sus aportes alrededor de lo que ha sido la educación de la infancia en Colombia.

Cerda (1996) y Jiménez (2012) coinciden en situar el punto de apertura o de origen de la educación de la infancia en dos aspectos sociales importantes:

#### **I**

En primer lugar, Cerda (1996) refiere que, en Colombia a finales del siglo XIX, más exactamente en el período de la Colonia, se encuentra uno de los primeros antecedentes de la educación de la infancia, a saber, los hospicios o Salas de asilo, las cuales eran regentadas por algunas congregaciones religiosas que se encargaban de “recoger a los niños expósitos o abandonados y adelantaban actividades recreativas y pedagógicas como labor preparativa a la escuela” (Cerda, 1996, p. 9).

Según Cerda (1996), en el gobierno del general Pedro Alcántara Herrán, en 1844, “se habla por primera vez de la creación de las Salas de asilo destinadas a los niños pertenecientes a los sectores más pobres de la población” (p.9), pero sólo hasta 1871, según Jiménez (2012), el gobierno

reglamentó, por medio de un decreto la Ley de Educación. Ese decreto se denominó como “el Decreto Orgánico de Instrucción Pública y a través de éste se crearon las salas de asilo cuya función era *cuidar y educar* a los niños (Cerda, 1996, p. 9).

De las indagaciones realizadas por estos dos autores se encuentran dos aspectos interesantes: por un lado, cómo estas salas de asilo, según Jiménez (2012) “debían aprovechar la edad infantil para, con un principio normalizador y preventivo, corregir los vicios que la ignorancia y el descuido de la familia podían engendrar. Infundir en el ánimo de los niños hábitos como el orden, el silencio, la atención, la disciplina y la sumisión voluntaria, era un objetivo principal (Jiménez, 2012, p. 198).

Y por otro lado, y casi a modo de contraste o de complemento a lo referido por Jiménez, Cerda (1996) manifiesta que durante esta época, las salas de asilo no solo planteaban como objetivo principal proteger y cuidar físicamente a los niños pobres o abandonados, sino también pretendían formarlos, educarlos y prepararlos para la escuela (p.10). Tal apreciación permite inferir cómo estas iniciativas intentaron en un principio ir más allá del carácter asistencialista que más tarde plantearía el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Tanto Cerda como Jiménez dan algunos indicios de la existencia de cierta preocupación por la educación más allá del cuidado.

Cerda (1996), por ejemplo, refiere como en las salas de asilo algunas religiosas extranjeras que tenían a su cargo la dirección de las salas, organizaban las labores teniendo como referencia sus conocimientos en los aportes de Friederich Fröbel o María Montessori; por su parte, Jiménez (2012), citando un artículo del periódico El Tiempo, escrito por José Francisco Socarrás, en 1975, manifiesta cómo en esta época apareció tanto el interés por el juego, con el fin de mejorar el

rendimiento escolar, como también el interés por métodos o teorías como las “lecciones de las cosas” de Juan Enrique Pestalozzi.

Se evidencia entonces un primer antecedente en el que se vislumbran algunas tendencias hacia el cuidado y la asistencia de la infancia proveniente de familias pobres, pero también se hacen visibles los primeros indicios de un interés por brindar una educación más allá de la asistencia. Además de ello, podría sugerirse que la concepción sobre la naturaleza de niño giraba alrededor de la idea de considerarle como criatura que hay que apartar de los vicios, descuidos e ignorancias de su entorno inmediato; pero que también son susceptibles de modelar y someter a través de la disciplina, el orden y el silencio.

## II

Ahora bien, es preciso referir el segundo aspecto clave en la aparición de la educación de la infancia, y que tanto Hugo Cerda como Absalón Jiménez refieren desde el enunciado de *educación preescolar*:

Durante el siglo XX, y como resultado de la situación social, política y económica de la época, se empezó a observar la paulatina incorporación de la mujer al trabajo productivo. Este fenómeno histórico y social “llevó a la mujer a abandonar su proverbial función de madre y dueña de casa” (Cerda 1996, p. 13). Debido al abandono moral y temporal de los niños por aquel entonces, se justificó la existencia y necesidad de una institución que se encargara del cuidado y educación de los niños más pequeños (Cerda, 1996).

De esta manera, las Salas de Asilo junto a la incorporación de la mujer al trabajo se constituyeron en las condiciones que hicieron necesaria la emergencia del preescolar, una

institución y un acontecimiento que tuvo como fin principal la atención, cuidado y protección de la infancia más desfavorecida social y económicamente.

### **1.1.2. Políticas y leyes educativas. De educación preescolar a educación para la primera infancia o educación inicial**

Tanto para Cerda (1996) y Jiménez (2012) fue ineludible el recorrido y lectura por aquellos hitos legales y políticos que permitieron, por un lado, la instauración y masificación de la educación preescolar como nivel educativo y como institución en el siglo XX; y por otro, la aparición de la educación inicial y/o educación para la primera infancia a comienzos del presente siglo XXI.

El devenir del preescolar a lo largo del siglo XX parece caracterizarse por una constante tensión entre tendencias asistencialistas y tendencias educativas con una evidente preparación para el ingreso a la escuela primaria; de ahí el sentido de la nominación de educación preescolar para designar tal nivel como la antesala o la transición entre el hogar y la escuela primaria (Jiménez, 2012).

El marco legal que instaure este tipo de educación parece moverse en los límites de tal tensión: así, legalmente, el interés por la educación de niños menores de seis años aparece, como ya se enunció, en 1870 con el Decreto Orgánico de Instrucción Pública en el que se reglamenta y autoriza la creación de las salas de asilo. Según Cerda (1996) esta iniciativa se quedó en el papel en tanto que no contaban con el suficiente apoyo económico por parte del Estado para su correcto funcionamiento. Desde entonces y hasta 1935, señala Cerda que aproximadamente funcionaban 280 establecimientos preescolares los cuales, en su mayoría, eran de carácter privado. Cuatro años más tarde y como resultado del auge y crecimiento de establecimientos preescolares, el Ministerio

de Educación Pública, expide el Decreto 2105 en el que se define, por primera vez, *la enseñanza infantil* como “aquella que recibe el niño entre los cinco y siete años de edad, cuyo objeto principal [era] crearle hábitos necesarios para la vida conjuntamente con el desarrollo armónico de su personalidad”.

Refiere Jiménez (2012) que en su artículo 6° el Decreto establecía la necesidad de “formar en el niño hábitos de hablar y escuchar a su debido tiempo. Formar en el niño la responsabilidad de cumplir los deberes que se imponen. Enseñar al niño a seguir instrucciones. Formar en el niño el hábito de cuidar los libros y objetos escolares. Formar en el niño hábitos de aseo y orden. Dar al niño la oportunidad para ampliar sus intereses, observación y curiosidad” (p. 198).

Según Cerda (1996) este Decreto parecía tener validez solo en el sector oficial, pues las instituciones de carácter privado funcionaban sin ninguna intervención del Estado. Tal situación, refiere Cerda, inauguró un problema que con los años se entraría a agudizar: el abismo entre el sector privado y público.

En la década del 40 y 70, señala Cerda, que el fenómeno de la incorporación de la mujer al trabajo se incrementó, lo que provocó la necesidad de crear establecimientos preescolares que tuvieran como función el cuidado y protección del niño en ausencia de la madre (Cerda, 1996, p 13).

Fue así como en 1968 “se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF- para contribuir a la protección del menor y procurar la estabilidad y bienestar familiar” (Cerda, 1996, p. 44). De acuerdo a las indagaciones realizadas por Cerda, el ICBF “comienza a tener cierta preeminencia dentro de las políticas estatales en favor de la infancia. Es así como se establece la Ley 27 de 1974 en la que “se dictan las normas sobre la creación y sostenimientos de los Centros

de Atención Integral al Preescolar -CAIP- para los hijos de los empleados de los sectores público y privado (Cerde, 1996, p. 44).

La Ley establecía (...) que los CAIP harían parte del sistema nacional de bienestar familiar y tendrían el carácter de instituciones de utilidad común. Estas instituciones, “deberán prestar servicio de sala-cuna, guarderías y jardines infantiles sin ánimo de lucro, los centros comunitarios para la infancia y similares (Jiménez, 2012, p. 237).

Cerde (1996) y Jiménez (2012) coinciden en sus hallazgos en evidenciar la presencia de algunas tensiones y polémicas a propósito de estos acontecimientos: Cerde, refiere que el ICBF inauguró un problema en relación con las tendencias asistencialista y pedagógica. “Al ICBF se le comienza a identificar con una concepción asistencialista, fundamentalmente proteccionista, paliativa y muy vinculada a las primeras directrices del trabajo social [que] centraba su labor en lo puramente social y nutricional y desestimaba a los ingredientes educativos en la atención del niño perteneciente a los sectores más pobres de la población; por otro lado, la concepción pedagógica, promovida por el sector privado, partía del supuesto que la educación preescolar era un proceso de formación socio afectiva e intelectual de una población infantil que no sufría los rigores del hambre, el maltrato, el abandono o la ausencia de estímulos familiares” (Cerde, 1996, p. 14).

Del mismo modo, Jiménez (2012) refiere tensiones en relación con las creencias al respecto de estos CAIP: “algunos creían que el jardín infantil reemplazaba la educación primaria, y otros consideraban que en el jardín no hacían más que jugar y perder el tiempo” (p. 237). De ahí, la necesidad de empezar a hacer más explícitos los aportes del jardín infantil al proceso educativo del niño. Según los hallazgos de Jiménez (2012) los CAIP “se preocuparon por temas relacionados con

el desarrollo biológico del niño, la privación afectiva y sociocultural, cuidado y repercusiones de la desintegración familiar en el niño y conceptos de atención integral preescolar (p. 238).

De acuerdo con Jiménez (2012) el preescolar en tanto acontecimiento “se institucionalizó por medio de los CAIP. En general, la asistencia a la sala-cuna, a la guardería y al jardín infantil complementada por la asistencia al grado kínder eran escalones que preparaban al niño para su ingreso a la escuela” (p. 241).

Posterior a la emergencia de los CAIP, se expide en 1976 el Decreto 088 del Ministerio de Educación a través del cual se incorporó, por primera vez la educación preescolar al sistema educativo colombiano. Desde entonces, se llamó como educación preescolar la “que se refiere a los niños menores de seis años, y tendrá como objetivos [...] el promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres y la comunidad” (Cerde, 1996, p. 238).

Dos años más tarde, el Ministerio de Educación expide el Decreto 1419 en el que se definieron “las normas y las orientaciones básicas de la administración curricular en el nivel de educación preescolar” (Jiménez, 2012, p. 238). Cerda (1996) plantea que a pesar que este Decreto intentaba otorgarle consistencia institucional, teórica y social a esta modalidad educativa, no dejaba de ser algo muy general y por tanto, estaba lejos de constituir el preescolar en algo mucho más organizado. Por tanto, y luego de un proceso de maduración, el Ministerio de Educación, expidió en 1984, el Decreto 182, que estableció el plan de estudios para la educación preescolar que tenía como objetivo “desarrollar integral y armónicamente sus aspectos biológico, sensomotor, cognitivo

y socio afectivo, y en particular la comunicación, la autonomía y la creatividad y con ello, propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la educación básica”.

Además de este objetivo este Decreto señala en su artículo 6° la participación de la familia y el uso del juego como actividad básica; el trabajo en grupo, el espíritu de cooperación y amistad, el desarrollo de la autonomía del niño y, nuevamente, el aprestamiento para la básica primaria.

Hasta este punto, “el preescolar era una realidad institucional que se había masificado en todo el país (...)”. Según Jiménez (2012) en las últimas décadas del siglo XX, el preescolar, “había trascendido el discurso de la protección y el cuidado para transformarse en una propuesta educativa y de formación en cuyo centro se encontraba ya no el niño sino el alumno” (p. 241). No obstante, vale decir que, con la creación del proyecto de hogares comunitarios, el proyecto de las madres comunitarias, el retorno al cuidado y asistencia se hizo ineludible, especialmente para los niños de los sectores más pobres.

Pasando a la década de los años 90, Colombia aprobó la nueva carta constitucional, documento en el que se señalaron los compromisos del Estado con la supervivencia, protección y desarrollo del niño y su familia (Cerde, 1996, p. 18).

Como resultado de la participación del Gobierno colombiano en la Convención sobre los derechos del niño, y junto al diagnóstico realizado sobre el estado de la infancia menor de siete años, el Estado impulsó y diseñó un programa conocido como Grado Cero, “una modalidad por medio de la cual se [buscaba] resolver la ausencia de formación preescolar de los niños que ingresaban por primera vez a la educación básica” (Cerde, 1996, p. 18). Su objetivo consistía en “ofrecer un año de transición entre el hogar y la educación primaria. También se buscó que (...) los niños adquirieran las bases de un buen rendimiento en los años siguientes, ayudar a reducir la

repitencia escolar y evitar que tuvieran que entrar directamente, a los siete años, a afrontar el reto de leer y escribir” (Jiménez, 2012, p. 246).

Cerda (1996) señala que el Grado Cero intentó desde sus inicios contribuir a “dinamizar y a renovar el currículo preescolar tradicional, además de ayudar a transformar el trabajo pedagógico de la escuela primaria, memorística, esquemática y poco creativa” (p. 71). De ahí su interés por contribuir al desarrollo integral y armónico de los niños; respetar su espontaneidad e intereses, curiosidad y deseo de exploración; desarrollar su autonomía; desarrollar su personalidad estética y social; incrementar su capacidad para manejar distintas formas de gozo y expresión de las emociones y representaciones de su realidad a través de la dramatización, la música, la palabra, el juego y las artes plásticas (Cerda, 1996, p.71).

El Grado Cero en aras de alcanzar lo mencionado, propone la actividad lúdica, la comunicación y el juego como las acciones preponderantes en este nivel. Además de ello, propone como estrategia el sistema de proyectos entendido “como un proceso de construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimientos y habilidades que se va estructurando a través de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura del cual el grupo y la maestra hacen parte” (Cerda, 1996, p.74).

En 1994 se promulgó la Ley 115, Ley General de Educación, un acontecimiento relevante para el tema en cuestión, pues es a partir de ella que la educación preescolar se incorpora al sistema educativo como nivel obligatorio de la educación formal. En la sección segunda, la Ley dispone de cuatro artículos en los que se definen sus objetivos y se le reconoce su condición de grado obligatorio y se brindan recomendaciones para extender su atención en el futuro a los tres niveles tradicionales, pre jardín, jardín y transición -grado cero- (Cerda, 1996).

Desde esta Ley se definió la educación preescolar como aquella que corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio afectivo y espiritual a través de experiencias de socialización, pedagógicas y recreativas. Cerda (1996) indica la ambigüedad de esta definición en tanto “no logra sintetizar y caracterizar lo que es el proceso y la etapa preescolar (...) Acéptese o no, el prefijo *pre* nos recuerda que es un nivel anterior a la escuela, que posee resonancias escolares, pero que a su vez no se puede confundir con esta” (Cerda Gutiérrez, 1996, p. 26).

A pesar de su ambigüedad y de la clara tensión entre la preparación o no para el ingreso a la básica primaria, es preciso evidenciar los objetivos específicos planteados por esta Ley para la educación preescolar, los cuales se configuran como algunas de las características de este nivel educativo.

Ayudar al niño a conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción, y a formar su identidad y su autonomía (...) Promover el crecimiento armónico y equilibrado del niño que facilita la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lectoescritura y operaciones matemáticas (...) Favorecer el desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, la ubicación espacio-temporal, el ejercicio de la memoria, del lenguaje y de la comunicación; la participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos; estimular la curiosidad de observar y explorar el medio natural, familiar y social; y ayudarlo a reconocer su dimensión espiritual y a fundamenta los criterios de su comportamiento (Jiménez, 2012, p. 248)

Como resultado de los esfuerzos promovidos por la Ley General de Educación, el Ministerio de Educación Nacional, expide en 1997 el Decreto 2247 en el que se establecen las normas para la prestación del servicio educativo del nivel preescolar (Jiménez, 2012, p. 250). En este Decreto se resaltan dos aspectos en particular: por un lado, se señala que la prestación del

servicio educativo “se [ofrece] a los educandos de tres a cinco años de edad y comprenderá tres grados: prejardín (3 años); jardín (4 años); transición o grado cero (5 años) (Jiménez, 2012, p. 250). Por otro lado, el Decreto “estableció un currículo y unos lineamientos curriculares mediante los cuales planteó un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuían a la formación integral del niño (Jiménez, 2012, p. 250). Así mismo, planteaba como principios de la educación preescolar, la integralidad, la participación y la lúdica en la que el juego se consideró como eje dinamizador de la vida de los niños.

Los procesos curriculares en este Decreto, expresa Jiménez (2012), se desarrollan mediante proyectos lúdicos-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano, corporal, cognitivo, afectivo, comunicativo, ético, estético, actitudinal y valorativo, y los ritmos de aprendizaje de los niños (Jiménez, 2012, p. 251).

Como bien refiere Cerda (1996), en esta última década del siglo XX se fue abriendo el camino para empezar a nombrar la educación de los niños de un modo distinto, a saber, como educación inicial o educación para la primera infancia. Según Cerda, el Grado Cero se enmarca en el contexto de la educación inicial considerada como “un proceso mediante el cual se le ofrece al niño (desde su concepción hasta los 7 años) condiciones favorables para su socialización y desarrollo integral, a través de acciones que involucren a la familia y al Estado, con el propósito de valorar y desarrollar todas sus potencialidades (Cerda, 1996, p. 76).

Refiere este autor que la Educación inicial además de recoger las orientaciones de las políticas educativas de los gobiernos de Gaviria y Samper, se consideró como un programa interseccional e interdisciplinario que involucró diversos sectores y programas del Estado. Para Cerda,

“este concepto de educación inicial surge no sólo como una alternativa orientada a articular a nivel institucional todas las acciones promovidas por las instituciones educativas, sino como una necesidad de darle coherencia y unidad pedagógica a todo aquello que hace parte de esta fase de preescolar (...) La educación inicial es un proceso que busca mejorar la calidad de la educación a partir del nivel preescolar y del primer grado de la básica primaria, y facilitar el proceso de transición entre éstos, que a la postre contribuirá a un mejoramiento cualitativo de una escuela tradicional que demanda cambios profundos en sus contenidos y métodos pedagógicos (Cerde, 1996, p. 78).

Sin lugar a dudas es Hugo Cerda (1996) quien, para la época en la que escribió su obra, enuncia este término de la educación inicial en tan solo dos páginas. Por su parte, Absalón Jiménez (2012) que indagó sobre la emergencia de la infancia contemporánea entre 1968 y 2006 dejó este asunto sin abordar, y que como bien se registra en los documentos públicos y normativos, la emergencia de la educación inicial y su posible homólogo, educación para la primera infancia, tuvo su auge en los primeros años del siglo XXI.

Son varios los documentos de carácter normativo que sobre este asunto empezaron a surgir, en pro de abordar el asunto de la educación de los niños menores de seis años. A partir de los asuntos abordados en el Foro Mundial sobre Educación, Educación para Todos, y de los compromisos adquiridos en el Foro Jomtiem en 1990, se procede a la construcción de la Política de Primera Infancia, la cual se inició con una movilización social en el año 2002, y se consolidó en el 2005, al iniciar el Programa de apoyo para la construcción de la Política Pública de la Primera Infancia.

Como resultado de las reflexiones y debates sobre este tema, se promulgan una serie de políticas para abordar la educación de los niños menores de seis años. De todas ellas, interesa resaltar la promulgación en el año 2006, de la Ley 1098, Código de Infancia y Adolescencia, Ley

que define a la primera infancia y a la educación inicial como un derecho impostergable de la niñez colombiana:

(...) La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas (Artículo 29).

En el año 2007, se promulga el documento 109 del Conpes<sup>9</sup>, un documento que estableció la Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la primera infancia”. En el marco de esta política se define a la primera infancia y a la educación inicial de la siguiente manera:

(...) la primera infancia es considerada en la política como la etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños y de las niñas, desde su gestación hasta los 6 años de vida. Es una etapa crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social. Además, de ser decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social. (...) Siendo una etapa de vital importancia para el desarrollo de las personas y de la sociedad en su conjunto, es preciso incorporar *la educación inicial* como uno de los elementos básicos, conceptual y operativamente, para garantizar la atención integral a la primera infancia. (...) *La educación para la primera infancia* busca proporcionar a niños y niñas experiencias significativas en su desarrollo presente y no solamente para su futuro inmediato. Así, lo propio de la educación inicial es el “cuidado y acompañamiento” del crecimiento y desarrollo de

---

<sup>9</sup> Conpes: Consejo Nacional de Política Económica Social

los niños y niñas mediante la creación de ambientes de socialización seguros y sanos. Ambientes en los que cada uno de ellos puede encontrar las mejores posibilidades para el sano y vigoroso desenvolvimiento de su singularidad, en los que se asuma el respeto por la infancia y en los que se reconozca el juego y la formación de la confianza básica como ejes fundamentales del desarrollo infantil. (...) Así, se asume la educación inicial como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos. Esto implica realizar un cuidado y acompañamiento afectuoso e inteligente del crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas, en ambientes de socialización sanos y seguros para que logren aprendizajes de calidad (Conpes 109, pp. 21, 22 y 23).

Es preciso decir que las definiciones señaladas se enmarcan en el discurso del cuidado, la atención integral, los niños como sujetos de derechos y el desarrollo infantil. Aspectos a través de los cuales se buscó generar acciones y recursos al Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de la Protección Social y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

En el año 2009 y a través de la Ley 1295 se reglamenta la atención integral de la primera infancia. Se buscó con esta ley mejorar la calidad de vida de las madres gestantes y de los niños menores de seis años de sectores con escasos recursos. A finales de ese mismo año, el Ministerio de Educación Nacional -MEN- publica el Documento N° 10, titulado como *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. En él se enuncia la importancia de la atención integral a los niños menores de seis años en tanto “genera alta rentabilidad económica; impacta positivamente procesos sociales y culturales; mejora el acceso y permanencia en el sistema educativo; es la etapa más importante para el desarrollo del ser humano y disminuye la desigualdad social” (p.8).

Para el año 2010, en la ciudad de Bogotá la Secretaría Distrital de Integración Social -SDIS- en colaboración con la Secretaría de Educación de Bogotá y la Universidad Pedagógica Nacional, construyeron y divulgaron el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. En este documento, se asume “la Educación Inicial desde una perspectiva de derechos que tiene como fundamento la atención integral, que implica el cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo del niño y la niña” (p. 22).

Con base en esta precisión el Lineamiento plantea los siguientes componentes estructurales: los pilares de la educación inicial, los ejes del trabajo pedagógico y las dimensiones del desarrollo. Interesa resaltar de estos componentes a los pilares en educación inicial, entendidos como “formas primordiales a través de las cuales los niños y niñas se relacionan entre sí con los adultos y con el mundo para darle sentido” (p. 51). Los pilares propuestos son: el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio.

Este Lineamiento junto con, la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia (2007), materializados a través de la reconocida Estrategia de Cero a Siempre dirigida y planteada por la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia<sup>10</sup> (Decreto 4875 de 2011), se constituyeron en referentes para la construcción y promulgación, en el año 2013, del documento *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Su objetivo principal consiste en “ofrecer orientaciones muy precisas para organizar las actuaciones en los territorios a favor de la primera infancia y en consecuencia con las características propias de cada lugar donde las niñas y los niños se encuentren. Una de las herramientas que se entregan en este documento es la Ruta Integral de Atenciones a la Primera

---

<sup>10</sup> La Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia fue creada bajo el Decreto 4875 de 2011

Infancia (RIA), que busca garantizar que cada niña y cada niño se desarrolle integralmente” (Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. 2012, p. 24).

La Estrategia agencia un “conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños desde su gestación hasta cumplir los seis años. Lo anterior a través de un trabajo unificado e intersectorial que, desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición” (Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. 2012, p. 23).

Con base en estos principios la Estrategia presenta entonces las bases técnicas en las que refiere los principales conceptos que la orientan, así como también los desarrollos respecto a la atención integral. Así, y en cuanto a los conceptos, se presentan los siguientes: la concepción de las niñas y niños de cero a cinco años, su desarrollo integral, el papel de la familia y los entornos en los que se desarrollan. Así, en cuanto a la concepción de infancia la Estrategia asume a las niñas y los niños como ciudadanos sujetos de derechos, como seres sociales y singulares, e inmensamente diversos; respecto al desarrollo integral, y con base en la concepción referida de niños y niñas, el desarrollo de la primera infancia, “exige una comprensión acorde con su constitución como tal, y una búsqueda de experiencias significativas que garanticen a todos los niños y las niñas en primera infancia del país, las condiciones necesarias y suficientes para su óptimo y pleno desarrollo” (Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. 2012, p. 102).

Así mismo, el documento presenta los 5 estructurantes que asegurarán el desarrollo integral de los niños y niñas: cuidado y crianza, la salud, la alimentación y la nutrición, la educación inicial, la recreación y el ejercicio de la ciudadanía y la participación.

En relación con la educación inicial, ésta se define como un derecho impostergable que privilegia las actividades propias de la infancia, a saber, el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio, experiencias éstas que les permiten a los niños y niñas construir y representar su realidad, así como relacionarse con el mundo, con sus pares y con las personas adultas. De esta manera, se resalta la importancia de la educación en la primera infancia en pro de “favorecer el desarrollo infantil —más que transmitir conocimientos, cuidar o entretener— a través de experiencias que resulten significativas, que movilicen sus capacidades y faciliten una exploración del mundo físico, social y cultural y con ello una mayor comprensión del mundo y del momento que viven” (Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. 2012, p. 114).

Hasta aquí, unas cuantas líneas del devenir de la educación de la infancia en Colombia. Quizás sienta el lector que ha sido demasiado y dispendioso el abordaje, pero, a decir verdad, es un intento por contar este devenir de la manera más concisa posible, destacando los aspectos y acontecimientos más relevantes, desde las Salas de Asilo, finales del siglo XIX, hasta la Política Pública para la Primera Infancia, siglo XXI.

De este apartado interesa resaltar cómo la educación de la infancia ha transitado por tres momentos. Un primer momento, está relacionado con la apertura de las Salas de Asilo, instituciones encargadas del cuidado y educación de los niños abandonados y pobres. El niño y la

niña se concebían como criatura que hay que apartar de los vicios, descuidos e ignorancias de su entorno inmediato; pero que también son susceptibles de modelar y someter a través de la disciplina, el orden y el silencio. El segundo momento, se caracteriza por el auge, institucionalización y masificación de la *educación preescolar*, educación vista por los investigadores citados como respuesta a los problemas sociales de la época en los que particularmente se destaca el ingreso de la mujer y el aumento de la pobreza en el país, situaciones consideradas de alto impacto para la infancia y, que por tanto, hicieron necesaria la aparición del preescolar. Sin duda alguna, la emergencia de las políticas y de algunas instituciones -como el ICBF- fueron decisivas en este proceso que Jiménez (2012) refiere como masificación e institucionalización del preescolar.

Considerar la educación de la infancia al margen de las políticas públicas resulta inadecuado en tanto que éstas son un referente importante para abordar los modos en los que una nación concibe y se relaciona con la infancia. En tal sentido, y para la época de mayor auge de la educación preescolar, se aprecia por el sentido puesto en los Decretos y Reglamentaciones, una concepción de niño, según Jiménez (2012) en tanto alumno; ello en razón al énfasis puesto en asumir su educación como una *preparación* para los grados de la básica primara. Al decir de Jiménez (2012) la institución del preescolar delimitó a la infancia contemporánea escolarizada en un doble sentido: en su desarrollo cognitivo y en su preparación para la escuela primaria. El preescolar, participó finalmente, del proceso de “alumnización” y escolarización del niño (Jiménez, 2012, p. 252).

El tercer momento de la educación de la infancia, y quizás como resultado de las nuevas tendencias a nivel mundial en relación con la infancia, sus derechos y su educación, aparece en el escenario colombiano el término de *educación inicial*, entendida como aquella que reciben los niños y niñas menores de seis años, que tiene como fundamento la atención integral, que se asume

desde una perspectiva de derechos y que implica el cuidado y el potenciamiento del desarrollo de los niños, los cuales se conciben ahora como sujetos de derechos.

Vale decir que estas políticas de reciente aparición no han sido ajenas al análisis, reflexión e investigación. Tal es el caso de la reciente investigación de las maestras Tamayo, Mazo y Barrera (2014) en la que sitúan una interesante discusión respecto a dos confusiones o indiferenciaciones presentes en las políticas sobre educación inicial: por un lado, refieren la reiterativa aparición de los términos *atención y educación*, los cuales se mezclan sin realizar una diferenciación clara y precisa. Incluso, al enunciado de *atención* se le da una mayor carga discursiva, de ahí al énfasis al acompañamiento del niño más desde el enfoque de cuidado que desde el educativo (p. 88); y por otro lado, además de referir esta indiferenciación entre atención y educación, las investigadoras refieren “la confusión conceptual con la que se nombra al proceso de educación de los niños en su edad temprana, pues la denominación Educación Inicial es utilizada de forma paralela y análoga con el término Educación para la Primera Infancia” (p. 89).

Además de estos análisis, es inevitable referir sus hallazgos respecto al sentido político y económico de la educación para la primera infancia y/o educación inicial en las políticas públicas para la infancia. Según las autoras:

“existe una mirada a largo plazo de lo que significa el niño en potencia, pues se le da un lugar relevante al desarrollo de competencias y habilidades para el futuro ingreso al sistema educativo, es decir, hay un discurso de fondo economicista que tiene en la cuenta la inversión que se hace en capital humano; y, en segundo lugar, el elemento político también es notable discursivamente, en relación con el cumplimiento de metas a largo plazo, que tienen que ver con la reducción de la pobreza, prevención de situaciones de vulnerabilidad y reducción de desigualdades sociales” (p.90).

La educación de la infancia, como se puede apreciar, es un asunto de constante revisión y exploración. De este recorrido conviene resaltar, además de estos tres momentos, cómo se han mantenido algunos discursos y discusiones: en primer lugar, la *atención integral*, es un enunciado que no es de reciente aparición, por el contrario, ha venido haciendo presencia desde el mismo momento en el que el país se empezó a considerar la necesidad e importancia de abordar la educación de los más pequeños. Tal atención integral ha estado envuelta y a veces mezclada con otros términos como el cuidado, la asistencia y la protección, y hoy día, confundida con la educación, de ahí que, la educación de la infancia aún este tensionada, entre asumir un enfoque asistencial o un enfoque pedagógico. Entre preparar o no para el ingreso a la escuela.

En segundo lugar, el juego y el desarrollo integral o armónico, tampoco son temas de reciente aparición. De acuerdo al recorrido realizado siempre han estado presentes, pero, por supuesto, con modos distintos de abordarlos. Además de estos dos aspectos de reiterativa aparición en el pasado y presente de la educación de la infancia, resulta interesante la aparición, tanto en la época del preescolar como en el de la primera infancia y/o educación inicial, de algunas actividades o aspectos que se han considerados importantes o que se asocian con la educación de la infancia: la música, el arte plástico, la danza, el trabajo sobre el cuerpo, la socialización, el desarrollo de la autonomía y la aproximación a la lengua escrita y a los procesos matemáticos, son algunos de las más citados cuando de hablar de la educación de los más pequeños se trata.

Con todo y lo anterior, ¿qué hay de nuevo en la educación de la infancia?<sup>11</sup> Parafraseando a Noguera (2012), habrá de considerar la posibilidad de indagar si hoy, “frente al innovacionismo contemporáneo, en la excitación por la invención, por la novedad, por lo inédito, en el abandono u

---

<sup>11</sup> Parafraseo del documento de Gabriela Diker (2009), ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? Univ. Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires. Biblioteca Nacional.

olvido del pasado en un función de un presentismo exarcebado, estamos actualizando, [en relación con la infancia y su educación] viejos problemas (...)”(p. 314).

## **1.2. Apuntes sobre el devenir de los maestros de la educación de la infancia.**

[Pauline Kergomard] (...) era exigente con las maestras en el sentido de considerar que para ser buena maestra de escuela maternal era necesaria tener una formación específica y dedicar mucho trabajo y tiempo a preparar las lecciones y demás actividades de la clase.  
(Sanchidrián Blanco & Ruíz Berrio, 2013, p. 84)

### *Líneas introductorias*

Y así como en la sección anterior se llevó a cabo un recorrido por el devenir de la educación de la infancia en Colombia, se presentará ahora el devenir de la formación de los sujetos responsables de su educación, con el fin de poner en diálogo el sentido que socialmente se le ha asignado a su formación, así como también, las condiciones históricas que han dado lugar a la figura de la maestra o el maestro en educación para niños y niñas.

Los estudios realizados en Colombia a propósito de la formación de maestros, afirman que, por un lado, su formación es la historia de su paulatino reconocimiento como sujetos sociales (Calvo, Rendón Lara, y Rojas García, 2004). Mientras que otros estudios, como el realizado por Alejandro Álvarez (1995), indican cómo el maestro fue simplemente inventado y sujetado al oficio de la enseñanza. Afirma Álvarez:

(...) lo cierto es que el maestro es creado e inventado, en principio por ciertas formas de saber, de ver y decir propias de la sociedad (...) entonces no es posible que él actúe como sujeto consciente, como protagonista de su propia historia. Tampoco es alienado, sometido y explotado, simplemente es inventado (Álvarez Gallego, 1995, pp. 77).

Sin embargo, además de las dos afirmaciones referidas, ésta historia, según Martínez Boom y Álvarez (1990 citado en Torres), ha sido también una paradoja frente a su saber y frente a su quehacer, en tanto

(...) expresa la contradicción entre lo que se le exige y lo que se le da, entre la formación que recibe y las condiciones en que realiza su trabajo, entre la falta de reconocimiento social e intelectual y las posibilidades reales que permitan su realización personal y profesional. Se le entrega la inmensa responsabilidad de formar hombres y conciencias pero se desconoce prácticamente la importancia social de su trabajo. Se le exige una gran capacidad profesional pero la formación que se le ofrece se restringe casi exclusivamente a la parte operativa del conocimiento. Se le exige una vocación supuestamente innata, pero no se le reconoce una identidad intelectual (p.5).

Si bien es cierto que estas apreciaciones resultan ser generales, abren la posibilidad para pensar, de manera particular, en las condiciones históricas de la formación de maestros para la educación de la infancia. ¿Ha sido también la historia de su paulatino reconocimiento como sujetos sociales? ¿Han sido, al decir de Álvarez (1995), inventados y sujetados al oficio de la enseñanza? ¿Ha procurado de una formación específica? Y en últimas ¿han tenido una historia y un devenir paradójico? Abordar estas preguntas de manera detallada desbordan los límites de esta sección, y dada la limitación de estudios al respecto, tales interrogantes se constituyen en una invitación para seguir indagando acerca del devenir de los maestros en educación para niños y niñas. En tal sentido,

en esta sección se presentarán los aspectos que históricamente han sido los más destacados en relación con la formación de estos sujetos.

### **1.2.1. Un origen desconocido e infame en la formación de maestros en educación para la infancia.**

Al abordar la formación de maestros en educación para la infancia es frecuente considerar y resaltar los aportes de don Agustín Nieto Caballero o Franziska Radke, una maestra alemana que orientó, en la primera mitad del siglo XX, los procesos de formación de maestras.

Sin embargo, hubo un hombre, un maestro que, tanto a finales del siglo XIX y comienzos del XX, escribió algunas líneas a propósito de la educación de niños menores de seis años, y en consecuencia, acotó algunas orientaciones para los sujetos encargados de su educación, que por aquel entonces eran maestros y maestras. Ese maestro es don Martín Restrepo Mejía, aquel al que Oscar Saldarriaga (2003) se refiere como *infame*, no tanto por haber sido un maldito, sino porque fue “un maestro sin fama, un desconocido (...) condenado al olvido” (p. 91).

Don Martín Restrepo, perteneciente al partido conservador y fiel adepto de la iglesia católica, fue un maestro durante casi toda su vida. Como fruto de sus experiencias ejerciendo la docencia y en algunos casos asumiendo las direcciones de colegios y universidades, escribió además del manual *Elementos de la pedagogía*, el libro *Pedagogía de Párvulos*, un texto del cual no se tiene una fecha de publicación, pero se estima que pudo haber sido escrito en la primera mitad del siglo XX; allí, don Martín, comparte su “comprensión de los nuevos métodos de enseñanza y hace críticas de las limitaciones y peligros que él (...) veía en el exceso de la cientifización, cuantitativismo y psicologización que comenzaban a hegemonizar en el saber pedagógico autoproclamado moderno” (Saldarriaga, 2003, p. 103).

De acuerdo a las indagaciones realizadas por Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), en el Manual *Elementos de la Pedagogía*, se proporcionaba “a los maestros descripciones de las técnicas de juego recientemente inventadas por el pedagogo alemán Froebel, recomienda métodos para organizar salas-cunas, juegos para la primera edad, técnicas de cuidados maternos, etc., y se adelanta a publicitar, antes que nadie la introducción del *kindergarten* al país” (p. 185). En tal sentido, Sáenz y otros (1997) refieren que Martín Restrepo promulgaba ideas que, si bien parecen actuales, proceden de la más pura tradición Pestalozziana (p. 185).

(...) es indudable que en el período en que tratamos, (período sensitivo, seis meses a tres años) no debe ni puede emplearse otro medio de educación intelectual que el juego. Para hacer funcionar todos los sentidos del niño, bastan los juegos y caricias que el amor inspira a la madre. [...] cuando ya el niño habla, se inventarán juegos sencillos para hacerle conocer y distinguir los objetos por sus nombres [...] Estas trivialidades son del uso de todas las madres, pero no siempre con la frecuencia e intención educadora que debieran (Restrepo Mejía 1911, citado en Sáenz Obregón, Saldarriaga Vélez, y Ospina López, 1997, p. 185).

Según Saldarriaga (2003) el pensamiento de Restrepo plasmado tanto en el manual *Elementos* como en la *Pedagogía de Párvulos* constituía el “saber pedagógico que formó a los maestros colombianos entre 1886 y 1930” (p.116). Su libro *Pedagogía de Párvulos* “fue no sólo una muestra de su apertura a las nuevas corrientes, sino era la afirmación de su más profundo proyecto pedagógico: el amor a la infancia y en especial a la que consideraba la edad más desprotegida y maltratada, los niños de brazos y los de los primeros años de vida” (Saldarriaga, 2003, p. 125).

He aquí, un primer antecedente importante en la formación de maestros en educación para la infancia, un antecedente, por cierto, poco citado e infame, pero que resulta interesante en tanto que fue un maestro y no un médico, psicólogo o jurista el que lo escribió. Fue don Martín Restrepo el que se tomó la molestia de escribir en *Pedagogía de párvulos* algunas líneas, con algunas orientaciones, de manera particular, para las maestras encargadas de la educación de los párvulos, quienes deberían conocer los planteamientos de Froebel, Montessori y Decroly.

De esta manera, en este documento se evidencia la preocupación de don Martín Restrepo por procurar una formación específica de las maestras, una formación que implicaba conocimientos en las tendencias en educación que por aquel entonces circulaban, y que él consideraba importantes a fin de alcanzar una educación para vivir bien (Restrepo Mejía, s.f, p. 173). Vale decir que Martín Restrepo, si bien tenía la idea de considerar a las maestras “(...) como las más indicadas para dirigir las escuelas de párvulos, en tanto que tienen mejores aptitudes que los hombres, sobretodo porque los pequeñines requieren con frecuencia cuidados materiales que presta con más habilidad y gusto” (Restrepo Mejía, s.f, p. 10) ; nunca dejó de luchar por la formación y preparación específica de las maestras, pues no bastaba con los buenos cuidados para alcanzar una educación adecuada para los niños y niñas de párvulos en Colombia.

### **1.2.2. La formación de maestras en educación para la infancia a través de las normales y el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas.**

Como bien refiere Saldarriaga (2003) estos aportes de don Martín Restrepo Mejía quedaron pronto en el olvido, borrados de la historia de la pedagogía colombiana y también de la historia de la formación de los maestros de la infancia, por las pugnas partidistas de aquel entonces. Por tanto, se continúa abordando la historia de la formación de maestros en el período de 1903 a 1946, un

tiempo caracterizado por la fuerte presencia de las Normales. Alejandro Álvarez (1995) al indagar sobre los modos en los que los maestros fueron inventados, afirma que, “crear al maestro supuso un proceso largo que pasó, especialmente, por la invención de las Normales y la inspección”. Así las cosas, la experiencia desde las Normales en Colombia se constituye en un aspecto importante cuando se quiere abordar la formación de maestros para la infancia.

Por aquel período se hizo más evidente el ingreso de la mujer en el campo de la enseñanza, ingreso que es reconocido por Sáenz y otros (1997) como el proceso de feminización del magisterio, “proceso éste que va de la mano del arraigo de la imagen de la mujer como privilegiada para la labor de protección y educación de la infancia, así como para la redención de la raza y de los pobres” (p. 137). Las investigaciones de Calvo, Rendón y Rojas (2004) y Prieto (1996) coinciden en lo afirmado por Sáenz y otros. Prieto (1996) afirma:

“(…) la docencia [era considerada] una de las pocas actividades socialmente aceptadas para que las jóvenes de clase media se desempeñaran laboralmente durante la primera mitad del siglo XX, pues se consideraba que por encima de la formación académica, su espíritu maternal la hacía apta para ejercer un oficio que era visto como prolongación de las labores en el hogar (Prieto, 1996, p. 47).

Hugo Cerda (1996) en relación con estos hallazgos también señala como en sus comienzos la educación de la infancia no requería un personal con una preparación específica, de ahí que los “jardines que existieron a comienzos del siglo, seleccionaban a su personal de acuerdo a sus capacidades personales para manejar niños y no necesariamente por sus conocimientos específicos [pues] lo importante eran los atributos personales, valores morales y afectivos de las personas, su capacidad para comunicarse y comprender a los niños (Cerda, 1996, p. 132). Al respecto de estas

referencias, pudiera inferirse justamente un olvido o quizás poca apropiación y atención frente a los planteamientos de don Martín Restrepo.

Sin embargo, y de acuerdo a las indagaciones de Sáenz y otros (1997), estas tendencias no prevalecieron por mucho tiempo, pues gracias a las nuevas ideas y discursos durante la primera mitad del siglo XX, empezó a tomarse en consideración la formación del maestro, y en tal sentido, la redefinición de su papel (Sáenz Obregón, Saldarriaga, & Ospina, 1997, p. 132).

(...) para algunos el maestro debía ser ante todo un experto en los nuevos métodos de enseñanza. Para otros, un experimentalista que, en colaboración con el médico, fundamentara su práctica en el examen fisiológico y psicológico del alumno. Un tercer grupo subrayó su función de defensa de la raza. Por último, a partir de mediados de los treinta, el énfasis estuvo en la función sociopolítica del magisterio: su concurso en la resolución de los problemas de su medio, así como en la formación cívica y social de la infancia y de la población rural (Sáenz Obregón, Saldarriaga, y Ospina, 1997, pp. 132, 133).

Así mismo, durante el período referido, se presentaron una serie de transformaciones producto de la paulatina apropiación de los postulados de la pedagogía activa que cambiaron el papel del maestro y, por tanto, su formación. Según Sáenz y otros (1997) en este tiempo el saber pedagógico cambia su eje de fundamentación pues sin abandonar el saber biológico, se da prioridad a algunos saberes como la fisiología, la medicina y la psicología, los cuales reorientaron el saber y la práctica pedagógica en las instituciones de formación de maestros (p. 135).

(...) un efecto de la apropiación de estos nuevos discursos en las instituciones formadoras de maestros fue la dispersión del campo de la pedagogía cuya máxima expresión fue la transformación

en los años 30, del rol del maestro. El maestro pasó de sujeto de la pedagogía a sujetos de un conjunto de saberes denominado Ciencias de la Educación (Sáenz Obregón, Saldarriaga, y Ospina, 1997, pp. 135, 136).

De acuerdo a los hallazgos de Sáenz y otros (1997), la apropiación de estos saberes y tendencias por parte de las instituciones formadoras de maestros, no obedeció por cambios introducidos por el gobierno, sino que esta apropiación provino o fue resultado de los cuestionamientos y reflexiones sobre el saber pedagógico clásico. Por tanto, gracias a tales cuestionamientos se introdujeron las reformas, que, en las instituciones formadoras se centraban en la formación de un maestro “conocedor de las leyes psicológicas de la infancia y portador del saber acerca del examen psicológico y fisiológico de los alumnos (Sáenz Obregón, Saldarriaga, y Ospina, 1997, p. 149).

Bajo este contexto y condiciones particulares surgió el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas -IPNS-, un acontecimiento clave en la historia de formación de maestras en educación para la infancia. El surgimiento de este Instituto, además de ser producto de las transformaciones referidas, es, como ya se refería, el resultado de la progresiva feminización del magisterio y el intento por propiciar una formación específica de maestras que traspasara aquellas ideas del cuidado maternal.

El -IPNS- fue inaugurado en 1927 en la ciudad de Bogotá, exactamente 10 años después de que se promulgara la Ley 25 de 1917 que legitimaba su creación. El Instituto estaba destinado a la formación de maestras de escuelas primarias y normales, así como de profesoras “aptas para la enseñanza, didáctica y para la dirección e inspección de la enseñanza pública nacional” (Sáenz Obregón, Saldarriaga, y Ospina, 1997, p. 167).

La dirección de esta institución estuvo a cargo de Franziska Radke, una pedagoga integrante de la Misión Alemana contratada de manera especial para orientar los procesos de formación de maestros. Junto con las Normales de Tunja y Medellín, el Instituto “llegó a convertirse en una institución experimental cuyas innovaciones reorientaron la legislación pública para la formación del magisterio nacional” (Sáenz Obregón, Saldarriaga, y Ospina, 1997, p. 163). Este hallazgo resulta relevante, pues, si en aquella época las instituciones formadoras de maestros propiciaron las discusiones y condiciones para reorientar la legislación pública, hoy en día, pareciera evidenciarse, quizás, la reorientación del magisterio por parte de la legislación pública.

Continuando, entre 1927 y 1935, el Instituto contaba con las siguientes dependencias: el Jardín Infantil, Escuela Montessori y la Escuela Anexa de enseñanza primaria, entre otras más. El Jardín Infantil, según Sáenz y otros, tenía como fines:

(...) 1) Abrir a las hijas de clase media una nueva carrera de institutriz para reemplazar a la nurse extranjera de las familias de élite; 2) preparar personal calificado para la creación de jardines infantiles en los barrios obreros; 3) preparar maestras de kindergarten para las escuelas anexas de las normales y 4) preparar señoritas en los deberes maternos, para así acabar con las múltiples supersticiones que existen respecto al cuidado fisiológico del niño [...] y abolir las ideas absurdas con que se trata al niño en todas las manifestaciones de su existencia (Sáenz, Saldarriaga, y Ospina, 1997, pp. 162, 163).

La escuela Montessori, abierta en 1933, se constituyó en uno “de los primeros institutos del país dedicados a la formación de maestras preescolares, y que a su vez aplicó la pedagogía de Froebel y Montessori” (Cerdeña, 1996, p. 12). De esta manera, tanto el Jardín Infantil como la Sección

de Montessori, se constituyeron en dependencias para realizar las respectivas prácticas del Instituto (Prieto, 1996, p. 6).

En relación con el programa de formación, el Instituto Pedagógico distribuía las materias en cinco años, y las organizaban en dos grupos: el primer grupo, de carácter general, se desarrollaba durante los tres primeros años, y se encontraban las asignaturas científicas preparatorias; y el segundo grupo, se dedicaba a la pedagogía, una asignatura que según Sáenz y otros (1997) se orientaba hacia el desarrollo de conocimientos de pedagogía teórica y práctica, que principalmente se hacen sobre la psicología, la lógica, la ética y la historia de la educación. Sin duda, la psicología experimental ocupó en el país, el lugar de fundamento del saber pedagógico, y como tal, esta asignatura -psicología- enfatizaba en el estudio de la infancia, las diferencias psíquicas con los adultos, el desarrollo de las facultades mentales y el examen de la inteligencia (Sáenz, Saldarriaga, y Ospina, 1997, p. 153). En este sentido, la pedagogía en este Instituto se consideraba como ciencia “enfaticando su dimensión metodológica y concibiéndola como aplicación teórica de la psicología experimental” (Sáenz, Saldarriaga, y Ospina, 1997, p. 164).

En relación con lo metodológico, el Instituto incluyó las Lecciones de Cosas Pestalozzianas, los Centros de interés Decrolyanos y los postulados de la pedagogía activa de corte social, entre los que se encuentra el Método Kerscheinsteiner, “que concebía la escuela como institución en la que el niño aprendía por su propia actividad y experiencia, y proponía además, una moral social basada en la organización democrática y práctica del trabajo” (Sáenz Obregón, Saldarriaga, y Ospina, 1997, p. 167).

Con base en lo mencionado hasta este punto, el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas, propició una formación específica de maestras en educación para la infancia. Siguiendo a Víctor Prieto (1996), el Instituto Pedagógico se constituyó en la primera institución oficial que, por un lado, ofreció una educación de calidad a la mujer colombiana, y por otro,

(...) inició la expansión de la educación preescolar, que por esa época se ofrecía solamente en las principales ciudades y a la cual tenían acceso únicamente los niños que pertenecían a las familias de la sociedad y, en el mejor de los casos, estaba a cargo de profesoras extranjeras, monjas y maestras que generalmente carecían de los conocimientos pedagógicos para impartirla (p. 6).

### **1.2.3. Un posible ocaso...**

[La formación de maestros en nuestro país] (...) está mediada por el proceso de su paulatino reconocimiento social y político. Desde la colonia, y aún luego de la Independencia, ha sido un lugar común que la preparación de los formadores esté atravesada por las coyunturas que vive el país, siendo notorias, en este sentido, las pugnas bipartidistas del siglo XX que orientaron el devenir de su formación de acuerdo con los proyectos hegemónicos de cada una de las colectividades en disputa. Paralelo a ello, el reconocimiento del saber del maestro ha pasado por diversas etapas históricas, que van desde la disolución de su función con la del estamento eclesial, hasta la institucionalización y reconocimiento por parte del Estado en lo que se refiere a su calidad de vida y al establecimiento de condiciones de trabajo y remuneración acordes con su función social, reconocimiento que parece, a veces, sufrir procesos regresivos tanto en nuestro país como en otros contextos latinoamericanos (Calvo, Rendón y Rojas, 2004, p. 5).

El Instituto Pedagógico Nacional para señoritas durante los años cincuenta continuó su labor en la formación de maestras para la infancia. Por supuesto, el Instituto atravesó una serie de transformaciones entre ellas, su nueva constitución, en 1956, como Universidad Pedagógica Nacional Femenina, y más tarde, como Universidad Pedagógica Nacional. Bajo estas

transformaciones se dio apertura al Instituto de Maestras en Educación Preescolar cuyo “objetivo era preparar personal docente y auxiliares para jardines infantiles” (Fandiño, 1996, p. 1). Posteriormente en 1978 “se creó el programa de Licenciatura en Educación Preescolar “[cuyo] plan de estudios incorporaba una formación básica de la cual la psicología del desarrollo, la psicología social, la antropología y la sociología formaban parte” (Fandiño, 1996, p. 2). De igual modo, incorporaba una formación profesional específica con seminarios de investigación, de estimulación temprana, literatura infantil y educación artística entre otros (Fandiño, 1996, p. 2).

En cuanto a la formación de maestras, Absalón Jiménez (2012) coincide con los aportes expuestos por Fandiño (1996) en tanto que en la segunda mitad del siglo XX, el devenir del preescolar estuvo acompañado, en primer lugar, por la apropiación del método de María Montessori, “basado en un profundo respeto por los niños y en la comprensión y el amor docente como motor del crecimiento y del desarrollo infantiles (...) Para las pedagogas de la Universidad, las aspiraciones de un niño del grado kínder eran cantar, pintar, jugar, hacer cuentos (...)” (Jiménez, 2012, p. 230). Según los hallazgos de Jiménez (2012):

El preescolar, de acuerdo al método Montessori, se debía transformar teniendo en cuenta al niño desde su más tierna edad como centro del proceso educativo. Debía ser un recreo permanente en el que el juego, la sensibilidad y creatividad fueran los idiomas de la infancia. La educación debía readaptarse a la naturaleza de la primera infancia (p. 236).

Y en segundo lugar, el devenir del preescolar, y por tanto, la formación de las maestras, estuvo acompañado por las teorías del desarrollo infantil en las que se encontraban los aportes de psicólogos como Jean Piaget, Lev Vigotsky y Howard Gardner con su teoría de las Inteligencias Múltiples. Además de estas apropiaciones, señala Jiménez (2012), se encontraba la tendencia hacia el desarrollo del arte, la creatividad y la sensibilidad infantil:

(...) en la década de los setenta existía en el país una preocupación por la sensibilidad del niño, por su creatividad y por el desarrollo de sus sentidos, liderada por profesionales del arte, la pintura y la música, quienes (...) naturalizaron un discurso hacia estos aspectos determinantes en el desarrollo socioafectivo y artístico de los niños (Jiménez, 2012, pp. 214, 215).

En tal sentido, el desarrollo artístico se consideraba -y aún hoy- como una “de las bases más importantes para el armonioso desenvolvimiento intelectual, social y físico del niño. El desarrollo y agudización de sus sentidos, la plasticidad en sus manos, la coordinación locomotora y el aprendizaje del mundo a través del arte, eran -o han sido- avances considerados como importantes de la pedagogía y la psicología en beneficio del niño” (Jiménez, 2012, p. 215).

Sin embargo, y a pesar de la emergencia de estos planteamientos, los cuales, de una u otra manera, ya habían sugeridos por don Martín Restrepo Mejía, se presenció un posible ocaso por aquel tiempo en relación con la formación de maestros en educación para la infancia, en tanto que el interés por una formación específica y exigente se desplazó hacia la atención y cuidado de la infancia, un desplazamiento hacia lo operativo en el trabajo con los niños.

Hugo Cerda (1996) es quien en sus indagaciones sobre la educación preescolar en Colombia, deja ver, como indicios, posibles desplazamientos en los sentidos que la sociedad le asignaba a la educación de la infancia y, por tanto, en la formación de los sujetos encargados de su educación. Así, resulta sorprendente evidenciar la proliferación de modalidades e instituciones formadoras de maestros distintas a las Normales y a la Universidad Pedagógica; al respecto de esta situación, se ponen en diálogo dos aspectos que se consideran relevantes en esto que tentativa y arriesgadamente se ha considerado como el ocaso o el desplazamiento del sentido exigente en la formación de maestros para la infancia.

En primer lugar, referir que con la aparición del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, surgió una modalidad para atender y cuidar de la infancia, a saber, *la madre comunitaria*. Esta modalidad o nueva figura fue propuesta en el gobierno de Virgilio Barco con el fin de ampliar la cobertura de atención a la población infantil menor de siete años. Así, la madre comunitaria emergió como una estrategia para cubrir las necesidades de la infancia y promover la participación de la comunidad y las familias. De esta manera, las madres comunitarias eran -y son- mujeres que en una comunidad determinada, disponen su vivienda para la atención de los niños y niñas pertenecientes a los sectores más pobres de la sociedad. Los criterios para la elección de estas mujeres eran los siguientes:

(...) ser una persona aceptada por la comunidad en la cual prestará el servicio; tener capacidad de dar y recibir afecto y de convivir con los niños; tener una formación escolar similar al promedio de la población (...); tener estabilidad en las relaciones afectivas con los miembros de la comunidad; gozar de buena salud; (...) ser mayor de 18 años y menor de 50 (Cerde, 1996, p. 65).

Sin bien es cierto que esta modalidad se creó con las mejores intenciones, es importante considerar, por un lado, cómo con esta propuesta del gobierno, se desplaza el trabajo realizado en la primera mitad del siglo XX por parte de las Normales y del Instituto Pedagógico Nacional de señoritas, en pro de mejorar la educación de la infancia a través de una formación exigente y específica de sus maestras. Dicho desplazamiento propicia el retorno a aquel imaginario social en el que se consideraba que para la educación de la infancia no se requiere más sino de un carácter maternal; y por otro lado, es preciso considerar cómo con esta modalidad se pone en jaque una educación justa, equitativa y de calidad para todos los niños y niñas del país, independientemente de su contexto socioeconómico. Por supuesto, estas apreciaciones son reflexiones que surgen,

justamente, de la realización de un ejercicio investigativo, el cual deja abierta la posibilidad para indagar sobre este asunto.

El segundo aspecto a considerar, se relaciona con la aparición de dos modalidades de formación distintas a la formación profesional de sujetos encargados de la educación de la infancia: Cerda (1996) refiere que en la década del 60 se institucionalizó la modalidad de Técnico en Preescolar y, años más tarde, la modalidad de formación Tecnológica. Estas dos modalidades, junto a la universitaria y profesional se legitimaron a través de la Ley 30 de 1992.

Ahora bien, y en relación con la *modalidad técnica*, ésta se ha caracterizado por una “formación predominantemente práctica para el ejercicio de actividades auxiliares o instrumentales” (Cerda, 1996, p. 140); y en cuanto a *la formación tecnológica*, se considera como “una modalidad que se ocupa de la educación para el ejercicio de actividades prácticas y con fundamento en los principios científicos que la sustentan” (Cerda, 1996, p. 141). Esta modalidad preparaba “un profesional con conocimientos biológicos, matemáticos, psicológicos, sociales, pedagógicos, filosóficos y con habilidades y destrezas específicas que le permitan su aplicación en la administración de programas e instituciones preescolares para estimular el desarrollo integral del niño de cero a seis años” (Cerda, 1996, p. 142).

Estas dos modalidades surgieron en la denominada época de la Tecnología educativa, época que, según Cerda (1996), intentaba tecnificar el preescolar; de ahí la prioridad a ciertas prácticas que cómo el aprestamiento buscaban reducir la educación de la infancia a cuestiones de índole operativo más que formativo.

En la actualidad, las madres comunitarias y la formación técnica continúan haciendo presencia en el campo de la educación de la infancia, junto a la formación profesional. Lilian

Caicedo (2010) refiriéndose a la formación técnica considera que ésta al centrarse en asuntos netamente operativos “no hace más que ahondar las condiciones de inequidad y promover el desconocimiento del docente como profesional en Colombia” (p. 98).

Sin duda alguna, en el devenir de la formación de maestros y maestras para la educación de la infancia en la segunda mitad del siglo XX, han quedado aspectos sin abordar. Vícto Prieto (1996), ya decía cómo con la creación del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas -hoy Universidad Pedagógica Nacional- se esperaba que las maestras estuvieran en capacidad de incidir en la educación del país. Sin embargo, y con el paso del tiempo y de las transformaciones en las condiciones sociales, políticas y económicas, los niveles de calidad tanto de este Instituto como de otros se perdieron, de ahí, dice Prieto, la necesidad de una investigación histórica que brinde respuestas a los modos en los que transitó la formación de maestras en educación para la infancia.

#### **1.2.4. El devenir de la formación en los marcos normativos. De maestros a agentes educativos.**

[la formación de maestros] “como conjunto de procesos y de instituciones que es, refleja una cantidad de características culturales y estructurales tanto del sistema educativo, al que está vinculada de forma estrecha, como de la sociedad y de la economía a quienes debe su existencia”

Lynch y Plunkett 1973, Citado en Popkewitz, 1987, p. 297.

Durante la primera mitad del siglo XX, Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) encontraron cómo los cambios en la formación de los maestros no fue producto de los cambios o reformas

introducidas por los gobiernos; por el contrario, “las transformaciones en el saber y en la práctica pedagógica durante ese período tienen una temporalidad y unas causas endógenas, que les dieron una relativa autonomía ante los cambios políticos y las pugnas partidistas” (Sáenz Obregón, Saldarriaga, & Ospina, 1997, p. 140).

Haría falta, quizás, una investigación que permita dar respuesta a si en la segunda mitad del siglo este mismo hallazgo se mantenía o si por el contrario, se produjo un desplazamiento, en el sentido de ser las políticas las que producían los cambios en la formación de maestros y, por tanto, en el saber y práctica pedagógica.

En este apartado se intentará hacer un rastreo de la relación entre la formación de maestras y maestros en educación para la infancia, y los cambios en materia de políticas y normatividades.

En la última década del siglo XX, se han presentado cuatro hitos en la formación de los docentes en Colombia: en primer lugar, y a partir de la promulgación de la nueva Constitución Política de 1991, se expidieron algunas leyes en relación con la formación de maestros, entre ellas, la Ley 30 de 1992, o Ley de la Educación Superior que reafirmó como tarea primordial de la Educación Superior la formación de Educadores (Niño Zafra y Díaz Borbón, 1999, p. 7).

En segundo lugar, se presenta como acontecimiento fundamental la promulgación de la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, que en relación con la formación de maestros plantea como fines en el capítulo II, Artículo 109:

(...) formar un Educador de la más alta calidad científica y ética, b) desarrollar la teoría y práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, c) fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico y d) preparar Educadores a nivel de pregrado y de postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo” (M.E.N., 1994, p. 65).

En tercer lugar, el Decreto 272 de 1998, por el cual se creó el Sistema Nacional de Formadores de Educadores y en el que el Ministerio de Educación Nacional,

(...) define como encargadas de la formación de los educadores a las universidades e instituciones universitarias con facultad de educación o unidad académica dedicada a la educación, las cuales deben contemplar en su organización el propósito explícito de formar educadores y contar con las condiciones académicas y materiales requeridas. Asimismo, definió que los programas de pregrado en educación se ofrecerían con una duración mínima de cinco años en la modalidad presencial diurna (Vaillant y Rossel, 2006, p. 22).

Según este Decreto se contempla también que la formación de docentes del nivel preescolar y de primaria la pueden ofrecer las Escuelas Normales Superiores, en dos años más de formación (grados 12 y 13), siempre y cuando tengan un convenio con una facultad de educación. Vaillant y Rossel (2006), refieren en su estudio comparativo que en Colombia los programas dirigidos a la formación de educadores para el preescolar fortalecerán su orientación hacia la pedagogía infantil y el título otorgado será Licenciado en Preescolar, Licenciado en Pedagogía Infantil o Licenciado en Educación Temprana.

Y en cuarto lugar, se encuentran algunas leyes que en relación con la educación de los niños y niñas menores de seis años, se promulgan algunas orientaciones para los sujetos encargados de esta educación. Entre la variedad de documentos normativos que han surgido a finales de los noventa y comienzos del siglo XXI, se encuentran el *Conpes 162 de 2013; Política Pública Nacional de Primera Infancia. “Colombia por la primera infancia”* (2007); *De cero a Siempre. Atención integral a la Primera Infancia. Política Nacional* (2012); *El Lineamiento Pedagógico y*

*Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*, (2010); y recientemente, la emisión de los *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*. De manera especial, estos documentos han referido en algunas de sus líneas algunos comentarios en relación con el personal encargado del cuidado, atención y educación de los niños y niñas.

A excepción del *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*, los demás documentos, de acuerdo a la investigación de Tamayo, Mazo Mazo, & Barrera Gutiérrez (2014), hacen uso del término *agentes educativos* para referirse no sólo a los maestros, sino a cualquier persona, que, siendo profesional o no, tiene una relación con la infancia menor de seis años. Según Tamayo y otros (2014) en tales documentos “no habría una separación entre lo que es un docente y un agente educativo; al parecer, no se priorizan el saber pedagógico y las prácticas educativas, elementos propios de la formación de un maestro en relación con la de educación de los niños” (p. 88).

Así las cosas, la emergencia de estas normatividades ha producido, quizás un desplazamiento, en las formas de asumir a los maestros, quienes, en tanto agentes educativos, deben promover el desarrollo infantil a partir de experiencias con las actividades que se han considerado como rectoras de la primera infancia, a saber, la literatura, el juego, la exploración del medio y el arte.

De estos actores se espera el establecimiento de vínculos de apego seguros, relaciones de confianza y de acogida mediante una interacción permanente con cada una de las niñas y los niños y con el grupo. Todos los procesos, actividades y acciones desarrollada por las maestras, los maestros y los agentes educativos son fundamentales para la promoción del desarrollo infantil, ya que definen caminos y rutas posibles para el potenciamiento del desarrollo de las niñas y los niños en primera infancia (Referentes Técnicos para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral, 2014, p. 67). (...) Para la maestra, el maestro y el agente educativo esto implica planear y decidir su

quehacer con el fin de acompañar a niñas y niños —a manera de andamiaje— a relacionar su mundo personal y con el contexto social y cultural, en relación con las actividades rectoras de la primera infancia (Referentes Técnicos para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral, 2014, p. 70).

Con todo y lo anterior, puede observarse el devenir de la educación de los niños y niñas menores de seis años, y de la formación de sus maestros y maestras. Retomando y parafraseando algunos planteamientos de Absalón Jiménez (2012), la educación de la infancia y la formación de sus maestros se han delimitado con base

(...) en la aparición de un cuerpo de especialistas, principalmente pedagogos y psicólogos dotados de tecnologías específicas; (...) en la elaboración de códigos teóricos, expresados en una serie de lineamientos, teorías del desarrollo y propuestas didácticas de lectoescritura, lógico-matemática, [arte, juego, literatura, exploración del medio] entre otros enunciados que han acompañado la institucionalización y masificación de este nivel educativo; todo ello signado por su obligatoriedad dotadas de poderes públicos y sancionada por leyes y políticas educativas. (Jiménez, 2012, p. 253).

Conviene, a partir de este ejercicio investigativo, revisar y analizar los aspectos que en la primera década del siglo XXI han constituido la formación de maestros en educación para la infancia.

## **CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES TENDENCIAS Y DEBATES**

Los programas de educación del profesorado se sitúan dentro de un contexto social y político más amplio. De ahí que los programas de formación inicial se analicen a la luz de las instituciones económicas, sociales y políticas en las que esos programas y las escuelas públicas se encuentran inmersas (Beyer y Zeichner, 1987, p. 273).

Así las cosas, un programa, o bien puede optar por la integración de los futuros profesores en la lógica del orden social, o bien sirve para favorecer una situación en la cual esos futuros profesores puedan abordar la realidad de forma crítica con la voluntad de mejorarla. En la educación del profesorado, todas las decisiones curriculares deben considerarse y, en último término, justificarse sobre la base de cuál de esas dos orientaciones es la más deseable para educar a los profesores (Beyer y Zeichner, 1987, p. 285). Popkewitz sostiene que debemos entender la educación del profesorado como algo más que el aprendizaje de los contenidos y los procedimientos de la enseñanza:

La educación del profesorado impone un estilo de trabajo y unos modelos de comunicación que orientan a los individuos sobre cómo deben razonar y actuar en sus relaciones dentro de la escuela. El lenguaje, la organización material y las interacciones sociales de la educación del profesorado, establecen los principios de autoridad, de poder y de racionalidad que deben guiar la conducta ocupacional. Estos modelos de pensamiento y de trabajo no son neutrales, ni pueden darse por supuestos (1987, p. 286).

Todo el conocimiento que se transmite a los futuros profesionales, tanto a través de la forma y los contenidos de la educación del profesorado, como a través de las relaciones sociales entre

docencia y discencia mediante las cuales se imparte el conocimiento, no representa una descripción imparcial de las cosas. Es el reflejo, implícito, de las respuestas a las cuestiones normativas sobre la naturaleza de la educación y la función de la escuela en sociedad, y representa un compromiso, como ya se decía, con el mantenimiento o con la modificación de los modelos culturales y sociales (Popkewitz, 1987).

Con esta precisión Beyer y Zeichner, refieren la existencia de una tendencia dominante en la formación de maestros, que avoca al mantenimiento del orden social. Esta tendencia tiene que ver con la *racionalidad tecnocrática* que sirve para favorecer la aquiescencia y la conformidad con el “statu quo”, tanto de la escuela como de la sociedad (Popkewitz, 1987). Dicha racionalidad presenta las siguiente formas: una tendencia a basar la educación de maestros en la competencia, el aprendizaje práctico y la psicología conductista: en cuanto a la cuestión de la formación basada en la competencia, se dice que son varias las teorías que se proponen desarrollar unas habilidades docentes específicas, sin considerar el contexto curricular en el que se deberán emplear esas habilidades, ni los fines hacia los que deben tener.

Respecto al aprendizaje práctico, se hace referencia a aquellas perspectivas pedagógicas que enfatizan en el trabajo de campo como un aspecto relevante en la formación de maestros. Popkewitz (1987) refiere que esta tendencia se sustenta en la idea de que la mejor forma de aprender es mediante la práctica, de ahí que se afirme que este excesivo énfasis desarrolle unas perspectivas más bien utilitaristas en las cuales la enseñanza queda desgajada de sus raíces éticas, políticas y morales (citado en Beyer y Zeichner, 1987, p. 289).

En relación con este tema existen también en toda formación de maestros, unas ideas sobre el conocimiento y la pedagogía. Según Popkewitz (1987), a partir de estudios realizados sobre la

educación del profesorado en Estados Unidos, se refiere cómo el currículum aparecía bajo la forma de un conjunto de actividades útiles que se deben aprender a llevar a cabo. Tal idea, le permitió plantear que el currículum se basa en conceptos objetivistas y superficiales del conocimiento, trayendo como consecuencia el asumir el conocimiento como algo separado de las interacciones humanas a través de las cuales se sustituyó y en las cuales se sustenta. En este sentido, afirma el autor que los,

...modelos docentes y curriculares a menudo se olvidan que nuestros discursos son dinámicos en su construcción, múltiples en sus intereses y cargados de valores implícitos (...). Los diseños curriculares, más que explorar las formas diversas en que las ciencias sociales interpretan nuestras condiciones sociales, cristalizaron los conceptos e hicieron que esas condiciones parecieran naturales e inevitables (1987, p. 308-309).

Por tanto, Popkewitz no duda en afirmar que, todas las elecciones que se hagan en términos de contenidos no están libres ni de supuestos, ni de valores, puesto que, en gran medida, los métodos de enseñanza, las teorías de la instrucción y las prácticas de los futuros profesores forman parte de un discurso que responde a las tensiones y a la estructura de poder que subyacen en las condiciones sociales. Por esa razón, es que resulta imposible para este autor considerar a la pedagogía como un simple instrumento para alcanzar ciertos fines, por el contrario refiere que ésta expresa las ideas y los objetivos propios de la sociedad (Popkewitz, 1987, p. 27).

Y en relación con la inclinación y preferencia por la psicología educativa, se plantea que tal interés por su vinculación en los programas de formación obedece, principalmente, a un interés por dotar a la enseñanza de un cierto valor científico, ello con el fin de definir los procesos y el conocimiento como abstracciones lógicas. En tal sentido, la investigación se considera asociada a procesos lógicos de observación, comunicación, formulación de hipótesis, experimentación,

clasificación, generación y predicción. Tal situación provoca, según Popkewitz, un reduccionismo psicológico en el que las actividades que son esencialmente humanas parecen cobrar una existencia independiente de la subjetividad, la voluntad y la historia (Popkewitz, 1987, p. 21).

De esta manera, estos tres elementos de esa tendencia dominante en la formación de maestros, conocida como *racionalidad tecnocrática*, hacen parte también de lo que Popkewitz denomina como los códigos de la “cultura” de la enseñanza. Códigos que, conformados bajo la dinámica de aquellas cuestiones curriculares en relación con las tensiones sociales y culturales en las cuales se insertan, conforman y definen lo que debe decirse y lo que debe callarse, los tipos de discurso aceptados como verdaderos y los mecanismos que hacen posible distinguir la verdad del error. En tal sentido, vale la pena preguntarse acerca de cuáles serían los códigos que rigen el discurso en la formación de licenciados para la infancia y, en qué medida, parafraseando a Popkewitz,- tales códigos legitiman o cuestionan el contenido y la forma de la escuela y de la educación de la infancia.

## 2.1. Recorridos discursivos alrededor de la pedagogía en la formación de licenciados

Para que las facultades de educación  
se transformen en instituciones del saber pedagógico,  
deben guiarse por los designios de Herbart para el maestro:  
conocer profundamente tanto la Pedagogía  
como la ciencia que enseña  
(Echeverri y Zuluaga, 1987, p. 63).

La formación de licenciados, como ligeramente se aprecia en el epígrafe, debe abordar, o bien, conocer profundamente la *pedagogía*. Sin embargo, la pedagogía parece no tener una definición específica, clara y concisa; parece ser y no ser varias cosas a la vez; parece ser un discurso híbrido constituido por otros discursos; parece ser también un discurso polifónico, conformado por distintos sonidos, enunciados, perspectivas, pero que a diferencia de la metáfora musical, desde la cual se plantea esta cuestión de la polifonía, parece que esa multiplicidad y pluralidad de enunciados y posturas no logran configurar un todo armónico. La pedagogía, parece ser, al decir de Best (1988, citada en García, 2008) una completa torre de Babel, por la posible confusión y ambigüedad que se genera en los discursos que se construyen alrededor de ella.

¿Qué es la pedagogía? Acaso ¿un saber, una práctica, una disciplina? ¿Un campo conceptual o intelectual? O ¿todas a la vez? Y además de estas inquietudes, cuáles son las implicaciones y efectos de los diversos modos de asumir y concebir la pedagogía en la formación de licenciados en el territorio colombiano.

Este asunto de la pedagogía y su lugar en la formación de maestros, sin lugar a dudas, más que un campo de certezas, se constituye en un campo confuso, diverso y diseminado. De ahí, los

constantes debates, investigaciones y apuestas que intentan definirla o al menos comprenderla en el estatus de ciencia, saber, disciplina o práctica. Al respecto, Nylza García (2010) ofrece un panorama interesante para comprender los diferentes modos, perspectivas o versiones en los que se entiende y se ha abordado la pedagogía en Colombia. De esta manera, la autora presenta cuatro enfoques “que van desde la pedagogía como disciplina hasta la pedagogía como reconstrucción histórica, pasando por la pedagogía como saber y como práctica y la pedagogía como interacción dialógica o relación comunicativa” (García Vera, 2008, p. 61).

Así pues, y de la mano de los aportes tanto de García Vera (2008) como Tamayo Valencia (2007) se presentará, a continuación, el desarrollo cinco enfoques. Desarrollo que si bien se configura simplemente como un esbozo, es un punto de partida tanto para la reflexión en relación con la formación de licenciados, como el llamado para la realización de un trabajo investigativo sobre esta pluralidad de concepciones, posturas y perspectivas alrededor de la pedagogía.

### **2.1.1. La pedagogía como disciplina**

En esta primera agrupación, García (2008) refiere las construcciones teóricas y conceptuales de tres tendencias o representaciones particulares: en primer lugar, se encuentra el trabajo investigativo realizado por el *Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica*, que bajo el liderazgo de Olga Lucía Zuluaga, y desde una perspectiva foucaultiana, aborda a la pedagogía como “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referidos a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (Zuluaga Garcés, 1999, p. 11).

En tal sentido, la pedagogía lejos de ser un asunto procedimental, se concibe como disciplina, en tanto conjunto de saberes y prácticas, cuyo objeto de estudio, es la *enseñanza*,

entendida “no como el simple enseñar, sino como un acontecimiento complejo que como categoría convoca: el pensamiento, la cultura, el lenguaje, el arte, los valores, los textos, los métodos, y que de ninguna manera se reduce a la transmisión de información” (Tamayo Valencia, 2007, p. 70).

En segundo lugar, se encuentran las construcciones del *Grupo Federici*, grupo que desde un marco interpretativo habermasiano, define la pedagogía como aquella “disciplina reconstructiva que pretende transformar un saber cómo en un saber qué explícito. Saber explícito que (...) puede ser elaborado por el “docente competente” y que fluctúa entre el conocimiento elaborado y el conocimiento intuitivo (Mockus, Hernández y otros, 1997, citado en García, 2008, p. 65).

Alfonso Tamayo (2007), en términos más precisos, refiere que este grupo aborda la relación y articulación entre el conocimiento escolar y el extraescolar. De esta manera, el planteamiento del grupo delimita “formas legítimas y formas ilegítimas de enseñar y además reconoce que la pedagogía es un saber que concierne sobre todo al docente en cuanto pretende explicitar su saber cómo” (p.73). Tal proceso de explicitar, le permite al Grupo plantear un concepto clave, a saber, la competencia pedagógica, “identificada como una competencia comunicativa, reconstructiva, que pasa precisamente por explicitar ese saber cómo” (García Vera, 2008, p. 65).

En tercer lugar, García Vera (2008) presenta los planteamientos de Rafael Flórez Ochoa, quien desde una vertiente sociohumanista y desde perspectivas hermenéuticas, concibe la pedagogía como “disciplina social en construcción y comprende un conjunto de proposiciones teóricas que se articulan alrededor del concepto de formación: enfoques, métodos, estrategias y técnicas que permiten explicar y diseñar procesos de enseñanza” (Flórez y Tobón, 2001, citado en García, 2008, p. 65).

Así pues, de este primer grupo que considera la pedagogía como disciplina se distinguen tres conceptos claves en cada uno de ellos: la enseñanza, desde el Grupo de la Historia de la Práctica

Pedagógica; la competencia pedagógica, desde el Grupo Federici y la formación desde los planteamientos de Rafael Flórez.

### **2.1.2. La pedagogía como saber**

En este segundo grupo o enfoque, García (2008) sitúa los planteamientos de tres perspectivas, a partir de las cuales es posible evidenciar como la pedagogía se considera como un saber pedagógico y como quehacer ligado a la práctica. Señala García, que estas perspectivas “intentan comprender cómo se ha producido ese saber, permeado no solo por el discurso pedagógico oficial o por los enfoques, teorías, etc., sino también como producto de las contingencias del día a día en las aulas” (p. 67). Por supuesto esa producción o construcción del saber pedagógico no es ajena a las condiciones sociales, políticas, económicas, históricas y culturales de una sociedad determinada.

Con base en lo referido, se presentan, en primer lugar, los aportes y construcciones del Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. García, plantea que este grupo, si bien, consideró en un primer momento a la pedagogía como una disciplina, poco a poco fue alejándose de tal pretensión disciplinar (2008, p. 65).

De esta manera, el Grupo en cuestión plantea la categoría de “saber pedagógico” como:

...el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad. (...) Está conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza (Zuluaga, 1999, p. 149).

El concepto de saber pedagógico, según García (2008) se entrecruza con la noción de práctica pedagógica, lo que permite, de acuerdo a lo propuesto por el Grupo, “ligar conceptos, tradiciones (...) normas, opiniones, todos ellos a propósito de la escuela, el maestro, la enseñanza, la instrucción y la formación del ser humano” (Zuluaga y Herrera 2006, citado en García, 2008, p. 67).

En esta misma línea, García refiere, en segundo lugar, los planteamientos de Eloisa Vasco, para quien la pedagogía como saber, se pregunta acerca de qué se enseña, a quiénes, para qué y cómo se enseña, entre otras. Preguntas que se constituyen como condición de posibilidad y “que se asoman desde una complejidad ligadas a las condiciones y restricciones del propio quehacer del maestro” (García, 2008, p. 67).

Y en tercer lugar, se presentan los planteamientos de la *Expedición Pedagógica*, proyecto de investigación, que tras una travesía por la geografía colombiana, recoge de manera especial, las prácticas pedagógicas de los maestros, en el escenario concreto de la escuela. De acuerdo a esta experiencia, la pedagogía se entiende

...como un territorio amplio que permite reconocer distintas regiones que se han formado tanto en las prácticas pedagógicas como en las prácticas discursivas en torno a la escuela, el maestro, los niños y jóvenes, la educación, los saberes que el maestro enseña, el conocimiento y las teorías o disciplinas que históricamente han servido de apoyo para la conformación de la pedagogía. (Martínez 2002, citado en García 2008, P 67).

De esta manera, la construcción de saber a partir de las contingencias del día a día en las aulas, y de preguntarse por lo qué se enseña, a quiénes, para qué y cómo se enseña, se constituyen en enunciados propios de esta versión de la pedagogía como saber.

### **2.1.3. La pedagogía como interacción dialógica o relación comunicativa<sup>12</sup>**

En esta última perspectiva, García (2008) aborda aquellos planteamientos en los que cobran sentido conceptos como *momento pedagógico*, *educabilidad*, *relación pedagógica*, entre otras. Posturas que consideran la pedagogía como un lugar de interacción en el otro y con el otro. En el marco de tales referencias, García (2008), sitúa los planteamientos de Armando Zambrano, quien considera a la pedagogía como “un lugar donde la otredad descubre un lugar de encuentro, donde la cara se hace rostro con palabras y colores, objeto que mira y se nutre de las otras miradas para construir una propia” (Zambrano, 2000, citado en García, 2008, p.66).

Tal y como refiere García (2008), la pedagogía se asume aquí como una cuestión de actitudes y aptitudes para reconocerse en el otro y para comprender que la pedagogía, en tanto, acto pedagógico, es un asunto de comunicación humana. (p.66).

### **2.1.4. La pedagogía como sucesión histórica: ciencia, técnica o dispositivo cultural**

García (2008) retoma el trabajo “Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia” de Oscar Saldarriaga, quien, hace parte del Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. García, a partir de la lectura sobre los planteamientos de Saldarriaga, evidencia que él, a través de unas matrices, refiere los tres modos de ser maestro, los cuales “se corresponden, a su vez, con tres modos de interpretar la pedagogía: al modo clásico, moderno y contemporáneo” (García Vera, 2008, p. 68).

---

<sup>12</sup> Enunciado textual de García Vera (2008).

Sobre el modo clásico, “la pedagogía aparece como ciencia y arte de educar al hombre, enmarcada en una corriente racionalista al modo clásico de las ciencias” (p. 68); respecto al modo moderno, “la pedagogía como eje del saber del maestro es sustituida por las ciencias de la educación y se reduce a un papel instrumental y técnico” (p. 68); y en cuanto al modo contemporáneo, “y en el marco de dos elementos –el multiculturalismo y la transformación epistemológica de los saberes- (...) aparece nuevamente revalorizada la pedagogía como saber pedagógico” (p. 68).

García (2008) retomando las palabras de Saldarriaga, señala que la pedagogía en el modo contemporáneo, se propone como “el eje de los procesos de reconceptualización, experimentación y aplicación de los saberes sobre la escuela, pero que también ella reelabore las nociones sobre las relaciones entre la escuela, cultura y ciudad” (p.68).

Estas tres referencias, según García (2008), se sitúan como un referente especial, en el sentido de poder evidenciar cómo esas tres concepciones coexisten en la actualidad, de tal manera que, al decir Oscar Saldarriaga, “las prácticas pedagógicas nunca dejarán de estar hechas de fragmentos variados y heterogéneos de esas matrices o momentos históricos referidos” (García, 2008, p. 68). La tarea, señala García, consiste en estudiar y ahondar en los modos en los que se podría asumir la pedagogía, y sus implicaciones, por supuesto, en la formación inicial de maestros.

### **2.1.5. Una pedagogía más... la pedagogía como dispositivo**

Además de las cuatro versiones sobre la pedagogía, Tamayo (2007) enuncia una concepción más para agregar al trabajo realizado por García (2008). Esta concepción tiene que ver con la comprensión de la pedagogía como dispositivo. Al respecto, se sitúan los aportes de Mario Díaz, para quién la pedagogía no es una disciplina sino “un dispositivo de regulación de discursos/significados y de prácticas/ formas de acción en los procesos de transformación de la cultura” (Citado en Tamayo, 2007, p. 67).

Así, la pedagogía en tanto dispositivo, se ubica, por un lado, como campo de reproducción de otros discursos ya que la pedagogía transforma el conocimiento teórico en conocimiento pedagógico y además impone normas y prácticas culturales; y por otro,

...como un aparato instrumental de la ideología, como un aparato de poder, como un sistema significativo que elabora sus propias normas a partir de otras disciplinas y construye una serie de instrumentos (reglas) para incidir en discursos no pedagógicos, es decir, para incidir en la reproducción cultural o bien como reguladora de la estructura de la comunicación y formas de control de la vida cotidiana (Tamayo, 2007, pp. 68, 69).

De esta manera, quedan expuestas cinco versiones de la pedagogía en Colombia, versiones que como refieren Tamayo (2007) y García (2008) no parecen convenir en un consenso al respecto de su significado. Así, la pedagogía puede entonces asumirse como disciplina, al centrar la mirada en la enseñanza; o como saber, desde una apuesta por el maestro, la enseñanza y el quehacer de su práctica; como interacción dialógica, desde aquella referencia por la otredad; como sucesión histórica que sitúa la mirada en la coexistencia de tres versiones de la pedagogía –ciencia, técnica y dispositivo-; y por último, como dispositivo de poder en tanto instrumento para la reproducción cultural.

La razón de este recorrido discursivo por las distintas versiones de la pedagogía, es abrir un espacio para el análisis y reflexión del lugar que ocupa la pedagogía en la formación de licenciados en educación de niños y niñas menores de ocho años. Quizás, una pregunta valdría para vincular este recorrido discursivo con el objeto de estudio del presente ejercicio investigativo: ¿desde qué fragmentos o versiones se nombra y se piensa hoy a la pedagogía en la formación inicial del maestro en educación para los niños y niñas?

## **2.2. La práctica en la formación de licenciados**

Intentar situar planteamientos exactos, definidos e inmutables sobre el tema de la práctica en la formación de maestros resulta ser una labor, además de compleja, imposible, en tanto que el conocimiento como construcción social convoca diversas posturas de ver y asumir la realidad. En tal sentido, la práctica no dispone de una sola mirada o de una sola perspectiva para abordarla. Son muchas las perspectivas que se han aventurado a abordar tal cuestión. De ahí que ni siquiera se evidencie consenso en la misma forma de denominarla: práctica pedagógica, práctica educativa, práctica docente, práctica profesional, son algunos de los enunciados desde los cuales se sitúa la discusión. Con base en esta precisión, se expondrán aquí los planteamientos que más allá de proveer una definición, proponen espacios para el análisis y reflexión al respecto del lugar y el sentido de la práctica en la formación de maestros.

La práctica en la formación de maestros, como señala Davini (2015) dispone de una amplia variedad de enfoques que, de una u otra manera, inciden en los modos de concebirla y, por tanto, en los modos de agenciarla en la formación de maestros. Según lo referido en su aproximación, se podría inferir que la práctica se ha asumido desde dos enfoques: en primer lugar, se encuentra el

*enfoque clásico* “que entiende a las prácticas docentes como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar” (Davini, 2015, p. 5). En dicho enfoque se agrupan tanto la tradición del normalismo, como la académica y la tecnicista. Respecto al *normalismo*, Davini (2015) identifica “la tendencia de formar a los estudiantes en las prácticas a través de la aplicación de métodos (...) Los conocimientos que se administraban en la formación eran los básicos para enseñar, tales como los relativos a la comprensión de los niños, de acuerdo al desarrollo teórico de la época” (p. 5). En cuanto a la *tradición académica*, refiere el interés o el peso asignado a las disciplinas y a la investigación científica.

El mayor embate de esta tradición académica estuvo dirigido a cuestionar la formación pedagógica y metodológica, considerada trivial y sin rigor científico. La regla general era que cuanto más se aproximaran a las ciencias básicas, más alto resultaba ser su status académico (Davini, 2015, p. 5).

Y finalmente, *la tradición tecnicista*, que originada en las décadas de los 60 y 70, impulsó el desarrollo y aplicación de la planificación de objetivos operacionales, la instrucción programada, la evaluación de los aprendizajes entendida como medición.

La enseñanza resultaba efectiva en la medida en que los docentes desarrollaran habilidades para la aplicación de medios y técnicas estandarizadas (...)

La lógica subyacente a este enfoque estriba en concebir a los sujetos como una tabla rasa en la que se inscriben los contenidos científicos de la enseñanza y a la práctica docente como el ejercicio neutral, objetivo y homogéneo en el que se pueden aplicar comportamientos metódicos estandarizados para obtener resultados medibles y controlables (Davini, 2015, pp. 5 y 7).

De acuerdo a los planteamientos de Schön (1992), podría decirse que el *enfoque clásico* identificado por Davini (2015), corresponde a la tendencia de considerar a la práctica desde una racionalidad técnica, que

...defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica (...) resuelven problemas instrumentales (...) mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico (Schön, 1992, p. 17).

Sin embargo, y en términos de Davini, hubo un punto de quiebre en tal enfoque clásico, pues a finales de los 70' y en los 80', empieza a evidenciarse, en Latinoamérica especialmente, un nuevo movimiento, un nuevo enfoque, en el que la crítica y la reflexión hicieron su entrada para empezar a considerar el papel de los docentes como intelectuales críticos que además de comprender la complejidad de la enseñanza, podían abordar, reconocer y transformar sujetos y situaciones en contextos de exclusión y desigualdad.

En este punto, se plantea que la práctica además de abordar problemas que están claramente definidos, no es ajena a otros problemas que no parecen tener respuestas claras y que no se ubican en un marco de teorías y respuestas prefijadas. Es, en estas circunstancias, en las que es relevante el uso de las habilidades y sensibilidades propias del profesional, y se diría también, del maestro en formación, para lograr resolver los problemas, indagando sobre el terreno. Esa indagación es lo que Schön (1992) llama *reflexión en la acción*.

Ortega, López y Tamayo (2013) refieren a modo de síntesis, que la reflexión acción, desde los planteamientos de Schön, “se realiza a través de los siguientes elementos: reflexión,

conocimiento en la acción, características generales del proceso de reflexión en la acción, aprendizaje y aplicabilidad de la reflexión” (p. 73).

Así pues, este enfoque de la práctica en tanto reflexión,

...enfatisa el valor educativo de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas, lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos entre los sujetos, así como la importancia del desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas (Davini, 2015, p. 6).

Ahora bien, considerada la práctica desde esta mirada reflexiva, se precisa entonces el potencial formativo que ésta tiene, en tanto se constituye en una fuente de conocimiento que les permite a los maestros en formación, como sujetos activos, cuestionar el conocimiento construido en la academia a partir de la problematización de la práctica; además de ello, la práctica en tanto reflexión y fuente de conocimiento, es un espacio de formación pues se propician encuentros para aprender con la guía activa de otros, ya sean niños, niñas, jóvenes y, por supuesto, sus maestros tutores, como los llama Schön (1992).

De esta manera, la práctica, es una cuestión que no puede desligarse del contexto social, político, económico y cultural en el que se desarrolla el proceso formativo. De ahí la importancia de considerarla, en los procesos de formación de maestros, como un espacio para la emancipación humana. Como bien afirma Davini (2015)

(...) cuando hablamos de prácticas no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”. Nos referimos a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales, ante situaciones que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y,

muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos (p. 21).

En tal sentido, y en aras de responder a esta consideración, Davini refiere algunos criterios pedagógicos para una formación en la práctica coherente con esta postura reflexiva: en primer lugar, considera pertinente poner en *tensión las teorías y las prácticas en contextos reales*: “No se trata de abandonar las teorías sino de reconocer a la práctica misma como objeto de conocimiento. La lógica pedagógica para producir esta tensión entre los marcos conceptuales y las prácticas requiere un proceso de idas y vueltas” (Davini, 2015, p. 22).

El segundo criterio, está relacionado con la idea de *trabajar sobre los supuestos y creencias de los estudiantes o maestros en formación*. Davini (2015), refiere que no abordar las creencias, supuestos y experiencias previas de los estudiantes, afectaría el ejercicio de la docencia, en tanto que las creencias adquiridas podrían condicionar el modo en el cual los sujetos encaran la enseñanza.

Como tercer criterio, Davini (2015) refiere la importancia de *favorecer siempre el pensamiento en la acción*, de modo que pueda superarse la tendencia al activismo o del saber hacer en la formación de los docentes:

(...) el desarrollo del pensamiento en la acción docente y en la enseñanza constituye un acto liberador. Desde esta perspectiva, el desarrollo de una pedagogía centrada en la acción reflexiva y con permanente búsqueda de sustentación racional a las decisiones conduce a la verdadera formación profesional docente (p. 24).

Davini (2015) plantea como cuarto criterio, *integrar lo individual y lo grupal*, en tanto que la enseñanza y las prácticas docentes implican un encuentro con los otros, de modo que puedan propiciarse estrategias grupales en las se abran espacios para la discusión, análisis y desarrollo de propuestas en conjunto. “Lo individual y lo grupal no son opuestos, sino indisociablemente complementarios” (p. 24).

Y por último, Davini refiere un quinto criterio que podría entenderse como el compromiso social de las prácticas en la formación de los docentes, denominado como *aprender el significado y función social de la profesión*. Este, se refiere a la recuperación de la centralidad de la enseñanza al comprenderla como “práctica deliberada dirigida a que los futuros docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana, en el marco de las grandes finalidades humanas, sociales y políticas de la profesión” (p.28).

En suma, dice Davini “no hay buena enseñanza si estas finalidades no forman parte de la formación profesional” (p.28) y, no hay formación profesional si no se considera la práctica, en tanto práctica social que implica necesariamente procesos de “reflexión tanto individual como colectiva, en y sobre la práctica, [que] permite a los futuros docentes analizar y asumir una actitud ética y política de la enseñanza en las escuelas, en tanto actores comprometidos con su tiempo en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas” (p. 28).

### **2.3. La investigación en la formación de licenciados**

El sentido de la investigación en la formación de licenciados, o bien, de la formación de docentes en investigación, no se concibe, al decir de José Herrera (2010), de manera uniforme; “por el contrario, [este asunto] parte de una reflexión sobre el tipo de conocimiento y saber que se espera producir en un campo determinado, así como sobre el tipo de problemáticas o preguntas que

lo constituyen” (p. 55). En tal sentido, la educación y la pedagogía, como asuntos a considerar en este estudio, son campos de producción de conocimiento particulares que distan de asemejarse a la física o la botánica, es decir, “que no son equiparables entre sí ni se circunscriben a un único modelo de ciencia” (Herrera-González, 2010, p. 55). Por esa razón, Herrera (2010) plantea que la pedagogía y la investigación, en tanto campos de producción de conocimiento, disponen de unas estrategias, problemáticas y preguntas que reconocen y respetan su especificidad en tanto objetos de investigación. De ahí, la consideración y reflexión respecto de que “formar en investigación a docentes debe partir de una concepción clara sobre el tipo de investigación pertinente para su campo profesional y el saber que lo constituye” (p. 55).

Para abordar este último enunciado, es necesario, en primer lugar, realizar una aproximación por los recorridos que la educación y la pedagogía han tenido que realizar en este campo de la investigación y sus luchas por ganarse un lugar en el campo de la producción de conocimientos y así, intentar salir de unas lógicas que las instauraban como simples campos aplicación y reproducción; en segundo lugar, es necesario diferenciar investigación educativa, investigación pedagógica, investigación formativa e investigación propiamente dicha; y en tercer lugar, con base en lo referido en los dos aspectos citados, comprender entonces el sentido de la investigación en la formación de docentes, especialmente, en los docentes en educación para niños y niñas.

### **2.3.1. Recorridos por los enfoques de la investigación educativa**

En diálogo con los planteamientos de José Herrera (2010), Lawrence Stenhouse (citado en Ruddock, J y Hopkins D, 1987), Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988), la investigación educativa

ha transitado por dos enfoques, considerados por Carr y Kemmis como dominantes y que “dan explicaciones inadecuadas de la relación entre lo teórico y lo práctico en educación”, a saber, el positivista y el interpretativo. Respecto al enfoque positivista, se observa, en líneas generales, la tendencia por considerar que “el conocimiento tiene un papel puramente instrumental en la resolución de los problemas educacionales y la tendencia consiguiente a contemplar desde un prisma técnico todas las cuestiones de la educación” (Carr y Kemmis, 1988, p. 142). Se considera, desde este enfoque que los objetivos, métodos y conceptos de las ciencias naturales son aplicables a las indagaciones científico-sociales, en las que por supuesto se sitúa a la educación. El planteamiento positivista del problema de la teoría y la práctica descansa en la convicción de que es posible producir explicaciones científicas, o bien leyes, de las situaciones educacionales, de tal manera que aquéllas sean utilizables para tomar decisiones objetivas en cualquier contexto o situación. Según Carr y Kemmis (1988),

...el hilo discursivo del enfoque positivista de la teoría y la investigación educativas descansaba en un doble supuesto: que sólo el enfoque científico de la educación garantizaba una solución racional a las cuestiones educacionales, y que solo las cuestiones instrumentales, relativas a los medios educativos, podían ser conducidas a una solución científicas (p.98).

El error de este enfoque, según Stenhouse (citado en Rudduck y Hopkins, 1987) “estriba en tratar de aplicar unas leyes o explicaciones científicas generalizables a la práctica educativa” (p. 51). Ante las tensiones, críticas y limitaciones evidenciadas en el enfoque positivista, surge la necesidad y el interés por otras maneras investigar en educación. Es así como aparece la tendencia por la interpretación, que procura “sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control por nociones interpretativas de comprensión, significado y acción” (Carr y Kemmis, 1988, p. 98). En palabras de Herrera (2010), “el enfoque interpretativo, ve “la educación como una

experiencia vivida por parte de quienes intervienen en los procesos y en las instituciones educativas. Su forma de razonamiento es la práctica y tiende a transformar la conciencia de los practicantes y, con ello, pretender suministrarles fundamentos para decidir cómo cambiarse a sí mismos” (Carr y Kemmis, 1988, p. 228).

Si bien, pareciera que la investigación educativa desde el enfoque interpretativo tuviera mayores ventajas que el enfoque positivista, Carr y Kemmis (1988) refieren que ambos responden a una concepción similar respecto al papel del investigador y su relación con la misma investigación; tal concepción consiste en que desde estos dos enfoques, el investigador “permanece ajeno a la situación investigada, y adopta una postura desinteresada que rechaza cualquier interés en valorar críticamente las realidades educativas que se analizan”. De esta manera, ambos enfoques tienen en común describir la realidad social de una manera neutral y distante (Carr y Kemmis, 1988, p. 113).

Ahora bien, y como una manera de responder a las tensiones presentadas de estos dos enfoques, se presenta el enfoque crítico que se caracteriza por sus referencias a la necesidad de una investigación-acción-colaborativa que, según Carr y Kemmis (1988), considere a la educación como proceso histórico formado ideológicamente. Su principal consigna es considerar que la investigación desde este enfoque no es una investigación sobre o acerca de la educación sino *en* y *para* la educación (p. 168).

Desde los planteamientos de Stenhouse (citado en Rudduck y Hopkins, 1987), la investigación educativa en tanto acción, permite que los mismos profesores se asuman como investigadores de sus prácticas y puedan participar en el desarrollo del conocimiento como acción social y política. Esto requiere “de los practicantes la participación activa, colaborativa, en la

articulación y definición de las teorías inminentes en sus propias prácticas, así como el desarrollo de dichas teorías mediante la acción y la reflexión permanentes” (Carr y Kemmis, 1988, p. 164).

Un aspecto clave, sin duda, desde último enfoque, es la emancipación, pues se busca el compromiso con el mejoramiento de la educación por parte de los investigadores, a partir de la relación dialéctica entre teoría y práctica. Se apunta, desde este enfoque,

a producir conocimiento desde la perspectiva misma de los profesores y profesoras como agentes sociales y del saber pedagógico desde el cual toman forma las prácticas educativas (...) En este contexto, la relación entre teoría y práctica cambia. Ya no se trata de llevar a cabo una aplicación instrumental de la teoría en el contexto de la práctica, sino que la teoría permita vislumbrar caminos de cambio social. (...) En este sentido, la teoría crítica restituye el espacio de la práctica como fuente de conocimiento y como punto de retorno de la teoría para transformarla (Herrera-González, 2010, p. 58).

El propósito de referir los enfoques en relación con la investigación educativa, consiste en brindar un espacio que permita evidenciar los referentes epistemológicos desde los cuales se ha situado la investigación educativa y pedagógica. Ello con el fin de reflexionar sobre cómo la formación debe apuntar a reconocer lo crucial que es construir el sentido mismo de la investigación en la educación y la pedagogía (Herrera González, 2010, p. 58).

### **2.3.2. Investigación e investigación formativa / entre investigación educativa e investigación pedagógica: Diferencias necesarias.**

José Herrera (2010) y Carlos Hernández (2003) al respecto de esta cuestión de la investigación y su relación con la formación de maestros refieren la necesidad de establecer algunas diferenciaciones. Hernández, considera importante distinguir entre investigación e investigación formativa y Herrera establece la distinción entre investigación educativa e investigación pedagógica

En líneas generales Hernández (2003) establece que, en primer lugar, la investigación tiene que ver, ante todo, con la creación de conocimientos que desplazan las fronteras de una disciplina y que son validados por una comunidad académica en particular que determina su pertinencia social; por el contrario, la investigación formativa hace referencia a los procesos de construcción de conocimientos en el trabajo o en el aula que guardan analogías procedimentales con la investigación en sentido estricto, pero que no producen conocimiento admitido como nuevo y válido por la comunidad académica de una disciplina o una especialidad (Hernández, 2003, p. 184).

La cuestión con estas distinciones tiene que ver con la confusión que este autor evidencia en las universidades, instituciones que, en la formación de sus profesionales, confunde los procesos de formación en investigación con la investigación propiamente dicha. Situación que Hernández (2003) no considera apropiada pues “la investigación formativa puede ser un simple remedo de la posible ausencia de la investigación de una institución de educación superior” (p. 188). En tal sentido, el autor plantea que:

la formación de maestros no puede hacerse al margen de lo que él llama investigación pedagógica, la cual, a diferencia de la investigación formativa, se valida y se consolida como tal cuando sus

resultados o sus métodos son reconocidos por la comunidad académica de la pedagogía cuyas conexiones se extienden por todo el planeta (p. 188).

La intencionalidad de este autor consiste en llamar la atención respecto a que:

...la investigación formativa no sustituye la investigación. La investigación formativa tiene sentido si se alimenta de la investigación y si asegura las condiciones para que ella pueda darse. Por más que una universidad se suponga centrada en la formación profesional de sus profesores y sus estudiantes no podrían aceptar que a la exigencia de la investigación se respondiera simplemente con la investigación formativa. La exigencia simultánea de la investigación en sentido estricto y de la investigación formativa, no puede satisfacerse, al menos en la universidad, con la sola investigación formativa, la cual puede ser, precisamente, una ficción problemática en ausencia de la investigación propiamente dicha (Hernández, 2003, pp. 191, 192).

Por otra parte, José Herrera (2010) considera relevante diferenciar entre investigación educativa e investigación pedagógica. Según Herrera, la diferencia “entre investigación educativa y pedagógica puede entenderse si se asume que en la ciencia tienen cabida, tanto un conocimiento con pretensiones de universalidad como un conocimiento que busca dar cuenta del carácter irrepetible de lo particular” (p. 59).

Con base en esta premisa, considera que la *investigación educativa* “tiene la pretensión de circunscribir diversos fenómenos sociales en tanto fenómenos educativos. En este sentido, la teoría educativa apunta a identificar cuál es la especificidad de eso que llamamos educación y, por tanto, tiene la intención de comprender la dinámica de los procesos educativos que se encuentran impregnados de una historicidad y de unas condiciones sociales dadas” (Herrera-González, 2010,

p. 60). El rasgo característico de esta investigación es que ésta se realiza a partir de categorías propias de disciplinas sociales como la economía, la sociología, la antropología o la filosofía.

En cambio, *la investigación pedagógica*, tiene por objeto la explicitación del saber pedagógico presente en las prácticas educativas. Así, este tipo de investigación es realizada por los agentes educativos, esto es, los docentes en ejercicio, en procura de comprender y transformar sus propias prácticas pedagógicas (Herrera-González, 2010).

Según este autor, “la investigación educativa apunta a hacer lectura de la educación como un proceso social a escala macro, mientras que la investigación pedagógica hace lectura de los procesos educativos a un nivel micro” (Herrera-González, 2010, p. 59).

Desde la perspectiva de este autor, entre la investigación educativa e investigación pedagógica existe una relación dialéctica que puede reconocerse desde el enfoque crítico y hermenéutico en investigación. Tal consideración implica reconocer que no se puede establecer una separación entre la investigación educativa y pedagógica:

pues entre ellas hay vasos comunicantes. No se puede pensar en la interpretación de la propia práctica pedagógica sin apelar al conocimiento decantado por la investigación educativa y, al mismo tiempo, es difícil concebir una teoría educativa divorciada de las formas que adopta lo educativo en lo local (Herrera-González, 2010, p. 61).

Ahora bien, y luego de este recorrido por los referentes teóricos a propósito del tema en cuestión, vale decir que la formación de maestros no puede, al decir de Herrera (2010), esquivar la pregunta tanto por el tipo de investigación en el que deben ser formados, como el sentido y el enfoque que también se le asigna. Tal reflexión se considera de vital importancia en aras de

propiciar espacios de formación en la que la investigación tenga relevancia para el mejoramiento y transformación de las prácticas pedagógicas.

En este sentido, lo que debe fortalecerse y lo que debe formarse —cuando de formar docentes investigadores se trata es, por un lado “la actitud crítica (...) que toma la práctica pedagógica como objeto de estudio. Esto supone comprender la docencia como una actividad profesional que se constituye a partir de unas prácticas y unos discursos que le dan legitimidad” (p. 62); y por otro lado, no olvidar también que en la formación de maestros en investigación es fundamental la trayectoria en investigación de las instituciones o universidades. De acuerdo a los planteamientos de Hernández (2003) las universidades no pueden descuidar la exigencia de la investigación:

La universidad debe asumir el estudio de los problemas del contexto, debe contribuir al análisis y a la construcción de perspectivas de desarrollo social y a la producción y protección de la riqueza con que cuenta la sociedad. Estas tareas son esenciales y en ellas la universidad es insustituible como espacio privilegiado de reflexión y de análisis que por su vocación académica puede orientarse por un interés general y no según intereses de grupo y que tiene las herramientas conceptuales para pensar responsablemente los efectos de su intervención en el largo plazo (Hernández, 2003, pp. 191, 192).

Ahora bien, y tras este recorrido, conviene situar o poner en diálogo estos aportes con el objeto de estudio de la presente investigación; por tanto, vale la pena considerar los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el sentido y enfoque que se le asigna a la investigación en la formación de maestros en educación para la infancia? ¿Qué tipo de investigación se privilegia, es decir, si

investigación pedagógica o educativa? Y por último, ¿cómo se establecen los procesos de investigación y formación en investigación en los programas de formación?

Siguiendo a Herrera (2010), reflexionar sobre las inquietudes planteadas, permitirá, desde una mirada crítica, revisar los procesos de formación en investigación, las formas de abordarlas, los sentidos asignados, y en últimas, sus apuestas reales en el mejoramiento y la transformación de las prácticas pedagógicas en el campo de la educación de niños y niñas menores de ocho años.

**SEGUNDA PARTE.**

*“El trabajo del pensamiento no es  
el de denunciar el mal que habitaría  
secretamente en todo lo que existe,  
sino el de presentir el peligro que  
amenaza en todo lo que es habitual,  
y de volver problemática todo lo que es sólido”*

*Michel Foucault*

Esta segunda parte del documento presenta el desarrollo de la tercera fase de este ejercicio de investigación; momento que permitió la aproximación y comprensión de los aspectos que constituyen la formación de maestros en educación para niños y niñas menores de ocho años en algunos programas vigentes que se ofertan en la ciudad de Bogotá. Los programas estudiados fueron: Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Corporación Universitaria-CENDA-; Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate -FUM; Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas -UDFJC; y Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional -UPN.

Estas Licenciaturas fueron elegidas por su disponibilidad para facilitar los documentos; por su adscripción tanto a instituciones oficiales como privadas y, por su trayectoria en la formación de maestros en la ciudad de Bogotá. Vale la pena recordar que los documentos analizados fueron producidos en el periodo 2009- 2014, que corresponde con un momento de coyunturas, discursos y debates agitados en relación con la calidad, la formación de maestros y la educación de la infancia en el país.

A continuación, se presentan cuatro capítulos en los que se desarrollan los aspectos identificados como constitutivos de la formación de los licenciados en educación para la (s) infancia (s): estructuras curriculares generales, perspectivas teóricas, concepciones de infancias, práctica e investigación.

## **CAPÍTULO 1. UNA LECTURA A LOS ASPECTOS CURRICULARES DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN PARA LA (S) INFANCIA (S)**

El análisis por los objetos de estudio, las justificaciones, sentidos de la formación, y campo de desempeño en cada uno de los Proyectos Educativos de los Programas estudiados, permite evidenciar la configuración de perfiles, es decir, la constitución o, quizás la delimitación, de unos modos particulares de ser Licenciado en educación para niños y niñas menores de ocho años. Modos que además de definir a un profesional, en tanto tal, lo insertan, en las lógicas y las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales de nuestro país. En este capítulo, que se dispone como la apertura de la presentación de los hallazgos de esta investigación, se pone de manifiesto cómo los programas de formación de Licenciados para la (s) infancia (s) se constituyen en referentes de una realidad socioprofesional, pues lejos de ser una cuestión de asignaturas simplemente, es un asunto que se relaciona con realidades sociales más amplias, como por ejemplo, la división del trabajo, la estructura del control y el reparto del mismo en el sistema educativo (Sacristán, 1987).

### **1.1. La infancia y la formación de maestros: objetos de estudio en la formación de licenciados en educación para la infancia**

Los cuatro Programas estudiados, ya sea por normatividad o por un interés particular, ponen de manifiesto el objeto de estudio en sus propuestas de formación de maestros en educación para la infancia. ¿Qué interesa estudiar, analizar y debatir en estos cuatro programas de formación? Al

respecto, son dos los tipos de objeto de estudio que se encuentran en los documentos analizados: infancia y maestros.

### *Infancia como objeto de estudio*

En primer lugar, se encuentran las referencias a la infancia, por parte de las Licenciaturas en Educación Infantil (UPN), Pedagogía Infantil (UDFJC) y Educación para la Primera Infancia (CENDA). Vale decir que esta última licenciatura no planteó explícitamente su objeto de estudio, de modo que lo que aquí se expone es resultado de un proceso de inferencia. Así las cosas, se traen a continuación, los objetos respectivos:

**Tabla 2 Objetos de Estudio - Infancia**

Licenciatura Educación (UPN)	en Infantil	La Licenciatura en Educación Infantil tiene como objeto de estudio los niños y niñas menores de 8 años. Busca formar educadores comprometidos con el desarrollo integral de la niñez, maestros con sentido reflexivo y crítico sobre su quehacer docente en general y los procesos pedagógicos en particular, constructores permanentes de propuestas pedagógicas, políticas, sociales y culturales a favor de la infancia y con un compromiso social que los identifica como agentes transformadores de la realidad educativa del país. ( <a href="http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&amp;idh=398">http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&amp;idh=398</a> )
Licenciatura Pedagogía (UDFJC)	en Infantil	... Producto del (...) acumulado histórico se definió la Infancia como objeto de estudio, entendido como un fenómeno de reciente irrupción y preocupación en las ciencias sociales y en la investigación educativa (...) La Licenciatura en Pedagogía Infantil (2000 a la actualidad) [señala que] en el año 2000 (...) fue, a su vez, objeto de una reforma curricular que llevó a plantear la propuesta del

proyecto de Licenciatura en Pedagogía Infantil. En este programa se retoma y amplía la concepción de educación para la infancia, por la concepción de educación para las infancias, desde una mirada histórica y cultural (...) visión que valora la complejidad de las interacciones humanas, indagando por los imaginarios y representaciones del niño y la niña así como los de los adultos en diferentes comunidades y sectores de la población, buscando así la pertinencia de la acción pedagógica ante las condiciones y afectaciones generadas por los drásticos fenómenos de transformación producidos por las formas de desarrollo socioeconómico y tecnológico, que remueven formas de vida tradicionales tales como concepciones, intuiciones y sensibilidades presentes de manera diversa en todos los sectores poblacionales de la ciudad (...) (Licenciatura en Pedagogía Infantil-UDFJC, 2011, pp. 11, 12).

Licenciatura en Educación para la Primera Infancia desde los diferentes espacios académicos y procesos investigativos que se desarrollan, estudia, analiza y contextualiza el concepto y significado de la infancia, con el propósito de que el licenciado en Educación para la Primera Infancia que se forma, puedan construir un discurso argumentado sobre los procesos de formación de la primera infancia ([sic] p. 23).

---

Como se observa en la tabla 2, los programas de formación referidos<sup>13</sup> sitúan el objeto de estudio en la infancia, sin embargo, la forma en que aparecen develan diferentes sentidos que, en todo caso, coexisten: las Licenciatura en Educación Infantil (UPN) y Pedagogía Infantil (UDFJC)

---

<sup>13</sup> La Licenciatura en Educación Preescolar no se enuncia en este apartado en tanto que su objeto de estudio no se centra en la infancia sino en la formación de maestros, tal y como se puede apreciar en la página 134.

presentan como objeto de estudio a la infancia, pero con algunas diferencias en sus enunciaciones. De esta manera, en la Licenciatura en Educación Infantil (UPN) se evidencia que su objeto se centra en el estudio de los niños y niñas, desde una referencia etaria -menores de ocho años-; un objeto que podría considerarse como un aspecto delimitador tanto en la formación de sus maestros, como en los modos de concebir a los niños y niñas, quienes, a partir de la edad, podrían definirse en términos descriptivos del desarrollo cognitivo, afectivo, físico y moral (Diker, 2008, pp. 22, 23). En relación con esta cuestión, Diker (2008) plantea que la edad se ha considerado como una herramienta que articula el saber sobre la naturaleza infantil, la definición y orientación del desarrollo normal y las estrategias de distribución y organización de los niños en las escuelas.

... en la medida que la edad opera como organizador de las descripciones del desarrollo cognitivo, afectivo, físico y moral, etc., y en la medida también en que estas descripciones se postulan universales, la edad se convierte en el principal indicador de, entre otras cosas, lo que los niños (todos los niños) pueden y deben aprender en cada momento y bajo ciertas condiciones (Diker, 2008, p. 23).

De esta manera, podría considerarse que la Licenciatura en Educación Infantil (UPN) sitúa su objeto de estudio en las edades de los niños que corresponderían, por un lado, a los niveles de desarrollo planteados desde el campo de la psicología, y por otro, a la organización y distribución del sistema educativo en Colombia, un sistema que en el caso de la educación de la infancia se organiza en los niveles de Educación preescolar y Educación inicial o Educación para la Primera Infancia; y los niveles de la Básica Primaria, de los cuales esta Licenciatura abordaría los dos primeros.

La Licenciatura en Pedagogía Infantil (UDFJC), lejos de situar a su objeto en un rango etario particular o desde una perspectiva del desarrollo integral, considera ya no a la infancia, sino

a las infancias, como un fenómeno reciente que requiere, para su abordaje de una mirada histórica y cultural. Este programa parece situar su objeto de estudio en las discusiones actuales sobre la infancia, de modo que se atreve a pasar el límite comúnmente establecido de considerar a la infancia desde los discursos del desarrollo integral que provienen, de manera especial, de la psicología y también de las referencias en materia de políticas públicas para la educación de la infancia.

Así las cosas, la Licenciatura en Pedagogía Infantil (UDFJC), sitúa a su objeto de estudio en una perspectiva social y cultural, en tanto considera a la-s infancia-s, como una construcción que hace referencia a un tiempo histórico y cultural construido por sujetos específicos. Desde esta perspectiva, evidentemente, como indica Carli (2005), puede inferirse una consideración sobre los sujetos:

... los niños se constituyen como tales en el tránsito por ese tiempo de infancia cuyos sentidos han variado históricamente, pues (...) es en la trama de una sociedad y de una cultura que se dota de sentidos a esa edad, y es allí donde se modulan formas de nombrar, estudiar y definir la condición y el status de niño o niña (Carli, 2005, p. 18,19).

Y en relación con la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), las referencias son limitadas en tanto que su objeto de estudio no está planteado de manera explícita en el documento, ni tampoco hay mayores desarrollos al respecto del concepto y significado construido sobre su objeto de estudio. Tal situación, deja abierta la inquietud respecto a si su omisión podría interpretarse como ausencia de investigaciones, desarrollos y debates sobre este asunto.

Los objetos de estudio se han referido a los niños y niñas menores de ocho años y a la cuestión de la concepción de la infancia y las infancias. Sin embargo, vale decir que los enunciados de estas licenciaturas no fueron suficientes para develar en este estudio las construcciones teóricas de estos programas de formación de maestros, en relación con la cuestión de los niños y niñas y las infancias. Dos términos que, si bien pueden parecer similares, poseen según Diker (2008) algunas diferencias. Citando a Julio Moreno, Diker refiere que la

...infancia es el conjunto de intervenciones institucionales que, actuando sobre el niño “real” - párvulo, *infans*, cuerpo biológico, cachorro humano-, sobre las familias y sobre las instituciones de la infancia, producen lo que cada sociedad llama niño. De modo que el niño no es ni el cuerpo biológico ni, en sentido estricto, la infancia: es más bien un efecto de la infancia, en la que la infancia, en tanto objeto discursivo, ha inscrito sus operaciones (Diker, 2008, p. 26).

¿Qué construcciones teóricas han realizado estos programas en relación con sus objetos de estudio? ¿Desde qué lugares teóricos, conceptuales, sociales, históricos abordan la cuestión de las infancias y lo que es un niño y niña en Colombia? ¿Cómo desde sus propias investigaciones abordan ésta cuestión? ¿Cómo sus construcciones y desarrollos sobre este asunto se relacionan con la formación de sus maestros y con la nominación misma de su titulación?

### *Los maestros como objeto de estudio*

El segundo objeto de estudio, tiene que ver con la formación del maestro en educación para la infancia. La Licenciatura en Educación Preescolar (FUM) es quién plantea este tipo de objeto:

Es objeto de estudio del Programa: La formación de un ser humano que tiene como proyecto de vida profesional ser pedagogo infantil. Profesional que reflexiona y formaliza su quehacer

pedagógico en un discurso argumentado, a través del cual busca comprender su acción al favorecer la formación del niño y el efecto que esta causa en el sujeto niño que se forma, en contexto (FUM, 2009, p. 21).

A diferencia de los tres programas referidos, se sitúa como principal objeto a estudiar y analizar, la formación del propio maestro o un pedagogo infantil. De este objeto de estudio, llama la atención cómo la formación de maestros se relaciona estrechamente con una formación humana y cristiana, como base para la reflexión y consolidación de un discurso argumentado que le permita comprender al profesional su acción en la formación del niño. Obviamente, se trata de una derivación del carácter religioso de la institución, pero también, puede decirse que se constituye en un importante indicio de la tradición bajo la que la formación de maestros se ha asumido en el país.

Como segundo aspecto a considerar de este objeto de estudio, es la referencia a la formación de un pedagogo infantil en lugar de referirse a un educador en preescolar. Se evidencia así, tanto en el planteamiento de su objeto como en otras secciones del documento, un uso indiferenciado de términos, pues si bien es un programa de formación que se nomina como licenciatura en educación preescolar, hace referencia también a la formación de pedagogos infantiles y/o profesionales universitarios para la primera infancia.

Son enunciados que se usan de manera indistinta y sobre los que no se profundiza a lo largo del documento, dejando para la discusión en el análisis, si se trata, por un lado, de la existencia o no de una confusión conceptual entre pedagogía infantil, educación preescolar, educación infantil, educación inicial y educación para la primera infancia; o si se trata, por otro lado, de una asociación de la educación preescolar con la pedagogía infantil por sus relaciones con la enseñanza.

Así las cosas, el campo semántico que se configura en relación con los objetos de estudio de las tres licenciaturas referidas, está compuesto por los dos aspectos referidos: la infancia, los niños y los maestros. En relación con los niños y niñas menores de ocho años se aprecia un objeto estudio que los sitúan desde un rango etario, desde posibles apuestas por su desarrollo integral y su correspondiente distribución en el sistema educativo; en cuanto a concepción de la (s) infancia (s), se aprecia una mirada histórico cultural que, desde el discurso intenta reconocer no una manera de definir y considerar a la infancia, sino evidenciar la pluralidad de la experiencia infantil en contextos sociales específicos. Los enunciados en relación con la mirada social y cultural de las infancias da cuenta de la emergencia de discursos otros que, en la formación de maestros, empiezan a considerar a la infancia más allá de una simple etapa del ciclo vital o de consideraciones del campo de la psicología; por el contrario, se evidencia el énfasis, en la consideración de la infancia como una construcción histórica y social.

Ahora bien, y como fue posible apreciar en los enunciados referidos en cada una de las tres licenciaturas, los objetos de estudio en la medida que sitúan a la infancia como principal interés, no dejan de establecer relaciones con la formación de maestros. Es decir, que el objeto de estudio guarda una estrecha relación con los sujetos que estarán en relación con los niños y niñas. Esta misma situación se evidencia en el objeto de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar, pero en un sentido contrario, pues su interés se centra en la formación del maestro sin perder de vista la relación que éste establece con la infancia a partir de un discurso argumentado sobre su quehacer pedagógico.

Con base en esta apreciación, conviene referir entonces la formación de maestros como el segundo tipo de objeto de estudio; una formación centrada en la construcción de discursos argumentados sobre la formación de la infancia, el desarrollo integral y el quehacer pedagógico; y

una formación que desde una perspectiva social y política, busca formar maestros críticos y reflexivos que puedan, además de construir propuestas pedagógicas, políticas y sociales en favor de la infancia, transformar la realidad educativa del país. Una responsabilidad y compromiso social bastante amplio y que de una u otra manera, no permite evidenciar la especificidad de un educador infantil.

Debido a los limitados desarrollos de los objetos en los programas de formación, se hace necesario que las Licenciaturas expliciten los modos en los que estos objetos se han construido y se han situado como aspectos centrales en la formación de maestros para la infancia, señalando los interrogantes planteados, las perspectivas teóricas, las aproximaciones metodológicas, etc., de modo que pueda comprenderse de manera más amplia la relación e importancia de sus objetos de estudio, en tanto aspectos constitutivos de la formación de maestros para la (s) infancia (s). Encontrar dos objetos de estudios abre la discusión respecto a cuál de ellos debería dársele o no mayor relevancia, teniendo en cuenta que -y dada la forma en que discursivamente están planteados estos objetos- niños, infancias y maestros parecieran estar en una relación interdependiente, en la que la infancia pareciera dominar y supeditar la formación de los maestros. ¿Estamos ante una mirada exclusiva sobre la infancia en la formación de licenciados?

Así las cosas, conviene abrir espacios de diálogo en torno a los objetos de estudio que constituyen la formación de maestros para la infancia, en aras de ampliar la comprensión sobre aquello que focaliza la formación y sobre los modos en que se asume la educación de los profesionales para la educación de las infancia (s). Esto resulta más relevante aún, en tiempos en los que pareciera que la educación infantil, se circunscribe, desde las últimas normas del MEN (Resolución 2041 de 2016 y Decreto 2450 de 2015) a la atención a un “grupo poblacional” al

tiempo que se invoca el espíritu de la Ley General de Educación, donde vale recordar, se alude a la educación preescolar o preprimaria, en atención a la organización del sistema educativo.



**Ilustración 1. Objetos de Estudio**

## **1.2. Infancia en situación de pobreza, nominaciones y políticas públicas: los modos de justificar la existencia de programas de formación de maestros**

La existencia de programas de formación de licenciados en educación para niños y niñas menores de ocho años de edad se justifica desde tres aspectos recurrentes en los documentos de cada uno de los programas analizados: necesidades del país en relación con la infancia y su educación, diagnóstico del área, y políticas públicas. Si bien, se trata de los aspectos exigidos a los programas de Educación Superior para obtener los Registros Calificados, según la Ley 088 de 2008 y el Decreto 1295 de 2010, en todo caso en los énfasis, matices o modulaciones que se identifican en cada programa es posible entrever las particularidades de las propuesta formativas y de las instituciones en que se inscriben.

### *Infancia en situación de pobreza*

Son reiterativos algunos enunciados en las cuatro licenciaturas respecto a atender, apoyar y reconocer las necesidades de la infancia, como punto de partida para la oferta de procesos de formación de profesores. Los documentos de carácter normativo, como las políticas y los CONPES en relación con la atención a la primera infancia, así como también, la consulta a datos estadísticos y a instituciones que se relacionan con la infancia, se constituyen en las fuentes de argumentos que sustentan la existencia y justificación de los programas de formación. En esta lógica, se da a entender que los programas de formación responden y contribuyen a la atención y educación de la infancia que, desde los documentos oficiales, se sitúa en una condición de riesgo, pobreza y crisis.

El programa de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), es el que discursivamente reitera en sus enunciados, la necesidad de responder, atender, dar respuesta a los problemas, demandas y necesidades sociales, en aras de fortalecer el “desarrollo integral de la

primera infancia, atender la identidad de la infancia, profundizando en áreas afines a la pedagogía y a las didácticas” (CENDA, 2011, p.7).

La Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), por su parte, refiere su apuesta por la profesionalización de este licenciado, reiterando en la necesidad de la formación de un docente altamente calificado para la educación de la primera infancia, que justamente responda a las demandas actuales de la educación de estos sujetos. En tal sentido, este Programa enuncia el marco general “del movimiento por la infancia a nivel internacional, nacional y local” (2009, p. 5). De esta manera, en el documento se hace un recorrido por los acuerdos, normas, convenios, foros y políticas que desde el año 2000, se han venido desarrollando alrededor de la educación de los niños y niñas. Tales políticas y referentes develan para la Licenciatura “el valor en el desarrollo del país a nivel social y económico, de garantizarle a la primera infancia una atención integral y una educación de calidad” (FUM, 2009, p.11).

Las licenciaturas en Educación para la Primera Infancia (CENDA) y en Educación Preescolar (FUM), no son ajenas a estos referentes sociales y económicos pero, se evidencia una ligera distancia en relación con la reflexión y análisis frente a esas mismas políticas que sitúan la educación inicial como un tema de inversión y desarrollo económico del país. Políticas que parecieran dar más énfasis a la atención que a la educación, al tiempo que desdibujan y enrarecen la figura del maestro al hacerlo parte de la macro categoría *agentes educativos*, en la que se encuentran toda una variedad de profesiones, oficios y roles. Es preciso mencionar aquí que tales políticas, lejos de mostrar una preocupación por la educación de la infancia y, en tal sentido, por aportar a la formación de profesionales para educar a los niños como una responsabilidad con un derecho fundamental, lo que le interesa es la cuestión de la inversión económica en la infancia, pues se parte del supuesto de que tal inversión:

genera alta rentabilidad económica, ya que las inversiones efectuadas en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas en esta etapa, tienen mayores tasas de retorno en capital humano que en etapas posteriores. De esta manera si los niños reciben educación en la primera infancia, no será necesario invertir para responder a deudas sociales como: programas de alfabetización, de nivelación para población extra-edad. Además como consecuencia, se mejora la vida adulta de los niños y con ella la de las familias que conformaran (CONPES 109 de 2007, citado en FUM, 2009, p.7).

En relación con las Licenciaturas en Pedagogía Infantil (UDFJC) y Educación Infantil (UPN), además de referir las demandas sociales y de considerar la situación difícil de la infancia, aducen un posicionamiento crítico en la formación de sus licenciados frente a las situaciones de la infancia y su relación con la política pública.

La referencia a la infancia en situación de pobreza nos recuerda y nos sitúa en el origen de la educación de los niños y niñas en Colombia; un origen que como afirman Cerda (1996) y Jiménez (2012) se encuentra en la infancia pobre y en abandono social. La cuestión a observar con detenimiento sobre este asunto, consiste en considerar las formas en las que el discurso de la infancia en situación de pobreza se inserta hoy día, tanto en la educación de los niños como en la formación de maestros, generando desplazamientos en la función de la enseñanza al reducirla a funciones asistencialistas y de “atención integral”.

Guillermina Tiramonti (2001) en relación con este asunto ha planteado cómo en Argentina “el profundo deterioro de las condiciones de vida de buena parte de la población colocó a las escuelas públicas en el lugar de la asistencia y la prevención de situaciones de riesgo, curvando la vara a favor de una tarea pedagógica de baja intensidad y una socialización con escasa capacidad

para modificar las biografías sociales de los alumnos” (Tiramonti, 2001, citada en Diker, 2008, p. 61).

Al respecto, la formación de los maestros en educación infantil en Bogotá, al justificarse desde la situación de pobreza de la infancia, dejar ver cómo ésta se piensa y se confunde como si fuera un problema pedagógico al que hay que dar respuesta, y no tanto como un efecto mismo de políticas económicas y sociales del país.

### *Profusión de nominaciones*

Una vez los programas justifican su existencia en relación con el estado actual de la población infantil, proceden a hacer un estudio sobre el estado de la formación de licenciados en educación para la infancia. Los cuatro programas coinciden en hacer un ejercicio muy superficial, en el que refieren algunos problemas relacionados con la profusión de titulaciones, pero sin mayores problematizaciones al respecto. Las referencias a estas cuestiones son usadas para destacar las particularidades de cada programa en relación con otras licenciaturas, más que para responder a análisis y reflexiones sobre las implicaciones de una u otra titulación en la formación de licenciados en educación para la infancia.

La Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), tomando como referencia algunas cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) evidencia el aumento de niños y niñas en el territorio colombiano, pero sin acceso a una educación de calidad. Por tal razón, refieren que su propuesta responde

... a una de las necesidades existentes en el país relacionado con la titulación de maestros y directivos docentes comprometidos con la educación y formación de niños y niñas, teniendo en cuenta las

concepciones y perspectivas colombianas sobre la primera infancia (...) Es urgente responder a estas necesidades de formación de maestros y maestras y buscar alternativas de solución, como lo es la presente propuesta de formar Licenciados en Educación para la Primera Infancia, que contribuirá en gran medida a la solución del problema detectado y relacionado con la titulación de maestros que se dedican a la educación y formación de la nueva generación en pro de una mejor y mayor calidad de vida (CENDA, pp. 17 y 19).

Las Licenciaturas en Educación Preescolar (FUM) y en Educación Infantil (UPN), realizan revisiones someras a programas de formación de licenciados en educación para la infancia a nivel nacional y en algunos países de Latinoamérica. De esta manera, la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), a partir de la revisión realizada con programas homólogos evidencia la profusión de nominaciones en este campo y en su documento afirma:

... es posible como en nuestro caso, que el nombre de los programas siga obedeciendo a la tradición en su denominación. No obstante, se observa una tendencia ligera a llamarlos programas de pedagogía infantil, lo que hace suponer un cambio en la orientación de la formación para hacerla más reflexiva, dirigida a la producción de conocimiento y con menos énfasis en lo escolar (FUM, 2009, p.2).

Por su parte, la Licenciatura en Educación Infantil (UPN), además de plantear tal diversidad de nominaciones y a partir de un recorrido a nivel internacional, refiere que los programas de formación se justifican, en tanto, “responden a las particularidades sociales, económicas y políticas que soportan cada proyecto de país; y dependen de las formulaciones de política en el campo de la educación superior general y de la educación infantil en particular” (UPN, 2011, pp. 5 y 6). Con base en esas indagaciones, este programa tan solo refiere que desde su nominación como Licenciatura en Educación Infantil, “hace una apuesta de formación de maestro que pretende desde

el campo de la educación y la pedagogía responder a las necesidades sociales y educativas de la infancia colombiana” (UPN, 2011, p.6). Un enunciado que no amplía sus construcciones en relación con el campo de la educación y la pedagogía en la infancia.

Así las cosas, las Licenciaturas en Educación para la Primera Infancia (CENDA), Preescolar (FUM) y Educación Infantil (UPN), evidencian la necesidad de formar maestros en educación para la infancia que contribuyan a través de sus propuestas al mejoramiento de la calidad de vida de esta población. Dos aspectos, vale la pena destacar de los enunciados planteados:

En primer lugar, es importante destacar que la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), pone de manifiesto, a través del enunciado citado, la manera cómo se asume la educación de niños y niñas menores de seis años de edad en el país. Una educación desigual en tanto que la infancia no cuenta con las mismas condiciones de acceso, a una educación de calidad, con maestros formados especialmente para abordar la educación de la infancia.

¿Cuál es el valor social que entonces se le asigna a la educación de la infancia cuando muchos niños y niñas deben ser “atendidos” por otros sujetos que no son profesionales, o bien, que no han sido formados como licenciados? Sin duda, esta licenciatura manifiesta cómo la formación de profesionales en educación para niños y niñas menores de ocho años se entrecruza con estas tensiones sociales en las que pareciera que cualquier persona puede asumir la responsabilidad de la educación de la infancia en Colombia, sin la mayor preparación posible.

Lo expuesto aquí, podría considerarse de especial interés para el Ministerio de Educación, quién busca por estos días normalizar las titulaciones de las licenciaturas en educación para la infancia en aras de alcanzar la tan anhelada educación de calidad. ¿Será que el problema se resuelve normalizando las titulaciones de las licenciaturas exclusivamente? ¿Y cómo se resuelve entonces la cuestión de las madres comunitarias y técnicos en educación para la primera infancia? ¿Se considera equidad y calidad cuando los niños de sectores desfavorecidos son “atendidos” por programas de asistencia y beneficencia social, mientras que aquellos provenientes de niveles socioeconómicos altos pueden participar de experiencias educativas no asistenciales? Tales coyunturas, tal y como se puede apreciar en los planteamientos de Jiménez (2012) y Cerda (1996) no son de reciente aparición, pues la formación de maestros o de los sujetos encargados de la educación de la infancia, se ha considerado desde perspectivas asistenciales. La aparición de la modalidad o la figura de las madres comunitarias, junto a la formación técnica, se sitúan como aspectos claves para considerar los sentidos que se le asignan a la educación de la infancia, y en consecuencia a la formación de las personas encargadas de agenciar procesos educativos con esta población.

Por esa razón, el enunciado de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia resulta de interés en el análisis, en tanto es el único programa que se atreve a plantear -en entre líneas- cómo la educación de la infancia esta agenciada no sólo por licenciados, sino también por otros sujetos que, sin contar con una formación específica en este campo, están a cargo de cientos de niños y niñas en Colombia.

En segundo lugar y en relación con la profusión de nominaciones que las Licenciaturas en Educación Preescolar (FUM) y en Educación Infantil (UPN) evidenciaron en el diagnóstico realizado sobre la formación de maestros en educación para la infancia, se percibe justamente, las

dificultades en la actualidad para nominar a la educación de la infancia. Dificultades que pueden tener su origen en los sentidos que socialmente se le ha asignado a la educación de la infancia, y que se ha debatido como planteó Jiménez (2012) entre la preparación para la escuela primaria, el cuidado y la atención, o el reconocimiento del potencial expresivo de la infancia. Las Licenciaturas, no son ajenas a estas tensiones, pero lo que resulta inquietante es, justamente, la ausencia de análisis y desarrollos sobre las implicaciones de nominarse de un modo u otro, sobre las construcciones teóricas a propósito de lo que significan las nominaciones y las titulaciones y sobre lo que se deja fuera cuando se asume la educación para la primera infancia o educación inicial, la educación preescolar, la pedagogía y la educación infantil.

Como ya se planteó en líneas anteriores, los programas enunciaron una profusión de titulaciones o modos de nombrar el campo de formación de los licenciados en educación para la infancia, para plantear los rasgos distintivos de sus respectivas propuestas ya como Licenciaturas en Educación para la Primera Infancia, Educación Preescolar, Educación Infantil y Pedagogía Infantil. Una mirada a los enunciados, resulta pertinente para evidenciar la dificultad para argumentar sus nominaciones:

**Tabla 3 Rasgos Distintivos**

---

Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA)	Lo que diferencia y caracteriza a la licenciatura en educación para la primera infancia, que presenta CENDA, radica fundamentalmente en que sus egresados tienen la responsabilidad de la educación de niños y niñas de cero a seis años de edad, así como la atención a madres gestantes. El sello diferenciador del programa se centra en la formación del licenciado teniendo en cuenta una formación en lo pedagógico, en lo didáctico, investigativo que requiere un educador en su quehacer diario.
--	---

---

---

Por otro lado, se formará un profesional con saberes específicos en la lúdica, la creatividad, los valores y la expresión corporal, en las didácticas específicas. El futuro egresado de CENDA fundamentará su saber en las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, el lenguaje y la comunicación (pp. 19, 20).

Licenciatura en Educación Infantil (UPN) Los rasgos distintivos del programa se relacionan con los criterios que definen su calidad. En este sentido, la pertinencia de la propuesta formativa y su constante actualización, la escucha a las realidades sociales y la forma como convocan acciones a favor de la infancia, y por último, el despliegue de la formación a diversos contextos, se configuran en referentes centrales para pensar los aspectos que diferencian la propuesta formativa de la Licenciatura en Educación Infantil, de licenciaturas homologas (p.6).

Licenciatura en Educación Preescolar (FUM)

- La propuesta de formación en este Programa en particular tiene dos perspectivas, una dirigida a favorecer en el licenciado/a un saber y saber hacer relacionado con propiciar ambientes para favorecer el desarrollo armónico de los niños y las niñas en contextos particulares, y en construir estrategias y discursos que permitan dar cuenta del sujeto niño/a en contexto y de su formación.
- Y otra, focalizada en el desarrollo personal y docente del licenciado/a, que favorece por una parte el desarrollo de una actitud de reflexión crítica permanente, sobre su ser hombre o mujer y por otra, sobre su saber y saber hacer docente que le permite igualmente construir estrategias y discursos, pero en este caso con relación a su ser profesora.
- La propuesta considera que el maestro se forma en la acción. Así, es presupuesto básico de la práctica educativa que desde el primer semestre se realiza con niños y niñas, que el docente en formación llegue al espacio

educativo a “ser y aprender la práctica social de ser maestro, haciendo”. Sin desconocer con esto, que el docente en formación está inmerso en una práctica educativa.

- La propuesta favorece el desarrollo de la dimensión lúdica y creativa de su comunidad educativa.
- La formación busca trascender el aula, enmarcándola en el contexto de las comunidades educativas en donde se realizan las prácticas educativas con los niños y las niñas, hecho que implica a las instituciones educativas, el barrio, la localidad, las familias de los niños con quienes se trabaja. Y además en el transcurso de la carrera se posibilita al docente en formación realizar su práctica educativa con niños y niñas en espacios convencionales y no convencionales como bibliotecas, ludotecas y hospitales (p. 16 y 17).

<p>Licenciatura en Pedagogía Infantil (UDFJC)</p>	<p>La Licenciatura en Pedagogía Infantil (...) ha definido como objetivo primordial: formar educadores docentes pedagogos como licenciados en pedagogía infantil, de modo que reciban el legado teórico-práctico de la pedagogía y de su relación con las demás disciplinas, para desempeñarse en la educación infantil como formadores, investigadores e innovadores; y para que mediante su actividad, primero en las prácticas formativas y después profesional, realicen aportes significativos a la educación infantil y establecen vínculos fructíferos con comunidades académicas, pedagógicas y educativas (p.13).</p>
---	--

Como se puede apreciar, en la tabla 3, los rasgos distintivos giran alrededor de dos aspectos: por un lado, la formación de un profesional con unas características y modos de ser particulares; y por otro, con una formación en unos saberes particulares. De esta manera y para el caso de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), la formación de sus maestros se

centra en un profesional innovador, crítico y reflexivo, que pueda plantear propuestas pedagógicas en favor del desarrollo de la primera infancia; y en relación con los saberes, esta licenciatura sitúa la educación de la primera infancia, en un rango etario –de la gestación hasta los seis años–, que requiere conocimientos en pedagogía, didáctica, investigación, lúdica, creatividad, valores, expresión corporal, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguajes y comunicación.

A partir de los enunciados de esta Licenciatura, se evidencia en ella una identificación de la educación de la primera infancia con un rango etario, así como una estimación de unos saberes particulares que, comúnmente se denominan como escolares.

Revisando los planteamientos de Cerda (1996) y Jiménez (2012) son estos los aspectos desde los cuales se ha pensado la educación de la infancia en Colombia, una educación que a mitad del siglo se presentó, de manera especial desde las políticas públicas, como educación preescolar y recientemente, como educación inicial o educación para la primera infancia, entendida como aquella que reciben los niños y niñas menores de seis años, que tiene como fundamento la atención integral, que se asume desde una perspectiva de derechos y que implica el cuidado y el potenciamiento del desarrollo de los niños, los cuales se conciben ahora como sujetos de derechos.

La Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA) parece moverse entre esas dos tendencias, o entre esos dos momentos que han caracterizado la educación de la infancia, ya como educación preescolar o educación inicial. Momentos que como ya se manifestó mantiene en sus líneas discursivas su interés por el desarrollo integral, atención integral, juego, lúdica y creatividad, y una tendencia en la preparación para la escuela primaria.

La Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), refiere una formación de un maestro reflexivo y crítico que, desde su formación a través de la práctica, pueda propiciar ambientes para

el desarrollo armónico de la infancia; y en relación con los saberes que se suponen caracterizan a la educación preescolar, esta licenciatura manifiesta una formación en la dimensión lúdica y creativa de su comunidad educativa.

Los enunciados de esta Licenciatura resultan de interés para el análisis en tanto sorprende que desde su nominación como Educación Preescolar, no refieran la fuerza de las tendencias hacia una preparación para la escuela primaria. Por el contrario, se evidencia en este Programa, una aproximación tanto al desarrollo armónico integral, promulgado, como se ha evidenciado en los planteamientos de Cerda (1996) y Jiménez (2012), desde las políticas públicas, como también su interés por el desarrollo de la dimensión lúdica y creativa. Según Jiménez (2012), el interés de esta dimensión proviene de los años setenta, tiempo en el que surgió “la preocupación por la sensibilidad del niño, por su creatividad y por el desarrollo de sus sentidos. (...) Iniciar a los niños en la creatividad, el ritmo y la musicalidad era aporte fundamental para el desarrollo de la inteligencia” (pp. 214 y 215). De esta manera, la nominación de esta licenciatura podría estar respondiendo tanto a la tradición social de asumir la educación de la infancia como educación preescolar, como a la organización y distribución de ésta en el sistema educativo.

Y en cuanto a las Licenciaturas en Educación Infantil (UPN) y Pedagogía Infantil (UDFJC), se plantea de modo general, sus propósitos en relación con la formación de un profesional, sin hacer alusión explícita a los saberes en los campos de la educación y la pedagogía infantil. Así, la Licenciatura en Educación Infantil, considera que su propuesta formativa se distingue por estar atenta a los cambios sociales en relación con la infancia, de ahí su interés por prácticas en diversos contextos; y por su parte, la Licenciatura en Pedagogía Infantil, considera que la formación de sus maestros se centra, tanto en la concepción de infancias como en la aproximación al legado teórico y práctico de la pedagogía. Estos aspectos se consideran relevantes en tanto que le permitirán al

futuro licenciado desempeñarse como innovador e investigador en el campo de la educación infantil.

Vale decir, que la falta de conceptualización respecto de una u otra forma de nominar y asumir la educación de la infancia, está a la orden del día para futuras investigaciones

### *Políticas públicas*

Los cuatro programas de formación se remiten a los marcos normativos tanto de la educación superior como de la educación de niños y niñas menores de ocho años para justificar su existencia en la sociedad. Se evidencia, sin embargo, que dos Programas tienen un grado mayor de aprobación de estas políticas como argumentos justificadores sin mayores apuestas reflexivas y críticas sobre las mismas.

**Tabla 4 Referentes Legales**

<b>Programas</b>	<b>Marco Normativo: Programas de formación</b>	<b>Marco Normativo: área, nominación, educación</b>
<b>Licenciatura en Educación para la Primera Infancia - CENDA</b>	Resolución 5443 de 2010, artículo 2 del Ministerio de Educación Nacional: Características específicas de calidad profesional en educación. Decreto 1295 del 20 de Abril de 2010: Registro calificado de programas académicos de educación superior	Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, artículo 13, 14, 15 y 16  Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006): artículo 29, 42  Plan Nacional de Decenal de Educación (PNDE) 2006-2014:

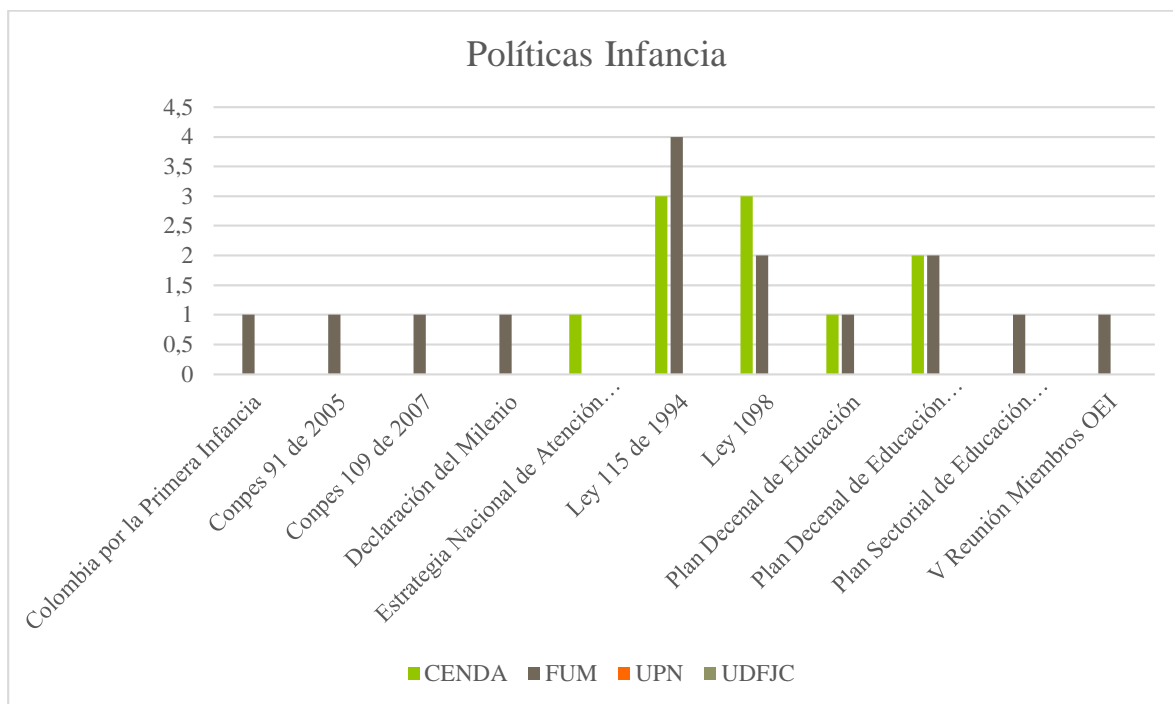
	Ley 30 de 1992: por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.	Declaración de los Derechos del Niño (1959), Convención Internacional de Derechos del Niño (1989), Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, artículo 13, 14, 15 y 16	Estatuto de Profesionalización Docente, Decreto 1278 de Junio de 2002, artículo 4
<b>Licenciatura en Educación Preescolar - FUM</b>	Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. Artículo 111, 112, 113	Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. Artículo 112	
	Decreto 3678 del 2003, por el cual se modifica el artículo 23 del Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003: Registro calificado para programas en educación.	Declaración del Milenio Conpes Social 91 de 2005. Metas y estrategias de Colombia para el logro de los objetivos de desarrollo del milenio.	
	Decreto 2566 de 2003: Condiciones mínimas de calidad a los programas académicos de educación superior.	La V Reunión de Ministros de los Estados Miembros de la OEI,	
	Resolución 1036 de abril de 2004: Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación.	Conpes Social 109 de 2007: Ley 1098 de 2006, artículo 7, 8, 29 Plan Decenal de Educación 2006-2016,	

Artículos 1 Numeral a. establece que: “los programas cuyo énfasis esté dirigido a la formación de educadores para preescolar, Política por la Calidad de Vida de los fortalecerán su orientación hacia la Niños , las Niñas y los Adolescentes, pedagogía infantil de acuerdo con dentro del Plan Distrital de los Art. 15 y 16 de la ley 115 de Desarrollo 2004-2008 ”Bogotá sin 1994. El título otorgado Indiferencia”.  
 corresponderá al de "Licenciado en Preescolar" o "Licenciado en Pedagogía Infantil" o "Licenciado en Educación Temprana".

<b>Licenciatura en Pedagogía Infantil - UDFJC</b>	Esta Licenciatura solo enuncia que toma como referentes algunos de los documentos que hacen parte del marco del Consejo Nacional de Acreditación
<b>Licenciatura en Educación Infantil - UPN</b>	Ley 1098 de 2006  Ley 1295 de Abril de 2009, por la cual se reglamenta la Atención integral a la primera infancia de los niveles 1, 2, y 3 del Sisben

Como se evidencia en la *Tabla 4 Referentes Legales*, las licenciaturas en Educación Para La Primera Infancia (CENDA) y en Educación Preescolar (FUM) justifican su existencia en dos grupos de normatividad, uno recoge los documentos en relación con las disposiciones legales sobre las condiciones de calidad que los programas de educación superior deben cumplir para su respectiva acreditación y aprobación; y otro que agrupa algunas políticas públicas en relación con un asunto en auge, a saber, la primera infancia.

Dos gráficas extraídas del Software Atlas Ti, permiten visualizar las referencias o citas de las Licenciaturas sobre las políticas públicas



La Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), de acuerdo a sus enunciados, acoge los planteamientos legales para su justificación, tanto en lo que tiene que ver con las condiciones para el funcionamiento de programas de educación superior, como en lo relacionado con las políticas públicas para la infancia.

La Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), hace referencia a estas normatividades en el sentido de evidenciar, en primer lugar, el cumplimiento del programa frente a los requerimientos de ley, entre ellos, la acreditación, y de su “responsabilidad, como institución de educación superior, en la formación tanto profesional como posgradual de los educadores” (2009, p. 43). En segundo lugar, el programa en cuestión toma como referentes para justificar su propuesta la Ley

General de Educación, Ley 115 de 1994, y el Plan Nacional de Educación 2006-2016. La referencia a estos dos documentos en particular, obedece a la intención de la Licenciatura de sustentar su idea fuerza en relación con la profesionalización de los licenciados en educación para la primera infancia:

...la especificidad del saber y la cualificación que requiere una práctica orientada a favorecer el desarrollo de los seres humanos en el momento más importante, de su ciclo vital, porque se definen los desarrollos básicos: biológicos, cognoscitivos, socio-afectivos, para que los niños y las niñas desarrollen las competencias conceptuales, axiológica, estéticas, procedimentales que les permita enfrentar el mundo personal, físico y social (FUM, 2009, p. 3).

...el Plan Decenal de Educación, que entre los desafíos de la educación en Colombia para el Siglo XXI plantea como una de las macro metas tener “un docente con fortalezas en lo pedagógico y disciplinar, sensible a la problemática social, en permanente proceso de cualificación y actualización; reconocido por su desempeño y proyección”. Asunto que ratifica la imposibilidad de dejar de reconocer la necesidad de formación del docente con el más alto nivel (FUM, 2009, p. 5).

En relación con lo mencionado, se podría inferir que la especificidad del saber de un licenciado en educación preescolar y su adecuado desempeño estaría en el conocimiento del desarrollo de los niños y niñas en sus distintas dimensiones. Sin embargo, llama la atención el uso del término *profesional*, hoy día tan problemático, por los aspectos que implica de fondo, en lo que respecta a la diversificación de la docencia.

Al respecto, Bautista (2009), desde la perspectiva sociológica señala que el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278, de 2002), estableció “nuevas reglas de formación, ingreso, evaluación, promoción y permanencia en la profesión”, buscando “incidir en los resultados de los estudiantes mediante el mejoramiento de la calidad docente” (Bautista, 2009, p. 113). Sin

embargo, al reorganizar la estructura interna de la carrera docente desde su formación inicial, el Estatuto, abrió (contradictoriamente) la posibilidad de que cualquier profesional asuma la tarea de educar con una formación “complementaria” en pedagogía, al tiempo que complejizó la movilidad en el escalafón por parte de quienes ingresan a la carrera docente.

En la perspectiva de Bautista, estas cuestiones tienen efectos importantes, por cuanto el Estatuto termina creando las condiciones para que “la expansión de la docencia continúe acompañándose de una heterogeneidad y desigualdad creciente en términos de formación profesional, condiciones laborales y salariales” y, también, porque descoloca la formación de profesionales plenos y da entrada a lo particular. Es decir, en la perspectiva de la profesionalización, la docencia es “el resultado de su desarrollo particular en cada uno de los contextos sociales y educativos”; justificando que cada sociedad asigne “privilegios y recompensas distintas a los docentes conforme al estatus alcanzado por el oficio en sus ámbitos de desempeño”. En suma, aludir a la profesionalización implica que “... no puede hablarse de la ‘profesión docente’ como una totalidad generalizable, siempre es necesario contextualizar su desarrollo con relación al lugar que ha ocupado y ocupa en la historia” (2009, p. 116).

Frente a lo anterior, lo que parece tan loable, resulta muy problemático pues “si la diversificación profesional de la docencia y el contexto de competencia que establece el Nuevo Estatuto no se acompañan de una política de formación docente con recursos financieros sólidos que le permitan a todos los docentes cualificarse [bajo la responsabilidad del Estado]”, lo que se generaría es, justamente, un “mercado” de programas de formación que podrían configurar “un cuerpo laboral menos calificado y poco motivado por su profesión, ya que ésta no le ofrece posibilidades reales de movilidad social”, un cuerpo laboral, profundamente diferenciado y, por

ende, que no contribuiría al mejoramiento de la calidad de la educación, sino al ensanchamiento de las diferencias (Bautista, 2009, p.130).

Así pues, es preciso situar estos planteamientos en la discusión sobre los aspectos que constituyen la formación de maestros en educación para niños, de modo que el empleo de algunos términos, como el de la profesionalización, no se usen con el fin de hacer más atractiva las propuestas o la oferta de la licenciatura en el mercado, sino ante todo, con el fin de problematizar desde una perspectiva crítica, la emergencia de estas tendencias y su relación e implicación con la educación de los maestros que, desde estas políticas, pareciera limitarse a asuntos técnicos y operativos en el aula.

El Plan Nacional de Educación 2006-2016 que cita la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), a propósito de su idea de la profesionalización, pone de manifiesto la necesidad de contar con “un docente con fortalezas en lo pedagógico y disciplinar, sensible a la problemática social, en permanente proceso de cualificación y actualización; reconocido por su desempeño y proyección”. Sin embargo, y como quedó expresado en el estudio de Lilian Caicedo (2010), ha emergido en la educación de los niños menores de seis años la figura del técnico en educación preescolar y/o educación para la primera infancia; una figura que sitúa la idea de la profesionalización en unos marcos operativos en los que se considera que lo que se privilegia en el trabajo con los niños son las funciones prácticas exclusivamente. De ahí que este nivel de formación considere el papel de lo académico y de las licenciaturas como un relleno o accesorio simplemente. Esta situación le permite a Caicedo afirmar que la formación técnica al dar un valor especial a lo operativo, a lo práctico, “no hace más que ahondar en las condiciones de inequidad y promover el desconocimiento del docente como profesional en Colombia” (Caicedo, 2010, p. 98).

En relación con los planteamientos de Bautista la formación de maestros para la educación de la infancia se sitúa en un campo complejo y contradictorio, pues si bien se desea promover una educación de calidad a los niños a partir de una formación “profesional”, las mismas leyes, se encargan de generar y propiciar el mercado de programas de formación que propician un cuerpo laboral menos calificado como, posiblemente puede estar sucediendo con los técnicos y ahora tecnólogos en educación para la infancia. Evidentemente, de lo que se trata es de la admisión de que en los niveles inferiores del sistema educativo, como es la educación de los niños menores de ocho, cualquiera puede asumir semejante responsabilidad.

La formación de maestros en educación para niños se debate en este campo de tensiones y contradicciones normativas. Una mirada al concurso docente 2013-2015<sup>14</sup>, en el que se da ingreso además de los normalistas y licenciados, a los tecnólogos en educación, pone en evidencia lo mencionado resaltando entonces la desigualdad de condiciones exigidas para ser maestro en educación para la infancia en Colombia. ¿En dónde quedan, pues, las fortalezas pedagógicas y disciplinares para el trabajo con la infancia bajo el lema de la profesionalización de los sujetos responsables de la educación de la infancia?

Por otra parte, en los documentos de la Licenciatura En Educación Preescolar (FUM), se alude, además de la Ley General de Educación y el Plan Decenal de Educación, 2006-2016, al Artículo 1, numeral a, de la Resolución 1036 de abril de 2004:

---

<sup>14</sup> Consultar el Acuerdo 034 del 22 de Abril de 2013, el artículo 5° por el cual se modifican los requisitos mínimos para empleo docente de aula: “Para inscribirse en el presente concurso de méritos para empleos de Docente de Aula, el aspirante debe tener como mínimo el título de Normalista Superior, Tecnólogo en Educación, Licenciado o Profesional no licenciado. Para la inscripción se establecen los siguientes criterio que determinan la participación en el concurso: 1. El normalista Superior o Tecnólogo en Educación podrá presentarse para ejercer la función Docente en el nivel de Preescolar o en el ciclo de Básica Primar. Remítase al siguiente enlace: <https://www.cnsc.gov.co/docs/BOGOTADC314.pdf>

...los programas cuyo énfasis esté dirigido a la formación de educadores para preescolar, fortalecerán su orientación hacia la pedagogía infantil de acuerdo con los Art. 15 y 16 de la Ley 115 de 1994. El título otorgado corresponderá al de "Licenciado en Preescolar" o "Licenciado en Pedagogía Infantil" o "Licenciado en Educación Temprana.

Esto permite comprender que la Licenciatura en Educación Preescolar, tenga que orientarse hacia la pedagogía infantil y, tal cuestión permite inferir que la profusión de nominaciones en los programas de formación de maestros en la educación de niños y niñas menores de ocho años, responda a disposiciones legales en las cuales se propician confusiones conceptuales. En este punto del análisis, los planteamientos de Saldarriaga, Sáenz y Ospina resulta pertinente para abrir una discusión alrededor del posible desplazamiento en la formación de maestras a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y también en los comienzos del XXI: Como se pudo apreciar en la sección referida al devenir histórico en la formación de maestras en Colombia, en un principio, la apropiación de saberes y tendencias pedagógicas particulares, no obedecía a cambios introducidos por el gobierno, sino que esta apropiación provino o fue resultado de los cuestionamientos y reflexiones sobre el saber pedagógico clásico. En tal sentido, “las transformaciones en el saber y en la práctica pedagógica durante ese período [tuvieron] una temporalidad y unas causas endógenas, que les dieron una relativa autonomía ante los cambios políticos y las pugnas partidistas” (Sáenz Obregón, Saldarriaga, & Ospina, 1997, p. 140).

En tal sentido, el desplazamiento podría situarse, quizás, en los últimos años del siglo XX en dónde las transformaciones en el saber y prácticas pedagógica corresponder a causas exógenas en estrecha relación dependiente con los cambios políticos y pugnas, ya no solo a nivel nacional, sino en atención al orden internacional.

Así las cosas, las licenciaturas en Pedagogía Infantil (UDFJC) y Educación Infantil (UPN), hacen referencias mínimas a esta cuestión de los referentes legales en sus justificaciones y en sus planteamientos, y esto puede relacionarse con un posicionamiento crítico frente a lo que se “normativiza”, como con una apuesta de formación de maestros con perspectiva crítica. Así, por ejemplo, se lee: “fomentar una aproximación crítica a las políticas que enmarcan el quehacer educativo a nivel nacional, regional, local e institucional y a los procesos educativos en marcha, así como el impacto de sus propias intervenciones como maestro” (UPN, 2011, p. 3).

Con base en el anterior panorama, es posible evidenciar cómo desde las justificaciones, la formación de maestros funciona para producir licenciados, que deben corresponder a un sistema educativo que parece movilizarse a partir de regulaciones normativas que, en últimas, definen los modos en los que debe organizarse la educación y, en tal sentido, la formación de maestros en el país. Es una formación que no es en absoluto ajena a los intereses que en materia de políticas se establecen para la educación, pues debe ajustarse a tales reglamentaciones para poder existir. Una lógica que se vuelve más compleja si se reconoce que las políticas están articuladas a las disposiciones de organismos internacionales y, en buena parte, operan como condicionantes de las dinámicas económicas y de las posibilidades de la mayor expansión posible de la economía.

En tal sentido, se observa cómo las Licenciaturas en educación para niños y niñas menores de ocho años, en especial, las adscritas a instituciones privadas, citan de manera reiterada Leyes, Resoluciones, Normatividades que, además de conferirles la posibilidad de existir y funcionar legalmente, les exige adherirse a términos y lógicas, sin mayor cuestionamiento o análisis de las implicaciones en términos de la formación. Obviamente, la naturaleza de las instituciones privadas permite comprender que se trata de la forma de garantizar su existencia y que resulta claro que sus ofertas de formación en el campo de la educación tienen lugar gracias al vacío que deja el Estado,

de un lado, al no hacerse cargo de manera real de la formación inicial de docentes, como ocurre en los países referidos en el Informe Compartir (2013), donde la calidad depende de los recursos que se destinan a la formación y a la garantía de condiciones a quienes optan por la docencia; y de otro, al no garantizar un Sistema Educativo Público Estatal.

Además de esta cuestión, se evidencian las tensiones que la normatividad presenta a propósito de las nominaciones o titulaciones. Tal es el caso de las mencionadas Resoluciones 1036 de 2004 y la Resolución 5443 de 2014. Estas resoluciones plantean lo siguiente:

**Tabla 5 Resoluciones**

<b>Resoluciones 1036 de 2004</b>	<b>Resolución 5443 de 2010</b>
<p>Artículo 1, numeral a: Allí se establece que: “los programas cuyo énfasis esté dirigido a la formación de educadores para preescolar, fortalecerán su orientación hacia la pedagogía infantil de acuerdo con los Art. 15 y 16 de la ley 115 de 1994.</p> <p>El título otorgado corresponderá al de "Licenciado en Preescolar" o "Licenciado en Pedagogía Infantil" o "Licenciado en Educación Temprana".</p>	<p>Artículo 3, ítem 3.1 los programas dirigidos a la formación de docentes para el nivel de preescolar fortalecerá su orientación hacia el desarrollo integral de los niños y niñas, de acuerdo con los objetivos establecidos en los artículos 15 y 16 de la Ley 115 de 1994 y el artículo 29 de la Ley 1098 de 2006.</p> <p>El título a que conduce el programa es “Licenciado en Educación Preescolar” o “Licenciado en Pedagogía Infantil o Licenciado en Educación para la Primera Infancia”</p>

En relación con lo referido en la *Tabla 5*, es preciso decir que tres de los Programas estudiados han cambiado de nominación a lo largo de su trayectoria, como posible modo de responder y ajustarse a estos planteamientos legales, que como se observa, carecen de un estudio riguroso al respecto de las implicaciones o no de titularse de una manera u otra.

Ahora bien, estas cuestiones ayudan a comprender cómo los Programas de formación, por ser dinámicos y enfrentarse a las lógicas del mercado, pueden adaptarse rápidamente a lo normativo en detrimento de las coherencias teóricas, epistemológicas y, aun, políticas, por lo que, puede decirse que una “normalización de títulos”, poco o nada puede garantizar en relación con la calidad de la formación de los docentes.

En este marco, es posible, entonces afirmar que la razón por la que la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM) titubee y haga un uso indiferenciado entre pedagogo infantil, educador en preescolar y educador en primera infancia, se deba, entre otras cosas, a lo que la misma Ley se encarga de promover: un completo caos del que luego responsabilizan a los maestros y a las Facultades de Educación.

De acuerdo a lo planteado en estas Resoluciones la Educación Preescolar, además de relacionarse con el tema del desarrollo integral y de una pedagogía infantil, la cual ni se especifica, ni se desarrolla, funciona como una gran bolsa en la que puede incorporarse cualquier nominación que desde las altas esferas políticas consideren que puede caber. ¿Es esto lo que las Leyes y Resoluciones refieren como profesionalización? ¿Y qué se puede esperar ahora de los nuevos Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación, que insisten nuevamente en normalizar las titulaciones en tanto que tal dispersión es causa de la mala calidad educación?

Además de esta compleja situación, los Programas de Formación también hacen referencia aquellos marcos normativos relacionados con la primera infancia. La investigación de Tamayo, Mazo y Barrera (2014), en relación con *Los discursos acerca de la formación de formadores en educación para la primera infancia*, evidencian que las políticas públicas en el concierto nacional e internacional, inciden en el sentido que se le asigna a la formación de docentes en Educación para la primera infancia. Así, y en primer lugar, encuentran en –el CONPES, la Estrategia de cero a siempre, el Plan Decenal de Educación, entre otros, la hibridación y confusión entre lo que es un *docente y agente educativo*. Esta situación se ve también reflejada en la presente investigación, en la sección concerniente a los perfiles, al evidenciar el uso que hacen algunas licenciaturas de términos como los “agentes educativos, sociales, de cambio, etc.”. Según las autoras en esta hibridación y confusión en las políticas públicas, al parecer “no se priorizan el saber pedagógico y las prácticas educativas, como elementos propios de la formación de un maestro en relación con la educación de los niños” (p.88).

En segundo lugar, encuentran en las políticas aquel uso indiscriminado e indiferenciado entre los términos *atención y educación*. Términos que como se ha ido mostrando también se usan de forma indiferenciada en los Programas de formación que participaron en la presente investigación. Al respecto, señalan las maestras investigadoras, que este concepto de atención se:

...le ha dado mayor carga discursiva en los documentos de políticas públicas, especialmente los nacionales, al incluir nociones como la de interdisciplinariedad, que deja ver la intervención de otros profesionales en el acompañamiento del niño, más desde el enfoque de cuidado, que desde el educativo (Tamayo, Mazo y Barrera, 2014, p. 88).

Enfoque al que intentan responder también los Programas de las Licenciaturas sin mayores espacios para la reflexión y el análisis.

Y en tercer lugar, en relación con los modos desde los cuales se asume y se concibe la Educación para la Primera Infancia, evidencian en los discursos normativos,

...la existencia de una mirada a largo plazo de lo que significa el niño en potencia, pues se le da un lugar relevante al desarrollo de competencias y habilidades para el futuro ingreso al sistema educativo, es decir, hay un discurso de fondo economicista que tiene en la cuenta la inversión que se hace en capital humano; y, en segundo lugar, el elemento político también es notable discursivamente, en relación con el cumplimiento de metas a largo plazo, que tienen que ver con la reducción de la pobreza, prevención de situaciones de vulnerabilidad y reducción de desigualdades sociales (Tamayo, Mazo y Barrera, 2014, p. 90).

Las referencias a la situación crítica de la infancia colombiana, las desigualdades sociales, entre otras situaciones más, provienen en parte del discurso de estos documentos, normatividades, informes, foros, planes nacionales de desarrollo, convenciones, etc., los cuales se toman como referencias para justificar la existencia y la pertinencia de las licenciaturas en educación para niños y niñas. Vale reiterar que los cuatro programas referidos independientemente de su nominación y de las edades que abordan, toman como referencia los discursos alrededor de la situación crítica de la primera infancia, la infancia o las infancias.

Así pues, queda visto cómo la formación de maestros en educación para niños menores de ocho años de edad, se relaciona estrechamente con los proyectos políticos y educativos que se agencien, pero parecen debilitadas las comunidades académicas que sostienen, desde dentro, dichas propuestas formativas. La formación de maestros para las infancias se encuentra en medio de un campo de fuerzas en las que se pretende confundir o cambiar la figura del maestro por la de un agente educativo, y confundir y equiparar la educación con “atención” y “cuidado”. Términos que requieren ser analizados a la luz de las particularidades de los niños, reconociendo así, sus

diferencias dado que pueden conllevar a serias y profundas implicaciones en lo que hoy significaría ser maestro en educación para la infancia en Colombia. Un sujeto que visto como agente, no sería más que un simple funcionario encargado de “cuidar y atender” a los niños. Acaso ¿un cuidador profesional?

### **1.3. Sentidos técnicos, humanistas y crítico reflexivos, en la formación de licenciados en educación para la infancia**

Las Licenciaturas en Educación para la Primera Infancia (CENDA) y en Educación Preescolar (FUM), dedican un espacio importante en sus documentos para precisar el sentido de la formación y el “deber ser” de los futuros licenciados. Se alude así, a valoraciones como sujetos éticos, idóneos, íntegros, afectivos, espirituales, reflexivos, críticos y políticos, responsables de sí mismos, comprometidos con la infancia y la sociedad, con juicio crítico, existencial, con valores.

Estos enunciados permiten traer a colación los planteamientos de Gimeno Sacristán (1987), Katzl (1974), Beyer y Zeichner (1987), en tanto que, las virtudes y/o cualidades, ponen de manifiesto las condiciones y características que, de tipo social y cultural, se le adjudica a todo profesional en educación y, en particular, si es responsable de los procesos de formación de los niños. Características que hacen parte, también, del imaginario social en el cual está inserta la formación de estos profesionales y que parecen exigir de ellos un compromiso y responsabilidad social; enunciados que aparecen rodeados por otros términos como ética, afectividad, calidad, idoneidad, espiritualidad e integridad, los cuales como bien lo refiere la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), deben caracterizar al futuro licenciado en educación para la primera infancia.

Por su parte, las Licenciaturas en Pedagogía Infantil (UDFJC) y Educación Infantil (UPN), no tienen un apartado como tal en su documento sobre el tema, pero en los enunciados relacionados con los perfiles, se encuentra la referencia a la formación de maestros desde apuestas éticas, críticas, políticas y sociales.

De esta manera, las enunciaciones discursivas de las licenciaturas estudiadas en relación con el sentido de la formación de sus maestros, coinciden con los planteamientos de Gabriela Diker y Flavia Terigi (1997) quienes se refieren a la formación de maestros desde el reconocimiento de su inscripción en enfoques, modelos o como bien lo enuncian, en tradiciones, entendidas éstas como

... configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Estos es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el curriculum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones (Diker y Terigi, 1997, p.110).

Los programas de formación analizados parecen situarse en algunos enfoques o tradiciones. Así, tienen rasgos de una tradición técnica y humanista, y hermenéutica reflexiva.

*Entre sentidos humanistas y técnicos.*

Las Licenciaturas en Educación para la Primera Infancia (CENDA) y en Educación Preescolar (FUM) son explícitas en referir en sus propuestas la intencionalidad de procurar una formación integral. La primera, define dicha formación...

... como aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades intelectuales, artísticas, que contribuye a su desarrollo moral y que abran su espíritu al pensamiento crítico para el cultivo de una forma de vida en sociedad movilizadora por valores de justicia y solidaridad, sin los cuales no es viable la vida en sociedad [sic] (CENDA, 2011, p. 29).

A lo largo de todo el documento, de dicha licenciatura, los enunciados alrededor de la formación integral de sus estudiantes dan cuenta de sentidos específicos: la formación como preparación, capacitación y desarrollo de capacidades para identificar y resolver problemáticas y necesidades de los contextos; la formación como aplicación de proyectos, de investigaciones; la formación como capacidad para abordar a la primera infancia desde las necesidades educativas y de atención, cumplimiento de objetivos y contribución al desarrollo integral; la formación para el mundo globalizado desde el dominio de una lengua extranjera y el uso de las TIC (CENDA, 2011, p. 21).

La Licenciatura en Educación Preescolar-FUM, considera la formación integral como el fin principal de su propuesta. Así pues, asume tal formación como:

...dar forma a las disposiciones, capacidades y habilidades naturales de la persona en el proceso incesante de edificación propia como persona y como docente. Esta edificación hace que la formación integral se vea como un proyecto abierto a los otros y al mundo, en el marco del saber pedagógico (FUM, 2009, p.27).

De ahí que la propuesta de formación en esta Licenciatura disponga de dos perspectivas: por un lado, la perspectiva profesional,

...dirigida a favorecer en el licenciado/a un saber y saber hacer relacionado con propiciar ambientes para favorecer el desarrollo armónico de los niños y las niñas en contextos particulares, y en construir estrategias y discursos que permitan dar cuenta del sujeto niño/a en contexto y de su formación (FUM, 2009, p.16).

En este aspecto, se relacionan también las referencias de la licenciatura hacia el querer favorecer el desarrollo, en sus futuros docentes, de la dimensión lúdica y creativa. Además de ello,

se pone de manifiesto que esa cuestión de “dar forma”, se haría posible a través de la acción. De ahí que la propuesta refiera que el maestro se forma en la acción. Por tanto, la práctica educativa, juega un papel importante, pues en este espacio el docente en formación llega a “ser y aprender la práctica social de ser maestro, haciendo” (FUM, 2009, p. 16). La cuestión a considerar en este asunto tiene que ver con el sentido de la acción, es decir, si se asume en tanto aplicación de teorías y también a cuestiones operativas del aula.

Por otro lado, la perspectiva denominada como personal favorece tanto el desarrollo de una actitud de reflexión crítica permanente sobre su ser hombre o mujer, como el saber y saber hacer docente que le permite al futuro profesional igualmente construir estrategias y discursos. Así mismo, para esta Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), la formación integral de los estudiantes implica aprender a ser, aprender a inventar, aprender a adaptarse, aprender a aprender y aprender a descubrir la trascendencia.

En esta perspectiva, se asume la formación como un camino en el que el sujeto se da forma a sí mismo y se va cualificando a partir de la interacción del ser humano con el entorno físico y socio-cultural. De esta manera, la persona o los sujetos objetos de formación, se conciben como una realidad integral, multidimensional que se desarrollan en un tiempo y lugar específicos (FUM, 2009). En esta concepción, en el documento de la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), se advierte la concepción de un sujeto como autor de su propia historia y además de ello, responsable de su constitución, “en su ser, su saber, su hacer y su convivir por medio de una auto-conciencia, de una auto-transformación y de una auto-determinación que lo llevarán progresivamente a identificarse, a posicionarse y a transformar este mundo desde y con su realidad” (FUM, 2009, p. 22).

Ahora bien, al analizar dichas concepciones desde los planteamientos de Diker y Terigi (1997), se evidencia que las licenciaturas en Educación para la Primera Infancia (CENDA) y en Educación Preescolar (FUM), son cercanas a dos tradiciones o sentidos en la formación de maestros, una humanista y una técnica. La primera tradición que “concibe la formación como un proceso de *construcción de sí*, en el que el recurso más importante es el profesor mismo” (Diker y Terigi, 1997, p.116); es una formación que centra su atención, como se evidenció, en la formación de un maestro sensible, afectivo, humano, relacional y con actitudes hacia el cambio. Es una formación que, al decir de Diker y Terigi (1997) hace énfasis en la necesidad de una autoformación del docente (p. 116).

De acuerdo con los planteamientos de Runge (2005), en la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), se piensa y se asume la formación de maestros en educación para la infancia, como aquel proceso a través del cual los individuos tienen que determinarse a sí mismos mediante la interacción con el mundo que les permite transformarse (a sí mismos) y transformar al mundo.

La segunda, la tradición técnica, permite evidenciar los modos en que las concepciones se confunden o se mezclan. Evidentemente, estas Licenciaturas, se refieren a un proyecto humanista, pero también técnico. Así, en la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), se observa una tendencia a asumir y quizás limitar la formación como una capacitación, es decir, formar a los futuros maestros para que sean “capaces” de asumir “la función docente”. Pareciera configurarse una racionalidad técnica, que al decir de Donald Schön (1987), limita a los profesionales a la resolución de problemas instrumentales mediante la aplicación y selección de medios técnicos (p. 17).

Por su parte, en la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), aparecen enunciados como aprender a ser, aprender a inventar, aprender a adaptarse, aprender a aprender, aprender a descubrir la trascendencia y, las referencias al ser y el saber hacer. Cuestiones que, vueltas pilares de la educación por los Organismos Internacionales en las Declaraciones Mundiales de Educación, han entrado en un uso naturalizado, frecuente, casi obligado, pero, frente a los que cabe la pregunta de si es posible situarlos en el rango de “aprendizajes” y por ende, en el rango de lo “curricularizable” en un proceso de formación.

Así, se evidencia la coexistencia de dos tipos de discursos sobre la formación: el primero, desde la idea de la formación humanista y, el segundo, desde la cuestión de las competencias y de lo que algunos analistas identifican como “los aprenderes”. Configuraciones que según Noguera y Marín (2012), se relacionan con una gubernamentalidad neoliberal en la educación, en la que la enseñanza es desplazada por el énfasis puesto en el aprendizaje. Una lógica en la que la educación se entiende, desde los discursos planteados por organismos internacionales como la Unesco,<sup>15</sup>

...como un conjunto de procesos que debe garantizar no tanto el aprendizaje de contenidos como el desarrollo de capacidades que permitan llegar a ellos (aprender a conocer); no tanto el aprendizaje de una práctica o de una técnica para realizar un trabajo como el desarrollo de las competencias necesarias para adaptarse y realizar las tareas que se presenten en cada momento (aprender a hacer); no tanto un modo de vivir como las competencias necesarias para adaptarse y habitar un mundo en permanente cambio (aprender a vivir); y no tanto una forma de ser sujeto como la disposición y las habilidades para gerenciar –usar y aumentar– las propias posibilidades, cierto “capital humano” que se puede y se debe acrecentar (aprender a ser) (Noguera y Marín, 2012, p. 16,17).

---

<sup>15</sup> Se alude al documento elaborado por la Unesco en 1993, por parte de una comisión internacional independiente para adelantar una reflexión sobre las formas como la educación podría hacer frente a las nuevas exigencias del siglo XXI.

En tal sentido, la formación de maestros estaría inscrita en la lógica del aprendizaje, como “el proceso y resultado más importante de cualquier acción educativa” y, de este modo, orientado a “aprender a aprender en la contingencia y en la eventualidad”, o mejor aún, operando como “una forma de adaptación a las condiciones que se presenten y, por eso mismo (...), [como] una acción de actualización según las necesidades individuales y las circunstancias locales y globales” (Noguera y Marín, 2012, p. 17).

Así las cosas, la formación de maestros en educación de niños y niñas no se escapa a estos discursos que parecen atrapar a la educación y a la enseñanza en las lógicas económicas y políticas que propician un énfasis desmedido en este asunto del aprendizaje. Lógicas que se encuentran en expresiones como aprendizaje a lo largo de la vida, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, etc., las cuales, además de responsabilizar al propio individuo en cuanto agente, capital humano, empresario de sí mismo y aprendiz permanente (Noguera y Marín, 2012, p.25), alude a una sociedad donde el gobierno de todos y cada uno tiene que ver con el aprendizaje permanente.

Evidentemente, los programas de formación de licenciados y, en particular, la formación de licenciados en educación para la infancia, tendría que advertir como desde estas lógicas, se sitúa al maestro en un lugar problemático. Al decir de Martínez Boom (2013), el maestro “se reconfigura hoy como función docente, condicionada al aprendizaje de los otros y de sí mismo, a través de un rol que es al tiempo orientador, motivador, evaluador, gestor, facilitador y mediador del aprendizaje” (2013, p. 13).

*El sentido reflexivo en la formación.*

Las Licenciaturas en Educación Infantil (UPN) y Pedagogía Infantil (UDFJC), a diferencia de los dos Programas anteriores, no disponen de un apartado especial para dedicarse exclusivamente a abordar el sentido que asignan a la formación de sus maestros. Sus sentidos formativos se encuentran dispersos a lo largo del documento, pero permiten evidenciar el énfasis discursivo en una formación que permita la reflexión sobre la práctica pedagógica, anclada a aspectos sociales, económicos y políticos en la educación de los niños y niñas. La referencia de la Licenciatura en Educación Infantil (UPN), al respecto de desarrollar en sus estudiantes un posicionamiento que les permita “develar las intencionalidades sociales, económicas y políticas que subyacen a la política pública de primera infancia”, da lugar a considerar el campo de la formación de maestros en educación para niños y niñas menores de ocho años, como un campo en el que se presenta un entrecruzamiento de fuerzas y de relaciones de poder que luchan por su control y definición. Es por ello que éstas Licenciaturas –Licenciatura en Pedagogía Infantil (UDFJC) y Licenciatura en Educación Infantil (UPN), en lugar de hacer caso omiso a tales entrecruzamientos de intereses, manifiestan su intención y deseo de intervenir la educación de la infancia, no tanto para conseguir la integración de los futuros licenciados en la lógica del orden social, sino para favorecer una situación en la cual ellos y ellas puedan abordar la realidad con la voluntad de develar sus tensiones con el fin de mejorarla (Beyer y Zeichner, 1987. p.285). Tal posicionamiento podría corresponder, por tanto, a la adscripción de estas instituciones en el sector público estatal.

Los compromisos políticos que estas licenciaturas asumen en la formación de sus maestros, explican la constante alusión al reconocimiento de los niños y niñas y sus condiciones de vida; así como el interés en la formación de profesionales que transformen y mejoren la realidad educativa de los niños, partir de lecturas contextualizadas que interroguen y problematicen su lugar como

maestros y el contexto social en el cual se encuentran insertos. Transformar y mejorar la calidad de vida de los niños y niñas desde la formación de profesionales, pareciera significar desde los documentos de las licenciaturas en Educación Infantil (UPN) y Pedagogía Infantil (UDFJC), una respuesta a las necesidades y a la contingencia social que rodea a las instituciones formadoras.

Ahora bien, las propuestas de formación de licenciados en educación para niños y niñas refleja el conjunto de procesos y de instituciones con las cuales se relaciona –escuela, familia, Estado-, y por tanto, los modos en los que estas licenciaturas asumen el encargo social de educar a las “nuevas generaciones” y con ello, transformar la sociedad. Tal compromiso es un indicador de que para las licenciaturas no es posible pensar la formación de sus maestros sin un reconocimiento de un contexto y unas necesidades socioculturales específicas (Diker y Terigi, 1997, p. 117).

En suma, la formación de licenciados en educación para la infancia, en los cuatro programas analizados se sitúa en sentidos sociales, políticos y procedimentales que orientan los discursos y prácticas en relación con los sujetos responsables de la educación de niños y niñas. Así, se considera que un licenciado en educación para la infancia ha de ser un ser humano, ético, sensible, afectivo y relacional que pueda autoformarse, pero que también esté dispuesto a aprender a aprender. De igual modo, este licenciado tendrá una postura política, que desde la reflexión y la crítica, modificarán y transformarán la realidad educativa. En estas formas de pensar la formación de licenciados se hace evidente los entrecruzamientos con las tendencias en boga en relación con los modos de asumir la educación. La cuestión de las competencias y de los “aprenderes” ponen en evidencia las mixturas que realizan los programas para entrar en sintonía y posible correspondencia, con nuevos discursos y normativas en relación con la educación de la infancia y,

por tanto, en la formación de maestros. Mixturas y entrecruzamientos que se realizan sin mayores cuestionamientos, pues ante la presión de un registro calificado o de un certificado de alta calidad, parece que conviene aceptar lo que esté vigente.

#### **1.4. Ser y saber hacer: las competencias en la formación de licenciados en educación para la infancia**

No es nada nuevo el reconocimiento de que “los maestros son pensados con arreglo a condiciones externas, sean éstas los logros de aprendizaje, las demandas y fluctuaciones del mercado, el modelo curricular y las nuevas tecnologías y el conocimiento” (Martínez Boom y Unda Bernal, 1995, p. 3). El análisis realizado en los Programas que participaron en esta investigación, lo ratifica. La referencia a las “competencias” en los Programas de formación es clara evidencia de aquellas condiciones externas que intervienen en los modos de nombrar y asumir las propuestas de formación de maestros. En tal sentido, resulta necesario rastrear los aspectos que configuran el campo semántico de las competencias en la formación de licenciados en educación para la infancia.

En primer lugar, las competencias se relacionan con la idea de las capacidades y las posibilidades de los maestros, en arreglo a finalidades complejas:

... serán capaces de asumir su responsabilidad como educadores de las nuevas generaciones en el desarrollo de competencias específicas para la atención de los infantes desde su gestación hasta los cinco años de edad (CENDA, 2011, p. 10).

... favorecer la formación de hombres y mujeres competentes, asumiendo la competencia como las capacidades y posibilidades que emergen del sujeto educativo en su relación con el mundo (FUM, 2009, p. 20).

En segundo lugar, las competencias en las Licenciaturas se definen en términos del saber hacer en contexto (Licenciatura en Educación para la Primera Infancia -CENDA); de la formación del ser, el saber y el saber hacer (Licenciatura en Educación Preescolar-FUM); y del saber cómo, saber ser y hacer, poder hacer y querer hacer (Licenciatura en Educación Infantil-UPN).

Al respecto, la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), considera que las competencias “en el campo de la educación de la primera infancia implican conocer y comprender ampliamente, primero, la profesión docente y, segundo, la disciplina específica” (CENDA, 2011, p. 30); por su parte, en la Licenciatura en Educación Infantil (UPN), en un documento elaborado en el 2014, se pueden apreciar las discusiones que en la actualidad está sosteniendo respecto a la pertinencia de contemplar las competencias en la formación de sus maestros:

En el marco del proyecto curricular de la Licenciatura en Educación infantil, hemos abordado estas competencias desde dos aspectos: el primero referido al campo profesional docente, es decir abordando las competencias que cualquier profesional de la educación y la pedagogía podría manejar y aquellas que competen a los ámbitos de desempeño propios de un educador infantil [sic] (UPN, 2011, p. 71).

Si bien resulta relevante la diferenciación, el abordaje al primer aspecto de las competencias no presenta desarrollos y no es posible identificar las competencias que deben signar a cualquier profesional en educación y pedagogía y, en cambio para las competencias propias del educador infantil se indica:

...en estas competencias agrupamos aquellas condiciones de ‘realización’, ‘actuación’ que compete a los educadores infantiles. Estos niveles de realización se entenderían como el saber cómo, saber ser y hacer, poder hacer y querer hacer, que constituyen el ejercicio profesional del educador de la

infancia. Al respecto encontramos que estas condiciones de realización se agrupan en tres ámbitos de desempeño el investigativo, el de intervención pedagógica y el de gestión; los cuales vinculan el proceso formativo de los estudiantes con los encargos sociales de la universidad, y que por tanto son un puente entre lo que ofrece el programa para la formación pre gradual – licenciados en educación infantil- , con lo que exige la sociedad en los diferentes contextos de la infancia (...) En consecuencia las competencias, vinculadas a tres ámbitos mencionados, consideradas indispensables para la formación de educadores infantiles son: la comunicativa; la relativa a la lectura de las realidades socioeducativas; la ético relacional; la pedagógica; la investigativa y la de gestión. Para cada una de estas competencias el programa identifica realizaciones, las cuales se constituyen en criterios de seguimiento y evaluación de las mismas (UPN, 2011, pp. 58, 59).

Así las cosas, queda visto cómo las competencias en la Licenciatura en Educación Infantil (UPN), centran su atención, por un lado, en los niveles de realización y actuación del educador infantil, centrados en el saber cómo, saber ser y hacer, poder hacer y querer hacer, y, por otro, la referencia a los ámbitos de desempeño, el investigativo, intervención pedagógica y de gestión. Con base en estos elementos, la licenciatura enuncia las competencias que considera indispensables para la formación de educadores infantiles.

De las tres licenciaturas, la Licenciatura en Educación Infantil (UPN) es la que intenta plantear otros desarrollos al respecto de las competencias, trascendiendo un poco la definición común y acotada de la competencia como un saber hacer en contexto. Sin embargo, se evidencia una fuerte carga discursiva en algunos enunciados al respecto de las competencias del educador infantil: así, términos como condiciones de realización, actuación, saber cómo, saber ser y hacer, poder hacer y querer hacer, intervención pedagógica y de gestión, dejan ver como el campo semántico de la competencia en esta licenciatura empieza a disponer de una tendencia en el “hacer” en lo “práctico”. Asunto que llama la atención, pues podría inferirse que estarían corriendo el riesgo

de desplazar esa postura crítica que se evidencia en sus objetivos y propósitos de formación, por cuestiones técnicas e instrumentales que finalmente se reducen a la frase reconocida del saber hacer en contexto.

De igual modo, llama la atención la referencia a las competencias que enuncian como propias del educador infantil, a saber: la comunicativa; la relativa a la lectura de las realidades socioeducativas; la ético relacional; la pedagógica; la investigativa y la de gestión. Al respecto de lo planteado, se podría decir que estas competencias perfectamente podrían hacer parte de cualquier otra licenciatura, al no evidenciarse, justamente, lo que sería propio del educador infantil.

De ahí que se considere en este análisis que la Licenciatura, por su énfasis discursivo en la acción y lo práctico, sin distinciones propias del campo del educador infantil, termine considerando las competencias como un puente entre lo que ofrece el programa con lo que exige la sociedad en los diferentes contextos de la infancia; un puente que contrario a la intención de una postura propia, puede operar como un dispositivo efectivo de reproducción y debilitamiento de la especificidad del campo profesional de la educación infantil.

Tomando prestados algunos planteamientos de Densmore (1987) es preciso que en los programas de formación de maestros, más que responder a las exigencias técnicas, enfiladas por el discurso de la calidad, se consideren y reconozcan con mayor detenimiento las características de la vida laboral, o si se quiere, del contexto social en el que se encuentran los maestros, incluyendo los debates y desarrollos teóricos y conceptuales en torno a la educación infantil (p 121).

Retomando lo enunciado por cada una de las licenciaturas puede considerarse que el campo semántico de las competencias en la formación de maestros para la educación de los niños, se constituye a partir de declaraciones generalistas. Ninguna de las tres licenciaturas es clara en

abordar y desarrollar las competencias específicas de un educador infantil. Así, el tema de las competencias en los programas de formación se relaciona con el interés de constituir maestros que puedan responder a las exigencias sociales, opacando, quizás, el sentido reflexivo y crítico que, de manera particular, la Licenciatura en Educación Infantil (UPN), refería en relación con la formación de maestros.

Es pertinente, retomar los planteamientos de Andrés Runge y Juan Garcés (2010), en el sentido de considerar las implicaciones de la cuestión de las “competencias” en la formación de maestros y maestras, agenciadas, de manera especial, por la Resolución 5443 del 30 de junio de 2010, pero en general implantadas por la legislación de la última década.

Según los autores, la formación por competencias que promueve ésta Resolución -y que, de forma particular, la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA) acoge en su totalidad- tiene dos efectos sobre la producción de saber pedagógico y educativo: en primer lugar, “las facultades de educación se convierten en instituciones que certifican competencias laborales para el ejercicio docente y preparan para los ECAES y los exámenes de ingreso al servicio educativo”; y en segundo lugar, “toda la problemática educativa queda circunscrita a la enseñanza y el aprendizaje de los saberes y las disciplinas escolares. Es decir, las instituciones formadoras de maestros serían espacios para profesionalizar enseñantes de saberes y disciplinas (...)” (Runge y Garcés, 2010, p. 91). Términos como “actuar”, “liderar”, “gestionar”, “diseñar ambientes”, el “saber hacer y ser en contexto” y “mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje”, hacen parte de esa jerga administrativa que, como bien refieren Runge y Garcés, han colonizado los discursos sobre educación, y en tal sentido, la formación de maestros.

En efecto, la formación de maestros implicaría un abordaje exclusivo en las actividades de enseñanza-aprendizaje que se desarrollen exclusivamente en un salón de clases. Una formación que desde esta lógica por las competencias, se centra más en el hacer y en mejorar el ejercicio docente, que en acoger la enorme complejidad de los estudios en educación y pedagogía en los aspectos que conciernen a la formación de maestros. De esta manera, en aras de procurar la mejora del ejercicio docente o en lo que esta Resolución se denomina el enseñar bien, aleja la formación de “la investigación, la teorización, la conceptualización y la problematización propia de los campos disciplinares y profesionales” (Runge y Garcés, 2010, p. 193).

Quizás, ello explica la tendencia, en el caso de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), a considerar la pedagogía, la investigación y la didáctica como competencias. Tendencia que tiene efectos conceptuales y que de modo particular contribuye a la despedagogización de la pedagogía, al reducirla a asuntos meramente instrumentales y evaluables, pues en efecto, las competencias son la retórica que legitima el discurso de las pruebas y evaluaciones masivas a las que todo estudiante, en el nivel educativo que sea, debe someterse.

Lo planteado por Runge y Gómez (2010), es coherente con lo planteado por Lilian Caicedo (2010) a propósito de la formación de técnicos en Educación para la Primera Infancia, en tanto, las instituciones que tienen un carácter de formación técnica, propician o agencian una formación centrada justamente en lo que indica la Resolución: una formación centrada en lo operativo, pero lo más grave, una formación antiacadémica que lleva a considerar a las licenciaturas, como propuestas de formación que al insistir en la formación teórica e investigativa alrededor de la educación, la pedagogía, la infancia, el currículo, etc., descuidan las funciones prácticas y fundamentales del trabajo con niños.

¿Será que la legislación educativa y el énfasis en las competencias lo que ha buscado es justamente una semiprofesionalización en la formación de maestros como lo infieren Runge y Garcés? ¿Será posible inferir que desde estas políticas públicas se busca que la formación de maestros para la infancia en especial, adquiera un sentido técnico centrado en las prácticas de “enseñanza-aprendizaje” en el aula, desprendiéndose de las construcciones teóricas e investigativas alrededor de la educación, la pedagogía, la didáctica? ¿Qué implica esto para la formación en maestros para la educación de niños, a diferencia de las licenciaturas en áreas escolares? Al decir de Runge y Garcés, la Resolución 5443 de 2010 trivializó los asuntos que atañen al campo profesional y disciplinar de los estudios en educación y pedagogía, al reducirlos a simples “competencias”, las cuales tienen una estrecha relación con el ámbito laboral, al cual se debe responder en términos de eficacia y eficiencia.

Sin duda, las licenciaturas parecen intentar responder a esa formación en competencias que, como refieren Runge y Garcés (2010), delimitan la formación de maestros –valga la redundancia– al “hacer” en el ámbito escolar, en el aprendizaje de disciplinas y saberes escolares exclusivamente, sin insistir en la formación académica y sin compromiso con la producción de saber. Claro, la relevancia de la formación académica no tendría porque ser un asunto del discurso de las competencias, pero lo delicado es que dicho discurso cobre tal fuerza que debilite lo fundamental de la formación de un profesional.

Bien puede explicarse que la fuerza del discurso de las competencias, obedece a la presión que se hace a los programas e instituciones por vía de la evaluación. Sin embargo, caben las palabras de Bustamente, para quien “la intimidación se ejerce pero sobre personas predispuestas a ello, personas que creen en la “descripción” que ofrecen las evaluaciones”, pero lo más importante, “personas que, en cierta medida son cómplices, pues –además de estar predispuestas– están

motivadas por el prestigio material y simbólico que pone en juego la evaluación” (2003, p. 44). Quizá, esa sea una buena pista para considerar los modos en que se asumen las competencias en los programas de formación.

Evidentemente, desde las competencias no se privilegia la lógica de la formación académica, sino otros asuntos ligados a las condiciones de la contemporaneidad y contingencia del mundo del mercado. Lo que llama la atención es que resulte más importante delimitar las competencias que argumentar, definir o fortalecer el “cuerpo de conocimientos bajo la égida de una salida racional a los problemas” (Díaz Flórez, 2011, p.38). Los extremos, suelen ser reduccionistas y aquí los programas de formación deben tener cuidado de no caer en uno.

El tema de las competencias, exige discusiones, análisis y posturas por parte de los formadores de maestros. Aquí algunas ideas que valdría la pena retomar en beneficio de inventario. Según Runge y Garcés (2010):

... las instituciones formadoras (...) no pueden aceptar que se imponga una concepción del maestro y la maestra ajenos a las producciones de saber en torno a la educación, la pedagogía, el currículo, la didáctica, las teorías del aprendizaje, la investigación sobre la enseñanza, entre otros campos de investigación. No debemos renunciar a la idea de formar un maestro y una maestra vinculados/as a las producciones de saber en Colombia y en el mundo” (p. 196).

Retomando los planteamientos de Runge y Garcés (2010), se podría afirmar, para el caso de las licenciaturas en educación para niños menores de ocho años, que estos Programas podrían desde un posicionamiento crítico, reflexionar e indagar sobre la naturaleza de las competencias y sus implicaciones en la formación de los sujetos responsables de la educación de la infancia. Naturaleza que regida por los principios de la economía de mercado y del neoliberalismo (Weber,

2007), favorece el desarrollo de conocimientos y habilidades para competir efectivamente en el campo laboral que, a decir verdad, se caracteriza por ser inequitativo y por reducir también la formación en pedagogía, educación, investigación y didáctica a actividades operativas en el aula.

Lo más complejo es que la subvaloración de lo académico y de la fundamentación de la enseñanza, coadyuva a la desvalorización de la profesión del profesor, en tanto, como indica Densmore (1987) se posiciona la lógica de un empleo proletarizado. Este estatus explica las condiciones laborales de los profesores –remuneraciones bajas, largas jornadas de trabajo, volumen exagerado de trabajo - y se constituye en la evidencia de un trabajo que se parece cada vez más al de los trabajadores de la industria, en tanto existe una pérdida importante del valor de sus conocimientos respecto a la enseñanza, con el agravante del descrédito social del profesor.

### **1.5. El quién de la educación de niños menores de ocho años: los perfiles que se configuran a partir del análisis de las estructuras curriculares**

El recorrido discursivo trazado en la sección anterior permite considerar cómo la formación de maestros para la educación de niños y niñas, en tanto realidad socioprofesional, intenta delinear unos modos de ser maestro profesional y también, sentidos asignados a la educación de la infancia. De esta manera, los objetos, fines, propósitos y misiones propuestos por las Licenciaturas lejos de ser simples palabras, son formas de acción que dan cuenta de modos “ideales” de ser maestro y maestra en la educación de niños y niñas. Ideales que en los perfiles evidencian relaciones estrechas con los modos de concebir a los niños, su educación, con unos ámbitos o campos de desempeño profesional, con unas cualidades, virtudes y posicionamientos críticos.

### **1.5.1. Educación inicial, Educación para la primera infancia, Educación preescolar, Educación infantil. ¿De qué educación se trata?**

Educar a un niño me conviene y nos conviene,  
aunque no sabemos si le conviene,  
pues no conocemos de qué educación se trata.

Eduardo Bustelo, 2007.

El análisis de los objetivos y misiones en cada una de las Licenciaturas, hizo inevitable considerar el pensamiento de Eduardo Bustelo (2007) al respecto de la educación de la infancia. Si socialmente se considera fundamental y conveniente la educación de los niños y niñas, es preciso preguntar que significa e implica esta educación: ¿De qué educación se trata?

Vale decir, que la educación de la infancia en Colombia ha tenido en su devenir unos sentidos particulares. Como bien se encargaron de rastrear Hugo Cerda (1996), Absalón Jiménez (2012) y algunos integrantes del Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (1997), la educación de niños y niñas, en sus antecedentes, tuvo un primer sentido asignado desde el cuidado, la asistencia y la protección. Luego, y a partir de los aportes de la psicología, la medicina y de algunos referentes en pedagogía, la educación empezó a considerarse más allá de la simple atención. Aquel hombre infame, don Martín Restrepo Mejía, tendría algunos asuntos a referir en relación con esta educación, y lo que él nominó a comienzos del siglo XX, como pedagogía de párvulos, una pedagogía que requería de las maestras una preparación especial y en la que el juego posibilitaba una experiencia relevante en la formación de la infancia. Al decir de Sáenz y otros

(1997) don Martín Restrepo promulgaba ideas que, si bien parecen actuales, procedían de la más pura tradición Pestalozziana (p. 185).

Posteriormente, y a partir de reformas en el campo de la educación, apareció otra manera de referirse a ella: *educación preescolar*. Según Jiménez (2012) esta educación vive un tipo particular de tensión y resistencia entre dos percepciones: la primera de ellas, considera a esta educación como una etapa preparatoria para la escuela; y la otra, considera que la educación preescolar debe ser un espacio que potencie la socialización, el desarrollo y la autonomía infantil, a partir de experiencias relacionadas con el juego, la literatura y las artes (p. 242).

Con esta tensión particular, la educación preescolar, a partir de la Ley General de Educación, en 1994, se legitimó como obligatoria en el sistema educativo. Posteriormente, en los comienzos de este siglo -XXI- emerge con más fuerza y desde las políticas públicas -referidas en la primera parte de este documento- el término o nominación *educación inicial y/o educación para la primera infancia*. Desde esta nominación se acusa a la educación preescolar como etapa de preparación para la escuela, de una manera simplista e injustificada, en tanto que la educación preescolar no sólo enfatizaba en este aspecto, tal como afirma Jiménez (2012).

La educación inicial y/o educación para la primera infancia centra su atención, en el desarrollo infantil, las artes, el juego, la literatura, entre otras experiencias más, y enfatiza, ahora, en el niño como sujeto de derechos, en una perspectiva que, de nuevo, pareciera retomar, las bases de origen de la educación de la infancia, a saber, la atención y el cuidado, pero esta vez, como atención integral y cuidado calificado.

Con base en este breve recuento ¿de qué educación tratan los programas de formación estudiados en los albores del siglo XXI?

A decir verdad, los cuatro programas estudiados coinciden, a pesar de sus nominaciones, en situar la educación de los licenciados para trabajar con niños en rangos etarios específicos: así, en la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), se refieren a niños y niñas menores de seis años; en la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), se refieren los niños y niñas desde los cero hasta los siete años; en la Licenciatura en Educación Infantil (UPN), se refieren a los niños y niñas menores de 8 años y en la Licenciatura en Pedagogía Infantil (UDFJC) aunque no se hace referencia etaria, se evidencia, por los aspectos mencionados en el perfil general y perfil ocupacional que los pedagogos infantiles podrán abordar “la educación de la primera infancia y educación básica en las distintas áreas del conocimiento” (<http://licpedagogiainfantil.udistrital.edu.co:8080/documents/47868/c86f787b-cbdd-4515-8378-faada967fbf1>). Estas precisiones se complementarían con la alusión a:

... desempeñar su actividad como educadores y pedagogos en los niveles de educación formal de preescolar y básica del sector oficial y privado y en educación no formal como gestores de proyectos y programas que propendan por la calidad y la integridad de la formación de la infancia([https://www.udistrital.edu.co/files/academia/licpedagogiainfantilPerfilProfesional\\_11m14h21d11m2007a.pdf](https://www.udistrital.edu.co/files/academia/licpedagogiainfantilPerfilProfesional_11m14h21d11m2007a.pdf)).

De esta manera, se observa que la Educación para la Primera Infancia (CENDA), podría relacionarse con los niños y niñas menores de seis años, según lo indican los documentos de la política pública (para la primera infancia); mientras que la Educación Preescolar, la Educación Infantil y Pedagogía Infantil, desde las licenciaturas correspondientes, se asocia con niños y niñas en edades entre los cero y siete u ocho años. La Licenciatura en Educación Preescolar -como se observa- intenta ir más allá de la edad oficialmente establecida para este nivel y que correspondería hasta los seis años, abordando así, los dos primeros grados de la básica primaria. Así las cosas, esta

Licenciatura estaría sobrepasando el límite de edad establecido para una nominación como ésta. Una situación similar ocurre con las licenciaturas UPN y UDFJC, las cuales abordan las edades correspondientes al nivel de la básica primaria, dando a entender que la educación y la pedagogía infantil acoge a los niños de primera infancia y básica primaria. ¿Cuáles son los argumentos para abordar estas edades reconociendo que para el ciclo de la básica primaria se exige una titulación con un énfasis particular? ¿Qué se favorece y que se reciente en la formación cuando se asumen rangos etarios, niveles educativos y simultáneamente un discurso anti-preescolar? ¿Qué implican las denominaciones de los programas en el marco de las propuestas de formación?

Además de las referencias al rango etario, las cuatro licenciaturas ponen en evidencia el uso indiferenciado de nominaciones para referirse a la educación de la infancia, tal y como se aprecia en el título de esta sección. Dicha indiferenciación hace complejo evidenciar las particularidades de cada una de ellas.

Al respecto, la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), tiene en su documento un enunciado en el que refiere que sus futuros licenciados podrán desempeñarse como docentes de aula en alguno de los *grados del nivel de preescolar*. Tal enunciado junto a las reiterativas referencias a la educación preescolar genera la inquietud respecto a si, desde esta licenciatura, la educación inicial y/o primera infancia, esa educación que plantearon como la que reciben los niños y niñas menores de seis años, se relaciona o no con la educación preescolar.

En la Licenciatura en Educación Preescolar -FUM-, por su parte, se evidencia el planteamiento respecto a la formación de licenciados en *educación para la primera infancia*, o en *educación preescolar y/o pedagogía infantil*. Se evidencia entonces un uso indiferenciado de términos que dejan abierta la inquietud acerca de si tales nominaciones operan como sinónimos o tienen diferencias.

La Licenciatura en Educación Infantil (UPN), aborda la formación de licenciados en educación para niños y niñas desde los cero hasta los ocho años de edad. Como bien se enuncia, el programa le apuesta entonces a que su futuro educador “comprenda, problematice e intervenga en los niveles maternal, preescolar y primer ciclo de la básica primaria” (2011, p. 10). Frente a lo enunciado, resulta de interés la referencia a una posible diferenciación de la formación pedagógica y didáctica requerida en los niveles de maternal, preescolar y primer ciclo de la básica primaria. Sin embargo, si bien se entiende que esta diferenciación podría corresponder con la organización del sistema educativo, es decir, educación inicial, preescolar –transición- y los tres primeros niveles de la básica, en el documento de análisis no se encuentran desarrollos o argumentos que permitan tener una aproximación clara de las apuestas pedagógicas y la formación de la licenciatura en cada una de estas secciones o nominaciones.

Y por su parte, en la Licenciatura en Pedagogía Infantil (UDFJC), se evidencia una ausencia en el uso de estas nominaciones. La única referencia evidenciada es su apreciación respecto “a una formación que posibilite una visión integral a sus profesionales para que puedan desempeñarse en la *educación infantil* como investigadores e innovadores ([https://www.udistrital.edu.co/files/academia/licpedagogiainfantilPerfilProfesional\\_11m14h21d11m2007a.pdf](https://www.udistrital.edu.co/files/academia/licpedagogiainfantilPerfilProfesional_11m14h21d11m2007a.pdf))”.

Aquí, se evidenciarían entonces, algunas tensiones importantes para el análisis. Una tensión, entre la perspectiva de formación amplia de la educación infantil y las regulaciones políticas en relación con la educación de la infancia que, como se observó en la sección de los referentes legales que los programas citan para justificarse, sitúan esta educación entre el preescolar, la educación inicial y/o primera infancia; otra de las tensiones se encuentra entre los objetivos propuestos y la formación acorde a la complejidad de los campos de desempeño, pues,

evidentemente en esta propuesta se abre como campo de desempeño profesional la educación primaria que implica una formación en la enseñanza de los saberes, en perspectiva global e integradora, por lo que constituye una especialidad de formación en otros países de América Latina y Europa, donde, por cierto, la titulación en educación inicial no habilita para ser profesor de educación primaria.

Como se observa, el campo de la formación profesional de los maestros en educación para la infancia, empieza configurando un perfil que aborda edades de niños y niñas desde los cero hasta los seis y ocho años de edad, en diferentes escenarios educativos. Edades que intentan cubrir y responder a la organización del sistema educativo, conformado, especialmente, por dos niveles: en primer lugar, el nivel de preescolar constituido, desde el Decreto 2247 de 1997, por los niveles prejardín, jardín y transición, los cuales abordan las edades entre los 3 y 5 años; y en segundo lugar, el nivel de educación básica primaria. Añádase a estos dos niveles y a la idea de diferentes escenarios, la educación para la primera infancia, educación inicial, temprana y/o maternal que corresponde, según la normatividad vigente, a la educación de los niños y niñas menores de seis años de edad; nivel, que si bien no aparece enunciado de manera explícita en la Ley General de Educación como tal, ha venido ganando una presencia notable en el sistema educativo del país; de ahí la oferta o la propuesta reciente de los programas de formación por abordar esta población enunciándola en cada uno de sus documentos.

Se percibe entonces en el discurso una tensión y uso indiferenciado entre las nominaciones, especialmente cuando se alude a las posibilidades laborales o perfiles ocupacionales. Así, más allá de las edades, parece confundirse y atribuirse el mismo significado a la educación inicial y/o educación para la primera infancia y a la educación preescolar.

En el caso de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA, se señala que sus profesionales abordarán a los niños y niñas desde la gestación y/o cero años hasta los seis años de edad, delimitando entonces la primera infancia y/o educación inicial; la Licenciatura en Educación Preescolar-FUM, refiere que cubrirá la formación de licenciados dedicados a los niños y niñas desde los cero hasta los siete, aludiendo a Primera Infancia, Ciclo Uno –Preescolar, Primero y Segundo; y por último, la Licenciatura en Educación Infantil-UPN desde su nominación con una cobertura mayor, abordará desde los cero hasta los ocho años de edad (Nivel maternal, Ciclo Uno –Preescolar, Primero y Segundo- y Tercero, como grado correspondiente al Ciclo Dos de la Básica Primaria)

A partir de lo referido, la formación de maestros para la educación de los niños y niñas menores de ocho años, está reflejando, no sólo las características estructurales del sistema educativo sino también las tensiones en la organización del mismo, tensiones que se hacen evidentes en los enunciados de las Licenciaturas en Educación para la Primera Infancia (CENDA), en Educación Preescolar (FUM) y en Educación Infantil (UPN), los cuales, de una u otra manera, intentan responder tanto a la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, desde su referencia por el “nivel Preescolar” como a esas otras y recientes demandas por la educación inicial y/o primera infancia, pero sin mayores problematizaciones y análisis.

Así las cosas, los programas de formación de maestros para la educación de la infancia se encuentran enmarcados en unos modelos políticos y sociales que parecen situar, en la actualidad, la educación de los niños y niñas en horizontes difusos. Retomando el estudio de Absalón Jiménez (2012) la educación preescolar en las últimas décadas del siglo XX situaba como objeto de atención y estudio a la infancia entre los cero y seis años de edad (p. 209). Tal delimitación la llevó a lo

largo del tiempo a buscar las formas más pertinentes para su respectiva educación en medio de la tensión que sostenía entre preparación escolar, versus, socialización, juego, autonomía.

Ahora, con la emergencia de la educación inicial o educación de la primera infancia, pareciera evidenciarse una actualización de la educación preescolar en el siglo XXI de aspectos y sentidos que se promovieron a lo largo del siglo XX; como se puede observar, la educación inicial también ubica su mirada o su objeto de atención en la educación de los niños menores de seis años. Pero además de ello, esta educación presenta como fundamento a la atención y el cuidado, aspectos éstos que dieron origen a la educación preescolar y que eran objetos de profundos debates y cuestionamientos; pero ahora, desde la mirada de la educación en el siglo XXI, reaparecen y se reactualizan presentándose entonces la atención, como atención integral y el cuidado, como cuidado calificado. ¿Habrá que realizar una vigilancia epistemológica con estas reapariciones?

De igual modo, la educación inicial celebra y hace alusión en la actualidad, al juego, el arte, la literatura y exploración del medio como pilares, o bien, como actividades rectoras de los niños. Sin embargo, y como bien señalaron, primero, el infame de don Martín Restrepo (S. XX) y luego Cerda (1996) y Jiménez (2012), estas referencias ya habían sido presentadas en la educación preescolar del siglo XX y comienzos del XXI. Incluso, podría hablarse del siglo XIX, si se hiciera el ejercicio de reconocer la pedagogía de la educación infantil en el seno del ideario de la escuela activa.

Tomando prestadas algunas palabras de Oscar Saldarriaga (2003) a propósito de esta cuestión de la educación preescolar, inicial, temprana, etc., conviene entonces mostrar en dónde se encuentran las verdaderas novedades y dónde las continuidades, y dónde y cómo la innovación puede convertirse, más bien, en tradición (p. 24).

En suma, es evidente la urgencia de asumir la pregunta acerca de la especificidad de la Educación Infantil, de la pedagogía infantil, de cara a la tensión cuidar – educar y a la perspectiva antiescolar. Pregunta que, quizá, puede contribuir al reconocimiento de la pedagogía de la educación infantil como toda una línea de estudios en la que la especificidad de la educación de los niños es densa, exigente y abarcadora, por lo que no puede darse el lujo de romper con las relaciones con el sentido de preparación para la escuela, ni quedarse en las discusiones de lo innovador y lo tradicional.

### **1.5.2. Campo y/o ámbitos de desempeño: una aproximación a la realidad socioprofesional de los licenciados en educación para la infancia.**

La formación de maestros es, como refiere Gimeno Sacristán (1990), una realidad socioprofesional, pues reconoce que los maestros además de ser piezas del sistema educativo, también están en estrecha relación con el sistema social, económico y político. En tal sentido, el estudio y análisis de los cuatro programas de formación remite a pensar en una configuración socioprofesional, propiamente dicha. En ese sentido, son claves, las delimitaciones que realizan los programas al referirse a los ámbitos de desempeño, campos de acción y/o perfil ocupacional, en tanto, constituyen articulaciones con “realidades más amplias”, que en este caso tendrían que ver con la división del trabajo y el reparto del mismo en el sistema educativo (Sacristán, 1990).

Al respecto, se evidencia de manera recurrente en los cuatro programas, una apuesta por la formación de profesionales en educación para niños y niñas que les permita desempeñarse y/o

asumir cargos relacionadas con: la enseñanza en contextos educativos formales y no formales, gestión (administración y/o dirección) e investigación<sup>16</sup>.

### *Enseñanza*

Los cuatro programas propenden por la formación de profesionales que puedan desempeñarse como docentes en instituciones públicas o privadas, formales o no formales. Sin embargo, el campo de desempeño como docente o profesor, que sería el foco de la formación, se abre a la diversidad de contextos y modalidades en las que se encuentran los niños y niñas. De esta manera, la formación de licenciados, a diferencia de las últimas décadas de siglo XX, supera la frontera del jardín infantil o del aula de clase y al superarla, valdría la pena preguntar si pervive el rol del profesor o si, efectivamente, emergen “agentes” que educan en el museo, en la ong, en las organizaciones comunitarias o en los programas de difusión de la ciencia y la tecnología.

Este aspecto se constituye en un asunto problemático para los estudios de Jiménez (2012) y Hugo Cerda (1982) en relación con la educación de la infancia en los albores del siglo XXI; una educación que empieza a desmarcarse de la escuela o el jardín como institución socialmente determinada para el encierro tanto corpóreo como epistémico de la niñez.

De esta manera, la formación de los maestros en educación para infancia, al tiempo que da lugar al reconocimiento de la diversidad de contextos en los que se encuentran los niños, también podría considerarse como un asunto problemático, en tanto que ese desplazamiento a otros escenarios de educación de la infancia, podría contribuir a debilitar la importancia y responsabilidad del Estado en la institucionalización de la educación de los niños.

---

<sup>16</sup> La investigación en los procesos de formación de licenciados en educación para la infancia se desarrolla en el capítulo 4.

## *Gestión*

En relación con el ámbito de la gestión se ubican las referencias a un profesional que además de desempeñarse como profesor y como investigador, también puede proyectarse como:

- Directivo docente.
- Dirigentes de la educación
- Innovador
- Orientador
- Asesor
- operador de proyectos de implementación de política pública.
- Líder en la gestión de proyectos sociales.
- Gestor de proyectos y alternativas educativas para la infancia
- Asesor, consultor de proyectos educativos para la infancia.

En las Licenciaturas en Educación para la Primera Infancia (CENDA), Licenciatura en Pedagogía Infantil (UDFJC) y Licenciatura en Educación Infantil (UPN) se desarrolla en breves enunciados las intencionalidades de la formación en este ámbito. Así, la gestión, en el campo de la formación profesional de maestros para la educación de niños y niñas, se relaciona y se asocia con la posibilidad de que este profesional pueda ejercer en el ámbito socioprofesional y laboral como director, administrador, asesor, consultor, gestor y diseñador de proyectos. Todo ello con el fin de orientar los procesos de educación de la infancia en su diversidad de contextos, planificar y operacionalizar la política pública de la infancia (UDFJC, 2011, p. 16), y contribuir a la cualificación de otros agentes que también tienen una relación con los niños y niñas (familias, madres gestantes, madres comunitarias, etc.) (CENDA, 2011).

De esta manera, así como la educación de la infancia sobrepasa los límites de la escuela o el jardín, la formación de maestros en este campo también supera las fronteras del salón de clases, de modo que los maestros en educación para la infancia tendrían la posibilidad abordar además diferentes contextos y otros desempeños, como el de la gestión. Sin embargo, sobre este asunto, habría que desarrollar otros estudios pues en los análisis a los documentos realizados no es evidente cómo en los procesos de formación, e inclusive desde las prácticas formativas, se posibilitaría tal aproximación. En todo caso, valdría la pena sugerir que por la vía de los procesos de formación de licenciados, se estaría contribuyendo a legitimar la desbordada y cuestionada “función docente” establecida en el Decreto 1278 de 2002 (Estatuto de profesionalización):

La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes.

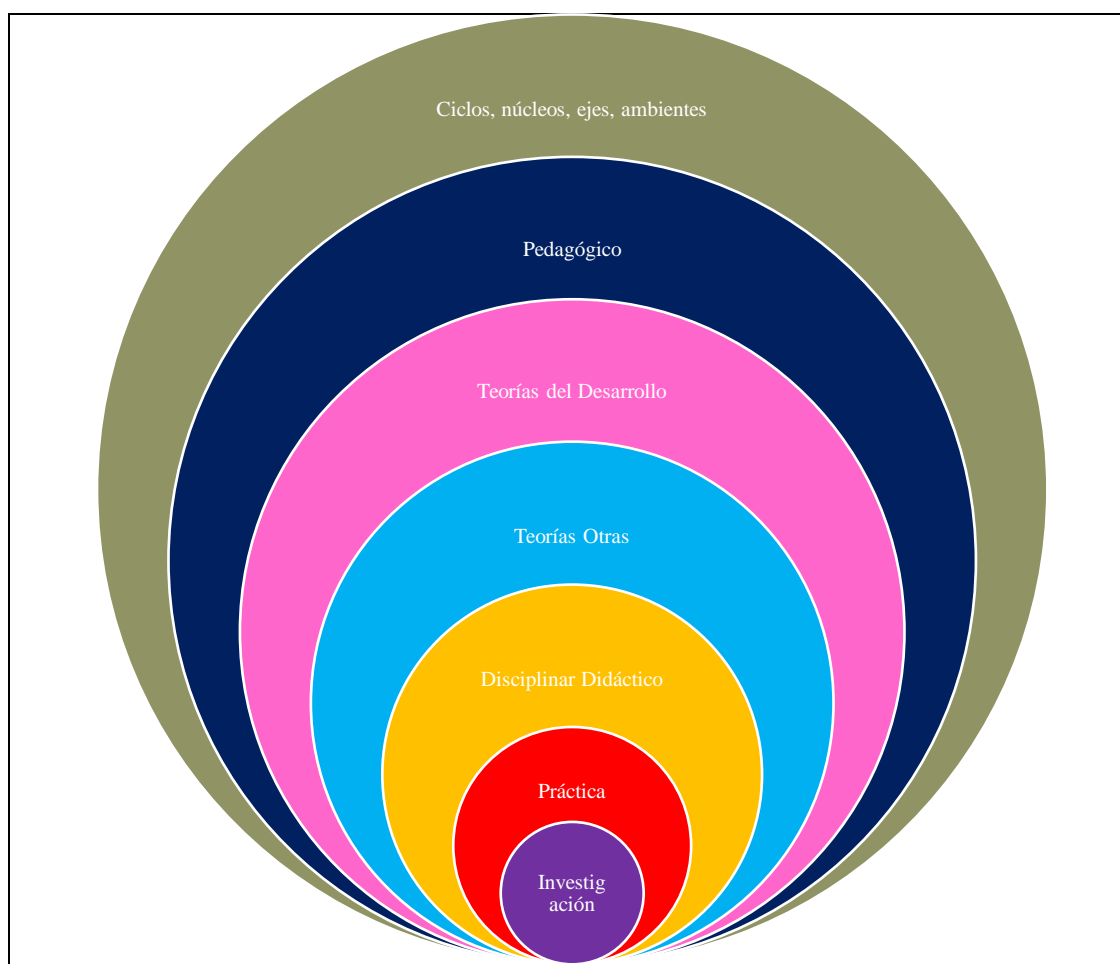
Se evidencian entonces los tres ámbitos de deformación de los maestros en educación para niños y niñas. Una formación que parece tener tensiones entre sus propias formas de nominarse y su relación con los niveles del sistema educativo al cual desean responder. Tales tensiones no sólo se hacen evidentes en este plano normativo y curricular, sino que parecen tener sus réplicas en el plano laboral y social, pues tal y como se puede apreciar en las ofertas laborales para licenciados en educación para la infancia en la ciudad de Bogotá, hay una profusión de nominaciones que parecieran considerarse por parte de los empleadores como simples sinónimos.

Ante la dispersión y profusión de titulaciones referidas, se podría inferir que éstas, podrían estar correspondiendo no a elaboraciones teóricas y posturas políticas, sino a otros aspectos. Por un lado, a la desigualdad de condiciones económicas ofertadas a los licenciados del campo de la infancia, por otro, la desigualdad de condiciones exigidas para ser maestro en la educación de los niños y niñas y, adicionalmente, la ausencia de debates y claridades al respecto de los sentidos, valores e implicaciones de cada uno de estos términos *-educación inicial y/o para la primera infancia, la educación preescolar, pedagogía infantil y educación infantil*

Al decir de Sacristán (1987), “el tipo de titulación requerido para ejercer en cada nivel escolar, tiene que ver no sólo con diferencias cualitativas, académicas y profesionales, sino con el valor social mismo del tramo escolar de que se trate” (pág. XII). Al respecto, ¿cuál será el valor social que se le está asignando a la educación de la infancia, cuando las titulaciones son azarasas e insignificantes para el ejercicio profesional o cuando se sugieren cambios en las titulaciones en independencia de lo que implican o signan para la educación de los niños?

## CAPÍTULO 2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

La aproximación a la organización curricular de las Licenciaturas que se concreta en sus planes de estudio, arroja los primeros indicios de las posturas y perspectivas teóricas que cada Programa de formación asume y, que por tanto, podría estar configurando el campo de conocimientos, teorías, saberes, y/o disciplinas de los licenciados en educación para niños y niñas menores de ocho años.



**Ilustración 2 Balance organización Plan de Estudios en las licenciaturas estudiadas**

Los programas presentan una organización que agrupa asuntos relacionados con dos aspectos en particular: en primer lugar, la pedagogía; y en segundo lugar, los saberes específicos, didácticas y/o formación disciplinar y las teorías del desarrollo.

### **2.1. La Pedagogía, entre saber, ciencia, disciplina y campo intelectual. ¿Una torre de Babel?**

Francine Best (1988 citada en García, 2008), se refería o comparaba justamente a la pedagogía como la Torre de Babel, en tanto evidenciaba una cierta confusión y ambigüedad en los discursos que se construían alrededor de ella. ¿Ocurrirá lo mismo en la formación de maestros y maestros en educación para niños y niñas menores de ocho años? ¿Cómo y desde qué referentes se aborda a la pedagogía?

De acuerdo a lo planteado en cada uno de los documentos abordados para el análisis, en tres licenciaturas en especial, se refieren a la pedagogía como un aspecto fundante en el proceso de formación de los licenciados, situándola ya como saber, disciplina, ciencia o campo intelectual de la educación –o todas a la vez-. Sin embargo, y a pesar de coincidir en reconocer a la pedagogía como un aspecto central y de asumirla desde varias líneas, se evidencian campos discursivos distintos entre una licenciatura y otra, que podrían entrar en diálogo con la tesis planteada por Francis Best.

*La pedagogía como saber.*

Las licenciaturas en Educación para la Primera Infancia (CENDA) Licenciatura en Educación Preescolar (FUM) y Licenciatura en Educación Infantil (UPN) abordan la pedagogía como saber. En el caso particular de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), se define la pedagogía como “un saber procedimental y un saber declarativo específicamente entre un saber cómo y un saber para qué” (CENDA, 2011, p.26). A partir de este enunciado, en esta licenciatura se considera entonces la pedagogía como aquella encargada de proporcionar “conocimientos teórico-prácticos” que proporcionen o doten de competencias profesionales para:

... [la] aplicación de estrategias didácticas, pedagógicas, filosóficas y de diseños y evaluación curricular, requeridas para el desarrollo del proceso docente-educativo en las instituciones educativas. (...) Contribuir al desarrollo de actividades de la práctica pedagógica mediante un proceso de observación, acercamiento y conocimiento del entorno escolar y la aplicación de actividades concretas relacionadas con los aspectos metodológicos y didácticos de la clase. (...) Desarrollo de competencias, capacidades, habilidades para resolver problemas educativos (CENDA, 2011, p. 37).

La Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), por su parte, se refiere a la pedagogía como saber en permanente construcción; y la Licenciatura en Educación Infantil (UPN) considera a la pedagogía como saber fundante, en tanto que posibilita, por un lado, elaborar

... un saber o discurso pedagógico que le permita comprender, problematizar e intervenir en contextos institucionales de educación formal, en los niveles maternal, preescolar y primer ciclo de la básica primaria, así como en contextos de educación no formal y comunitarios, que a nivel local, regional y nacional trabajen en propuestas alternativas de formación y atención para la infancia; [y

por otro] (...) la consolidación de un discurso y la construcción de criterios para interpretar e intervenir, tanto en la implementación como en la definición de la política pública en relación con la educación de los niños y niñas del país (UPN, 2011, p. 10).

De esta manera, se evidencia que la pedagogía como saber se asocia o se relaciona con ideas alrededor, por un lado, de un saber cómo y de un saber para qué, y por otro, con la consolidación de un discurso para problematizar e intervenir en contextos institucionales de educación formal y no formal; y para poder interpretar e intervenir sobre aquellos planteamientos políticos alrededor de la educación de la infancia.

De acuerdo con los planteamientos de Nylza García, en efecto, la pedagogía como saber se ha intentado abordar desde varias perspectivas. Una de ellas está relacionada con intentar comprender “cómo se ha producido ese saber, permeado no solo por el discurso pedagógico oficial o por los enfoques, teorías, etc., sino también como producto de las contingencias del día a día en las aulas” (2008, p. 67). En dichas contingencias la pedagogía como saber se pregunta acerca de qué se enseña, a quiénes, para qué y cómo se enseña, entre otras. Preguntas que están ligadas a las condiciones y particularidades del propio quehacer del maestro (García Vera, 2008, p. 67).

No obstante, valga recordar que la alusión a la pedagogía como saber tiene una importante relación con los Decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998, en los que se reconoció la pedagogía como saber fundante de la formación de maestros. Marcos legislativos que contradictoriamente contribuyeron a naturalizar y, entonces, debilitar la argumentación en torno al lugar que ocupa y el sentido que adquiere la pedagogía en términos teóricos y conceptuales dentro de las propuestas de formación de maestros. El impacto que tiene lo legislativo y el modo como sitúa términos y lógicas, independientemente de la coherencia epistémica se aprecia también en los modos como a la

comprensión misma de la pedagogía como saber se le añade lo que va surgiendo o exigiéndose a las licenciaturas.

Así, por ejemplo, de acuerdo a lo referido por la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA) se podría pensar que esta licenciatura asume la pedagogía como un saber, pero quizás, como un saber que entra en relación con sus discursos alrededor del desarrollo de competencias, es decir, con el desarrollo de capacidades y habilidades para la aplicación de estrategias en pro de la resolución de problemas educativos o para el desarrollo del proceso docente-educativo en las instituciones educativas. La pedagogía como saber desde esta Licenciatura se asume, en efecto, con asuntos relacionados con las contingencias del quehacer del maestro en el aula; la cuestión a revisar es la posible relación o asociación de la pedagogía como competencia y como saber procedimental centrado más en el “cómo” que en “el para qué” y en independencia de un diálogo entre los conocimientos teóricos-prácticos.

Por su parte, en la Licenciatura en Educación Infantil (UPN), donde se asume la pedagogía como saber permite reconocer que ésta no es ajena a las condiciones sociales, políticas, económicas, históricas y culturales de una sociedad determinada. De ahí que, siguiendo los aportes de García (2008) el enunciado de esta Licenciatura gire en torno a la consolidación de un discurso pedagógico que pueda tanto interpretar como interpelar las condiciones del contexto social del momento. Cuestiones fundamentales pero que no dan lugar a una delimitación de lo que en términos académicos implica la referencia a la pedagogía como saber.

La pedagogía como saber se presenta en la formación de licenciados en educación para niños y niñas desde dos extremos: por un lado, como un saber en relación con cuestiones que parecen limitarse más en asuntos procedimentales, con el abordaje de conocimientos teóricos-

prácticos y con el desarrollo de competencias para aplicar estrategias en pro de contribuir a los procesos docente-educativo; y, desde el otro extremo, como un saber relacionado con la reflexión y el reconocimiento de la mediación de factores sociales y políticos sobre la pedagogía y la educación de la infancia.

El lugar subdesarrollado de la pedagogía es un referente importante para analizar el estatus profesional del licenciado que se forma, pues la formación profesional, de manera general, está condicionado por la existencia de referentes no solo políticos y sociales, sino también y fundamentalmente teóricos. En ese sentido, la producción de saber teórico y práctico en torno a la pedagogía y la pedagogía de la infancia, es el factor determinante para el establecimiento del monopolio profesional del licenciado en el campo de la infancia. Ello significa que sin claridades y sin producción acerca de los marcos teóricos, metodológicos y técnicos propios del campo de la pedagogía y la educación de la infancia y, en particular, por los que se opta, es inadmisibles hablar de formación profesional.

### *La pedagogía como disciplina.*

La Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), es el programa en el que se evidencia una aproximación a la pedagogía como disciplina y constituye el eje fundante del Programa que:

... comprende y explica la relación dialéctica entre los sujetos susceptibles de ser educables y los objetos susceptibles de ser enseñables y, en esta relación, propicia el desarrollo, transformación de sujetos y transformación de cultura. La pedagogía como disciplina tiene como misión, medio y principio la formación humana. Vista de esta manera, es un eje que da cuenta de qué y para qué (...)  
Su intención se encamina a “consolidar conocimientos que permitan analizar críticamente la

realidad educativa; desarrollar el proyecto profesional de los sujetos educativos docentes y en consecuencia alcanzar una identidad docente bajo los marcos éticos” (FUM, 2009, p. 38).

Como se observa, el aspecto clave que esta Licenciatura enuncia al referirse a la pedagogía como disciplina, tiene que ver con la formación y transformación humana a partir de la relación dialéctica que se establece entre los sujetos susceptibles de ser educables y los objetos susceptibles de ser enseñables. De tal enunciado, se observa que para la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), la pedagogía en tanto disciplina, asume a los sujetos –maestros y niños- como sujetos con disposición para ser educables. De igual manera, hace referencia a los objetos, que por inferencia, podrían ser los temas, saberes y/o conocimientos susceptibles de ser enseñados. Al respecto, ¿cuáles serían aquellos objetos y qué los haría aptos para ser enseñados en la educación de niños y niñas?

Al entrar en diálogo con los planteamientos de Nylza García, resulta complejo situar tal enunciado en algunas de las tres versiones que esta autora plantea al abordar la pedagogía como disciplina: en la primera, la pedagogía en tanto disciplina se considera como conjunto de saberes y prácticas que tienen como objeto de estudio la enseñanza, entendida como un acontecimiento complejo; la segunda, desde los planteamientos del grupo Federici, la pedagogía parte de la enseñanza para ir más allá de ella, tomando como objeto propio la relación pedagógica entre maestros y alumnos (Vasco Uribe, Martínez Boom, y Vasco Montoya, 2008); y la tercera, concibe a la pedagogía como “disciplina social en construcción y comprende un conjunto de proposiciones teóricas que se articulan alrededor del concepto de formación: enfoques, métodos, estrategias y técnicas que permiten explicar y diseñar procesos de enseñanza” (Flórez y Tobón, 2001, citado en García, 2008. p. 65).

La Licenciatura en Educación Preescolar (FUM) podría estar retomando algunos aspectos de las tres versiones, sin embargo, se puede inferir que ésta podría aproximarse más a la tercera versión por su énfasis en los procesos de formación y transformación de la vida humana, a partir de enfoques y estrategias que permiten abordar los procesos de enseñanza, pero en clave de una formación social de los sujetos. Es preciso mencionar que ante la pedagogía como disciplina no se evidencian, desde ésta licenciatura, posturas o desarrollos más claros que permitan situar sus enunciados en las discusiones que se han construido a propósito del tema.

#### *Pedagogía como ciencia.*

En la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), considera a la pedagogía como ciencia, al disponer de un enfoque interdisciplinario que le permite “a los futuros licenciados (...) contar con diferentes técnicas de acompañamiento al proceso docente-educativo, desarrollando métodos propios de esta ciencia y al mismo tiempo identificando en los estudiantes sus potencialidades cognoscitivas, afectivas y sociales para un mejor desenvolvimiento en las actividades académicas y como persona” (CENDA, 2011, p. 27). De esta manera, se refiere en esta licenciatura que “(...) la pedagogía como ciencia en la formación del licenciado se desarrolla de forma transversal en el plan de estudio propuesto, como fundamento científico de las prácticas pedagógicas y los proyectos de investigación que se desarrollarán; lo que contribuirá en gran medida a la formación integral del futuro licenciado” (CENDA, 2011, p. 27).

De este enunciado se aprecia como la pedagogía en tanto ciencia se relaciona como la fundamentación de prácticas pedagógicas y proyectos de investigación, todo ello con el fin de propiciar la formación integral de sus maestros. Así mismo, esta forma de considerar a la pedagogía

se relaciona con las técnicas y métodos propios para el acompañamiento al proceso docente-educativo, proceso que tampoco se aborda o se define en el documento, dejando abierta la inquietud respecto a lo que desde esta licenciatura se entiende por tal proceso y su incidencia en la formación de maestros.

En relación con esta cuestión, vale señalar entonces, la pretensión de científicidad que se evidencia en los enunciados de esta licenciatura y los cuales no amplían la discusión al respecto de por qué la pedagogía debe considerarse como ciencia, qué aspectos o elementos le otorgan tal carácter, cuáles son sus referentes, qué o cuales disciplinas entrarían en la discusión y, por supuesto, los métodos y técnicas propias de la consideración de la pedagogía en tanto ciencia.

#### *Pedagogía como campo intelectual de la educación.*

La Licenciatura en Educación Infantil (UPN) es el único programa que considera a la pedagogía como campo intelectual de la educación. Pero, al igual que los demás, no dispone de una sección o apartado especial para desarrollar, quizás con más amplitud, su decisión de considerar a la pedagogía como aquel saber fundante del maestro y como campo intelectual de la educación. Al respecto de este último enunciado en un documento se expresa que uno de sus objetivos como programa de formación, consiste en “fundamentar el trabajo como maestros desde una perspectiva histórica que posibilite a la vez reconocer y asumir la pedagogía como campo intelectual de la educación” (UPN, 2011, p. 9).

Realizando una mirada muy general y superficial si se quiere, la cuestión del campo intelectual de la educación es un tema que ha sido abordado, por Mario Díaz (1993, citado en Garcés Gómez, 2014) quien expresa y define a éste como un campo que además de estar

conformado por intelectuales “que crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas, todo ello, en el contexto de la producción del discurso educativo y en el contexto de relaciones estratégicas (...) es ante todo un campo de producción de saber frente a un campo de reproducción o, como él lo denomina, un ‘campo pedagógico’” (Díaz 1993, citado en Garcés Gómez, 2014).

En tal sentido, este asunto del campo intelectual de la educación, propicia, al decir de Juan Felipe Garcés Gómez (2014), una dicotomía entre los productores de saber y discursos educativos –desde el campo intelectual de la educación- y los reproductores de estos saberes y discursos. En pocas palabras, el campo intelectual de la educación genera una separación y oposición entre los “intelectuales” y los maestros que, desde los planteamientos de Díaz no son más que reproductores del campo intelectual de la educación.

Así las cosas, desde el campo intelectual de la educación, el discurso pedagógico y su investigación quedan subordinados a nuevas pretensiones hegemónicas que ponen a la pedagogía en un estado adámico, o bien, que la dejan atrapada en las determinantes de la sociedad, la cultura, la reproducción (Echeverry y Zuluaga, 1998).

¿La licenciatura en educación infantil asume la pedagogía desde las lógicas de la reproducción que se promueven desde la noción de campo intelectual de la educación, situando, por tanto, la formación de maestros desde una lógica reproductiva?

Ahora bien y con base en los hallazgos, es preciso reflexionar sobre dos asuntos: en primer lugar, y retomando el planteamiento inicial de esta sección en relación con la metáfora de la pedagogía como la torre de Babel, los programas de formación de maestros para la educación de los niños y niñas menores de ocho años, a pesar de considerar a la pedagogía como el aspecto central en la formación de sus maestros, se evidencia la ausencia de desarrollos argumentativos en

sus documentos al respecto de las maneras en cómo cada Licenciatura la asume, ya sea como saber, como ciencia, disciplina o campo intelectual de la educación. Ausencia que deviene en ambigüedad y por tanto en la constitución de un horizonte disperso sobre el lugar de la pedagogía en la formación de los maestros en educación para la infancia: una formación que contrario a lo que se dice en los propósitos de formación, recae en lógicas procedimentales que sobredimensionan lo procedimental y lo práctico, contribuyendo de este modo a condenar a “la pedagogía a vivir en el mundo de la reproducción sin posibilidad de abandonar la pasividad y acceder al mundo del saber productivamente” (Echeverry y Zuluaga, 1998, p.7).

Como segundo aspecto para plantear el debate y reflexión, tiene que ver con algunas alusiones en estos Programas de formación a la *pedagogía infantil*. Así, la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), contiene en algunos apartados de su documento, enunciados que sitúan a la pedagogía en relación con la infancia. De esta manera, la Licenciatura considera que a través de la formación de sus licenciados en el área de la pedagogía se espera contribuir al desarrollo integral de la primera infancia en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual (CENDA, 2011, p. 1).

La Licenciatura en Educación Preescolar (FUM) es el programa que alude en varias secciones al desarrollo de teoría pedagógica infantil, por su intención por propender la formación de profesionales de la infancia “que conozcan la especificidad de la educación para la primera infancia y, por tanto, favorezcan la socialización del niño dentro de un clima afectivo que permita desarrollar la trama vincular de éste con el mundo y, desde allí, propiciar las condiciones para su desarrollo integral” (FUM, 2009, p.33).

La Licenciatura en Educación Infantil (UPN), plantea que la pedagogía debe articularse con la comprensión de la infancia como categoría social y cultural pensada desde diversos lugares conceptuales.

Y por último, la Licenciatura en Pedagogía Infantil (UDFJC) refiere en pocas líneas, la pretensión de “la formación de un educador, pedagogo, docente en pedagogía infantil, de modo que reciban el legado teórico-práctico de la pedagogía y su relación con las demás disciplinas para desempeñarse en la educación infantil como formadores, investigadores e innovadores; y para que mediante su actividad (...) realicen aportes significativos a la educación infantil” (UDFJC, 2011, pp. 12, 13). A decir verdad, no hay un desarrollo que particularice y justifique la nominación de esta licenciatura y, menos aún, está ausente una precisión acerca de lo que implica la pedagogía infantil y su relación con la formación de maestros.

A partir de este recorrido por los enunciados de estos Programas, puede decirse que la pedagogía infantil se relaciona con la construcción de un saber, de un área, ciencia, disciplina o campo intelectual que, articulada a la comprensión de la infancia desde una perspectiva histórica y cultural (UPN, 2011), permitirá el desarrollo integral de la infancia (FUM, 2009) (CENDA, 2011), y la formación de maestros innovadores, formadores e investigadores que realizarán aportes significativos a la educación infantil (UDFJC, 2011).

No obstante, estos enunciados planteados por los Programas no logran evidenciar mayores desarrollos al respecto, en sus construcciones y apuestas teóricas, sus investigaciones, su relación con el legado y el devenir de la educación y la pedagogía en la infancia en Colombia.

## **2.2. Sobre los saberes específicos, didácticas y/o formación disciplinar.**

Además de la pedagogía como aspecto central y fundante en la formación de maestros para la educación de niños y niñas menores de ocho años, se evidencia en el análisis de cada una de las licenciaturas, las referencias a la formación disciplinar, saberes específicos y/o en didácticas. De manera similar a lo expuesto en la sección anterior, se observa que los programas de formación no refieren mayores desarrollos al respecto, de modo que pueda identificarse con claridad lo que conciben como saberes específicos, didácticas o formación disciplinar.



Ilustración 3 Balance organización Plan de Estudios en las licenciaturas estudiadas

Tal y como se puede apreciar en la Ilustración 3, la organización del plan de estudios de las licenciaturas pone en evidencia los conocimientos que consideran relevantes en la formación de sus maestros. De esta manera, se presentan a continuación algunos planteamientos de cada una de las licenciaturas al respecto de la formación específica de los estudiantes, introduciendo también como referente los nombres de las asignaturas que los Programas refieren como parte de tal formación, ya sea en saberes, didácticas o disciplinas.

En primer lugar, la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), enuncia como una de sus características la formación de “un profesional con saberes específicos en la lúdica, la creatividad, los valores y la expresión corporal, en las didácticas específicas. El futuro egresado de CENDA fundamentará su saber en las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, el lenguaje y la comunicación” (2011, p. 20).

En relación con este planteamiento, y como se evidencia en la sección de la estructura curricular, especialmente en el área de saberes específicos y didácticos, se enuncia que proporciona la formación a través de fundamentos teórico-prácticos para el desarrollo de la investigación y las prácticas pedagógicas. Tal formación capacita al licenciado a nivel de la educación, la formación y la pedagogía para la proyección y diseño del proceso docente-educativo encaminados a la formación de las nuevas generaciones. En tal sentido *los saberes específicos y didácticos* preparan al licenciado en el desempeño adecuado en la atención de los niños de 0 a 6 y madres gestantes, integrando saberes prácticos con las teorías de la pedagogía y educación.

Con base en lo mencionado, puede inferirse que la licenciatura no establece diferenciaciones entre lo que considera como saberes específicos, didácticas específicas y formación disciplinar, pero tampoco con lo que constituye el saber general. Estos tres enunciados

se usan de forma indiferenciada para referirse a los conocimientos específicos de un maestro en educación para la infancia. Finalmente, en la Licenciatura de CENDA, la formación específica se sintetiza en las siguientes materias:

**Tabla 6 Didáctica/saberes. Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA)**

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lúdica y Creatividad y Juegos para la Primera Infancia</li> <li>• Lúdica, Creatividad y Expresión Cultural y Estética</li> <li>• Lúdica, Creatividad y Valores</li> <li>• Didáctica de la Expresión y Apreciación Artística</li> <li>• Didáctica del Lenguaje y la Comunicación</li> <li>• Didáctica del Desarrollo Lógico Matemático</li> <li>• Didáctica de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental</li> <li>• Didáctica de la Lengua Extranjera</li> </ul> |
|---|

En segundo lugar, en la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), no es posible identificar de manera explícita las apuestas epistemológicas, pedagógicas, didácticas y por supuesto su respectiva fundamentación teórica. De ahí a que en esta sección del análisis se planteen los aspectos más reiterativos en relación con el campo de conocimientos que fundamentaría esta propuesta de formación. Aspectos que pueden encontrarse, quizás a modo de indicios, en la organización de su estructura curricular concretada en el plan de estudios, especialmente en la misión y en los ejes transversales: en el eje de identidad –lúdica y creatividad- y en el eje fundante –pedagogía, mencionada en la sección anterior-.

Así pues, y en relación con el *eje de lúdica y creatividad*, se puede concluir que este sería una de sus apuestas teóricas más destacadas, y la cual podría asumirse como un saber específico

en la formación de sus licenciados en educación preescolar. Al respecto, el Programa refiere que este eje, se aborda como una dimensión que se pretende favorecer y desarrollar en las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, de manera que puedan “comprenderla como mediadora entre el mundo y el niño y la niña y, desde allí, integrarla a su quehacer en el compromiso educativo con las niñas y los niños, sus familias y la comunidad, aportando a la transformación y desarrollo del país” (FUM, 2009, p. 31). La lúdica y creatividad, como eje de identidad de la Licenciatura, se constituye en:

... la invitación permanente a disfrutar lo que se hace por difícil y complejo que sea. A pensar, sentir y actuar desde la perspectiva del reto, de asumir lo desconocido y lo no resuelto, de arrogarse desafíos que surgen de la cotidianidad misma. Es el juego de construir y reconstruir que posibilita la flexibilidad de pensamiento y la vivencia de la capacidad creadora, en la posibilidad constante de expresión. Se sustenta en la conjugación de los deseos, las emociones, las necesidades, y los pensamientos (FUM, 2009, pp. 38, 39).

En tal sentido, se asume que la lúdica y lo lúdico, se hace presente en la posibilidad que se le da a los niños y al maestro de realizar actividades centradas en la expresión, el placer y el gusto. Por tanto, “lo lúdico se materializa por medio de las diferentes expresiones artísticas, de esta manera, se reconocen las diversas manifestaciones del arte dónde se desarrolla la imaginación, la fantasía, el humor, la espontaneidad y la improvisación entre otros” (FUM, 2009, p. 39).

Desde una perspectiva sociológica y cultural sobre el tema, la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), fundamenta su eje de *lúdica y la creatividad*, con los aportes de Huizinga, Callois, Duvignaud, Gadamer y Dewey, además de retomar algunas referencias de la experiencia educativa de Reggio Emilia.

Además de esta referencia por la lúdica y la creatividad, en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, se evidencia su apuesta por unos saberes socioculturales, que “favorecen la relación y comprensión del mundo físico y simbólico, dirigida a apoyar el acceso de los niños/as a la cultura y a desarrollar sus potencialidad” (FUM, p. 37). En dichos saberes aparecen asignaturas en relación con las expresiones del arte, la educación en áreas específicas e inglés.

**Tabla 7 Didáctica/Saberes Licenciatura en Educación Preescolar (FUM)**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura Infantil</li> <li>• Expresión musical</li> <li>• Expresión plástica</li> <li>• Expresión dramática y títeres.</li> <li>• Educación ciudadana</li> <li>• Educación en matemáticas</li> <li>• Educación en ciencias.</li> <li>• Informática en educación infantil</li> <li>• Religión en educación infantil</li> <li>• Inglés en educación infantil</li> </ul>
--

Es preciso referir, que esta licenciatura prefiere hacer uso del término *saberes socioculturales*, en lugar de saberes escolares, disciplinares, didácticas. Puede inferirse que este uso esté en relación con distanciar su propuesta de formación de los imaginarios de la educación preescolar y del fin de preparar para la escuela. Sin embargo, y si se revisan tanto los saberes específicos de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), y los saberes socioculturales de FUM, pareciera tratarse de lo mismo, de aproximaciones a saberes, disciplinas

o didácticas desde la lúdica, las expresiones artísticas y la enseñanza de las matemáticas, las ciencias, y comunicación y lenguaje (aprendizaje de la lengua escrita).

En tercer lugar, la Licenciatura en Pedagogía Infantil (UDFJC), refiere tres argumentos que sustentan teóricamente su propuesta de formación: epistemológico, sociológico y psicológico. En esta sección se hará alusión a los dos primeros: En cuanto al argumento epistemológico enuncia, desde la perspectiva de la sociología del conocimiento, que

...todas las construcciones y elaboraciones que nos han acercado hacia la resignificación del mundo deben ser consideradas como un aspecto cultural más de la sociedad, incluyendo el conocimiento que surge de las interacciones cotidianas, sin conceder de antemano que algunas de estas resignificaciones, explicaciones o interpretaciones posean un estatuto privilegiado (UDFJC, 2012, pp. 17, 18).

Y respecto al argumento sociológico, con base en los planteamientos de Magendzo, manifiesta su postura respecto a disponer de un currículo “articulado al tejido de significaciones y representaciones que la cultura de una comunidad construye en sus patrones de interacción particulares” (UDFJC, 2012, p. 18). Con este argumento la Licenciatura enuncia que su currículo es multicultural y también comprensivo, en tanto que se articula a las necesidades y expectativas de los estudiantes y de la comunidad educativa.

Ahora bien, y como puede evidenciarse, esta Licenciatura desde la fundamentación teórica que aborda, no hace explícita la particularidad de la formación de sus licenciados, pues a decir verdad, estos enunciados se presentan como el sentido y fundamentación de su propuesta de formación. De ahí la inquietud por la particularidad de la formación de un licenciado en pedagogía infantil, desde sus apuestas particulares como la que referencia este programa, pero también desde

lo que las otras licenciaturas han referido ya como formación disciplinar, formación en saberes o didácticas específicas. Como se observa en su documento, en la página 17, la Licenciatura refiere los tres argumentos de su propuesta, pero además señala la existencia de un cuarto argumento, *argumento didácticos-evaluativos (pedagógicos)*, el cual, no se desarrolla en ningún apartado de la propuesta curricular, al menos, en los documentos analizados.

La única referencia de esta licenciatura, se encuentra, en la organización del plan de estudios, en el que se halla la alusión a la *formación disciplinar y al seminario trans-disciplinario*. Bajo esta figura parecieran agruparse una serie de seminarios o asignaturas, relacionados tanto con las perspectivas de desarrollo infantil y la psicología, como con aquellas asignaturas que hacen alusión al juego, a la enseñanza de la matemática, comunicación y lenguaje, a la construcción sensible y creación, entre otras.

En cuarto lugar, la Licenciatura en Educación Infantil (UPN), no refiere de manera explícita sus fundamentos teóricos, ni tampoco la formación desde los saberes y/o didácticas específicas. De manera similar a la situación presentada en el programa de la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), se realiza aquí un trabajo de deducción a partir de la lectura del documento en cada una de sus secciones. Los indicios que se refieren provienen en su mayoría de la organización de su plan de estudios y de algunos de sus objetivos.

La Licenciatura apunta “a situar la discusión sobre la incidencia de las dinámicas del mundo contemporáneo y las realidades de nuestro contexto particular, en la constitución de la subjetividad infantil, reconociendo las demandas y los interrogantes que esta configuración le plantean a la educación en general y a la formación docente en particular”. Con base en este planteamiento, la Licenciatura en Educación Infantil (UPN) desea,

... aportar a la formación de sus docentes una mirada que problematice e interrogue el lugar del maestro en relación con la diversidad de infancias y la complejidad social, política y cultural de nuestra nación, de manera que, esté en capacidad de hacer lecturas contextuadas, y en concordancia con esto, desarrollar propuestas educativas pertinentes en los diversos escenarios en los que la niñez está presente (UPN, 2011, p. 8).

Ahora bien, y con base en este posible horizonte de sentido en la Licenciatura en Educación Infantil (UPN), se evidencia de manera particular, en el eje pedagógico el planteamiento respecto a la importancia de la comprensión de la infancia como categoría social y cultural pensada desde diversos lugares conceptuales. Esta comprensión, según el Programa, contribuye a la fundamentación de los procesos didácticos y pedagógicos que se desarrollan en los Espacios Enriquecidos y en la Práctica Pedagógica.

Esta referencia permite dirigir la mirada al ambiente que esta licenciatura ha denominado como Formación disciplinar e investigativa, conformado por tres ejes, de los cuales se hará mención al que se denomina como el eje de los espacios enriquecidos.

Estos espacios son los que

... configuran la propuesta de formación, en tanto convocan el diálogo entre el saber disciplinar, didáctico y la investigación. De esta manera, la propuesta metodológica de los espacios enriquecidos está centrada en una perspectiva de problematización y de investigación: construcción colectiva del conocimiento. Se afirma que éstos sirven de puentes entre los otros ambientes y la práctica formativa, fortalecen el espíritu investigador de los estudiantes y afianzan competencias que doten al futuro maestro de flexibilidad suficiente para el ejercicio de su práctica profesional (UPN, 2011, p. 13).

Los espacios académicos que componen el eje de espacios enriquecidos son:

**Tabla 8 Didácticas/Saberes Licenciatura en Educación Infantil (UPN)**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialización</li> <li>• Lúdica y Psicomotricidad</li> <li>• Comunicación y Lenguaje</li> <li>• Arte</li> <li>• Educación Matemática</li> <li>• Ciencia y Tecnología</li> </ul>
--

En este apartado también es importante referir el posible saber disciplinar y didáctico que esta Licenciatura refiere en su ciclo de profundización, en el cual sus estudiantes optan por uno de los dos ejes, a saber, educación inicial, o los primeros grados de la básica primaria. Cada uno de ellos dispone de espacios académicos específicos para cada nivel, permitiendo observar las particularidades que se le asigna tanto a la educación de los niños y niñas menores de seis años – educación inicial- como aquellos que se encuentran en los primeros grados de la básica –niños y niñas entre los seis y ocho años de edad-.

**Tabla 9 Didáctica/Saberes Licenciatura en Educación Infantil (UPN)**

Educación Inicial	Primeros Grados de la Básica
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oralidad y Escritura en la Infancia,</li> <li>• Diseño de entornos educativos,</li> <li>• Expresión Plástica y Sujeto,</li> <li>• Tiempo y Espacio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura y Escritura,</li> <li>• Educación Matemática,</li> <li>• Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.</li> </ul>

Como se observa, esta licenciatura tampoco hace referencia explícita a sus consideraciones, posturas y desarrollos al respecto de lo que considera como didáctica general y didácticas específicas. Además de ello, resulta de especial interés para el análisis, la división y diferenciación entre los saberes de la educación inicial y de la educación básica que establece esta licenciatura. Tal división podría separar y limitar también la formación de sus maestros, pues la opción de un énfasis se puede considerar como la exclusión de aspectos que hacen parte del perfil del educador infantil que se promete formar. Así, entonces, frente a un perfil amplio que, al parecer, se piensa en función de la ampliación de un campo de desempeño, lo cierto es que la propuesta formativa evidencia, explícitamente, que la educación que está antes de la primaria y los primeros grados resulta tan específica que debe ofertarse separadamente en el ciclo de profundización. Es decir, tal opción por educación inicial o educación básica pondría pensarse como un cuestionamiento de la propia titulación.

La cuestión de las didácticas, saberes específicos y/o formación disciplinar, se relaciona con aquellos conocimientos o bien, con el trabajo pedagógico que los maestros propiciarán con los niños de educación inicial y de los primeros grados de la básica. Es preciso señalar que de las cuatro licenciaturas referidas, la Licenciatura en Educación Infantil (UPN), es el programa que diferencia entre la educación inicial y la educación en los primeros grados de la básica. Mientras que las licenciaturas en educación preescolar y pedagogía infantil, no establecen estas particularidades, teniendo en cuenta que estos programas también se dirigen a la educación tanto de los niños y niñas de primera infancia como a los que cursan los dos o tres primeros grados de la básica.

Con todo, el campo de la formación disciplinar, de los saberes y/o de las didácticas, parece estar dirigido a una formación en asuntos o en conocimientos relacionados con: el juego y la lúdica

en relación con la creatividad y con la psicomotricidad principalmente; las expresiones artísticas - música, expresión plástica, títeres, expresión dramática, expresión cultural, expresión corporal-; las didácticas, saberes o educaciones en comunicación y lenguaje, lectura y escritura, en las ciencias sociales y naturales, ciencia y tecnología, y matemáticas, además del aprendizaje de una segunda lengua.

En relación con estos hallazgos, es preciso considerar tres reflexiones: en primer lugar, y retomando nuevamente los aportes de don Martín Restrepo (s.f), Cerda (1996) y Becerra (2012), la educación de la infancia, y por tanto, la formación de los maestros, ha transitado o ha estado asociada con el tema del *juego*, pues según Restrepo (s.f) en el período sensitivo, seis meses a tres años no debe ni puede emplearse otro medio de educación intelectual que el juego. (Restrepo Mejía 1911, citado en Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 185).

Pero además del juego, señalan Cerda (1996) y Jiménez (2012), la educación de la infancia, en su versión inicial como educación preescolar, y ahora como educación inicial y/o primera infancia, ha transitado por la aproximación y reconocimiento de la importancia del desarrollo artístico, afectivo y expresivo de los niños, y por la aproximación, de manera especial, a la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y de la lengua escrita, entre otras. En consecuencia, la aproximación a estos saberes ha posibilitado, según Jiménez (2012) tanto la delimitación e institucionalización de la infancia contemporánea y su educación (p. 253), como la particularización en la formación de sus maestros.

En este sentido, lo que se considera por algunos innovador es lo constitutivo del campo de la pedagogía y educación de las infancias y se estaría ante la necesidad de abrir espacios para estudiar los modos en los que se reactualizan estos saberes en los programas de formación de maestros para la educación de la infancia (Noguera, 2012).

En segundo lugar, el análisis de los documentos de cada una de las licenciaturas abrió la posibilidad para pensar en el lugar de la didáctica en la formación de licenciados en educación para la infancia. En la lectura de las propuestas de formación fue una constante observar el uso de este término en compañía de otros como pedagogía, saberes específicos y disciplinas. Uso que no permitía evidenciar, como ya se dijo, las distinciones y desarrollos particulares.

Diker y Terigi (1997) plantean que la didáctica como conocimiento de especial valor en la formación de un docente, hace referencia al saber profesional específico que define su función. Por su carácter integrador y articulador entre la teoría y la práctica, se le considera como un conocimiento-eje en la formación de docentes (p.146). A partir de este enunciado, Diker y Terigi refieren los tres campos de producción de conocimiento didáctico: el primero de ellos hace referencia a la didáctica general, entendida como aquella que proporciona unos principios generales didácticos en relación con la enseñanza; el segundo campo, es el de las didácticas especiales, en el que las disciplinas se reconstruyen didácticamente para ser enseñadas; y por último, se encuentra el campo de la didáctica de nivel, en el que se evidencia la tendencia de una formación docente de cara a las exigencias y organización de los niveles educativos. Según Diker y Terigi (1997)

...el principal criterio de definición didáctica [son] los sujetos de la enseñanza en cada nivel: su edad, sus características evolutivas, aún su funcionamiento cognitivo y los contextos se [toman] como característicos del nivel y como base para la determinación de los procesos de enseñanza (p.147).

Ahora bien, y con base en estas apreciaciones, es inevitable plantear aquí algunas inquietudes en relación con la formación en didáctica de los licenciados en educación para la infancia: ¿es un conocimiento centrado en la infancia, es decir, desde una didáctica de nivel? De ser así ¿cuáles son los criterios didácticos establecidos para abordar el nivel? ¿Es un conocimiento

centrado en saberes y disciplinas? De ser así, ¿cómo son reconstruidos para ser enseñados a la infancia? ¿Cómo se articulan los tres campos de la didáctica en la formación de licenciados en educación para la infancia en las licenciaturas analizadas?

Y como último punto de reflexión, es preciso tener en cuenta las apreciaciones de Zuluaga, Ríos y Cerquera (2013) en relación con considerar a la *enseñanza* como aquel objeto de saber que al interior de la didáctica:

... articula y media las relaciones entre la pedagogía, las ciencias y los saberes específicos. En otras palabras, la enseñanza actuaría como filtro de las diversas ciencias y saberes que se introducen en la problemática de pensar y transformar los métodos de enseñanza y aprendizaje (Ríos Beltrán y Cerquera Cuéllar, 2013, p. 30).

No está de más traer una cita a propósito de la *enseñanza* como objeto o saber articulador, cuestión que sería importante situar en la discusión en cada una de las licenciaturas al respecto del sentido sobre los saberes, las didácticas y/o disciplinas que se enuncian en sus programas de formación. Según Vasco Uribe, Martínez Boom, y Vasco Montoya (2008),

... la enseñanza (...) es el objeto más central, por ser el articulador de los demás objetos que se mueven en el campo de la educación: maestro, escuela, aula, niño-alumno, materia o contenido que se enseña, métodos de enseñar o formas de incitar el aprender (p. 123).

Quizás, la consideración a profundidad sobre esta cuestión de la enseñanza, podría ser relevante para los programas de formación, en tanto permitiría construir espacios para el diálogo que conceda tanto la posibilidad de comprender el sentido y significado de las disciplinas o saberes que un maestro en educación para niños menores de ocho años debe abordar y comprender, como

el espacio para librar las luchas y tensiones que se presentan entre la psicología y la pedagogía por el control de la formación de maestros y la educación de la infancia.

Como se puede apreciar, las condiciones están dadas para el debate y el desarrollo de líneas de investigación que permitan visibilizar y comprender el lugar de la didáctica en la formación de licenciados en educación para la infancia y para aportar al debate acerca de la enseñanza como constructo cultural que signa el lugar del profesor.

### **2.3. Las teorías del desarrollo**

Además de la referencia a la pedagogía y al abordaje de saberes específicos, es evidente, a partir de la lectura y análisis de los programas de formación propuestos por las Licenciaturas, las referencias a las teorías provenientes del campo de la psicología.

La Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), hace alusión a las ciencias básicas como los pilares fundamentales en la formación de sus maestros en tanto proporcionan los conocimientos y competencias en la atención y educación de los niños de 0 a 6 años y madres gestantes. Por tanto, la biología, la psicología, el desarrollo socio afectivo, la salud y la relación familia-escuela-comunidad, hacen parte de esos conocimientos considerados como pertinentes para la formación del futuro licenciado, y para la formación y desarrollo integral de los niños y niñas. Al interior de tal planteamiento se encuentran los espacios académicos o asignaturas que dan cuenta de su relación con el campo de la psicología.

**Tabla 10 Psicología Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA)**

- Fundamentos de la Psicología Infantil
- Neuropsicología del Desarrollo Infantil
- Salud y Nutrición para la Primera Infancia
- Desarrollo Socio Afectivo y Sexual

Por su parte, en la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), se evidencian sus aproximaciones y relaciones establecidas con la psicología a partir de la organización de su plan de estudios en el que se establecen planteamientos alusivos a la educación en relación con la infancia y la comprensión del niño y la niña.

**Tabla 11 Psicología Licenciatura en Educación Preescolar (FUM)**

*Desarrollo de los Sujetos Educativos*

Niño/a:

- Procesos de socialización
- Vinculo corporal
- Lenguaje y construcción social de la realidad
- Cuerpo y movimiento
- Desarrollo cognoscitivo

En los documentos de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (UDFJC), contrario a lo que se aprecia en las dos licenciaturas mencionadas, presenta en su fundamentación teórica, la referencia a un argumento *psicológico*, centrado exclusivamente en las dinámicas y estrategias para la

construcción del conocimiento de sus maestros en formación. Por tal razón, se considera la necesidad de

... ofrecer problemas que respondan a los intereses y necesidades concretas de los estudiantes (futuros profesores), que reconozcan el valor del conflicto socio-cognitivo, las interacciones sociales (el aprendizaje entre pares) y los ambientes socioculturales en que se desarrollan. (UDFJC, 2012 p. 18).

Y por último, la Licenciatura en Educación Infantil (UPN), también desde sus enunciados respecto a la organización de la estructura curricular, señala su abordaje “de las teorías del desarrollo provenientes de la psicología psicogenética, histórico cultural y el psicoanálisis” (UPN, 2011, p. 12).

**Tabla 12 Psicología Licenciatura en Educación Infantil (UPN)**

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción al desarrollo infantil</li> <li>• Desarrollo neurobiológico</li> <li>• Desarrollo socio cognitivo</li> <li>• Desarrollo socio afectivo y moral</li> </ul> |
|---|

Ahora bien y, a partir de las enunciaciones de cada una de las licenciaturas a propósito de involucrar aspectos del campo de la psicología en la formación de sus maestros y maestras, puede decirse que los procesos de formación continúan retomando los aportes de la psicología. La cuestión a plantear tendría que ver con el sentido y las perspectivas psicológicas que hoy tendrían que estudiarse en la formación de maestros para la educación de niños y niñas menores de ocho años, así como las preguntas bajo las cuáles se asumiría dicho referente en el proceso de formación de los licenciados. ¿Por qué es importante abordar la psicología y sus teorías sobre el desarrollo

especialmente? Y ¿cómo se establece la relación entre la psicología y sus diferentes perspectivas, con los saberes específicos y la pedagogía?

La formación de maestros y por tanto, la educación de los niños, sigue acompañada de las teorías del desarrollo infantil las cuales deben comprenderse y analizarse críticamente para conocer sus usos e implicaciones, en la educación. Al respecto, Ávila (1990) afirma que si bien la psicología es necesaria, en realidad es insuficiente para abordar la complejidad de la educación y, por tanto, insuficiente para abordar lo que sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se propician con niños, y niñas y jóvenes en un contexto social particular.

... afirmamos que la psicología no aporta los conocimientos suficientes para establecer el sentido y la manera de dirigir el desarrollo de los jóvenes. (...) Una cierta concepción del hombre y de su desarrollo es la que ha llevado a ver en la educación una cosa eminentemente individual, haciendo por consiguiente, de la pedagogía un simple corolario inmediato y directo de la psicología (p. 109).

Tomaz Tadeu Da Silva (1999) a propósito de la incursión de la psicología en el ámbito de la educación y la pedagogía plantea:

... las pedagogías psi parecen dominar, en la actualidad, la teoría y práctica educativas. Las reformas educativas y curriculares adoptan, en el mundo entero, como orientación principal el constructivismo psicológico (...) En distintos países el profesorado “se recicla” de acuerdo con teorías pedagógicas piagetianas o postpiagetianas: el nuevo profesor o la nueva profesora de las reestructuraciones docentes es, decididamente una criatura psi. (...) Una característica sorprendente de este movimiento es su indiferencia política: aunque en general se pretenden emancipadoras, liberadoras, autonomistas, críticas, revolucionarias, las pedagogías psi se adaptan no obstante a sistemas educativos gobernados por regímenes políticos bastante diversos (1998, p. 1).

Si se retoma y se recuerda la sección de esta investigación en relación con el devenir en la historia en la formación de maestros, se evidencia con don Martín Restrepo cómo esta formación ha estado en estrecha relación con los aportes de la psicología. Por el tiempo en el que se publicó su libro *Pedagogía de Párvulos*, Restrepo expuso, además de su comprensión por los nuevos métodos de enseñanza, sus críticas sobre las limitaciones y peligros que él “veía en el exceso de la cientifización, cuantitativismo y psicologización que comenzaban a hegemonizar en el saber pedagógico autoproclamado moderno” (Saldarriaga, 2003, p. 103).

Ahora bien, dado que la educación de los niños implica la comprensión de las diferentes dimensiones de la subjetividad infantil, cabría preguntarse si en un proceso de formación valdría pasar por alto las precisiones de la psicología en torno al desarrollo infantil o si, quizás, valdría abrirse a diferentes perspectivas y tradiciones de la psicología que no han sido hegemónicas y en las cuales el desarrollo, el aprendizaje e incluso la enseñanza han sido analizados como procesos culturales y no exclusivamente biológicos. Al respecto, y sin pretender emitir prescripciones en relación con este asunto, se hace referencia, a modo de ilustración, a la perspectiva planteada por los autores de la psicología social, histórica y cultural. Los planteamientos de Lev Vigotsky, Alekséi Leóntiev y Daniil Borísovich Elkonin, ponen en evidencia no solo sus posturas en relación con la alusión al desarrollo infantil desde una perspectiva social, sino también, su defensa de la educación, la enseñanza y el lugar del maestro que trabaja con niños y niñas, pues se reconoce que el desarrollo de los niños y niñas, no se da de forma natural o espontánea, sino que este es ante todo, el resultado del proceso educativo en el que el maestro tiene un papel fundamental como portador del patrimonio cultural y social. (Campregher Pasqualini, 2010)

#### **2.4. La infancia en los programas de formación.**

Las licenciaturas formadoras de maestros para la educación de niños y niñas, a lo largo de sus propuestas no dejan de referirse a la población infantil a la cual se dirigirán sus futuros profesionales. Sin embargo, no se aprecian desarrollos más amplios en relación con la infancia como categoría o campo. Sus enunciados se encuentran dispersos a lo largo del documento y hacen referencia a los niños y niñas, desde una perspectiva del desarrollo, en estrecha relación con los marcos normativos y, desde nuevas apuestas por el reconocimiento del sentido plural de la experiencia infantil: las infancias.

##### *El desarrollo integral y su relación con las políticas públicas*

En las Licenciaturas en Educación para la Primera Infancia (CENDA) y Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), prevalece la tendencia a considerar a la infancia desde una perspectiva del desarrollo relacionada con los aportes provenientes del campo de la psicología, y ésta en relación con la política pública para la educación de la infancia.

De esta manera, en la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), se encuentra un enunciado en el que ésta Licenciatura “ estudia, analiza y contextualiza el concepto y significado de infancia con el fin de que los licenciados construyan un discurso sobre los procesos de formación de la primera infancia” (CENDA, 2011, p.23). Al respecto de este enunciado, vale decir que no se evidencian desarrollos teóricos al respecto del análisis del concepto de infancia y su relación con la construcción de un discurso sobre la primera infancia.

En otra sección de su documento aparece otro enunciado en el que la Licenciatura se identifica con las definiciones de *primera infancia*, las cuales provienen del Comité de los

Derechos de los niños de las Naciones Unidas, de la Política Pública para la Primera Infancia, el Código de Infancia y Adolescencia e incluso de la misma Ley General de Educación. Así pues, la concepción de primera infancia se asume cómo: una etapa de la vida, en relación con un rango de edad particular (período de vida desde la gestación hasta los seis años de edad) caracterizada por estructuras, formas y funciones biológicas que rigen el comportamiento de los niños; y también como una etapa del desarrollo en la que, desde una mirada psicológica, confluyen e interactúan las dimensiones (biológica, cognitiva, social, emocional, corporal, ética y estética). Una etapa, que según esta licenciatura al retomar los aportes de la política pública para la infancia, es decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social.

En la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), se encuentra una sección en la que se evidencia la referencia del Programa a los marcos políticos que a nivel internacional, nacional y local se han planteado alrededor de la primera infancia. Tal referencia a los marcos normativos y políticos se realiza con el fin de abordar el asunto de la profesionalización de los licenciados en educación para la primera infancia. De esta manera refieren que esta “etapa” es fundamental para el desarrollo humano pues es en ese momento en el que se desarrollan las habilidades básicas de pensar y aprender, aspectos definitivos en el comportamiento y aprendizaje futuro. Se observa entonces una tendencia desde el marco normativo a concebir la primera infancia como una etapa que, desde una perspectiva del futuro, es fundamental en el desarrollo humano, de ahí las referencias constantes por el desarrollo integral de los niños y niñas que se encuentran en esta etapa de la primera infancia.

Así las cosas, la infancia desde los enunciados de las Licenciaturas en Educación para la Primera Infancia (CENDA) y Educación Preescolar (FUM), se asocia con perspectivas del desarrollo integral, las cuales provienen de las discusiones y aportes de la psicología que se

concretan en las políticas públicas para la infancia y su educación. En tal sentido, las políticas públicas se constituyen en referentes claves para abordar los modos en los que una nación concibe y se relaciona con la infancia y su educación, e incide en la formación de sus maestros.

Las referencias en estas dos licenciaturas por la infancia como sujetos de derechos, es también un enunciado que tiene su origen en los discursos políticos, o como lo enuncia Jiménez (2012) en las prácticas jurídicas, que desde organismos como la Unicef, y desde finales del siglo XX, sitúan a la infancia ya no como objeto de tutela o vigilancia, sino como sujetos de derechos, de ciudadanía, de desarrollo integral, de participación y de interés superior (Acosta, 2012, p.90).

Consideraciones frente a las que Wilson Acosta (2012) señala:

... pensar y ver a la infancia como sujeto de derechos tiene sus implicaciones en la manera como se vienen transformando y se piensan las relaciones entre los adultos y la niñez (...) [de ahí la necesidad de] tomar distancia analítica (...) mediante la descripción y problematización del concepto de infancia que circula en el orden internacional como sujeto de derechos (p.91).

Según este autor, la infancia de Unicef “emerge en el siglo XXI, como el mecanismo de control de un nuevo orden político y cultural que se expresa en la doctrina de la protección integral” (Acosta Jiménez, 2012, p.96). La insistencia de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1959), en el discurso y reconocimiento de la infancia como sujeto de derechos, y su respectiva aplicación en varias naciones, a través del diseño de políticas públicas, evidencian el alcance universal de estos discursos que, por consiguiente, “se convierten en un mecanismo para modificar actitudes, maneras de nombrar y leer a la niñez” (Acosta, 2012, p. 97).

La apreciación de Acosta, se considera fundamental en este estudio en tanto los Programas de formación de maestros para la educación de la infancia, en especial las Licenciaturas Educación

para la Primera Infancia y Educación Preescolar retoman las políticas públicas nacionales que, en el tema de la infancia, tienen una particular dependencia con los discursos provenientes de organismos como la Unicef. En tal sentido, los marcos legales en nuestro país también están modificando actitudes y proponiendo maneras de nombrar a la infancia. La referencia a la educación inicial, educación para la primera infancia, desarrollo infantil, atención integral, son algunos de los enunciados que, situados en documentos legales, se retoman en la formación de maestros. Enunciados que, desde estas regulaciones legislativas, se usan de manera indiferenciada, y que poco a poco se han ido insertando en los discursos de los programas de formación de maestros en educación para niños, sin el mayor análisis al respecto.

De este modo, frente a lo que acontece en los programas puede decirse, siguiendo a Carmona y Alvarado (2015), que las políticas públicas constituyen actos performativos que transforman los roles sociales de las instituciones humanas, generando efectos en términos de la construcción social de la identidad de niñas, niños y jóvenes y se agregaría, a este enunciado, efectos en la formación de los maestros.

La infancia en los Programas de formación de licenciados en educación para niños, es una cuestión que quizás amerite mayores niveles de reflexión y análisis, teniendo en cuenta que su objetivo es, precisamente formar maestros para la educación de niños y niñas. Tal cuestión, debería abordarse no desde los enunciados hoy en día de moda, como primera infancia, por ejemplo; por el contrario, y más allá de entrar en discusiones sobre primera infancia o segunda infancia, etc., podría pensarse en la posibilidad de considerar, en la formación de maestros, a la infancia como un campo de estudios en el que además de permitirse la convergencia de aportes de distintas disciplinas, perspectivas, enfoques o los planteamientos que se elaboran en las agendas de las políticas públicas, puedan situar, y por qué no, filtrar desde una mirada analítica y crítica los

discursos que emergen desde distintos órdenes sociales, disciplinares, etc.; de manera que, no todo lo que se enuncie al respecto de las infancias valga en la formación de maestros.

*La pluralidad de la experiencia infantil. Una apuesta por las infancias*

La infancia y sus significados, de acuerdo con Bajés (2002, citado en Acosta, 2012) es una construcción social, histórica y cultural que depende de:

... un conjunto de posibilidades que se conjugan en determinado momento de la historia, son organizados socialmente y sustentados por discursos no siempre homogéneos y en permanente transformación. Estos significados no resultan, como quieren algunos, de un proceso de evolución [...] son moldeados en el interior de relaciones de poder y representan intereses manifiestos de la Iglesia, el Estado, la sociedad civil [...] (pp. 24, 91).

Ahora bien, la infancia en tanto construcción social e histórica, ha sido objeto de reflexión por parte de las Licenciaturas en Pedagogía Infantil -UDFJC, Educación Infantil -UPN y, en un breve fragmento, en la Licenciatura en Educación Preescolar -FUM. Sin embargo, y como ya se ha mencionado, ha sido una reflexión limitada y carente de argumentos teóricos.

Estos Programas, a partir de sus reflexiones se refieren a la infancia, tal y como se puede observar en la tabla 12, no como infancia en singular, sino como infancias, en su sentido plural.

**Tabla 13 Infancias**

---

<b>Licenciatura en Pedagogía</b>	No se podría hablar de una infancia como categoría homogénea, sino de infancias múltiples diversas y plurales. (...) Desde este marco, considera necesario profundizar en la comprensión de las infancias considerando nuestros propios
----------------------------------	---

---

---

**Infantil (UDFJC)** contextos, procesos y formas particulares de apropiación de modos de ser impuestos, promoviendo prácticas formativas donde la infancia no se concibe como concepto acabado y ya conquistado, sino como campo de estudio, dimensión vital y concreta que se materializa de maneras propias en las experiencias de los niños y las niñas de los distintos escenarios en los que se interviene, reivindicándolos como sujetos políticos, sujetos de deseo, de acción y transformación.

**Licenciatura en Educación Infantil (UPN)** Este debate hace de suyo la idea de hablar de infancias en plural, de nombrarlas aludiendo ya no solo a la infancia como una experiencia común a todos los niños, sino a las infancias como una categoría definida por la diversidad de las vidas de los niños y las niñas es decir, de la experiencia infantil o incluso desde las experiencias de “ser infante”, a diferentes escalas: local, regional, nacional o global.

Producto de este trabajo se ha avanzado en las conceptualizaciones sobre el campo conceptual de la infancia, desde una perspectiva que contempla los aportes históricos, culturales y sociales, en aras de posicionar una mirada más plural que logre interpelar los lugares universales, únicos y esencialistas de la infancia.

(...) re-conocer, complejizar y difundir esas otras lecturas de infancia que vienen haciéndose desde ámbitos recónditos del país, con el objeto de hacer patente cómo la infancia en tanto representación social constituye un universo irreductible a una sola mirada, y, en consecuencia, susceptible de ser comprendido desde lugares y perspectivas diversas.

**Licenciatura en Educación** En estos caminos, el grupo ha generado tres debates, uno centrado en las diversas concepciones de infancia, apoyado en su recorrido histórico. El segundo tratando de identificar los lugares otorgados al niño/a en la cultura, y el tercero buscando

---

**Preescolar (FUM)** comprender el niño de las políticas y las reglamentaciones actuales, es decir, el niño y su relación con la cultura que favorece sus derechos.

Los anteriores debates generan interrogantes solo en apariencia resueltos, como:

¿Cuál es el lugar que han ocupado las infancias en la sociedad a lo largo de los años,

y cuáles son las razones de esto?, ¿Cuáles son las maneras de estudiar las infancias?

¿Cómo conocer las infancias hoy?, ¿Qué hay en el fondo de las políticas de infancia

en el país y cuáles son sus intenciones? ¿Por qué hablar de una política de infancia

centrada en la población vulnerable?

En sus enunciados se aprecia que la referencia a la cuestión de las infancias alude a un campo de estudio, una categoría social o a un campo conceptual que a partir de la reflexión por los aportes teóricos, sociales, históricos, políticos y culturales, se reconoce cómo la infancia se constituye en un universo irreductible a una sola mirada, y, en consecuencia, susceptible de ser comprendida desde lugares y perspectivas diversas. De ahí, el reconocimiento por las infancias múltiples y diversas que considera las experiencias de los niños y las niñas, o bien, la experiencia de ser infante, en distintos escenarios o contextos sociales. El abordaje de la experiencia infantil en su sentido plural, permite, según la Licenciatura en Pedagogía Infantil (UDFJC), reivindicar a los niños y niñas como sujetos políticos, sujetos de deseo, de acción y transformación.

Como se puede apreciar, la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), sitúa esta cuestión de las infancias en un sentido distinto al de las otras Licenciaturas referidas, pues sus enunciados se centran más en el reconocer el lugar de la infancia en la política y la cultura, y no, desde la experiencia de los mismos niños.

De esta manera, la aproximación de las Licenciaturas en Pedagogía Infantil (UDFJC), y Educación Infantil (UPN) frente a la categoría de las infancias, permite evidenciar las nuevas apuestas por el reconocimiento de la pluralidad de la experiencia infantil, es decir, el reconocimiento de los diversos modos de ser niño y niña en Colombia; es esta pluralidad la que permite hablar de infancias al considerarla ya no tanto como objeto, sino más bien, como “lo otro”. Y pensar la infancia desde la otredad, en términos de Jorge Larrosa, implica algo mucho más radical:

... nada más y nada menos que su absoluta heterogeneidad respecto a nosotros y a nuestro mundo, su absoluta diferencia. Y si la presencia enigmática de la infancia es la presencia de algo radical e irreductiblemente otro, habrá que pensarla en tanto que siempre se nos escapa: en tanto que inquieta lo que sabemos (y la soberbia de nuestra voluntad de saber), en tanto que suspende lo que podemos (y la arrogancia de nuestra voluntad de poder) y en tanto que pone en cuestión los lugares que hemos construido para ella (y lo presuntuoso de nuestra voluntad de abarcarla). Ahí está el vértigo en cómo la otredad de la infancia nos lleva a una región en la que no rigen las medidas de nuestro saber y de nuestro poder (Larrosa, 2000, pág. 166).

Con todo y lo anterior, en la formación de maestros en educación infantil, la infancia se asume desde dos lugares: por un lado, desde los enunciados de la psicología, el desarrollo y la referencia a la infancia como sujetos derechos, los cuales están permeados por aspectos jurídicos, legislativos, políticos y económicos que se han encargado de establecer unos modos de nombrar y de relacionarse con la infancia; y por otro lado, y quizás como contra respuesta al orden impuesto o establecido por aquellos aspectos de tipo normativo, emerge en la formación de maestros la categoría o campo de estudios de las infancias que se encarga de reconocer, de manera directa, las

experiencias de ser niño y niña en contextos particulares, una experiencia otra que se escapa de los discursos establecidos que han intentado definirla a lo largo del tiempo.

## CAPÍTULO 3. LA PRÁCTICA

### **3.1. Los tres sentidos de la práctica: entre aplicación, un saber hacer y un proyecto pedagógico, cultural, social y político**

El análisis de cada una de las licenciaturas alrededor de la práctica y su sentido en la formación de maestros en educación para niños y niñas menores de ocho años, permite evidenciar las diversas maneras de considerarla y asumirla en los procesos de formación. Algunas de ellas centradas desde una racionalidad técnica, en términos de Schön (1987) y Davini (2015), y otras aproximándose a la práctica desde un enfoque reflexivo.

#### *La práctica como aplicación*

La Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), asume la práctica como un espacio de acercamiento al ejercicio profesional en el que se desarrollan competencias profesionales para:

...la aplicación de estrategias didácticas, pedagógicas, filosóficas y de diseños y evaluación curricular, requeridas para el desarrollo del proceso docente-educativo en las instituciones educativas; para el diseño e implementación y evaluación de propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas; y para proponer soluciones a los problemas de la educación y poder anticiparse a los cambios tecnológicos y avances de la cultura y la sociedad (CENDA, 2011 p. 37).

En relación con esta referencia, se evidencia cómo la Licenciatura propicia una relación entre la práctica y la pedagogía, en el sentido de profundizar “en el conocimiento sobre las diferentes teorías y modelos pedagógicos, que hacen posible la búsqueda de alternativas prácticas de solución frente a los problemas de la enseñanza-aprendizaje” (CENDA, 2011, p. 38).

Como aspecto adicional a este sentido se refiere que la práctica también se asume desde una posición crítica, resaltando el papel de la reflexión sobre la acción pedagógica y didáctica para participar con principios éticos en la formación de la primera infancia. Así las cosas, la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA) se propone como un espacio de acercamiento al ejercicio profesional en el que se desarrollan competencias y se aplican las estrategias pedagógicas, didácticas, etc., construidas durante el proceso de formación. A pesar de su referencia por el papel de la reflexión, el énfasis discursivo de esta licenciatura está situado en considerar a la práctica como el espacio en el que se aplica teoría, se identifican problemas y se plantean soluciones.

En tal sentido, puede afirmarse que la práctica en la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA) se sitúa, de acuerdo a los planteamientos de Davini (2015), en un enfoque clásico “que entiende a las prácticas docentes como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar” (Davini, 2015, p. 5). Como ya se mencionó, la cuestión de la reflexión no cobra en el documento tanta relevancia como el asunto de relacionar práctica con aplicación. De esta manera, el licenciado en educación para la primera infancia, se configuraría como un aplicador y reproductor de teorías, métodos y técnicas.

### *La práctica educativa, un saber hacer*

En la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), desde la referencia a la práctica educativa, es considerada como un eje transversal de la propuesta de formación y como un eje de integración teoría-práctica, en el que confluyen aspectos como los sujetos educativos, el acto pedagógico, el pensamiento pedagógico y la organización escolar.

Con base en ese enunciado, en los documentos de la licenciatura la práctica educativa como una práctica social, es entendida “como el conjunto de un saber hacer en contexto, existente socio-culturalmente, actuado por los agentes educativos (docentes y docentes en formación) en los diferentes contextos (organizaciones, instituciones, localidades...)” (FUM, 2009, p. 53). De esta manera, para este Programa, el saber hacer en contexto, se considera como el núcleo central que constituye el saber profesional del maestro en educación inicial. Así, se propende por una práctica que favorezca la comprensión del quehacer docente y la construcción de conocimiento pedagógico en el encuentro con realidades socio-educativas.

Por otra parte, y quizás en relación con lo referido, la licenciatura es muy enfática en su enunciado acerca de que el maestro se forma en la acción, en tanto que el docente en formación a lo largo de su proceso, “llega al espacio educativo a ‘ser y aprender la práctica social de ser maestro, haciendo’ involucrándose en todas las acciones propias del rol de maestro, como agente educativo en un contexto particular. Es así como la práctica educativa, se considera como mediación pedagógica, o bien, como escalón para la práctica profesional.

Ahora bien, desde los planteamientos de la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), se evidencian que la práctica se considera de gran importancia en tanto mediación pedagógica para la práctica profesional; de esta manera se considera que como mediación, la práctica es ante todo la “acción” que puede propiciar la formación del maestro, de ahí su enunciado respecto a que el maestro se forma en la acción. Al respecto, es importante mencionar que la respectiva licenciatura no enuncia desde qué perspectiva aborda la cuestión de la acción. Es decir, si la aborda desde un enfoque instrumental clásico o si desde una perspectiva que, al decir de Gimeno Sacristán (1998) considera la acción como

... una experiencia procesual que transcurre en el tiempo y que, en sentido estricto, no permite conocer su final desde que la concebimos o desde el comienzo de la misma. El fin de la secuencia se determina y se elabora en el curso del desarrollo de la acción siguiendo procesos de acomodación a las circunstancias cambiantes dentro de las cuales el agente modifica sus objetivos y estrategias previas. Porque el bien que busca la acción no solo lo podemos buscar en los resultados, sino en el mismo proceso de transcurrir y de la reflexión en ese transcurrir (citado en Ortega Valencia, López Cardona, y Tamayo Valencia, 2013, p. 73).

En tal sentido, resulta complejo situar la práctica de la Licenciatura en Educación Preescolar en uno de los enfoques propuestos por Davini o Schön, pues desde su discurso se evidencia un ir y venir entre el enfoque clásico y el enfoque de la práctica en tanto reflexión.

### *La práctica, un proyecto pedagógico, cultural y político*

Por otra parte, en la Licenciatura en Educación Infantil (UPN), la práctica pedagógica se asume como eje articulador del currículo y como campo del conocimiento profesional. En este sentido, vale mencionar que en el programa se reconoce la práctica no sólo como uno de los ejes transversales de la formación de docentes, sino además como una acción compleja y diversa que demanda de sus actores una mirada crítica de su quehacer o en palabras de Giroux de su rol como intelectuales transformativos.

En esa perspectiva, se refiere entonces que la práctica educativa en el programa se asume como

... un proyecto pedagógico, cultural, social y político, que propicia la construcción de saber pedagógico, a través de la generación de procesos de reflexión, resignificación e innovación de las

experiencias pedagógicas, específicamente para la infancia colombiana, apoyadas en la investigación y contrastación de la diversidad de teorías, discursos y realidades de los diversos contextos educativos, por ello se realiza la práctica en escenarios educativos alternativos y en escenarios escolares, tanto públicos como privados (UPN, 2011, p. 13).

En segundo lugar y en relación con el enunciado citado, se plantea la consideración de reconocer el sentido político, social y cultural de la práctica educativa: se refiere que la práctica debe entonces superar esa concepción meramente instrumental, de la cual “existe un claro distanciamiento, para reconocer y consolidar dentro de sí misma otros sentidos que hacen parte esencial del quehacer docente” (UPN, 2014, p.58).

En tercer lugar, la práctica se entiende como “experiencia vital” en tanto busca poner en contacto a los estudiantes con las realidades diversas de los niños y las niñas tanto en escenarios educativos formales como alternativos; y en cuarto lugar, la propuesta curricular, refiere que la práctica tiene un carácter interdisciplinar constituido por las discusiones, posicionamientos y sentidos que se atribuyen a la misma desde cada uno de estos escenarios. Es así como desde las prácticas que se propician en la licenciatura, se

...problematizan los escenarios desde una mirada transversal e interdisciplinar propiciando el desarrollo de diferentes proyectos pedagógicos para los niños y niñas, que requieren de un permanente diálogo de saberes entre las apuestas curriculares, didácticas, evaluativas e investigativas que conduzcan al ajuste de acciones adecuadas para la enseñanza de contenidos específicos, a sujetos concretos, en contextos socioculturales y educativos diversos (UPN, 2014, p.62).

Por otra parte, en el documento de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (UDFJC), no se evidenciaron desarrollos en relación con la práctica. Se observa, en la presentación de su plan de

estudios la referencia a una asignatura denominada como *Vivencia Escolar*, considerada como aquel espacio que:

permite a los docentes en formación ser parte del proceso en el cual los niños y niñas desarrollan y potencializan su conocimiento, de igual forma sitúa al docente en formación en un campo disciplinar donde debe equilibrar la praxis y la teoría que se construye en la academia. Ahora dichas experiencias que el pedagogo en formación asume se ven acompañadas por docentes universitarios que se desenvuelven en distintos campos de acción según sea el eje articulador de la vivencia con el fin de crear unas dinámicas donde el pedagogo en formación y los educandos que estén en el proceso puedan afianzar conocimientos y desarrollar unos nuevos según las dinámicas lo posibiliten (UDFJC, 2011, <http://licpedagogiainfantil.udistrital.edu.co:8080/en/vivencia-escolar#sthash.36yDHDw5.dpuf>).

Tal y como se evidencia, la Licenciatura en Educación Infantil (UPN) es el programa con mayor énfasis en considerar la práctica desde un enfoque reflexivo. De ahí que no se limiten únicamente a abordar asuntos en relación con el “hacer en el aula” y que se despliegue el reconocimiento de: las dimensiones sociales, políticas y culturales en las cuales se inscribe la práctica, la posibilidad de diálogo con otras disciplinas, la relación con la investigación y el diálogo de saberes que puedan orientar el diseño de proyectos pedagógicos pertinentes para propiciar transformaciones en la comunidad, y por supuesto, en la educación de los niños y las niñas.

Siguiendo a Diker y Terigi (1997) la práctica en tanto eje de formación de maestros, es irreductible a la tarea docente, pues se identifica con el conjunto de la realidad educativa la cual, como objeto de estudio, será conocida y analizada en sus múltiples determinaciones, y así, poder comprenderla en los máximos niveles de profundidad posibles (p. 227).

Por otra parte, y como punto de cierre de esta sección, es preciso señalar el uso de dos términos para referirse a esta cuestión de la práctica por parte de la Licenciatura en Educación Infantil (UPN) y Educación Preescolar (FUM).

En la Licenciatura en Educación Infantil (UPN), a pesar de su sentido reflexivo sobre la práctica, hace uso de dos términos para referirse a ella sin apreciarse diferenciaciones en los mismos. Así, como se puede observar en la siguiente tabla, en esta licenciatura se habla de práctica educativa y de práctica pedagógica.

**Tabla 14 Indiferenciación entre Práctica Educativa y Práctica Pedagógica en la Licenciatura en Educación Infantil (UPN)**

<p>Por su parte, la Práctica Educativa se asume como un proyecto pedagógico, cultural, social y político, que propicia la construcción de saber pedagógico, a través de la generación de procesos de reflexión, resignificación e innovación de las experiencias pedagógicas, específicamente para la infancia colombiana, apoyadas en la investigación y contrastación de la diversidad de teorías, discursos y realidades de los diversos contextos educativos, por ello se realiza la practica en escenarios educativos alternativos y en escenarios escolares, tanto públicos como privados.(UPN, 2011, p. 13).</p>	<p>En este orden, se propende por la articulación de la pedagogía como discurso construido histórica y socialmente, con la comprensión de la infancia como categoría social y cultural pensada desde diversos lugares conceptuales, ello contribuye a la fundamentación de los procesos didácticos y pedagógicos que se desarrollan en los Espacios Enriquecidos y en la Práctica Pedagógica.(UPN, 2011, p. 11).</p>
---	--

En cambio, la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM) si establece diferenciaciones entre estos dos términos:

**Tabla 15 Indiferenciación entre Práctica Educativa y Práctica Pedagógica en la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM)**

<p>La práctica educativa. [es] asumida como una práctica social y entendida como el conjunto de un saber hacer (en contexto) existente socio-culturalmente, actuado por los agentes educativos (docentes y docentes en formación) en los diferentes contextos (organizaciones, instituciones, localidades...); no se trata, así, de la aplicación de una teoría a un hacer (FUM, 2009, p. 54).</p>	<p>... la Práctica Social de la Educación puede devenir en práctica pedagógica cuando a través de la reflexión, formalización y sistematización argumentadas, se va decantando socialmente. Es decir, el estudio disciplinado de la práctica educativa existente permite la elaboración de un saber de cierta naturaleza más complejo que el “solo saber hacer” de la práctica educativa (FUM, 2009, p. 54).</p>
--	--

Ahora bien, esta cuestión de los términos requiere problematizarse al interior de las licenciaturas, de modo que en sus apreciaciones y sentidos otorgados a la práctica en la formación de maestros, se hagan explícitas las argumentaciones teóricas, epistemológicas sobre las formas de considerar y nominar la práctica.

### **3.2. Proceso de formación en la práctica**

Davini (2015) plantea que formarse en las prácticas es ante todo un proceso permanente, que acompaña toda la vida profesional. Además de permanente, “es un proceso gradual que requiere de acompañamiento, seguimiento y andamiaje a lo largo del plan de estudios, previendo

una complejidad progresiva de los aprendizajes que requiere la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente” (2015, p. 16).

Con base en este planteamiento, se exponen a continuación las particularidades de cada Licenciatura al respecto de los modos en los que se organiza la práctica en el proceso de formación de sus maestros en formación:

### *Duración*

En cuanto al tiempo que asignan para el desarrollo de la práctica durante el proceso de formación, Davini (2015) afirma que la manera cómo se organiza la práctica en los programas de formación, es un indicio para reconocer el enfoque desde el cual los programas de formación asumen y conciben la práctica. De esta manera, refiere que los programas que sitúan, por ejemplo, el desarrollo de la práctica en los últimos semestres del proceso de formación, son programas que pudieran estar inscritos en el enfoque clásico, en tanto que en los últimos semestres, por lo general, lo que se busca es más la aplicación de conocimientos y técnicas, que propiciar espacios de reflexión en la acción.

Tal podría ser el caso de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), programa que inicia la práctica a partir de quinto semestre. Teniendo en cuenta que esta Licenciatura tiene una duración de ocho semestres, la práctica se llevaría a cabo durante un año y medio, tiempo en el que se espera que los estudiantes, como se enunció, desarrollen y apliquen con la comunidad escolar, las habilidades formativas propias del licenciado en educación para la primera infancia.

Por el contrario, en la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), cuyo proceso de formación también tiene una duración de ocho semestres, la práctica educativa se realiza desde primer

semestre, de modo que sus estudiantes tendrían un tiempo de formación en la práctica de cuatro años en los que se espera que “las estudiantes reflexionen, formalicen, sistematicen y resignifiquen sus experiencias de práctica educativa realizada con los niños y niñas. Todo ello a través de procesos de conceptualización, análisis, elaboración de discursividad estructurada y argumentada, diarios de campo, etc.” (FUM, 2009, p. 54).

Y en la Licenciatura en Educación Infantil (UPN), la práctica se lleva a cabo durante los cinco años –diez semestres- de formación, tiempo en el que los y las estudiantes se aproximarán a las realidades educativas, respondiendo así, al sentido que esta licenciatura le otorga a la práctica en tanto proyecto pedagógico, social, político, y cultural.

Así las cosas, se evidencia cómo la ubicación de la práctica en los Programas de formación de maestros en educación para la infancia, sugiere una manera concebirla y determinar su sentido en la formación docente. De esta manera, queda visto cómo aquellos currículos que se organizan desde una lógica deductiva, podrían estar mostrando “el supuesto aplicacionista en el que reposa la colocación de la práctica como cierre de los estudios” (Diker y Terigi, 1997, p. 122). Esta forma de organizarse, plantean Diker y Terigi (1997) contribuye a:

... reproducir la escisión entre la formación que se brinda a los futuros docentes y la realidad educativa que debería tomarse como objeto de estudio y reflexión en la formación (...) Al dejar la práctica para el final de la carrera, se le asigna el rol de instancia de aplicación de las formulaciones planteadas por la teoría (pp. 244, 245).

Por su parte, los currículos que sitúan la práctica a lo largo del proceso de formación, de acuerdo a los planteamientos de Davini (2015) y Diker y Terigi (1997) podrían ser indicadores de cómo la práctica se asume como un objeto de estudio de la realidad educativa en la medida que permite la

reflexión y articulación permanente entre teoría y práctica. Diker y Terigi (1997) plantean a modo de reflexión y advertencia que si bien resulta pertinente una inmersión temprana en la práctica, existe el riesgo de “vivir en el aula sin que esto involucre real análisis sobre las prácticas. De ahí, la necesidad de definir el modo en el que la inmersión temprana en contextos educativos concretos se articulará con aportes teóricos capaces de problematizar las prácticas” (p. 227).

### ***Estructura***

Ahora bien, vale la pena considerar aquí la forma en que cada Licenciatura organiza la práctica; organización que responde tanto a unos sentidos particulares a lo largo de cada semestre, como a los modos en los que problematizan las prácticas a partir de los aportes teóricos.

Las tres licenciaturas referidas organizan la licenciatura por niveles, fases y ciclos, los cuales corresponden a procesos y desarrollos que se espera los y las docentes en formación vayan alcanzando, conforme van cursando por cada uno de ellos. Son procesos que van desde una exploración, observación, hasta un nivel de desarrollo de propuestas.

De esta manera, la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), plantea tres momentos o niveles: en primer lugar, se enuncia la observación, como aquel nivel en el que a través de una *observación participante*, se ponga en contacto con la realidad educativa e identifique problemáticas; en segundo lugar, se presenta el nivel de *la intervención*, en el que los estudiantes presentan una propuesta de intervención pedagógica relacionada con la problemática identificada; y como tercer nivel, se enuncia *a la innovación* como aquel momento en el que se ejecuta una innovación luego de haber evaluado la propuesta de intervención.

De otro lado, la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM,) organiza su práctica en cuatro niveles y cada uno de ellos presenta dos fases o dos momentos en los cuales la reflexión sobre la acción se considera fundamental para la construcción de sentido. A cada nivel y a cada fase le corresponde un propósito y un sentido particular, los cuales están centrados en la comprensión del quehacer del maestro.

**Tabla 16 Contenido Práctica Licenciatura en Educación Preescolar-FUM**

Niveles y Fases	Organización por Semestre
<p>Primer nivel</p> <p><b>COMPRENDER EL QUEHACER EDUCATIVO</b></p> <p><i>Fase A</i></p> <p>REFLEXIÓN SOBRE LA COMPRENSIÓN DEL SER MAESTRO EN TANTO ES, SABE Y SABE HACER</p> <p><i>Fase B</i></p> <p>COMPRENDER CÓMO LAS CONCEPCIONES, CREENCIAS E IDEAS, VAN CONFIGURANDO MANERAS PARTICULARES DE ENSEÑAR</p>	<p><i>Semestre I:</i></p> <p>Nivel inicial. Análisis de contexto, acompañamiento maestra titular y actividades para los niños y niña</p> <p><i>Semestre II:</i></p> <p>Nivel Preescolar</p>
<p>Segundo nivel</p> <p><b>EL DOCENTE EN FORMACIÓN DA CUENTA DE LAS COMPRENSIONES DEL ACTUAR DEL</b></p>	

<b>MAESTRO DESDE DISTINTAS FORMAS DEL TRABAJO EN EDUCACIÓN INICIAL.</b>	<i>Semestre III:</i> Las instituciones de carácter no formal: estructurará propuestas pedagógicas con base en el análisis de contexto
<i>Fase A:</i> COMPRENSIÓN DE LAS FORMAS DE TRABAJO EN DISTINTOS CONTEXTO DE DESEMPEÑO DE UN EDUCADOR DE LA PRIMERA INFANCIA	<i>Semestre IV</i> Formular propuestas pedagógicas para ser desarrolladas en los tres primeros grados de la educación básica primaria.
<i>Fase B:</i> COMPRENDER LAS IDEAS PEDAGÓGICAS Y LOS SENTIDOS EN DICHAS FORMAS DE TRABAJO	
<hr/> Tercer nivel:	
<b>REALIZACIÓN DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA QUE HACE ÉNFASIS EN EL RECONOCIMIENTO DEL CONTEXTO COMO INSUMO PARA SUS ACCIONES PEDAGÓGICAS</b>	<i>En V y VI semestre:</i> formular, ejecutar y evaluar proyectos pedagógicos en cualquier tipo de institución, ya sea de carácter formal o no formal.
<i>Fase A:</i> SE DISEÑA LA PROPUESTA	
<i>Fase B:</i> APLICACIÓN DE LA PROPUESTA, VALORACIÓN Y EVALUACIÓN	
<hr/> Cuarto nivel:	
<b>REALIZA Y EVALÚA UNA PROPUESTA ENMARCADA EN LOS CAMPOS DE ACCIÓN</b>	<i>Para VII y VIII semestre</i> Participará en proyectos de investigación formulados por docentes del programa o por las mismas estudiantes

---

**DE UN PEDAGOGO INFANTIL, QUE  
RESPONDA AL CONTEXTO Y QUE EVIDENCIA  
EL DESARROLLO DEL DISCURSO Y LA  
IDENTIDAD PROFESIONAL**

---

Por su parte, la Licenciatura en Educación Infantil (UPN), organiza la práctica por ciclos que se corresponden con los momentos a partir de los cuales se estructura todo el plan de estudios, a saber, ciclo de fundamentación y de profundización. A cada uno de ellos le corresponden unos núcleos problematizadores los cuales permiten problematizar los contextos en los cuales se desarrolla la práctica. El énfasis de la práctica en esta licenciatura está puesto en la infancia, en sus procesos de construcción e institucionalización.

**Tabla 17 Contenido Práctica Licenciatura en Educación Infantil-UPN**

CICLO DE FUNDAMENTACIÓN	
Semestre	Núcleo problematizador
<b>I y II</b>	La infancia como construcción social.  ¿Cuáles son las imágenes y nociones de infancia y maestro que circulan en el espacio social?
<b>III Y IV</b>	El proceso de institucionalización de la infancia  ¿Qué formas de la infancia han constituido las diversas instituciones sociales?
<b>V y VI</b>	La infancia escolarizada.  ¿Las instituciones educativas y la distribución del currículo, qué tipo de sujetos configura?
CICLO DE PROFUNDIZACIÓN	

**VII a X**            ¿Cuáles son las apuestas pedagógicas que subyacen a las dinámicas de los escenarios de práctica y desde allí cómo se configuran las acciones de autorreflexión, construcción y transformación del docente en formación?

Pregunta para el trabajo de grado

---

Como se observa, la práctica, en los programas de formación de maestros en educación para la infancia, Licenciatura en Educación Preescolar (FUM) y Licenciatura en Educación Infantil (UPN), no se limita simplemente a organizarse en términos de tiempos, semestres y horas. Por el contrario, toda esta organización está en estrecha relación con los valores e intereses que rodean las prácticas en la formación de maestros, en su relación con la realidad educativa.

Al respecto, se evidencia todo un sentido en tal organización: en primer lugar, la práctica en la formación se organiza de forma gradual, con el fin de aproximar a los maestros en formación de un modo progresivo a todas las dinámicas relacionadas con la práctica; en segundo lugar, se definen en las licenciaturas unos fines particulares, preguntas o núcleos problematizadores para cada nivel y o fase en el proceso de formación. Así, se evidencia que en las primeras etapas la observación participante resulta de gran relevancia, identificar aspectos que pueden ser de interés para el análisis de la práctica; a partir de la observación y reflexión, se abre el espacio para el diseño de propuestas pedagógicas que puedan dialogar con las situaciones o aspectos identificados en el desarrollo de la práctica.

En tercer lugar, se evidencia también en las estructuras y modos de organizar la práctica, la intención de poner en tensión, más que aplicación, los cuerpos de conocimientos organizados en las teorías y las prácticas situadas. Se propicia así, la relación o el diálogo entre teoría y práctica. En efecto, “no se trata de abandonar las teorías –ni tampoco de aplicarla- sino de reconocer a la

práctica misma como objeto de conocimiento” (Davini, 2015, p. 22). En tal sentido, los programas de formación, especialmente en la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM) y en la Licenciatura en Educación Infantil (UPN), buscan propiciar en la práctica aproximaciones y diálogos referidos a las siguientes líneas:

**Tabla 18 Sentidos de la práctica en Licenciatura en Educación Preescolar-FUM y Licenciatura en Educación Infantil-UPN**

Licenciatura en Educación Preescolar	Licenciatura en Educación Infantil
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender el quehacer educativo</li> <li>• Reflexión a comprender el ser maestro en tanto es, sabe y sabe hacer</li> <li>• Comprender cómo las concepciones, creencias e ideas, van configurando maneras particulares de enseñar</li> <li>• El docente en formación da cuenta de las comprensiones del actuar del maestro desde distintas formas del trabajo en educación inicial.</li> <li>• Realización de una propuesta pedagógica que hace énfasis en el reconocimiento del contexto como insumo para sus acciones pedagógicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La infancia como construcción social.</li> <li>• El proceso de institucionalización de la infancia</li> <li>• La infancia escolarizada.</li> <li>• ¿Cuáles son las apuestas pedagógicas que subyacen a las dinámicas de los escenarios de práctica y desde allí cómo se configuran las acciones de autorreflexión, construcción y transformación del docente en formación?</li> </ul>

Tal y como se observa en la Tabla 12, las dos licenciaturas asignan sentidos particulares a los desarrollos de sus prácticas en la formación de sus maestros: mientras la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), centra su mirada en el quehacer educativo, el maestro y la cuestión de las competencias; la Licenciatura en Educación Infantil (UPN), aborda todo lo relacionado con

la infancia. De modo que cada sentido se aproxima a los objetos de estudio de cada una de las licenciaturas. Además de lo anterior, estas dos licenciaturas parecen graduar, por decirlo de alguna manera, la práctica de acuerdo a los niveles de educación de los niños y niñas: así, se evidencia en los primeros semestres un desarrollo de las prácticas en los niveles iniciales –primera infancia y/o educación preescolar-; y en los semestres posteriores una aproximación a los contextos de la educación básica primaria.

### *Ámbitos*

A modo general, las cuatro licenciaturas plantean como escenarios de práctica propicios para la formación, aquellos que les permita desempeñarse en la docencia, la gestión e investigación. Las licenciaturas refieren constantemente una formación en la práctica en contextos formales y no formales, o ámbitos institucionales o comunitarios, situación que da lugar a pensar sobre la tendencia hoy de los programas de formación por traspasar las fronteras de los escenarios escolares, como los colegios, jardines o escuelas.

Las Licenciaturas en Educación Preescolar (FUM) y Educación Infantil (UPN) refieren de manera específica los ámbitos o escenarios educativos en los cuales se lleva a cabo la práctica. De esta manera, la Licenciatura en Educación Preescolar, refiere que sus docentes en formación pueden optar por una de las siguientes modalidades: práctica pedagógica, práctica laboral, práctica de gestión y práctica de investigación

La Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), refiere que la práctica pedagógica se desarrolla en los siguientes ámbitos: Institucional (Colegios, etc.) y “Comunitario que se enfoca en la atención a la primera infancia y de las madres gestantes, implementando

actividades de estimulación temprana promoción a la salud y actividades lúdico-recreativas” (CENDA, 2011, p. 68).

Y la Licenciatura en Educación Infantil (UPN), refiere que sus estudiantes realizarán sus prácticas, además de los contextos formales, en ámbitos rurales y en los escenarios educativos alternativos. Una modalidad de práctica que:

... pretende trabajar con “las otras infancias”, entendida esta como espacios no escolarizados tales como comunidades, ONG, bibliotecas, museos, centros interactivos, entre otros, se destaca que las y los estudiantes se acercan a diversas realidades sociales de la infancia, para pensar su rol como maestras y maestros, con un rol formativo, político y social que trasciende a la escuela (UPN, 2011, p. 7).

Ahora bien, se evidencia, luego del panorama trazado en las licenciaturas referidas, cómo la práctica en la formación de maestros en educación para niños y niñas menores de ocho años ha trascendido las fronteras de los salones de clase. La razón de esta ampliación de contextos, puede deberse al reconocimiento de la pluralidad de la experiencia infantil, es decir, el reconocimiento de la diversidad de los contextos en los que los niños y niñas hoy desarrollan sus vidas. Contextos que no son homogéneos y que justamente ponen en evidencia no solo las múltiples formas de ser niño y niña en Colombia, sino la disparidad y las condiciones de desigualdad en las que ellos y ellas se encuentran, y que los maestros ya en su ejercicio profesional tendrán que asumir, por supuesto, desde una postura crítica. Por esa razón, la tendencia de estos programas por experiencias formativas en contextos que denominan como no formales, comunitarios y alternativos, contextos otros en los que se desarrolla la infancia y de los cuales no se puede prescindir, según las enunciaciones de las Licenciaturas referidas.

La cuestión a considerar ante esta situación es si las Licenciaturas tienen la capacidad para formar licenciados y licenciadas que puedan abordar todas y cada una de las diferentes dinámicas y contextos en los que se encuentran los niños y niñas del país. ¿Cuáles serían aquellas perspectivas teóricas y saberes específicos desde los cuales orientarían su formación para que estos maestros aborden estos ámbitos de manera responsable, analítica, crítica y solidaria? Al disponer de diferentes escenarios formativos a través de la práctica, ¿no se corre el riesgo de desbordar la formación de maestros en educación para la infancia, constituyéndolos en todos profesionales que abordan diversidad de saberes y contextos pero de los cuales no tienen mayores aproximaciones? ¿No se estaría contribuyendo a difuminar la especificidad profesional del licenciado en educación o pedagogía infantil?

### **3.3. Compromiso Social**

En lo referido en cada una de las secciones anteriores, pueden ir evidenciándose aquellos indicios del sentido social de la práctica en la formación de maestros para la educación de niños y niñas menores de ocho años. A pesar, de encontrar posible ambigüedades discursivas en los enfoques clásicos y reflexivos de la práctica, como en el caso de las Licenciaturas en Educación para la Primera Infancia (CENDA) y Educación Preescolar (FUM), se observa como todas las licenciaturas le apuestan a formar maestros sensibles a los contextos en los que los niños y niñas se encuentran. Más allá de considerar la práctica como una mediación para la práctica profesional, ésta se constituye en el espacio para evidenciar las particularidades de la cultura y la sociedad y sus implicaciones en la educación de las infancias.

La práctica en tanto proceso de formación e inmersión, se constituye, por un lado, en una ventana para reconocer la pluralidad de la experiencia de ser niño y niña; y por otro, en un espacio para la utopía, para lo posible.

Quizás, el compromiso social otorgado a la práctica sobrepase y extralimite tanto las funciones de la escuela como del maestro, pero lo cierto es que sin él, no sería posible pensar en la formación de maestros en educación para niños y niñas que:

... desde una reflexión tanto individual como colectiva, en y sobre la práctica, puedan asumir una actitud ética y política de la enseñanza en las escuelas, en tanto actores comprometidos con su tiempo en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas en la educación de los niños y niñas (Davini, 2015, p. 28).

Con base en lo abordado en este capítulo del análisis, la práctica en la formación de maestros para la educación de la infancia se considera como un eje fundamental en los procesos de formación, en tanto propicia espacios para que los futuros maestros conozcan, analicen y comprendan la realidad educativa de la infancia.

Ahora bien, la comprensión de esa realidad educativa se asume desde dos perspectivas: la primera de ellas, considera la práctica como un espacio en el que la realidad educativa se comprende, exclusivamente, desde las necesidades y problemas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales, los maestros en formación deben identificar y resolver a partir de la aplicación de teorías pedagógicas y didácticas adquiridas en el proceso de formación. De esta manera, la práctica en la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), se sitúa en un enfoque clásico en el que predomina la aplicación de teorías.

La segunda perspectiva, considera la realidad educativa y en tal sentido, la tarea docente, como asuntos que tienen un carácter político, social y cultural, de los cuales los maestros en formación no pueden prescindir. Desde esta perspectiva, se asumen que la educación de la infancia está inserta en un marco social y política, que hace necesario el desarrollo de procesos de reflexión y análisis para develar los intereses y formas en los que éste marco se cuele dentro de los procesos de educación de la infancia. Dichos procesos de análisis y reflexión requieren de articulaciones o diálogos entre la teoría y la práctica que permitan hacer lecturas y propuestas pertinentes de la educación de la infancia.

Por otra parte, la práctica en la formación de licenciados ha sobrepasado las fronteras del aula, pues ahora, en los programas de formación, se evidencia una variedad de contextos o ámbitos en los que se busca que los futuros maestros agencien procesos relacionados con la educación de infancia. Así, se busca la formación de maestros que no solo puedan agenciar procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, sino que también puedan asumir cargos de dirección y gestión. Al respecto de esta cuestión, referir como punto para el debate, cómo en estos programas de formación se evidencian aproximaciones más genéricas, que específicas, acerca de la formación e intervención de sus maestros en la educación de la infancia ya sea en el ámbito institucional, comunitario, hospitalario, administrativo, etc. ¿Cómo las aproximaciones genéricas en los programas de formación de maestros para la educación de la infancia, habrán de conducir a tan elevadas aspiraciones de transformación social y política en los distintos escenarios en los que se hace presente la infancia?

De acuerdo a las enunciaciones referidas, la práctica en la formación de maestros para la educación de niños y niñas, parece estar constituyéndose en un “lugar para la problematización de lo educativo y de construcción de proyectos educativos y pedagógicos”. Por supuesto, y al decir

de Martínez Boom (1996) se comprende entonces que a la práctica no se va a aplicar los conocimientos adquiridos en el mundo esotérico de la universidad, sino que se va a ella para:

...interrogarse, plantear problemas, construir propuestas, ensayarlas, experimentar, innovar, todo ello vinculado activamente a las búsquedas (...) que estén realizando los maestros en ejercicio en sus escuelas. Todo ello, conectando estrechamente el proceso de conceptualización con las interrogaciones y problematizaciones que se encuentran en la práctica (p. 31).

## CAPÍTULO 4. LA INVESTIGACIÓN.

Las formas de asumir y considerar la investigación en las cuatro licenciaturas en educación para niños y niñas menores de ocho años, discursivamente se relacionan con: la actitud investigativa, la formación investigativa y/o la investigación formativa, las perspectivas o enfoques que consideran pertinentes para propiciar la investigación en sus maestros en formación, y por último, la relación entre investigación y práctica.

### **4.1. Sentidos de la investigación: entre actitud investigativa e investigación formativa**

#### *Actitud investigativa*

Las licenciaturas en Educación para la Primera Infancia (CENDA) y Educación Preescolar (FUM), refieren con mayor énfasis su apuesta por una formación en investigación que propicie en sus docentes la construcción de una actitud investigativa.

De esta manera, en la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), como antesala para referirse a la cuestión de la actitud investigativa, se concibe la investigación como un “acto fundamental de intervención en los contextos sociales y profesionales donde el licenciado estará inmerso y desde una mirada sistémica que le permita abordar las realidades, las problemáticas y las posibles soluciones desde una perspectiva interdisciplinar, respondiendo a los principios institucionales establecidos” (CENDA, 2011, p.21).

A partir de esta noción de investigación en tanto acto para la intervención, considera a la actitud investigativa, como

... la formación de sujetos éticos, críticos, reflexivos, creativos involucrados con el conocimiento científico como herramienta indispensable para la intervención en el contexto de su cotidiano accionar profesional, mediante una articulación entre la investigación y la docencia, no solo como método y como actitud en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino como medio para generar pensamiento y ordenar los contenidos de los espacios académicos que integran el plan de estudios de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA, 2011, p. 41).

Así, la investigación desde la Licenciatura de CENDA, se aproxima a la generación de conocimiento y pensamiento que, desde una pretensión de científicidad, le permita a los maestros intervenir en los contextos educativos de la infancia, desde una formación ética, social, crítica y reflexiva.

Para la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), la investigación se asume como “un proceso permanente de producción, desarrollo, transferencia y aplicación del conocimiento que se reconoce como constitutivo fundamental de la academia” (FUM, 2009, p.65). A partir de ello, refiere su interés por desarrollar una actitud investigativa como vía para la cualificación de su acción educativa, recogiendo los avances y logros de las décadas anteriores. Esta actitud investigativa es asumida desde la perspectiva de la psicología social, y se define, por tanto, como “una disposición favorable, en sus componentes cognitivos, valorativos y comportamentales, hacia valorar y adoptar el uso de la investigación tanto durante sus procesos de formación académica como en situaciones de su ejercicio profesional” (p. 83).

De esta manera, se evidencia cómo la investigación desde estas dos licenciaturas – Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA) y Licenciatura en Educación Preescolar (FUM)- se define en términos de un proceso y de una actividad de producción, aplicación y actualización del conocimiento que por tanto, conduce a una aproximación al

conocimiento científico que permita comprender y explicar al ser humano, además de configurarse en, por un lado, soporte y punto de referencia para la proyección social; y por otro, en un espacio de evaluación y ajuste curricular del mismo programa.

Así mismo, se evidencia la tendencia a considerar la pertinencia de desarrollar en los maestros en formación, una actitud investigativa concebida ésta desde dos lugares: primero, como una capacidad, herramienta y medio que permitirá al maestro en formación aproximarse al conocimiento científico para la intervención en el contexto de su cotidiano accionar (CENDA, 2011); y segundo, como una cuestión psicológica relacionada con el desarrollo de una disposición, de una conducta, favorable hacia la investigación (FUM, 2009).

Así las cosas, la investigación desde las Licenciaturas en Educación para la Primera Infancia (CENDA) y Educación Preescolar (FUM), parece tener un énfasis hacia la aproximación y aplicación del conocimiento científico, énfasis que podría situar a estas licenciaturas en un enfoque positivista de la investigación educativa que busca darle a la educación un enfoque científico que garantice una “solución racional a las cuestiones educacionales” (Carr y Kemmis, 1988, p. 98).

De igual modo, resulta de interés para el análisis cómo la referencia al desarrollo de la actitud investigativa responde a un planteamiento normativo, a saber, la Resolución 1036 de Abril 22 de 2004 del Ministerio de Educación Nacional. Dicha Resolución plantea que las instituciones formadoras de maestros deben propender por el desarrollo de “una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico” (p. 3).

Sin embargo, y como se puede evidenciar en los enunciados de los programas, *la actitud* que desean propiciar responde más, como ya se mencionó, a una aproximación al conocimiento científico y al desarrollo de una disposición o conducta favorable hacia la investigación. Este asunto, a decir verdad, llama la atención en tanto que la investigación puesta como actitud se contrapone a los planteamientos de Carr y Kemmis (1988), Herrera (2010) y Stenhouse (citado en Rudduck y Hopkins, 1987), en relación con abordar la investigación educativa desde un enfoque crítico que permite más allá de generar conductas, propiciar en los maestros en formación, la reflexión crítica que les permita valorar y transformar su propio proceso autoeducativo.

*Investigación formativa y formación en investigación. ¿Un juego de palabras?*

En este apartado se exponen las referencias de las Licenciaturas en Pedagogía Infantil y Educación Infantil, en relación con este asunto de la investigación formativa.

La Licenciatura en Educación Infantil (UPN), en relación con la investigación formativa refiere la necesidad de propiciar en sus espacios académicos experiencias en las que el estudio de referentes teóricos se constituya en marcos de interpretación para el análisis de los fenómenos en los que están presentes la infancia, sus concepciones, nociones, representaciones, imaginarios y subjetividades.

La Licenciatura en Educación Infantil (UPN), en la sección que dedica a la investigación formativa, refiere que la investigación se asume como un proceso de formación del pensamiento, de modo que su sentido se instaura en: “el aprender a pensar un problema, a interrogar y problematizar la experiencia, a la vez hace alusión a cuestionar creencias, lugares comunes, naturalizaciones y todo aquello que impide aproximarse a la comprensión de un objeto de conocimiento” (UPN, 2011, p. 30). En tal sentido, la investigación se asume como el espacio para

la pregunta, la duda, la trasgresión de lo dado y de las certezas. Como se evidencia, la pregunta, en la investigación formativa, se considera como el motor que, por un lado, permite cualificar, redimensionar y contextualizar el sentido de la labor docente; y por otro, posibilita que las investigaciones que se lleven a cabo den cuenta de la pregunta por el sujeto de la escuela y el tipo de conocimiento que allí se produce (UPN, 2011, p. 13 y 23).

Ahora bien, y al respecto de la formación en investigación, vale decir que no se evidencian diferenciaciones entre investigación formativa y formación en investigación. Es más, en la Licenciatura en Educación Infantil, en la sección denominada como investigación formativa, plantean el siguiente enunciado, que pone en evidencia un uso homólogo entre estos dos términos:

Así, la formación en investigación no se reduce al seguimiento de procedimientos metodológicos, su sentido se instaura en el aprender a pensar un problema, a interrogar y problematizar la experiencia, a la vez hace alusión a cuestionar creencias, lugares comunes, naturalizaciones y todo aquello que impide aproximarse a la comprensión de un objeto de conocimiento (Licenciatura En Educación Infantil, UPN, 2011, p. 29).

Las Licenciaturas restantes no son ajenas a este juego de palabras, de enunciados. Pero a diferencia de las dos anteriores intentan situar posibles diferencias. Así, la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), enuncia la investigación formativa y la formación en investigación como dos fases en el proceso de formación de sus licenciados; por tanto define la investigación formativa como:

...metodología de aprendizaje y enseñanza en el que la problematización, el cuestionamiento y la duda son sus aspectos principales y están provistos de un sentido crítico, para analizar los problemas de la sociedad y buscar soluciones (Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, CENDA, 2011, p. 42).

Y en cuanto a la formación en investigación plantean que

... es el escenario académico donde el estudiante se involucra con aspectos formales y metodológicos de la investigación y el conocimiento científico pero sin perder de vista lo fundamental del proceso que es el desarrollo de una “actitud”, un *modus vivendi* (Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, CENDA, 2011, p. 42).

Y por su parte, la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), plantea que la investigación formativa y la formación en investigación se constituyen en modalidades de investigación del programa, en tal sentido

... la investigación formativa hace referencia a investigar para la cualificación personal y para la formación en investigación. Consiste en que quienes investigan asumen explícitamente que la realizan para cualificarse, mediante esa misma ejecución, en sus comprensiones y prácticas de investigación; por ello, esas prácticas suelen estar vinculadas con el desarrollo curricular; es decir, inscritas en prácticas de formación académica (...) Es necesario, entonces, tener presente la relación entre formación en investigación e investigación formativa; la primera puede llevarse a cabo mediante diversos caminos y modalidades, uno de los cuales es precisamente la segunda. La formación en investigación y la actitud investigativa se entienden propiciadas por el entorno total que se configura como cultura de la investigación. La actitud investigativa no equivale, sin embargo, a formación en investigación (FUM, 2009, p. 83).

A decir verdad, se pone a consideración si tiene o no relevancia discutir sobre posibles distinciones entre investigación formativa y formación en investigación, en tanto que los límites y

fronteras entre uno y otro enunciado no son claros. Trayendo en este punto los planteamientos de Hernández (2003):

...la investigación formativa hace referencia a los procesos de construcción de conocimientos en el trabajo o en el aula que guardan analogías procedimentales con la investigación en sentido estricto, pero que no producen conocimiento admitido como nuevo y válido por la comunidad académica de una disciplina o una especialidad (Hernández, 2003, p. 184).

Se trataría de una

... aproximación a resultados de investigaciones relevantes (...) y a los procedimientos de la investigación educativa, [que permita] una toma de conciencia y una mirada crítica sobre los procesos de producción de conocimiento, [y el desarrollo] de competencias vinculadas con la discriminación o delimitación de los problemas, la formulación de hipótesis, la recopilación de la información, etcétera (Diker Terigi, 1997, p.130).

Al respecto de este planteamiento, la investigación formativa desde los programas de formación de licenciados en educación para niños y niñas menores de ocho años, se caracterizan efectivamente por una aproximación de los maestros en formación hacia las dinámicas propias de la investigación. La diferencia o la particularidad de la investigación formativa radica en el sentido que cada licenciatura le asigna: así, las Licenciaturas en Pedagogía y Educación Infantil, evidencian claramente un enfoque o sentido crítico, pues más allá de centrar su interés en el conocimiento de unas técnicas o metodologías –como en el caso de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA) y un poco la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM)- les interesa propiciar experiencias de formación para el análisis de aquellos fenómenos en relación con la infancia - sus concepciones, nociones, representaciones, imaginarios y subjetividades-, a partir del estudio de referentes teóricos que se constituyen en marcos de interpretación más no de

aplicación (UDFJC, 2011); además de ello, se considera que la investigación formativa, es ante todo un proceso de formación de pensamiento en el que se aprende a “pensar”, a interrogar y problematizar la experiencia y, que permita entonces dar cuenta a la pregunta por el sujeto de la escuela y el tipo de conocimiento que allí se construye (UPN, 2011).

#### **4.2. Perspectivas – paradigmas –enfoques**

En esta sección se intenta exponer la fundamentación que asumen las licenciaturas a propósito de la investigación en la formación de licenciados en educación para niños y niñas menores de ocho años.

La Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), considera como aspecto fundamental la referencia a la reflexión acción pedagógica en tanto que orienta la investigación “hacia una perspectiva interdisciplinaria que posibilita la integración de saberes a través de la correlación entre la formación teórica, los saberes particulares del área de formación y los contextos en donde ocurre la praxis educativa” (CENDA, 2011, p.36). Vale decir, que tal planteamiento se contradice con los enunciados respecto al desarrollo de la actitud investigativa, en tanto se centran más en la aproximación y aplicación del conocimiento científico y no en la reflexión acción pedagógica que luego mencionan.

Y la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), refiere que la investigación formativa se caracteriza por un enfoque cualitativo y metodología hermenéutica. Se ubica también en esta sección el enunciado al respecto de la concepción de investigación, en la que se asume ésta como una mediación cognitivo-pedagógica constituyente de la cultura investigativa. Tal mediación, refieren, “posibilita el desarrollo de procesos cognitivos y metodológicos con los cuales efectuar

lecturas elaboradas de los contextos, prácticas, sentidos y significados referidos a la educación” (FUM, 2009, p. 84).

Se plantea también que la actitud investigativa que se pretende desarrollar en la Licenciatura, tiene una naturaleza psicológica que “da cabida a los aspectos cognoscitivos, valorativo-emocionales y conductuales que configuran una actitud de interrogación y elaboración argumentada de posibles respuestas”.

Ahora bien, y como se observa de manera especial en las licenciaturas en Pedagogía Infantil (UDFJC) y Licenciatura en Educación Infantil (UPN), a partir de sus discursos sobre la importancia asignada a la investigación en los procesos de formación de sus maestros en educación para las infancias, manifiestan la tendencia a considerar la investigación desde un enfoque crítico, es decir, desde una mirada en la que la investigación en tanto reflexión y acción, permite que los mismos profesores se asuman como investigadores de sus prácticas y puedan participar en el desarrollo del conocimiento como acción social y política (Carr y Kemmis, 1988, p. 164).

A partir de lo anterior, es clave desde este enfoque la relación dialéctica entre teoría y práctica, relación que no trata de llevar a cabo una aplicación de la teoría en el contexto de la práctica, sino que la teoría, tal y como se evidenció desde la Licenciaturas en Pedagogía Infantil (UDFJC) y Educación Infantil (UPN), permite vislumbrar caminos tanto para comprender a las infancias en sus contextos, como de cambio social en los modos de abordar su educación. Vale decir, que estas referencias tanto a la teoría como a los enfoques, son genéricos, pues explícitamente no se encuentran en los documentos aquellos constructos teóricos específicos y enfoque o paradigmas sobre los cuales fundamenten la investigación en sus propuestas de formación de maestros en educación para la infancia.

### 4.3. Líneas de investigación en la formación de licenciados en educación para niños y niñas

Las Licenciaturas al considerar la investigación como un aspecto importante y constitutivo en la formación de los licenciados -en tanto que ésta brinda la posibilidad de construir saber pedagógico y de transformar la realidad educativa- plantean las líneas de investigación que les permiten movilizar su apuesta formativa de maestros investigadores en el campo de la educación de la infancia.

**Tabla 19 Líneas de Investigación**

<b>Líneas de Investigación</b>			
<b>Licenciatura en Educación para la Primera Infancia- CENDA</b>	<b>Licenciatura en Educación Preescolar- FUM</b>	<b>Licenciatura en Pedagogía Infantil- UDFJC</b>	<b>Licenciatura en Educación Infantil- UPN</b>
<b>Investigación en Lúdica y Procesos Creativos</b>	Línea de los Valores en la Interacción Sujeto – Objeto – Contexto en el nivel preescolar  Línea de La Lúdica y la Creatividad en la relación pedagógica con los niños y niñas de Preescolar	Infancias, narrativas y subjetividades  Saberes y formación docente en el campo del lenguaje.  Reconstrucción histórica de los saberes	Creencias y pensamiento del profesor  Formación, pedagogía y didáctica  Infancia, educación y sociedad

	<p>Línea de La Pedagogía en la construcción de la relación sujeto – mundo desde y para la infancia:</p>	<p>y los procesos de transformación del lenguaje.</p> <p>El lenguaje y los saberes infantiles.</p> <p>Acceso a capital simbólico y capital cultural.</p> <p>Corporalidad, cultura y pedagogía social.</p> <p>Cultura y pensamiento científico-tecnológico.</p> <p>Estética social, cultura y sociedad.</p> <p>Estética, arte, conocimiento e interculturalidad</p>	<p>Interculturalidad y diversidad</p> <p>Pedagogía de lo rural</p>
--	---	--	--

		<p>Arte y transmisión cultural.</p> <p>Cultura y complejidad.</p> <p>Humanidades y modelos computacionales.</p> <p>Lenguas en contacto.</p> <p>Literatura y Educación.</p> <p>Promoción y difusión cultural: editoriales y medios de comunicación.</p> <p>Sociocrítica</p> <p>Conocimiento profesional de los profesores de ciencias y conocimiento escolar.</p> <p>Pensamiento científico infantil</p>	
--	--	---	--

		<p>Educación y sociedad</p> <p>Enseñanza de las ciencias y contexto cultural</p>	
--	--	--	--

Las Licenciaturas estudiadas, a excepción de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), dedican especial atención a las trayectorias investigativas haciendo referencia, por tanto, a las líneas de investigación propuestas. Al respecto, de éstas líneas se pueden evidenciar dos aspectos: en primer lugar, el interés y el esfuerzo de las Licenciaturas por desarrollar investigación en sus programas, intentando producir conocimientos alrededor de la pedagogía, educación y didáctica, por supuesto, relacionados con el campo de la infancia.

En segundo lugar, los programas de formación podrían estar asumiendo dos tipos de investigación: por un lado, se encuentran las apuestas por desarrollar investigación educativa por su interés en abordar diversos fenómenos sociales y su respectiva relación con la infancia y su educación; y por otro lado, las Licenciaturas podrían estar propiciando desarrollos en la investigación pedagógica al situar el interés, como se mencionó en la sección anterior, en la explicitación del saber pedagógico presente en las prácticas educativas. Referencias a estudios sobre la lúdica y la creatividad, las didácticas de las ciencias en preescolar, entre otras, podrían configurarse en indicios que le apuestan a este tipo de investigación.

En realidad, los enunciados planteados en cada uno de los programas no permiten profundizar aún más, sobre la investigación en la formación de maestros en educación para infancia. Se enuncian simplemente definiciones genéricas sobre investigación y líneas de investigación, a modo de inventario, pero sin evidenciar construcciones más particulares sobre los alcances, desarrollos, enfoques, métodos, teorías y aportes de estas líneas en la formación de sus licenciados.

#### **4.4. Relación entre investigación y práctica**

De acuerdo a lo enunciado por las licenciaturas en sus documentos, la práctica se encuentra mediada y relacionada por medio de la investigación, ello con el fin de fundamentar los procesos de interpretación del contexto educativo, de modo que permita comprender y dar sentido a la acción pedagógica apostando a la transformación cultural del contexto.

La relación entre investigación y práctica también se encuentra mediada por los sentidos que se le asignen a la investigación y a la práctica en los procesos de formación. De esta manera, la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), al considerar la investigación y la práctica en tanto aplicación de la teoría a la práctica, la relación entre éstas -investigación y práctica- se plantea también como aplicación del conocimiento construido a la práctica en las aulas.

Por su parte, las Licenciaturas en Educación Preescolar (FUM) y Educación Infantil (UPN), hacen referencia a la relación entre la práctica y la investigación desde un sentido crítico y reflexión.

Así, la Licenciatura en Educación Preescolar (FUM), plantea la relación a partir del enunciado *praxis-investigación*. En esta relación

...se asume la praxis como la reflexión generada a partir de la confrontación y el enriquecimiento constante entre la práctica y la teoría, que posibilita la construcción de un discurso coherente con realidades y contextos específicos de manera argumentada dentro de un referente conceptual. Así mismo, la praxis no puede ser vista sino a través del desarrollo de una actitud que a medida que se desarrolla se materializa en prácticas investigativas (FUM, 2009, p.36).

En la Licenciatura en Educación Infantil (UPN), se considera que la vinculación de la investigación con la práctica

...posibilita la formación de un docente autorizado para investigar, en tanto ha sido formado en la práctica investigativa, para desde allí dar cuenta no sólo del conocimiento específico referido a la investigación, sino para problematizar su experiencia formativa, su experiencia docente y desde allí intervenir intencionadamente en los diferentes escenarios relacionados con la infancia y su proceso educativo (UPN, 2011, p. 13).

...Promover la reflexión sobre la práctica como finalidad de la investigación, en tanto la reflexividad tensiona el rol docente, su saber, su intervención pedagógica y las maneras como se interrogan los diversos contextos de socialización y de formación (UPN, 2011, p. 20).

Vale señalar aquí, cómo la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA) al reducir la relación entre investigación y la práctica desde la intervención de la primera sobre la segunda, refiere un enunciado que resulta de interés para este análisis, en tanto deja en evidencia cómo este Programa de formación discursivamente se desplaza, confunde o se mezcla entre una tendencia y otra. Este programa refiere que su propuesta curricular

... está caracterizada por la reflexión y la acción pedagógica, orientada hacia la reflexión acción pedagógica, orientada hacia la investigación desde una perspectiva interdisciplinaria que posibilita

la integración de saberes a través de la correlación entre la formación teórica, los saberes particulares del área de formación y los contextos en donde ocurre la praxis educativa (CENDA, 2011, p. 34).

En relación con la Licenciatura en Pedagogía Infantil (UDFJC) a diferencia de las otras licenciaturas, pareciera que no relaciona la práctica y la investigación, a pesar de enunciar en su documento la formación de maestros investigadores que respondan a las necesidades de los distintos contextos de actuación de las infancias (UDFJC, 2011, p. 12). El enunciado que indicaría una toma de distancia respecto a la relación entre investigación y la práctica, es el siguiente:

...los seminarios de investigación dispuestos para el ciclo de profundización se diferencian como encuentros académicos, independientes de la Práctica formativa, por cuanto su compromiso con la formalización de los procesos investigativos demanda dinámicas y procesos evaluativos distintos a los de la vivencia escolar (UDFJC, 2011, p. 24).

En efecto, un estudio sobre los programas analíticos e informes de sus líneas de investigación, sería de importante relevancia para indagar en los modos en los que esta licenciatura -y también las demás- asume o no la relación entre investigación y práctica.

Ahora bien, la relación entre investigación y práctica que refieren las licenciaturas en Educación Preescolar (FUM) y Educación Infantil (UPN), busca ante todo, que los maestros en educación para la infancia se formen problematizando la educación. De manera que constantemente puedan interrogarse, plantear problemas, construir propuestas, proyectos, etc., teniendo como fundamento los conocimientos que pueden constituirse en marcos de referencia para comprender y abordar las situaciones y problemas pedagógicos del contexto social y cultural del cual hacen parte (Sosa, 2014).

De esta manera, la relación entre investigación y práctica, por supuesto, cuando se da de un modo dialéctico, busca rescatar la identidad del maestro y maestra en formación, como un profesional intelectual. Ya decían Carr y Kemmis (1988) que al propiciarse el trabajo investigativo desde un enfoque crítico que promueva justamente la reflexión crítica, “proporciona un medio para que sea posible la redefinición de la profesión docente y de la investigación educativa” (p. 233). Tal enunciado es de considerable importancia para los maestros en educación para la infancia puesto que desde estas consideraciones podría entonces vérselos no como madres concienciadas a cargo del cuidado y asistencia o como simples técnicos, sino “como profesionales en tanto son capaces de generar un saber pedagógico y didáctico que le permita transformar su práctica en el contexto socio cultural” (Sosa León, 2014, p.43). Un saber pedagógico y didáctico que, a decir verdad, no se enuncia de manera explícita en los documentos, a pesar del fuerte énfasis en las licenciaturas por una investigación formativa desde un enfoque crítico.

Vale decir que la relación entre investigación y práctica desde las Licenciaturas citadas, permite evidenciar como la investigación formativa que los programas de formación de maestros para la educación de niños menores de ocho años se encargan de agenciar, podría situarse en lo que Herrera-González (2010) distingue como investigación pedagógica, pues el énfasis está puesto en las prácticas pedagógicas, a partir de las cuales se busca construir y explicitar el saber pedagógico en relación con la educación de la infancia. “Este tipo de investigación es realizada por los agentes educativos, esto es, los docentes en ejercicio, en procura de comprender y transformar sus propias prácticas pedagógicas” (Herrera, 2010).

Con todo y lo anterior, la investigación en la formación de licenciados en educación para la infancia, se comprende como un eje central que busca, a modo general, la transformación de la realidad educativa a partir de procesos de reflexión y análisis que posibiliten el planteamiento de propuestas pedagógicas que permitan concretar y alcanzar los fines sociales propuestos; sin embargo, y como bien se pudo apreciar, en cada programa la investigación adopta matices distintos en relación con la forma de producir conocimientos a partir de la manera en la que se establezca la relación entre teoría y práctica (Herrera, 2010).

De esta manera, se evidenció que la investigación se sitúa, en la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia (CENDA), por sus enunciados en relación con “la aplicación” y tendencia hacia el diagnóstico, en un enfoque positivista en el que “el conocimiento tiene un papel puramente instrumental en la resolución de los problemas educacionales y la tendencia consiguiente a contemplar desde un prisma técnico todas las cuestiones de la educación” (Carr y Kemmis, 1988, p. 142).

Al respecto de este hallazgo, vale decir que este Programa no deja claro las formas o los modos cómo considera lo científico en sus procesos de formación en investigación de un licenciado en educación para la infancia. Dispone de enunciados en los que refiere la necesidad de producir conocimientos científicos pertinentes, que aporten y desarrollen concepciones, teorías, estrategias, prácticas científicas y pedagógicas innovadoras, pero no se evidencian sus comprensiones sobre lo científico en el campo de la educación, la pedagogía y la infancia. Por tanto y a partir de enunciados como este, puede señalarse que la investigación se asume, en esta Licenciatura, desde un enfoque positivista que, al decir de Carr y Kemmis (1988), desde su relación con lo científico, busca garantizar soluciones racionales a las cuestiones educacionales y en tal

sentido, solo las cuestiones instrumentales, relativas a los medios educativos, puede constituir soluciones científicas (p.98).

En segundo lugar, la investigación en la formación de licenciados en educación para la infancia, se sitúa en un enfoque crítico a partir de los enunciados de las Licenciaturas en Educación Infantil (UPN) y Pedagogía Infantil (UDFJC). Las referencias a la reflexión sobre la acción y las posturas críticas frente a las dinámicas sociales, permiten considerar que estas licenciaturas consideran a la educación como proceso histórico formado ideológicamente, que requiere de una investigación no *sobre* educación, sino *en y para* la educación. Una investigación que permita, por tanto, que los maestros se asuman como investigadores de sus prácticas y puedan participar en el desarrollo del conocimiento como acción social y política. Así, la investigación en la formación de maestros en educación para la infancia, desde estas licenciaturas, requiere de sus maestros en formación la participación activa, colaborativa, en la articulación y definición de las teorías inminentes en sus propias prácticas, así como el desarrollo de dichas teorías mediante la acción y la reflexión permanentes (Carr y Kemmis, 1988, p. 164).

Además de estos enfoques, y atendiendo a la preocupación de Herrera (2010) al respecto de la diferenciación entre la investigación propiamente dicha y la formación en investigación, los programas de formación de maestros en educación para la infancia establecen diferenciaciones entre la investigación que realizan formalmente sus equipos de maestros investigadores, y la investigación formativa, entendida ésta como la aproximación de los maestros en formación a las dinámicas, procesos y metodologías de la investigación, a partir, de las investigaciones que en cada licenciatura se lleven a cabo.

Por supuesto, y como ya se decía, estas diferenciaciones se establecen de un modo genérico pues las Licenciaturas, por un lado, en relación con la investigación, exponen, a modo de inventario, sus líneas y grupos de investigación; y por otro, frente a la formación en investigación y/o investigación formativa, refieren los procesos de formación de los maestros en investigación a partir de seminarios académicos, talleres, encuentros y aproximaciones a investigaciones educativas. Buscan las Licenciaturas estudiadas que a partir de la formación en investigación, los futuros maestros, más allá del seguimiento a procedimientos metodológicos, aprendan a pensar un problema, interrogar y problematizar la experiencia y dispongan de espacios para la pregunta, la duda, la trasgresión de lo dado y de las certezas.

Desde este estudio y análisis, no fue posible profundizar aún más en los modos en los que las licenciaturas abordan y desarrollan la investigación, es decir, la forma en que se construye y se valida el conocimiento en relación con la educación, la pedagogía y la infancia.

Un estudio a profundidad sobre este asunto podría ser útil para comprender cómo se llevan a cabo los procesos tanto de investigación como de formación en investigación en las licenciaturas en educación para la infancia. Un estudio que permita evidenciar cómo la investigación formativa se alimenta de la investigación propiamente dicha y que permita reducir el riesgo de sustituir o confundir la investigación formativa con la investigación en sí. Como bien lo señala Carlos Hernández (2003):

...la investigación formativa no sustituye la investigación. La investigación formativa tiene sentido si se alimenta de la investigación y si asegura las condiciones para que ella pueda darse. Por más que una universidad se suponga centrada en la formación profesional sus profesores y sus estudiantes no podrían aceptar que a la exigencia de la investigación se respondiera simplemente con la investigación formativa. La exigencia simultánea de la investigación en sentido estricto y de

la investigación formativa, no puede satisfacerse, al menos en la universidad, con la sola investigación formativa, la cual puede ser, precisamente, una ficción problemática en ausencia de la investigación propiamente dicha (Hernández, 2003, pp. 191, 192).

Por último, señalar que desde este estudio y desde los documentos analizados, tampoco fue posible evidenciar las comprensiones y distinciones entre investigación educativa e investigación pedagógica. Se enuncian las líneas de investigación, en las que aparecen tres licenciaturas con una amplia trayectoria investigativa, y una licenciatura, con tan solo una línea de investigación. Sin embargo, en sus documentos no se evidencian desarrollos al respecto, de modo que pueda evidenciarse, por un lado, cómo y cuáles de esas líneas desarrollan investigación, ya como educativa o pedagógica; y por otro, cómo se establecen relaciones entre ellas, teniendo en cuenta que entre la investigación educativa e investigación pedagógica existe una relación dialéctica que puede reconocerse desde el enfoque crítico y hermenéutico en investigación. Según Herrera (2010), no se puede pensar en la interpretación de la propia práctica pedagógica sin apelar al conocimiento decantado por la investigación educativa y, al mismo tiempo, es difícil concebir una teoría educativa divorciada de las formas que adopta lo educativo en lo local (p. 61).

Un interesante camino queda aún por recorrer y que permita evidenciar cómo los programas de formación de maestros en educación para la infancia asumen los procesos de investigación, que más allá de los inventarios realizados, permitan comprender los modos en los que construyen conocimiento en educación, pedagogía e infancia.

### TERCERA PARTE

*...Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma.*

*García Márquez, 1994*

## REFLEXIONES FINALES:

### LA CONFIGURACIÓN DE UN HORIZONTE DIFUSO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL.

... solo me resta poner punto final:

este escrito ya no me pertenece más, pero también he dejado de pertenecerle.

Con este punto final la hora del autor concluye y, aunque aquí mismo concluya la [escritura], es turno del lector.

Noguera, 2012, p. 316.

El análisis de los aspectos que constituyen la formación de los licenciados y licenciadas en educación para la (s) infancia (s) en programas vigentes, a partir de la respectiva caracterización de las perspectivas teóricas, investigativas y de prácticas, así como de los compromisos sociales y políticos enunciados o sugeridos, en los cuatro programas de licenciatura de la ciudad de Bogotá, ha permitido ingresar a la vida interior del mundo educativo y formativo de los maestros en educación infantil. Un mundo que no es ajeno a las disposiciones políticas, económicas, sociales y culturas del país, y que inciden no solo en la formación de estos maestros, sino también en la educación de la (s) infancia (s).

El ingreso a esta realidad socioprofesional ha permitido identificar la configuración de un horizonte difuso en la formación de estos maestros, pues tal y como se pudo apreciar en la respectiva sección de análisis, muchos de los aspectos referidos dejaron un buen número de asuntos por resolver.

Así, en primer lugar, y respondiendo a los objetivos que orientaron este ejercicio investigativo, en relación con las perspectivas teóricas, se evidenciaron las tensiones sobre la

pedagogía y la didáctica en la formación de maestros en educación infantil: en cuanto a la pedagogía, ésta se consideró como un aspecto fundamental en la formación de maestros; sin embargo, y dada la ausencia de fundamentos y argumentos teóricos y conceptuales, la pedagogía se difumina y se pierde en variedad de versiones que, al carecer de argumentos impiden, de alguna manera, establecer las relaciones de la pedagogía con la educación de la infancia. En consecuencia, la limitada fundamentación en torno al lugar que ocupa y el sentido que adquiere la pedagogía en términos teóricos y conceptuales en la formación de maestros en educación para la infancia, genera un horizonte difuso en relación con la producción de saber alrededor de la pedagogía y, por tanto, de la pedagogía infantil.

La producción de saber teórico y práctico en torno a la pedagogía y la pedagogía de la infancia, es un aspecto determinante en la formación profesional de licenciados en educación infantil; la ausencia de claridades y desarrollos pondría en situación de riesgo dicha formación profesional.

Además de la pedagogía, resultó de interés en esta investigación la aproximación al lugar que ocupa la didáctica y la formación específica en la formación de los futuros maestros en educación para la (s) infancia (s). Enunciados alrededor de la didáctica, saberes específicos, formación disciplinar y formación específica aparecían en los documentos en sus intentos por exponer la especificidad de un maestro en educación infantil. Así, referencias al juego, la lúdica, la creatividad, música, arte plástico, cuerpo, enseñanza de la lengua escrita, educación matemática, se constituían desde las licenciaturas como posibles aspectos o saberes que han delimitado la educación de la infancia y, por tanto, la formación de los maestros en este campo. Saberes que ponen de manifiesto la tensión casi sempiterna de asumir la educación de la infancia como un

espacio para la preparación para el ingreso a la básica primaria o como un espacio para el desarrollo del potencial expresivo de los niños y niñas.

Sin embargo, las referencias de estos saberes no permiten concluir que sean y se constituyan en asuntos que configuren la especificidad de un licenciado en educación para la (s) infancia (s); por el contrario, se evidencia una ausencia de argumentos que permitan delimitar lo específico de estos licenciados.

Podría suponerse que lo específico en este nivel de formación es justamente la falta de especificidad, posiblemente por el nivel al que va dirigida su formación, a saber, la infancia. De ahí, la necesidad del desarrollo de otros estudios sobre este asunto que permitan evidenciar si la didáctica en este campo, es una didáctica de nivel, es decir, una didáctica en la que, por la valoración social sobre la educación de la infancia, se le otorga mayor importancia a unas áreas que otras, en tanto lo que predomina como elemento de identidad en un maestro para la infancia es la labor genérica de ser quién enseña a los niños.

Por tal razón, se considera de especial importancia, reavivar el interés por estudios al respecto del lugar de la didáctica en la formación de licenciados en educación para la infancia, una formación que más allá de las valoraciones sociales, por cierto importantes, puede situarse también con abordajes rigurosos en relación con la didáctica y de cómo se recontextualizan los saberes que, provenientes de otras disciplinas, serán abordados en la educación de la infancia. Es interesante discutir, respecto a si los maestros en educación para la infancia requieren o no de una formación específica. Lo clave de esta formación estaría en que el maestro no se constituya en un ‘todero profesional’ que se aproxima a distintos saberes pero que en realidad no maneja ninguno a profundidad.

En segundo lugar, la práctica se consideró como otro aspecto constitutivo en la formación de maestros para la infancia, en tanto se asume como objeto de estudio para el conocimiento y comprensión de la realidad educativa. Por supuesto, al ser objeto de estudio, se evidenciaron dos enfoques o tendencias en el abordaje de la práctica: en la primera la relación teoría-práctica se inclinaba por un enfoque clásico en el que la realidad educativa se aborda como un campo de aplicación de las teorías; y la segunda, abordaba esta realidad desde un enfoque reflexivo que no se centraba de manera exclusiva con el “hacer en el aula”, sino que propiciaba el reconocimiento de las dimensiones sociales, políticas y culturales que constituyen la práctica en tanto realidad educativa.

La aparición de estas dos tendencias pone en evidencia las tensiones que tiene la práctica en la formación de maestros, pues ésta se debate entre si los maestros en formación van a formarse mediante la acción aplicando teorías y saberes que se construyen en los espacios académicos, o si explorarán las dimensiones que componen la realidad educativa sin mayores espacios para la acción. Al respecto, pareciera evidenciarse un dilema del tipo “ser o no ser”, entre si van a reconocer la complejidad de la educación o si van a desarrollar procesos de intervención con la población que integra esa realidad. De ahí, la necesidad de espacios de diálogo, análisis y reflexión al respecto de los modos y enfoques desde los cuales la práctica se asume y su correspondencia y coherencia con la comprensión de la realidad educativa a la cual se pretende intervenir para su correspondiente transformación.

Otro aspecto a resaltar y que se constituye en un elemento para problematizar en ese horizonte difuso, tiene que ver con la proyección de la práctica en distintos contextos en los cuales se hace presente la infancia. Si bien es cierto que la formación de maestros parece haber trascendido o traspasado las fronteras del salón de clases, es preciso revisar con cuidado, la relación

de esta apertura con la formación específica de los licenciados puesta en tensión en los párrafos anteriores. De ahí la pregunta respecto a qué tanto los programas de formación junto a los escenarios de práctica ofertados, preparan a sus maestros para desempeñarse en los distintos contextos y ámbitos que dispone la realidad educativa. Si se trata, por ejemplo, de formar un docente que pueda asumir un cargo de dirección, por ejemplo, ¿qué tipos de prácticas y saberes se relacionarían con esta pretensión?

Además de estas cuestiones, vale decir que es necesario abrir espacios de indagación que permitan penetrar las mismas prácticas para resolver, incluso, las diferencias entre práctica educativa y práctica pedagógica. Dos términos que aparecen con un uso indiferenciado en las licenciaturas en Educación para la Primera Infancia (CENDA) y Educación Infantil (UPN), sin mayores desarrollos al respecto.

En tercer lugar, y en relación con la investigación en la formación de licenciados también se evidenciaron tendencias distintas en su abordaje: de esta manera, dos licenciaturas se encuentran permeadas en sus apreciaciones por las disposiciones en materia de política a propósito de promover la formación de una actitud investigativa, entendida ésta como una disposición o conducta favorable hacia la investigación. Tal apreciación debe tomarse con precaución pues podría poner en jaque el desarrollo mismo de la investigación al interior de los programas; es decir, que al centrar la atención en el desarrollo de comportamientos o actitudes favorables en los maestros en formación, se podría perder de vista, la investigación y la formación en investigación en los programas.

La cuestión de la actitud en investigación merece especial atención para lograr, por un lado, evidenciar los sentidos que ésta tendría en la formación de maestros, y por otro, comprender los

enfoques desde los cuales se asume esta cuestión, es decir, si desde un enfoque positivista centrado en la aplicación del conocimiento científico a cuestiones educacionales; o bien desde un enfoque crítico que, más allá de generar conductas, pueda propiciar en los maestros en formación, la reflexión crítica que les permita valorar y transformar su propio proceso autoeducativo.

En relación con la diferenciación entre investigación educativa e investigación pedagógica, se aprecia un horizonte difuso, pues no fue posible apreciar, desde los mismos documentos, alusiones al tema. Se apreciaron, por supuesto, unas líneas de investigación con los trabajos realizados, pero al estar planteadas a modo de inventario, hacen imposible evidenciar construcciones más particulares sobre los alcances, desarrollos, enfoques, métodos, teorías y aportes de estas líneas en la formación de sus licenciados ya en investigación educativa o investigación pedagógica.

La investigación en la formación de licenciados en educación para la infancia se desarrolla a partir de su estrecha relación con la práctica. Sin ánimo de reiterar aquí la cuestión de los enfoques, basta decir que esta relación también está mediada por las formas en que cada licenciatura asume tanto la investigación como la práctica, ya como un campo de aplicación de la teoría, o bien, como una relación dialéctica entre la teoría y la práctica.

Habiendo llegado a estos tres puntos o aspectos constitutivos en la formación de licenciados, es preciso referir las consideraciones en relación con los modos en los que se asume la categoría de infancia, de niños y niñas y, de lo infantil en estos programas de formación.

Contrario a lo que pudiera pensarse, la infancia en estos programas dejó también un horizonte difuso, debido a la ausencia de desarrollos teóricos sobre el tema. La mayoría de esas referencias se centraron en considerar a la infancia desde una perspectiva del desarrollo integral

en la que el rango etario es fundamental, en tanto permite la delimitación del campo de desempeño de los licenciados en educación para la infancia, y su respectiva organización y distribución en el sistema educativo en Colombia.

De igual modo, se evidenció una aproximación a la infancia en su sentido plural, es decir, en la (s) infancia (s); tal aproximación se situaba en una perspectiva social y cultural, en tanto considera a la-s infancia-s, como una construcción que hace referencia a un tiempo histórico y cultural construido por sujetos específicos con multiplicidad de experiencias.

Además de estas limitadas referencias, la infancia en las licenciaturas se abordó desde una estrecha relación con documentos de la política pública en los que la infancia se asume desde la carencia y la pobreza. Situación que genera un desplazamiento de la enseñanza hacia cuestiones centradas en la asistencia y la atención, aspectos éstos sobre los cuales es preciso mantener una actitud vigilante, pues tal situación obliga a la escuela ser el lugar de contención y respuesta de las disparidades sociales; así mismo, genera el enrarecimiento de la figura de los maestros en educación de la infancia al corresponderles la tarea no solo de encargarse del desarrollo de procesos pedagógicos y educativos, sino también y con mayor énfasis, en la tarea de cuidar y atender las necesidades básicas de los niños. Vale decir que, además de tal enrarecimiento de la figura y papel de los maestros, esta cuestión de la infancia en situación de pobreza también ha abierto el espacio para que los niños sean incluso atendidos por personas sin ningún tipo de formación. Esta situación, pone al descubierto, por tanto, las paradojas que existen en la tan nombrada calidad de educación de la infancia, así como también, las contradicciones con el valor social que a ésta se le ha asignado en el país.

Por otra parte, la categoría de infancia aparece asociada, por supuesto, a la cuestión de su educación, pero es una educación que se confunde entre varias nominaciones: educación preescolar, educación inicial, educación para la primera infancia, educación infantil... Pero finalmente ¿de qué tipo de educación se habla en relación con las infancias ante la configuración de un horizonte disperso que se propicia incluso desde las mismas políticas públicas que nominan de un modo y otro a esta educación; y ante la ausencia de desarrollos y argumentaciones teóricas por parte de las respectivas licenciaturas? ¿Cómo resolver las sempiternas tensiones entre atención, sensibilidad y creatividad infantil, y preparación para la básica primaria?

Sin duda, la pregunta acerca de la especificidad de la Educación Infantil, de la pedagogía infantil, de cara a la tensión cuidar – educar y a la perspectiva antiescolar, se hace absolutamente necesaria, pues a partir de los caminos de búsqueda para su respuesta, se podría contribuir al reconocimiento de la pedagogía de la educación infantil como una línea de estudios en la que la especificidad de la educación de los niños es densa, exigente y abarcadora, por lo que no puede darse el lujo de romper con las relaciones con el sentido de preparación para la escuela, ni quedarse en las discusiones de lo innovador y lo tradicional.

Se ha llegado en este punto a la referencia de un quinto elemento constitutivo en la formación de estos licenciados, y tiene que ver con la incidencia de las políticas públicas en la formación de maestros en educación infantil. Un aspecto que emergió en esta investigación y que atravesó de manera particular cada uno de los aspectos referidos en esta investigación -pedagogía, práctica, investigación, infancia-.

En tal sentido, la formación de maestros en educación para la infancia o las infancias, entre los años 2009 y 2011, está fuertemente permeada por aspectos políticos, jurídicos y legislativos

que se han encargado de nombrar la infancia, su educación, y la formación de sus maestros de un modo particular. La diferencia entre una u otra licenciatura está en su grado de correspondencia y aceptación frente a este tipo de discursos. Lo clave de esta apreciación, consiste en afirmar que, con matices y acentos diferentes, ninguna de las licenciaturas se encuentra al margen de las políticas, pues a partir de ellas, justifican la existencia de sus programas y el sentido de la formación. El recorrido realizado en el primer capítulo del análisis, pone en evidencia la referencia constante a las políticas públicas en relación con la formación de maestros, o bien, en relación con la infancia, ya sea para ratificar o para cuestionar.

En cuanto a la infancia, como ya se mencionó, ésta aparece en las licenciaturas en un estado de crisis, vulnerabilidad, pobreza, desnutrición, miseria. Un estado lamentable que justifica la promoción de programas y la inversión económica que permita aliviar tal situación, de manera que puedan garantizárseles a los niños y niñas una atención integral y una educación de calidad.

La pareja “atención y educación” que aparece de modo recurrente en las políticas públicas para la infancia y, por tanto, en las Licenciaturas analizadas, es una dupla que debe estudiarse cuidadosamente, sobre todo por sus implicaciones en la formación de maestros en educación para niños y niñas, pues al enfatizar en la atención y no en la educación, contribuyen a la indiferenciación entre un docente y agente educativo. Como consecuencia de este hallazgo, se advierte también una ausencia del discurso pedagógico, lo que ocasiona una fisura en el perfil de formación de los educadores ya que al considerarse como “agente” “cuidador” se le concibe como un profesional “todero”, difuminando la apuesta por los procesos de aprendizaje, de enseñanza y las referencias al saber pedagógico y las prácticas educativas.

En relación con la formación de maestros en educación para la infancia, se hizo más evidente la ambigüedad conceptual en los modos de nombrar la educación de la infancia, a partir de los referentes en materia de política pública. Si se revisa nuevamente el devenir de la educación de la infancia en Colombia, se encuentra que a finales del siglo XIX y comienzos del XX, Martín Restrepo Mejía hacía referencia a la Pedagogía de Párvulos; posteriormente, y durante una muy buena parte del siglo XX, se hacía referencia al término Educación Preescolar, con las tensiones ya descritas por Cerda (1996) y Jiménez (2012); y, en estos primeros años del siglo XXI, se encuentran enunciados sobre Educación Preescolar, Educación Inicial y Educación para la Primera Infancia. Estas dos últimas centradas en una perspectiva de derechos, la atención, el desarrollo integral y el planteamiento de pilares o actividades rectoras como el juego, el arte, la exploración del medio, la literatura, cuerpo, etc, sin que resulte claro de qué educación se trata finalmente.

Además de aquellas disposiciones legales en relación con la infancia y su atención-educación, se encuentran también aquellos referentes legislativos que definen y regulan la formación de maestros en el país. Al respecto de la formación de licenciados para la educación de la infancia, llamaron la atención las resoluciones 1036 de 2004 y la 5443 de 2010, en tanto que éstas, además de reglamentar las titulaciones para la formación de maestros en la infancia, desplazaron la orientación de la pedagogía infantil, propia del año 2004, por una orientación, en el 2010, hacia el desarrollo integral de la infancia. Un desplazamiento que merece especial atención pues el paso de la pedagogía infantil hacia la tendencia por el desarrollo integral, no es un simple cambio y ha de tener profundas implicaciones tanto en la formación de los maestros como en la educación de los niños y niñas en el país.

La aparición del discurso de las competencias emerge, justamente, en el contexto de la Resolución 5443 de 2010, teniendo como efecto la reducción del saber pedagógico a cuestiones

instrumentales que implican un abordaje en las actividades de enseñanza-aprendizaje que se desarrollen exclusivamente en un salón de clases. Como ya se refería, la formación de maestros, desde esta lógica por las competencias, se centraría más en el hacer y hacer en el aula y en mejorar el ejercicio docente, que en acoger la enorme complejidad de los estudios en educación y pedagogía en los aspectos que conciernen a la formación de maestros. Así, esta resolución le quita importancia a una formación centrada en la teorización, problematización e investigación de los campos disciplinares y profesionales. De ahí la necesidad de una vigilancia pedagógica y, quizás, epistémica sobre estos enunciados legales y sus resonancias en la formación de maestros en educación para la infancia.

En este punto, resulta importante referir desde los planteamientos y hallazgos de Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) a propósito de cómo en los inicios de la formación de maestros, la apropiación de saberes y tendencias pedagógicas particulares, no obedecía a cambios introducidos propiamente por el gobierno, sino que esta apropiación provino o fue resultado de los cuestionamientos y reflexiones sobre el saber pedagógico clásico, al interior del colectivo de maestros o académicos de la época.

Por lo tanto, podría pensarse que hoy se asiste a un desplazamiento en los modos de pensarse tanto la formación de maestros como de la educación de la infancia, pues en las circunstancias actuales, dicha formación y educación está en estrecha dependencia con los cambios y propuestas políticas que se agencian desde el Gobierno, sin mayores espacios para el debate, interlocución, análisis y reflexión entre Universidades, Estado y Sociedad.

A propósito de la referencia por las cuestiones históricas, es importante situar en este apartado final, un aspecto más en la formación de maestros en educación para la infancia: la

historia. En el ejercicio investigativo realizado se hizo alusión a la trayectoria de las licenciaturas como uno de los criterios para la selección de los programas a participar en el presente estudio. De esta manera, se consultaron las licenciaturas que en la ciudad de Bogotá han tenido más de una década como formadoras de maestros. Sin embargo, no se abordó la cuestión del devenir histórico de estas licenciaturas en tanto que la alusión a fechas de creación no era suficiente para un análisis exhaustivo en relación con el devenir mismo de estas licenciaturas. Es preciso señalar, que en los documentos no había mayores referencias sobre este asunto, salvo fechas de creación. Así, se pone de manifiesto en este análisis, cómo las Licenciaturas en Educación para la infancia, quizás por las presiones de cumplir con aquellos condicionamientos de acreditación y demás, olvidan en sus documentos la referencia a su misma historia. Reconociendo el valor de la historia en la educación, se abre el espacio para que la historia misma de la formación de maestros en educación para la infancia, se constituya, a partir de las trayectorias y producciones de las mismas licenciaturas, en un campo de estudios que potencie la formación de maestros y la educación de la infancia.

El compromiso social que asumen las licenciaturas en relación con la transformación de la realidad educativa de la infancia en el país, podría no sólo constituirse en un aspecto en la formación de los licenciados en educación infantil, sino también en la punta de lanza para resolver los asuntos que en esta investigación han quedado pendientes y que por tanto estarían configurando un horizonte difuso en la formación de estos sujetos. Es importante mencionar, que el compromiso social debe extenderse no solo a la mejora de la educación de la infancia, sino también a la revaloración y empoderamiento de los licenciados como profesionales de la educación de la infancia, y en tanto tales, como sujetos de saber.

Resulta por tanto necesario que las Licenciaturas en Educación para la infancia, además de resolver, ampliar y profundizar en los aspectos señalados en este estudio, abran espacios de diálogo

para construir posibles lineamientos en relación con la formación de maestros para la infancia; lineamientos que construidos en el interior de las facultades de educación y desde estos mismos programas, dialoguen e interpelen estas políticas que intentan definir el rumbo de la formación de maestros sin mayores referencias o diálogos con estos mismos programas de formación.

Ante la ausencia de producción académica en las respectivas licenciaturas sobre sus programas y los aspectos que constituyen la formación de maestros en educación para la infancia, se requiere con urgencia de estos espacios de diálogo, que propicien el debate acerca de las nominaciones y de las implicaciones de nominarse de un modo u otro y su relación con la misma propuesta de formación. Y además de ello, generar planteamientos respecto a que el sistema educativo necesita de una reestructuración pues las tensiones que en la actualidad presentan, inciden en los procesos de formación.

Que el debate por la pedagogía, la didáctica, la infancia y la práctica, de la mano de la investigación logre dibujar un horizonte menos disperso en la formación de los futuros licenciados y así, logre incidir en la formulación de políticas públicas pertinentes y coherentes que permitan alcanzar aquella utopía y compromiso social planteado: la transformación de la realidad educativa de la infancia en el país. De igual modo, que las aproximaciones por el devenir histórico en la formación de maestros en educación para la infancia en las últimas décadas del siglo veinte, se constituyan en una oportunidad que permita, al decir de Álvarez Gallego (2010), dejar el camino abonado para inventar un nuevo presente en la formación de maestros y en la educación de la infancia.

## **Fuentes Primarias**

Corporación Universitaria CENDA. (2011). *Proyecto educativo. Programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia*. Bogotá.

Fundación Universitaria Monserrate. (2009). *Documento Maestro para renovación de Registro Calificado. Licenciatura en Educación Preescolar*. Bogotá.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2011). *Proyecto curricular de Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Bogotá.

Universidad Pedagógica Nacional. (2011). *Documento marco para la renovación del registro calificado. Licenciatura en Educación Infantil*. Bogotá.

## **Fuentes complementarias**

Fundación Universitaria Monserrate. (2015). *Licenciatura en Educación Preescolar*. Bogotá. Recuperado de <http://www.unimonserrate.edu.co/programas/profesionales/educacionpreescolar.aspx>

Universidad Pedagógica Nacional. (2015). *Licenciatura en Educación Infantil*. Bogotá. Recuperado de <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=398>

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2015). *Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Bogotá. Recuperado de: <http://licpedagogiainfantil.udistrital.edu.co:8080/>

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2016). *Programa analítico, Vivencia escolar*. Recuperado de <http://licpedagogiainfantil.udistrital.edu.co:8080/en/vivenciaescolar#sthash.36yDHDw5.dpuf>.

## Referencias

- Acosta Jiménez, W. A. (2012). La infancia como sujeto de derechos según UNICEF. Aportes para una lectura crítica y de extrañamiento. *Pedagogía y Saberes*(37), 88-101.
- Alianza por la Niñez Colombiana*. (25 de Mayo de 2014). Recuperado el 25 de Mayo de 2014, de Alianza por la Niñez Colombiana: <http://www.alianzaporlaninez.org.co/2014/05/situacion-de-la-ninez-en-colombia-2/>
- Álvarez Gallego, A. (1995). ... *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la Escuela*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Álvarez Gallego, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la Escuela*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Álvarez Gallego, A. (2010). La crisis de la profesión docente en Colombia. En A. Martínez Boom, & A. Álvarez Gallego, *Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina* (págs. 167-185). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Álvarez Gallego, A. (29 de Noviembre de 2014). *Alejandro Álvarez Gallego*. Recuperado el 29 de Noviembre de 2014, de Alejandro Álvarez Gallego: <http://alejandroalvarezgallego.blogspot.com/>
- Apple, M. (1987). Trabajo, enseñanza y discriminación sexual. En T. Popkewitz, & T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. (págs. 55-78). Madrid: Universitat de València.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Ediciones Taurus.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 36(1), 235-263.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (9 de Febrero de 2014). *Scielo - Scientific Electronic Library Online*. Recuperado el 9 de Febrero de 2014, de Scielo - Scientific Electronic Library Online: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100013&script=sci_arttext)
- Ávila Penagos, R. (2010). Entrevista a Rafael Ávila Penagos. Sobre "Las comprensiones de la Pedagogía ante el mito de Frankenstein. *Pedagogía y Saberes*(33), 139-142.
- Avila, R. (1990). *¿Qué es pedagogía? 25 tesis para su discusión*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Bautista Macia, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(2), 111-131.
- Beyer, L., & Zeichner, K. (1987). La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción. En T. Popkewitz, & T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica* (R. Filella, Trad., págs. 272-303). España: Universitat de Valencia.

- Bustamante Zamudio, G. (2004). De pulgarcito a pinocho: sobre infancia y escuela. *Pedagogía y Saberes*(20), 53-60.
- Bustamante, G. (19 de Octubre de 2015). *Socolpe*. Obtenido de <http://www.socolpe.org/data/public/libros/Competencias/Competencias%20PDF/Conferencia%20Guillermo%20Bustamante.pdf>
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas.*, 53-82.
- Caicedo Obando, L. (2010). *Caracterización de la oferta educativa para la formación de personas que apoyan la educación inicial en la ciudad de Bogotá. (Instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano)*. Bogota: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Calvo, G., Rendón Lara, D. B., & Rojas García, L. I. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe.
- Campregher Pasqualini, J. (2010). *SciELO - Scientific Electronic Library Online*. Recuperado el 6 de Junio de 2016, de O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>
- Carli, S. (2005). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Carli, S. (2006). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001) Figuras de la historia reciente. En S. Carli, *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y shopping*. (págs. 19-57). Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Carli, S. (2011). *El Campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos*. Buenos Aires: Teseo.
- Carmona Parra, J. A., & Alvarado Salgado, S. V. (2015). La ley de infancia y adolescencia en Colombia y su incidencia en la construcción de la identidad de niñas, niños y jóvenes afectados por el conflicto armado. *Controversias y concurrencias latinoamericanas*, 7(11), 141-154.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Investigación educativa, reforma educativa y el papel de la profesión. En W. Carr, & S. Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (págs. 224-233). Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.

- Castro Villarraga, J. O., Pulido Cortés, O., Peñuela Contreras, D. M., & Rodríguez Murcia, V. M. (2007). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP-.
- Cerda Gutiérrez, H. (1996). *Educación Preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cerda, H. (1982). *Pasado y presente de la educación preescolar en Colombia*. Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional -UPN-.
- Congreso de Colombia. (1917). *Ley 25 de 1917 "Sobre Institutos Pedagógicos Nacionales*. Bogotá.
- Cornbleth, C. (1987). La persistencia del mito en la educación del profesorado. En T. Popkewitz, & T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica* (págs. 170-192). Madrid: Universitat de València.
- Corporación Universitaria CENDA. (2011). *Proyecto educativo. Programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia*. Bogotá.
- Cújar de Velásquez, A. (1985). *Fundamentos teóricos de la educación preescolar*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Argentina: Área de Desarrollo Curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado el 24 de Octubre de 2015, de [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/DAVINI\\_Cristina.\\_Acerca\\_de\\_las\\_practicas\\_docentes\\_y\\_su\\_formacion\\_1.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/DAVINI_Cristina._Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion_1.pdf)
- Densmore, K. (1987). Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. En T. Popkewitz, & T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica* (págs. 119-147). Madrid: Universitat de València.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (25 de Mayo de 2014). *Colombia Estadística*. Recuperado el 25 de Mayo de 2014, de Colombiestad: [http://www.colombiestad.gov.co/index.php?option=com\\_content&task=view&id=432&Itemid=90](http://www.colombiestad.gov.co/index.php?option=com_content&task=view&id=432&Itemid=90)
- Díaz Flórez, O. C. (2011). Las competencias en la educación superior: estrategia biopolítica y afinamiento del carácter performativo del conocimiento. *Praxis & Saber*, 15-44.
- Diker, G. (2008). *¿Qué hay de nuevo en las infancias?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Diker, G., & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Echeverry, J. A., & Zuluaga, O. L. (1998). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. *Revista Educación y Sociedad*(4), 12-23.

- Fandiño Cubillos, G. (Agosto de 1996). *Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado el 10 de Marzo de 2014, de Orígenes y Perspectiva del Programa de Educación Preescolar en la U.P.N: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda11\\_07arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda11_07arti.pdf)
- Fandiño Cubillos, G. (Agosto de 1996). *Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado el 10 de Marzo de 2014, de Orígenes y Perspectivas del Programa de Educación Preescolar en la U.P.N: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda11\\_07arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda11_07arti.pdf)
- Fandiño, G. (Agosto de 1996). *Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado el 3 de Septiembre de 2014, de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda11\\_07arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda11_07arti.pdf)
- Fandiño, G. (2008). Formación de maestros para la educación infantil: Entre el currículo y la práctica. En A. L. Castro Rojas, *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia*. (págs. 54-64). Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa.
- Fandiño, G. (2012). Variaciones en los problemas de enseñanza de las maestras principiantes de educación infantil, entre el primero y el tercer año de su ejercicio profesional. *Pedagogía y Saberes*(37), 201-209.
- Flórez Torres, M. Á. (2012). *La formación de licenciados en la Pontificia Universidad Javeriana: una mirada a su perspectiva de formación pedagógica y educativa*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Fundación Universitaria Monserrate. (2009). *Documento Maestro para renovación de Registro Calificado. Licenciatura en Educación Preescolar*. Bogotá.
- Garcés Gómez, J. F. (Agosto de 2014). El campo conceptual de la pedagogía, aproximaciones a un debate necesario. Bogotá: Universidad de Antioquia. Obtenido de <http://isabelreynel.wikispaces.com/file/view/El+campo+conceptual+de+la+pedagog%C3%ADa.pdf>
- García Márquez, G. (23 de Julio de 1994). *Por un país al alcance de los niños*. Recuperado el 1 de Noviembre de 2015, de El Tiempo: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-179534>
- García Vera, N. O. (Enero-Junio de 2008). Pedagogía y formación de maestros: entre el saber y la práctica, la disciplina y la profesión. *Pedagogía y Saberes*(28), 61-70.
- García Vera, N. O. (2010). Editorial. *Pedagogía y Saberes*, 4-6.
- García, L. B. (2012). Formación de docentes para la primera infancia en Argentina: legados y desafíos. En M. A. Manzione, L. Lionetti, & C. Di Marco, *Educación, infancia(s) y juventud(es) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales* (págs. 99-127). Buenos Aires: La Colmena.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., & Saavedra, J. E. (2013). *Tras la excelencia docente. ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?* Bogotá.

- Hernández, C. A. (2003). Investigación e investigación formativa. *Nómadas*, 183-193.
- Herrera-González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 53-62. Recuperado el 25 de Octubre de 2015, de <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- Jiménez Becerra, A. (2012). La práctica escolar y la emergencia de la infancia contemporánea. En A. Jiménez Becerra, *Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006* (págs. 192-253). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jiménez Becerra, A. (06 de Febrero de 2014). *Biblioteca Clacso*. Recuperado el 06 de Febrero de 2014, de Biblioteca Clacso: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/Colombia/dcs-upn/20121130050742/estado.pdf.ori>
- Larrosa, J. (2000). El enigma de la infancia o lo que va de lo imposible a lo verdadero. En *Pedagogía Profana* (págs. 165-174). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Maestría en Educación - Cohorte 2013. (2013). *Maestría en Educación - Cohorte 2013*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Malajovich, A. (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Malajovich, A. (2007). El nivel inicial. Contradicciones y polémicas. En A. Malajovich, *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial : una mirada lationamericana / compilado por Ana Malajovich* (págs. 103-130). Buenos Aires: Siglo XXI Editores : Fundación Cosde.
- Martínez Boom, A. (1996). Tesis en torno a la formación de maestros. *Educación y Cultura*, 27-31.
- Martínez Boom, A. (2010). La configuración del maestro: la dilución de un rostro. En A. Álvarez Gallego, & A. Martínez Boom, *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica*. (págs. 127-164). Bogotá: Magisterio Editorial.
- Martínez Boom, A. (2013). Gobernados y/o escolarizados. *Conferencia en la 35a ISCHE. Education and Power*, (págs. 1-15).
- Martínez Boom, A., & Álvarez Gallego, A. (Julio de 1990). El maestro y formación: la historia de una paradoja. *Educación y Cultura*, 5-8.
- Martínez Boom, A., & Unda bernal, M. (12 de Junio de 1995). Maestro: Sujeto de saber y prácticas de cualificación. *Revista Colombiana de Educación*(31), 93-119.
- Martínez Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez Pineda, M. C. (2008). Fuerzas, movimientos e imágenes que han configurado los modos de ser maestro en Colombia. En M. C. Martínez Pineda, *Redes pedagógicas. La constitución del maestro como sujeto político*. (págs. 39-69). Bogotá: Magisterio.

- Méndez, G. C. (2011). *Condición y compromiso social del maestro. Una aproximación a la realidad de los maestros de la escuela pública en Colombia*. Bogotá: Tesis de grado para optar por el título de Magíster en Educación. Universidad Pedagógica Nacional.
- Messina, G. (Enero - Abril de 1999). *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 28 de Marzo de 2014, de Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa.: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04.PDF>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Resolución 1036 de abril de 2004.
- Ministerio de Educación Nacional. (22 de Abril de 2004). Resolución número 1036. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (30 de Junio de 2010). Resolución 5443. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Estrategia para la atención integral de la primera infancia. Fundamentos, políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 15 de Diciembre de 2013, de Educación para la Primera Infancia: <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177829.html>
- Niño Zafra, L. S., & Díaz Borbón, R. (1999). La formación de educadores en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 7-17. Recuperado el 5 de Marzo de 2014, de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab12\\_04arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab12_04arti.pdf)
- Noguera Ramírez, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Noguera, C., & Marín, D. (Junio-Abril de 2012). Educar es gobernar: educación como arte de gobierno. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 14-29.
- Ochoa, S. I., Londoño Holguín, P., Rojas, S. L., Nossa Nuñez, L., Escobar Jurado, S. I., & Quiroga Carreño, J. A. (2011). *Formación de formadores y política pública de primera infancia*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación -Ascofade-.
- Ortega Valencia, P., López Cardona, D., & Tamayo Valencia, A. (2013). *Pedagogía y Didáctica: desde una perspectiva crítica*. Bogotá.
- Ortega, P., Peñuela, D., & López, D. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Bogotá: Editorial el Buho LTDA.
- Pardo Abril, N. G. (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Bogotá: OPR- DIGITAL.
- Pineda, N., Isaza, L., Camargo, M., Pineda, C., & Henao, D. (2009). *Programas de formación del talento humano en educación inicial: perspectivas de cambio*. Bogotá: CINDE & COLCIENCIAS.

- Popkewitz, T. (1987). Conocimiento e interés en los estudios curriculares. En T. Popkewitz, & T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica* (págs. 304-321). Madrid: Universitat de València.
- Popkewitz, T. (1987). Ideología y formación social en la educación del profesorado. En T. Popkewitz, & T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica* (págs. 6-34). Madrid: Universitat de València.
- Prieto, V. (9-24 de Junio de 1996). *Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado el 20 de Marzo de 2014, de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce34\\_05ensa.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce34_05ensa.pdf)
- Prieto, V. (Junio de 1997). Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*(34), 43-49. Recuperado el 20 de Marzo de 2014, de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce34\\_05ensa.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce34_05ensa.pdf)
- Restrepo Mejía, M. (s.f). *Pedagogía de párvulos*. Bogotá: Editorial de Cromos.
- Ríos Beltrán, R., & Cerquera Cuéllar, M. Y. (2013). Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares. *Pedagogía y Saberes*(39), 21-32.
- Rudduck, J., & Hopkins, D. (1987). *L. Stenhouse. La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Runge Peña, A. K. (2005). Reflexiones pedagógicas sobre la investigación y la docencia universitarias a la luz de la formación: el modelo humboldtiano como ejemplo. *Uni-pluri/versidad*, 5, 1-10. Recuperado el 23 de Septiembre de 2015, de <http://cit.uao.edu.co/docente/sites/default/files/Reflexiones%20pedag%C3%B3gicas%20sobre%20la%20docencia%20universitaria.pdf>
- Runge Peña, A. K., & Garcés Gómez, J. F. (Mayo-Julio de 2010). Alcances y limitaciones de la formación de maestros desde la perspectiva de las competencias en la Resolución 5443 del 30 de junio de 2010: ¿aún es la pedagogía el saber fundante de la formación de maestros? *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 187-199.
- Runge, A. K. (s.f.). Retos actuales de las facultades de educación: apuntes para una consideración de la profesión y la praxis docente. *Separata Revista Educación y Pedagogía*, 55-76.
- Sacristán, G. (1987). Presentación. En T. Popkewitz, & T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica* (págs. IX-XVI). Madrid: Universitat de València.
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga Vélez, O., & Ospina López, A. (1997). Las fisuras de la pedagogía de las facultades del alma. En J. Sáenz Obregón, O. Saldarriaga Vélez, & A. Ospina López, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (Vol. 1, págs. 134-189). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Sáenz Obregón, J., Saldarriaga, O., & Ospina, A. (1997). Las reformas en la formación en la educación del magisterio y de los funcionarios de la educación pública, 1903-1935. En J. Sáenz Obregón, O.

- Saldarriaga, & A. Ospina, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (Vol. II, págs. 132-231). Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Sanchidrián Blanco, C., & Ruíz Berrio, J. (2013). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Sosa León, A. T. (12, 13 y 14 de Noviembre de 2014). La investigación y la práctica en la formación del maestro y la maestra. Buenos Aires, Argentina: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Steedman, C. (Septiembre-Diciembre de 1986). La madre concienciada: el desarrollo histórico de una pedagogía para la Escuela Primaria. *Revista de Educación*(281), 193-211.
- Tadeu Da Silva, T. (1998). Las pedagogías PSI y el Gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*(38), 56.
- Tamayo Valencia, L. A. (2007). Tendencias de la Pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 65-76. Recuperado el 29 de Septiembre de 2015, de <http://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=134112603005>
- Tamayo, A. L., Mazo Mazo, G. Y., & Barrera Gutiérrez, M. A. (2014). *Los discursos acerca de la formación de formadores en educación para la primera infancia: una perspectiva educativa y política (Tesis de Maestría)*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Torres Azócar, J. C. (s.f.). *Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado el 27 de Febrero de 2014, de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios09\\_08arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/folios09_08arti.pdf)
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2011). *Proyecto curricular de Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Bogotá.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2011). *Documento marco para la renovación del registro calificado. Licenciatura en Educación Infantil*. Bogotá.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Chile: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Programa de Protección de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Vaillant, D., & Rossel, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A., & Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la educación* (págs. 99-127). Editorial Trotta, S.A.

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.

Zuluaga Garcés, O. L. (1999). El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica. En O. L. Zuluaga Garcés, *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber* (págs. 9-25). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

