



Las políticas públicas nacionales de Colombia para la formación de educadores infantiles

Roberta Flaborea Favaro

Universitat Autònoma de Barcelona, España (rffavaro@uab.cat)

Antoni Navío Gámez

Universitat Autònoma de Barcelona, España (antoni.navio@uab.cat)

Recibido: febrero 15 de 2015 | Aceptado: mayo 04 de 2016 | Publicado en línea: junio 30 de 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS7.1.2016.11>

INTRODUCCIÓN

El siglo XX se ha caracterizado por grandes cambios sociales, económicos y culturales. La entrada de las mujeres en el mercado laboral fue uno de los cambios que impactó el concepto de la familia, surgiendo una nueva demanda social: el atendimento institucional integral de los niños y niñas más pequeños, hecho que puede ser considerado bastante reciente, principalmente en Colombia y algunos países de América Latina.

La primera infancia es considerada una etapa integrada, ya que involucra distintos aspectos del desarrollo, incluido el desarrollo personal en un proceso continuo de los niños (Bassedas, Huguet y Solé, 1999). Es la etapa educativa con carácter no obligatorio hasta los cinco años en Colombia; tiene características propias y atiende a niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Por lo anterior es considerada una etapa compleja, de diferencias en los distintos desarrollos y rangos de edades (Herrer, 2008) que potencian y favorecen el desarrollo máximo de todas las capacidades, respetando la diversidad y las posibilidades de los diferentes alumnos, compensando las desigualdades sociales y culturales y, en cierta medida, preparando a los niños y niñas para un buen acompañamiento de la escolaridad obligatoria (Bassedas, Huguet y Solé, 1999). Por lo tanto, intervenir educativamente potencializando los aprendizajes es el objetivo principal de la educación infantil¹; dado que los bebés

¹ Consideramos que hay diferencias sustanciales entre los conceptos de *educación temprana* (0 a 2 o 3 años), *educación inicial* (0 a 5 o 6 años), *educación para la primera infancia* (0 a 5 o 6 años) y *educación infantil* (3 a 5 o 6 años). Entretanto, en este trabajo utilizaremos los conceptos anteriores con el mismo significado, ya que en la normativa colombiana y las referencias bibliográficas utilizadas en el país poco se observa la tajante división conceptual.

y niños son poco autónomos, la atención y educación en la primera infancia no son temas distintos e inconexos (Unesco, 2010), sino complementarios.

Sin embargo, es de tener en cuenta que la situación de la infancia en los países de América Latina ha sido bastante compleja. Aunque hubo significativos progresos en el área de protección de los derechos en la primera infancia en las últimas décadas, estos han sido menos significativos que los relacionados con las áreas de educación.

Para entender la situación de la educación infantil es importante reflexionar de manera profunda acerca de los logros y desafíos en materia de formación de profesores para la infancia, atención integral, así como sobre los avances educativos que intentan garantizar los derechos de los niños y niñas en el marco de las políticas públicas para la infancia. De esta manera, el objetivo de este artículo es llevar al lector a entender el marco legal para la formación de profesores de la primera infancia. El texto está dividido en cinco partes: introducción, políticas nacionales para la primera infancia, el marco normativo para la formación de maestros en Colombia, la formación de maestros para la educación infantil E.I., y conclusión e implicaciones. Se espera que este artículo aporte para apalancar la construcción de nuevos conocimientos en el área, tan necesario y urgente.

POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONALES PARA LA PRIMERA INFANCIA

Para atender a la infancia existen dos tipos de políticas de intervención educativa a nivel nacional (Bernal y Camacho, 2012): 1) los programas orientados a los padres de los niños, en el sentido de apoyar a la crianza; y 2) los programas de atención y educación temprana orientados a los niños, en el sentido de desarrollar programas de atención preescolar en colegios, programas de atención en centros de la comunidad y otros tipos de programas de cuidado infantil, muchos con el componente nutricional. Dada la complejidad de los aspectos que garantizan el derecho de los niños en la infancia, las políticas deben alcanzar distintos dominios referentes al pleno desarrollo de los niños, entre ellos los aspectos cognitivo, físico, lenguaje, socioemocional y desarrollo integral, promovidos e orientados por intervenciones educativas.

En Colombia, el primer programa de atención a la primera infancia fue concretado en la década de los setenta, con la expedición en 1974 de la Ley 27, “Por la cual se dictan normas sobre la creación y sostenimiento de Centros de atención integral al pre-escolar, para los hijos de empleados y trabajadores de los sectores públicos y privados”. En esta ley se reglamenta la política de atención y protección a los niños y niñas menores de siete años, estableciendo el recaudo de fondos para la creación de estos centros, así como la reglamentación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar como responsable de estos centros. La ley tiene por objetivo garantizar el derecho de los niños en su atención integral, considerando los padres trabajadores; sin embargo, no toca en profundidad asuntos de orden educativos. De cualquier manera, la ley puede ser considerada un hito en el país (Isaza, 2008).

Con la expedición del Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006) Colombia pasó a reglamentar el derecho de los niños como algo prioritario, siendo considerado un gran

avance en materia de normatividad. Es interesante notar que, de acuerdo con el artículo 16, del capítulo 1, el deber de vigilancia del Estado a esta franja de edad está en manos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, como ente rector, coordinador y articulador del Sistema Nacional y Bienestar Familiar. Esto implica que la educación para la primera infancia es de responsabilidad de dos seguimientos a nivel nacional: el Bienestar Familiar, que garantiza el derecho del niño, y el Ministerio de Educación Nacional, desde los lineamientos básicos para la educación inicial y preescolar. La responsabilidad de implementar los lineamientos a nivel local queda en manos de las secretarías de Educación.

En 2007, a raíz del “Plan País - Plan Decenal de Infancia 2004-2014”, tuvo como marco la política para la infancia denominada “Colombia por la infancia. Política pública por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años” (Conpes, 109), suscrita por los ministerios de Protección Social, Educación, y el Instituto de Bienestar Familiar. La ley recurre al argumento de que “Garantizar una atención integral en la primera infancia es una oportunidad única para impulsar el desarrollo humano de un país” (MEN, 2007, p. 3). Sin embargo, llaman la atención los seis argumentos de justificación del programa, los cuales abarcan: I. el desarrollo humano, II. el carácter científico, III. el interés social y cultural, IV. la naturaleza jurídica V. la naturaleza política, entre otros, ligados al contexto internacional y programático, y VI. el carácter ético. La no inclusión del argumento pedagógico es la crítica más grande a estos argumentos, (Castro, 2008).

En 2011 una nueva política pública para la primera infancia, presente hasta el momento, es llamada “Estrategia nacional de atención a la primera infancia: de 0 a Siempre”. En este programa se consolida la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, conformada por diferentes ministerios e instituciones para la infancia. Se observan alianzas, convenios y contactos a nivel local y territorial, orientados a la atención desde la gestación hasta los seis años. En la política de “De 0 a siempre” se priorizan la salud, la nutrición y los ambientes de aprendizaje como principios de desarrollo integral de los niños y niñas (Ñungo y Fandiño, 2013).

En materia de formación docente se fortalece en el Ministerio de Educación la Dirección de la Primera Infancia, uno de cuyos objetivos es “la cualificación del talento humano” para la atención a los niños y niñas institucionalizados.

De manera general, son innegables los avances realizados en dar relevancia a esta franja de edad. Sin embargo, nuevamente,

[...] priman los argumentos científicos sobre el desarrollo neuronal, el desarrollo de las funciones básicas y el carácter económico que asimila la prioridad sobre la educación inicial a manera de “tasa de retorno a la inversión en capital humano”, dejando lo pedagógico circunscrito apenas al bosquejo de unos lineamientos. (Castro, 2008, p. 8)

Como se observa, una vez más lo pedagógico está suscrito a argumentos científicos, jurídicos y económicos, subordinando de cierta manera la educación a necesidades de otros órdenes.

Más específicamente, en 2013, la Dirección de Primera Infancia del MEN lanzó una estrategia específica para la educación en la primera infancia, llamada “1, 2, 3, por la educación

inicial me la juego esta vez”. Esta se denomina una estrategia de sensibilización e información sobre educación inicial, desde la perspectiva de la atención integral.

Se realizan muchas críticas a los programas de educación a la primera infancia, incluyendo el asistencialismo y la poca financiación a este tema tan importante. Para tener una idea, el gasto del PIB en este momento para consolidar la política de primera infancia, incluidos lo educativo y todos los otros frentes, es del 0,3% del PIB, bien por debajo de países como Reino Unido, Italia y Australia, con políticas de primera infancia relativamente consolidadas. No obstante, aunque existan diversas críticas frente a estos programas es inevitable pensar en avances en el posicionamiento de la infancia debe ser objeto de atención para que se garanticen los derechos de los menos protegidos. En este sentido, se evidencia que las políticas públicas para la primera infancia, aunque no son perfectas, muestran la importancia de reconocer al niño y la niña como sujetos, interlocutores válidos, diversos, con intereses y necesidades particulares, con capacidades y potencialidades, en cuyo desarrollo participan los actores y los contextos con quienes interactúan (Castro, 2008), intentando garantizar de manera normativa sus derechos básicos.

Como se observa, la primera infancia se encuentra en un estadio inicial en el país y empieza a ganar importancia. Garantizar la normatividad es algo clave para concretar avances, pero hay que observar otros frentes de igual significado, como la infraestructura, los recursos, la formación de profesionales cualificados y otros trabajadores que hacen que la educación inicial se concrete y fortalezca.

EL MARCO NORMATIVO PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS INFANTILES EN COLOMBIA

El ejercicio de la profesión docente en el país² es determinado por diferentes actos normativos (leyes, decretos, resoluciones, Conpes, entre otros), que son realizados a través del Congreso de la República de Colombia y reglamentados por el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de Educación, el Departamento Administrativo de la Función Pública y la Comisión Nacional del Servicio Civil, y rigen especialmente el sector estatal, dado que el sector privado es regido por el Código Sustantivo del Trabajo. Lo anterior regula los procesos de formación docente, las remuneraciones, las prestaciones sociales, los mecanismos de evaluación, la estructura profesional de los docentes, el escalafón docente, entre otros (Bautista, 2009), caracterizando lo que es el sistema educativo del país.

La legislación acerca de la educación y la formación docente tuvo un gran impacto en la década de los noventa, ya que se fortaleció la idea de la calidad de la educación asociada a la disminución de las desigualdades sociales (Bautista, 2009). Se considera que la formación docente también está asociada a la idea de calidad en la educación de manera general.

Lo anterior culminó en la promulgación de documentos legales que serían claves para el cambio de paradigmas educativos en el país. En la formación del profesorado la agenda política

2 Hasta 2006 se desempeñaban 273.852 docentes oficiales en Colombia (Bautista, 2009).

apuntaba a resolver los problemas de formación profesional y a plantear mecanismos de evaluación adecuados que garantizaran la calidad de los programas de formación docente.

A partir de la década de los noventa, la formación de profesores en Colombia pasó a ser regida principalmente por el siguiente marco normativo, en orden cronológico:

1. Constitución Política de 1991, que reguló los diferentes aspectos del Magisterio en el país. Con la Constitución de Colombia de 1991 se sentaron las bases para la promulgación de la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994).
2. La Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992), que decretó que el ejercicio de la docencia es de formación profesional y por lo tanto debe ser universitario. De esta manera se instituye el título de “Licenciado” para las carreras de Educación,; introduce el concepto de vigilancia y control de las instituciones de educación superior (universidades, institutos técnicos y tecnológicos). También se definen el carácter y autonomía de las instituciones de educación superior), el objeto de los programas académicos y los procedimientos de fomento de la enseñanza. Por su parte, las condiciones de calidad que debe tener la educación superior se establecen mediante el Decreto 2566 de 2003 y la Ley 1188 de 2008.
3. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) fija parámetros para la acreditación de las Instituciones Educativas de Educación Superior-Facultades de Educación que forman los licenciados, las dos principales instituciones que otorgan títulos para ejercer la docencia. Es por medio de esta ley que se empieza a pensar en el educador infantil como profesional de la educación, formado a nivel universitario. De esta manera, diversos programas de licenciatura en educación infantil empezaron a ser revistos, y otros creados, por todo el país. En su segundo capítulo se dedica a la formación de educadores y se enfoca en aspectos del Magisterio. Promueve el cambio y la concreción de una nueva visión del profesorado y, consecuentemente, una nueva formación de educadores³. En el artículo 109 del capítulo 2 declara:

[...] 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. (MEN, 1994, p. 65)

De la misma manera, la ley mantiene la responsabilidad de la formación y actualización de los educadores, del nivel de pregrado y posgrado, en las universidades e instituciones de educación superior, en su artículo 112. La descentralización administrativa en la capacitación docente es algo clave, pasando a las secretarías municipales o departamentales de Educación el encargo de promover dispositivos de formación docente.

Con relación a los educadores que actúan en la educación infantil, la ley establece en el artículo 112 que las Escuelas Normales reestructuradas, con dos años más de educación después

3 Es importante notar que la palabra *educador* también es utilizada en Colombia en el marco legal.

del grado once⁴, podrán formar educadores para el nivel Preescolar y el ciclo de Educación Básica Primaria, este a nivel técnico. Como se nota, es cierto el importante rol de las Escuelas Normales en la profesionalización del docente hasta el momento.

Con relación a la profesionalización y actualización de docentes, en 1996, se expidió el Decreto 709, por el cual se “[...] establece el reglamento general para el desarrollo de Programas de Formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento” (MEN, 1997, p. 392). Se ocupa de la estructuración de los programas de formación, atendiendo a cuatro campos: formación pedagógica, disciplinaria específica, científica investigativa y deontológica, y valores humanos. Esta estructuración enfatiza el papel de las Facultades de Educación y de los Departamentos a través de las Secretarías de Educación, Departamentales y Municipales, en el perfeccionamiento y profesionalización de los docentes en ejercicio.

Con la llegada del Decreto 3012 de diciembre de 1997 y del Decreto 272 de febrero del 1998 se regulan las disposiciones sobre la formación docente dadas por la Ley General de Educación. El impacto de estos artículos puede ser considerado positivo: regular el mercado de formación docente, concretando la calidad de los cursos ofrecidos y centrando la formación en instituciones reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional. La oferta de cursos de formación de profesores, a raíz de esta nueva ley, incluyó carreras con misión, visión y responsabilidad social.

Con el Decreto 272 y el Decreto 2566 de 2003 se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de programas académicos de pregrado y posgrado en Educación ofrecidos por las universidades e instituciones universitarias. En este último fueron reglamentadas las condiciones de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior, norma que fue derogada con la Ley 1188 de 2008, que estableció de forma obligatoria las condiciones de calidad para obtener el registro calificado de un programa académico, por parte de las instituciones de educación superior, a través de renovaciones periódicas.

Además de las normativas anteriores, las licenciaturas en el país son regidas por algunas otras normativas: en la Resolución 5443 del MEN, de 30 junio de 2010, y la Resolución 6966 del MEN, de agosto de 2010, se especifican las características de cumplimiento asociadas al currículo, perfiles, competencias básicas y profesionales, movilidad, personal docente y práctica pedagógica. La Resolución 1036 de 2004 revive la Pedagogía como disciplina fundante y los núcleos de saber pedagógico del Decreto de 1998 (Guacaneme, Bautista y Salazar, 2010). Como se puede observar, la legislación para la formación docente es bastante reciente.

En este momento, el sistema de formación de educadores está organizado en tres unidades internas vinculadas entre sí por múltiples vías: el subsistema de formación inicial (pregrado), el subsistema de formación en servicio (profesionalización) y el subsistema de formación avanzada (posgrado). El documento “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de

4 El sistema educativo colombiano plantea en la educación obligatoria la educación preescolar (un año de grado transición), la educación básica (primaria, cinco grados, y secundaria, cuatro grados), la educación media (dos grados, y culmina con el título de bachiller), para un total de doce años (<http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-233839.html>). La educación para la primera infancia, así como en otros países de América Latina, no es considerada obligatoria.

Política” del Ministerio de Educación Nacional (2013) plantea que la principal cuestión en torno a los educadores y a su formación propende a la construcción de un sistema y de una política pública que formen un profesional de la educación,

[...] no un operario de procesos y procedimientos, sino un ser humano cualificado para una tarea social muy significativa, cuyo horizonte debe impactar en el desarrollo económico del país, pero también en su desarrollo social y moral, en general, calidad de vida y bienestar humano. (MEN, 2013, p. 20)

Con base en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores surgen los “Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación” (programas de formación inicial de maestros) (MEN, 2014), que definen algunos parámetros de las licenciaturas para todo el país, algo considerado extremadamente reciente. Más reciente todavía es la Resolución 2041 de 03 de febrero del 2016, “por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”. Al parecer se establecen normativas para la renovación de la acreditación, con base en el sistema de formación de profesores implementado en 2014 y 2015. El documento de diez páginas ofrece patrones para los nombres de los programas de la licenciatura (en este caso, Licenciatura en Educación Infantil), y establece el 40% de los créditos para las prácticas docentes, y la necesidad de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, entre otros lineamientos en el ofrecimiento de la organización de la formación de los docentes en las licenciaturas en todo el país (MEN, 2016).

En el caso específico del educador infantil hubo varios auges de discusión acerca de la educación infantil y la respectiva formación docente, como en los años sesenta y principios de los setenta. No obstante, como resultado de la Constitución de 1991, en la década de los noventa existió la iniciativa de regulación de la formación docente, como un ideario de la formación, así como en algunos países de la región como México, Brasil y Argentina (Zambrano Leal, 2012). El documento que formalizó su profesionalización fue la Ley General de Educación (115/1994), que reglamentó la educación para los niños menores de seis años, y también la pedagogía como el *saber fundante* de la formación de maestros. Ser maestro en esta nueva reglamentación fue asumido como una formación profesional. En tal sentido, adquirió una mayor intensidad en cuanto a duración de los programas de formación del educador infantil, con la Ley 30 de 1992. De una tendencia a la formación técnica de dos años, las licenciaturas en Educación Infantil –también llamadas de Preescolar o Pedagogía Infantil– pasaron a ser de cuatro años, con el Decreto 272 de 1998, y posteriormente, de cinco años. En esta nueva licenciatura, la pedagogía y la didáctica pasaron a ser disciplinas fundantes en la formación del maestro de educación inicial (Fandiño, 2008), apostando a la profesionalización del educador, especialista en E.I. En este mismo decreto, la formación investigativa ligada a la práctica estaba concebida como reflexión permanente de su propia práctica cambio social, acorde al contexto colombiano. Además, el decreto buscaba la concreción de la formación docente a nivel universitario o instituciones universitarias como las facultades de educación, siendo estas acreditadas por el Ministerio de Educación. Sin embargo, el Decreto 272 fue derogado por el Decreto 2566 de 2003, en donde autorizaba la formación docente a nivel técnico nuevamente, como parte de la formación universitaria previa (Fandiño, 2008).

Para concretar estos grandes cambios en la formación docente se promovieron mudanzas significativas en los programas universitarios de formación del educador infantil, como el énfasis en la fundamentación teórica e histórica de las pedagogías y del desarrollo del niño; promoción de la formación investigativa e innovadora; el énfasis en la innovación educativa; el trabajo con la familia y la comunidad; la formación en disciplinas; la permanente cualificación del maestro; la formación práctica; énfasis en las demandas sociales; división en el trabajo por rango de edad (Fandiño, 2008).

Algunos hechos fueron relevantes: a. en cuanto a la denominación académica del programa y la titulación, la Resolución 6966 establece que la institución de educación superior define la denominación del programa en coherencia con su propósito (Guacaneme, Bautista y Salazar, 2010). Algunas licenciaturas cambiaron sus nombres, de Educación Preescolar a Educación Infantil o Pedagogía Infantil, atendiendo a la formación de maestros que se enfocaran en los primeros grados de primaria y no solamente en preescolar, algo que sigue hasta el momento. b. También se amplían los rangos de edad del trabajo docente, de seis a ocho años, lo que obedeció a la discusión sobre la necesidad de que los maestros de infantil entendieran la educación infantil como un continuo, sin desconocer las especificidades de cada etapa de desarrollo. Esto podría expandir las demandas laborales para profesionales que también atendieran a los primeros años de la educación básica⁵ (Fandiño, 2008).

En 2014 el MEN lanzó un documento específico llamado “Referentes técnicos para la calificación del talento humano que trabaja con primera infancia” (Documento n.º 19). En alineación con la política para la primera infancia “De o a siempre”, el MEN promueve la necesidad de fomentar en los departamentos y secretarías de Educación y en las instituciones educativas la calidad de sus trabajadores, involucrándolos en su propia formación, teniendo en cuenta que muchos de ellos no tienen formación regular, y pocos tienen el nivel técnico y/o profesional. Entretanto, es de cuestionar la eficacia de estos nuevos parámetros, ya que se puede afirmar que el MEN se está responsabilizando poco de la formación inicial y dando mayor importancia a la formación *in situ* y continuada.

DISCUSIÓN

Es clave mencionar los dos estatus que rigen la profesión docente, algo de intensa polémica en el país. Los maestros están divididos en dos grupos: los que están regidos por el Decreto 2277 de 1979 y los regidos por el Decreto 1278 de 2002, “El Nuevo Estatuto Docente”. En este segundo decreto se introduce el concepto *profesional de la educación*, además de establecer nuevas reglas de formación, ingreso, evaluación, promoción y permanencia en la profesión. Sin embargo, este nuevo decreto formaliza la idea de que cualquier profesional está habilitado para enseñar, incluidos los no licenciados. Lo anterior generó el sentimiento de poca valorización del docente en términos sociales, promoviendo todavía más el desprestigio y la falta de reconocimiento de las licenciaturas (Bautista, 2009).

5 De acuerdo con Fandiño (2008, p. 57): “el decreto 272 suprimió las licenciaturas en básica primaria de corte generalista, pues reglamentó que para ser maestro de la básica se debería tener un área de especialidad. Lo anterior llevó a algunas universidades a pensar que los programas de educación infantil podrían contribuir a preservar una formación generalista, integral para los niños hasta los 7 y 8 años”.

Entre 2012 y 2013 la cifra de entradas en los programas de las licenciaturas bajó un 21%, algo preocupante si se tiene en cuenta la necesidad del país en emplear cada vez más licenciados, y de esta manera profesionalizar la educación. Agregado a esto, se encuentra que aproximadamente 22.000 personas entran a estudiar carreras en el área de educación, pero la tasa de deserción es del 43%, y muchos no completan su grado a tiempo (Bernal y Camacho, 2012).

Lo que ha apalancado las leyes educativas para la formación de los docentes, principalmente la Ley General de la Educación del 1994, son las influencias externas o internacionales, los procesos de transformación económica y social, y, claramente, las luchas y reivindicaciones del Magisterio, aunque Vaillant (2005) y Díaz (2001) (citados en Bautista, 2009) afirman la poca participación de los docentes en la elaboración de las políticas del país. Sin embargo, las diversas leyes colombianas para la formación docente muestran que el país pasa por muchos avances y retrocesos, exponiendo grandes dilemas y contradicciones en cuanto a las políticas educativas: educación pública o privada; confesional o laica; con una autonomía del profesorado; para educar el pueblo o la élite colombiana, entre otros (Zambrano Leal, 2012). El perfil de los profesionales de la educación y su formación, por consiguiente, siguen estos mismos dilemas.

En Colombia existen 129 escuelas normales superiores públicas, 91 facultades de Educación y 457 licenciaturas (Calvo, Rendón y Rojas, 2004); así mismo existen 8 Escuelas Normales Superiores de carácter privado. En la actualidad se ofrecen 708 programas de educación, entre pregrado, maestrías y doctorados. De los 781 programas en educación, apenas 444 de pregrado otorgan el título de licenciado. Aunque todos están debidamente certificados con el registro calificado, que debe renovarse cada siete años, la calidad de la educación que imparten algunas instituciones ha sido cuestionada (Semana, 2014).

Aunque existen las acreditaciones realizadas por el Ministerio de Educación Nacional, el sector privado cumple con ciertas demandas del sector educativo. Por otro lado, mientras que hay regiones de alta concentración de estas instituciones, como en el caso de Antioquia, Bogotá, Cundinamarca, Valle del Cauca y Santanderes, en otras regiones no existe clase de formación, ya sea porque se carece de instituciones educativas, como universidades con programas de licenciatura, de facultades de educación, o las tres, situación que se presenta en departamentos como Guainía y San Andrés. Por lo tanto, los programas de formación están presentes en las principales urbes del país, mientras que en las zonas periféricas y rurales se destacan por su ausencia (MEN, 2013). Así que las regiones más lejanas son las más vulnerables en cuanto a la formación del personal docente para la educación infantil.

Con relación a la evaluación realizada periódicamente con los estudiantes que egresan de los programas de las licenciaturas, en 2013 se pudo constatar la preocupación del propio Ministerio de Educación:

En el caso particular de las licenciaturas, en el año 2013, el ICFES⁶ reporta que el grupo de referencia de Educación se encuentra ubicado en todas las competencias comunes del área de educación

6 El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) tiene como objetivo “ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles, y adelantar investigación sobre los factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorarla” (<http://www.icfes.gov.co/index.php/quienes-somos/mision-y-vision>).

evaluadas, entre los puntajes más bajos en cada una de las aplicaciones del examen Saber Pro, por debajo de los estudiantes de los grupos de referencia de Ingeniería, Ciencias Naturales y Exactas, Medicina, Economía y Humanidades. En razonamiento cuantitativo, lectura crítica y competencias ciudadanas el balance es más desfavorable, ya que en las diferentes aplicaciones obtuvo, generalmente, las calificaciones más bajas. (MEN, 2014)

Como se observa, el perfil de ingreso de los estudiantes de las licenciaturas es de personas con las notas más bajas en las evaluaciones oficiales.

La calidad de las licenciaturas está directamente ligada a la valoración del docente socialmente y al perfil de entrada de los estudiantes de las licenciaturas. En la formación docente, aunque se han realizado muchos cambios en las últimas décadas, no se nota una mejoría en el estatus social de las licenciaturas, donde sigue la cultura de la subvaloración de la profesión docente (Fandiño, 2008).

También, en una investigación con egresadas del programa de la LEI UPN, Fandiño (2008) relata las fortalezas señaladas por las egresadas, tales como: a. las prácticas pedagógicas en la promoción de la seguridad en la actuación y el manejo con los niños; b. la capacidad de reflexión en sus acciones pedagógicas y la relación con los fundamentos teóricos; c. el trabajo de grado como posibilidad de centrarse en un tema y profundizarlo, teórico y práctico al tiempo. Aunque hay avances, todavía existen grandes retos que deben ser enfrentados por las licenciaturas de E.I.

En las últimas décadas, principalmente en los últimos años, fueron realizados encuentros, congresos y seminarios que intentan impactar de cierta manera el escenario de la formación de docentes en el país, como lo fue el I Seminario Internacional y VI Nacional sobre Investigación Pedagógica y Formación Docente (Bogotá, 2007) y en el II Congreso Internacional y el VIII Seminario Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, realizado en Medellín en 2007, entre otros. Sin embargo, se nota la poca producción académica en el área que aporta a la toma de decisiones contextualizada para la formación docente.

Algo clave en la discusión sobre la formación docente es el perfil del maestro de educación infantil, todavía un debate latente en el país: desde qué tipo de habilidades y conocimientos debe desarrollar el docente hasta los aspectos éticos que debe tener la profesión. Esto porque se puede considerar que la profesión, formación ofrecida en las licenciaturas de cinco años, es relativamente nueva, remitiéndose a la década de los ochenta y noventa. Además, para configurar el perfil del educador infantil es necesario establecer el rol del educador para la primera infancia, dependiendo de las demandas y características de los contextos, en coherencia con la políticas públicas de infancia que tengan (Zapata y Ceballos, 2010).

Históricamente, el rol del educador infantil ha estado vinculado:

[...] a la transmisión de patrones culturales y sociales que determinan el estilo de vida, la vida en comunidad, la formación humanista integral enmarcada en la premisa de la educación como parte de la vida pública, la transmisión de conocimientos preestablecidos por los

intereses de quienes ostentan el poder, el impulso del progreso de la ciencia, lo tecnológico y lo tecnológico, la reconstrucción social y el desarrollo del conocimiento, la preparación para la vida laboral, la comunicación de la información y la producción de conocimiento. (Zapata y Ceballos, 2010, p. 1071)

En este sentido, el perfil docente se define como un profesional de la pedagogía y de la investigación que asume el rol de mediador entre el conocimiento y el sujeto que aprende, orientador del aprendizaje, que asesora, facilita y propone situaciones que potencian el aprendizaje. Frente a esto, el rol del educador está enmarcado también por intereses y necesidades de orden político, económico, social y cultural, y este debe ser plasmado en un proceso formativo.

De manera general, el perfil del profesor que atiende a los alumnos de la educación infantil debe ser el de una persona culta, un profesional capaz de combinar saberes específicos y didácticos, capaz de utilizar recursos para transformar esos saberes en elementos de aprendizaje, que sepa realizar lecturas de los contextos para educar en valores democráticos, promoviendo la ciudadanía, además de tener capacidad afectiva (Herrer, 2008). Por otro lado:

[...] es el de un profesional especializado con una buena formación, con capacidad para tomar decisiones y con autonomía, que actúa coordinadamente con el equipo didáctico y con las familias, está abierto a la innovación, organiza el aula para dar respuestas a la diversidad y realiza de manera adecuada la evaluación formativa, conoce las circunstancias que rodean a cada uno de sus alumnos y da respuesta a las necesidades afectivas, tan importantes en esta etapa para que produzca aprendizaje. (Herrer, 2008, p. 14)

De cualquier manera, se puede concluir que la discusión sobre la formación docente para el desarrollo de la primera infancia está asociada a la prevalencia de los derechos de la infancia y de reconocimiento de la oportunidad sin igual que representa invertir los mayores esfuerzos y recursos en la primera infancia (Isaza, 2008; Bernal y Camacho, 2012).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Se encuentra que, aunque la normativa apunta a nuevos e innovadores parámetros educativos, el asistencialismo, principalmente el cuidado con la salud y la nutrición de los niños, está en primer orden. Esto se refleja en la visión social de la infancia como momento restringido al cuidado, que disminuye la importancia de las intervenciones educativas planeadas y los aspectos educativos en general. Esto se agrava por la falta de profesionales de la educación infantil que atiendan a este segmento educativo, fomenten y concreten el área de la educación infantil, y construyan conocimiento práctico frente a los aspectos educativos.

Desde la perspectiva de Calvo, Rendón y Rojas (2004), la historia de la formación de los docentes en Colombia es la de un conjunto de individuos en vías de constitución como colectivo,

que ha buscado reafirmar su saber en relación con la función social de la educación. La historia de la formación de los docentes es una historia de su paulatino reconocimiento como sujetos sociales, al mismo nivel de profesionalización que cualquier otro.

Hasta el momento se puede considerar que Colombia se encuentra en un proceso no concluido aún acerca de la profesionalización de los docentes, con momentos de discusión, efervescencia y enfrentamientos en el debate, y momentos de tensa calma. Esto porque se puede pensar que los procesos de profesionalización del docente están asociados al marcado interés por mejorar la calidad profesional de los docentes, pero no su calidad de vida. (Bautista, 2009).

Aunque en los últimos años se han realizado iniciativas de valorización de la docencia – principalmente en la realización por fundaciones e instituciones privadas de premios a la mejor docencia, entre otras iniciativas gubernamentales, como consolidación de leyes y lineamientos básicos para las licenciaturas–, Colombia está empezando a rescatar la discusión fundante y necesaria para la formación de educadores y la educación para la primera infancia. La idea de reflexionar acerca de la formación inicial de docentes para la primera infancia no se trata solamente de pensar en el futuro, sino de atender la urgencia del presente.

Se nota la necesidad de un renovado debate acerca del perfil del educador para la primera infancia. Algunas características del sistema educativo en este momento son sensibles a las necesidades del contexto: es urgente debatir en el país el manejo de los padres y de la comunidad (fortalecer el apoyo mutuo), la formación de madres comunitarias, la formación en las licenciaturas, la entrada de otros profesionales en el área de educación, la formación práctica del profesorado, el fortalecimiento de las instituciones educativas, entre otros aspectos.

Aunque hay avances significativos en la cuestión de la normatividad tanto en la Educación Infantil como en la formación del profesorado que atiende a la primera infancia, se dificulta la aplicación de la normativa, por no estar en primer orden en la agenda pública y la carencia de profesionales especializados en el área, entre otras cuestiones. Se recomienda invertir en la formación de docentes, valorizar la realización de investigación en el área, así como promover una mayor profesionalización del personal, tomando medidas para la valorización del profesional de educación infantil. De esta manera se pueden encontrar elementos que concreten la profesionalización del docente a nivel universitario, siendo una profesión atrayente para los jóvenes y con una perspectiva a mediano y largo plazos.

REFERENCIAS

- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32 (2), 111-131.
- Bernal, R. y Camacho, A. (2012). La política de primera infancia en el contexto de la equidad y movilidad social en Colombia. *Documentos CEDE*, n.º 33, octubre.

- Calvo, G; D. Rendón, D. y L. Rojas. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudios diagnósticos.* Universidad Pedagógica Nacional y Unesco/IESALC. Contrato no. 886.595.3. IES/ED/PI/ 26. Edición Postgrados de la Facultad de Educación. www.iesalc.unesco.org.ve
- Castro, A. L. (2008). *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia.* Bogotá: IDIE - Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Congreso de la República (1974). *Ley 27 de 1974.* Bogotá.
- Congreso de la República. (1994). *Ley General de Educación.* Bogotá: Fecode.
- Congreso de la República. (1997). *Ley 30 de 1992.* Bogotá: Grupo Editorial Leyer.
- Constitución Política de Colombia (1991). Bogotá: Temis.
- Fandiño, G. (2008). Formación de maestros para la educación infantil: entre el currículo y la práctica. En A. L. Castro, *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 54-64). Bogotá: IDIE - Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Guacaneme, E., Bautista, M. y Salazar, C. (2010). El contexto normativo de formulación de programas de formación inicial de profesores de matemáticas. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 2 (1), 62-77.
- Herrer, A.P. (2008). La educación infantil y la formación de docentes en el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón. En A. L. Castro, *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 12-23). Bogotá: IDIE - Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Isaza, O. I. (2008). Debates y perspectivas de la atención integral a la primera infancia. En A. L. Castro, *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 27-36). Bogotá: IDIE - Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ministerio de Educación Nacional. (1979). Decreto 2277. Bogotá: Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). Plan Decenal. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). Decreto 3012. Bogotá: Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Decreto 272. Bogotá. Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 1278. *Estatuto Profesorado Docente.* Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *La Revolución Educativa.* Plan sectorial 2002-2006. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Decreto 272. Santafé de Bogotá: Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Decreto 2566. Santafé de Bogotá: Diario Oficial.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Resolución 1036. Santafé de Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Documento n.º 19, 1,2,3, por la educación inicial me la juego esta vez. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Ley 1098. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Conpes 109. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Ley 1188. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Resolución 5443. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Resolución 6966. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Políticas.* Bogotá: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación (Programas de Formación Inicial de Maestros)*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Resolución 2041. Bogotá: MEN.
- Ñungo, O. P. y Fandiño, G. (2013). Tareas con sentido: creencias de las docentes de Jardín y Transición. *Educación y Ciudad*, 24, 21-32. <http://www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista24.pdf>.
- Semana (2014, mayo 19). La evolución de las facultades de Educación. Conozca los nuevos lineamientos de calidad que ha propuesto el Ministerio Nacional de Educación para las licenciaturas en Educación. <http://www.semana.com/educacion/articulo/la-evolucion-de-las-facultades-de-educacion/388749-3>
- Unesco (2010). *Atención y educación de la primera infancia en América Latina*. Informe preparado para la Conferencia Mundial Atención y Educación de la Primera Infancia. Moscú. septiembre.
- Zambrano Leal, A. (2012). Formación docente en Colombia. *Arqueología de la política pública y del escenario internacional. Educere*, 16 (54), 11-19.
- Zapata, B. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), 1069-1082. <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>