



---

**CAPÍTULO 5**

---

**DE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES  
PARA LA PRIMERA INFANCIA**

---

## CAPÍTULO 5

# DE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES PARA LA PRIMERA INFANCIA

---

### 5.1 CONSIDERACIONES GENERALES

El tema de la formación de educadores para la primera infancia es relativamente recientes, aunque muy amplio en consideración a la diversidad de políticas, programas y acciones que los países han emprendido con el propósito de regular, fomentar y expandir los servicios de atención y educación de la primera infancia.

De acuerdo con la UNESCO, ya en la década de los años ochenta se presentaba en América Latina un aumento de la matrícula en el nivel pre-primario, aunque los porcentajes eran muy reducidos (7,8% en 1980 y 14% en 1989). Este rápido crecimiento se debió al nuevo papel que comenzó a asumir la mujer en el mundo del trabajo, lo cual hizo que los países de la región abrieran cursos de pre-primaria, denominados kínder y prekinder, para intentar que la escuela fuera el sucedáneo de la educación de la primera infancia, dados los cambios en las bases económicas y laborales de la sociedad, en general, y de manera particular en la familia. Sin embargo, la escuela no logró satisfacer plenamente y con solvencia estas necesidades.

Es por esto que para este período la UNESCO y la UNICEF reclamaban elevar sustancialmente la calidad de los programas de formación de educadores. Diversos factores fueron causales de la baja calificación de los docentes, lo cual se reflejó en el baja remuneración, la dificultad de atraer estudiantes, y el rechazo de los docentes a trabajar en zonas apartadas de difícil acceso, y en condiciones precarias de vida. Esto hizo que se propusieran incentivos y que se crearan condiciones más flexibles de trabajo (Schiefelbein, 1993).

Es evidente que esta situación cambió desde la década de los años noventa del siglo pasado hasta hoy. En primer lugar, los acuerdos globales realizados sobre la educación (Declaración Mundial sobre Educación para todos, Jontiem,

1990; Foro Mundial de la Educación-Dakar 2000; PREALC, Cuba 2002; los Objetivos del Milenio, que incluían la universalización de la educación básica al año 2015; Proyecto Regional para América Latina y el Caribe, 2002-2017) fueron una muestra del interés de las naciones, en asociación con las agencias internacionales, por procurar una educación ligada al mejoramiento del desarrollo económico y social de los países (Vélaz, 2005).

A pesar de esto, aún no ha sido fácil alcanzar las metas propuestas, especialmente las que conciernen a los Objetivos del Milenio. Además, muchas de las estadísticas no son coincidentes, y muestran las relativas disparidades en la forma como los sistemas educativos del continente desarrollan sus políticas y estrategias relacionadas con el incremento de la educación básica y, de manera especial, con la educación preescolar. Ésta última se ha redefinido como educación inicial y su énfasis se ha puesto tanto en la atención y cuidado como en lo educativo. Así mismo, la educación inicial se ha considerado la base del desarrollo cognitivo y social posterior, y reemplaza el concepto de educación preescolar, que sugiere una escolaridad previa a la educación primaria.

En lo que concierne a la formación de educadores existen en América Latina disparidades entre la proporción de docentes y la calidad de su formación. Esto ha hecho que se planteen soluciones varias relacionadas con la transformación del oficio del docente de educación básica, para dar respuesta a las nuevas demandas de las sociedades latinoamericanas: nuevos perfiles y demandas de los estudiantes, cambios en la composición familiar, surgimiento de nuevas agencias de socialización (internet, medios de comunicación, redes sociales, etc.), nuevas demandas del mercado laboral, nuevos fenómenos de exclusión social, entre otros (Vélaz, 2005). Por esto, Torres (2000) en su obra *Educación para todos: la tarea pendiente*, considera que más que calificación de los docentes lo que se requiere es formación, esto es, comprensión amplia de los problemas y competencias teórico-prácticas para resolverlos.

También son varias las diferencias que se presentan en relación con la formación de maestros para la primera infancia. En primer lugar, se ha prestado atención a unificar los criterios para la definición de la primera infancia. En segundo lugar, se ha tratado de construir categorías clasificatorias relativamente comunes, debido a que la pluralidad de programas ha hecho que surjan diversos actores educativos para la población entre cero y seis años, unos con mayor formación y calificación pedagógica que otros. En tercer lugar, se ha intentado crear políticas alrededor de los planes y programas dirigidos a la formación de profesionales y expertos en materia de educación de la

primera infancia. Finalmente, no ha sido posible establecer la unificación de las nomenclaturas pues cada país latinoamericano pretende tener las suyas. Así, las denominaciones dadas a los profesionales son diferentes en América Latina: profesor pre-primario (Ecuador), educador de párvulos (Argentina, Chile), licenciado en educación preescolar y licenciado en pedagogía infantil (Colombia). En Perú se hace referencia a carreras de Educación Inicial, etc.

Constanza Alarcón (s.f.) en una revisión de la literatura sobre preescolar plantea que en las modalidades formativas existe una gama de posibilidades: auxiliares, técnicos, normalistas y licenciados, y agrega que dichas modalidades presentan diferencias en cuanto a tiempos y contenidos de formación, así como diferencias en el estatus académico. En cuanto a los contenidos de formación, dice Alarcón que en unos casos se privilegia la formación conceptual e investigativa y en otros predomina la formación técnica y práctica. Estas diferencias están asociadas a la duración de la formación.

De manera general, todos los países de América Latina poseen políticas, estrategias y programas, relacionados con la formación de docentes para la primera infancia o educación inicial. A continuación se presentan algunos ejemplos de documentos básicos de las políticas y diseños curriculares pertinentes, ya se trate del contenido de la educación inicial, ya se trate de la formación de educadores para este nivel:

**Bolivia:** *Diseño curricular base para la formación de maestros de nivel inicial.* Ministerio de Educación, Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa.

**Argentina:** *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la República. Instituto Nacional de Formación Docente.

**Ecuador:** *Currículo Educación Inicial 2014.* Ministerio de Educación Nacional.

**Colombia:** *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación* (Programas de Formación Inicial de Maestros). Ministerio de Educación Nacional. Viceministerio de Educación Superior.

**Chile:** *Bases curriculares de la educación parvularia (2001, 2018).* Ministerio de Educación.

En lo que sigue describiremos brevemente algunas de estas políticas. En capítulos posteriores se hará referencia a los programas de formación profesional para este campo, en los países seleccionados.

## 5.2 POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DE LA PRIMERA INFANCIA EN ECUADOR

En Ecuador, las más recientes políticas se inspiran en el Plan Decenal de Educación 2006-2015. Las líneas generales de este plan fueron acordadas por el Consejo Nacional de Educación en el año 2006. De acuerdo con este Plan, se encuentra en funcionamiento el nuevo sistema de formación docente y de la carrera docente. Ahora bien, la Política N° 7 del Plan plantea la revaloración de la profesión docente, el desarrollo profesional, las condiciones de trabajo y la calidad de vida de los docentes. Esta política intenta superar la formación débil y desactualizada de los maestros y construir un sistema integral de desarrollo profesional. En consecuencia, esta política se expresa en el proyecto “Nuevo Sistema de Formación Docente, Condiciones de Trabajo y Calidad de Vida de los Docentes Ecuatorianos”. El propósito es estimular el ingreso a la carrera docente de las generaciones jóvenes. Esto ha conllevado la transformación de los Institutos Superiores Pedagógicos en la Universidad Pedagógica (UP), la implementación de la formación docente en educación infantil a nivel de licenciatura, la capacitación de docentes de la Universidad Pedagógica en áreas definidas del diseño curricular, y la formación de docentes de la Universidad Pedagógica a través de maestrías y doctorados; la aplicación de la evaluación interna, externa y la acreditación de la UP; la implementación del sistema de desarrollo profesional por créditos, implementación de las TIC, y otras metas de igual importancia.<sup>39</sup>

Como parte del desarrollo de esta Política (Política N° 7 del Plan Decenal) el Consejo Nacional de Educación Superior –CONESUP– emitió en el año de 2005 el Acuerdo N° 264 mediante el cual se establece el Diseño Curricular por Competencias para el Profesor de Educación Básica, donde se determinan los objetivos de formación, el perfil por competencias, los escenarios de actuación y la matriz curricular para alcanzar la formación de este docente. En

<sup>39</sup> Se puede asumir que gran parte de estas políticas han sido generalizadas dadas las estrategias globales planteadas en los documentos de las agencias internacionales. Esto significa una tendencia a la homogenización de los procesos formativos, así como de los diseños curriculares.



términos de competencias, el maestro de educación básica debe ser mediador de aprendizajes significativos y funcionales, diseñador del currículo, gestor de la calidad, evaluador de logros, y promotor de la participación comunitaria (Fabara Garzón, 2013).

El sistema de desarrollo profesional por créditos de los educadores de preescolar o educación infantil se distribuye tal como se presenta en la siguiente tabla:

**Cuadro 9. Distribución de créditos de la formación docente en Ecuador.**

EJES DE FORMACIÓN	HORAS	CRÉDITOS	PORCENTAJE
Formación humana	160	10	5,4
Formación básica	480	30	16,2
Formación profesional	2256	141	76,2
Optativas	32	2	1,2
Libre elección	32	2	1,2
Práctica profesional (ASERO)	800	20	
Trabajo de graduación	240	15	
<b>SUMA</b>	<b>4000</b>	<b>220</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Archivo Maestro de Instituciones Educativas AMIE 2010-2011.

Así mismo se han establecido estándares de desempeño docente en cuatro dimensiones: a) Desarrollo curricular, b) Gestión del aprendizaje, c) Desarrollo profesional y, d) Compromiso ético.

## 5.3 POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE

En Chile, las bases curriculares de la educación parvularia se establecieron en el año 2005. Esto conllevó el mejoramiento de la formación de docentes para este nivel educativo. Sin embargo, de acuerdo con García-Huidobro (s.f.) son muy escasos los estudios de la formación de educadoras y educadores de párvulos en Chile. Solo hasta el año 2005 se publicaron tres documentos de política sobre el tema: uno sobre política de educación de párvulos, otro sobre la formación inicial de profesores, y un tercero sobre la profesionalización de los docentes. García-Huidobro plantea que ninguno de ellos aborda la formación inicial de los educadores (as) de párvulos.



Alrededor de la formación de docentes de educación parvularia en Chile se han producido algunos documentos que abordan parcialmente el tema. Entre otros se pueden mencionar *Educación preescolar, Estrategia Bicentenario (2005)*<sup>40</sup>, *Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005)*, *Docentes para el Nuevo Siglo (2006)*. Estos documentos abordan tangencialmente el tema de la formación de educadores(as) de párvulos. A pesar de que son diversos los programas que ofrecen formación profesional de educadores(as) de párvulos, el porcentaje de estudiantes es muy bajo y solo llega a un 3% de la educación superior. De acuerdo con García-Huidobro (óp. cit.) para el año 2006 la Carrera de Educación Parvularia se ofrecía en 50 instituciones de educación superior y en 125 sedes distintas. En el año 2013, se ofrecía en 46 instituciones de educación superior: Universidades del Consejo de Rectores, Universidades Privadas e Institutos Profesionales, distribuida en 121 sedes.<sup>41</sup>

**Tabla 1. Oferta de educación superior en educación parvularia.**

	Instituciones	Sedes	%	Matrícula*	%	Vacantes	%	Arancel
UCR	18	26	20.8	793	22.59	962	25.3	\$ 1.228.131
UPR	27	74	59.2	1.805	51.40	1.426	37.4	\$ 1.423.714
IP	5	25	20.0	913	26.00	1.420	37.3	\$ 821.250
Totales	50	125	100	3511	100	3.808	100	\$ 1.157.698

UCR: Universidades del Consejo de Rectores.

UPR: Universidades Privadas.

IP: Institutos Profesionales.

Fuente: Consejo Superior de Educación. Índices 2006.

\* Matrícula de la carrera de E. Parvularia corresponde al año 2004.

Fuente: García-Huidobro, Juan Eduardo (s.f.). Formación inicial de educadoras (es) de párvulos en Chile. En Foco 80, p. 5.

En el año 2008 la población matriculada en programas de educación parvularia ascendía a 4991 en las 18 instituciones de las universidades del Consejo de Rectores (públicas). La población estudiantil se ubicaba mayoritariamente en las universidades privadas. Ahora bien, es evidente que la población matriculada en programas de educación parvularia en Chile se ha incrementado considerablemente. Su mayor aumento se produjo en el año 2012 con 16.220

40 Los autores de este documento son Paula Pacheco F., Gregory Elacqua y José Joaquín Brunner R.

41 Chile. Consejo Nacional de Educación (s.f.), Elige Carrera. Buscador de carrera: Educación Parvularia.

estudiantes. A partir de esta fecha comenzó a declinar. Es así como en el año 2017 la cifra de matriculados en programas de educación parvularia descendió a 10.900.<sup>42</sup>

En su estudio, García-Huidobro (s.f.) concluía que:

La educación parvularia es una formación altamente profesionalizante, por lo que se da gran importancia a las materias referidas a la formación pedagógica y a los procesos conducentes al crecimiento y aprendizaje de los niños, en tanto que el acento de muchas materias se pone en la práctica concreta y cotidiana de la profesión (p. 9).

Esto hace pensar la distancia que hay entre el diseño curricular de la Educación Parvularia y la formación de educadores para este nivel. Sin embargo, a partir de la promulgación de la Ley 20.835 de mayo de 2015<sup>43</sup> mediante la cual se crea la Subsecretaría de Educación Parvularia se establecen las acciones pertinentes orientadas a crear una política de formación de educadores. Es en este sentido que el gobierno ha desarrollado una nueva política nacional docente, que incluya nuevos requisitos para aquellos estudiantes interesados en formarse como docentes, y para la acreditación de los programas universitarios de pedagogía.

La nueva Política Nacional Docente tiene programas de corto, mediano y largo plazo para el fortalecimiento, profesionalización y revalorización de la docencia y del liderazgo directivo como elementos centrales de un sistema educativo de calidad, y sus dos ejes principales son el Fortalecimiento de la Formación Inicial de Profesores y el Desarrollo de una Nueva Carrera Docente.

En este proyecto se ha contemplado la profesionalización de la educación parvularia, ya que esta ha sido muy subvalorada. Al respecto, una representante del Ministerio de Educación –MINEDUC– manifestó que en la incorporación de la educación parvularia la Política Nacional Docente “nos sitúa dentro del sistema de otra forma: no somos las educadoras de párvulos miradas sólo desde el cuidado; nosotros educamos, por lo tanto tenemos que tener una consideración de profesionales de la educación” (Palma, 2015, párr. 9).

---

42 Véase, Chile. Consejo Nacional de Educación. Matrícula Instituciones/Programas de educación superior.

43 La Ley 20.835 fue promulgada el 5 de mayo de 2015.



La promulgación de la Ley 20.835 permitió establecer el Marco para la buena enseñanza de la educación parvularia: referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente. Esta propuesta contempla cuatro dominios, a saber:

- Preparación del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Creación de un clima propicio para el aprendizaje.
- Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.
- Responsabilidades profesionales.

Otro documento de interés, producido en el marco de la Ley 20.335 es el titulado Hoja de Ruta: Definiciones de Política para una Educación Parvularia de Calidad (Chile, MEN, 2017). Este documento presenta las líneas de acción que constituyen el marco del Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, y define un conjunto de medidas para avanzar en una mayor equidad y calidad desde la primera infancia.

En síntesis, la formación de docentes de Educación Parvularia en Chile es una educación heterogénea que se ofrece de manera abierta. En este sentido, la mayoría de las investigaciones han observado que en las carreras de Educación Parvularia el marco de regulación es débil, que la acreditación es baja, que el cuerpo docente tiene pocos especialistas, escasamente vinculados a la investigación, y que existe una precariedad en la organización y déficit bibliográfico (Universidad Alberto Hurtado, 2013).

También se ha considerado que el trabajo de la educadora de párvulos no está regulado. Todo depende del acuerdo entre el empleador y la profesional. Tal vez por ello, es que el nivel de ingresos es el más bajo en el país del escalafón profesional. Falta una carrera docente, con estándares y carácter identitario; hay que partir de la dignidad de este trabajo

Por esta razón, frente a la educación parvularia la nueva Política Nacional Docente incluye la aplicación de estándares en la formación inicial docente, la acreditación de las carreras, requisitos mínimos de ingreso de los nuevos estudiantes, y el establecimiento de una carrera docente que mejore los salarios. Toda esta política está en pleno desarrollo en Chile.

## **5.4 POLÍTICAS DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL EN PERÚ**

Examinemos ahora la formación de educadores para la primera infancia en la República de Perú. En este país la formación de los docentes de Educación Inicial está regulada por el Ministerio de Educación a través de la Dirección de Educación Superior Pedagógica. En el año 2010 se produjo el documento titulado Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de profesor de Educación Inicial<sup>44</sup>. Este es un documento marco que está en coherencia con la Ley General de Educación N° 28044, y con la Resolución Directoral N° 0165 del 8 de febrero de 2010. De conformidad con esta resolución se aprueban los diseños curriculares básicos nacionales para las carreras profesionales pedagógicas de educación inicial y otras carreras de educación. Estos diseños deben ser aplicados en los institutos y escuelas de educación superior pedagógicos públicos y privados. Ahora bien, cada instituto o escuela de educación superior contextualizará el plan de estudios de cada carrera, en este caso, el de la Educación Inicial (Artículo 2° de la Resolución Directoral 0165).

El Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de profesor de Educación Inicial (DCBN) se fundamenta en un diagnóstico de la realidad de la formación inicial docente peruana, y acoge los acuerdos globales que orientan la educación. También está en correspondencia con las bases legales que regulan la educación en Perú y, de manera importante, formula una concepción de currículo y establece los principios curriculares de la Educación Inicial.

El documento también formula el perfil profesional del egresado, el plan de estudios de la carrera profesional de profesor de Educación Inicial, así como las fases del desarrollo curricular.

El DCBN recupera los desarrollos realizados a partir del año 2000 cuando se generalizó en Perú el diseño curricular y se introdujo la investigación (investigación-acción) desde el comienzo de la formación. En el año 2009 se ponen en vigencia los diseños curriculares experimentales para las carreras de Educación Inicial y educación primaria. Estos diseños fueron establecidos para tratar

---

<sup>44</sup> Este documento mantiene los elementos más relevantes de las estructuras curriculares anteriores, e incorpora los nuevos avances científicos y tecnológicos a un nuevo enfoque de formación centrado en competencias.

de resolver el problema de los bajos logros de los estudiantes, generalizado en el país, especialmente en las áreas de comprensión lectora y lógico-matemática. Entre las causas de los bajos logros se consideró la débil preparación de los maestros, la inestabilidad de la gestión institucional, y el desfase de los modelos pedagógicos con respecto a la pedagogía global.

Con base en el diagnóstico de la realidad educativa nacional y de la formación de los docentes, el DCBN planteó una nueva propuesta orientada a mejorar la forma y contenido de los procesos formativos. Para tal efecto formuló el concepto de currículo como una construcción sociocultural y se lo consideró un proceso antes que un producto, con características interculturales.

Este enfoque se caracteriza por “una mayor participación de los docentes y de los otros actores socioeducativos, en el desarrollo curricular (desde el diseño hasta la aplicación del currículo), en función de las demandas y necesidades educativas nacionales, regionales, locales e institucionales” (Perú. Ministerio de Educación, 2010, p. 19).

Este marco se convierte en un fundamento abstracto, y por demás heterogéneo, pues incorpora posiciones de diversos autores que han definido el currículo de manera diferente.<sup>45</sup> Más que una definición unificada de currículo lo que presenta el DCBN es una descripción de enfoques que concluye con el más reciente, el “Currículo con Enfoque por Competencias”.

En el DCBN este enfoque se considera “la tendencia mundial actual para una formación profesional más integral y con desempeños más eficientes” (Perú. Ministerio de Educación, 2010. p. 21).

Por lo tanto, se convierte en “el principal sustento para diseñar currículos con base en competencias”. Este enfoque, se dice, está en coherencia con los principios curriculares, propios de un currículo centrado en procesos. Estos son:

- Participación y flexibilidad.
- Mediación del aprendizaje.
- Reflexión en y desde la práctica para la reconstrucción social, y
- Evaluación con énfasis formativo.

---

45 Entre ellos están: L. Stenhouse, P. Jackson E. Eisner, Jimeno Sacristán, Freire, Ángel Pérez Gómez, y Cesar Coll, Tadeu da Silva.



El enfoque de competencias, paradigmático en el DCBN es determinante del perfil del profesional de Educación Inicial. Al respecto se argumenta que “el perfil es el conjunto de competencias que los estudiantes deben lograr al finalizar su proceso de formación docente. Se constituye en un referente para los formadores que acompañan el proceso y para los que tienen la responsabilidad de asumir decisiones de política educativa” (Ministerio de Educación, 2010, p. 19).

El perfil se estructura en dimensiones, competencias globales, unidades de competencia y criterios de desempeño. Las dimensiones del perfil son tres: Dimensión personal, Dimensión profesional pedagógica, y Dimensión socio-comunitaria. El siguiente cuadro ilustra la modalidad del diseño curricular de la formación de docentes para la educación inicial, centrada en competencias.

**Cuadro 10. Modalidad del diseño curricular de la formación de docentes para la educación inicial, centrada en competencias.**

DIMENSIONES	COMPETENCIAS GLOBALES	UNIDADES DE COMPETENCIA	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
<p><i>Dimensión personal:</i> propicia la profundización en el conocimiento de sí mismo, la identificación de motivaciones, potencialidades y necesidades de desarrollo personal y profesional.</p>	<p>Expresa la actuación de los estudiantes frente a una dimensión del perfil.</p>	<p>Son componentes de una competencia global, describen logros específicos a alcanzar.</p>	<p>Son componentes de la unidad de competencia, señalan los resultados que se espera logren los estudiantes, para lo cual incorporan un enunciado evaluativo de la calidad que se debe alcanzar.</p>
<p><i>Dimensión profesional pedagógica:</i> implica el dominio de contenidos pedagógicos y disciplinares actualizados de su área de desempeño y la adquisición permanente de nuevas habilidades, capacidades y competencias profesionales.</p>		<p>Hacen referencia a las acciones, condiciones de ejecución, criterios y evidencias de conocimiento y desempeño.</p>	<p>Están descritos en forma general, de tal manera que pueden ser trabajados en cualquier área; al docente le corresponde contextualizarlos, considerando las características y necesidades de sus estudiantes y la naturaleza propia del área.</p>
<p><i>Dimensión socio-comunitaria:</i> fortalece el convivir armónico, buscando el bien común y el desarrollo de la identidad institucional, local, regional y nacional a través del desarrollo de habilidades sociales y práctica de valores en diferentes espacios de interacción.</p>		<p>Su estructura comprende: un verbo de acción, un objeto, una finalidad y una condición de calidad.</p>	

Fuente: Adaptado de, Perú, Ministerio de Educación (2010). Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de profesor de Educación Inicial (DCBN).



Un ejemplo de la manera como se articulan las dimensiones, competencias globales, unidades de competencia y criterios de desempeño, está representado en la siguiente tabla en la cual se muestra cada uno de estos componentes del perfil profesional. Se ha tomado como referente la dimensión profesional pedagógica por ser ésta la que se relaciona de manera directa con “los contenidos pedagógicos y disciplinares y con la adquisición de habilidades, capacidades y competencias profesionales para gestionar eficientemente aprendizajes relevantes para la inserción exitosa de los alumnos en la educación, el mundo laboral, y en los procesos y beneficios del desarrollo humano y social” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 19).

**Cuadro 11. Componentes del DCBN.**

DIMENSIÓN	COMPETENCIA GLOBAL	UNIDAD DE COMPETENCIA	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
PROFESIONAL - PEDAGÓGICA	2. Investiga, planifica, ejecuta y evalúa experiencias educativas, aplicando los fundamentos teórico-metodológicos vigentes en su carrera con responsabilidad, para responder a las demandas del contexto contribuir a la formación integral del ser humano y a las demandas del contexto.	<p>2.1 Domina teorías y contenidos básicos, los investiga y contextualiza con pertinencia en su tarea docente, dando sustento teórico al ejercicio profesional.</p> <p>2.2 Contextualiza el currículo para dar respuestas innovadoras a las necesidades socio-educativas, en un marco de respeto y valoración de la diversidad.</p> <p>2.3 Desarrolla procesos pedagógicos fundamentados en la teoría y la experiencia educativa, considerando la interdisciplinariedad e interculturalidad para atender las necesidades y demandas del entorno.</p> <p>2.4 Orienta su desempeño docente en función de los resultados de los procesos de evaluación educativa y toma decisiones para el mejoramiento de la calidad del servicio educativo.</p>	<p>2.1.1 Analiza y sistematiza información de fuentes primarias, de resultados de innovaciones e investigaciones, así como de bibliografía actualizada.</p> <p>2.1.2 Maneja teorías y enfoques pedagógicos actuales que sustentan los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>2.1.3 Domina los contenidos de la carrera y los organiza para generar aprendizajes en diferentes contextos.</p> <p>2.1.4 Fundamenta teórica e interdisciplinariamente su práctica pedagógica en el marco de concepciones éticas y sociales del conocimiento, de la ciencia y de la educación en general.</p> <p>2.2.1 Caracteriza la realidad educativa aplicando métodos desde los diversos enfoques y paradigmas de la investigación.</p> <p>2.2.2 Maneja referentes nacionales y mundiales respecto a problemas contemporáneos, retos y perspectivas de la educación, ante las demandas sociales.</p> <p>2.2.3 Formula propuestas pedagógicas innovadoras considerando el resultado de sus investigaciones, los lineamientos de política educativa vigentes y las demandas del contexto.</p> <p>2.3.1 Planifica, con enfoque interdisciplinario y pertinencia, procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>2.3.2 Selecciona y diseña creativamente recursos y espacios educativos en función a los aprendizajes en sus alumnos.</p> <p>2.3.3 Aplica estrategias didácticas pertinentes e innovadoras que promueven aprendizajes en sus alumnos.</p> <p>2.3.4 Utiliza las TIC en los procesos pedagógicos que desarrolla.</p> <p>2.3.5 Diseña, selecciona o adapta estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con los propósitos educativos y las características de los alumnos.</p> <p>2.3.6 Sistematiza experiencias educativas desarrollando procesos y estrategias pertinentes.</p> <p>2.4.1 Aplica con idoneidad técnicas e instrumentos de evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>2.4.2 Promueve la participación democrática de los actores educativos en la evaluación.</p> <p>2.4.3 Utiliza los resultados de la evaluación para la toma de decisiones.</p> <p>2.4.4 Autoevalúa la eficacia de su quehacer educativo en relación con los logros de aprendizaje de sus alumnos.</p>

Fuente: Perú, Ministerio de Educación (2010). Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de profesor de Educación Inicial, pp. 26.

Un aspecto que debe ser motivo de análisis es el que concierne al plan de estudios. Por lo general, en la educación profesional universitaria es común que las instituciones creen sus propios planes de estudio de los programas de formación, ya sea de manera autónoma, ya sea siguiendo las orientaciones del Estado, con base en sus lineamientos. En la mayoría de los casos, los lineamientos corresponden a la formalización del currículo, esto es, a lo que generalmente debe contener un programa de formación. Las instituciones, en este caso, tienen la relativa autonomía para adaptar, modificar, o contextualizar dichos lineamientos. En el caso del DCBN de Perú, el plan de estudios está explícitamente organizado, y constituye el marco de referencia de la carrera.

La carrera está organizada en dos etapas:

La primera etapa se desarrolla en cuatro semestres académicos y está orientada a una formación general que le permite al futuro educador lograr las respectivas competencias. Esta etapa privilegia la formación disciplinar, la aproximación a la realidad del estudiante y de su medio, así como a los fundamentos de su profesión. Tiende a desarrollar habilidades lingüístico-comunicativas orientadas a mejorar la competencia oral y escrita, la comprensión y producción de textos, y aquellas requeridas para ubicar, organizar y procesar información con el uso de TIC. Busca también, a través de la práctica, que los primeros contactos con los niños y la comunidad sean positivos y motivadores, ahondando la práctica de valores y sobre todo el respeto por la diversidad.

La segunda etapa comprende del quinto al décimo semestre académico. Se orienta a una Formación Especializada que desarrolla las competencias necesarias para el manejo de la especialidad ligada a la práctica educativa, específicamente con los alumnos del I y II ciclos de Educación Básica Regular. Esta etapa es de análisis y sistematización teórica a partir de la experiencia vivida y de teorización de los fenómenos educativos observados en su aproximación al aula. Acentúa los procesos de abstracción y generalización. Tiende a desarrollar a la vez el pensamiento creativo, crítico y complejo, al mismo tiempo que busca consolidar el juicio moral autónomo y el compromiso con la educación. Favorece la profundización del conocimiento de las áreas propias de la Carrera de Educación Inicial. En IX y X semestres plantea la práctica intensiva y su vinculación con la investigación (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 19).



Cada semestre abarca 18 semanas, 30 horas semanales, para un total de 540 horas. El total de horas de la carrera es de 5.400. El desarrollo de las sesiones es presencial en los ocho primeros semestres y en los dos últimos se alternan la asesoría presencial y a distancia, ya que el estudiante desarrolla su práctica pre-profesional en una Institución Educativa o Programa de Educación Inicial. El siguiente es el plan de estudios del programa expresado en horas y créditos:

**Tabla 2. Plan de estudios de la Carrera de Educación Inicial en Perú.**

		PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL												X						
		I		II		III		IV		V		VI			VII		VIII		IX	
ETAPAS	ÁREAS	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	
	FORMACIÓN GENERAL	Ciencias Sociales I - II	4	3	2	2														
Matemáticas I - IV		4	3	4	3	4	3	4	3											
Comunicación I - IV		4	3	4	3	4	3	4	3											
Inglés I - IV		2	1	2	1	2	1	2	1											
Tecnologías de la información y comunicación I - IV		2	1	2	1	2	1	2	1											
Educación Física I - II		2	1	2	1															
Arte		2	2																	
Cultura Emprendedora y Productiva I -II						2	2	4	3											
Cultura Científico Ambiental I - II		2	1	2	2	2	1													
Religión, Filosofía y Ética I - II						2	2	2	2											
Psicología I - III	2	2	4	3			4	3												
Comunidad y Educación Inclusiva					2	2														
Desarrollo Vocacional y Tutoría I - II	2	1	2	1																
Currículo I -II					2	2	2	2												
Educación Intercultural					2	2	2	2												
Práctica I - IV	2	1	2	1	2	1	2	1												
Investigación I - III			2	1	2	1	2	1												
Opcional I - IV / Seminarios	2	2	2	2	2	2	2	2												
FORMACIÓN ESPECIALIZADA	Estimulación oportuna I - II								4	3	4	3								
	Psicomotricidad												4	3						
	Didáctica aplicada al Área Personal Social								4	3										
	Didáctica aplicada al Área de Comunicación I - II								4	3	6	5								
	Didáctica del arte para Educación Inicial I - II										2	1	4	3	4	3				
	Didáctica aplicada al Área de Matemáticas I - II										4	3	4	3						
	Didáctica aplicada al Área Ciencia y Ambiente														4	3				
	Trabajo con Padres de Familia y Comunidad												4	3						
	Programas y Proyectos para la atención del infante														4	3				
	Propuestas metodológicas para el trabajo en Educación Inicial														2	2				
	Prevención y Detección de Problemas de Aprendizaje y Conducta											4	3							
	Teoría de la Educación I - II								4	4	4	4								
	Inglés V - VII								2	1	2	1	2	1	2	1				
	Currículo de Educación Inicial I -II								4	3			4	3	4	3				
	Gestión y Organización de Instituciones Educativas y programas de Educación Inicial I - II																4	3	4	3
Investigación Aplicada I -V										2	2	2	2	2	2	6	5	6	5	
TIC Aplicada a la Educación Inicial								4	3											
Práctica Pre-Profesoral I - VI								2	2	2	1	4	2	6	3	20	14	20	11	
Opcional V - VII / Sanitarios de Actualización								2	2			2	2	2						
Número de Horas	30		30		30		30		30		30		30		30		30		300	
Número de Créditos		21		22		23		22		24		23		22		22		22	19	220

Fuente: Perú, Ministerio de Educación (2010). Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de profesor de Educación Inicial, p. 32.

Así mismo se establecen los contenidos formativos para cada área del plan de estudios semestre por semestre.

Finalmente se establece el proceso de desarrollo curricular, se formulan orientaciones para la elaboración de los *syllabus* de los cursos, se describen las estrategias metodológicas y las orientaciones para la evaluación de los aprendizajes.

Como puede observarse, el DCBN para la formación de docentes de Educación Inicial en Perú es altamente centralizado y las instituciones deben adaptarlo y contextualizarlo. El centralismo curricular, en este caso, se expresa de manera muy explícita en el hecho que el DCBN va precedido de la Resolución Directorial del 8 de febrero de 2010, que en el Artículo 2° de su resuelve dice literalmente: “Los Institutos y Escuelas de Educación Superior contextualizarán el Plan de Estudios Específico de cada carrera, respetando los contenidos básicos comunes establecidos en los Diseños Curriculares Básicos Nacionales aprobados”.

## **5.5 POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN COLOMBIA**

En relación con Colombia se puede decir para comenzar que los antecedentes más próximos de la educación preescolar se encuentran en la Ley 115 de 1994, la cual reconoce a la educación preescolar como un grado obligatorio y como un nivel educativo que tiene enorme importancia en la formación y desarrollo del niño. Sin embargo, conviene anotar que ya durante la década de los años noventa (período de 1990 a 1994) se estableció el Plan de Acción en favor de la Infancia en el cual, por primera vez, se menciona el Grado Cero. A partir de esta época comienzan a consolidarse los planes de atención a la infancia, los cuales intentan resolver las necesidades de atención, cuidado y educación a la primera infancia. Estos planes incluyen desarrollo y educación inicial. En ellos se define la educación de la primera infancia como un proceso continuo y natural, múltiple, complejo y cambiante de acuerdo con el nivel de desarrollo.

La educación inicial, o de la infancia, ha demandado la necesidad de contar con docentes capacitados que integrados al Sistema Colombiano de Formación de Educadores<sup>46</sup> adquieren el conocimiento y las herramientas pedagógi-

---

46 “El sistema de formación de educadores hace posible la articulación de los subsistemas de forma-





cas para conocer y reconocer contextos y responder pedagógicamente frente a las diferentes capacidades y necesidades de los estudiantes.

La siguiente figura muestra la estructura del Sistema Colombiano de Formación de Educadores.

**Figura 14. Estructura del Sistema Colombiano de Formación de Educadores.**



Fuente: Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2018). Sistema Colombiano de Formación de Educadores.

La estructura del Sistema Colombiano de Formación de Educadores se apoya en una serie de organismos encabezados por el Ministerio de Educación, y está coordinado por una agencia de dicho Ministerio: la Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. Esta agencia es la encargada de

---

ción inicial, la formación en servicio (o continua) y la formación avanzada, para que desde la autonomía de las instituciones formadoras de docentes, las secretarías de educación, los establecimientos educativos, los gremios y los maestros, se avance en el desarrollo de estrategias de formación efectivas para el fortalecimiento de las competencias básicas y profesionales de los futuros docentes y de los educadores en servicio.

coordinar la política de formación docente y fomentar el mejoramiento de su calidad.

Dentro del marco de esta política, y como parte del sistema, las instituciones educativas, las universidades y las escuelas normales superiores, especialmente, tienen la responsabilidad de desarrollar los procesos de formación para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles del sistema educativo.

Entre las acciones que hacen parte de las políticas y estrategias del Sistema Colombiano de Formación de Educadores, en el año 2007 se elaboró un documento denominado *Hacia un Sistema Nacional de Formación de Docentes*, estructurado en cuatro grandes partes tituladas:

- Políticas públicas hoy.
- Recorrido histórico en la configuración de la figura del maestro.
- Propuesta.
- Aportes para un sistema de formación.

Luego, en el año 2010 se estructuró el documento titulado *Política de Formación de Docentes y Sistema Colombiano de Formación de Educadores*. La reestructuración de este documento, realizada con la participación de diferentes asociaciones y organismos del Estado (ASCOFADE, CONACES, secretarías de educación), dio como resultado la formulación de un nuevo documento en el año 2012 titulado *Política y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional de educadores*, y en el año 2013 el documento *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política* (2013).

El documento elabora orientaciones concretas en lo referente a los Principios del Sistema Colombiano de Formación de Educadores; los Objetivos del Sistema Colombiano de Formación de Educadores; la Estructura y Organización del Sistema Colombiano de Formación de Educadores, y los Ejes Transversales del Sistema Colombiano de Formación de Educadores.

La responsabilidad de la formación, como hemos dicho, se asigna a las facultades de educación. Ellas son las instituciones responsables de desarrollar en los educadores en formación las competencias constitutivas de su profesión e incentivar su profesionalización, y deben asumir el compromiso de fortalecer la formación con los más altos niveles de preparación y comprensión en el contexto educativo. En adición a las facultades de educación que ofre-

con los programas de licenciatura, está el ciclo de formación complementaria de las normales superiores, que también son escenarios donde se forman los educadores. Es por esto que ambas instituciones –facultades de educación y normales superiores– se encargan de la formación de licenciados en educación preescolar, y de docentes normalistas para la educación preescolar. Las diferencias entre estos dos docentes se establecen en términos de los procesos de formación, el tiempo dedicado a la formación, y la titulación. Así, las facultades de educación otorgan el título de Licenciado(a) en determinada área del conocimiento, en un nivel de escolaridad o en la atención a poblaciones específicas. Por esto es común referirse a los licenciados en preescolar o sus equivalentes (pedagogía infantil). Por su parte, las normales superiores otorgan el título de Normalista Superior.

Un aspecto que es importante considerar es el relativo al diseño de los currículos para la formación de los educadores. Si bien las escuelas normales superiores, las universidades, y dentro de éstas las facultades de educación, tienen autonomía para diseñar los currículos, éstos están sometidos al Sistema de Aseguramiento de la Calidad, que implica la autoevaluación, la evaluación externa con fines de obtener el Registro Calificado, y de Acreditación de Alta Calidad.

Otro aspecto de la regulación estatal de los programas de formación de educadores tiene que ver con el sistema de créditos. Los planes de estudio de las licenciaturas deben estar organizados en créditos (entre 160 y 170 créditos). Los créditos hacen parte del conjunto de requisitos establecidos por el MEN a través de su organismo asegurador de la calidad como es la Comisión Nacional para el Aseguramiento de la Calidad –CONACES–. Todas estas regulaciones están consagradas en el Decreto 1205 de 2010.

Sin embargo, a partir del año 2014 el Ministerio de Educación Nacional comenzó a replantear los procesos de aseguramiento de la calidad de los programas de Licenciatura en Educación, incluida la educación preescolar o infantil. En mayo de 2014 se publicó la versión preliminar de los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación, y en agosto del mismo año se publicó la versión definitiva.

En este documento se precisan las condiciones de calidad de los programas de pregrado en educación para la obtención del Registro Calificado. En materia curricular los programas deben presentar una estructura flexible y pertinente.

Así mismo deben plantear el perfil y las competencias del docente relacionadas con enseñar, formar y evaluar, y las áreas del programa.

El proceso de regulación se profundiza con nuevas leyes y decretos. Es así como en la Ley 1753 de 2015 se promulga un artículo (Artículo 222) que plantea la obligatoriedad de la Acreditación de Alta Calidad para los programas de las licenciaturas en el plazo de dos años, son pena de perder la vigencia del Registro Calificado.<sup>47</sup> En el mismo año se expide el Decreto 1075, por el cual se expide la reglamentación única del sector de la educación colombiana. Este decreto establece orientaciones básicas de evaluación de los programas, y de verificación de las condiciones de calidad. A este decreto se agrega el Decreto 2450 de diciembre de 2015, que reglamenta las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del Registro Calificado de los programas de licenciatura, así como la Resolución 02041, la cual establece las características específicas de calidad de los programas de licenciatura. Esta resolución se perfecciona con la Circular N° 14 que precisa los aspectos pertinentes al Registro Calificado y a la acreditación de las licenciaturas, y con la “Guía para la elaboración del documento maestro de Registro Calificado”.

De particular interés es la Resolución 02041 que endurece la reglamentación en materia de presentación de las condiciones de calidad del Registro Calificado y de denominación de los programas. El currículo de los programas de formación de licenciados se regula fuertemente, al punto de definir los componentes de formación de los futuros licenciados: un componente de fundamentos generales que abarca las competencias generales, ciudadanas, investigativas, matemáticas y de lenguaje, y establece la obligatoriedad de alcanzar el nivel B1 del idioma inglés; un componente de pedagogía y ciencias de la educación, relacionado con las competencias específicas del licenciado, un componente del saber específico o disciplinar y, finalmente, la práctica pedagógica la cual debe tener obligatoriamente 50 créditos.

En síntesis, es una reglamentación taxativa que genera inquietudes sobre la autonomía universitaria y sobre la cultura institucional que puede

---

<sup>47</sup> El Artículo 222 dice literalmente: “Acreditación de alta calidad a licenciaturas. Los programas académicos de licenciaturas a nivel de pregrado que tengan como mínimo cuatro (4) cohortes de egresados y que no se encuentren acreditados en alta calidad, deberán obtener dicho reconocimiento en un plazo de dos (2) años contados a partir de la entrada en vigencia de la presente ley. Los programas de licenciaturas a nivel de pregrado que no cuenten con el requisito de cohortes antes mencionado deberán adelantar el trámite de acreditación en alta calidad en un plazo de dos (2) años, una vez cumplido el mismo. La no obtención de dicha acreditación en los términos anteriormente descritos, traerá consigo la pérdida de vigencia del registro calificado otorgado para el funcionamiento del mismo”.

considerarse un principio básico que inspira el sello de cada institución. Esto ha conllevado igualmente dudas sobre si efectivamente el reglamentarismo conduce al mejoramiento de la calidad, en un país en el cual la norma alterna con la política. Parece que esta situación no es propia del país, sino que hace parte de los procesos de normalización propios de la globalización económica y cultural.

Como puede observarse por el análisis en los países estudiados, hay una diversidad de criterios relacionados con la formación de los docentes. Los programas varían de un país a otro, y las regulaciones oscilan entre la definición explícita del diseño curricular como ocurre en Perú, donde se regula la formación de profesores para la primera infancia en los institutos superiores, y en Colombia donde la normatividad comenzó a hacerse explícita y rígida a partir de los decretos 272 de 1998, y 2566 de 2003, concluyendo en la actualidad con el Decreto 1280 de 2018. Hay igualmente diferencias entre estas políticas y aquellas que se plantean en la universidad y para la universidad. En Colombia, por ejemplo, el MEN establece los criterios para el otorgamiento del Registro Calificado para los programas de educación preescolar. En cambio, en Perú las universidades gozan de autonomía para la definición de este tipo de currículos. Esto nos muestra que en materia de diseño curricular las prácticas son arbitrarias en aspectos formales, aunque los contenidos reciben fuertes influencias o determinaciones externas, dada la creciente uniformidad de principios y criterios que se distribuyen a través de los discursos de las agencias globales, que regulan en gran parte las políticas de formación en la educación superior, y comienzan a plantear formulaciones sobre el aprendizaje. Así, por ejemplo, en el *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2018*, preparado por el Banco Mundial, este organismo advierte sobre una crisis de aprendizaje en la educación a nivel global. En el informe se recomiendan medidas de política concretas para ayudar a los países en desarrollo para resolver la grave crisis del aprendizaje. Entre otras están: realizar evaluaciones más eficaces de la situación, utilizar la evidencia sobre lo que funciona y lo que no funciona para orientar la toma de decisiones relativas a la educación, y movilizar a los distintos sectores de la sociedad para impulsar cambios educativos que promuevan el “aprendizaje para todos”. Aquí se observa cómo el aprendizaje ha comenzado a convertirse en objeto de la política pública global, en adición a la intervención en otros objetos educativos como, por ejemplo, la evaluación, el rendimiento, los logros, las competencias, y el escrutinio público.

Para concluir este capítulo, podríamos plantear que el campo de la educación es cada vez más un campo debilitado en su autonomía, al convertirse

en un espacio visible, susceptible del control de agencias hegemónicas que tienden cada vez más a normalizar la vida, la educación y el trabajo de grupos e individuos. El currículo de la educación inicial, como todo currículo, hoy hace parte de la racionalidad política de los Estados y de sus consecuentes políticas públicas. A partir de éstas viaja a la experiencia más concreta de la escuela determinando lo que se enseña, las formas de su organización, y cómo se enseña. Los documentos referenciados en este capítulo son solo un ejemplo de la manera como el macro-espectro de la política global penetra las esferas institucionales a través de un discurso retórico que invisibiliza el control y la regulación bajo principios de mejoramiento, bienestar, calidad de vida y desarrollo humano, categorías estas que enmascaran el poder y el control que se inserta suave e invisiblemente en la conciencia de individuos y grupos.