

MARCO DE LA LICENCIATURA EN PREESCOLAR PEDAGOGÍA INFANTIL PREESCOLAR O ESTIMULACIÓN TEMPRANA

Constanza Alarcón

Facultad de Educación

Corporación Universitaria Iberoamericana

1. REVISIÓN INTERNACIONAL

Son múltiples las diferencias que se pueden encontrar entre regiones y países acerca de programas de formación de maestros para el nivel preescolar, relacionadas con la forma como cada país entiende la organización y concepción de la atención infantil y la educación; diferencias que se hacen explícitas en el establecimiento de políticas, planes y programas dirigidos a la formación de profesionales para atender a esta población desde propuestas netamente asistenciales y de salud, hasta las propuestas que han considerado el o los grados de preescolar dentro del sistema escolar formal y obligatorio, con carácter preferencialmente educativo.

En relación con las **modalidades formativas** existe una gama de posibilidades: auxiliares, técnicos, normalistas y licenciados; modalidades que de acuerdo con su naturaleza presentan diferencias en cuanto a tiempos y contenidos de formación¹. La formación profesional tiene carácter investigativo y mayor fundamentación conceptual en comparación con la formación técnica que privilegia la práctica y tiene una duración entre dos y tres años. Las denominaciones dadas a estos profesionales también son diversas: profesor preprimario (Ecuador), educador de párvulos (Argentina, Chile), licenciado en educación preescolar y licenciado en pedagogía infantil (Colombia), maestro especialista en educación infantil (España), educador de la infancia (Portugal).²

Otras diferencias se encuentran en **la obligatoriedad** o no de los niveles de preescolar dentro de la educación formal y en los lineamientos conceptuales y metodológicos educativos los cuales dependen de las características sociales, culturales y políticas de cada país.

¹ En algunos países latinoamericanos como Ecuador, Perú, Cuba, Chile y Colombia, la máxima formación se da a nivel profesional con una duración de cinco años. En países europeos la modalidad profesional tiene una duración de tres años (Portugal, Reino Unido, Alemania, Bélgica y Dinamarca). Existe el caso de Uruguay, en donde el ser maestro de preescolar requiere de dos años de especialización, posterior a su formación básica de maestro.

² Datos tomados de : Lebrera, María Paz. (1996) Especialización del profesorado en Educación infantil, Módulo 2-2, Madrid. O.E. I, Sistemas Educativos Nacionales

En Cuba, por ejemplo, la educación preescolar no es obligatoria pero se encuentra dentro de la estructura del sistema educativo y está dirigida a niños entre los cero y cinco años de edad. La propuesta curricular del preescolar es la misma en todo el país, propende por el desarrollo integral del niño y trabaja en torno a: conocimientos básicos del mundo social, natural y de los objetos, desarrollo de la lengua materna, expresión musical y corporal; educación artística, motricidad, juego y aspectos socioculturales del desarrollo. El currículo de la licenciatura en educación preescolar de los Institutos Superiores Pedagógicos orienta la formación de los maestros con base en los aspectos señalados, con el apoyo de textos guías para la actividad docente y bajo los lineamientos históricos, sociales, políticos y culturales del país.

En Uruguay, la educación preescolar es el primer nivel educativo y no es obligatorio; el sector público trabaja con niños entre los tres y cinco años, y el sector privado con niños entre los cero y cinco años de edad. Las orientaciones metodológicas y contenidos generales que guían la formación de maestros, exigen de éstos capacidad creadora, claridad sobre los factores de maduración y aprendizaje del niño y fundamentar el acto pedagógico en la relación afectiva niño-maestro. El currículo preescolar considera las siguientes áreas: Lenguaje, ciencias físico-naturales (iniciación científica), matemáticas, educación rítmico-musical, actividades plásticas, educación física, actividades manuales y actividades con padres.

En Alemania la educación preescolar no es obligatoria y atiende niños entre los tres y los seis años; existen sala cunas de carácter asistencial para niños menores de tres años. Los programas de preescolar no tienen lineamientos gubernamentales, la responsabilidad curricular recae sobre el docente quien diseña su propuesta pedagógica a partir de la edad, las necesidades y características de los niños, con énfasis en el juego, las actividades creativas, la experimentación, la curiosidad y el desarrollo social del niño.

Para los japoneses la educación de los niños es el factor más importante para el desarrollo de la sociedad; las propuestas curriculares integran el desarrollo cognoscitivo y conductual del niño privilegiando la participación, el esfuerzo y el compromiso; si bien una de sus metas como nación es la competitividad, logran separarla de los propósitos de formación personal en condiciones de igualdad y armonía.³ El currículo nacional de educación gira en torno a las disciplinas universales y toma en cuenta los desarrollos actuales de la pedagogía⁴, sin perder la perspectiva histórica de la cultura y la formación moral del sujeto: aprender es una actividad moral.

³ Levine, Robert y White Merry (1986) El hecho Humano. Las bases culturales del desarrollo educativo. España: Visor pag 89, 113

⁴ Gómez, Hernando (1998). Educación. La agenda del siglo XXI. PNUD. Colombia: Tercer Mundo Editores. Pag 23-24

En relación con **los contenidos curriculares** considerados en la formación de los maestros preescolares, se observan algunas tendencias generales en los países europeos y latinoamericanos; por ejemplo, la formación en juego, lúdica y en psicología infantil está presente fundamentalmente en las propuestas de los países europeos (Portugal, Reino Unido, Alemania, Bélgica, Dinamarca, España y Luxemburgo) mientras que en los países latinoamericanos se preferencia la formación en teorías curriculares (Ecuador, Perú, Venezuela, Cuba, Uruguay, México, Chile, Argentina y Panamá).

Si bien hay diferentes asignaturas en los currículos de formación, en latinoamérica la didáctica es frecuente en los programas de Perú, Venezuela, México y Panamá; la investigación en Perú, Venezuela, México y Chile; los modelos pedagógicos se trabajan en Venezuela y México; la lengua materna en Venezuela y Chile; las matemáticas en Venezuela; las asignaturas de carácter administrativo en Venezuela y Chile y las artes en Venezuela y Panamá.

De acuerdo con lo anterior puede verse que, en general, no hay una obligatoriedad del nivel preescolar; sin embargo, se considera como uno de los niveles de la educación formal. El rango de edad se encuentra entre los cero y los cinco años y la acción educativa se centra en el desarrollo integral del niño, favoreciendo de manera especial sus relaciones vinculares con el mundo y en éste, con los otros en el marco del contexto sociocultural en el cual se encuentra. La acción del educador preescolar requiere fundamentación teórica de carácter pedagógico y busca favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas en una relación afectiva y su reconocimiento como sujetos en la cultura.

2. CARACTERIZACION NACIONAL DE LA FORMACION DE MAESTROS EN PRESCOLAR

Identificar los programas para la formación de licenciados en educación preescolar puso de manifiesto la problemática de su nominación. El Decreto 272/98 derogado por el Decreto 2566/03 que organizó la formación profesional al rededor de los núcleos del saber pedagógico en el Art. 7 numeral a. Señalaba : "Los programas cuyo énfasis esté dirigido a la formación de educadores para el preescolar fortalecerán su orientación hacia la pedagogía infantil, de acuerdo con los artículos 15 y 16 de la Ley 115 de 1994. El título otorgado corresponderá al de "Licenciado en Preescolar" o "Licenciado en Pedagogía Infantil". Y la resolución 1036/ 04 ratifica esta situación y amplía las denominaciones al incluir "Licenciatura en Estimulación Temprana"

El problema desde el plano legal como esta establecido podría entenderse como un asunto de mera nominación Sin embargo la situación podría deberse a un asunto de concepción en torno a las formas de ver y comprender niño , infancia y la educación en infancia entre otras, ideas que al estar sustentando las propuestas mismas de formación conformarían programas en distintas perspectivas. Esta situación implica para efectos de las pruebas de estado precisar y delimitar elementos comunes de formación entre los distintos programas objeto de evaluación.

Con base en lo anterior y según datos suministrados por el ICFES, en Colombia hay cuarenta y cuatro (44) instituciones que ofrecen programas para la formación de licenciados en educación preescolar con las siguientes nominaciones: Licenciatura en educación preescolar (19 instituciones), Licenciatura en preescolar (7 instituciones), Licenciatura en pedagogía infantil (17 instituciones) y Licenciatura en educación infantil (1 institución).

Debido a que algunas de estas instituciones ofrecen distintas modalidades y jornadas, se puede decir que se encuentran 55 programas vigentes con la siguiente distribución: tres (3) programas a distancia, ocho programas semi presenciales, cuarenta y cuatro 44 presenciales: treinta y tres (33) diurnos y once (11) nocturnos. Se observa que Bogotá y Medellín son las ciudades que concentran el mayor número de programas.⁵

Respecto a las características de los programas de formación solo será posible enunciar algunas tendencias acerca de los que realizaron el proceso de acreditación previa⁶, debido a la ausencia de sistemas de información pertinentes.

El análisis se ordena en torno a dos aspectos : estructura curricular (contenidos y organización) y perfil profesional.

En cuanto al contenido en la **estructura curricular** se establecen dos categorías de análisis: maestro / formación pedagógica y formación del niño. Los contenidos relacionados con la categoría maestro apuntan a una formación del estudiante como ser humano y sujeto en la cultura, con un rol profesional específico y al desarrollo de sus procesos de comunicación. La formación pedagógica está enmarcada dentro de los núcleos del saber pedagógico y proporciona fundamentación general pedagógica (conceptos, historia, epistemología y discurso pedagógico) y una fundamentación específica en pedagogía infantil, además de los marcos legales reguladores de la educación colombiana.

La existencia de espacios destinados a la formación en el ejercicio de la práctica pedagógica es una constante de los programas y es variada la manera como los distintos programas trabajan su intensidad durante el proceso. Algunos la plantean a partir del primer semestre y otros ubican su iniciación entre el quinto y el octavo. La tendencia es a que se realice a través de la figura de proyectos de carácter

⁵ En Bogotá ofertan licenciatura en educación preescolar ocho (8) instituciones con 11 programas presenciales, seis (6) diurnos , cinco (5) nocturnos; uno (1) a distancia y uno (1) semi presencial; Licenciatura en pedagogía infantil seis (6) instituciones con nueve (9) programas presenciales: seis (6) diurnos, tres (3) nocturnos y Licenciatura en educación infantil un programa y dos jornadas, diurna y nocturna. En Medellín en Licenciatura en Educación Preescolar se ofrecen: cuatro (4) programas, uno (1) a distancia, uno (1) semipresencial, y dos (2) diurnos; en Licenciatura en Preescolar tres (3) programas, uno (1) semipresencial y dos (2) diurnos y en Pedagogía Infantil un (1) programa presencial diurno.

⁶ Se considera información proveniente de datos que circulan por la internet de 22 instituciones. Se tienen en cuenta los planes de estudios y los perfiles profesionales/ ocupacionales.

investigativo-pedagógico. Tal condición explicita el carácter práctico dado a la pedagogía.

Se observa un cambio significativo en la forma de comprender la investigación en los programas de formación, se puede decir que hay un intento generalizado por integrar la investigación a los procesos formativos así, están casi suprimidos los cursos de metodología de la investigación para dar paso a una investigación educativa que se efectúa dentro del contexto de la práctica pedagógica.

Existen otros dos contenidos que apoyan la formación de los educadores preescolares: la formación en una segunda lengua, y en informática propuestas por el Decreto 272/98 y ratificadas por la Resolución 1036/ 04. Al respecto se observa que no todos los programas contemplan la segunda lengua en sus planes de estudio, es posible que se haya previsto exigir en los últimos semestres un determinado nivel de formación al respecto. Se encontró que la segunda lengua de preferencia es el inglés y se trabaja con promedio entre cinco y siete niveles, de los cuales se destinan algunos para trabajar la didáctica de ésta lengua. La informática está incluida como asignatura su intensidad es variada y se programas entre uno y cinco cursos.

La categoría formación del niño se trabaja a partir de una concepción de ser humano multidimensional y en varios programas se encuentran asignaturas denominadas a partir de las dimensiones de desarrollo. Todas las propuestas incluyen espacios académicos para estudiar el contexto social, económico y político del país, así como la problemática alrededor de la infancia y la niñez. La totalidad de programas desarrollan lo concerniente a las formas de trabajo con niños y niñas en torno a la expresión, la estética, las ciencias y los lenguajes.

Frente a la organización de la **estructura curricular** se evidencia diversidad, efecto del proceso de acreditación en algunos casos y en otros, como resultado de procesos de mejoramiento institucional. Algunos programas organizan sus planes por áreas de formación, o áreas temáticas, dominios, núcleos temáticos, ambientes de formación, preguntas problémicas o tematizaciones e intentan alejarse de las estructuras curriculares tradicionales de corte asignaturista.

Se encuentran programas que podrían denominarse mixtos y manejan a su interior las dos modalidades (asignaturas y temáticas / tematizaciones de algunos contenidos), comportamiento que podría indicar que comienza a darse una movilización hacia la integración curricular. No obstante lo anterior, la tendencia mayor se encuentra en programas que privilegian contenidos disciplinares.

Con base en los perfiles definidos en los programas revisados en general el **perfil profesional** apunta a un maestro que además de tener las características formuladas por la Ley, posea capacidad y autonomía para decidir; conciencia social; interés por conocer, innovar, investigar y profundizar asuntos propios de su profesión; capacidad para desarrollar su identidad como maestro preescolar de tal forma que de sentido a su ser, saber y quehacer educativo; conocimiento de la

realidad social y cultural del país y del niño y a partir de lo anterior asuma una posición crítica frente a los distintos contextos y se comprometa con la transformación de las realidades educativas en las cuales actúa.

Estos mismos programas señalan un ejercicio profesional para el licenciado preescolar, dirigido a la prestación del servicio dentro del sistema educativo; al diseño, administración y asesoría de proyectos educativos en general y en particular, a la resolución de problemáticas infantiles; a la realización de prácticas de investigación respecto a su quehacer educativo, a la infancia y a la educación del niño; y a reflexionar acerca de teorías y creencias a través de las cuales realiza su quehacer profesional. Esta caracterización trasciende el escenario escuela en el ejercicio del quehacer profesional del educador preescolar.

En consecuencia con esta realidad y teniendo en cuenta el propósito de este documento, se pueden inferir que si bien la formación es multidisciplinar no existe una disciplina en si misma que le sea propia distinta a la pedagogía. Lo específico del preescolar se circunscribe al conocimiento de la infancia y a las posibilidades de acción del maestro en este campo.

3. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL SABER PROFESIONAL DEL LICENCIADO EN EDUCACION PREESCOLAR

En coherencia con los planteamientos básicos del ser maestro, así como también con lo definido oficialmente en el marco de ley y de política educativa en materia de educación preescolar y con el análisis de algunas de las propuestas de formación a partir de lo establecido en el Decreto 272/98 (ya derogado y reemplazado por la Resolución 1036/04), este aparte del documento busca identificar las principales tensiones surgidas del análisis sobre la especificidad del objeto de estudio en la formación de maestros en el área preescolar, con el propósito de precisar el marco de referencia desde donde se define un conjunto de competencias a ser evaluadas a través de una prueba censal nacional de carácter estatal.

Una primera tensión estaría delimitada por los compromisos éticos, políticos y profesionales que tiene el maestro frente a la formación en la etapa inicial de los niños. La categoría Educación Inicial ha tenido vigencia durante las últimas décadas en la agenda de los Estados y ha generado reflexiones importantes sobre la participación de la escuela⁷ y específicamente sobre el rol del maestro en la atención a esta población. En este sentido, constituye un planteamiento principalmente de orden político que hace referencia a los compromisos sociales que cada Estado tiene frente a la atención Integral de la población Infantil (en términos generales con población de 0 a 7 años)⁸.

⁷ La escuela entendida en este contexto como institución social.

⁸ La categoría Educación Inicial, está referida mas a la franja poblacional de niños y niñas entre 0 y 7 años de edad frente a los cuales cada Estado, dependiendo de sus particularidades se compromete con la creación de Planes de Desarrollo que propendan por la generación de

Teniendo en cuenta lo anterior, la idea de educación se enmarca dentro de procesos de socialización amplios que dan cuenta de las condiciones que genera una sociedad para salvaguardar los derechos de sus niños y niñas, dentro de las cuales forma parte de manera significativa la acción del maestro, pero no de manera única. En palabras de Martínez (2000)⁹ "... la educación Inicial a pesar de su nombre, es una concepción de la atención infantil temprana que trasciende lo exclusivamente educativo para considerar la integralidad de la persona de los niños y niñas atendidos. Por lo tanto, las cuestiones sanitarias, alimentarias, de seguridad y psicológicas de esta población, no deben ser atendidas desde una realidad institucional parcelada".

Estos planteamientos conducen a considerar dos elementos de análisis que van a permitir precisar el objeto de estudio del maestro en preescolar; primero, la concepción de integralidad de la población infantil que de ser asumida se convierte en criterio orientador de su práctica pedagógica y el segundo derivado del primero, referido a la necesidad de precisar y delimitar el campo de intervención del maestro dentro de un marco conceptual de desarrollo y socialización del niño, teniendo en cuenta la naturaleza propia de su quehacer profesional, sustentado desde la pedagogía como disciplina fundante de su formación.

Esta posición macro de integralidad que legitima al niño como sujeto, permite **un primer acercamiento a la delimitación del objeto de estudio del maestro preescolar que estaría dado por la participación de la escuela y específicamente del maestro en la educación del niño, mas que en el estudio del niño en sí mismo desde una postura disciplinar pedagógica.** Posición que favorece la interlocución con otras disciplinas, como la psicología por ejemplo, pero igualmente permite el distanciamiento necesario que requiere la educación preescolar en el proceso de construcción de identidad profesional en este campo, así como de legitimación de su acción pedagógica, en concordancia con lo propio del ser maestro.

Una segunda tensión en el momento de precisar cuál es el objeto de estudio en la formación del maestro en preescolar, estaría definida por el sentido y la posición que le da el Estado a la formación preescolar dentro del sistema educativo. Esta discusión apoyada en la revisión del contexto internacional en esta materia, así como también en el desarrollo histórico propio del contexto colombiano, genera preguntas como: ¿Cuál es la concepción y la política del Estado frente a la infancia y a la niñez?, ¿Desde qué posición de infancia y de educación define el Estado los lineamientos de formación en educación preescolar? ¿Cómo se instala la educación preescolar en la articulación propia del sistema educativo?

condiciones mínimas de calidad de vida, que garanticen un sano y armónico desarrollo a esta población.

⁹ Martínez, R. (2000) Educación Inicial. EN: Revista Iberoamericana de Educación. No. 22 (pg. 11)

Dentro de este marco de análisis vale la pena hacer referencia a dos elementos que aportan a la comprensión. Uno de ellos está referido a la posición que la población infantil ocupa dentro de un proyecto de país y que a su vez implica la construcción social de un concepto de infancia, acorde con las tendencias mundiales, que reconoce al niño y la niña como sujetos de derecho, con posibilidad de participación, que desarrolla su autonomía y posee una condición de ciudadano. Para el caso de Colombia, se ha definido la doctrina de la protección integral como forma constitutiva del ordenamiento jurídico nacional, no solo en virtud de lo dispuesto por los artículos 42, 43 y 44 de la Constitución Política sino también, y en forma mas específica, mediante la ratificación que Colombia hizo de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, a través de la Ley 12 de 1991.

Estas disposiciones se apoyan en planteamientos teóricos reconocidos dentro frente a la naturaleza del niño, que le caracterizan.

- La condición histórica y social que lo determinan y lo definen como sujeto. Planteamientos que posibilitan entenderlo desde la construcción de su identidad y su singularidad como sujeto.
- El reconocimiento del niño como ser multidimensional, lo que permite comprenderlo desde su integralidad.
- La naturaleza activa del niño en los procesos de construcción de realidad. Hoy en día se reconoce la naturaleza dinámica, constructiva, creativa y exploradora del niño.
- El juego como actividad propia de la naturaleza de ser niño que permite desplegar todas las potencialidades del desarrollo infantil.

De acuerdo con lo anterior y desde la perspectiva de la condición profesional del maestro de preescolar, se le requiere que desarrolle una concepción política, jurídica, ética y social del niño fundamentada teóricamente, argumentada y reflexionada desde su práctica pedagógica, hecho que permite dar cuenta de otra idea en torno al objeto de estudio de la formación de maestros de preescolar: **reconocimiento y conocimiento del niño desde una posición social, política y pedagógica que permita orientar y favorecer la formación del niño como sujeto.**

El segundo elemento se ubica en la política educativa que permite la comprensión del sentido y posición del Estado frente a la formación preescolar, en su revisión se observa una incoherencia interna en la normativa, situación debida a los diferentes enfoques que iluminan su prescripción, asunto ya reconocido oficialmente¹⁰.

¹⁰ “En la medida en que todos estos documentos fueron producidos en tiempos diferentes y por un conjunto de expertos diferentes, los planteamientos allí consignados no son siempre fáciles de conciliar”. Comentario en torno a los documentos: Lineamientos curriculares, MEN,1998; “Estándares para la Excelencia en la Educación MEN,2001; Los fundamentos conceptuales del proyecto de evaluación de las Competencias Básicas (1998-2001) entre otros. EN:

Así, mientras en los Lineamientos Generales para la Educación Preescolar, contruidos bajo presupuestos de procesos de desarrollo y de reconocimiento del niño como sujeto, se puede inferir que la formación de un maestro de preescolar debe estar centrada en: (1) el conocimiento de la naturaleza del niño como sujeto multidimensional, (2) el reconocimiento de los procesos de socialización, (3) orientar su acción pedagógica a crear condiciones que contribuyan a : a) potencializar el desarrollo de los niños y las niñas en las diferentes áreas, de forma tal que les permita explorar su capacidad creadora, facilitar la construcción de procesos de subjetivación a partir de sus intereses, motivaciones y desarrollo de sí mismos, b) acceder a las construcciones simbólicas propias de su grupo social y reconocer la existencia de visiones compartidas de mundo, propias de un proceso de objetivación¹¹, en los "Estándares para la Excelencia en la Educación" trazados bajo presupuestos de evaluación y control para comprobar eficiencia y eficacia del sistema, se establecen criterios que especifican lo que todos los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer en una determinada área disciplinar y grado, situación en contravía de los presupuestos básicos de desarrollo, en donde se diluye el concepto de integralidad y se reconoce como único y legítimo el saber disciplinar. En consecuencia, la vida cotidiana del niño y su complejidad se fragmentan en áreas disciplinares como lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y valores con dominios específicos.

La discusión descrita es muy compleja, pero para efectos del propósito de este documento se centrará en el enfoque que debe tener el preescolar. Si la educación preescolar se dirige a favorecer los procesos evolutivos del niño, las acciones educativas estarán dirigidas preferentemente a posibilitar la transición de la vida familiar a la escolar, al desarrollo de procesos sociales, afectivos, comunicativos, físicos, cognoscitivos, estéticos, valorativos, orientados hacia los procesos de objetivación y subjetivación del niño. Si por el contrario, la orientación se centra en la introducción a las estructuras formales de trabajo por áreas disciplinares, la acción educativa estará orientada a comprender cuáles serían las precurrentes que debe cumplir el niño para garantizar el éxito en su proceso de escolarización.

Fundamentos, protocolos y registro de aplicación. Evaluación Censal de Competencias en el grado obligatorio de Preescolar: Transición. SED, Alcaldía Mayor de Bogotá, Bogotá D.C 2004.

¹¹ "Los lineamientos tienen como eje fundamental a los niños como seres únicos, singulares, con capacidad de conocer, sentir, opinar disenter, plantear problemas y buscar posibles soluciones. Concibe su educación ajustada a sus características sociales, económicas y culturales; que motive y despierte el deseo de aprender, de investigar, de construir saberes, de convivir con otros, respetarse y valorarse mutuamente, de amar y cuidar la naturaleza; que les permita ser más activos, confiados, críticos, autónomos y partícipes en su medio social y cultural. En la realización de este propósito el docente adquiere una importancia especial, por su misión de introducir a los niños al mundo escolar y crear ambientes propicios para nuevos aprendizajes y el logro de su desarrollo integral." Preescolar. Lineamientos curriculares. Niveles de la educación formal. MEN, Magisterio, Santafé de Bogotá, 1998.

Pese a existir esta tensión entre la concepción integral y la disciplinar, que se ahonda con la aplicación de la evaluación censal de competencias en el grado de transición en la ciudad de Bogotá, si se hace una revisión acerca de las tendencias Internacionales en educación de infancia, la Constitución Política de 1991, los Arts. 15 y 16 de la Ley 115 del 94, los Lineamientos Generales del Preescolar, el Decreto 2247 de 1997 así como del análisis de diferentes planes de estudio de formación de licenciados en educación preescolar en Colombia, puede señalarse que desde la prescripción, se privilegia una educación preescolar como posibilidad de introducir al niño al mundo escolar, desde un enfoque de integralidad y no disciplinar. Así, se comprende el preescolar como un escenario donde se legitima la constitución del niño y de la niña como sujeto social, se favorece su desarrollo integral y la construcción de formas de aprehensión de la realidad. De esta manera, cabe señalar otro elemento en la delimitación del objeto de estudio de la formación del maestro preescolar que estará dado por el enfoque integral que demanda una acción pedagógica de la misma naturaleza, que favorezca el desarrollo de los procesos de objetivación y subjetivación del niño, mas que la instrucción que centra la acción en lo disciplinar.

No obstante lo anterior, lo que se observa en el ejercicio mismo de la formación de los niños y niñas del nivel de preescolar, es un distanciamiento entre lo que privilegian los marcos normativos de la educación preescolar, las propuestas curriculares que se desarrollan en las distintas instituciones educativas que trabajan en este nivel y las exigencias que la sociedad hace de cara a los “resultados” esperados de estos procesos de formación.¹² En otras palabras, mientras algunos grupos sociales y académicos desarrollan posturas frente a la construcción social de la categoría infancia y han tratado de posicionar al niño y la niña en la cultura, a nivel social el niño continúa siendo “ese otro desconocido”, a quien se le desconoce su naturaleza infantil para reconocerlo como sujeto inacabado y concebido desde su necesidad y frente a su formación, mientras se visiona la escuela como el espacio de desarrollo integral, en lo cotidiano se la vive como el espacio para la instrucción y la información. El debate aunque trasciende el ámbito exclusivo de la escuela, está abierto y es pertinente que las Instituciones formadoras de educadores preescolares y pedagogos infantiles fijen posición a este respecto.

Después de realizar una mirada acerca de estas tensiones, es posible decir que el Licenciado en Educación Preescolar es un profesional de la pedagogía que tiene como objeto de estudio la educación del niño, concebido desde un enfoque integral multidisciplinar y que, a diferencia de otros profesionales de la pedagogía,

¹² De acuerdo con los imaginarios y concepciones que existen frente a los “resultados que deben mostrar los niños” en la etapa preescolar, así como a las exigencias que el mismo sistema hace a los niños frente a unos mínimos de formación para ingresar al ciclo básico, se definen otras demandas de formación en educación preescolar, relacionadas principalmente con el manejo disciplinar de áreas como matemática, lecto-escritura, ciencias naturales y sociales. Esta última tendencia, encuentra eco importante en los planes de formación de maestras en educación preescolar.

no tiene otro saber disciplinar diferente al pedagógico. En tanto profesional de la pedagogía, ésta es su disciplina fundante y los núcleos del saber pedagógico le proporcionan una base para seleccionar y ordenar conocimientos propios de su objeto de estudio.

4. COMPONENTES DE FORMACION

Los componentes que definen el objeto de formación del licenciado en Pedagogía Infantil y Educación Preescolar y los cuales van a ser objeto de evaluación en el proceso de ECAES, fueron definidos a partir de las características de los programas académicos vigentes, de los documentos oficiales que existen sobre Preescolar y de las consideraciones generales que se desarrollaron en el documento base para la construcción de esta prueba. En este sentido y por razones básicamente de organización del instrumento, se definieron tres componentes, objeto de evaluación, que hacen parte importante de los elementos que deben tenerse en cuenta en los desempeños profesionales de un maestro en esta etapa, a saber:

- Concepciones y perspectivas de infancia.
- Contexto e infancia.
- Formación y desarrollo del niño.

4.1 Concepciones de infancia

Las diferentes prácticas sociales y los estilos de interacción que históricamente se han dado entre adultos y niños y dentro de las cuales, los niños y niñas no han ocupado un lugar reconocido, están relacionadas con las construcciones culturales y simbólicas propias de cada grupo social y momento histórico, de acuerdo con De Mause (1982)¹³, buena parte de nuestras "realidades" sobre el niño y la familia son producto de invenciones culturales y fieles exponentes de una época determinada. A la luz de un análisis histórico sobre la evolución de la infancia, se puede afirmar que constituye una categoría construida socialmente, propia de la contemporaneidad y que esta relacionada con las nuevas formas de organización social y política que caracterizan esta época.

Estas construcciones de pensamiento, tal como se afirmó anteriormente, orientan y definen comprensiones, prácticas y formas de interacción específicas y particulares con los niños y niñas, a decir de Saenz (1997)¹⁴ "Los métodos pedagógicos implican un uso del espacio, del tiempo y de los medios facilitadores, pero también estos aspectos están soportados en conceptualizaciones acerca del hombre...". De esta manera y con el fin de darle sentido y significado a su práctica pedagógica, el maestro de pedagogía infantil y preescolar debe situar su acción en relación con escenarios y momentos particulares y sobre esto, desarrollar las

¹³ De mause, L (1982) Historia de la infancia

¹⁴ Saenz, J. ; Saldarriaga, O. Y Ospina, A. (1997) Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946. Vol. 1 (prologo)

reflexiones y resignificaciones necesarias acerca de las concepciones que orientan esta práctica.

El maestro entonces, además de construir un saber alrededor de las diferentes concepciones y construcciones pedagógicas que históricamente se han dado alrededor de infancia, requiere reflexionar sobre las miradas y concepciones propias de su momento histórico y que definen dentro de un proyecto de nación una posición frente a los niños y las niñas. Igualmente y en este mismo sentido, debe ser consciente de su postura, es decir de los imaginarios, concepciones y construcciones que ha realizado a partir de su propia historia y sobre las cuales, va a fundamentar y comprender las formas particulares de interacción y relación que establece con los niños.

De otra parte, una de las materializaciones legales y políticas que deja este proceso de resignificación y construcción de la categoría de Infancia, es la idea de niño y niña como sujeto de Derecho, la cual se recoge a través de la Perspectiva de Derechos y se plasma en la Convención internacional de los Derechos del niño¹⁵. Si bien los planteamientos de la Convención responden a una reflexión histórica en esta materia, trascienden escenarios teóricos y conceptuales situados y se inscriben como marco ético y jurídico sobre el cual se construye una nueva concepción de infancia. Un concepto fundamental que desarrolla la Perspectiva de Derechos y que es de especial relevancia en la práctica pedagógica es el de "Desarrollo integral", según Tejeiros (1998)¹⁶, al interior de dicho concepto se encuentra la búsqueda de la proyección general del niño y el adolescente como entes éticos, el desarrollo de su misma personalidad en términos de sus potencialidades, su capacidad participativa y organizativa, su liderazgo al interior de los sistemas sociales a los que pertenece y, en lo fundamental, a la construcción de identidades, que los convierta en garantes de libertades y derechos de los otros. Esta perspectiva, le exige al maestro el reconocimiento y el respeto por ese otro -el niño y la niña- como sujeto plenos de derechos.

Lo anterior, le plantea al maestro la exigencia de un autoconocimiento y autorregulación, para lograr la transformación permanente de sus concepciones, creencias e imaginarios sobre los niños, las cuales deben ser coherentes y orientadoras de su práctica profesional.

4.2. Contexto e Infancia

Además de las concepciones e imaginarios que históricamente el hombre ha construido alrededor de infancia y que definen orientaciones en los sistemas de interacción, en los roles sociales, en las prácticas de crianza, entre otros, el

¹⁵ La Convención internacional de los Derechos del Niño fue promulgada por las Naciones unidas e incorporada al derecho positivo interno de la República de Colombia mediante la Ley 12 de Enero de 1991 y retomada en la Actual constitución Política de Colombia (art. 44)

¹⁶ Tejeiros (1998) Teoría General de Niñez y Adolescencia. Cátedra por la Niñez de Colombia Ciro Angarita. Universidad de los Andes. Fundación Restrepo Barco, FES y UNICEF.

maestro de Pedagogía Infantil y Preescolar debe asumir una posición crítica y propositiva, frente a ese conjunto articulado de condiciones sociales, culturales, políticas, económicas entre otras, que particularizan la condición de cada niño o niño y afectan sus procesos de desarrollo y aprendizaje.

Dentro de estas condiciones de contexto, un elemento fundamental es el proceso de socialización que desarrolla el niño durante su ciclo vital en diferentes escenarios. Un primer escenario de socialización, esta definido por el conjunto de relaciones que el niño establece en su grupo familiar, dentro de lo que Berger y Luckmann (1968)¹⁷ denominan la socialización primaria. En estas primeras relaciones, los vínculos y relaciones de apego que el niño establece con una figura vincular son de gran importancia en la construcción de su estructura afectiva y emocional¹⁸. Estas estructuras, aunque se van resignificando a partir de todo el proceso de socialización constituyen una base fundamental sobre la cual el niño va a construir cualquier tipo de conocimiento posterior (Ver Harris, 1989)¹⁹. En este sentido, es necesario que el maestro comprenda que dentro de las propuestas educativas y pedagógicas que se desarrollan con niños, el componente afectivo es fundamental en el intento de hacer de cualquier experiencia una situación con sentido y significado.

En la misma perspectiva de Berger y Luckmann, dentro del proceso de socialización secundaria, existen submundos como la escuela, el barrio, las mediaciones tecnológicas, entre otros, los cuales posibilitan la construcción de saberes para el niño, en tanto se constituyen como escenarios de significado para ellos. Durante estos procesos, se potencializa en el niño la construcción de su identidad y se continúan desarrollos fundamentales relacionados con el juicio moral, la ética, la construcción de la norma, la disciplina, la convivencia, entre otros. El maestro debe tener en cuenta dentro de su práctica pedagógica las condiciones y las interacciones sociales que en los diferentes escenarios ha vivido el niño, con el fin de posibilitar a partir de sus propuesta y proyectos pedagógicos la construcción colectiva de sentidos y significados.

De otra parte, las prácticas educativas que se desarrollen en cualquier contexto o escenario nacional, deben responder a un análisis detallado de condiciones nacionales, regionales y locales dentro de un marco de políticas y legislación. Asumiendo la política pública como un articulado de lineamientos que orientan la acción del estado en su conjunto, de las instituciones, de la sociedad y de la familia, actuadas en el marco constitucional de la protección de las personas (Ruiz, 2001)²⁰, los maestros deben reconocer ese marco de política principalmente

¹⁷ Berger, P y Luckmann, T (1968) La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores. Cap. III pag. 164-168

¹⁸ Ver Bowlby, J. (1989) Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego. Buenos Aires. paidoa

¹⁹ Harris, P.L. (1989) children and emotion: the development of psychological understanding. Oxford. Alianza: Madrid.

²⁰ Ruiz, E. (2001) La dimensión ética de los proyectos Sociales. Fundación Antonio Restrepo Barco. UNICEF

en materia educativa en el país, lo cual implica abordarlas de manera crítica, coherente con las realidades vividas a través de su práctica profesional. Dentro de esas realidades objetivas que enmarcan los procesos de formación y desarrollo del niño, se encuentran condiciones que caracterizan al país como la inequidad social, la carencia de oportunidades, la pobreza y la situación de violencia y que obligan del maestro una actitud propositiva frente a su práctica profesional.

4.3 Formación y desarrollo del niño

Otra categoría que constituye, en este marco del documento, un elemento fundamental en el objeto de formación del maestro, es el referido concretamente al niño, su naturaleza y su construcción como sujeto social. En este componente esta referido el papel interactivo del niño en los procesos de construcción de conocimiento. A decir de Palacios (1994)²¹, "el conocimiento no esta formado de manera innata en la mente de los niños, ni esta en el exterior, esperando a serle transmitido por los adultos. Las concepciones de los niños sobre cualquier aspecto de la sociedad son el resultado de una importante labor constructiva que estos realizan a partir de la información que estos recogen de su medio social". En este sentido, estos procesos de construcción simbólica que el niño desarrolla, no se dan al margen del desarrollo emocional y afectivo del niño, por eso respecto a la práctica pedagógica, es necesario que el maestro establezca una relación con el niño desde una postura constructiva y poder hacer la transición a posturas pedagógicas, desde las cuales se van a comprender las diferencias individuales, la importancia de lo afectivo en la construcción de conocimiento, el papel intencionado y estructurado que el maestro juega frente a estos procesos de construcción de conocimiento del niño, la necesidad de crear condiciones y ambientes que favorezcan el aprendizaje significativo y la influencia que tienen los diferentes contextos, formatos o escenarios de socialización (familia, escuela, barrio, entre otros) en la construcción de la realidad del niño.

Un elemento que debe el maestro conocer con precisión para poder jalonar procesos de desarrollo y aprendizaje en los niños son los mecanismos y factores que influyen sobre este. El juego como actividad fundamental e integradora del niño que le permite desarrollar sus potencialidades, relacionarse consigo mismo con los otros y con el mundo y que posibilita transformar y simbolizar la realidad. Este proceso de simbolización, se caracteriza por la posibilidad que tiene el niño de construir categorías mentales que le permiten representar, conocer, dar sentido y significación. Igualmente, la maduración y los procesos de interacción social, a partir de los cuales el niño se estructura en la relación consigo mismo, con el otro y con el mundo físico.

5. PROPUESTA DE COMPETENCIAS A EVALUAR

De acuerdo con lo definido en el documento marco de la profesión del maestro para los ECAES, el saber se considera como resultado de una actividad que tiene

²¹ Palacios, M.J. (1994) contexto y desarrollo social. Síntesis Psicológica España.

que ver con el aprendizaje, con entender y comprender. Para esta propuesta, el saber significa ir mas allá de la dimensión instrumental del hacer y del actuar, igualmente se precisa que lo aprendido se construye es en la relación con el objeto de aprendizaje, en su permanencia y su relación con él²².

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, así como las limitaciones propias de un proceso de evaluación como el propuesto por el Estado para los ECAES y la naturaleza práctica de la profesión del maestro²³, ASCOFADE definió seis competencias que dan cuenta de su profesión y las cuales son retomadas a continuación y precisadas para el campo de la Pedagogía Infantil.

- a. Saber qué es, cómo se procesa y para qué la pedagogía infantil. Se reconoce que para el caso de Pedagogía Infantil no hay un saber específico relacionado con una disciplina específica. Las características del grupo poblacional con el que va a trabajar el maestro en este ciclo, amerita un acercamiento multidisciplinario, a partir del cual debe dar cuenta, desde una posición epistemológica, de la naturaleza integral de su objeto de estudio –el niño y la niña-, así como también de una posición pedagógica frente a la infancia

Esta competencia demanda igualmente por parte del maestro, la comprensión y apropiación de posiciones pedagógicas frente a las concepciones acerca de niño (estructuras biopsíquicas y socioculturales con ubicación temporo-espacial), de desarrollo y aprendizaje (mecanismos, condiciones, construcciones y propiedades del proceso) y de juego (como actividad natural y como posibilidad de incorporarlo pedagógicamente), concepciones estas referidas al sujeto educativo niño.

- b. Saber enseñar a los niños. Esta competencia exige del maestro desempeños que le permitan comprender la forma como el niño se relaciona e interactúa con el mundo y como, a partir de estas interacciones, el niño desarrolla procesos de objetivación y subjetivación que posteriormente le permitirán relacionarse con los saberes específicos, como las ciencias naturales y sociales.

En esta competencia el maestro debe dar cuenta de las apropiaciones conceptuales, que ha desarrollado, sobre la forma como se dan los procesos de construcción de conocimiento en el niño. Incluye desempeños relacionados con la toma de postura frente a la educabilidad del niño y a la suya como maestro, así como también la importancia que tienen las interacciones sociales en esta etapa de la vida del niño.

²² Para ampliar la discusión propuesta en este aspecto, es necesario hacer la revisión del documento marco de la profesión.

²³ Esta afirmación también es desarrollada en el documento marco, en el cual se precisa que la práctica social desarrollada por el maestro es una práctica reflexiva y situada.

- c. Saber organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje. Requiere seleccionar y estructurar la relación entre circunstancias, procesos y actividades que se disponen para propiciar un aprendizaje, para el caso de preescolar aprendizajes que le permitan al niño desarrollar sus procesos de objetivación y subjetivación. Esta competencia incluye desempeños relacionados con la enseñabilidad y aprendibilidad de los saberes, el ejercicio de la relación pedagógica; la utilización de medios para facilitar la experimentación y el desenvolvimiento del niño en la cultura; el diseño y ejecución de acciones educativas que posibiliten la formación cognoscitiva, afectiva, ética, estética y física del niño, con el propósito de facilitar el desarrollo del potencial formativo del saber.

En esta competencia se incluyen los desempeños que el maestro desarrolla para comprenderse como un sujeto interactivo en la relación pedagógica. Se plantea así un sujeto que debe pensar y reflexionar su propia acción educativa, sus propias concepciones de infancia, escuela, pedagogía, sociedad, entre otras y sus formas de pensar respecto a las acciones e interacciones del niño.

- d. Saber evaluar. Hace referencia a la capacidad de establecer y apreciar el estado actual de un fenómeno o evento en el ámbito educativo de los niños en relación con un punto de partida y un estado deseado y posible, de acuerdo con las condiciones del entorno y la naturaleza propia del niño.

Esta competencia exige una posición argumentada frente a la evaluación, su papel y función en la formación de los niños y las niñas; el reconocimiento de los elementos, relaciones, procesos y estados que caracterizan situaciones específicas como procesos de aprendizaje, funcionamiento e implementación del currículo, diseño y desarrollo de ambientes de aprendizaje, entre otros; identificar las condiciones actuales de las situaciones específicas que son reconocidas y compararlas con el punto de llegada propuesto para poder establecer la distancia o no entre los mismos para definir su actuación pedagógica y tomar posición crítica frente a la misma.

Poner en escena lo anterior requiere definir la clase, pertinencia y utilidad de la información a obtener en torno al objeto que se desea evaluar y utilizar los medios, instrumentos y fuentes adecuadas para este propósito.

- e. Saber proponer, desarrollar, sistematizar y evaluar proyectos educativos y de aula. Derivado de su proceso formativo, el maestro debe tener un saber construido en torno a los proyectos educativos que le permita reconocer en estos los elementos que los conforman y hacer una diferenciación teórica y práctica entre sus diferentes tipologías.

En consecuencia, un estudiante deberá demostrar con su desempeño que identifica los elementos constitutivos de los proyectos, las formas de estructuración, la coherencia entre los distintos componentes y la pertinencia

de los mismos. Sobre estas construcciones debe emitir juicios acerca de su manejo y en el caso particular de preescolar, aplicar este saber a problemáticas específicas de infancia e intervención pedagógica con los niños y niñas de preescolar.

Para el logro de lo anterior, el estudiante debe tener posiciones críticas en relación con los diferentes enfoques epistemológicos en pedagogía infantil, los problemas referidos a la formación de la infancia, conocer los desarrollos didácticos y estar en capacidad de proponer innovaciones educativas apoyadas en procesos de investigación.

- e. Saber articular la practica pedagógica a los contextos. Requiere que el estudiante comprenda el sentido y la naturaleza de la practica pedagógica, lo que implica reconocer el por qué y para qué de la misma; efectuar lecturas comprensivas de contextos que rodean al niño y a partir de ellos identificar la estructura de significados y detectar las unidades de significación en el ámbito de familia, escuela, comunidad. Poder articular las condiciones particulares de la acción pedagógica con los procesos de socialización de los niños.

Esta competencia implica posiciones críticas frente a la institución escuela preescolar, a los fines y políticas de la educación preescolar, a la congruencia de las propuestas curriculares institucionales con los enfoques oficiales, a la realidad educativa en torno a la infancia, desde la posibilidad de desarrollar una acción transformadora.

A nivel de desempeño, el maestro debe argumentar y proponer acciones educativas que aportan a la transformación de los sujetos educativos (maestros-niños) consistentemente con el mundo de significación de los contextos.