

# Capítulo 13. Tensiones en la educación inicial y la formación de maestros

María Clotilde Juárez Hernández  
María Nelsy Rodríguez Lozano  
Carolina Soler Martín

Este capítulo integra el análisis comparativo sobre las tensiones y problemáticas identificadas en torno a la formación de los maestros en educación inicial en los países participantes en la investigación. A diferencia de los capítulos de la parte II, enfocados en cada país, este se centra en los aspectos tensionales que atraviesan dicha formación en estas naciones. Así, este acápite es el resultado de un proceso colegiado,<sup>1</sup> mucho más intenso, que se dinamizó a partir de seis grandes preguntas, cuyos avances analíticos se presentan a continuación.

## Historicidad y políticas del preescolar y la educación inicial: ¿disputas por el sentido de la formación de maestros para la primera infancia?

Este interrogante llevó a la problematización de dos cuestiones gruesas: de un lado, la historicidad y las políticas del preescolar y la educación inicial y, de otro, lo relativo a las disputas por la formación de maestros.

---

1. Dicho proceso se dio en cinco momentos: inicialmente, se revisaron los resultados de la investigación documental de cada país, en aras de identificar las problemáticas relacionadas con la educación inicial y la formación de los maestros; en un segundo momento, se dieron discusiones colegiadas en seminarios (por videoconferencia) que condujeron a la construcción de seis preguntas que sirvieron para orientar y centrar la discusión en torno a las problemáticas y tensiones en torno a la formación de los maestros en la educación inicial. Luego, se volvió al análisis de los casos por país y universidad a la luz de las seis preguntas, y a partir de los resultados de este análisis, en un cuarto momento, tres de las investigadoras (Ecuador, México y Colombia) se encargaron de sistematizar y producir un documento base de análisis cualitativo. Finalmente, en un quinto momento, este documento base fue analizado, corregido y enriquecido por todo el equipo de investigación.

## Historicidad y políticas del preescolar y la educación inicial

En los países participantes en la investigación, la historia de la educación de la primera infancia data de los siglos XIX y XX, sin embargo, en el presente estudio se acordó concentrar el análisis en lo corrido del siglo XXI, lo que en todo caso obliga a dialogar con otros antecedentes que, en términos generales, evidencian las dificultades para establecer la obligatoriedad de la educación para los niños más pequeños de la sociedad, en parte, por las escisiones entre las ideas de educar y atender a la primera infancia, como reflejo de los imaginarios acerca de los niños menores de 5 años como sujetos que requieren cuidado y no necesariamente educación.

En esta lógica, en el caso de Ecuador, la educación inicial de 0 a 5 años tiene antecedentes importantes en el siglo XX y en el actual, sin embargo, no se ha logrado su obligatoriedad. Actualmente ofrece dos tipos de servicios: atención asistencial a los niños y niñas (en adelante, niños) de 0 a 3 años a cargo del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) y atención educativa de niños de 3 a 5 años a cargo del Ministerio de Educación (MinEduc). Su problemática alude a la división de la responsabilidad de la atención y la educación de la primera infancia. En Ecuador rige un currículo unificado para la educación inicial, vigente desde el 2014.

En Argentina, la educación inicial atiende a niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad. Se organiza formalmente en dos ciclos: maternal, de 45 días a 2 años, y jardín de infantes, para niños de 3 a 5 años, y reconoce un carácter educativo singular respecto de los otros niveles (Ley de Educación Nacional). Se originó muy tempranamente junto con la educación primaria a fines del siglo XIX, pero logró masificarse con el establecimiento en 1993 de la obligatoriedad a partir de los 5 años y desde los 4 años en el 2014 (con una cobertura del 97 % y del 88 %, respectivamente, en tanto a los 3 años es del 50 %). En paralelo se registra una oferta

no formal que resulta fragmentada y heterogénea y, recién en el 2007 se reguló por ley la organización y el funcionamiento de los denominados centros de desarrollo infantil tanto gubernamentales como no gubernamentales. Su coordinación y supervisión se articula con el área de niñez y familia del Ministerio de Desarrollo Social y de Salud.

En Colombia, desde 1994, el Estado es responsable, como mínimo, de un año de preescolar obligatorio, lo que posibilita el ingreso de los niños al sistema educativo a los 5 años, y se proyecta la ampliación del nivel a tres grados, lo que implica reconocer en el sistema educativo a los niños de 3, 4 y 5 años progresivamente con la claridad de que, a diferencia del grado de transición, los demás grados son previos a la escolarización obligatoria (Ley General de Educación, 1994, artículo 6). Mediante la Ley 1098 de 2006, se reconoce la educación inicial de 0 a 6 años de edad como garantía del derecho al desarrollo integral en la primera infancia, y no como derecho a la educación, lo cual configura un escenario en el que se hacen confusas la responsabilidad del Estado, la delimitación de quien debe educar profesionalmente, así como la definición de lo que constituye el estatus profesional de los maestros para la primera infancia.

En la actualidad, la Ley 1804 del 2016 “establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre”, como derecho, en atención a su sentido pedagógico, bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional en lo relacionado con formulación, implementación y seguimiento de las políticas, planes y proyectos educativos. Es evidente que en Colombia, en las tres últimas décadas, se han intensificado las disputas por lo que significa y lo que implica la educación de los niños más pequeños y, con ello, las disputas por el sentido y el estatus profesional de los maestros para el nivel, así como los forcejeos por el reconocimiento de la educación inicial como

parte constitutiva del servicio público de la educación o del servicio educativo. Dichos forcejeos heredaron la tensión entre la lógica asistencial y la preparación para la escuela primaria que predominó hasta los años setenta del siglo xx, así como las discusiones especialmente lideradas desde la academia que, desde los años ochenta, posicionaron la idea de la educación infantil enfocada en las características de los niños y no en la primarización y que luego, a inicios del presente siglo, son retomadas en las políticas públicas.

En el 2003 Honduras aprobó el Diseño curricular nacional de la educación prebásica para niños de 4 y 5 años con énfasis en la preparación para la educación básica (Escobar, González y Manco, 2016). En el 2012, con la aprobación de la Ley Fundamental de Educación (Poder Legislativo, 2012), se determinó la obligatoriedad de la educación prebásica, para favorecer el desarrollo integral y la adaptación en el contexto escolar y comunitario. Se estableció como requisito un año de educación prebásica para ingresar a la educación básica y se oficializó el nivel de la educación inicial como parte del subsistema de educación no formal, a cargo de la Comisión Nacional para la Educación Formal. A pesar de las políticas de universalización de la atención en el nivel prebásico, la cobertura sigue siendo la deuda pendiente.

México estableció la política de obligatoriedad de la educación preescolar (niños de 3 a 6 años) en el 2002 y de la educación inicial (niños de 0 a 3 años) en el 2019. A partir del 2004, se incorporó paulatinamente al preescolar a los niños de 5, 4 y 3 años, sin lograr aún su universalización. Desde que México signó la Declaración de los Derechos de Niñas y Niños, han pasado casi cuarenta años. Apenas en el 2019, por primera vez se reconoce el derecho humano de la educación inicial de la niñez y se declara constitucionalmente que el Estado asume la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación inicial de niños y padres.

La reforma educativa del 2019 establece que la educación inicial pasa a formar parte de la educación básica, obligatoria, nacional, inclusiva, gratuita y laica. Como problemática se puede enunciar que falta casi todo para implementarla, si se entiende que la educación inicial no es sinónimo de escolarización precoz. A partir de mayo del 2019, la Secretaría de Educación Pública cuenta con 180 días para establecer la estrategia de la educación inicial.

Por su parte, Cuba creó un sistema nacional de educación único desde el triunfo de su Revolución en 1959. Todas sus políticas y normativas se centraron en la protección a la infancia y la juventud, de modo tal que los diferentes impactos, de manera directa e indirecta tributen al desarrollo de la personalidad de los niños. El sistema nacional de educación concretó el derecho de todos a la educación mediante la realización en 1961 de la Campaña Nacional de la Alfabetización, primera experiencia de movilización de toda la población en función de un objetivo social y cuyos resultados constituyen la base del ulterior desarrollo educacional; en este mismo año, se crearon las primeras instituciones infantiles para hijos entre los 0 a 6 años de edad de madres trabajadoras.

A partir de 1992, el Ministerio de Educación cubano introdujo paulatinamente a las prácticas educativas resultados de programas coordinados por el sistema nacional de salud de atención materno-infantil, maternidad y paternidad, y orientación educativa a la familia. Se trata de un sistema único, integral, descentralizado, gratuito, con accesibilidad de todos al total de los servicios, mediante acciones de promoción, prevención, atención y rehabilitación con un carácter intersectorial y con participación de la comunidad. Por otra parte, el modelo educativo no institucional cubano, Educa a tu Hijo, abarca a los niños

desde antes del nacimiento hasta su ingreso a la escuela, tiene carácter comunitario, es eminentemente intersectorial y toma como núcleo básico a la familia.

### Disputas por el sentido de la formación de maestros de la primera infancia

De manera similar a las ambigüedades en relación con la educación infantil, la formación de los maestros se disputa entre las lógicas de la preparación profesional y técnica, formal y no formal y, en algunos países, incluso entre la responsabilidad del Estado y el encargo a instituciones privadas; cuestiones que de diferentes maneras permiten ratificar contradicciones en torno a la educación de los niños por cuanto se recae en discursos que anotan la prevalencia de sus derechos, mientras las concreciones de su educación se liga al ideario de que el profesor de educación para la primera infancia puede suplirse con sujetos con formación básica o no universitaria.

En Cuba, la formación de docentes responde a las necesidades del desarrollo del sistema educativo y a los intereses de la sociedad para formar profesionales capaces de atender a niños desde edades muy tempranas. Es una formación humanista basada en valores morales. En el 2010, en las carreras pedagógicas hubo cambios en el programa y se incluyó un riguroso examen de admisión, lo que influyó en la disminución de la demanda de formación. Entonces, se apoyó a egresados de educación superior o media para que trabajaran como docentes (Benavides, 2011).

Una de las vías para la formación de los docentes cubanos la constituyen las escuelas pedagógicas para educadores de la primera infancia y docentes de educación primaria y educación especial. Como problemática, el país en la actualidad presenta un déficit de educadoras licenciadas en los círculos infantiles, para

lo cual se propuso como reto en el 2018 ascender a una cifra de 27 escuelas pedagógicas, lo cual posibilitará que cada provincia cuente con uno o hasta tres centros de este perfil y responda a la demanda de educadores en correspondencia con las características de los territorios. Este propósito se constituye en otro de los logros de la educación cubana, resultado que permitirá elevar la matrícula de alumnos a cerca de veintisiete mil en los distintos niveles de estudio, cifra que muestra el incremento en más de cuatro mil estudiantes a la del curso anterior, jóvenes todos que serán los futuros creadores de conocimientos (Forneiro, 2018).

En Colombia, la formación de maestros en las escuelas normales y las universidades es paralela. Frente a lo ganado con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que exhortó el reconocimiento del educador infantil como profesional de la educación, así como el de los programas de licenciatura en educación infantil en el país (Flaborea y Navío, 2016); actualmente, es palpable la problemática en las prácticas de educación inicial referida al predominio del cuidado y asistencialismos en algunos casos y la preparación para la primaria en otros. Pese a que las políticas educativas han avanzado en la consolidación de la identidad de la educación inicial, no como etapa subsidiaria de la primaria, falta reconocer en ellas los avances teóricos e investigativos pues aún hay vacíos en términos de lo que implica educar a las nuevas generaciones y de las exigencias pedagógicas y didácticas que deben sustentar la relación maestro-estudiante, más aún cuando se trata del proceso de enseñanza-aprendizaje de quienes han sido los más afectados por la desigualdad social y la falta de oportunidades, en un país que intenta dejar atrás la historia de la violencia.

La formación de docentes para el nivel prebásico en Honduras está a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) que ofrece una licenciatura en Educación Pre-

escolar de cuatro años de duración, con énfasis en competencias académico-profesionales (UPNFM, 2008). Para el 2017 se realiza una reforma a este plan de estudios y la carrera pasa a denominarse Licenciatura de Profesorado de Educación Prebásica, esto con la finalidad de alinearse con lo establecido en la Ley Fundamental de Educación. En el caso de la educación inicial, la Comisión Nacional de Educación No Formal se encarga de la preparación del personal que atiende a los niños. La formación se imparte mediante programas certificados, que varían en duración y profundidad. Algunas problemáticas presentes son la desarticulación entre el sistema de formación formal y el no formal, así como la falta tanto de visión integral de la infancia en la formación docente, como de la formación profesional universitaria de docentes para la educación inicial.

En México, ha habido tensión entre la formación no universitaria y universitaria. La formación inicial de los docentes de educación preescolar y educación inicial la ofrecen las escuelas normales; la profesionalización de los docentes en servicio la realiza la Universidad Pedagógica Nacional. Por su parte, la Secretaría de Educación Pública es la única instancia oficial que otorga el título y cédula profesionales a todos los egresados con licenciatura de ambas instituciones. Persiste de manera preponderante la formación técnica y la habilitación de agentes educativos para la atención de la educación inicial. Para la atención de preescolar, existen las opciones de formación profesional que se mencionan, pero son insuficientes para cubrir la demanda.

En Argentina, el Ministerio de Educación solo controla a las instituciones de formación docente formal de educación inicial. La principal problemática es la desarticulación entre la formación de maestros de educación inicial formal y no formal.



Ecuador enfrenta dos problemáticas: el déficit de docentes en la educación inicial a nivel público y el bajo nivel de formación de sus docentes: formación comunitaria (enfocada al cuidado), formación técnica asistencial y docentes con bachillerato. Por lo anterior, sus prioridades son: la formación de maestros para la primera infancia y la creación de licenciaturas para formar profesionales que brinden atención integral a la infancia. En la actualidad se está dando un proceso de repotenciación de los institutos tecnológicos para la formación de tecnólogos en Desarrollo Infantil Integral.

## Formación de maestros para la diversidad territorial, cultural y socioeconómica versus el carácter nacional de las políticas

Los países latinoamericanos tienen una gran riqueza por la diversidad geográfica, étnica, lingüística y cultural. Comparten, sin embargo, una historia de conquista inscrita en las entrañas de los pueblos, cuya secuela tiende a ser interpretada desde la preponderancia de los Estados nación entendidos como comunidades imaginadas (Anderson, 1991)<sup>2</sup> y desde identidades reafirmadas por prácticas cotidianas de marginación, exclusión, desprecio y discriminación hacia lo originario. A lo anterior se suma una profunda y lacerante desigualdad socioeconómica que, en la concreción, ahonda y ensancha aún más la brecha entre ciudadanos de primera y de segunda; los que tienen y los que no

---

2. Por ende, las identidades pueden constituirse y recrearse a partir de las prácticas estatales, pero también por fuera de ellas. Más aún, cabe considerar el intenso cuestionamiento que hoy se hace de la dicotomía particularismo versus universalismo, donde a través de los universales situados (Badiou, 2004) o universales *IN RE* (Cassin y Labastida, 2018) se reconoce la posibilidad de los singulares que trascienden hacia lo universal accidental. De la misma manera, desde un punto de vista un tanto más convencional pero aún no extendido, lo universal y lo particular pueden ser pensados como dos caras de una misma moneda, es decir, simultáneamente presentes, tal es la ambivalencia a la que se refiere Badiou cuando habla de los casos de los números primos, o bien de los inmigrantes.

tienen derechos; los que tienen comida y los que viven en extrema pobreza; los que tienen y los que no acceso a la educación. En estas condiciones, en la educación se ha sobrepuesto la lógica de equidad por igualdad, igualdad que paradójicamente engendra mayor desigualdad que exacerba la violencia.

Así, ante la pregunta por si la formación de maestros de educación inicial ofrece elementos para comprender y trabajar las múltiples diversidades, los resultados de la investigación superan el supuesto de una universalidad descriptible y obligan al análisis de la universalidad situada que hoy signa las realidades latinoamericanas.

Para el Gobierno cubano, la educación es la máxima prioridad para garantizar la formación integral de calidad y la superación permanente en la sociedad. Desde el nivel central el sector educacional regula el sistema nacional de educación. Cuba no habla de diversidad, sino del carácter nacional de sus políticas, visto en las 26 escuelas pedagógicas que forman al educador preescolar. Las universidades redujeron a cuatro años el tiempo del pregrado en el curso diurno para la formación inicial de las carreras pedagógicas. El educador se prepara como investigador para aportar al cambio; también para el empleo y su posterior educación posgraduada: especialidades, maestrías, doctorados. Las especialidades en cada territorio responden a las necesidades de cobertura.

En México, la reforma educativa del 2019 reafirma constitucionalmente que la Secretaría de Educación Pública es la instancia del Estado que regula desde el nivel central el sistema educativo nacional y las políticas públicas, aunque la federalización de 1993 mantenga administrativa y operativamente la distribución de la responsabilidad social de la educación en los estados y municipios del país, excepto en el Distrito Federal (Ciudad de México, desde el 2017).

Las escuelas normales y las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional presentes en los 32 estados del país ofrecen licenciaturas en Educación Preescolar regular y Educación Preescolar Bilingüe y Bicultural para formar maestros de educación preescolar indígena, quienes son indígenas bilingües: hablan español, son hablantes de una lengua indígena (HLI) y están arraigados en sus comunidades. Todos los maestros HLI deben certificarse en su lengua indígena. El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), la única institución que ofrece servicios de educación inicial en medio indígena, contrata, habilita y beca a estudiantes de secundaria de la comunidad HLI para trabajar por dos años con las madres de niños menores de 3 años los aspectos del desarrollo infantil temprano y las prácticas de cuidado de crianza.

Dentro de las problemáticas se puede enunciar que no hay ningún programa de licenciatura de educación inicial indígena; se habilita al personal para trabajar en educación inicial en comunidades indígenas; la lengua indígena del maestro no necesariamente coincide con la del alumno; hay déficit de maestros en las 68 lenguas indígenas mexicanas y en las más de 300 inflexiones lingüísticas.

Argentina, por su parte, es un país con una amplia diversidad cultural, lingüística, territorial y socioeconómica. En lo que respecta a las desigualdades sociales, el cuidado y la educación de la primera infancia se distribuyen de manera diferencial tanto en el acceso como en la calidad de los servicios aun cuando se han implementado algunas políticas tendientes a ampliar la cobertura y mejorar aspectos pedagógicos. En las últimas décadas se incorporaron sectores que tradicionalmente no asistían al nivel inicial debido a su expansión al ámbito rural.

Las políticas destinadas a la renovación de la formación docente a partir de la aprobación de la Ley de Educación Nacional se basaron en la necesidad de “trabajar en forma sostenida para superar la fragmentación educativa y la creciente desigualdad” y plantearon el desafío de elevar los niveles de calidad y el fortalecimiento permanente de la formación docente (Consejo Federal de Educación, 2007). Sobre estos argumentos se implementaron reformas de tipo organizacional, normativo y curricular con la pretensión de consolidar una formación inicial para los maestros que garantice una base de calidad común. En esta línea a nivel curricular, los marcos federales para la educación inicial incluyeron al menos una unidad sobre el análisis de las infancias, así como las diferencias sociales y culturales presentes en el país.

En materia de diversidad cultural y lingüística, Argentina reconoce con rango constitucional el derecho de los pueblos indígenas a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En sintonía con este reconocimiento, los marcos curriculares federales establecieron que los profesados de EIB deben asegurar la formación de una primera y segunda lengua vinculada con elementos culturales de estos pueblos y con la cultura nacional. Sin embargo, solo en Chaco (1 de las 24 provincias) se otorgan títulos de maestro bilingüe intercultural para nivel inicial y profesor de Educación Inicial Bilingüe Intercultural. Lo que se reconoce como tendencia en las provincias del norte es la progresiva creación de cargos de auxiliares indígenas que trabajan junto con los maestros, pero suele tratarse de perfiles que no cuentan con formación docente específica.

En el 2008, el Plan Nacional del Buen Vivir, o el *Sumak Kawsay* en *kichwa*, resultó de los movimientos indígenas liderados por la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la República del Ecuador. Constitucionalmente se instaló una política de educación intercultural bilingüe para las 14 nacionalidades y

los 18 pueblos en un país unitario, plurinacional e intercultural. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) creó el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe. Dentro de las problemáticas se encuentran que aunque el currículo nacional de educación inicial se fundamenta en el derecho a la educación, la diversidad personal, social y cultural, en realidad no ha logrado ser intercultural bilingüe; aunque se diseñaron 14 currículos nacionales indígenas, no se ha podido implementarlos; hay un déficit de maestros mestizos bilingües y de HLI; algunos se avergüenzan por ser HLI y algunas instituciones educativas prohíben HLI.

Honduras y México pregonan una educación con equidad e igualdad de oportunidades, sin discriminación. Brindan atención a los más vulnerables en las zonas marginales, rurales, a grupos étnicos y con necesidades educativas especiales. En ambos países, la Secretaría de Educación atiende a los pueblos indígenas y afrodescendientes a través de un modelo de educación intercultural bilingüe. Sin embargo, los dos países tienen una deuda social con los niños por la violencia, la migración, la pobreza y la inequidad. En México se refieren a la educación preescolar indígena y la formación de maestros es bicultural bilingüe; en Honduras se trata de educación prebásica y la formación de los maestros no responde a la diversidad cultural, por el contrario, es homogeneizante y culturalmente hegemónica.

Colombia es un país étnico y culturalmente diverso. En 1991 se declaró constitucionalmente el pluralismo y la erradicación de la invisibilidad y discriminación de los grupos humanos minoritarios, con derecho al reconocimiento de sus diferencias bajo los principios de dignidad humana, pluralismo y protección. Para garantizar los derechos de igualdad y de no discriminación, las políticas públicas se diseñan considerando inequidades, riesgos y vulnerabilidades, además de valorar capacidad y diversidad.

Se ha apostado a la universalidad; así, la estrategia de Cero a Siempre es una política pública para todos los niños del país, y no solo para los más vulnerables.

Como tensión se encuentra que debido a la falta de conocimiento y claridad sobre las interacciones dialécticas entre las condiciones étnicas, culturales y económicas de la primera infancia y las complejas condiciones que viven en los territorios en conflicto armado y el desplazamiento forzado, aún están en construcción las posibilidades y concreciones de las políticas para la primera infancia y la formación de maestros desde todos los enfoques diferenciales. Amador (2017) dice que con la inequidad y la desigualdad que viven muchos niños, no se ha cumplido el ideal de atención integral en todos los rincones del país. La educación inicial y los maestros son la oportunidad de aprender formas de relacionarse sin violencia, desarraigo y atropello a la dignidad.

En suma, se identificaron varias situaciones diferenciadas desde lo estatal:

1. Cuba, sin diferencias socioeconómicas y culturales sustanciales, ha logrado una vinculación armónica entre lo universal (cobertura nacional) y singular (cobertura territorial). Esto se justifica en que los servicios educativos tienden a ser únicos, por su concepción, pero toman en consideración las características y necesidades del contexto en que se encuentran y de los sujetos que se forman. La formación de docentes para la oferta de servicios educativos se efectúa a partir de un sistema único para el país, que se contextualiza en cada región mediante el currículo propio, como expresión de la unidad de lo general con lo particular y singular.

2. México y Argentina, al parecer, atienden la dualidad homogeneidad-diversidad en las dimensiones de universalidad (cobertura nacional) y singularidad (cobertura focalizada por contexto geopolítico regional, etnicidad, lengua materna, discapacidad, etc.). Aunque la universalidad-particularidad es una ambivalencia cognitiva, sus repercusiones son reales cuando es pensada y puesta en práctica en momentos concretos. Así, por ejemplo, los servicios educativos considerados en sus contextos singulares de precariedad e inequidad: centros educativos de zonas urbanas marginadas, rurales alejadas e indígenas, piensan y resuelven sus problemas cotidianos desde la polisemia propia de sus culturas locales, pero sin dejar de considerar las interferencias o impactos de lo estatal en sus vidas.
3. Honduras forma maestros de educación prebásica de manera homogénea, con lo cual, la cultura hegemónica tiende a imponerse de manera más explícita en comparación con Argentina y México.
4. En Ecuador, los mismos pueblos originarios luchan por ser visibles y lograr el reconocimiento de sus derechos; sin embargo, la educación indígena no logra cristalizarse. Se ve más claramente la ambivalencia por el peso del conflicto de identidad: en un mundo dominado por una cultura hegemónica, ser HLI es vergonzante o está prohibido.
5. En Colombia se han realizado discusiones y desarrollos para la formación de maestros que reconozcan las particularidades de las infancias, de los contextos y de maestros en ámbitos rurales, alternativos y en la escuela. A nivel estatal, la formación de agentes educativos tiende al reconocimiento de la diversidad de las infancias.

## ¿Cuál es el reconocimiento social y profesional de los maestros y maestras para la educación inicial?

Esta pregunta invitó a los países participantes en la presente investigación a relacionar aspectos sociales y culturales que se han tejido entre los escenarios y fines de la educación para los niños con las decisiones e intervención de los estados sobre la formación de los adultos que deben cumplir dichos fines. En general, se puede afirmar que con excepción de Cuba y recientemente en Colombia y Ecuador dadas las oportunidades ante las últimas políticas educativas, la valoración o reconocimiento social y profesional de los maestros de la educación inicial es baja, puesto que persiste la mirada asistencialista para este nivel y la informalidad de los escenarios de atención, principalmente en sectores con bajos niveles económicos.

Como punto de confluencia, centrándose en aquella educación inicial que aún no es obligatoria por cuanto no hace parte de la estructura de la educación formal en la mayoría de los países, se puede afirmar que un factor influyente en el bajo reconocimiento social y profesional de las maestras en el mundo patriarcal es la desvalorización histórica vigente de las actividades de cuidado y crianza en el espacio familiar y privado, cuya responsabilidad recae principalmente en las mujeres. Con esto, laborar en la atención, el cuidado y la educación de la primera infancia de 0 a 3 años no tiene el valor de una profesión, porque esencialmente es una actividad femenina, maternal, privada, doméstica, extrapolada a un centro de atención infantil. En otras palabras, si la idea que circula socialmente es que en los espacios institucionalizados para la educación inicial las mujeres dan continuidad a las acciones del hogar, ¿cuál es el sentido de formar profesionales para este nivel educativo?



Se adiciona a lo anterior que, desde hace décadas, en muchas de las comunidades con mayores carencias socioeconómicas de países como México, Honduras y Colombia se constituyeron redes de apoyo entre madres o entre voluntarios para hacerse cargo del cuidado de los niños; asunto que si bien contribuye a escribir la historia de la educación inicial y de luchas políticas, particularmente de las mujeres (por ejemplo, en Colombia las madres comunitarias han liderado varias luchas por la dignificación de su labor), en la actualidad es imperante la profesionalización y cualificación de maestros para la educación inicial. En Argentina, uno de los circuitos de atención a la primera infancia se evidencia desde la oferta de educación no formal, no gubernamental, comunitaria y de gestión social. La primera infancia, entonces, es atendida en baja proporción por maestros, pues los responsables de este circuito son las madres cuidadoras, los promotores comunitarios, los talleristas comunitarios, los coordinadores y los miembros de equipos técnicos de centros de primera infancia o de desarrollo infantil.

La mirada asistencialista y la informalidad se mantendrán hasta tanto los estados no amplíen la obligatoriedad de más grados de educación inicial, no integren el nivel de manera plena al sistema de educación formal y no reconozcan la educación de los niños como un derecho a cargo de la cartera de educación pública y no de las entidades no formales o de integración social, en las que los niños entran como beneficiarios de la atención y el cuidado brindado por diferentes agentes.

Persiste una mirada asistencialista aun cuando existen los avances investigativos que, por ejemplo en Argentina y Colombia, han consolidado el juego como campo en el que confluyen perspectivas antropológicas, sociológicas, psicológicas, educativas y

pedagógicas, lo que ha permitido comprender su importancia de manera más robusta para la infancia, en la educación inicial y en la formación de maestros.

Complejizando aún más lo anterior, Honduras y México exaltan que si bien la desvalorización social y profesional no sucede únicamente con los maestros para la educación inicial, pues el ser maestro, en general, es una profesión desprestigiada, hay otro argumento que abona a esta desvalorización: quienes acceden a formarse como docentes pertenecen a sectores socioeconómicos bajos y sus desempeños académicos en la escolaridad no les posibilitaron acceder a carreras de mayor prestigio. Así que se amalgaman el señalamiento socioeconómico y el académico en la base de la elección de carrera profesional.

Desde la experiencia argentina, se plantea que la falta de reconocimiento social de ser maestro es un tema que afecta sin distinción específica de nivel educativo, por lo que si bien varios estudios afirman que la vocación o convicción del ser maestro puede o no ser relevante en dicha elección, influye y, aún está pendiente, la construcción de una perspectiva inspiradora, simbólica, que reconozca socialmente la importancia de la tarea docente para promover el desarrollo social (Mezzadra y Veleza, 2014).

Por otra parte, si bien se considera un avance social que en países como Colombia y Ecuador se desarrollen desde las políticas nacionales procesos de formación para la educación inicial, en donde agentes educativos accedan a la formación técnica y universitaria, es fundamental seguir promoviendo el estatus profesional de los maestros. En Colombia, tal estatus posibilitaría resistir a las nociones de agentes educativos o de talento humano, las cuales, como señala Amador (2017), han incidido en la proliferación desproporcionada de oferta de formación en niveles técnicos y tecnológicos, lo cual “banaliza la labor

pedagógica e impone el imaginario de que cualquier persona, a través de un curso básico sobre preescolar, 'didácticas' y hasta de primeros auxilios, puede asumir la responsabilidad del trabajo con los niños y niñas de cero a seis años" (párr. 7). Cuestiones similares pueden decirse del caso mexicano, donde predomina en un 98 % el entrenamiento técnico o técnico profesional en instituciones no universitarias y donde los empleadores habilitan estudiantes adolescentes mediante capacitación en prácticas de crianza y desarrollo infantil para trabajar con niños y familias de comunidades indígenas.

Otro debate que deriva de la baja profesionalización de los maestros de la educación inicial, para el caso de Colombia y México, gira en torno a las pocas oportunidades de ascender en el escalafón, lo cual implica que profesionalizarse en el caso de los técnicos o continuar estudiando posgrados en el caso de los profesionales no genera una mayor estabilidad laboral o un incentivo económico posterior. Solamente se inscriben en el escalafón aquellos maestros que se encuentran vinculados con el grado preescolar obligatorio y en instituciones oficiales. Con esto la gran mayoría de contratos laborales son con instituciones de atención integral o de gestión social, y no específicamente educativas, contratos que no están sintonizados con las discusiones y luchas por la dignificación de la labor del maestro. Así, es persistente la precariedad salarial, la inestabilidad contractual y la carencia de asociación gremial o sindical, lo cual contribuye a la degradación y desarraigo profesional en la educación inicial.

Como oportunidad para contrastar lo anterior, en Ecuador, país que comparte algunas de las historias descritas, la política de Estado en el periodo 2007-2017 declaró la docencia como una de las áreas prioritarias de desarrollo y fomentó e impulsó la creación de la Universidad Nacional de Educación en el 2013 que inició las carreras de grado en el 2015. En el país prolifera la edu-

cación en institutos tecnológicos que registran la mayor oferta en educación en atención integral a la primera infancia, dirigida a la población de 0 a 3 años. Esta formación se ofrece inicialmente para las docentes que se encuentran dentro del sistema educativo público y que no tienen formación profesional. Por su parte, las universidades forman maestros para atender la población de 0-5 años. En este periodo también se gestaron procesos de revalorización de la profesión, reflejados en mejoras salariales, recategorizaciones, requisitos para ingreso a las carreras, capacitación continua, la declaración de la educación como carrera de interés público y la implementación de programas de becas.

Como cierre de la presente tensión, marcando una distancia con lo reconstruido por los anteriores países, en Cuba las modalidades de atención educativa de la primera infancia (de 0 a 6 años) se relacionan con la formación del educador. Para que los docentes mantengan el entusiasmo y el compromiso, se considera necesario: atender su salud laboral y estado emocional; tratarlos como sujetos y diseñadores de propuestas educativas integradoras; educarlos como profesionales reflexivos, autónomos, creativos y comprometidos con el cambio educativo, y formarlos en competencias para desarrollar el aprendizaje informal, a distancia y otras modalidades educativas. Además, la oferta de cursos de posgrado, maestrías y doctorados son expresión de la preocupación del Estado cubano por el crecimiento profesional y humano de sus trabajadores de la educación.

En conclusión, en la mayoría de los países se requiere avanzar en la comprensión y en acciones políticas, culturales y económicas efectivas que exalten la responsabilidad e incidencia de la formación profesional de maestros para la educación inicial y que dinamicen la construcción de sentidos y significados de educar a los niños.

## ¿Cuál es el lugar de las políticas en la formación de maestros para las infancias y cuál el debate vigente en las universidades pedagógicas?

Se desarrollarán cuatro aspectos en torno a la pregunta formulada. El primero, la creación de algunas de las universidades pedagógicas derivada de decisiones políticas y los avances en la discusión sobre estas políticas; el segundo, el carácter reciente de las políticas para la educación inicial, la formación de maestros y las estrategias para el diálogo con las universidades. El tercero, la participación real, aunque fluctuante, de algunas universidades en la formulación y consolidación de las políticas, y el cuarto, la actuación del Estado como único protagonista de las políticas y la baja participación de las universidades pedagógicas en su construcción, lo cual tiene dos ángulos diferenciados según la perspectiva y tendencia social del país.

La primera relación entre políticas y universidades pedagógicas evidencia cómo, en el Ecuador, políticas de Estado que reconocieron la falta de aproximadamente 18 000 maestros para cubrir las necesidades de la escuela pública, impulsaron la creación en el 2013 de proyectos como la Universidad Nacional de Educación, la cual forma exclusivamente licenciados en educación y pedagogos. El país tiene un único currículo nacional para la formación de maestros, que tiene un eje integrador sobre la política pública y educativa desde el primer ciclo de la carrera. Para este eje se espera que el contenido sea dinamizado críticamente, y con esto se comprenda y aporte no solo a la formación de maestros sino a la educación inicial.

Por su parte, las universidades nacionales ecuatorianas con carreras de Educación vienen desarrollando dos acciones que permiten reflexionar sobre la formación docente, así como avanzar en la conformación de ámbitos de diálogo con las instancias de

toma de decisiones en primera infancia: la creación de la Red de Educación Inicial y la participación y gestión de la Red de Investigación en Primera Infancia (Red<sub>IPI</sub>) en conjunto con organismos públicos. Estos espacios han permitido iniciar encuentros de trabajo, en donde, por ejemplo, la Red<sub>IPI</sub> ha participado en talleres para la reflexión de la Misión Ternura, programa de gobierno que trabaja con políticas para la primera infancia, enfatizando el apego seguro y la calidad tanto en los vínculos de crianza como en los procesos educativos. Es claro que la relación anterior debe continuar fortaleciéndose por cuanto la participación de las universidades en políticas públicas, por ejemplo, desde sus desarrollos investigativos, aún es incipiente y débil.

Otra institución de reciente formación es la Universidad Pedagógica Nacional (UNIFE) en la Argentina. Entre el 2006 y el 2010 atravesó una primera etapa fundacional y de normalización y, en el 2015, logró su nacionalización mediante la Ley n.º 27 194. Inicialmente desarrolló su actividad en distintas sedes de la provincia de Buenos Aires llevando adelante acciones de formación continua con varios ministerios de provincia y sindicatos docentes. La UNIFE también ha ido posicionándose en el campo educativo a través de diversos proyectos de formación e investigación, pero no cuenta con líneas específicas ligadas a la educación infantil. La carrera de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial aún no tiene los primeros graduados. Es claro que en lo que a la primera infancia respecta, la UNIFE se encuentra todavía en una situación embrionaria y requerirá recorrer un largo camino para contribuir al debate y la posible incidencia sobre políticas públicas destinadas a esa población.

Una segunda relación entre políticas y universidades pedagógicas está en proceso de construirse dada la reciente vigencia de las políticas para la educación inicial y la formación de maestros. Este es el caso de Honduras, en donde la Universidad Pedagógica

Nacional Francisco Morazán (UPNFM) es la única responsable de la formación de maestros y está alistándose para incorporar las grandes líneas de política educativa en sus procesos de formación, de tal forma que los distintos profesorados orientados a prestar servicios para este sector de la población infantil incidan realmente en la educación inicial, ya que no se ha asumido en profundidad el enfoque de infancias y, por lo tanto, no se impacta en la educación inicial.

En los últimos dos años esta universidad ha estrechado lazos con organizaciones que atienden la infancia en Honduras. También se están generando iniciativas de formación a nivel de posgrado para la educación inicial. Es relevante enunciar que durante lo corrido del 2019 se concretó una alianza entre la Universidad, la Dirección Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, y la Universidad de Málaga (España) para crear el Instituto Interuniversitario de la Infancia, con el cual se espera promover la investigación y la docencia en el campo de la infancia en Honduras, de tal modo que puedan generarse datos empíricos que impacten la construcción de la política pública.

Como tercera relación se puede mencionar la participación e influencia real, aunque fluctuante dependiendo de las tendencias gubernamentales, de la Universidad Pedagógica de Colombia en la formulación y consolidación de las políticas públicas para la educación inicial y, con algunos avances, en la construcción de políticas para la formación de maestros para este nivel y su vinculación laboral. Diferentes investigaciones en el campo de la educación infantil desarrolladas por la Universidad fueron consideradas para definir asuntos sustanciales en la educación preescolar y la educación inicial, el cuidado, el currículo, el juego, el desarrollo infantil, la relación con la familia, entre otros. No obstante, es importante continuar los diálogos y las discusiones, pues es necesario problematizar, avanzar y resignificar diferentes

asuntos en relación con lo anterior y también con la formación de maestros, asunto este último que se rige por normativas nacionales y estandarizadas para toda la educación superior.

Ejemplo de lo anterior es la importante lucha que han dado el magisterio y la Universidad, por integrar la educación inicial como eslabón del sistema educativo en Colombia, lo cual implica recursos que debe disponer el Estado en el presupuesto nacional y condiciones dignas para todos los educadores. Articulado con lo anterior, está el debate en torno a las condiciones de contratación de las maestras, quienes tienen las mismas o más responsabilidades que los demás maestros de otros niveles y con una intensidad horaria de hasta casi diez horas diarias con los niños de 0 a 3 años. En Colombia, la formación de maestros en la Universidad Pedagógica tiene una alta impronta de formación de sujetos políticos, con lo cual uno de sus ejes de análisis constantes, curriculares y extracurriculares, son las políticas y normativas con su incidencia en las vidas reales y las posibilidades y apuestas por sus avances en aras de un país más democrático y justo.

La última relación permite comprender desde dos ángulos la idea del Estado como único protagonista de las políticas y la baja participación de las universidades pedagógicas en su construcción. Un ángulo lo expresa el Estado mexicano, el cual es el rector de la educación nacional (pública y privada) por cuanto regula políticas públicas, planes y programas de estudio, formación de maestros de educación básica y recientemente los nombramientos y asignación de plazas docentes. Se puede afirmar que no hay debate ni iniciativas “desde abajo” en relación con las políticas, y que la incidencia de la Universidad Pedagógica Nacional solo es tangencial en la implementación de políticas específicas que la misma Secretaría de Educación Pública le solicita. Más aún, los enfoques con pertinencia social propuestos en los últimos años en sus investigaciones carecen de influencia en las políticas educativas oficiales. La UPN en México, con 41 años de creación y



con alta influencia en la nivelación profesional, en investigación educativa sobre análisis de perspectivas educativas, política pública, conflictos en políticas públicas, entre otros temas, no es considerada para diseñar políticas públicas.

Por otra parte, desde un segundo ángulo, en Cuba la política educacional se constituye en el programa de acción del Estado en materia educativa, en el cual se concretan los principios, las normas y los lineamientos que orientan la articulación armónica entre los niveles del sistema educativo en correspondencia con los fines de la sociedad. Esto atendiendo al ideal de hombre a formar, plasmado en las tesis y resoluciones sobre la política educacional cubana trazada en el Primer Congreso del Partido en 1975. El país evidencia un sistema educativo integral, con atención intersectorial a la primera infancia. Por ejemplo, desde la voluntad del Estado y sus diferentes instituciones, se crearon en 1961 los círculos infantiles para ayudar a las madres trabajadoras, todos enmarcados en los instrumentos internacionales de derechos humanos. De acuerdo con el equipo de investigadores cubanos, normativamente y en las realidades, es posible evidenciar los ideales de justicia social e igualdad entre los seres humanos; el Estado garantiza servicios de educación gratuita, asequible y de calidad para la formación integral desde la primaria infancia hasta la enseñanza universitaria de posgrado.

Como conclusión, las universidades pedagógicas de los países participantes, de acuerdo con sus diferentes historias, así como por las decisiones gubernamentales tanto desde hace seis décadas o más, como las del presente siglo, transitan por distintas relaciones y vínculos con las políticas. Es claro que para avanzar en la educación inicial y en la formación de sus maestros, se requieren profundos y permanentes diálogos entre los aportes investigativos, la formulación de políticas en torno a la infancia, la docencia y el nivel de la educación inicial.

## ¿Cuáles son los referentes teóricos y conceptuales, las discusiones y las apuestas en la formación de maestros para la primera infancia y sus relaciones con las exigencias de la calidad de la formación de maestros?

La respuesta a esta pregunta fue abordada por los diferentes países de manera disímil. México, Argentina y Cuba asumen la formación de maestros desde un enfoque más global, desde una mirada de país, mientras que Colombia, Honduras y Ecuador lo hacen desde la particularidad de la formación en las universidades nacionales de educación que participan en el estudio.

En el caso de México, la formación de los maestros para la primera infancia, en particular la formación técnica, ha estado dominada por referentes teóricos y conceptuales constructivistas sobre el desarrollo infantil y el aprendizaje, mientras que en la formación profesional ha primado el enfoque de las neurociencias. En ambos casos, se trata de teorías posmodernas, en su variante conservadora, fuertemente establecidas en las instituciones de educación superior formadoras de maestros, que llegaron con las políticas neoliberales y siguen afianzadas a pesar del cambio de un gobierno presidencial de centro-izquierda.

En Argentina, en el campo de la pedagogía y la didáctica del nivel inicial,<sup>3</sup> entre los años sesenta y ochenta del siglo xx se destacan las obras de San Martín de Duprat, Fritzsche y Bosh. Sus producciones recuperaron los principios de la escuela nueva, incluyeron los aportes de la psicología y presentaron de manera integrada las referencias a la teoría y la práctica. Le siguieron

---

3. En la formación de docentes se hace referencia, en clave histórica, a quienes son conocidos como los precursores de la pedagogía infantil: María Montessori, Friedrich Froebel y Ovide Decroly.

desarrollos de la pedagogía y la didáctica general del nivel inicial en manos de Malajovich (2000), De León et al. (2001), Pastorino, Sarlé, Violante, entre otras. En el libro titulado *Nivel inicial. Aportes para una didáctica* (Harf et al., 1996), se presenta una mirada político-social del nivel, una revisión y un cuestionamiento de sus tradiciones y su función identificando cuestiones centrales para la organización de los jardines de infantes y maternales. A partir de los años noventa se dio un impulso a la conceptualización y producción de las didácticas especiales de las distintas áreas curriculares en las que se identifican referentes para todos los campos: juego, alfabetización, matemática y arte (plástica, música y expresión corporal).<sup>4</sup>

En Cuba, el docente como sujeto de la educación, es un actor principal para la sociedad que transmite la cultura que ha aprendido mediante el proceso educativo. Esto define el rol profesional del maestro, cuyo contenido está claramente delimitado por dos circunstancias: primera, es el único agente socializador que posee la calificación profesional necesaria para ejercer dicha función; segunda, es el único agente que recibe la misión social, por lo que se le exige y evalúa, tanto profesional como socialmente (Macías, 2017). De ahí, se desprende que las influencias educativas que el maestro ejerce son de carácter profesional, y por tanto intencionales y planificadas, reguladas por un criterio metodológico con un mensaje seleccionado, en el que se expresan el carácter social e histórico de la educación.

Por otra parte, la UPN de Colombia asume la formación de maestros para la primera infancia como un campo constituido con los aportes de la educación, la pedagogía, la antropología, los estudios culturales, la historia social y la política, y en estrecha relación con los campos de las infancias y de la educación infantil

---

4. Véanse las referencias a obras y autores en el capítulo del presente libro titulado "La formación de docentes de educación inicial en Argentina".

con autores como Paniagua y Palacios (2005), Diez (2013), Diker (2009) y Zabalza (2010), entre otros. Ello con el fin de acercar a los maestros en formación a la diversidad de formas de ser niña y niño, a las diferentes maneras de ser maestra y maestro en el territorio nacional y a las distintas formas de enseñar y aprender en los escenarios de la educación infantil.

Esta formación también se articula con las categorías de experiencia y de saberes, desde autores como Larrosa (2006), Marcelo y López (2006), y Tardif (2004), quienes reconocen la construcción del sujeto que se forma en relación con el mundo y en ese sentido problematizan la homogenización de los saberes del docente. Por último, se encuentran los saberes pedagógicos, didácticos y disciplinares en la educación infantil (de 0 a 8 años), desde los cuales se profundiza en el trabajo pedagógico con niños de 0 a 3, con referentes como Frabonni (2002), Goldschmied y Jackson (2007), y Soto y Violante (2010).

En la UPN de Colombia, las principales discusiones en la formación de maestros para la primera infancia son: 1) la tendencia a equiparar esta formación con la de técnicos en educación inicial, lo cual genera un impacto importante en el estatus del maestro de educación infantil que es cada vez menor, con relación a otros profesionales de la educación, pues no se les considera como profesionales de la educación; 2) la noción de agente educativo que emerge en las políticas públicas de educación inicial y que es necesario problematizar pues atenta contra los procesos de formación de educadores infantiles y contra las instituciones de educación superior; 3) la paradoja entre el avance en las políticas públicas de primera infancia y educación inicial y el desprovisto interés en el educador infantil y su formación así como las condiciones por las que atraviesa en cuanto a salarios, oportunidades de formación permanente y reconocimiento social.

En la UPNFM de Honduras, la formación docente para el nivel prebásico, que corresponde a la educación formal, se asume desde el enfoque basado en competencias profesionales, que pretende brindar una formación integral a la persona como ciudadano de un país y del mundo, por medio del aprendizaje significativo. En este sentido, las competencias no se reducen al simple desempeño profesional, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que implica todo un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona a ser competente en múltiples áreas: cognitivas, sociales, culturales, afectivas, axiológicas y profesionales.

Finalmente, para el caso de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, la formación de maestros en general se sustenta sobre ejes y fundamentos políticos, sociológicos, epistemológicos, psicológicos, neurocientíficos y pedagógicos basado en teorías y metateorías que preparan a los futuros docentes en el desarrollo de recursos y capacidades para navegar en la incertidumbre. Se reconoce en el currículo nacional para la formación de maestros: el desarrollo, el conocimiento como proceso y relación (Kuhn, 2005; Morin, 2000), el constructivismo, conectivismo y enactivismo (Claxton y Wells, 2008); la neurociencia (Damasio, 2005; Damasio, 2010; Gazzaniga, 2010), y la pedagogía activa y personalizada (Pérez Gómez, 1998, 2007, 2009, 2010, 2012; Soto Gómez y Pérez Gómez, 2009, 2011).

Respecto a la segunda parte de la pregunta, sobre las exigencias de la calidad en la formación de maestros, hay varias cuestiones importantes para analizar. Una tiene que ver con la división etaria que existe en los países: de 0 o 45 días a 3 años y de 3 a 5 o 6 años, donde el primer grupo etario es atendido por los ministerios de Desarrollo o Salud, mientras que el segundo es responsabilidad del Ministerio de Educación.<sup>5</sup> En la práctica,

---

5. Se exceptúa Cuba de esta división.

esto evidencia la ausencia de una política de atención integral a la primera infancia y, como bien lo señala Argentina, este posicionamiento tiene el riesgo de fraccionar la definición de la oferta educativa al formato escolar, a través de jardines de infantes, jardines maternos, jardines nucleados, integrales entre otros tipos, sin considerar necesariamente otras modalidades de atención, cuidado y educación.

Otro aspecto que también señala Argentina tiene que ver con la incipiente inclusión de contenidos y perspectivas referidas a la diversidad cultural, lingüística, territorial y social en la formación de docentes de educación inicial, en particular, respecto a alternativas pedagógicas, didácticas y metodológicas que garanticen una propuesta con pertinencia cultural, respetuosa de la diversidad y de alta calidad para todos los niños.

Honduras, frente al tema de la calidad, hace referencia a las pruebas de desempeño docente y al sistema de supervisión docente como procesos incipientes, no consolidados, que aún no dan cuenta del aseguramiento de la calidad. Por su parte, Colombia, relaciona la exigencia de la calidad de la formación de maestros con la profesionalización de los docentes de educación infantil y con el fortalecimiento de la investigación en el campo pedagógico y didáctico en la educación inicial.

Para el caso de Ecuador, en cuanto a las discusiones en la formación de maestros de educación inicial y la calidad de la formación de los maestros, se podría afirmar que, en el ámbito nacional, no existe una escuela de pensamiento académica que tenga una postura crítica frente a ello. La UNAE ha iniciado, a través de la Red de Primera Infancia, discusiones a través de un proyecto conjunto para caracterizar los procesos de investigación e innovación que se adelantan en las prácticas de formación en educación inicial, pero son aún resultados incipientes. No existe en el país una trayectoria de pensamiento pedagógico en educación inicial.

A manera de conclusión, se puede afirmar que la apuesta en la formación de maestros debe estar a tono con el derecho de cada niño a su pleno desarrollo y aprendizaje; por lo tanto, una educación de calidad debe promover una educación inclusiva que garantice a todos los niños una educación en condiciones de igualdad y equidad. Caso contrario, los países participantes, exceptuando a Cuba, están en deuda frente a la garantía de este derecho importante para la primera infancia.

Un grave riesgo que se tiene son las pruebas censales y estándares educativos nacionales, regionales y mundiales que ya están siendo incluidos para la primera infancia, dimensionando al niño como receptor de políticas y programas, olvidando que es un sujeto de derechos, y como tal, se debe tener en cuenta su diversidad cultural, lingüística, territorial y social, es decir, la calidad contextual, la cual no puede ser estandarizada porque responde a una multiplicidad de factores que no son iguales para todos los niños. De allí la importancia de considerar también a las infancias.

Lamentablemente, el enfoque más generalizado de calidad está asociado a la eficiencia y eficacia de la educación que se mide en términos de resultados a través de indicadores o estándares educativos. Este modelo se debe basar en un enfoque de derechos. Los niños tienen derecho a una educación de calidad que valore sus oportunidades y procesos de desarrollo y aprendizaje desde una educación inclusiva y contextualizada territorial e ideológicamente, como el caso de la educación cubana.

## ¿Cuáles son las relaciones y fracturas entre la formación de maestros en las instituciones de educación superior oficiales y privadas?

La tensión entre la educación pública (nacional o estatal) y privada (particular) no se reporta en todos los países del estudio de la misma manera. En Cuba, por su ideología, la educación es exclusivamente pública. En Honduras, la UPNFM es la única

institución de educación superior que forma a nivel nacional a los docentes. En Ecuador, existe un currículo general de formación de maestros en el país. En Argentina, la tensión no se da en términos de educación pública y privada, sino más bien en términos de formación universitaria y no universitaria. En México y Colombia, la relación entre educación pública y privada se da en términos opuestos. Mientras que en México la educación privada o particular tiene recursos económicos, calidad y prestigio, en Colombia esta ha contribuido a la diversificación de títulos y programas que coadyuvan a debilitar el campo, a veces por lo precario de la formación, a veces por lo anticuado de las perspectivas. A continuación, se detalla la situación en cada país.

En Honduras, por décadas, la UPNFM ha sido la única institución de educación superior formadora de docentes. La Ley Fundamental de Educación (Poder Legislativo de Honduras, 2012) ratifica esta atribución e incluye a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras como responsable de la preparación docente. En el 2015, se aprueba el acuerdo de transformación de las escuelas normales en centros regionales de la UPNFM, de la Dirección de Desarrollo Profesional Docente (para la formación permanente) y de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) (los institutos tecnológicos superiores ya no serán responsables de la formación inicial o permanente del profesorado). No existen instituciones privadas con oferta de formación de licenciatura; pero sí organizaciones no gubernamentales que forman al personal técnico para la educación inicial y para las modalidades alternativas de la educación prebásica.

Para Ecuador, existe una tensión en la asistencia simultánea a los diferentes centros de prácticas de los estudiantes y docentes tutores de las universidades públicas y los de las privadas. Esto ha complejizado el desarrollo de un trabajo colaborativo pensado desde, por y para la educación, alejado de intereses personales,



rivalidades y defensa de espacios y territorios vividos como pertenecientes o al sistema educativo privado o al sistema educativo público.

El ingreso a la universidad pública está normado por un examen de admisión que todo estudiante de bachillerato debe presentar y aprobar. Generalmente, la docencia no es la primera opción de selección, sino que se encuentra detrás de ciencias sociales y de la salud (psicología, terapia física, terapia ocupacional, entre otras). Para el ingreso a las universidades privadas, el procedimiento de ingreso es distinto. Cada universidad establece sus propias políticas de ingreso, aunque esto no representa una tensión entre lo público y lo privado, debido a la poca demanda que hay en el campo de la educación. Tampoco se identifica una tensión en la formación, pues existe un único currículo general de formación de maestros en el país. Los institutos tecnológicos manejan otra propuesta curricular, la cual está siendo revalorizada, debido a que actualmente los títulos emitidos por los institutos ya son reconocidos como títulos de tercer nivel.

En Argentina, la normatividad y el currículo federal y estatal rigen tanto para las instituciones públicas como las privadas. En el 2017, el sistema de formación de docentes de la educación inicial aglutinaba a un total de 517 instituciones y 91 886 estudiantes. La mayoría de las instituciones son estatales y concentran el 63 % de la matrícula. La mayor fractura en el sistema formador argentino no se refiere a los sectores público y privado sino al universitario y no universitario. La tradición de la formación docente para la educación inicial está fuertemente concentrada en la formación no universitaria: 23 universidades contra 494 institutos de formación docente. El peso relativo de la oferta universitaria en la formación docente de educación inicial es muy bajo: comprende solo 1 de cada 10 estudiantes. Se reconocen así dos circuitos que, hasta la última reforma impulsada por la Ley

de Educación Nacional en 2006, funcionaban bajo lógicas institucionales singulares con escasos puntos en común: estatutos, autonomía, acceso a cargos de los profesores, oferta horaria, entre muchas otras cuestiones. Ciertamente las regulaciones actuales establecieron estas diferencias, pero las tradiciones y los marcos institucionales siguen configurando dos lógicas diferenciadas que difícilmente pueden superarse.

El Estado mexicano regula a nivel central la educación y la formación de los docentes de la primera infancia, establece normas oficiales para las instituciones de educación superior universitarias y no universitarias, tanto públicas como privadas, aunque no se dediquen a la formación inicial de docentes. No es factible identificar los niveles de calidad entre instituciones formadoras pues la autoridad no supervisa ni certifica a las instituciones privadas, ni tiene mecanismos de control sobre la calidad de dicha oferta.

Finalmente, en Colombia, desde 1998, los procesos de formación de maestros para la infancia se caracterizan por cambios normativos (Posada, 2017) que inciden en las estructuras curriculares de las propuestas de formación de maestros, pero también en la oferta de programas en las instituciones de educación superior de carácter oficial y privado, afianzando estas últimas, particularmente la formación técnica. En este sentido, mientras las universidades públicas han mantenido las ofertas de licenciaturas con los mejores niveles de excelencia en Educación Infantil y Pedagogía Infantil o Educación, las universidades privadas han contribuido a su detrimento, porque prima la lógica del “negocio” sobre el compromiso con la educación y el provecho que se puede sacar de jóvenes, en su mayoría mujeres, que desean formarse, pero no logran el ingreso a las universidades públicas.

En este escenario, la formación de maestros para la primera infancia, como no ocurre en los procesos de formación en las áreas de ciencias naturales o ciencias sociales, se caracteriza por una dispersión de propuestas de formación que, finalmente, sirve a un campo laboral cada vez más competido, en el que los sueldos no son proporcionales a las exigencias, a la formación, ni a la responsabilidad que debe asumirse. Esto puede entenderse si se reconoce que las ciencias naturales y las ciencias sociales tienen el estatuto de profesiones liberales con un gremio y un código ético, mientras la educación carece de dicho estatuto.

En efecto, cuando se alude al estatus profesional de los maestros para las infancias, es necesario colocar en el debate la historia del posicionamiento de la educación de los niños en cada país, las exigencias académicas de su formación, y con ello, la convicción de que educar a la primera infancia no se reduce a una cuestión técnica, ni de mero cuidado, ni de negocio, sino de una labor que exige conocimientos teóricos, evidencias de investigación y prácticos, en torno a qué, cómo, para qué y por qué educar a la primera infancia; comprensiones que implican un trabajo en el plano social, donde la valoración de los maestros para las infancias tendría que situarse tanto en la vocación, como en la profesionalización.

## Referencias

- Amador, J. (2017, 26 de abril). La deuda del Gobierno con la primera infancia. *Las2Orillas*. <https://www.las2orillas.co/la-deuda-del-gobierno-la-primera-infancia/>
- Anderson, B. (1991). *Comunidades imaginadas*. Fondo de Cultura Económica.
- Badiou, A. (2004). *Eight theses on the universal*. *Centre d'Étude de la Philosophie Française Contemporaine*. <https://www.lacan.com/badeight.htm>

- Benavides, Z. (2011). *Lecturas de pedagogía preescolar. La política educacional cubana*. Editorial Pueblo y Educación.
- Cassin, B. y Labastida, J. (coords.). (2018). *Vocabulario de las filosofías occidentales*. Diccionario de los intraducibles. Siglo XXI.
- Claxton, G. y Wells, G. (2008). *Learning for life in the 21st century: Socio-cultural perspective on the future of education*. Amazon.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115*. Ley General de Educación.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098*. Código de Infancia y Adolescencia.
- Congreso de la República de Colombia. (2016). *Ley 1804*. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre.
- Consejo Federal de Educación. (2007). *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial*. Resolución n.º 24.
- Damasio, A. (2005). *Descartes error: Emotion, reason and the human brain*. Harper Collins Publisher.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Destino.
- De León, A., Malajovich, A. y Moreau, L. (2001). *Pensando la educación infantil*. Octaedro.
- Diez, M. C. (2013). *10 ideas clave*. La educación Infantil. Grao.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Escobar, J. V., González, M. N. y Manco, S. A. (2016). Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(47), 64-81.
- Flaborea, R. y Navío, A. (2016). Las políticas públicas nacionales de Colombia para la formación de educadores infantiles. Voces y Silencios: *Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 216-229. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys7.1.2016.11>

- Forneiro, R. (2018). La formación docente y su vínculo con la escuela [conferencia]. *Memorias del Congreso Universidad 2018*. Ministerio de Educación Superior.
- Frabboni, F. (2002). *El libro de la pedagogía y la didáctica: la educación*. Editorial Popular.
- Gazzaniga, M. (2010). *El cerebro ético*. Paidós.
- Goldschmied, E. y Jackson, S. (2007). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Morata.
- Harf, R., Pastorino, E. y Sarlé, P. (1996). *Nivel inicial: aportes para una didáctica*. El Ateneo.
- Kuhn, T. (2005). *Las estructuras de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Aloma, Universidad de Barcelona.
- Macías, A. (2017). *La formación universitaria de los docentes desde la escuela y para la escuela* [ponencia]. Evento de los OACE del Congreso Universidad 2018, La Habana.
- Malajovich, A. (comp.). (2000). *Recorridos didácticos de la educación infantil*. Paidós.
- Malajovich, A. (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. OSDE-Siglo XXI.
- Marcelo, C. y López, J. (2006). *La naturaleza de los procesos de cambio, asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Ariel.
- Mezzadra, F. y Veleda, C. (2014). *Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Fundación CIPPEC.
- Morín, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. Seúl.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Alianza.
- Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez Gómez, Á. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Gobierno de Cantabria.

- Pérez Gómez, Á. (2009). *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción*. En J. Gimeno Sacristán, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Morata.
- Pérez Gómez, A. (2010). *Aprender a educar: nuevos desafíos para la profesión de docentes*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 60(24, 2), 37-55. <http://aufop.blogspot.com/2010/07/angel-i-perez-gomez-nuevas-exigencias-y.html>
- Pérez Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez Gómez, A. y Soto Gómez, E. (2009). Competencias y contextos escolares. *Organización y Gestión Educativa*, 17(2), 17-21.
- Poder Legislativo de Argentina. (2006). *Ley 26 206 Ley de Educación Nacional*.
- Poder Legislativo de Honduras. (2012). *Ley Fundamental de Educación*. *Diario Oficial La Gaceta de la República de Honduras*, (32 754). [https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/Ley\\_Fundamental\\_de\\_Educacion.pdf](https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/Ley_Fundamental_de_Educacion.pdf)
- Posada, D. (2017). A propósito de las maneras de nombrar y de su relación con lo nombrado. Una aproximación a lo que se entiende por pedagogía infantil en el contexto colombiano. *Revista en-clave social*, 6(1). <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/en-Clave/article/view/1587/1483>
- Presidencia de la República del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. *Registro Oficial Suplemento 417*. [https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011\\_leyeducacionintercultural\\_ecu.pdf](https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf)
- Senado de la Nación Argentina. *Ley 27 194 (2015). Creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) en la Argentina*.
- Soto Gómez, E. y Pérez Gómez, Á. (2011). Lesson study. *Cuadernos de Pedagogía*, (417), 65.
- Soto, C. y Violante, R. (2010). *Didáctica de la educación inicial*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). (2008). *Plan de estudios de la Carrera de Educación Preescolar*. UPNFM. <https://doczz.es/doc/263317/universidad-pedag%C3%B3gica-nacional-francisco?cv=1>

Zabalza, M. A. (2010). *Didáctica de la educación infantil* (6.ª ed.). Narcea y Ediciones de la U.