

# Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Acosta-Marroquín, Nadia Paola

Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas\*

Pedagogía y Saberes, núm. 53, 2020, Julio-Diciembre, pp. 83-96

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10402>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614070228007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UPEM  
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas\*

## Artículo de investigación

83

Teacher Training on Childhood Education:  
Review of Research Trends

Formação de professores em educação infantil:  
revisão das tendências da pesquisa

Nadia Paola Acosta-Marroquín\*\*

Fecha de recepción: 9 de agosto de 2019  
Fecha de aprobación: 5 de febrero de 2020

### Para citar este artículo:

Acosta, N. (2020). Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas. *Pedagogía y Saberes*, 53, 83–96. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10402>

\* Artículo derivado del proyecto de tesis doctoral inscrito en la línea Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada (HEPEC) del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (DIE).

\*\* Estudiante de Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Profesora de la Universidad Libre. Investigadora del grupo Interculturalidad, Decolonialidad y Educación (IDEUL). Correo electrónico: [nadiap.acostam@unilibre.edu.co](mailto:nadiap.acostam@unilibre.edu.co). Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3529-4075>

## Resumen

El presente artículo de revisión da cuenta de una parte del estado del arte realizado para el desarrollo de la tesis doctoral titulada “Configuración del campo profesional de la educación infantil en Colombia, 1976 a 2015”, investigación que busca problematizar los procesos por los que ha transitado la formación de los maestros de educación infantil (EI). Aquí se presenta una revisión bibliográfica sobre las perspectivas desde las cuales ha sido trabajada la formación de maestros en EI, ejercicio que ha permitido comprender la configuración del campo profesional de docentes dedicados a esta labor. A partir de esta revisión se establecen unas tendencias que evidencian posturas teóricas, analíticas y metodológicas, las cuales dan relevancia a la historia, la normatividad, el conocimiento profesional del educador infantil, así como las competencias y la calidad de la educación. Además, este análisis permite reconocer la pertinencia de la investigación planteada y la necesidad de comprender el objeto de estudio desde una perspectiva reflexiva y crítica.

### Palabras clave

formación de maestros; educación infantil; conocimiento profesional; infancia

## Abstract

This review article describes a part of the literature review used for the development of the doctoral thesis project entitled “Configuration of the professional field of children’s education in Colombia from 1976 to 2015”. The aim of this research is to problematize the processes through which the training of early childhood education teachers has passed. Here we present a bibliographic review on the perspectives from which ECE teacher training has been studied, an exercise that has allowed us to understand the configuration of the professional field of teachers dedicated to this work. From this academic exercise, some trends are established from which theoretical, analytical and methodological positions are revealed, which give relevance to the history, regulations, professional knowledge of the early childhood educator, as well as the competences and quality of education. Furthermore, this analysis allows us to recognize the relevance of the research proposed and the need to understand the object of study from a reflective and critical perspective.

### Keywords

teacher training; early childhood education; professional knowledge; Childhood

## Resumo

Este artigo apresenta uma parte do estado da arte realizado para o desenvolvimento da tese de doutorado intitulada “Configuração do campo profissional da educação infantil na Colômbia de 1976 a 2015”, pesquisa que busca problematizar os processos pelos quais a formação dos professores de educação infantil (EI) passou. Aqui é apresentada uma revisão bibliográfica que mostra de que locais de enunciação tem sido trabalhado o tema da formação de professores em EI, exercício que permitiu compreender a configuração do campo profissional de professores dedicados a este trabalho. A partir dessa revisão, são estabelecidas tendências que mostram posições teóricas, analíticas e metodológicas, que dão relevância para a história, regulamentos, conhecimento profissional de educador infantil, bem como as competências e a qualidade da educação. Além disso, essa análise permite reconhecer a pertinência da pesquisa proposta e a própria necessidade de compreender o objeto de estudo de uma perspectiva reflexiva e crítica.

### Palavras-chave

formação de professores, educação infantil, conhecimento profissional, infância

## Introducción

La investigación titulada “Configuración del campo profesional de la educación infantil en Colombia: 1976-2015” ha propuesto en uno de sus objetivos reconstruir la trayectoria de los procesos de formación que han tenido los maestros en educación infantil (EI) desde una perspectiva histórica, política, social y cultural. Se reconoce que, a través del tiempo, los programas dedicados a la formación de maestros para la EI han sufrido varias modificaciones a partir de distintas reformas, políticas educativas y normativas. Un ejemplo de ello es la reciente promulgación del Decreto 2450 de 2015, que expide una sola nominación: *Licenciatura en Educación Infantil*, para todos los programas relacionados con este campo de formación; y se plantea la importancia de la práctica pedagógica y el componente investigativo como elementos importantes en la formación de estos profesionales. La necesidad de constituir políticas que respondan a la calidad de la educación y la estandarización de los distintos programas de formadores de maestros parece contemplar la homogeneización de estos, problemática que debe ser reflexionada y comprendida desde las dimensiones epistemológica, pedagógica y política que han constituido este campo<sup>1</sup>.

Este ejercicio investigativo permite recuperar la producción académica que se ha construido al respecto. Para Jiménez (2006), el estado del arte se puede concebir desde tres perspectivas: a) como una propuesta de apropiación del conocimiento; b) como una propuesta de investigación de la investigación misma; y c) como un punto de partida para generar producciones nuevas e inéditas, que aporten a la investigación y a la comunidad académica. A partir de este postulado se comprende la importancia de partir de un producto dado y acumulado en documentos, textos e investigaciones que anteceden al tema de estudio, que establecen: “la necesidad de revisar y cimentar los avances investigativos realizados por otros” (Jiménez, 2006, p. 33), con el objetivo de establecer nuevos caminos investigativos.

De esa manera, esta revisión documental, que recopila de manera sistemática información, permite reconocer desde dónde ha sido abordado el objeto de estudio investigado, sus avances, las perspectivas trabajadas, las metodologías usadas y los alcances que han tenido las investigaciones previas. También posibilita el análisis, interpretación, creación de categorías y conceptualización de los datos contenidos en los documentos rastreados, generando posibles tendencias, orientaciones y perspectivas de los estudios encontrados.

Para este *estado del arte* se tuvieron en cuenta las principales producciones académicas: investigaciones, artículos de reflexión, artículos científicos y libros sobre la formación de maestros en EI. La mayoría de documentos reseñados derivan de procesos investigativos realizados en Colombia, España, y Argentina, entre 1989 y 2019. Aquí se develan sus perspectivas investigativas, las categorías más utilizadas y la manera como se relaciona la formación de maestros con diferentes elementos de análisis. En la revisión, vale resaltar que no se incluyen estados del arte que profundicen sobre el tema de interés.

Dicho balance está orientado a indagar cómo ha sido abordado y analizado el problema de la formación de maestros de EI en el ámbito internacional y nacional. De esta manera, la revisión se organizó en cuatro grandes tendencias. En primer lugar, los estudios que recogen parte de la historia de la EI, que buscan dar cuenta principalmente del origen y la genealogía de las prácticas educativas con niños; segundo, investigaciones que se enfocan en el análisis histórico-normativo de la formación de maestros; tercero, trabajos que se centran en el conocimiento profesional del maestro en EI; y, por último, producciones académicas que discuten la EI desde perspectivas relacionadas con la formación por competencias y la calidad educativa, discursos característicos de países europeos como España.

Para finalizar, se concluye con los aportes que el estado del arte brinda al proyecto de investigación y la pertinencia del estudio en el campo educativo, así como la problematización de las tendencias relacionadas con la formación de maestros en EI. Se pretende dar cuenta de cómo los procesos de institucionalización por los que ha atravesado la educación de niños, junto con los diferentes discursos en torno a la infancia en determinados momentos históricos, han incidido en la formación de profesionales para la educación infantil, y cómo las instituciones formadoras responden a ello.

1 Se trata de comprender la construcción de la formación profesional del educador infantil, desde diversos elementos de carácter histórico, político, social, y económico, en donde la mirada hacia este maestro se ha visto representada a partir de unos roles que la sociedad le ha asignado, determinados por relaciones de poder y tensiones con distintos campos. Así constituyen agentes de un campo que luchan por un lugar o posición en este a partir de la resignificación de su profesión. Se reconoce una lucha por esta profesionalización a partir de 1970, con los primeros programas de expertos en educación preescolar como el de la Universidad Pedagógica Nacional, que más adelante dio paso a un programa de tipo universitario (Fandiño, 2016).

## Historia de la EI y la formación de maestros

Esta tendencia se caracteriza por abordar la formación de maestros en relación con la historia de la EI. En los estudios reseñados se analizan las condiciones que permitieron la emergencia de profesionales especializados en la educación para la infancia. Algunos de estos estudios retoman las leyes que hicieron posible los procesos formativos y plantean una expectativa de futuro hacia su formación. La mayoría de estos trabajos son de ámbito internacional, específicamente de España, con autores como Velázquez (1989), Melograno (2008), Sanchidrián y Ruíz (2010) y Llorent (2013); en Italia, Frabboni (1987; 2001); y en Argentina, Malajovich (2017) y Visintín (2016). En el ámbito nacional se destacan los estudios de Fandiño (1998; 2016), Cerda (2003), Jiménez (2012), Jaramillo (2016) y Niño (2016).

Frente a la preocupación por la formación de los maestros en EI, algunos estudios retoman el trayecto de lo que ha sido la educación para la infancia con el objetivo de reconocer la importancia de su oficio y la mirada histórica en la comprensión de este. Dichas investigaciones han indagado por la historia de la EI, y han reconocido así el viraje social y político que esta ha tenido, así como sus primeras tendencias, denominaciones y consecuentes modalidades en el personal encargado para esta labor.

De esa manera, en el ámbito internacional las producciones académicas analizan cómo se ha concebido históricamente la escuela infantil, y muestran sus primeras tendencias; además, describen la genealogía de la atención hacia los menores de seis años, la cual inicia bajo las modalidades de jardines, guarderías, parvularios y centros preescolares, entre otros (Velázquez, 1989; Frabboni, 1987). También se evidencian diferentes formas de implementación de la EI en el contexto europeo, la transición de las instituciones hacia centros de EI y escuelas, en donde el interés por la formación y el cuidado de los menores de 3 años constituye el centro de preocupación en la actualidad. El giro entre las casas de asilo a las escuelas de párvulos, el *kindergarten*, las escuelas infantiles, entre otras denominaciones actuales, demarcan profundas transformaciones e intenciones pedagógicas visibles para la educación de niños y niñas (Frabboni, 1987, 2001; Llorent, 2013).

La educación para la infancia ha transitado por conceptos institucionalizados, como guardería, jardín de infantes, estimulación precoz, preescolar, entre otros. La primera idea de jardín, proveniente de Froebel, presupone el recurso de tareas maternas, de

cuidado, actividades lúdicas, artísticas y de contacto con la naturaleza. Melograno (2008), en su referencia histórica, evidencia que gracias a los avances de las ciencias cognitivas se fue transformando no solo el funcionamiento escolar, sino también el rol del docente o acompañante en la EI.

Mirar la historia de la educación infantil implica reflexionar sobre los cambios y continuidades que ha tenido la educación para la infancia, así como la transformación de conceptos como *niño*, *infancia* y *educación*, que paulatinamente aparecen ligados a hechos históricos, sociales, culturales y contextos políticos (Frabboni, 1987, 2001). Abordar este recorrido histórico supone reconocer el aporte de pedagogos que constituyen fundamentalmente a la pedagogía y la historia de la infancia, entendiendo que la EI refiere a aquellos procesos educativos aplicados a los niños en distintas instituciones sociales, como la familia, la sociedad y la escuela. De esta manera lo desarrollan Sanchidrián y Ruíz (2010), quienes plantean una mirada histórica y reflexiva de la EI<sup>2</sup>.

La historia de la EI da cuenta de las denominaciones que se han utilizado para definirla. En los debates actuales se habla de educación preescolar y educación infantil; la primera, se orienta a la preparación para la educación primaria, y la segunda, implica una mirada más amplia de la educación de niños, la cual incluye procesos de cuidado, atención y educación desde una perspectiva de desarrollo integral. Los estudios muestran cómo a través de los años la educación para la infancia en distintos países dejó de ser de carácter no obligatorio, para convertirse en una responsabilidad de los gobiernos que, a través de leyes, políticas e inversión de recursos le han apostado a este proceso educativo de los más pequeños, lo que evidencia “que dicha organización es a la vez social y política” (Visintín, 2016, p. 24). Asimismo, esta historia devela cómo las distintas concepciones sobre la infancia guardan estrechas relaciones con los modos de concebir y operacionalizar la escuela y la enseñanza, situación que pone en transformación teórica, pedagógica y didáctica al maestro (Frabboni, 1987; Malajovich, 2017).

En el ámbito nacional, algunos trabajos de carácter histórico (Cerda, 2003; Jiménez, 2012; Jaramillo, 2016) dejan ver cómo en Colombia, desde el siglo XIX, se constituyeron las primeras experiencias de la EI,

2 En su estudio describen las experiencias y trayectorias de la educación infantil básicamente en Europa; se evidencia cómo los avances de la pedagogía, la psicología y la biología hicieron posible que la cualificación del maestro encargado de esta labor se complejizara, además de la creación de distintas estrategias didácticas para los procesos de enseñanza con los más pequeños (Sanchidrián y Ruíz, 2010).



cómo se institucionalizó la educación preescolar y con ello la formación de docentes preescolares. Algunos trabajos recorren, desde la Colonia, la aparición de los hospicios o asilos de corte religioso y la atención de salas de asilo para la población más pobre, con funciones de protección y cuidado a hijos de obreros, niños entre dos y seis años. La primera fuente teórica que da cuenta de lo que ha sido la trayectoria de la educación en la infancia es la de Restrepo Mejía (1905), con el manual *Elementos de pedagogía*, desde donde se empiezan a evidenciar las primeras orientaciones de esta práctica. Estos procesos también son examinados por Saldarriaga (2003), quien problematiza la constitución del sujeto maestro, además de la creación de instituciones formadoras como las escuelas normales en el siglo xx. Al parecer, a partir de este momento se fundamenta el saber pedagógico y la práctica del maestro.

En esta línea de reflexión es importante resaltar cómo, tanto en el ámbito internacional y nacional, los acontecimientos de tipo histórico y social dieron paso a la transformación en los modelos de la educación para la infancia. Por ello, la importancia de retomar los antecedentes de la EI para problematizarla (Niño, 2016), junto con la formación de los maestros, y así comprender este campo desde un contexto social, político y económico del país.

Esa tendencia muestra la relación implícita que existe entre la historia de la educación infantil y los procesos de formación de los maestros dedicados a esta labor. Estos trabajos demarcan particulares contextos históricos, sociales y políticos, así como diversos acontecimientos en épocas distintas que han transformando progresivamente las prácticas, los discursos, las formas de concebir la infancia, la educación de los niños y, por consiguiente, la profesionalización de quienes se dedican a este oficio. Esto explica la importancia de este tipo de estudios para reconstruir el campo profesional de la EI. De ello se deriva la necesidad de la mirada histórica para la descripción y la comprensión de los fenómenos sociales, así como lo imperioso de reconocer que el fundamento de la reproducción y el cambio de las instituciones sociales se cimienta en la interacción dialéctica entre la acción de los sujetos y las estructuras o los fenómenos sociales. De allí que se proponga una mirada macro y microhistórica del objeto de estudio.

## Perspectiva histórico-normativa

Tanto la educación infantil como la formación de maestros dedicados a esta labor han sido producto de políticas y normativas que determinan o condicionan las prácticas educativas y formativas. En esta segunda

tendencia se destacan los trabajos de Ancheta (2007, 2013); González y Fuentes (1997); Herrero (2008); Alsina (2013); Flaborea y Navío (2016); Carli (2002); Malajovich (2016); Fernández (2018); Barrera, Tamayo y Mazo (2013); Jaramillo (2016); Unda, León y Rojas (2006), y Robledo, Amador y Nández (2019).

Los estudios internacionales evidencian un interés específico en la relación existente entre la formación de maestros y el marco normativo que orientan estos procesos. Los autores de esta tendencia problematizan las reformas educativas, las políticas educativas y las normativas en este sector, las cuales se convierten en dispositivos fundamentales para adelantar modificaciones en los planes de estudio y, de esta manera, garantizar la calidad de estos profesionales y su reconocimiento en la sociedad. En países como España las normativas han venido delimitando los modos de realización de la EI, así como las exigencias y los requisitos tanto en la capacitación como en el desempeño docente (González y Fuentes, 1997).

Las investigaciones principalmente españolas se centran en periodos clave de su historia reciente y en la relación de esta con políticas específicas. Por ejemplo, la Ley General de Educación hacia 1970, que propone la conversión de las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica, con el fin de darles un estatus universitario; la reforma universitaria en 1983, donde se estructuran los departamentos de las universidades, que fueron integrados a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica. Estas propuestas trajeron consigo autonomía en la organización de las universidades de España y diversidad de propuestas de formación. Las transformaciones que ha tenido la formación del profesorado, tras exigencias sociales, culturales y económicas, han obligado a reformar las políticas educativas y los sistemas de formación en Europa. Desde el discurso de la educación de calidad, a partir de la década del noventa, se han hecho reformas de la profesión docente y los sistemas educativos han vivido cambios trascendentales (Ancheta, 2007)<sup>3</sup>.

3 Los cambios en los programas de formación se han visto reflejados desde distintos ángulos, por ejemplo, desde los requisitos de admisión de las carreras, la estructura de los programas, los contenidos de los cursos, los niveles de la formación, los niveles de calidad y nuevas exigencias de las normas nacionales e internacionales. Uno de los más fuertes procesos de reformas para la educación superior, con incidencia en la formación de maestros, fue la declaración de Bolonia. Para Ancheta (2007) estas referencias muestran la importancia de la formación del profesorado, y la necesidad de la investigación y el desarrollo en el campo educativo.

A partir de los aportes de Ancheta (2007, 2013), es posible identificar que la formación inicial de los docentes está determinada por tres factores principalmente: a) la trayectoria histórica de los sistemas educativos, el lugar que ocupa la educación preprimaria en estos y el sentido de esta educación dentro de las políticas educativas y sociales de cada país; b) las características de cada contexto y los factores económicos, sociales y políticos, en donde se determina la concepción de la primera infancia y las apuestas y programas para el desarrollo de esta; y c) la concepción de educación y las tendencias educativas que orienten estos procesos. En esta misma línea, el recorrido histórico expuesto por Herrero (2008) se sitúa particularmente en leyes como la Ley Orgánica del Sistema Educativo (Logse), que en 1990 reconoce la educación de los niños desde los primeros meses de vida hasta los 6 años, como una etapa educativa con identidad propia. De esta también se generan distintos decretos y leyes que regularon el funcionamiento de los centros de educación infantil y la titulación exigida a sus profesionales. Los análisis de las diferentes leyes de educación españolas, adelantadas por varios investigadores, indican que la formación del profesorado en EI es relativamente joven (Alsina, 2013) y también evidencia cómo la normatividad ha incidido en su configuración.

Desde la perspectiva de Carli (2002) y Fernández (2018), se reconoce la relación estrecha entre educación y política, las cuales configuran los discursos sobre la infancia y, asimismo, las prácticas. Para la comprensión de las transformaciones que ha tenido la educación infantil es fundamental reconocer cómo las políticas, no solo las educativas, han afectado en las modificaciones curriculares de la educación inicial (Malajovich, 2016), lo cual a la vez ha incidido en la reflexión y la necesidad de una titulación a los profesores de EI y primaria en el grado de licenciatura.

Desde el ámbito nacional, los estudios adelantados muestran la necesidad de hacer una aproximación histórica al maestro y su formación, además de comprender las políticas públicas constituidas para la primera infancia, la cual también es clave en la formación de profesionales cualificados para la educación de niños (Flaborea y Navío, 2015; Robledo, Amador y Ñáñez, 2019). Para Barrera, Tamayo y Mazo (2013), “las políticas públicas internacional, nacional y local orientan el sentido lingüístico y discursivo” (p. 80). Lo anterior, acerca del maestro, su rol como educador, y, también, las orientaciones que tiene la educación infantil.

Con relación al recorrido histórico normativo, Unda, León y Rojas (2006) destacan el reconocimiento de la creación de las Escuelas Normales, las

facultades de Educación y las universidades pedagógicas como un paso importante en la formación de maestros. Según los autores, se trata de escenarios donde se ha marcado la impronta de los maestros colombianos y desde donde es posible analizar el panorama actual<sup>4</sup>. Así pues, distintas políticas educativas, acompañadas de reflexiones pedagógicas, han incidido en las transformaciones de las instituciones educativas, específicamente en los programas de formación de maestros en educación infantil<sup>5</sup>.

Los anteriores trabajos que desarrollan esta perspectiva evidencian, en primer lugar, la constitución de la EI en el marco de una práctica social que poco a poco se fue institucionalizando, debido a la incursión de discursos y políticas nacionales e internacionales acerca de la infancia; en segundo lugar, se reconoce la incidencia que esto tuvo en la formación de maestros encargados de la educación de niños, la cual también deviene en distintas demandas sociales, políticas y económicas, que fueron configurando los procesos de institucionalización, profesionalización y acade-

4 El recorrido histórico-normativo que plantea Unda, León y Rojas (2006) identifica unos periodos clave que permiten comprender la relación del contexto educativo con el político. La institucionalización de las escuelas normales con dedicación exclusiva a la formación de maestros (1844); la reforma instrucionista (1870), que organiza más de veinte Escuelas Normales en el país con tendencias pedagógicas basadas en Pestalozzi, la pedagogía tradicional y la pedagogía católica. La constitución del Sistema de Educación Nacional en la primera mitad del siglo XX, la creación de escuelas normales para ambos sexos, el funcionamiento del Instituto Pedagógico Nacional (IPN) en 1927. De acuerdo con los autores, en esta misma época la formación para quienes se dedicaban al kindergarten consistía en cursos únicamente para señoritas, quienes se especializaban para el trabajo con niños de este nivel, pero no suscritos a la Facultad de Educación.

5 La creación del Instituto de Educación Preescolar, que en 1955 dio inicio al programa de formación de maestras de educación preescolar, con cursos que duraban un año, exigían como requisito de admisión el título de normalista o institutora, así como contar con aptitudes para el trabajo con los niños (Unda, León y Rojas, 2006). En 1964 dejó de existir el Instituto de Educación Preescolar y se integró al Instituto Pedagógico Nacional, el cual, más adelante, fue el espacio para el programa de Formación de Maestras en Educación Preescolar, cuyo requisito era el título de normalista o bachiller. Dos años después, se adscribió a la facultad de educación como una carrera de nivel intermedio, en la que se exige el título de estudios secundarios para el ingreso y se otorga el título de experto. Hasta aquí se evidencia una marcada orientación de género frente a quienes se encargarían de la educación de los niños, y los distintos procesos de institucionalización que se fueron dando para la profesionalización de maestras en el campo de la EI en Colombia. Uno de los hitos más importantes de este campo es la creación del programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978, el cual reemplazó al título de experto del programa de Formación de Maestras en Educación Preescolar (Unda, León y Rojas, 2006).

mización, en lo que respecta a la formación de estos profesionales. Dichas propuestas se destacan por visibilizar el tardío reconocimiento de la labor de estos maestros en el ámbito universitario y profesional. De allí que se pueda comprender, una de las razones del poco valor que ha tenido para la sociedad.

## Conocimiento profesional del educador infantil

En esta tendencia se identifican aquellos estudios que centran su análisis y reflexiones en torno al conocimiento profesional del maestro en EI. Desde allí se problematiza su formación y se visibilizan algunas tendencias y concepciones sobre el educador infantil. En España se registran los estudios de Velázquez (1989); Bassa (1997); Melograno (2008); Losada y Gutiérrez (2015); Molina, Sierra y Sendra (2016); en Argentina sobresalen los estudios de Malajovich (2017) y Kaufmann (2016); y en Colombia se destacan los trabajos de Fandiño (1998; 2008); Fandiño y Castaño (2009; 2014); Unda, León y Rojas (2006); Niño (2016); Aguilar y Giraldo (2016), y Vergara (2017).

Es fundamental comprender que la profesión de maestras en EI no se inscribe en una disciplina definida. Por esta razón, ha tomado distintos aportes de disciplinas como la psicología, la sociología, la pedagogía, entre otras. Con base en este panorama, los conocimientos que debe desarrollar un profesional de este campo, según Velázquez (1989), en su momento inicial se fundamentaron en el desarrollo, la evaluación curricular y algunas nociones y habilidades de la puericultura, la higiene y la nutrición infantil, además de la expresión plástica, musical y dinámica. Más adelante, se reconoce la formación didáctica en áreas específicas de conocimiento, como lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, para adecuar la enseñanza de estas a los niños; en síntesis, una formación en una línea científico-práctica, capaz de relacionarse con los niños, pero también con las familias de los mismos.

Hacia finales del siglo xx, según Bassa (1997), se empieza a vislumbrar la importancia de la construcción de un conocimiento pedagógico específico, referido a la EI. Aunque los procesos de formación se plantean desde contenidos teóricos y prácticos, en España, por ejemplo, se le da prioridad a la enseñanza de la didáctica general y lo correspondiente a las llamadas “psicologías del desarrollo o de la educación”. Igualmente, existe la necesidad de adecuar los espacios académicos a la práctica con el fin de que

ese conocimiento pedagógico y didáctico sea situado, activo, reflexivo y produzca análisis y debates frente al campo de la EI.

Para Molina, Sierra y Sendra (2016), el oficio del docente es concebido como un oficio de lo humano. En consecuencia, la escuela se concibe como un lugar en el que se es, donde la experiencia y la pedagogía están abiertas y a disposición del vivir y el aprender. Así, pues, el “oficio docente requiere de saberes que nos ayuden a situarnos ante las experiencias educativas, a vivirlas y aprender a orientarnos en ellas” (Molina, Sierra y Sendra, 2016, p. 72). Desde esta perspectiva, se le da un especial reconocimiento al saber de la experiencia o experienciales, que se distancia del saber práctico, dado que la formación docente implica prepararse para la experiencia, hacer algo consigo mismo.

Autores como Melograno (2008) plantean que la discusión de los conocimientos profesionales en la formación del maestro está atravesada por los diferentes niveles de formación que la caracterizan, como el técnico y el universitario, que tienen grados de complejidad diferenciados frente a los conocimientos que se construyen en cada modalidad. De la misma manera, en el nivel universitario existen distintas nominaciones que enfocan sus estudios en determinada población de niños, como es el caso del preescolar u otros programas que especifican el trabajo con los niños desde su nacimiento hasta los tres años, tendencias que se han implementado tanto en Europa como en América Latina. En la actualidad, el debate ha sido superado y la formación plantea la educación de los niños desde el nacimiento hasta los seis años, extendiendo su práctica a contextos diversos y promoviendo acciones desde una perspectiva interdisciplinar que propicie el desarrollo de proyectos en la comunidad, en beneficio de la infancia.

De acuerdo con el conocimiento profesional del maestro de educación infantil (MEI), Losada y Gutiérrez (2015), sugieren que la formación de estos profesores debe contemplar el incremento de un conocimiento profesional basado en cuatro componentes. El primero, el conocimiento psicopedagógico, relacionado con “las teorías, principios y estrategias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje como pueden ser teorías evolutivas y del desarrollo, paradigmas educativos, planificación y diseño curricular, historia y filosofía de la educación, aspectos legales sobre el sistema educativo” (Losada y Gutiérrez, 2015, p. 83). El segundo se refiere al conocimiento del contenido, que forma parte de los conceptos, principios y valores relacionados con la disciplina, así como su epistemología. El tercero es el conocimiento didáctico del



contenido, que corresponde a las herramientas para hacer comprensible el contenido disciplinar. Y, finalmente, el conocimiento del contexto, que corresponde a la dimensión ecológica del proceso de enseñanza/aprendizaje, dado que es necesario que el maestro reconozca el escenario donde se encuentra su cultura escolar y la diversidad de la población con la que trabaja. A partir de estos componentes se evidencia un interés por determinar el conocimiento profesional del educador infantil, aunque no se especifica sobre la disciplina que orienta los conocimientos de este docente. Asimismo, tal como se ha precisado en estudios anteriores, acá también se otorga una alta valoración a la interdisciplinariedad, en este caso, orientada por la didáctica específica para la EI.

En Colombia, estas discusiones han sido trabajadas especialmente por Fandiño (1998, 2008) y Fandiño y Castaño (2009, 2014), quienes plantean que el principio pedagógico que constituye la formación de los maestros para la educación infantil es la *escuela activa*, especialmente en pedagogos como Montessori y Decroly, autores que, a la vez, han retomado los postulados de Froebel, considerado como el primer pedagogo de la EI. La influencia europea en Colombia marcó unas prácticas y una formación específica en la formación de estas maestras, además las distintas maneras de denominar este oficio y el tiempo destinado a la formación han dado diferentes orientaciones que poco a poco fueron configurando la profesión como tal<sup>6</sup>.

Fandiño (1998) explica cómo los desarrollos de la psicología, la pedagogía, la didáctica y los cambios legislativos produjeron transformaciones, tanto en las instituciones escolares como en los programas de formación. A partir de 1980, se adelantaron las investigaciones sobre los saberes del niño y, en 1990, las relacionadas con la didáctica y la forma de trabajar con los saberes de los niños fomentaron nuevos estudios sobre la didáctica de la lectura y la escritura, la matemática, las ciencias naturales, entre otras. Adicionalmente, se plantearon nuevas miradas del desarrollo del niño, por ejemplo, desde los planteamientos sobre las inteligencias múltiples de Gardner, con sus proyectos Spectrum y Zero, y demás perspectivas, como las ciencias cognitivas fueron explicando

el desarrollo del pensamiento infantil (Gallego, 2010). Todo esto obliga a replantear la mirada sobre el niño y la niña<sup>7</sup>.

Al igual que Fandiño (1998), Unda, León y Rojas (2006) muestran la trayectoria y el tránsito que tuvo el programa de la Universidad Pedagógica Nacional que, frente a los nuevos conocimientos sobre las necesidades de la educación de la infancia y los estudios sobre pedagogía infantil, se planteó una reestructuración académica a partir de la revisión del componente pedagógico, didáctico y la práctica en la formación del educador infantil, además de la discusión sobre el preescolar, que comprendía las edades desde los 0 a 6 años. Así pues, la pedagogía infantil (que va más allá del preescolar) centra su trabajo en los niños y las niñas de 0 a 8 años, y busca la flexibilización de los primeros grados de primaria, creando un puente entre el preescolar y la primaria. Según Unda, León y Rojas (2016), este tipo de trabajo pedagógico requiere, en la formación de sus profesionales, que se comprenda al niño en sus primeras etapas de desarrollo y en los primeros grados de la básica primaria. De esta manera, se forma al educador infantil en pedagogía y didáctica, en desarrollo humano y en educación y sociedad. También, se incluyen áreas como los ambientes de formación lingüística y comunicativa, el ambiente de formación disciplinar y la formación científica e investigativa (Unda, León y Rojas, 2006).

En esta línea de reflexión, Fandiño (2008) y Fandiño y Castaño (2009, 2014) concluyen que algunos de los programas de formación de educadores infantiles fueron transformando la mirada de la articulación entre el preescolar y la primaria, y fundamentaron su conocimiento profesional en la teoría e historia de la

6 Cuando en 1978 se creó el programa de Licenciatura en Educación Preescolar, que reemplazaba el nivel formativo del Instituto, la formación profesional empezó a fundamentarse en un plan de estudios que contaba con un ciclo básico, en el que estaban la psicología del desarrollo, la psicología social, la antropología y la sociología. El ciclo profesional específico se constituía de seminarios de investigación, estimulación temprana, literatura infantil, educación artística, además de un área instrumental que formaba parte del programa del antiguo nivel de expertos (Fandiño, 1998).

7 Los cambios legislativos se centraron en la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994, donde se plantea un “grado cero” como obligatorio en la educación preescolar. Más adelante, en 1997, con el Decreto 2247, se reglamentaron dos grados más en el preescolar y se dieron las orientaciones curriculares donde se plantearon los principios pedagógicos específicos del programa del “grado cero”. Se propuso una actualización de la pedagogía activa con características como la “actividad creadora y autónoma, construcción de conocimiento, aproximación constructiva al lenguaje escrito y matemático, la motivación y la aplicabilidad del conocimiento, dimensión social e histórica, apropiación y reconstrucción de valores, equidad entre niños y niñas, así como integración con otros grados y con la familia y la comunidad” (Fandiño, 1998, p. 4). Todas estas características desarrolladas a través de la estrategia de proyectos de aula, y puestas en reflexión en el ámbito universitario se produjeron a la luz de sustentos teóricos y prácticos. Un referente importante en la formación de Maestros en EI es el programa de Licenciatura en Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual, desde sus inicios, propuso reflexiones y líneas de trabajo fundamentadas en los conceptos de hombre y sociedad, niño y maestro.

pedagogía y el desarrollo del niño. Se profundizó en las ideas pedagógicas y tendencias que se han implementado a lo largo de la historia de la pedagogía, además de abordar disciplinas que apoyan la pedagogía como la sociología, la antropología y la filosofía, que otorgan orientaciones culturales y humanistas a su formación.

De esta manera, se puede comprender que la formación en disciplinas para la EI está ligada a la didáctica y el desarrollo del niño. Se forman maestros en procesos de adquisición de la lengua escrita, en matemáticas, en artes, en ciencias, sociales y en lúdica (Fandiño, 2008) que, en palabras de Frabboni (2001), se trata de “una didáctica construida desde una perspectiva múltiple” (p. 75). Esto teniendo en cuenta que, en todas estas áreas, se ha producido conocimiento sobre sus aportes en el desarrollo infantil, asunto que ha de contemplarse en el marco del conocimiento profesional y la formación de los maestros de educación infantil.

Para Vergara (2017), las prácticas institucionalizadas han configurado el conocimiento de la educadora infantil, el cual ha transitado a nuevas construcciones y comprensiones. Preguntarse por el conocimiento profesional del maestro es cuestionarse por el conocimiento específico del profesor. Según Vergara (2017), este último se constituye a partir de tres aspectos: los saberes académicos y los experienciales; lo profesional, que refiere al conocimiento del campo infantil y del proceso histórico de la profesión; y la reflexión, que hace referencia a la producción de conocimiento sobre el quehacer docente<sup>8</sup>. Para Aguilar y Giraldo (2016), la dimensión cotidiana, o de la experiencia, permite construir otro tipo de saberes respecto al niño y el reconocimiento del maestro como sujetos en transformación.

Los anteriores estudios demuestran una preocupación permanente por definir el conocimiento profesional de los educadores infantiles. Se reconoce la ausencia de una disciplina que oriente un conocimiento específico de estos profesionales, pero también se evidencia el carácter interdisciplinar que constituye los saberes de esta profesión, los cuales pueden ser contruidos en diferentes escenarios y contextos (Kaufmann, 2016). Así, se reconoce el aporte de diversas disciplinas que han estudiado la infancia, dado que, según lo expuesto, se constituye en el objeto de estudio de la educación infantil y, con

ello, cada uno de los conocimientos y las teorías que así mismo la estudian. Además, el conocimiento de este profesional se ha constituido a partir de unos procesos históricos y sociales, en donde los estudios y los discursos en torno a la infancia han transformado la formación de estos profesionales.

La reflexión en torno a la constitución del conocimiento profesional del educador infantil casi siempre parte de preguntas relacionadas con el surgimiento de esta profesión que, al parecer, se origina de unas prácticas sociales sin una disciplina específica, pero que se constituye desde la integración de saberes diferenciados (Porlan, Rivero y Martín, 1998). La evidencia histórica, según lo explorado, muestra que poco a poco estas prácticas y saberes se institucionalizaron y respondieron a exigencias políticas y sociales. En otro sentido, se enuncia una influencia marcada de modelos pedagógicos europeos, aunque también de la psicología, especialmente en su propósito de examinar el desarrollo del niño. Se reconoce la pedagogía como saber fundante de la formación de estos maestros, lugar posible para interrogar a otras disciplinas como la sociología, la psicología, la antropología u otras, que fundamentan y orientan la función del maestro en la escuela y en la sociedad.

Finalmente, estos estudios retoman de manera general o específica algunas propuestas de formación para determinar qué elementos se deben tener en cuenta para la constitución del conocimiento profesional. De allí se evidencia la diversidad de nominaciones que han tenido los programas académicos y los debates relacionados con la preescolarización y la escolarización de la educación para la infancia. Este panorama también deja ver que la EI reconoce los procesos de desarrollo del niño y que, aunque esta ha tenido en cuenta distintas didácticas, la finalidad no se encuentra en la escolarización, sino en la potenciación de los aprendizajes de los niños a través del juego, la lúdica y las artes, entre otros aspectos.

## La formación por competencias y la calidad educativa

La mayoría de los trabajos investigativos que constituyen esta tendencia se hallan en el ámbito internacional. En primer lugar, en España, donde tales estudios se caracterizan por su carácter comparativo, pues abordan las competencias profesionales y la calidad en la formación de los maestros de EI, aunque también se identifican algunos trabajos de carácter evaluativo. Entre estos se encuentran: Medrano (1997); Úcar, Belvis, Pineda y Moreno (2007) del Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación

8 Desde este planteamiento, la autora afirma que la formación y la práctica de la educadora infantil debe tener en cuenta conocimientos de orden antropológico, biológico, psicológico, cognitivo, artístico, corporal y social, de lo infantil en la construcción de su conocimiento profesional. Este planteamiento coincide con lo expuesto por Malajovich (2017): “se han incorporado conocimientos que provienen de diferentes campos” (p. 12).

(GAPEF-GIPE) de la Universidad Autónoma de Barcelona; la tesis doctoral de la Universidad de Huelva, de Hernández (2010); Cámara, Abril, Díaz, Gutiérrez, Párraga, Romero y Ortega (2011), integrantes del equipo de profesores investigadores de la Universidad de Jaén, España; Zabalza (2001); Zabalza y Zabalza (2011); Fuertes (2011); Manzanares y Galván (2012), y Alsina (2013). En el ámbito nacional, se encontró el trabajo de Zapata y Ceballos (2010) del Tecnológico de Antioquia en Medellín.

Estas investigaciones se destacan por reflexionar acerca de los retos y necesidades de la formación permanente del profesorado en EI, que reconocen este tipo de educación como una etapa formativa, que debe ser diferenciada de la primaria, motivo por el cual merece una formación específica que responda a las necesidades concretas de este nivel. En ese sentido, algunas investigaciones como las del Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación (GAPEF-GIPE) plantean la formación en metodologías innovadoras, la importancia de mejorar el nivel de formación en estos profesionales y, por ende, la administración de instituciones dedicadas a esta formación. Algunos estudios también problematizan las condiciones de los centros educativos donde laboran los maestros, ya que la calidad de estos también depende de las oportunidades para la continua actualización y desarrollo profesional del profesorado (Úcar et al., 2007; Medrano, 1997).

Otros estudios fundamentan teóricamente el concepto de *competencia profesional* y plantean distintas posturas; desde la idea de competir, hasta la concepción de desarrollar capacidades con posturas propias, situación que ha propiciado la relación entre las categorías *competencia* y *formación*. Se habla, entonces, de las competencias genéricas y específicas, así como las competencias transversales, claves, comunes, básicas o nucleares, inherentes a la persona y de *tercer nivel*. Desde esta perspectiva, se derivan temáticas como la de calidad educativa, el desarrollo de competencias, las nuevas tecnologías de la información, tomadas a partir de las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y el reconocimiento del desarrollo profesional de calidad, ante los retos del mundo laboral de hoy y la necesidad de que los estudiantes respondan a las pruebas PISA (Hernández, 2010; Cámara, et al., 2011).

Esta perspectiva de educación de calidad tiene que ver con los procesos actuales de acreditación de los programas en educación. De ahí la pertinencia de estos estudios, los cuales buscan profundizar sobre la formación y el desarrollo de las competencias profesionales de EI, la cualificación profesional y la calidad

de la escuela (Zabalza, 2001). Actualmente existe una necesidad de revisar los perfiles de los maestros y las competencias que deben desarrollar, a partir los conocimientos (saber), competencias profesionales (saber-hacer) y competencias académicas.

Algunas investigaciones se centran en las bases epistemológicas de la EI y la importancia de la evaluación en la formación (Úcar y Belvis, s.f.). Estos fundamentos se proponen desde la psicología y la didáctica de la EI, que reconoce el desarrollo del niño a partir de una mirada biológica, psíquica, social y cultural. Asimismo, se valora la didáctica de la EI, comprendida desde la necesidad de intervenir y entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en la infancia, de ahí la relevancia de la experiencia, de su reflexión y valoración (Fuertes, 2011).

Varias reflexiones planteadas en estos estudios exponen que la formación de maestros debe pensarse desde el actual contexto cultural, social y tecnológico, particularmente frente a los cambios que se han dado en los nuevos títulos de grado en educación primaria e infantil y las demandas actuales de la sociedad. Se identifica como hecho fundamental el llamado periodo de práctica, entendido como una situación de desarrollo de competencias para el maestro. Además, se proponen análisis descriptivos de las competencias genéricas y específicas, que han de conseguir los futuros maestros al finalizar sus estudios de grado. Se utilizan como fuentes de información las distintas normativas oficiales, relativas a las competencias profesionales, y los profesores en ejercicio responsables de tutoriar la práctica en los centros escolares y equipos directivos (Cámara, et al., 2011).

También se asume que los cambios en la concepción del niño y la reflexión sobre el desarrollo fueron cambiando la mirada de quienes se dedicaban a esta labor. Los maestros para la infancia se volvieron factor clave en el proceso de crecimiento intelectual y cultural de los más pequeños. Por esta razón, las exigencias de cualificación de las personas profesionales en este campo han aumentado. Se proponen, así, procesos de seguimiento y acreditación a programas con el fin de regular las condiciones en la formación del profesorado. Para autores como Zabalza y Zabalza (2011), la pertinencia en la formación inicial y la formación continua son condiciones que favorecen el proceso educativo, además de promover unas claras competencias que los profesores deben desarrollar a lo largo de los programas de formación, que se fundamenten en la exigencia y los desafíos intelectuales.

A partir de lo anterior, se plantean modelos de formación con miras a favorecer la adquisición de competencias profesionales del profesorado de EI

(Manzanares y Galván, 2012), los cuales buscan determinar las competencias profesionales específicas de EI en la formación inicial. Además de referirse a los conocimientos que se tienen que adquirir, estos autores hacen referencia a las cualidades personales que se deben desarrollar para el desempeño efectivo de la profesión. También, la formación debe considerar la experiencia en un contexto real de aula, la reflexión sistémica, un aprendizaje social interactivo, el fomento de la autonomía y la construcción autorregulada de competencias profesionales. En esta dirección, se asocia el perfil del profesorado con un profesional reflexivo y crítico de su acción, abierto a las transformaciones (Alsina, 2013).

Finalmente, se destaca un trabajo que tiene como propósito caracterizar el rol y el perfil del educador para la primera infancia, el cual se desarrolla desde el enfoque de competencias y en el marco latinoamericano de políticas públicas, que se ha gestado en las últimas décadas en torno a la atención integral y educación de los niños. Según estas propuestas, para definir el rol del educador de la primera infancia se debe establecer la relación con el perfil profesional, teniendo en cuenta que en este se encuentran las líneas de acción que orientan su ejercicio profesional, y que “da cuenta de una postura social, una actitudinal, y sin duda una procedimental. [...] El perfil debe ir en correspondencia con un proyecto histórico, político y pedagógico” (Zapata y Ceballos, 2010, p. 1072). Esta línea de trabajo argumenta que, en la actualidad, hay una configuración distinta frente al desarrollo infantil, la educación inicial y al papel de los educadores que acompañan esta etapa, fruto de la promulgación de políticas públicas centradas en el desarrollo humano.

Desde el panorama internacional, las investigaciones reseñadas muestran un interés por la formación de maestros para la educación infantil, y la relacionan con las demandas actuales en la educación superior y las políticas globales que buscan márgenes de calidad en los procesos educativos, una elaboración desde la modernidad. Algunas investigaciones dejan en claro esta perspectiva, sus análisis parten de las políticas y reformas actuales y en la relación entre desarrollo profesional y las condiciones de ser docente. En general, se evidencia un interés por la formación de los maestros de educación para la infancia, enfocado al análisis del perfil profesional, el quehacer de estos maestros y la calidad educativa que se les brinda a los niños, además se caracterizan por ser estudios del siglo XXI.

## Conclusiones

De acuerdo con este estado del arte, las cuatro tendencias identificadas evidencian que abordar el campo profesional de la EI implica reconocer distintos procesos históricos que han constituido la formación de maestras para la infancia. Se trata de acontecimientos que develan procesos sociales, culturales, económicos y políticos, los cuales condicionan las apuestas educativas y formativas específicas. Para estudiar la formación de maestros es necesario retomar la historia de la EI, así como sus prácticas y discursos en torno a la infancia, los cuales se constituyen en estatuto epistemológico. Estas prácticas y discursos han sido objeto de políticas educativas, conocimientos especializados y, junto con ello, de unas maneras particulares de formar a las maestras encargadas de la labor de educar.

La revisión también evidencia la manera en que la formación de maestros y el entorno político ha tenido una incidencia relevante en su constitución, desarrollo y transformación. Esta situación permite comprender cómo este campo se mantiene en constante tensión con el campo educativo, específicamente con algunas normativas, reformas y políticas educativas, las cuales han incidido en la formación de los maestros en EI durante las últimas cinco décadas. De esta manera, los procesos de institucionalización y reforma de la educación de los niños devienen de los discursos políticos, jurídicos, académicos y científicos, referentes a la infancia, los cuales se han originado en concepciones que circularon en torno a esta en particulares momentos históricos. Lo anterior también permite afirmar que se requieren estudios que visibilicen la participación de estos maestros en la agencia o resistencia de estas políticas.

Asimismo, el estado del arte también muestra la importancia de la pedagogía en la construcción del conocimiento profesional de los maestros, específicamente en el campo profesional de la EI, la cual se plantea como fundamento para comprender de manera interdisciplinaria este tipo de práctica y, con ello, la formación de los profesionales encargados de esta labor; paradójicamente, esta última se debate permanentemente con los distintos saberes que constituyen esta profesión. Así pues, la formación de dichos profesionales se ha constituido gracias a los aportes de distintas disciplinas que reflexionan y teorizan acerca de la infancia, y que se fundamentan en la pedagogía.



En otro orden de ideas, los estudios reseñados ponen discusión la función de los discursos educativos contemporáneos, en particular, lo concerniente a las orientaciones globales y hegemónicas las cuales, en los últimos años, han posicionado enunciados como la calidad de la educación y las competencias en el marco en la formación de profesionales. Se insiste en la creación de procesos de capacitación, en la importancia de la formación inicial y permanente del docente como profesional que, desde las perspectivas críticas analizadas, son asumidas desde el poder global como requerimientos que responden al mundo del trabajo y a la tendencia mundial de la democratización de la educación.

En suma, es posible dirimir que existe un interés en abordar la formación de los maestros de EI desde distintos elementos que constituyen unos modelos o tendencias formativas en respuesta a los cambios sociales, económicos y políticos globales, asunto que se puede analizar desde la comprensión de la constitución del campo profesional de la EI. Por último, se puede afirmar que la formación de maestros se constituye en un campo de fuerzas y luchas que deviene históricamente de unas tendencias y prácticas vinculadas a unas condiciones educativas para los niños. Estos procesos se han definido en etapas como la normalización, la *academización*, la *universitarización* y la profesionalización, correspondientes a la configuración misma de este campo.

Por último, se puede concluir que la formación de educadores infantiles es una tarea compleja que demanda el reconocimiento de saberes interdisciplinarios que, al ser reflexionados y ajustados a las necesidades y características propias de la EI, fundamentan el campo, a la vez que asumen la pedagogía como saber fundante del maestro. De esta manera, distintas propuestas curriculares para la formación de estos profesionales se han tomado la tarea de comprender el problema y los requerimientos de la educación para la infancia. Desde allí, buscan transformar sus apuestas formativas en consonancia con los desafíos que tiene el ser maestro de niños en el siglo XXI; asunto que merece ser investigado y analizado para dar cuenta de las transformaciones, trascendencias y alcances que tiene el campo profesional de la EI.

## Referencias

- Aguilar, D. y Giraldo, M. (2016). Reflexiones sobre la formación de maestros y maestras para la primera infancia. *Revista Magisterio*, 78, 69-72.
- Alsina, A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado Zaragoza*, 16(2), 27-37. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.180761>
- Ancheta, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Educación Infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 219-251. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7462>
- Ancheta, A. (2013). Avances y desafíos de la comparación internacional en educación y atención de la primera infancia. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 145-176. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7618>
- Barrera, M., Tamayo, A. y Mazo, Y. (2013). La formación de maestros en educación para la primera infancia. Una visión desde un campo discursivo regional y local. *Revista Senderos Pedagógicos*, 4, 77-90. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/268>
- Bassa, R. (1997). Formación inicial del profesorado, educación infantil y conocimiento pedagógico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-5. <https://revistas.um.es/reifop/issue/archive/3>
- Cámara, A., Abril, A., Díaz, E., Gutiérrez, F., Párraga, J., Romero, M. y Ortega, J. (2011). Análisis de competencias en la formación de maestros a través del prácticum. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 55-70. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6158>
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política, transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Cerda, H. (2003). *Educación preescolar, historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Fandiño, G. (1998). Orígenes y perspectivas del programa de educación preescolar en la UPN. *Pedagogía y Saberes*, 11, 39-46. <https://doi.org/10.17227/01212494.11pys39.46>



- Fandiño, G. (2008). Formación de maestros para la educación infantil: entre el currículo y la práctica. En A.L. Castro (comp.), *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 54-64). Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Grupo SM, Gobierno de Aragón. <https://www.oei.es/historico/idie/EDUCACIONINFANTIL.pdf>
- Fandiño, G. (2016). *Maestras, prácticas e investigación en educación infantil*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fandiño, G. y Castaño, E. (2009). Haciéndose maestro: el primer año de trabajo de las maestras de educación infantil. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 117-128. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41937>
- Fandiño, G. y Castaño, E. (2014). *Haciéndose maestras, problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Fernández, M. (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina, desde el proyecto sarmiento hasta los siglos XXI*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- 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. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS7.1.2016.11>
- Frabboni, F. (1987). *La educación del niño de cero a 6 años*. Bogotá: Editorial Cincel Kapelus.
- Frabboni, F. (2001). La escuela infantil entre la cultura de la infancia y la ciencia pedagógica y didáctica. En M. Zabalza (Ed), *Calidad en la Educación Infantil* (pp. 63-93). Madrid: Narcea
- Fuertes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237-258. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.11228>
- Gallego, T. (2010). Las maestras y los maestros de la infancia: apuestas y retos. En R. Infante (comp.), *Infancias contemporáneas, transformaciones y nuevas perspectivas en el campo de la educación infantil* (pp. 195-210). Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- González, M. y Fuentes, J. (1997). La formación inicial del profesorado de primaria e infantil: luces y sombras después de una reforma. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 1(2), 50-69.
- Hernández, M. (2010). *Estudio de las competencias profesionales del maestro de Educación Infantil. Bases curriculares para la formación inicial de maestro*. [Tesis de doctorado]. Universidad Huelva, España.
- Herrer, A. (2008). La educación infantil y la formación de docentes en el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón En A.L. Castro (comp.), *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 54-64). Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Grupo SM, Gobierno de Aragón. <https://www.oei.es/historico/idie/EDUCACIONINFANTIL.pdf>
- Jaramillo, L. (2016). *Guía básica sobre educación infantil en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Jiménez, A. (2006). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En A. Torres y A. Jiménez (comp.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 27-42). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea 1968-2006*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Kaufmann, V. (2016). *Primera Infancia, panorama y desafíos para una mejor educación*. Buenos Aires: Aique.
- Llorent, V. (2013). La educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, (21), 29-58. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/viewFile/7614/7282>
- Losada, D. y Gutiérrez, L. (2015). La mirada de los maestros noveles ante la formación inicial. En J.M. Correa, E. Aberasturi y L. Gutiérrez (coord.), *Maestras de educación infantil: identidad y cambio educativo* (pp. 72-100). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Malajovich, A. (2016). El jardín de infantes y sus desafíos en la Argentina del siglo XXI. En V. Kaufmann (comp.), *Primera infancia panorama y desafíos para una mejor educación* (pp. 97-127). Buenos Aires: Aique.
- Malajovich, A. (2017). *Nuevas miradas sobre el nivel inicial*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Manzanares, A. y Galván, M. (2012). La formación permanente del profesorado de educación infantil y primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 1-17.
- Medrano, M. (1997). Observación sistemática en contextos educativos como medio de formación del maestro de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 1-4.

- Melograno, A. (2008). *La formación profesional del maestro de educación infantil*. México: Editorial Trillas.
- Molina, M., Sierra, J. y Sendra, C. (2016). Saberes docentes y educación infantil. Notas pedagógicas para la formación inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 65-84. <https://doi.org/10.35362/rie72036>
- Niño, S. (2016). *Lo constitutivo de la formación de profesores de educación infantil: apuntes para comprender la educación de la(s) infancia(s)*. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudio empíricos y conclusiones. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 271-288. <https://idus.us.es/handle/11441/25540>
- Restrepo, M. y Restrepo, L. (1905). *Elementos de pedagogía*. Bogotá: Imprenta Eléctrica, calle 10, número 168.
- Robledo, C., Amador, L. y Nández, J. (2019). Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 169-191. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17110>.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Sanchidrián, C. y Ruiz, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Úcar, X. y Belvis, E. (s.f.). *La evaluación de la calidad de la formación continua en el sector de la educación infantil*. Madrid: Fundación Estatal para la Formación en el Empleo. [https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2006/115540/evacalforcon\\_a2006p1-99.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2006/115540/evacalforcon_a2006p1-99.pdf)
- Úcar, X., Belvis, E., Pineda, P. y Moreno, M.V. (2007). Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 1-13. [https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2006/115540/evacalforcon\\_a2006p1-99.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2006/115540/evacalforcon_a2006p1-99.pdf)
- Unda, P., León, E. y Rojas, L. (2006). La Licenciatura en Educación para la Infancia de la Universidad Pedagógica Nacional Colombia. Un aporte a la práctica de formación de los maestros en Colombia. En J. Murillo (coord.), *Modelos innovadores en la formación inicial docente estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa* (pp. 245-286). Santiago de Chile: Unesco, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Velázquez, M. (1989). La formación inicial del educador de la escuela infantil de 0 a 6 años: antecedentes y perspectivas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 297-306. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/11364>.
- Vergara, M. (2017). *Acciones y creencias de la educadora infantil, un dispositivo de reflexión e interacción pedagógica para mejorar la práctica*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Visintín, M. (2016). Panorama de los servicios educativos para niños de 0 a 2 años. Una aproximación a la diversidad de las instituciones que reciben niños pequeños. En V. Kaufmann (comp.), *Primera infancia: panorama y desafíos para una mejor educación* (pp. 23-58). Buenos Aires: Aique.
- Zabalza, M. (2001). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea, S.A de Ediciones.
- Zabalza, M. y Zabalza, M. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *Revista Participación Educativa*, 16, 103-113. [http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0cf5d740-8cc8-4fb9-ba4444d875630059/16\\_marzo\\_2011.pdf](http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0cf5d740-8cc8-4fb9-ba4444d875630059/16_marzo_2011.pdf)
- Zapata, B. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082.