

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 7(2): 621-636, 2009  
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

# Perspectiva de Derechos en Programas Universitarios que forman Para la Educación Inicial\*

## **Nisme Pineda\*\***

Asesora del equipo de Investigación y evaluación de Cinde Bogotá, Directora de Línea de Investigación en Niñez y docente de la maestría en desarrollo educativo y social Cinde- Universidad Pedagógica Nacional, Consultora para programas de niñez y desarrollo social.

## **Leonor Isaza\*\*\***

Consultora e investigadora en temas de infancia.

## **Marina Camargo\*\*\*\***

Docente e investigadora de la Universidad de La Sabana.

## **Clelia Pineda\*\*\*\*\***

Investigadora en el área educativa y social. Docente Universitaria.

## **Diana Henao\*\*\*\*\***

Candidata a grado de Maestría en Desarrollo Educativo y social en Cinde en Convenio con la Universidad Pedagógica Nacional

• **Resumen:** *En las últimas décadas se ha asignado mayor importancia tanto al papel del desarrollo infantil temprano en el desarrollo humano como a los contextos en los cuales éste se da y a la atención a la primera infancia. Esto llevó a pensar en la necesidad de comprender cómo se están formando los docentes y las docentes que se encargan de la atención a la niñez durante los primeros años de vida, reconociendo la tendencia creciente a la inscripción de niños y niñas en las ofertas institucionales a edades cada vez más tempranas, y la necesidad de promover y garantizar los derechos de la infancia. La*

\* Este artículo es una síntesis de la investigación denominada "Programas de formación del talento humano en educación inicial: perspectivas para el cambio", desarrollado por el Cinde con el apoyo de Conciencias en 2008. Proyecto de investigación # 101 de 2007 "Programas de formación del talento humano en educación inicial: perspectivas para el cambio". Código: 321440520200. Colciencias. Fecha de inicio: 17 de marzo de 2008. Fecha de terminación: 17 de febrero de 2009.

\*\* Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia; especialista en Análisis de Datos; especialista en docencia universitaria; magíster en Desarrollo Educativo y Social del Cinde en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: nismepi@cable.net.co

\*\*\* Psicóloga de la Universidad Javeriana, magíster en Desarrollo Educativo y Social del Cinde en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: leonorisaza@cable.net.co

\*\*\*\* Socióloga de la Universidad Javeriana, magíster en Desarrollo Educativo y Social del Cinde en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales en convenio con Cinde. Correo electrónico: mcamargo-a@colomsat.net.co

\*\*\*\*\* Licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia, Master of Arts in TEFL de Southern Illinois University-Carbondale, Estados Unidos, Doctora en Educación(PhD). Correo electrónico: clelia1@rocketmail.com

\*\*\*\*\* Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: dianajdc@gmail.com

*investigación caracterizó de manera cualitativa los planes curriculares de 34 programas universitarios de pre-grado en Colombia, que buscan la formación de docentes para trabajar con niños y niñas en la primera infancia. El estudio incluyó análisis de documentos, entrevistas con coordinadores de programas, y grupos focales con estudiantes de último semestre y graduados. Los resultados muestran que pocos programas explicitan en sus currículos la perspectiva de derechos de la infancia. Además, prevalecen las miradas tradicionales sobre educación inicial y sobre el papel del entorno en que crecen los niños y niñas. Las metodologías de formación de los programas en general consideran a sus estudiantes como sujetos activos, y en consonancia asumen estrategias pedagógicas y de evaluación activas. La actualización de los programas es constante y busca mejorar la calidad académica, pero no tiene como uno de sus referentes la situación de la infancia en el país.*

**Palabras clave:** primera infancia, educación inicial, enfoque de derechos, derechos del niño y la niña, formación de docentes, currículo.

### **Perspectiva de Direitos nos Programas Universitários que Treinam Professores e Professoras para a Primeira Idade**

• **Resumo:** *Nas últimas décadas, se tem dado uma importância maior tanto ao papel do desenvolvimento infantil cedo no desenvolvimento humano como aos contextos nos quais este desenvolvimento se apresenta e à atenção na primeira infância. Isso conduziu a pensar na necessidade de compreender o processo de formação dos professores e das professoras que vão estar encarregadas da atenção às crianças durante seus primeiros anos de vida. Também é importante reconhecer a tendência crescente para inscrever as crianças nas ofertas institucionais a idades cada vez menores e a necessidade de promover e garantir os direitos da infância. A pesquisa caracterizou qualitativamente os planos curriculares de 34 programas universitários de pré-graduação na Colômbia, que visam a treinar professores e professoras para trabalhar com crianças na primeira infância. O estudo incluiu a análise de documentos, entrevistas com co-ordenadores de programas, e grupos focais com estudantes do último semestre e com aqueles já diplomados. Os resultados mostram que poucos programas explicitam a perspectiva dos direitos da infância em seus planos curriculares. Além do mais, prevalecem as considerações tradicionais sobre a educação na primeira idade e sobre o papel do meio onde as crianças se desenvolvem. As metodologias para o treinamento dos programas, em termos gerais, consideram os estudantes como sujeitos ativos e, em conclusão, assumem estratégias ativas pedagógicas e de avaliação. A atualização dos programas é permanente e visa a melhorar a qualidade acadêmica, mas não tem a situação da infância no país como um dos seus referentes.*

**Palavras chave:** primeira infância, educação na primeira idade, aproximação de direitos, direitos das crianças, treinamento de professores e

professoras, currículum

### **Perspective of Rights in University Programs Skilling Teachers for the Child's Early Age**

• **Abstract:** *In the last decades, major importance has been assigned both to the role of early child development in human development and to the contexts where this development takes place as well as to attention in early childhood. This led to think about the need to understand how teachers who are going to be in charge of child care in their early years are being skilled. It is also of great importance to recognize the increasing trend of registering both boys and girls in the various institutional offers, day by day at an earlier age, and to recognize the need to promote and guarantee the consideration of children's rights. This research qualitatively characterized the syllabi of 34 Colombian undergraduate university programs that aim at skilling teachers to work with both boys and girls in their early age. The study included the analysis of documents, interviews with program coordinators and focus groups with senior students and undergraduates. The results show that very few programs make the perspective of children's rights explicit in their curricula. Besides, the traditional educational perspectives on early training and the role of the environment where the children are raised prevail. The methodology used in the teacher training programs generally consider students as active subjects and, accordingly, implement active pedagogical and evaluation strategies. There is a constant updating of programs that aims at improving academic quality, although the status of childhood in the country is not one of its referents.*

**Keywords:** early childhood, early education, rights approach, child's rights, teacher skilling, curriculum.

*Primera versión recibida marzo 16 de 2009; versión final aceptada junio 18 de 2009 (Eds.)*

**-I. Introducción. -II. Metodología. -III. Principales hallazgos. -IV. Discusión. -Referencias.**

#### **I. Introducción**

Actualmente se cuenta con un gran cúmulo de evidencia que demuestra la importancia de la atención a los procesos durante los primeros años del desarrollo y en los cuales la educación inicial juega un papel fundamental. Las investigaciones han demostrado que un porcentaje importante del desarrollo del cerebro humano depende de la estimulación del entorno. En este sentido, la calidad de las estimulaciones que vivencian los niños y las niñas más pequeños determinan el máximo de potencialidades que puedan desarrollar, lo que se reflejará en mejores condiciones de vida individual y social. Cuando se habla

de la atención a la infancia es necesario comprender que las acciones tienen un gran poder sinérgico en cuanto a desarrollo de capacidades en las personas adultas y en los actores sociales que interactúan con ella, y en la construcción del capital social. Y en ello los procesos de formación del talento humano que trabajan con primera infancia se tornan fundamentales.

Por otra parte, sólo en la segunda mitad del siglo XX aparecen las perspectivas de niños y niñas como sujetos activos en creciente desarrollo a través de las interacciones establecidas con sus pares, con la gente adulta y con el mundo físico y cultural que los rodea. En esta nueva concepción subyace la idea de que el ser humano se constituye en una profunda interacción con su medio social, histórico y cultural, y es desde esta interacción que se hace posible un mejor desarrollo (Red por los derechos de la infancia, 2006). Estas nuevas perspectivas y la gran atención que se ha dado a la infancia como fase específica del desarrollo humano, han incidido en la delimitación de derechos de la niñez, dentro de los derechos humanos (Fanlo, 2004), y en la consideración de los niños y las niñas en tanto sujetos de derechos.

La perspectiva de derechos, además del cumplimiento de los derechos expresados en la Convención de los derechos del niño en 1989, presupone una mirada distinta de los niños y las niñas, así como del actuar de las personas adultas con respecto a ellos y ellas. Son tres las características básicas de esta perspectiva, que se reflejan en la Convención: en primer lugar se encuentra el paso de las necesidades de los derechos, es decir, que no es por una mirada asistencialista que se potencia el desarrollo infantil, sino porque los niños y las niñas tienen derecho a ello y la sociedad y el Estado son los garantes (Cillero, 1999; Alianza internacional de Save the Children, 2002). En segundo lugar, se tiene una mirada integral de los derechos de la infancia en tanto abarca todas las dimensiones de la vida y del desarrollo. En tercer lugar está la concepción de autonomía progresiva, que apunta a una nueva concepción del niño y la niña considerándolos como personas en desarrollo y no como adultos menores a quienes, de manera paternalista, debe protegerse. En esta mirada de autonomía progresiva está implícita la mirada de los niños y las niñas como sujetos activos en su desarrollo y no como objetos pasivos de la educación.

Toda esta perspectiva de derechos tiene implicaciones importantes en relación con el tema de primera infancia y educación inicial, por cuanto la garantía de los derechos infantiles en este ciclo, además de asegurar el acceso a la educación desde tempranas edades, implica hacerlo en condiciones que eliminen las diversas inequidades con un enfoque de niñez que se respalde en la perspectiva de derechos, y que por consiguiente realice cambios en los enfoques y prácticas pedagógicas. La pedagogía no puede seguir pensando que el rol de la persona adulta se traduce en guiar y formar al niño y la niña, y observarlos y actuar con ellos como si fueran seres pasivos y maleables en sus manos. Por el contrario, debe pensarse como una acción no homogenizadora, que estimule las fortalezas y capacidades de los niños y las niñas (Peralta, 2003, las denomina pedagogía de las fortalezas). Igualmente debe tener en

cuenta la capacidad de los niños y las niñas para comunicar sus opiniones, el derecho a participar y a opinar sobre las circunstancias y decisiones que les atañen puesto que ellos son los "auténticos protagonistas de su propio desarrollo" (Comité de derechos del niño, 2007).

Por otra parte, si se tiene en cuenta que los padres y madres son los principales garantes de la educación y el desarrollo infantil durante las primeras etapas, los programas de educación inicial deben integrar dentro de sus planes, acciones de apoyo y cooperación con las familias de manera que ambas instancias estimulen el desarrollo infantil de manera mancomunada, y cada una desde su especificidad.

Lo anterior supone que la capacitación y educación de quienes van a trabajar en educación inicial y a administrar estos programas, puedan abarcar cabalmente las implicaciones que la perspectiva de derechos implica para poder realizar los cambios necesarios que fomenten realmente el desarrollo infantil temprano. Las facultades de educación juegan en ello un papel crucial. Es importante, por tanto, comprender la importancia que en los programas universitarios de formación de maestros y maestras se asigna a la perspectiva de derechos, y todas las implicaciones que ello supone para la educación inicial.

Lo dicho condujo al planteamiento de las siguientes preguntas para orientar la indagación: ¿Cuáles son las características de los programas de formación profesional en el campo de la educación inicial en el país en cuanto a una perspectiva de derechos, y de qué manera se actualizan? ¿Qué comprensión tienen los estudiantes y las estudiantes de último año, y los egresados y egresadas recientes de los programas de formación profesional en el campo educativo, acerca de su capacidad de incidir en el desarrollo infantil con perspectiva de derechos?

Así, se planteó como objetivo lograr la caracterización de los planes de formación profesional en el campo de la educación inicial, en función de la perspectiva de derechos de la niñez.

## **II. Metodología**

El estudio, de tipo descriptivo analítico, caracterizó 34 programas universitarios de pre-grado de Colombia, cuyo objetivo es la formación de docentes para la educación inicial. Se estudiaron sus diferentes componentes (fines, contenidos, metodologías, evaluación del programa y perspectivas curriculares) a través del análisis documental de los planes de formación y de entrevistas con coordinadores de 11 universidades. La perspectiva de derechos de la infancia en los currículos se analizó alrededor de las siguientes categorías: concepción de niño y niña y de desarrollo infantil; concepción de educación inicial, y diversidad e inclusión en la educación inicial.

Esta caracterización se complementó a través de cuatro estudios de caso de universidades de Bogotá, en los cuales se buscó entender con mayor

profundidad la relación entre las propuestas curriculares, su forma de ejecución y la apropiación lograda por estudiantes y egresados sobre la perspectiva de derechos de la infancia. Con estudiantes de último año se realizaron entrevistas de grupos focales, y con egresados y egresadas, entrevistas semiestructuradas. Se seleccionaron 9 egresados de los últimos tres años, tres por cada año.

### **III. Principales hallazgos**

Los principales resultados encontrados después del análisis de los currículos se organizaron en las siguientes categorías: concepción de niño y niña y de desarrollo infantil, concepción de educación inicial, educación inicial, diversidad e inclusión, perspectivas y enfoques curriculares, metodologías de formación de los estudiantes y las estudiantes y evaluación del aprendizaje, y actualización del currículo a través de la evaluación.

#### **Concepción de niño y niña y de desarrollo infantil**

Existen pocos programas curriculares que evidencian una concepción de niños y niñas como sujetos integrales, activos en la construcción de su desarrollo, participantes en la producción de saberes y de decisiones de la vida cotidiana, que deciden y adoptan posiciones dentro de la sociedad. Estos programas reconocen también a la primera infancia como una etapa fundamental del desarrollo humano. Los egresados, egresadas y estudiantes de programas con esta mirada, llevan a cabo prácticas pedagógicas que responden a estas concepciones, aunque también se marca la influencia de los ámbitos laborales, pues en espacios más tradicionales, los egresados y egresadas tienden a acoplarse a perspectivas en las cuales el niño y la niña son considerados más pasivos y receptivos que activos y participativos.

Existe, por el contrario, una tendencia en la mayoría de los programas, a entender la niñez temprana como una etapa de la vida destinada a preparar al individuo para su futuro. A esto se añade el abordaje desde las necesidades y no desde las capacidades y potencialidades propias de los niños y niñas. En este sentido, se tiende a concebir la niñez temprana como una época para la adquisición de competencias que serán provechosas para posteriores procesos de la vida, lo cual lleva a que la mayoría de programas tengan una mirada importante de los niños y niñas como sujetos escolares.

De otra parte, en varios de los programas el desarrollo infantil está concebido principalmente como un proceso lineal marcado por periodos de edad, los cuales deben presentarse una serie de destrezas y habilidades. No se explicita el papel de las interacciones sociales ni el rol mediador de adultos y pares dentro de las distintas culturas. Los estudiantes y las estudiantes egresados de este tipo de programas tienden a mantener y a poner en práctica esta visión, desarrollando acciones en las cuales se plantean tareas paulatinamente más complejas que aseguran el abordaje escalonado de las dificultades para facilitar el desarrollo lineal de los niños y niñas. Ligado a lo anterior, se encuentra que

pocos programas tienen una concepción de desarrollo integral enmarcado en la perspectiva de derechos y asociado de manera directa al desarrollo social y humano.

Varios currículos visibilizan la niñez desde su propia capacidad de agencia y transformación, reconociendo el desarrollo de la autonomía, la libertad y el poder de decisión, pero lo hacen para niños y niñas de cuatro años en adelante, dejando de lado los menores de esas edades. En este tema, los egresados, egresadas y estudiantes, se enfrentan también a la disyuntiva de saber que los niños y niñas pueden opinar y participar, pero temen que eso conduzca a posiciones en las cuales la persona adulta les otorgue todo el poder de decisión. Hay quienes lo resuelven al plantear el papel de persona adulta como guía y orientador, mientras otros optan por establecer áreas sencillas en las cuales permiten las decisiones de niños y niñas, y otras en las cuales la gente adulta impone su autoridad. Los egresados, egresadas y estudiantes de programas que no plantean el tema de la promoción de la autonomía y la participación infantil, describen prácticas en las cuales el docente o la docente es quien dirige el proceso pedagógico ante un niño o niña pasivo y receptivo.

La ausencia en muchos programas de una intencionalidad explícita para trabajar desde una perspectiva de derechos, posiblemente incide en la presencia de, por lo menos, dos confusiones sobre dicha perspectiva: en primer lugar, que sea referida por estudiantes, egresados y egresadas, e incluso, por algunos coordinadores, como una lista de categorías de derechos más que como una concepción sobre los niños y las niñas. Y en segundo lugar, en que se confunde el derecho con las condiciones para su garantía. Esto lleva a concluir que pareciera considerarse la perspectiva de derechos de la infancia como un tópico jurídico y no como una concepción en la cual el niño y la niña son sujetos plenos de derechos, es decir, ciudadanos y ciudadanas en el presente, activos, interactuantes, plurales, participantes y en creciente autonomía.

### **Concepciones de educación inicial**

Los programas que tienen una clara intención de fomentar prácticas profesionales basadas en la perspectiva de derechos, sustentan sus concepciones de educación inicial en los contenidos y orientaciones de las políticas públicas de primera infancia, así como en los debates actuales en torno al tema, a diferencia de aquellos programas que se distancian de este enfoque, en los cuales la mirada está sujeta, sí, a las políticas públicas educativas y de niñez, pero no de manera específica en primera infancia.

Para la mayoría de los programas analizados, el fin último de la educación inicial está asociado al desarrollo de competencias que les permita a los niños y a las niñas contar con los requerimientos que el sistema de educación básica primaria les demandará. En este sentido, sus concepciones están matizadas por procesos que preparan para el ingreso a la escuela, y no se orientan hacia los niños y niñas como sujetos y a los procesos que apunten a la promoción de sus capacidades y potenciales.

El desarrollo integral de la primera infancia como fin último de la educación inicial, es referido por casi todos los programas de una manera vaga, lo que a su vez hace que no se evidencie la forma en que los procesos enmarcados dentro de la educación inicial propenden por él. Son generalmente programas que centran su interés en la dimensión cognitiva, aunque nombren otras. Aquellos pocos programas que lo refieren de manera más específica, señalan la importancia de la promoción simultánea y sinérgica de las diversas áreas del desarrollo infantil para la generación de mejores condiciones de desarrollo individual para los niños y las niñas, y la construcción de bases para un mejor desarrollo social.

En general, los currículos de formación reconocen que la educación inicial es un asunto de corresponsabilidad compartida entre distintos actores. Sin embargo, el nivel con el que se describe la participación de cada uno de ellos en los procesos pedagógicos se precisa poco en los documentos que soportan los programas. Además, al primar la mirada de preparación para la escuela, se tiende a concebir el papel de los formadores y formadoras casi de manera protagónica, lo que hace menos visible el sentido de la vinculación activa de otros actores sociales que son igualmente relevantes en sus procesos. Lo anterior quizá pueda estar vinculado a la idea de que la educación inicial se desarrolla en el medio institucional, esto es, en los jardines infantiles. Son pocos los programas que refieren la educación inicial como proceso inscrito de manera específica, por ejemplo, en el contexto comunitario, o en otros escenarios distintos a las aulas de clase.

Si bien son pocos los programas que explicitan el papel de la formación profesional en la promoción de la participación infantil, es posible inferir que en algunos de ellos, concebir la educación inicial como un medio que coadyuva para la formación ciudadana, pasa por un trabajo pedagógico en el que el desarrollo de la autonomía se hace real sólo si hay una relación dialógica con los niños y las niñas, en la cual se les apoye en la búsqueda de comprensiones en torno a las razones que sustentan un determinado hecho o acción.

Por último, parece importante señalar que los resultados muestran cómo un número importante de los programas de formación no refieren de manera específica, cómo en la educación inicial se generan pedagogías que sean acordes a las características de los primeros años de desarrollo, es decir, a una pedagogía específica de la primera infancia, lo que se acentúa aún más si se considera que en general también se hace poca alusión a cómo se adelanta la formación de profesionales para la educación, desde el nacimiento hasta los tres años de edad.

### **Educación inicial, diversidad e inclusión**

El análisis de los programas a la luz de las categorías relacionadas con la mirada de inclusión y de diversidad, revela posturas variadas según la explicitación que hacen en relación con el tema. Unos pocos programas dan importancia a la valoración y el respeto por la diversidad y el pluralismo al

resaltar, por un lado, las diversas características de niños y niñas y de las culturas en las cuales están socializándose, y por el otro, las actitudes de reconocimiento y respeto hacia esta pluralidad. Se plantea la necesidad de no homogenizar ni idealizar a los niños y las niñas, y algunos de los programas explicitan la existencia de distintas infancias por cuanto no sólo debe pensarse en una mirada única del desarrollo, ni en los niños y niñas que pertenecen a culturas y a condiciones sociales homogéneas. Otros pocos programas plantean el tema a través de elementos relacionados con el respeto por las diferencias individuales y con la mirada de la multiculturalidad en las poblaciones con las que se trabaja. No obstante, no son posiciones de aprovechamiento pedagógico y social de la diversidad y eliminación de la discriminación a causa de las diferencias. Por último, la mitad de los programas sólo menciona la importancia de la diversidad, aludiendo a la valoración de la diferencia, a los ritmos de aprendizaje, a las situaciones excepcionales, sin hacer mayores desarrollos sobre el tema. Los egresados, egresadas y estudiantes entrevistados en el marco de los estudios de caso, reconocen casi en su totalidad la importancia de las diferencias individuales, las cuales son valoradas y tenidas en cuenta en la acción docente. Sin embargo, en el caso en que el programa no tiene una postura sobre este aspecto, tienden a tener una visión más homogenizadora de la educación. La perspectiva de aprovechar pedagógicamente las diferencias culturales no es nombrada ni siquiera en los egresados, egresadas y estudiantes de programas que asumen explícitamente esta posición en su currículo.

De otra parte, pocos programas proponen una perspectiva de inclusión de todos los niños y niñas sin discriminación. Esta perspectiva alude a varios elementos: uno, la igualdad de oportunidades y la equidad en el acceso; dos, la inclusión no debe significar sólo la integración de quienes tienen necesidades educativas especiales en el aula regular; tres, la inclusión debe ser para todos los niños y niñas y focalizada en quienes están en situación de mayor vulnerabilidad; y cuatro, una pedagogía inclusiva trabaja activamente con la diversidad, sin discriminar, sin homogenizar y procurando el desarrollo integral de niños y niñas, cambiando los esquemas escolares, incrementando la participación y aceptando a todos los alumnos y alumnas en sus diversidades. Para otros pocos programas, la inclusión de las poblaciones en mayor situación de vulnerabilidad es un tema, que a diferencia de los programas anteriores, se menciona de manera puntual sin que haga parte de una opción importante y reiterativa dentro de sus planteamientos. Y en la mitad de los programas, el tema es poco señalado, y cuando lo es, se refiere a cobertura o atención de necesidades educativas especiales.

En relación con la mirada que se hace del entorno, la mitad de los programas concibe al niño y la niña como seres sociales que se construyen como sujetos en un entorno social, y la cultura es un elemento valioso de ese contexto. Ello conlleva a valorar los procesos de socialización que van creando significados sociales apropiados por las personas de una comunidad. De esta mirada se derivan intenciones de formación de docentes orientadas

tanto a la investigación y comprensión de los contextos, como a la importancia de tenerlos en cuenta en su acción pedagógica, y aún más, a transformarlos. Sin embargo, sólo en unos pocos programas se propone que es necesario comprender críticamente, valorar, aprovechar y trabajar con estos contextos. En la otra mitad de los programas, o no se menciona el tema o se hace con alusiones genéricas a él, sin señalar su función en el desarrollo infantil.

Por último, con respecto al tópico de familia y comunidad, para unos pocos programas la inclusión de estos dos ámbitos debe darse desde una perspectiva de respeto por su cultura y a través de un trabajo interactivo con ellas dejando de lado la idea de un docente poseedor de saberes y conocimientos únicos y verdaderos, y cambiándola por otra en la cual todos y todas son actores que construyen nuevos sentidos sobre la realidad. Un segundo aspecto que caracteriza esta posición es la valoración de la familia desde una perspectiva abierta y no prejuiciosa, evitando descalificaciones y clasificaciones que la pongan en desventaja, le atribuyan culpabilidad en las dificultades de los niños y niñas y eviten el abordaje de la diversidad que se enriquece con una perspectiva de la pluralidad. Otros pocos programas, al igual que en los anteriores, aluden al reconocimiento de la familia y la comunidad como parte del entorno que debe valorarse para lograr el desarrollo infantil, pero lo hacen de manera general y desde la perspectiva de la solución de problemas, el mejoramiento de la calidad de vida, y el bienestar. Por último, un tercer grupo de programas menciona el tener en cuenta a la familia y la comunidad como ámbitos de intervención o educación. Los estudiantes y los egresados y egresadas entrevistados en el marco de los estudios de caso, en su inmensa mayoría plantean la importancia de la familia en el trabajo, aludiendo más a una posición en la cual la familia debe ser educada, intervenida o apoyada por los educadores y educadoras iniciales, o por las instituciones donde laboran, de manera que mejoren sus prácticas de crianza o puedan solucionar los problemas que afectan a los niños y las niñas. Es, en general, una mirada desde las deficiencias más que desde la diversidad, que debe ser aprovechada para fortalecer el desarrollo infantil. La comunidad, al contrario de la familia, no es nombrada por egresados, egresadas y estudiantes, como si no fuera parte del desarrollo de los niños y las niñas, ni fuera un ámbito con el que tuviera que interactuar el docente o la docente.

### **Perspectivas y enfoques curriculares**

Los currículos analizados en este proyecto son favorecedores de una formación crítico- reflexiva en la que se releva el papel del docente como investigador o investigadora. Los programas proponen que los futuros formadores y las futuras formadoras tomen conciencia de las problemáticas que aquejan sus contextos, revisen sus prácticas y propongan soluciones para los problemas identificados. Se le apuesta contundentemente a refinar la capacidad reflexiva y al desarrollo de habilidades investigativas. Sin embargo, las propuestas se plantean de forma general con poca referencia al trabajo

directo con niños y niñas, sus familias y sus comunidades. La reflexión parece centrarse en la cotidianidad de las prácticas pedagógicas, sin referentes concretos a la perspectiva de derechos de la niñez.

Un número reducido de currículos tienden a insertarse en la perspectiva crítico-social. Son propuestas en las que, además de valorar el papel del maestro o maestra como crítico de la realidad y transformador de escenarios, se incluye la visión de currículo como construcción histórica y social que involucra las vivencias de docentes y estudiantes. A pesar de explicitar estos propósitos, los currículos analizados no especifican cómo se llevan a buen término con los niños y niñas.

Las propuestas investigativas en los currículos práctico-reflexivos y socio-críticos se consolidan a partir de núcleos problémicos, con lo que se espera gestar una actitud de indagación permanente e integrar diferentes ejes temáticos o núcleos del saber. Son currículos marcados por características como la flexibilidad, la transversalidad y la integralidad. No obstante, estos elementos no se puntualizan directamente en lo concerniente a la niñez.

### **Metodologías de formación de los estudiantes y las estudiantes**

En general, los programas ofrecen variedad de espacios de enseñanza y aprendizaje caracterizados por una concepción activa y constructiva en la que el sujeto es partícipe de su propio proceso de desarrollo y de aprendizaje, para lo cual se considera fundamental la interacción con el medio, con los demás y consigo mismo. La búsqueda de integración teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la investigación, la pregunta como eje dinamizador, la asesoría, los seminarios, los talleres y una variedad de estrategias y metodologías para formar, son las mediaciones utilizadas para la enseñanza del desarrollo infantil. Tanto estudiantes como egresados, egresadas y coordinadores o coordinadoras, se refieren a esta diversidad metodológica que conduce a vivenciar maneras distintas de comprender y tratar el fenómeno del desarrollo infantil y de la educación inicial desde la perspectiva de derechos, en la formación como educadores y educadoras infantiles.

Pocos programas proponen metodologías reflexivas. Quienes lo hacen, las formulan en el horizonte de las perspectivas activas y constructivistas, a través de las cuales el estudiante o la estudiante apropia un conocimiento pedagógico crítico sobre la infancia. A través de la reflexión, el colectivo de estudiantes aprende también a conocer y a intervenir los contextos de desarrollo de los niños y niñas.

Finalmente, y en general, los programas no explicitan metodologías que aprovechan la diversidad del grupo de estudiantes. Quienes lo hacen, entre ellos dos de los casos, privilegian el trabajo en grupo, y a través suyo el aprendizaje proveniente de las miradas diversas de sus integrantes, así como la construcción de participación, democracia, deliberación, discusión y construcción colectiva dentro de estos grupos.

### **Evaluación del aprendizaje de los estudiantes**

La mayoría de los documentos no hacen explícita una valoración que destaque el sentido democratizador de la evaluación para reconocer, a través de ella, la pluralidad e integralidad de aprendizajes de los estudiantes y las estudiantes, así como la flexibilidad y heterogeneidad de la misma evaluación. Quienes sí lo hacen, pretenden que la evaluación sea un mecanismo potenciador del desarrollo del estudiante o la estudiante desde las singularidades y ritmos propios de aprendizaje que plantean como grupo humano, y desde sus posibilidades de participación en ella. En estos casos, se busca promover procesos que contribuyan a construir al estudiante como sujeto y, en esta forma, que el conocimiento sobre él, y lo que él mismo es y ha desarrollado hasta el momento, sea punto de partida necesario para la evaluación.

No obstante lo anterior, todos los programas se esfuerzan por mostrar que su evaluación supera el llamado enfoque tradicional, y por tanto, plantean una evaluación que se realiza de manera diversa, aunque no siempre diferencien evaluar de calificar con retroalimentación.

Las enseñanzas que genera la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y las estudiantes es un tema poco considerado por los programas. Unos pocos que lo mencionan, entienden la evaluación y su forma de llevarla a cabo como un ejercicio que permite a los futuros educadores y educadoras vivir experiencias que posteriormente podrán servirles cuando se enfrenten a los procesos de evaluación de niños y niñas. De la misma manera, convierten la evaluación en un ejercicio formativo y de aprendizaje, donde el error, la reflexión sobre cómo conocen, estudian y aprenden los estudiantes y las estudiantes, además del énfasis sobre lo aprendido en términos de infancia y desarrollo del niño y la niña, son referentes obligados.

### **Actualización del currículo a través de la evaluación**

Los procesos de acreditación de los currículos han sido poco utilizados por los programas para una revisión y evaluación de los objetivos curriculares, a la luz de la situación de la niñez en Colombia y en el mundo, y de una perspectiva de derechos. Los pocos programas que fundamentan su actualización en ello, se basan en los avances y discusiones teóricos y prácticos sobre la infancia y el desarrollo infantil en la perspectiva de derechos, y analizan la realidad de la niñez, las políticas de infancia, y las necesidades de proyectos y programas de desarrollo que promuevan la mirada del niño y la niña como sujetos de derechos.

## **IV. Discusión**

El país ha avanzado en la construcción teórica y pedagógica de las implicaciones que tiene, por mencionar tan sólo un ejemplo, la educación para personas adultas, lo que necesita hacerse también para abrir los espacios académicos e investigativos que permitan ubicar el papel de la pedagogía en

función de la primera infancia, esto es, en el escenario de la educación inicial. Es así como propuestas generalistas no pueden cobrar fuerza en perjuicio del conocimiento y comprensión de momentos clave del desarrollo infantil que, en contextos y culturas determinados, requieren intervenciones muy centradas. De la misma manera, las metodologías han de perfilarse como mediaciones para el doble logro de la formación de educadores y educadoras iniciales: su formación como pedagogos y pedagogas, y su aprendizaje sobre el niño y la niña, cuyo desarrollo se propone.

Si la educación inicial tiene como finalidad contribuir a desarrollar las capacidades de la infancia, específicamente en sus primeros años de desarrollo, ello demanda profesionales que sean formados y formadas en la particularidad de los procesos que atañen a este periodo de la vida y a las implicaciones pedagógicas que en éstos se encuentran inscritas, independizándose de los modelos provenientes de la escuela básica primaria y secundaria. Ello supone pensar que el objeto de estudio de la educación inicial es el pleno desarrollo infantil por medio de la generación de las mejores condiciones para el ejercicio, promoción y protección de sus derechos, a través de la creación de ambientes favorables para tal fin.

Para ello también se hace necesario que los currículos hagan un reconocimiento al papel activo que desempeñan los niños y niñas en su desarrollo. Se debe propender por visiones menos escolarizantes y que no conciban a los niños y niñas como *tabulas rasas*, carentes de saberes y experiencias. Y de manera particular es necesario que los programas hagan un reconocimiento sobre las formas de comunicación y participación de la primera infancia, lo cual se traduce en promover la toma de decisiones de los niños y niñas para poder expresar sus opiniones, y de manera especial tomarlas en cuenta.

Desde esta perspectiva, la formación de educadores y educadoras iniciales debe contribuir con un cambio cultural sobre la infancia y la niñez y sobre los entornos de familia, comunidad y escuela. Los estudiantes y las estudiantes en formación requieren herramientas pedagógicas de trabajo, capaces de leer la cultura y de proponer acciones para los cambios, que permitan nuevas visiones y comprensiones sobre la infancia y sus entornos.

Entonces, la ruta de construcción de una propuesta pedagógica con las características anteriores, podría tener como punto de partida la articulación entre el desarrollo infantil con perspectiva de desarrollo humano y social. En este sentido, el eje articulador podría estar en el papel de la perspectiva de derechos de la infancia, que más que un abordaje con pretensión homogenizante, posibilita una mirada crítica sobre las condiciones particulares de los niños y las niñas en sus contextos, y se torna en concepciones y prácticas pedagógicas que posibiliten el giro de aquellas que se orientan a suplir carencias, a otras que transiten hacia la promoción de las potencialidades aprovechando la diversidad y pluralidad de contextos en los cuales crecen los niños y las niñas.

Los resultados muestran que algunos programas de formación de talento

humano para el trabajo con primera infancia, tienen avances importantes en ello, lo que representa un recurso importante si se promueven procesos de reflexión que puedan contribuir al desarrollo de otros, y si se construyen las relaciones propicias entre ellos para discutir los problemas de la infancia y las coordinadas que los atraviesan.

Estos programas se constituyen en aportes para avanzar sobre propuestas más pertinentes y ajustadas para la infancia colombiana. Pero no solamente éstos tienen un papel en la construcción colectiva implicada en la formación de educadores y educadoras infantiles. Todos entre sí, a través de redes, asociaciones, grupos de trabajo, foros y debates, podrán encontrar un lugar de trabajo acorde con las necesidades y requerimientos del país en materia de una formación desde la perspectiva de derechos. Además de estos grupos y redes, es deseable que se generen estrategias de socialización que vinculen las experiencias de maestros y maestras en ejercicio en diferentes instituciones (públicas, privadas) que desplieguen formas de innovación y aplicación de la perspectiva de derechos en su labor educativa con niños y niñas.

Por los resultados encontrados, parece necesario que los programas se actualicen en términos de estrategias variadas e integradas de formación que consideren lo teórico, lo epistemológico, lo práctico, lo vivencial y lo metodológico. Las estrategias de formación se deben caracterizar por la incorporación de espacios en los que se indaga y busca conocimiento nuevo, y espacios de práctica en los que se aprende de la lógica de las distintas instituciones. En este contexto, el papel del estudiante o la estudiante, como agente activo del desarrollo del programa y de su proceso de formación, es fundamental.

El currículo requiere ser objeto de reflexión continua por parte de los actores del programa, con el fin de monitorear la puesta en escena de la perspectiva de derechos en los escenarios de formación y en los espacios de práctica.

En este sentido, los resultados señalan la necesidad de introducir la perspectiva de derechos de forma clara, abierta y explícita en los contenidos curriculares, en primera instancia para evitar interpretaciones que desvíen la atención del sujeto niño y niña, y para abrir el espacio a una visión más positiva de lo que implica la promoción y aplicación de una perspectiva de derechos para la niñez. La integración explícita de esta perspectiva debe hacerse de manera transversal, para que incida en todas las aplicaciones que haga el estudiante o la estudiante.

Asociado a lo anterior, la mirada deficitaria que muestran la mayoría de los programas en relación con los entornos y actores comprometidos en el desarrollo infantil temprano, plantea la urgencia de un cambio en la dirección o sentido que dan las reflexiones en los procesos de formación profesional, hacia el análisis de las potencialidades de los contextos y los individuos que rodean a los niños y niñas para integrarlos en las soluciones que formule el colectivo de estudiantes.

De esta manera, los programas de formación deben promover con

mayor fuerza la generación de perfiles profesionales, caracterizados por una fuerte habilidad para gestionar transformaciones sociales, trascendiendo la concepción de formar profesionales que tienen una mayor inscripción en los ámbitos educativos tradicionales, a otros en los que se convierten en catalizadores de cambios sociales. Ello implica un abordaje intercultural del trabajo con los distintos contextos en los cuales están los niños y las niñas, y la apertura a la posibilidad de la participación genuina de los distintos actores en la toma de decisiones sobre las acciones de promoción del desarrollo infantil, superando la mirada que se ha tenido sobre familias y comunidades como ambientes carentes y deficitarios que poco contribuyen al desarrollo infantil.

Para responder de manera positiva a las dificultades de atraer estudiantes interesados o interesadas en educación inicial, los programas han ampliado la oferta educativa abarcando muchos aspectos que no se centran específicamente en la primera infancia sino que son planteamientos con aplicación al ciclo de la básica primaria o a poblaciones en situación de discapacidad. En consecuencia, estos programas tienen un reto inaplazable, cual es la propuesta de un modelo que resulte atractivo para ser ofrecido a los jóvenes y las jóvenes bachilleres, y a la vez se convierta en un proyecto con responsabilidad social de acuerdo con los requerimientos del país en materia de desarrollo infantil, y de educadores y educadoras que se preparen para promoverlo.

La sobrevivencia de los programas de formación depende de su sostenibilidad económica, la cual en muchas ocasiones depende de políticas y criterios administrativos de las entidades universitarias. En tal sentido, las universidades y programas, dentro de su autoevaluación, deben tener presente que su labor en la formación de formadores y formadoras tiene una responsabilidad social que debe ser asumida con todo lo que ello implica, mejorando las condiciones de los docentes y las docentes y su dedicación a la investigación, la reflexión y la actualización de los programas.

### **Lista de referencias**

- Alianza Internacional Save the Children (Ed.) (2002). Programación de los derechos del Niño: Cómo aplicar un enfoque de derechos del niño en la programación. Manual para los miembros de Save the Children. Sin más datos de edición.
- Cillero, M. (1999). Infancia, Autonomía y Derechos: una Cuestión de Principios. En: Derecho a Tener Derecho (Tomo 4, pp. 1-13). Montevideo: Unicef, Instituto Interamericano del Niño, Instituto Ayrton Senna.
- Comité de los derechos del niño (2007). Guía a la Observación General N° 7: realización de los derechos del niño en la primera infancia. La Haya: Unicef, Fundación Bernard Van Leer.
- Fanlo, I. (2004). Los Derechos de los Niños ante las Teorías de los Derechos: Algunas Notas Introdutorias. En: Fanlo, I. (Comp.) Derecho de los Niños: Una Contribución Teórica (pp. 7-37). México, D. F.: Distribuciones

Fontamara.

Peralta, M. V. (2003). Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos. En: Primer Foro Internacional: Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década (pp. 111-143), Bogotá: Centro de Investigación y Desarrollo Humano, Cinde, Unicef, Save the Children.

Red por los derechos de la infancia (2006). *Niñez como Descubrimiento del Siglo XX*. (En red). Consultado el 4 de abril de 2006, de: [http://www.derechosinfancia.org.mx/Derechos/conv\\_2.htm](http://www.derechosinfancia.org.mx/Derechos/conv_2.htm)

---

### Referencia

Nisme Pineda, Leonor Isaza, Marina Camargo, Clelia Pineda y Diana Henao. "Las perspectivas de derechos en los programas universitarios de Colombia que forman educadores iniciales", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 7, núm. 2, (julio-diciembre), 2009, pp. 621-636.  
*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*

---