

El docente del nivel inicial: retos para la formación profesional y continua*

Vivian Lissette Ospina Tascón¹

Universidad de San Buenaventura, Colombia

DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1325>

Recibido: 5 de febrero de 2015

Aceptado: 18 de julio de 2015

The early childhood teacher: challenges for the professional and continuous training

Palabras clave:

Educación inicial,
Formación docente,
Infancia.

Resumen

En este artículo teórico se realiza un recorrido general por la situación docente en América Latina, específicamente por la situación de educadores del nivel inicial. A partir de esto, se establece una relación entre algunos de los conflictos de los educadores de primera infancia y la configuración histórica de la forma en que fueron educados en tanto adultos para pensar y relacionarse con los niños y niñas. Se presentan argumentos epistemológicos que invitan a formas alternativas de construcción de conocimiento sobre las infancias en los contextos contemporáneos. También se plantean interrogantes en torno a las propuestas de formación docente y se sugieren algunas nuevas, a propósito del educador y la posición subjetiva desde la cual se enfrenta con la experiencia infantil.

Key words:

Teacher's education,
Early childhood education,
Infancy.

Abstract

This theoretical article carries through a general view about the teacher's situation in Latin America, specifically the early childhood from which it is pretended to establish a relation between some of the conflicts early childhood educators experience and the historical configuration under which they were educated as adults able to think and related to infancy. Epistemological arguments are presented in order to consider alternative ways of constructing knowledge about infancies in contemporary contexts. Some queries are presented about teacher's education proposals and some others are also suggested, concerning the educator and his/her subjective position from which he/ she deals with children experience.



Referencia de este artículo (APA): Ospina, V. (2016). El docente del nivel inicial: retos para la formación profesional y continua. En *Revista Educación y Humanismo*, 18(30), 107-122. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1325>

* Este artículo hace parte del proyecto de investigación aplicada "Transformación de las prácticas educativas en un CDI de la ciudad de Cali", financiado por la Universidad San Buenaventura (Cali) desde marzo hasta diciembre de 2015.

1. Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Magíster Psicología Cognitiva y del Aprendizaje de la FLACSO, Buenos Aires. Actualmente es docente en la Universidad de San Buenaventura de Cali. Email: vlospina@usbcali.edu.co

Introducción

La situación docente en América Latina comparte condiciones sociales, culturales y las formas en que su rol se ha configurado al interior de sistema educativo. El gremio docente ha sido objeto de fuertes críticas y de múltiples intervenciones. Y los educadores del nivel inicial comparten, por supuesto, las vivencias problemáticas propias de este nivel, especialmente las tensiones que conllevan las distintas formas de ser de los niños y niñas en el marco de los contextos educativos contemporáneos.

Dichas tensiones pueden obturar diversas posibilidades que deben considerarse en los procesos de formación de educadores del nivel inicial, dados los interrogantes que suscitan en torno a los límites actuales en la relación adultos-infantes.

La presente revisión se constituye en un recorrido general por la situación docente en América Latina, a partir de la cual se espera establecer una relación entre algunos conflictos propios de los educadores del nivel inicial y la configuración histórica de la forma en que fueron educados para pensar y relacionarse con la infancia como categoría conceptual, y con los niños y niñas en sus prácticas cotidianas.

Esto en respuesta a la necesidad de considerar nuevas perspectivas en la formación inicial y continua, que integren la subjetividad del educador y que favorezcan transformaciones en las formas de acoger las infancias de los contextos contemporáneos.

La formación docente en latinoamérica

Las transiciones y tensiones que atraviesa el sistema educativo en Colombia no pueden pensarse de manera aislada respecto al contexto latinoamericano, pues, algunos cambios ocurridos al respecto en los países de la región remiten al redireccionamiento de los principios que orientaron los sistemas educativos en el mundo durante el siglo XX: incluir a los sujetos en el espacio educativo con el fin de forjar el futuro adulto productivo (Boom, 2009).

La empresa de transformar los principios del sistema educativo ha suscitado debates en torno a la formación docente. Los estudios señalan la necesidad de apuntar hacia el mejoramiento de la calidad de la práctica educativa, redimensionando las complejidades y dificultades que atraviesa el ejercicio profesional de los docentes (Vaillant, 2007). En este sentido, se destacan problemas como la baja remuneración en comparación con otras profesiones y, por tanto, la poca valoración del oficio, así como la escasa atención en la política educativa. Camargo *et al.* (2004), Vaillant (2007, 2012) y Terigi (2012) coinciden en que uno de los aspectos más preocupantes es la propia formación que reciben los educadores, en tanto no asegura cambios significativos en las concepciones previas sobre la educación, el aprendizaje, etc., y más bien incide poco en la práctica profesional. Adicionalmente, se encuentran entornos laborales raramente propicios a la profesionalización, poca permanencia de los programas que se ofrecen a lo largo del tiempo y en ocasiones escasa coherencia con las

propuestas y currículo de las instituciones educativas (Avalos, 2007). Precisa Terigi (2012) que el gremio docente constituye una de las mayores fuerzas laborales en Latinoamérica, y no obstante, ha dejado de ser parte de la proporción más formada de la población.

Debe decirse que el problema de la calidad de la práctica educativa docente en Latinoamérica ha sido objeto de atención desde hace varias décadas. Sin embargo, el esfuerzo se ha centrado en subsanarlo desde la perspectiva de la capacitación, lo que obedece a una cierta forma de comprender la problemática. En efecto, por décadas se han ofrecido variadas propuestas remediales, pero todas han sido objeto de serias críticas, en tanto estos ingentes esfuerzos parecen no haber tenido tanta incidencia en el desarrollo profesional (Avalos, 2002 y 2007).

En general, las propuestas remediales asumen un foco estrecho, que deja de lado muchos otros factores fundamentales para el progreso de la profesión docente, tales como el abordaje de las relaciones laborales, la promoción dentro de la profesión y la formación continua (Imbernon, 2002; Terigi, 2012; Vaillant, 2007; Banco Mundial-Paraguay, 2013). Otros autores señalan la insuficiencia de estos esfuerzos, en tanto no se logra una auténtica transformación en la que se gesten procesos de individuación y conciencia sobre las propias capacidades y de su lugar en el medio comunitario, político y cultural (Vargas & Gil, 2015).

En suma, gran parte del cuerpo docente en Latinoamérica está recibiendo un alto grado de capacitación, lo que implica grandes inversiones estatales, pero pareciera que el foco se siguiera sosteniendo sobre una inversión en formaciones con formatos convencionales que privilegian el trabajo teórico e informativo. Paradójicamente, al gremio docente se le exige transformaciones profundas en su quehacer. Frigerio (2000) advierte que en muchas ocasiones pareciera que lo que está en juego es evidenciar el éxito de las reformas y, por tanto, de los gobiernos, pero no la situación docente y de los educandos.

Ahora bien, aunque la situación docente del nivel inicial en Latinoamérica comprende los aspectos mencionados anteriormente, hay especificidades sobre el particular. Por ejemplo, el nivel inicial empieza cada vez más a edades más tempranas. Por otra parte, la OIT (2012) reconoce que la calidad de la educación en la primera infancia depende a su vez de la calidad en la formación universitaria y continua del personal docente, sin embargo, también admite que lograr esa calidad sigue siendo un objetivo lejano; entre otras cosas porque en general las personas que trabajan con los niños más pequeños son los que cuentan con menos formación en comparación con los otros niveles docentes. De igual forma, las propuestas de formación continua suelen estar desvinculadas de los objetivos pedagógicos de la formación universitaria de los educadores y de sus necesidades específicas en los contextos laborales (Feldfeber, 2007; OCDE, 2009, citado en informe de la OIT, 2012).

Considerando otro factor, las problemáticas en Latinoamérica no se circunscriben solo a la falta de acceso a formaciones de posgrado. Más bien, las críticas son abiertas frente a la formación universitaria. Martínez Núñez & Muñoz Zamora (2015) se refieren a los avances de la política de aumento de la cobertura, precisando que estos no redundan en el fortalecimiento de los profesionales y cuestionan, sobre todo, los modelos de formación para educadoras del nivel inicial, que no estiman la importancia de la transformación de los imaginarios en torno a la infancia.

Otro tema de especial consideración es el de las políticas de formación docente, en tanto las perspectivas son muy diversas en Latinoamérica. Al respecto, Frigerio (2008) subraya que las macropolíticas no son las únicas que orientan el quehacer cotidiano en las instituciones, y que más bien se debe considerar la constitución de micropolíticas por parte de los *hacedores de la cotidianidad*, según su interpretación y reconstrucción de las políticas públicas. De esta manera, la mirada se vuelve sobre la necesidad de pensar en profundidad la formación docente continua, pues es claro que las reformas educativas son un eslabón inicial, pero no la fuerza que sostiene las transformaciones de un sistema educativo.

La reflexión en torno a la formación de educadores para el nivel inicial precisa nutrirse también de la comprensión de las problemáticas y debates en torno a los obstáculos que enfrenta la

transformación del nivel inicial en el contexto latinoamericano. Los enfoques de formación para docentes tradicionalmente han operado en torno a propuestas centradas en formatos pedagógicos que privilegian el nivel teórico en desconexión de las realidades cotidianas; y también han contribuido a reproducir discursos hegemónicos en torno a la idea de la infancia como etapa de preparación para la futura vida adulta, sobre todo para la futura vida escolar. Malajovich (2006) plantea, por ejemplo, que uno de los debates más comunes en Latinoamérica es el enfrentamiento que hay entre lo asistencial y lo educativo.

En tal sentido, la formación de educadores de educación inicial en Colombia siguió durante varias décadas los parámetros de una política pública que pensó el nivel inicial como educación preescolar, consolidando prácticas, formas de relación con la infancia y formas de pensar el sentido del nivel inicial que no serán fácilmente transformadas por los esfuerzos de las nuevas macropolíticas.

De manera reciente, los informes señalan que en Colombia, los currículos de formación profesional no corresponden aún a los desarrollos conceptuales en torno a la primera infancia desde una perspectiva de derechos ni a las necesidades de un país con diversidad cultural. De otro lado, si bien se cuenta con lineamientos y referentes que orientan los procesos de cualificación, la formación continua se encuentra escindida de las realidades educativas, en tanto que los procesos existentes no han sido suficientemente

documentados para que se pueda determinar el efecto que han tenido en los distintos contextos. De igual forma, en muchas ocasiones estos procesos se encuentran desarticulados de las políticas educativas (OREALC/UNESCO Santiago, 2015).

El bajo nivel de escolaridad para el nivel inicial también representa un desafío para las políticas educativas en Colombia. Según datos del ICBF, a mayo de 2014, se contaba en Colombia con 132.471 maestros y agentes educativos del nivel inicial. De los cuales, el 32 % contaba con formación técnica, 26 % con formación de bachillerato, el 19 % con un nivel profesional, y apenas el 1 % tiene formación de posgrado, bien sea de maestría o de especialización (OREALC/UNESCO Santiago, 2015).

Nuevas perspectivas

Durante la década de los 80 y 90, en América Latina emergió la tendencia de proponer cursos de perfeccionamiento como acciones remediales que buscaban el mejoramiento de la práctica educativa de los docentes. Ello provocó fuertes críticas desde distintas perspectivas; bien porque se propusieron sin ningún tipo de regularidad o estabilidad, o porque la concepción de la tarea docente ha sido muy reduccionista (Avalos, 2007; Vaillant, 2007; OREALC/UNESCO, 2013).

En la última década, discursos provenientes de la investigación educativa en Iberoamérica destacan la necesidad de asumir perspectivas

distintas en torno a la formación docente. Los autores coinciden en la necesidad de asumirla como procesos de formación continua y permanente, y no como acciones puntuales que reafirman posiciones históricas en las cuales los docentes asumen un lugar pasivo frente a los discursos disciplinares.

Imbernon (2002, citado en Vaillant, 2007); Amaya & Amaya (2010) y Aguirre *et al.* (2012) refieren la necesidad de asumir propuestas de formación basadas en investigaciones sobre las realidades de los contextos laborales. En este orden de ideas, se espera que los asesores ayuden a diagnosticar problemáticas y necesidades específicas y contribuyan, así, a desestructurar patrones históricos en los cuales los saberes expertos se sitúan como cultura dominante. También se discute actualmente la necesidad de asumir cambios profundos, con los cuales la tarea de la formación supere la idea de la capacitación como simple transmisión de saberes. Los investigadores coinciden en plantear que los modelos alternativos más interesantes son los que han asumido las propuestas de desarrollo profesional en las instituciones en las que se labora. Esto no es de extrañar, ya que en este caso el desarrollo profesional concibe la formación como posibilidad de generar espacios de apertura y fortalecimiento de la relación de los docentes con los dilemas políticos y culturales de la contemporaneidad, de forma tal que ellos puedan ampliar los horizontes comprensivos de su oficio y se dé lugar también a la reflexión sobre las formas en que se establecen los modos relacionales en el ámbito

de la formación y la vida laboral (Terigi, 2012; Imbernon, 2002; Arboleda, 2013).

El desafío de la cualificación de los maestros consiste entonces en asumir procesos de transformación que no se reduzcan a la implementación de una política educativa. En su lugar, se deben asumir procesos de cualificación en equipos de trabajo y orientados hacia la apropiación de herramientas teóricas y prácticas que favorezcan posiciones cada vez más autónomas para enfrentar éticamente los compromisos educativos y las decisiones del día a día (Diker & Terigi, 2005; Badía-Pujol, 2012; Echeverri & Rodríguez, 2013). Incluso, en Latinoamérica, se destacan movimientos basados en la conformación de redes docentes que valoran el intercambio y producción colectiva acerca de las propias prácticas (Feldfeber, 2007). Lo que está en juego es una reflexión profunda sobre el maestro como sujeto de saber y no como un sujeto que asume en forma acrítica las directrices de los saberes expertos.

En esta vía, los enfoques de acompañamiento biográfico y narrativo sugieren asumir la formación como autoformación, de forma tal que se posibilite a los educadores avanzar en la comprensión de la responsabilidad y autoría que tienen en su propia trayectoria de formación (Souza, 2011).

También, Diker y Terigi (2005) destacan que se requiere una ruptura con modelos de formación orientados hacia la comprensión de la prác-

tica educativa como producto específico de la acción individual del docente. En su lugar, señalan que la formación continua *in situ* permite que se apele tanto al cuerpo docente como al colectivo profesional y directivo, así como a todos los implicados en la toma de decisiones en torno al funcionamiento institucional.

De hecho, investigaciones que han acompañado procesos de formación continua *in situ* refieren el valor que los docentes conceden a la reivindicación de la producción colectiva de saber, lo que permite hacerle frente a posiciones individualistas promovidas también por los modos de funcionamiento en los contextos laborales (Diker & Terigi, 2005; Arandia *et al.*, 2012). También se hace referencia a otros aspectos menos visibles que promueven la calidad de la práctica educativa, como el cuidado emocional de los docentes a partir de la generación de espacios que favorezcan la escucha y el análisis de problemáticas al interior de la vida institucional (Fernández, Palomero & Teruel, 2009; Caminos & Nosei, 2014).

Otras investigaciones proponen que la docencia destacada se caracteriza por la posibilidad de transformar la práctica educativa, salvaguardando sus horizontes éticos y políticos y la posición subjetiva y de responsabilidad que se asume frente a la necesidad permanente de formación (Isaza, Pérez, Roa & Vargas, 2014). En esta línea, se encuentran experiencias novedosas de formación, en las cuales prevalece el acompañamiento a partir de recursos artísticos. De esta

manera, se brinda a los docentes la posibilidad de que sean protagonistas de su formación y encuentren alternativas de resolución a sus conflictos, a partir de estrategias simbólicas (Motos & Navarro, 2012).

Formación docente en el nivel inicial

En el contexto de la educación inicial, la formación docente se ha visto marcada por las concepciones de infante esgrimidas por los discursos de disciplinas como la Psicología y la Pedagogía (Diker, 2008). Las disciplinas científicas de la modernidad, por lo general, se anclaron en posturas epistemológicas en las que se reivindicaba exclusivamente la construcción de conocimiento científico, a partir de presupuestos como la generalización y de la obtención de leyes que favorecieran la predicción y el control. Según Foucault (2006), modernidad en Occidente, específicamente en lo que denomina momento cartesiano, promovió como principio general la práctica y el discurso *conócete a ti mismo*, así como actitudes y disposiciones en torno al hecho de conocer y acceder a la verdad separados de lo que en la antigüedad se planteaba como *inquietud de sí* o condiciones espirituales de prácticas de cuidado y cultivo de sí, que exigen transformaciones propias como condición del conocer. De esta manera, en la modernidad occidental, se observa una escisión entre el conocer y el sujeto que conoce. En términos generales, el dispositivo educativo configurado en la modernidad es heredero de esta orientación, que privilegia el establecimiento de relaciones con el proceso de conocer como un camino desprovisto de subjetividad.

Este marco epistémico moderno favoreció el hecho de que durante el siglo XX las conceptualizaciones se orientaran hacia la construcción de universales que permitieran explicar una sola forma posible de ser niño. La infancia se constituyó así en objeto de saber y de poder por parte de diversas disciplinas (Diker, 2008; Baquiro, 2012; Boom, 2011).

En el marco de una cultura pensada por y para adultos, estas certezas propiciaron la representación de los niños y niñas como seres frágiles y carentes. En Europa y en América Latina, las instituciones de protección y de caridad ocuparon un lugar importante en relación con lo que Frigerio (2008) denomina prácticas de minorización y Baquiro (2012) señala como prácticas que consolidaron una construcción social de la infancia o tecnologías en la que se privilegia una imagen del niño como ser que hay que corregir en razón de su incompletud. Es decir, formas de intervención al interior de las diversas instituciones que reproducen y cristalizan una imagen de los niños y niñas como si su naturaleza fuese inferior.

Según otras perspectivas, esta visión de niño proviene no solo de la modernidad y de la configuración que se dio en la escuela moderna. Sáenz (2009) plantea que la escuela moderna retomó las prácticas monásticas y la imagen de niño que se concibió mucho antes de la modernidad. Pone el acento sobre las prácticas de infantilización de la niñez y de la población en general como línea de fuerza que ha incidido sobre la formación del su-

jeto en Occidente: en palabras del autor, “como dispositivo de saber/poder/subjetivación”. En este sentido, plantea que la infancia es un invento del cristianismo institucional. Para este autor, la infantilización redundaba sobre la posibilidad de ver y actuar sobre el niño o la población, a partir de su reconocimiento como ser subordinado a un otro y sobre prácticas de gobierno que preservan la forma pastoral y la gestión sobre la base de relaciones de dependencia.

El dispositivo educativo que se configura en la Europa moderna y que permea la configuración de los sistemas educativos en América Latina, se consolidó al tiempo que los Estados Modernos. Baquiro (2012) señala que la institucionalización de la infancia también estuvo al servicio de la máquina civilizatoria. La intervención de la infancia vinculó las expectativas del futuro adulto civilizado y portador de ciertos valores morales que lo ajustan a una norma. Narodowski (2011) sitúa esta búsqueda de una adultez virtuosa en la utopía sociopolítica europea, desde la cual se perfiló el lugar del infante/alumno al interior de la institución escolar. Ello supone la existencia de un infante heterónimo, obediente y en un lugar de no saber, todo lo cual lo ubica en una relación de subordinación frente al lugar adulto. Bajo esta óptica, los saberes expertos modernos contribuyeron a las prácticas de infantilización sobre la población, y la cientifización de la mirada de la niñez intensificó las formas de poder disciplinarias, es decir, de *seguridad* y *regulación* de la especie humana (Sáenz, 2009).

En Colombia y en términos generales en América Latina, la propuesta educativa para la infancia durante el siglo XX reprodujo los imaginarios y concepciones sobre la infancia antes mencionados, como también las prácticas educativas homogenizantes, que buscaban preparar a los niños y niñas para su futuro lugar social en tanto sujetos productivos, a las cuales subyacía la naturalización de una sola forma posible y deseable de la infancia. De esta manera, las formas de educar y gobernar la infancia han cultivado esta etapa de la vida pensando en lo prometedora que su adultez puede ser para la sociedad. Al respecto, para Sáenz (2007), la escolarización constituyó una pieza fundamental del proceso de occidentalización colonial, específicamente la escuela pública, escenario que se configuró para regenerar a los niños y niñas con signos de anormalidad.

Además, la mirada y las prácticas de intervención a la infancia en Colombia han traído consigo significaciones de los niños y niñas que se arraigan en un cristianismo institucional, así como en la configuración de la escuela moderna europea del regeneracionismo y del asistencialismo. Cabe entonces preguntarnos, ¿coexiste el salto epistemológico del niño concebido como ser de derechos con las miradas mencionadas anteriormente en las prácticas educativas de los educadores de los niños y niñas? ¿Qué desafíos experimenta la formación docente frente al escenario de los derechos de los niños y niñas?

En relación a este último interrogante, y a

partir de una reflexión profunda sobre el enfoque de derechos, Bustelo (2007) sitúa la protección de estos derechos como posicionamiento ético de la cultura y de una responsabilidad indeclinable de los adultos que exige de sí mismos romper con la lógica del castigo y la recompensa. Este autor demanda configurar nuevas formas de proponer límites y relaciones de autoridad protectoras, pero, sobre todo, una capacidad de actuación moral fundada en un sentido del ofrecimiento y la responsabilidad frente a la infancia sin esperar reciprocidad. Configurar la identidad del educador para que esté en capacidad de situarse relacionamente desde la protección que contiene, limita y devuelve a los niños su conciencia humana y no la deuda de obediencia, es el gran desafío que enfrenta la formación de educadores del nivel inicial. El nuevo enfoque de derechos para pensar la infancia, trae una cantidad de conmociones en las formas en que históricamente se ha concebido la relación con los niños y niñas, en tanto instaure nuevos términos de obligaciones en las relaciones familiares, políticas y sociales (Acosta, 2012).

Otras formas de pensar la relación educativa con las infancias

En el contexto contemporáneo emergen cada vez más corrientes que discuten los supuestos teóricos sobre los que se sostiene la educación de la infancia. La discusión en torno a la naturalización de la imagen del *niño universal*, a la manera como los principios que derivan de las teorías que alimentan esa imagen se han posicionado como discursos y prácticas dominantes, se perfila como eje del problema (Da Costa, 2007).

Es necesario construir nuevos marcos teóricos y metodológicos que permitan comprender las transformaciones en las formas de ser de los niños y niñas en el mundo contemporáneo, y que posibiliten pensar el fenómeno de la infancia desde diversas disciplinas. En las últimas décadas se ha reconocido que el concepto de la infancia se ha cimentado sobre un conjunto de saberes y representaciones que los adultos han construido históricamente para concederles a los niños y niñas ciertos lugares en la sociedad (Jilmar, 2012). Para superarlo, es deseable, entonces, que los debates y tensiones emergentes permeen los paradigmas de formación docente (universitaria y continua) de educadores del nivel inicial.

Uno de los aspectos que comienza a cuestionarse abiertamente es el hecho de que las categorías provenientes de discursos de la modernidad, incluso del escenario contemporáneo, resultan estrechas para pensar estas transformaciones, no solo en la forma de ser de los niños, sino también en las nuevas formas y posibilidades de la relación adulto-niño en diversos contextos, entre ellos, el educativo (De Amorim, Henn & Sommer, 2011).

Tal vez la ruptura más importante que se propone y en la que coinciden diversos autores, es, precisamente, la de la categoría infancia. Se estima que la categoría *infancias* (en plural) puede resultar más prometedora; pues esta nueva forma de nombrar admite la diversidad de posibilidades por las que puede transitar la constitución de la forma de ser niños y niñas (Frigerio, 2008; Diker, 2008; Kohan, 2007; Baquiro, 2012).

Jiménez (2012); Arias (2012) y Cortés (2011) concuerdan en reconocer la transformación hacia una infancia, y en general hacia unas subjetividades contemporáneas y de las formas relacionales, que supone cambios profundos respecto al tradicional lugar del infante al interior del núcleo familiar, de la escuela y de la sociedad en general.

Al respecto, Baquiro (2012) señala la necesidad de crear nuevos referentes epistemológicos, teóricos y metodológicos que permitan abordar la construcción de conocimiento sobre las infancias. Específicamente, se requiere repensar las formas relacionales de los infantes y los adultos en los contextos educativos. En el marco de una educación diferenciada de lo escolar, en la cual se le dé cabida a las múltiples posibilidades de la infancia, la figura tradicional del adulto resulta resquebrajada.

Y es que una perspectiva de la educación que conciba ampliamente la dirección de la misma en relación con la construcción social y la organización subjetiva de los seres humanos y más aún en el nivel inicial, exige pensar en un lugar distinto al que actualmente ocupa el educador respecto al enseñante; de este modo, se abre la invitación para pensar otras posibilidades y deberes en la relación educativa con los niños y niñas. El citado Frigerio (2001) refiere que la educación “integra actores diversos, recuerda mitos, instituye ritos, ofrece inscripciones y filiaciones simbólicas, teje vínculos con lo desconocido, el conocimiento, el otro, el mundo” (p.110). De

esta manera, es posible pensar que en la educación inicial se pone en juego la inscripción de los niños y niñas a la cultura, a la construcción de un universo simbólico a partir del cual puedan tejer para sí mismos un lugar tal vez no previsto por los adultos. Y en esta vía, se hace necesario entender que el rol del educador incide ante todo sobre la construcción identitaria de los infantes.

Otros horizontes emergen así para pensar nuevos lugares del adulto frente a las infancias. Frigerio (2008) y Kohan (2007) vinculan el concepto de hospitalidad de Deleuze con el deber educativo hacia la infancia. Reivindican con este la posición relacional a partir de la cual el adulto ofrece aquello que es necesario para que el infante pueda construirse como *socius*, reconocerse como semejante y asumir prohibiciones fundamentales que lo humanizan.

Pensar la educación desde esta perspectiva, es pensar al educador del nivel inicial como un adulto que, a partir de su propia subjetividad, crea entornos hospitalarios propicios para la construcción de vínculos cercanos (Arboleda, 2013). La posición subjetiva del educador contiene a su vez la experiencia singular y cultural de ser adulto, y desde ella cada educador puede establecer una relación con los infantes. Con esta visión de la educación y de los educadores emergen otras categorías para pensar derroteros posibles de acompañamiento a los niños y niñas, ligados a menos certezas y angustias en los adultos. Por ejemplo, la categoría de *experiencia infantil* juega un lugar central para pensar nue-

vas formas de situarse en relación a las infancias. Sobre esto último, Kohan (2007, p.92) señala la necesidad de “multiplicar las infancias posibles en las infancias reales, para abrir la infancia a la experiencia, al devenir, al acontecimiento, a lo que todavía no ha sido” (p.92).

En otras palabras, la posibilidad de abrirse a otras formas por las que puede transitar la infancia, y por las que ya transita de hecho, lleva al adulto a un lugar de incertidumbre que parece quebrantar las certezas fijadas históricamente y a partir de las cuales se pensaron los escenarios de crianza y de educación de la infancia durante la modernidad. Este quebrantamiento confronta las interpretaciones de la realidad y formas de ser y estar con los niños y niñas, legítimos y funcionales en décadas atrás.

Al respecto, Narodowski (2011) afirma que durante la modernidad se pensó al infante desde el lugar de la discapacidad operativa (no poder ciertas cosas), epistémica (no poder comprender ciertas cosas), y moral (al no poder atinar por sí mismo lo bueno y lo que no). El adulto, en contraposición, tenía la capacidad de decirle qué hacer, de llevarlo a comprender y de asumir una palabra por él, respecto a todo tipo de elecciones y resoluciones de conflictos. En suma, durante la modernidad, la figura del adulto asumió el lugar de certeza respecto a cómo educar desde una posición jerárquica superior. En el contexto contemporáneo, esta forma de ser adulto se encuentra deslegitimada y confrontada por las nuevas infancias. Jiménez (2014) reconoce la transición

que se dio en las últimas décadas del siglo XX del campo discursivo de la beneficencia al de la educación y las teorías del desarrollo infantil. Estos cambios discursivos suponen complejas transformaciones en la forma en que el adulto se sitúa frente a las infancias.

Mejía, Cortés, Toro, Bello y Palacio (2012) encuentran, por ejemplo, que actualmente resulta difícil para los maestros y maestras situarse como referentes de autoridad, dado que se encuentran divididos entre sus concepciones conscientes e inconscientes sobre el castigo. Estas últimas remiten a su propia experiencia infantil, aspecto que suele obviarse en los escenarios de formación.

Tal vez un camino a explorar en la formación docente del nivel inicial, específicamente en lo que concierne a las tensiones que experimenta la relación adulto-niño en el contexto contemporáneo, es el camino de la Parrhesía, noción recuperada por Foucault (2009). Esta remite a la relación que el parrhesiastes tiene consigo mismo y a la posibilidad de propiciar que los otros también cultiven una relación con su vida interior. Bustelo (2007) señala que la Parrhesía aboga por los aspectos éticos de la comunicación, a la posibilidad de hablar con franqueza sin buscar persuadir, más bien sosteniendo la palabra con el testimonio de la propia forma de vida. Indica también Bustelo que, en la educación, el parrhesiastes debe ser formado para hablar ante quien no tiene poder porque frente a esta condición lo más fácil es la manipulación y la anulación de la autonomía.

Para Nadorowski (2011) y Bustelo (2007), la adultez es una posición relacional que se vincula con la representación y lugar concedido a la infancia en distintos momentos de la historia. En este sentido, no es posible pensar un molde preexistente para la forma relacional adulto-infante; es a partir de la relación que ambos van perfilando su lugar social y cultural. Si la modernidad demarcó claramente el lugar del adulto en la familia y en los contextos educativos en virtud de la asimetría de la relación entre adulto-infante, en los contextos contemporáneos y claramente en los educativos, dicha asimetría no es siempre tan clara y esto confronta subjetivamente al adulto y le devuelve la pregunta sobre aquello que las nuevas infancias requieren de los adultos. La relación educativa con los infantes no solo está atravesada por lo que se sabe de estos, sino además por la relación que el adulto les puede proponer para que su experiencia infantil tenga lugar. Lo anterior demanda gran capacidad de dar sentido a la conmoción interior que las diversas formas de ser de los infantes genera en nosotros.

Conclusiones

Esta revisión ha evidenciado el punto de inflexión al que se ha llegado en relación con los paradigmas de formación docente y continua del nivel inicial y los retos a los que se enfrentan los educadores, dadas las transformaciones en las formaciones subjetivas de los infantes operadas en la contemporaneidad.

Desde hace varias décadas, el gremio docen-

te en general, y particularmente los educadores del nivel inicial en Latinoamérica y en Colombia, requieren de macropolíticas y procesos de acompañamiento para la transformación de sus prácticas educativas y la consolidación de horizontes posibles de desarrollo profesional (Avalos, 2007; Vaillant, 2007; Terigi, 2012).

Entre los agentes educativos del sector público en Colombia prevalece la formación a nivel técnico y son escasas las formaciones de posgrado (OREALC/UNESCO Santiago, 2015). De manera tradicional, se ha enfrentado la problemática de la formación continua desde la perspectiva de la capacitación. Los estudios señalan que este abordaje resulta insuficiente por su foco estrecho en torno a la perspectiva de formación y porque no posibilita auténticas transformaciones en las prácticas educativas al desconocer las realidades de los contextos y de las instituciones (Imbernon, 2002; Vaillant, 2007; Terigi 2012; OREALC/UNESCO, 2013). Diversos estudios señalan otros posibles caminos en la formación continua, al respecto se destaca el valor de las formaciones *in situ* a partir del reconocimiento de las lógicas institucionales y de las características de las comunidades en las que estas se sitúan (Diker & Terigi, 2005; Vaillant, 2007; Amaya & Amaya, 2010; Arandia *et al.*, 2012).

En relación a la formación profesional de los educadores del nivel inicial, nuestro trabajo destaca la necesidad de que los programas de formación sean permeados por nuevas perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas

en torno a la construcción de conocimiento sobre la infancia (Baquiro, 2012; Da Costa, 2007; Acosta, 2012). Este artículo destaca, además, la necesidad de tener en cuenta la subjetividad del educador en los procesos de formación inicial y continua. También, en la necesidad de reconocer las emergentes problemáticas contemporáneas que enfrentan los educadores en sus relaciones con los infantes. Es necesario que los educadores construyan herramientas de pensamiento y afectivas, que posibiliten el reconocimiento de las nuevas y diversas formas que tienen los niños y niñas para construir su infancia y que los habilite, de igual forma, para llevar a cabo transformaciones en su forma de ser adultos.

Por último, resulta imperioso continuar pensando diversos referentes de formación docente, que propicien escenarios para el enriquecimiento y cuidado de la subjetividad de los educadores, a sabiendas de que en estas se alojarán las subjetividades en desarrollo de los infantes y, con ello, las múltiples formas y expresiones de las infancias contemporáneas.

Referencias

- Acosta, W. (2012). La infancia como sujeto de derechos según UNICEF. *Pedagogía y Saberes*, 37, 89-101.
- Amaya-de Rebolledo, R. & Amaya, Z. R. (2010). Mediación de la cultura docente en los proyectos de formación permanente. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 135-146.
- Arandía, M., Fernández, I., Alonso-Olea, M. J., Uribe-Etxebarria, A., Beloki, N., Remiro, A., Aguirre, N. & Otaño, J. (2012). Formación y desarrollo profesional de los educadores y educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: contexto y perspectivas en la comunidad autónoma vasca. *Revista de Educación*, (359), 505-529.
- Arboleda, M. (2013). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Pedagogía y Saberes*, 41, 111-120.
- Arias, D. (2012). Subjetividades contemporáneas. Dinámicas sociales y configuración de las nuevas generaciones. *Pedagogía y Saberes*, 37, 63-72.
- Avalos, B. (2002). La formación docente continua. Discusiones y Consensos. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 2(4), 3-11. Recuperado el 10 de octubre de 2015 de: http://www.umce.cl/~dialogos/n04_2002/avalos.swf
- Avalos, B. (2007). Desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.
- Badia-Pujol, J. (2012). Ayudar al desarrollo profesional de los docentes: www.practicareflexiva.pro. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 757-764.
- Banco Mundial-Paraguay (2013). *Estado del arte de la profesión docente en Paraguay. Ideas inspiradoras para la elaboración de*

- políticas educativas*. Recuperado el 15 de junio de 2015 en: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/T_MNA/2015/07/29/090224b083035da6/1_0/Rendered/PDF/Estado0del0art0politic0educativas.pdf
- Baquiró, J. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, 37, 73-87.
- Boom, A. (2009). La educación en América Latina: Un horizonte complejo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 163-179.
- Boom, A. (2011). Unicef... dejad que los niños vengan a mí. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 45-65.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. & Garavito, C. (2004). La necesidad de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79-112.
- Caminos, G. & Nosei, C. (2014). Los sentimientos en la formación docente: el lugar de las pasiones instituyentes en el ejercicio de la docencia. *PRAXIS Educativa*, 18(2), 62-73.
- Cortés, M. (2011). La desaparición de la infancia. Dos perspectivas teóricas. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 67-76.
- Centro de Estudios en Políticas Públicas (2006). *Modelos de Formación Continua en América Latina*. Recuperado el 20 de octubre de 2015, en: <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/02/Modelos-de-formaci%23U00f3n-continua-en-Am%23U00e9rica-Latina.pdf>
- Da Costa, M. (2007). La infancia desde una perspectiva post-moderna: (Re)conceptuando la educación preescolar. *Revista Enfoques Educativos*, 9(1), 11-31.
- De Amorim, F., Henn, E. & Sommer, L. (2011). Crisis de la infancia moderna y nuevas configuraciones de la metáfora de la infancia. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 89-99.
- Diker, G. (2008). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Diker, G. & Terigi, F. (2005). *La formación de maestros y profesores*. Hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.
- Echeverri, J. & Rodríguez, H. (2013). Equipo docente: formación, cultura colaborativa e interdisciplinariedad. *Pedagogía y Saberes*, 39, 11-20.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de "la agenda educativa" en América Latina. *Educação & Sociedade*, 28(99), 444-465.
- Fernández, M., Palomero, J. & Teruel, M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *REI-FOP*, 12(1), 33-50. Recuperado 10 de marzo de 2015 en: <http://www.aufop.com>
- Foucault, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio, G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas? O ¿Las escuelas reforman las reformas?* Recuperado el 15 de noviembre de 2014, en: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/frigerio.pdf>
- Frigerio, G. (2001). Los bordes de lo escolar. En *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia* (pp.109-126). Buenos Aires: Manantial.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Imbernon, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y en Latinoamérica. *Educación*, 30, 15-25. doi <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.311>
- Isaza, L., Pérez, M., Roa, C. & Vargas, A. (2014). ¿Qué caracteriza un docente destacado? *Revista Colombiana de Educación*, (67), 171-200.
- Jilmar, C. (2012). Más allá de la infancia escolarizada. Elementos para una discusión sobre el campo investigativo de la infancia. *Pedagogía y Saberes*, (37), 49-62.
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea 1968-2012*. Bogotá: Universidad Distrital/Imagaen Editorial S.A.S.
- Jiménez, A. (2014). *El campo de la pedagogía y otros ensayos sobre la historia de la infancia en Colombia*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Malajovich, A. (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Martínez-Núñez, M. D. & Muñoz-Zamora, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 343-355.
- Mejía, M., Cortés, M., Toro, G., Bello, M. & Palacio, L. (2012). Concepciones sobre el castigo en maestros y maestras: entre la dimisión y el deseo. *Pedagogía y Saberes*, (37), 169-176.
- Motos-Teruel, T. & Navarro-Amorós, A. (2012). Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 619-635.
- Nadorowski, M. (2011). No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 101-114.
- OIT (2012). *Un buen comienzo: la educación y los educadores de la primera infancia. Informe para el debate en el foro del Diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación de la primera infancia* (22-23 de febrero de 2012). Recuperado

- en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/meetingdocument/wcms_171720.pdf
- Sáenz, J. (2007). La construcción escolar de la infancia, pedagogía, raza y moral en Colombia, siglo XX. En *Historia de la Infancia en America Latina* (pp.391-415). Bogotá: Universidad del Externado.
- Sáenz, J. (2009). Formación, infantilización y autocreación. En *Miradas sobre la subjetividad* (pp.89-114). Bogotá: Universidad de la Salle.
- Souza, E. (2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación (Diego Alejandro Pérez Trad). *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 41-56.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- OREALC/UNESCO (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 13 de noviembre de 2014: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>
- OREALC/UNESCO Santiago (2015). *Informe nacional para docentes de la primera infancia: Colombia*. Recuperado el 4 de abril de 2016: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iobj2wYVQOEJ:https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx%3Fflang%3DEn%26cId%3D330%26aid%3D539+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2) 207-222.
- Vaillant, D. (2012). Hacia dónde va la formación permanente en América Latina. *Aula de Innovación Educativa*, 212, 36-38. Recuperado en: <http://denisevaillant.com/articulos/2012/HaciaDondeValaFormacion-Permanente-RevInnovEdu2012.pdf>
- Vargas, G. & Gil, L. (2015). Excelencia, excelencia e individuación: el problema de la formación como despliegue de la tecnicidad. *Revista Colombiana de Educación*, (68), 65-90.