

**Proyecto Estrategia Regional Docente
OREALC/UNESCO Santiago**

**Informe Nacional sobre Docentes para la Educación
de la Primera Infancia: COLOMBIA**

Nidya Esperanza Buitrago Rodríguez
Consultora

Abril de 2015

1. RESUMEN EJECUTIVO

El presente documento contiene información general sobre educación de la primera infancia y docentes en Colombia, y responde al proceso que lleva a cabo la Estrategia Regional sobre Políticas Docentes de OREALC- UNESCO con el apoyo del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) de la Universidad Católica de Chile.

En la consideración que la primera infancia se constituye en la etapa fundante no solo para el desarrollo del ser humano sino para el desarrollo sostenible de cualquier sociedad, resulta vital generar todas las condiciones que procuren desde la base estos desarrollos, y acercarnos a esas condiciones remite ineludiblemente a la pregunta por el talento humano vinculado a la atención de la primera infancia, y particularmente por los docentes responsables de acompañar, mediar y dinamizar cuanto acontece en el contexto de la educación inicial.

El documento toma como referencia estudios realizados en el país al respecto, informes de gestión, referentes, lineamientos, normativas y otras fuentes documentales que permiten evidenciar la prolífica documentación en torno a los docentes que pertenecen al sistema educativo formal, contrariamente a lo que sucede para el tema de los docentes de educación inicial. Y quizá ello obedezca a que si bien Colombia cuenta con una tradición importante en materia de atención a la primera infancia desde los años setenta a través de modalidades de atención principalmente comunitarias, la asunción de la educación inicial con una identidad propia, anclada a un enfoque de derechos y una perspectiva de integralidad, que trasciende el ámbito del cuidado y toma distancia de lo previsto en preescolar, es reciente, por lo cual la reflexión por quiénes son los responsables del quehacer pedagógico, cómo se forman, cómo se actualizan, y cuáles son sus condiciones de trabajo se constituye en una oportunidad para generar un marco de comprensión, así como visibilizar un campo de acción, que conlleve a la definición, construcción e implementación de acciones sostenibles en perspectiva de políticas que permitan reconocer y reivindicar la importante labor realizada por estos docentes.

En ese sentido, quizá uno de los mayores aportes a partir de esta revisión lo constituyan la identificación de los nudos críticos, a través de los cuales se ponen de manifiesto los aspectos problemáticos más importantes, que con seguridad conducirán a la identificación de acciones y la asunción de compromisos en esta materia.

En ese sentido, se destacan aquellos relacionados con los enfoques, marcos de comprensión y contenidos en los currículos en la formación inicial, los cuales no parecen corresponder con los desarrollos actuales en materia de atención integral desde un enfoque de derechos, lo que hace presente la necesidad de un mayor nivel de profundidad en la formación inicial de tal manera que incida de manera más efectiva en las prácticas cotidianas de los docentes.

La profunda diversidad multicultural que se presenta en el país exige generar procesos de formación que preparen profesionales capaces de reconocer críticamente su contexto y emprender acciones pertinentes y consecuentes a las particularidades tanto del contexto como de las poblaciones, máxime cuando algunos programas no explicitan el tema de la diversidad.

La atención a la primera infancia en el país ha convocado al reconocimiento de las lógicas intersectoriales e interinstitucionales, sin embargo, se requiere avanzar hacia la configuración de escenarios preparatorios al ejercicio profesional que permitan a los futuros docentes ampliar su marco de referencia sobre lo que implica y demanda la educación inicial en el marco de una atención integral, como ha sido la perspectiva que el país ha venido desarrollando.

Los procesos de formación continua presentan mayores dificultades de organización en contraste con la formación inicial, debido a la gran variedad de ofertas de formación y sus distintos desarrollos, no siendo explícita su articulación con las políticas educativas generales. Por su parte, la formación de agentes educativos de sectores rurales podría estar siendo poco desarrollada, debido a que la mayoría de las metodologías son presenciales y el costo del desplazamiento es alto para los sectores rurales dispersos.

Así mismo la formación no puede estar escindida de las realidades de las prácticas pedagógicas, ni ser instrumentalizada, las particularidades presentes en educación inicial exige la reflexión continua, la sistematización, la innovación, y una serie de elementos que potencian el conocimiento pero también la transformación pueden derivarse de prácticas investigativas. De otro lado, si bien no aparece explícito a lo largo del texto, cabe preguntarse por el papel del formador de formadores, más aun cuando en Colombia no parece estar diferenciado este rol en los planes de formación, pero cuya incidencia es determinante en la calidad y pertinencia de la formación de docentes.

Aparece como aspecto crítico el tema de la carrera docente, en tanto no se cuenta con las condiciones que permitan a los docentes gozar de ciertas garantías contractuales y que privilegien su estabilidad laboral. Se adolece de un plan de incentivos de diverso orden (económico, desarrollo profesional), para los docentes vinculados a la educación inicial, particularmente en relación con su desarrollo profesional lo cual influye para que una vez graduadas no se vinculen a procesos de actualización, incidiendo en la pertinencia de sus prácticas. No se cuenta con un sistema de acompañamiento, monitoreo y evaluación que permita determinar la incidencia de los programas de formación continua, particularmente los procesos de cualificación que se ofrecen a los equipos de talento humano.

Claramente estos aspectos que se aprecian críticos proporcionan elementos de comprensión sobre aquello que requiere enunciarse, asumirse y transformarse a la luz de lo que el país ha venido consolidando en materia de educación inicial en el marco de la atención integral, aspecto distintivo de la actual política pública para la primera infancia.

2. LA EDUCACION INICIAL EN EL MARCO DE LA ATENCION INTEGRAL EN COLOMBIA: entre avances y tensiones

En Colombia la atención integral¹ a la primera infancia se constituye en un compromiso intersectorial cuyo objetivo común es promover y garantizar desde una perspectiva de derechos el desarrollo de los niños² desde la gestación hasta cumplir los seis años. En ese contexto la educación inicial se configura en un derecho impostergable de la primera infancia, tal como queda descrito en el artículo 29 de la Ley 1098 de 2006 o Código de Infancia y Adolescencia. Así mismo, y de acuerdo con el lineamiento de política pública de atención integral a la primera infancia³, la educación inicial se asume como uno de los elementos estructurantes de la atención integral a la primera infancia, el cual contribuye particularmente al desarrollo infantil desde el conjunto de saberes y prácticas pedagógicas de los maestros y agentes educativos.

2.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN INFANTIL

2.1.1 Fines y concepciones

De acuerdo con lo anterior, y en consideración a que la educación inicial en Colombia es definida como un derecho impostergable de la primera infancia y es inherente a la atención integral, tal como se ha descrito, su objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de los niños partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas.⁴ En la Educación Inicial las experiencias y actividades formativas consideran al niño en el centro de su propio desarrollo, en el que es reconocido como sujeto activo e interlocutor válido, cuyos intereses, capacidades y habilidades se constituyen en los aspectos fundamentales para orientar el trabajo pedagógico y todo cuanto acontece en el entorno educativo.

¹ De acuerdo con el consenso nacional a través de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia quedó definida la atención integral como el conjunto de acciones intersectoriales, intencionadas, relacionales y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos (hogar, entorno salud, entorno educativo y entorno espacio público) en los que transcurre la vida de los niños, existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. Estas acciones son planificadas, continuas y permanentes. Involucran aspectos de carácter técnico, político, programático y social, y deben darse en los ámbitos nacional y territorial. Los aspectos que configuran a la atención integral y que deben ser garantizados a cada niño para asegurar su desarrollo integral, debe comprender cinco **estructurantes**: el cuidado y la crianza; la salud, alimentación y nutrición; la recreación; el ejercicio de la ciudadanía y la participación; **y la educación inicial**.

² El término se usará en genérico y también alude a las niñas, su no explicitación responde a la necesidad de no agotar al lector dada su reiteración a lo largo del documento.

³ De Cero a Siempre. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la atención integral a la Primera Infancia. .Comisión intersectorial de primera infancia. Bogotá. 2013. Pag 162.

⁴ Fundamentos Políticos, técnicos y de gestión de la atención integral a la Primera Infancia. Comisión intersectorial de primera infancia. Bogotá. 2013. Pag 162.

De acuerdo con lo anterior, cabe destacar que en la educación inicial, el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, son entendidas como actividades rectoras de la primera infancia, y que por lo tanto el objetivo de esta no es enseñar contenidos temáticos ni establecer relaciones adultos- niños tal como se hace en el sistema educativo formal, sino que se orienta a generar las oportunidades para potenciar el desarrollo de los niños en función de sus características, capacidades y habilidades, lo cual se constituye en la base para emprender procesos educativos intencionados, oportunos y pertinentes que aporten a su desarrollo integral.

Por su parte, la educación preescolar es el primer nivel del sistema educativo formal, y se encuentra regulada por la Ley 115 de 1994⁵ y sus normas reglamentarias, en contraste con la educación inicial que no se encuentra inscrita actualmente en el sistema formal, ni cuenta con un articulado normativo.

La educación preescolar como el primer nivel del sistema educativo, se organiza en tres grados (pre jardín, jardín y transición, siendo este último el grado obligatorio). Es importante señalar que la educación preescolar y la educación inicial son ciclos diferentes y si bien en uno y otro hay presencia de niños en primera infancia, (Educación Inicial: de 0 años hasta los 5 años y 11 meses, y Educación Preescolar: desde 3 años de edad hasta los 6 años), los objetivos trazados para cada una aportan a establecer dicha diferencia. La educación inicial promueve diversas experiencias orientadas al desarrollo integral de la primera infancia desde una perspectiva más amplia como el desarrollo humano, y su propósito no se orienta a enseñar contenidos temáticos ni establecer relaciones adultos- niños tal como se hace en el sistema educativo formal, sino que se orienta a generar las oportunidades para potenciar el desarrollo de los niños en función de sus características, capacidades y habilidades. Por su parte, la educación preescolar se asume como el nivel preparatorio para la educación básica primaria, por lo tanto las prácticas pedagógicas se orientan a la adquisición, aprestamiento o el desarrollo de conocimientos básicos que les permiten a los niños prepararse para los requerimientos de la educación formal.

Actualmente, el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Dirección de Primera Infancia, realiza un proceso de revisión para el ajuste normativo que permita definir e incluir la educación inicial como el primer ciclo del sistema educativo contribuyendo así a la organización del sistema educativo como un proceso articulado y continuo.

2.1.2 Institucionalidad

La educación inicial en Colombia se constituye en un derecho fundamental a partir de la Ley 1.098 de 2006 - Código de Infancia y Adolescencia - el cual, en su artículo 29, contempla como objetivo la franja poblacional que va de cero a seis años de edad. Posteriormente, mediante el Conpes⁶ 109 de 2007, se establece la Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”. El marco de la educación inicial se inscribe igualmente en disposiciones normativas como la Ley de atención integral a la Primera

⁵ Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.

⁶ El Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes) es un organismo asesor del Gobierno en materia de desarrollo económico y social, y es el encargado de estudiar y recomendar políticas generales en esas áreas. Es la máxima autoridad de planeación en el país, y actúa bajo la dirección del Presidente de la República.

Infancia (Ley 1.295 de 2009) la cual contempla la atención integral a los niños de este ciclo, focalizando la atención en los estratos 1, 2 y 3 del Sisbén⁷. Esta apuesta por asumir la atención integral a la primera infancia de manera articulada tuvo su referente político y normativo en el Plan Nacional de Desarrollo 2011-2014 (Ley 1450 de 2011), desde el cual fue diseñada la Estrategia Nacional De Cero a Siempre, dirigida a promover y garantizar el desarrollo Integral de los niños menores de 6 años, a través de un trabajo unificado e intersectorial.

Como se ha descrito anteriormente, la educación inicial en el país, se inscribe en un enfoque de atención integral la cual ha exigido la acción colegiada de los diversos sectores e instituciones. En ese sentido, la institucionalidad de la Política de Atención Integral a la Primera Infancia se inserta en el marco del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), entendido como el conjunto de agentes, instancias de coordinación y articulación, y de relaciones existentes entre estos para dar cumplimiento a la protección integral de niñas, niños y adolescentes y el fortalecimiento familiar en los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal. En ese, y según lo establecido por la Ley 1.098 de 2006, la responsabilidad de las políticas públicas recae sobre el Presidente de la República, los alcaldes y gobernadores. Dicha articulación se cumple a través de las instancias de decisión (Consejos de Política Social nacional, departamental y municipal), las instancias de operación (Comité Ejecutivo del SNBF y mesas de primera infancia, infancia, adolescencia y familia), las instancias de desarrollo técnico (definidas en cada territorio) y las instancias de participación, las cuales congregan a los agentes públicos, privados, de la sociedad civil, comunitarios, del tercer sector y de la cooperación nacional e internacional que trabajan por la primera infancia, infancia y adolescencia⁸.

Desde la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia⁹ se proponen y brindan herramientas para que cada entidad territorial (departamentos y municipios) ordene la atención integral que deben dirigir a los niños en primera infancia. La Ruta Integral de Atención¹⁰, se convierte en la principal herramienta del territorio, ya que permite realizar un análisis de la respuesta institucional existente, identificando las atenciones cubiertas a partir de los proyectos o servicios ofrecidos en el territorio.

En el contexto del sector, es importante señalar que la institucionalización de la política educativa en los territorios se encuentra a cargo de las Secretarías de Educación departamentales y municipales. Las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas¹¹, cuentan desde el año 2006 con un

⁷ El Sisbén es el sistema de información diseñado por el Gobierno Nacional para identificar a las familias potenciales beneficiarias de programas sociales.

⁸ Decreto 936 del 9 de mayo de 2013, artículo 6.

⁹ La Comisión Intersectorial de Primera Infancia, fue creada mediante el decreto 4875 de 2011, y su propósito fundamental es coordinar y armonizar las políticas, planes, programas y acciones necesarias para la ejecución de la atención integral a la primera infancia, siendo ésta la instancia de concertación entre los diferentes actores involucrados, tales como el Ministerio de Salud y Protección Social, el Ministerio de Cultura, el Departamento Nacional de Planeación –DNP-, el Departamento para la Prosperidad Social (DPS), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF- y el Ministerio de Educación Nacional, este último cuya responsabilidad se orienta a definir e implementar los referentes técnicos para la educación inicial, desarrollar procesos de cualificación de talento humano, liderar el sistema de gestión de la calidad para las modalidades de educación inicial, liderar el diseño y desarrollo de los sistemas de información para el seguimiento de la atención, y generar las acciones para el fortalecimiento de la educación inicial en los departamentos y municipios certificados del país. Por su parte, el ICBF es la entidad responsable de coordinar e implementar la prestación de servicios de educación inicial con enfoque de atención integral a la primera infancia de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

¹⁰ La *ruta integral de atenciones* establece las atenciones que debe recibir el niño según su edad, en torno de la cual cada sector define las formas de provisión de servicios, teniendo en cuenta el carácter integral de la política pública de primera infancia.

¹¹ Las Entidades Territoriales certificadas de conformidad con lo establecido en la Ley 715 de 2001, tienen la competencia de administrar el servicio educativo en su jurisdicción garantizando su adecuada prestación en condiciones de cobertura, calidad y eficiencia. Lo anterior implica

modelo de gestión implementado para preescolar, básica y media. Actualmente, el Ministerio de Educación Nacional a través de la Dirección de Primera Infancia ha avanzado en la construcción de un modelo de gestión de educación inicial para estas secretarías, dicho modelo busca que estas instancias locales realicen actividades coordinadas para planificar, controlar, asegurar y mejorar la prestación del servicio de Educación Inicial. Su diseño tomó como base la regulación actual del servicio educativo en Colombia. En consecuencia, incluye dentro de sus procesos y subprocesos actividades que se interrelacionan con políticas y acciones ya establecidas para otros niveles educativos.

Mientras se avanza en la oficialidad del modelo de gestión de educación inicial para las secretarías de educación certificadas, el rol de éstas en materia de educación inicial se ha orientado a:

- Lograr el posicionamiento y reconocimiento de la educación inicial como derecho fundamental de los niños en primera infancia, en el marco de la atención integral.
- Posicionar los referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral.¹²
- Acompañar la implementación de los diversos procesos de cualificación de talento humano vinculado a la educación inicial.¹³
- Definir, difundir y acompañar la implementación de los estándares de calidad de las modalidades de educación inicial.
- Implementar el Sistema de Gestión de la Calidad de Educación Inicial¹⁴ que incluye el proceso de inspección y vigilancia de la educación inicial.
- Participar en la construcción, diseño e implementación de la Política Pública de Primera Infancia en cada uno de los territorios y generar acciones con las demás instituciones locales de manera articulada.

2.1.3 Obligatoriedad

Actualmente en el país la educación inicial no es de obligatorio cumplimiento. Al respecto, es importante reiterar la tensión existente en relación con lo previsto en el artículo 29 de la ley 1.098 de 2006 (Código de infancia y adolescencia), en el cual se define la primera infancia como la etapa del ciclo vital que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad, y se establece la educación inicial como un derecho de la primera infancia, y lo estipulado en el Artículo 15 de la Ley General de Educación¹⁵, en la que se define el primer nivel

planificar, organizar, coordinar, distribuir recursos (humanos, técnicos, administrativos y financieros) y ejercer el control necesario para garantizar eficiencia, efectividad y transparencia en el servicio ofrecido (conforme el artículo 153 de la Ley 115 de 1994), mejorando la oferta a los estudiantes actuales y ampliando la cobertura de manera que se atienda en 100% de la población en edad escolar.

¹² Los referentes técnicos para la educación inicial son una serie de orientaciones para favorecer la calidad de las atenciones de los niños y las niñas desde el entorno educativo. Así mismo, se constituyen en un conjunto de criterios conceptuales, metodológicos y técnicos en los cuáles se incluyen las orientaciones pedagógicas para la educación inicial, las orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial y el lineamiento de cualificación del Talento Humano que trabaja con Primera Infancia, los cuáles buscan guiar, acompañar y fortalecer las prácticas inscritas en la educación inicial.

¹³ De acuerdo con el referente técnico para la cualificación del talento humano, la cualificación se entiende como un proceso estructurado en el que las personas actualizan y amplían sus conocimientos, resignifican y movilizan sus creencias, imaginarios, concepciones y saberes, y fortalecen sus capacidades y prácticas cotidianas con el propósito de mejorar en un campo de acción determinado.

¹⁴ El Ministerio de Educación Nacional ha definido los siguientes componentes del Sistema de Gestión de la calidad: referentes de calidad, asesoría técnica, acompañamiento, cualificación, inspección, vigilancia y control, movilización social y sistema de información, los cuales se orientan a favorecer la calidad en las modalidades de Educación Inicial en el marco de una atención integral, actualmente se cuenta con los estándares de calidad para las dos modalidades de educación inicial en el marco de la atención integral (institucional y familiar), las orientaciones para su implementación, así como la actualización de módulos de información para el sistema de información de primera infancia.

¹⁵ Decreto 1860 de 1994. Reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en aspectos pedagógicos y organizativos.

del sistema educativo, el cual contempla tres (3) grados: Prejardín, dirigido a niños de tres (3) años de edad; Jardín, dirigido a niños de cuatro (4) años de edad y Transición, dirigido a niños de cinco (5) años de edad, correspondiendo éste último al grado obligatorio.

2.1.4 Tipos de programas

En Colombia se han venido realizando importantes esfuerzos encaminados a mejorar la atención de la primera infancia, ésta venía siendo asumida por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- ICBF¹⁶ a través de ofertas no convencionales y con un marcado énfasis comunitario las cuales siguen siendo vigentes pero en menor proporción. En el año 2009, a propósito del lanzamiento de la política educativa para la primera infancia, el Ministerio de Educación Nacional plantea la importancia de la atención integral para el desarrollo infantil, y en ese marco fueron propuestas y desarrolladas tres modalidades de atención: entorno familiar, comunitario e institucional, las cuales fueron operadas por esta entidad hasta el año 2012. Estas se constituyeron en referentes para las actuales modalidades de educación inicial. Actualmente, atendiendo al mandato establecido en el Plan de Desarrollo (2010-2014), el ICBF es la entidad responsable de la atención a la primera infancia en todas las modalidades. En este proceso, los entornos institucional y comunitario se integraron y el familiar se encuentra vigente. Es un proceso de tránsito progresivo que está haciendo el país desde el año 2012 de tener múltiples modalidades de atención a la primera infancia, a la generación de una oferta con criterios de calidad definidos clara y consensualmente, sobre los cuales se constituye la atención integral.

2.1.5.1 Modalidades de educación inicial en el marco de la atención integral

Como resultado de un proceso de definición y concertación en el marco de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, y en respuesta a la necesidad de reorganizar los servicios y unificar los criterios entre sectores, así como garantizar las atenciones que requieren los niños para lograr su desarrollo integral mediante espacios y programas intencionados, se establecen dos modalidades de educación inicial en el marco de la atención integral: Modalidad Institucional- Centros de Desarrollo Infantil y Modalidad Familiar.

a. Modalidad institucional: Centro de Desarrollo Infantil-CDI-

Está orientada de manera prioritaria a los niños entre los dos años y los cinco años, once meses, 29 días o hasta su ingreso al sistema al sistema educativo, en el grado transición, y a sus familias o cuidadores en condición de promotores y corresponsables de su desarrollo integral. La modalidad se ofrece en entidades denominadas genéricamente Centros de Desarrollo Infantil –CDI- y cubre todas aquellas entidades que brindan educación inicial bajo la organización propia a la modalidad institucional (jardines infantiles, instituciones educativas públicas o privadas).¹⁷

¹⁶ A manera de contexto es importante referir que la atención a la primera infancia en el país se remite a los años setenta en que la oferta oficial se daba a través del ICBF, principalmente a través de los hogares comunitarios creados en 1972 como una de las modalidades de atención, cuyo objetivo era brindar a los niños menores de 5 años componentes de nutrición, salud protección y desarrollo psicosocial. De allí se derivaron otras modalidades de carácter comunitario. Cabe señalar que los hogares comunitarios se constituyen en la oferta de atención a la primera infancia con mayor cobertura en el país.

¹⁷ Ministerio de Educación Nacional. Guía No 50. Serie de Orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá. 2014. Pag.20.

b. Modalidad de educación inicial familiar¹⁸

Esta opción organizativa se dirige a mujeres gestantes, madres lactantes¹⁹, y niños hasta los seis años, con especial prioridad a los niños de dos años de edad, y sus familias. También focaliza la atención a niños y familias que habitan en zonas rurales o dispersas, o que por su ubicación se les dificulte acceder a escenarios de atención institucional, lo cual le da apertura para atender en primera infancia o hasta su ingreso al sistema educativo, en el grado de transición.

La modalidad busca promover el desarrollo integral de los niños a través de acciones pedagógicas, formación y acompañamiento a familias y cuidadores, mujeres gestantes y madres lactantes, también busca la articulación interinstitucional y el fortalecimiento de la gestión para la garantía, seguimiento y promoción de los derechos. Esta modalidad se centra en el fortalecimiento de vínculos afectivos de niños con sus familias. La modalidad se desarrolla a través de encuentros educativos en el hogar que se deben realizar mínimo una vez al mes, en los espacios donde habitan los niños y sus familias.

2.1.5.2. Modalidades de atención a la primera infancia (Oferta comunitaria)

Importante precisar que las ofertas que se describen a continuación, si bien no hacen parte actualmente de las dos modalidades de educación inicial en el marco de la atención integral, son programas con importante trayectoria en el país desde los años ochenta, y se configuraron entonces en la principal oferta de atención a la primera infancia.

- a. Hogar comunitario tradicional:** Esta modalidad se brinda a través de las madres comunitarias en los componentes de cuidado, protección, salud, nutrición y desarrollo psicosocial. Funciona en las viviendas de las Madres Comunitarias, donde se atiende en promedio a 13 niños. Prestan sus servicios 200 días al año durante 5 días de la semana. Algunos prestan el servicio en media jornada de 4 horas y otros en jornada completa de 8 horas. Garantiza el 65% de requerimiento nutricional. La atención está a cargo de una madre comunitaria. Aunque en menor proporción esta oferta se encuentra aún vigente en el país.
- b. Hogares FAMI (Familia, mujer, infancia):** Los Hogares Familia, Mujer e Infancia u Hogares FAMI, actualmente siguen en operación. La atención se realiza a través de talleres periódicos dirigidos por madres comunitarias. Esta modalidad en 2004 llegó a 374.512 niños, niñas y madres gestantes y lactantes atendidas, y creció hasta alcanzar a un máximo de 416.582 atendidos en 2011, lo cual representó un aumento de 11,2% durante este periodo. En los últimos dos años se ha reducido la cobertura de esta modalidad, en virtud que su incorporación a la Estrategia “De Cero a Siempre” ha exigido su transición progresiva hacia esquemas de mayor cualificación como la Modalidad Familiar.
- c. Hogar comunitario de Bienestar grupal :** Propicia el desarrollo y cuidado de los niños menores de 5 años en condiciones de vulnerabilidad económica, a través de acciones que promueven el ejercicio de sus derechos, con la participación activa y organizada de la familia, la comunidad y las entidades territoriales. Son una forma de atención a la Primera Infancia que agrupa de dos y hasta siete Hogares Comunitarios Familiares, en una misma infraestructura y se rigen por las Normas, Lineamientos y

¹⁸ Idem.

¹⁹ La madre lactante es beneficiaria hasta que el bebe cumpla seis (6) meses de nacido y se contempla complemento nutricional para la madre con el objetivo de promover lactancia exclusiva. Cuando los niños cumplen seis meses, pasan a ser beneficiados del complemento nutricional. (Tomado de : Guía No 50. Serie de Orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Ministerio de Educación Nacional. 2014)

Circulares que el ICBF expida para la Modalidad HCB. Funcionan de 4 a 8 horas diarias. Los HCB - Grupales cuentan con un equipo conformado por: agentes educativos (madres comunitarias), un coordinador pedagógico, y auxiliares de servicios generales dependiendo del número de Hogares Comunitarios que agrupan y al número de beneficiarios.

2.1.4 Población atendida

En Colombia, de acuerdo con las proyecciones de población del DANE para 2014, existen 5.162.488 de niños entre 0 y 5 años, que corresponden al 10,9% de la población total del país. De ellos, el 48,8% son niñas y el 51,2% niños.

Para el año 2013 fueron atendidos un total de 2.863.883 niños en primera infancia que corresponde al 55% del total de la población colombiana en primera infancia, de ellos un 1.236.730 fueron atendidos en las dos modalidades de educación inicial en el marco de la atención integral -familiar e institucional-, 629.837 en la tradicional modalidad comunitaria, y finalmente, 997.316 niños de 3 a 5 años fueron atendidos en el nivel preescolar tanto en el sector oficial como privado. La siguiente tabla describe el número de niños durante el 2013 según tipo de oferta.

Tabla No 1. Total niños atendidos durante el año 2013, según oferta.

Tipo de oferta	Característica	Número de niños atendidos en 2013	%
Educación Inicial en el marco de la atención integral (1)	Modalidad Institucional	447.143	15.6
	Modalidad Familiar	789.587	27.6
Otras ofertas de atención a la primera infancia(1)	Modalidad comunitaria	629.837	22
Preescolar (2)	Pre jardín y jardín	197.264	6.9
	Transición	800.052	27.9
	Total	2.863.883	100

Fuentes: (1) Sistema de Información Misional - Metas Sociales y Financieras ICBF 2013. (2): Planeación Ministerio de Educación Nacional 2014.

Es importante destacar la progresiva vinculación de niños a las modalidades institucional y familiar, presentándose una disminución en modalidades como la comunitaria lo cual se explica por el tránsito de las ofertas convencionales de atención a las modalidades de educación inicial en el marco de la atención integral, según se describe en la tabla No 2.

Tabla No 2 Usuarios por modalidad de atención. 2004 – 2013

Modalidad	Vigencia			
	2010	2011	2012	2013
Institucional	219.897	246.158	391.363	447.143
Familiar	417.836	433.991	720.501	789.587
Comunitario	719.180	695.091	661.163	629.837
TOTAL	1.356.913	1.375.240	1.773.027	1.866.567

Fuente: Sistema de Información Misional - Metas Sociales y Financieras ICBF 2013.

Como se ha descrito anteriormente, en preescolar durante el año 2013, fueron atendidos un total de 997.316 niños en los grados de pre jardín, jardín y transición, de esta cifra la mayor proporción de niños atendidos en los establecimientos educativos la tiene el sector oficial con un 67.5% en contraste del 32.4% de la población atendida por el sector privado.

Así mismo, la información de niños atendidos por el sistema educativo según sexo indica que el sector oficial atiende más niñas en el grado de pre jardín. De otra parte, en relación con la población atendida según estrato socio económico se tiene que la mayor proporción de niños en educación preescolar atendidos por el sector oficial están en el estrato 1²⁰, y corresponde al grado de transición, por su parte el sector no oficial concentra su cobertura en el estrato 3, igualmente en el grado de transición. De esta información se derivan dos supuestos, uno relacionado con la posibilidad que los niños menores de 4 años estén siendo atendidos por otras modalidades de atención o que esta franja poblacional no está siendo atendida por ninguna oferta, lo cual podría estar asociado a los imaginarios de las familias alrededor de la educación inicial vinculada a nociones de pre escolaridad.

La distribución según zona geográfica señala que en el último año la mayor proporción de población atendida correspondió a la zona urbana (73.4%), el 26.6% restante correspondió a la población de zona rural, tal como se describe en la tabla No 3. Este porcentaje se encuentra en coherencia con el total de la población, si se tiene en cuenta que el 76% de niños en primera infancia habita en zona urbana, mientras que el 24% lo hace en zona rural. La distribución de la población atendida en estas modalidades según sexo indica una mayor proporción de niñas atendidas en el último año (53%), frente al 47% que corresponde a los niños.

²⁰ La estratificación socio-económica es la clasificación de los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos. Se realiza principalmente para cobrar de manera diferencial (por estratos) los servicios públicos domiciliarios permitiendo asignar subsidios y cobrar contribuciones. Los estratos 1, 2 y 3 corresponden a estratos bajos que albergan a los usuarios con menores recursos.

Tabla No 3: Distribución de la población atendida en 2013 según área geográfica

Tipo de oferta	Modalidad	Zona urbana	%	Zona rural	%	TOTAL
Atención a la primera infancia (1)	Incluye las modalidades de educación inicial (Institucional y familiar) y la modalidad comunitaria.	1.360.292	47.4	506.275	17.7	1.866.567
			(72.9)		(27.1)	(100%)
Preescolar (2)	Pre jardín y jardín	189747	6.6%	7517	0.3	997.316
			(19.0)		(0.8)	
	Transición	552601	19.3	247451	8.6	
	Total	2.102.640	(73.4%)	761.243	(26.6%)	2.863.883
					(100%)	

Fuentes: (1) Cálculo por estructuras con base en información de beneficiarios del Sistema de Información Misional ICBF y población rural – urbana Registro Único de beneficiarios RUB 2010 – 2012 y aplicativo CUENTAME 2013. Dirección de Planeación ICBF. (2) Ministerio de Educación Nacional-SIMAT: Sistema Integrado de Matricula. 2014.

2.1.6 Currículo oficial

Tomando como referente la experiencia construida a lo largo del tiempo en materia de atención a la primera infancia y atendiendo a los desarrollos en materia de atención integral, el Ministerio de Educación (Mayo 2014), hizo el lanzamiento de los referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral, dentro de los cuales cuenta con una serie de orientaciones pedagógicas que definen y otorgan identidad a la educación inicial en Colombia. Estos se encuentran en proceso de difusión y socialización en todo el país, por lo tanto la asunción de una mirada nacional de la educación inicial con enfoque de derechos que potencia el desarrollo integral, es reciente, así como el conjunto de disposiciones pedagógicas y metodológicas que la definen y la sustentan desde esa perspectiva.

Estas orientaciones pedagógicas las cuales se configuran en una aproximación de currículo, trazan un horizonte de sentido y contenido en torno a la educación inicial, definen sus objetivos, sus actores, los procesos implicados en la educación inicial, los espacios en los cuales se desarrolla y la organización del trabajo pedagógico. Desde esta perspectiva, el conjunto de referentes alude a aquello que es distintivo de la educación inicial, la cual se caracteriza por fundamentar su intención pedagógica en el reconocimiento de las características y particularidades de los niños, reconocer el juego, arte, literatura y exploración del medio como actividades rectoras del desarrollo infantil y sobre las cuales se funda el trabajo pedagógico y asume la educación inicial como escenario para promover el desarrollo integral. Estos planteamientos son recogidos en

los referentes técnicos de educación inicial en el marco de la atención integral, y se constituyen actualmente en la línea técnica para el país en materia de educación inicial en el marco de la atención integral. Cabe mencionar que a la fecha no se cuenta con una disposición normativa que reglamente la implementación de dichos referentes técnicos para la educación inicial.

Por su parte, la educación preescolar tiene como base en su componente legal, la Constitución Política de Colombia, en la cual se define el tipo de país, sociedad y ciudadano que se quiere formar, y las instituciones que lo hacen posible, y la Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios. Por su parte, en el contexto del decreto 2247 de 1996 por medio del cual se organiza la educación preescolar, se concibe el currículo del nivel preescolar como un proyecto permanente de construcción e investigación pedagógica el cual debe permitir la continuidad y articulación con los procesos y estrategias de la educación básica.

Los procesos curriculares en la educación preescolar se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano, cognitiva, social, emocional, entre otras, lo cual se constituye en un aspecto diferenciador respecto a educación inicial cuya perspectiva del desarrollo es integral. Cabe señalar, igualmente, que mientras en la educación inicial el juego, arte, literatura y la exploración del medio se constituyen en actividades fundantes e inherentes al desarrollo infantil, por lo tanto su presencia en educación inicial no se constituyen un medio o una estrategia para obtener aprendizajes, en la educación preescolar se asumen como medios a través de las cuales los niños adquieren ciertas habilidades y competencias. Esta distinción entre enfoques y formas de asumir la práctica pedagógica permite evidenciar que la educación inicial no está incluida en el nivel de preescolar ni se puede considerar a este último como equivalente a la educación inicial. Es importante señalar esta distinción como marco de referencia para situar uno de los aspectos críticos, orientados no solo a generar procesos de organización y armonización al interior del sistema educativo, sino a dar respuesta a las necesidades de formación docente máxime cuando el país ha venido avanzando en una perspectiva de integralidad en la educación para la primera infancia que promueve el desarrollo humano desde un enfoque de derechos y no únicamente como proceso preparatorio para la escolaridad.

2.1.7 Financiación

Como ha quedado planteado, la educación inicial al entenderse en el marco de la política pública de atención integral a la primera infancia como un estructurante de la atención, conlleva la acción articulada con otros sectores, por lo tanto y atendiendo a lo previsto en la Ley 1450 de 2011 estipula que el ICBF priorizará su presupuesto en forma creciente para la financiación de la atención a la primera infancia; mientras que Acción Social, el Ministerio de la Protección Social y el Ministerio de Educación Nacional, atenderán presupuestalmente los criterios fijados en la política para la atención a la primera infancia según sus competencias. La Comisión Intersectorial coordina el esquema de financiación y ejecución interinstitucional bajo criterios de sostenibilidad y ampliación progresiva de la cobertura.

Dentro de las fuentes de financiación para la atención integral a la primera infancia se cuentan:

- **Presupuesto General de la nación.** Constituida por las partidas presupuestales asignadas a los proyectos de inversión en las entidades relacionadas (Ministerio de Cultura, Ministerio de Educación y

al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar). Este último es responsable de la atención directa de la primera infancia.

- **Sistema General de Participación.** Recursos que se giran a las entidades territoriales para primera infancia que financian el grado transición y la oferta que se encuentre dentro del sistema educativo formal. Cuando la economía crece por encima del 4% los recursos adicionales que se generan se distribuyen a todos los municipios para financiar acciones prioritarias que determine el Consejo Nacional de Política Social. Para los años 2012 y 2013 en lo que compete al sector han sido destinados recursos para la cualificación del talento humano.
- **Aportes de empleadores.** Se originan a través de dos fuentes: (i) aportes parafiscales, que realizan las empresas o unidades productivas con trabajadores vinculados mediante contrato de trabajo y que hasta el año 2013 era equivalente al 9% de la nómina global, distribuidos en 4% para el subsidio familiar (Cajas de Compensación Familiar), 3% para el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y 2% para el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)²¹. (ii) Impuesto a la renta para la equidad – CREE, creado por la Ley 1.607 de 2012 y que sustituye las contribuciones parafiscales que realizan las empresas que contratan trabajadores (el aporte parafiscal solo continúa para los trabajadores que devenguen más de 10 salarios mínimos). La tarifa del CREE es de 8 %, de los cuales 2.2 puntos se destinan al ICBF, 1.4 puntos al SENA y 4.4 puntos al sistema de seguridad social en salud. Estas dos fuentes son la principal forma de financiación de los servicios de primera infancia contratados por el ICBF.
- **Aportes de las familias.** En el proceso de transición a la gratuidad, algunas modalidades de atención que opera el ICBF, aún solicitan un aporte de las familias por dos vías: mediante tasas compensatorias, que son aportes que deben pagar los padres de familia o personas responsables usuarios de los Hogares Infantiles para hijos de trabajadores, que se encuentran reglamentados y se definen a partir de los ingresos familiares; o mediante cuotas de participación que consisten en un aporte mensual a manera de participación comunitaria en la organización del servicio realizado por las familias de los niños y niñas que asisten a los Hogares Comunitarios de Bienestar.

Por su parte, los recursos para el funcionamiento e inversión de la educación básica, dentro de la cual se encuentra la educación preescolar, forman parte del presupuesto del Ministerio de Educación Nacional. Otros componentes importantes de este presupuesto son los recursos por concepto de:

- Aportes de Ley 21 de 1982²², provenientes del 1% de la nómina del sector oficial central y territorial, recaudados por el Ministerio de Educación Nacional, destinados a proyectos de inversión de instituciones educativas oficiales de educación media técnica con diferentes modalidades de enseñanza.

²¹ SENA: El Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, es un establecimiento público del orden nacional con personería jurídica, patrimonio propio, independiente y con autonomía administrativa. Adscrito al Ministerio del Trabajo de Colombia, ofrece formación gratuita a quienes se quieren beneficiar con programas técnicos, tecnológicos y complementarios, que enfocados al desarrollo económico, tecnológico, y social del país, entran a engrosar las actividades productivas de las empresas y de la industria, para obtener mejor competitividad y producción. www.sena.edu.co

²² Por la cual se modifica el régimen del Subsidio Familiar entendido este como es una prestación social pagadera en dinero, especie y servicios a los trabajadores de medianos y menores ingresos, en proporción al número de personas a cargo, y su objetivo fundamental consiste en el alivio de las cargas económicas que representa el sostenimiento de la familia, como núcleo básico de la sociedad.

- Transferencias de la Nación: comprende los recursos transferidos por la Nación a los entes territoriales y corresponden al 46.5% de los Ingresos Corrientes de la Nación - ICN: a) Situado Fiscal²³, porcentaje del 24.5% de los ICN, cedido por la Nación a los departamentos y distritos para financiar la educación preescolar, primaria, secundaria y media. b) Participaciones Municipales en los ICN, corresponde al 22% de los ICN, se transfiere a los municipios, distritos y resguardos indígenas para la atención de áreas prioritarias de inversión social, de estos recursos el 30% se destina al sector educativo.
- Recursos propios de los departamentos, distritos y municipios: se trata de los recursos diferentes a las transferencias de la Nación que estos entes territoriales asignan para la prestación del servicio educativo y provienen de fuentes como ingresos corrientes, tasas, impuestos, contribuciones, rendimientos financieros de las empresas, entre otras.

2.1.8 Características generales de los Docentes

En la formación de docentes de preescolar en Colombia, podrían identificarse los siguientes hitos: en 1917 fue creado el Instituto Pedagógico Nacional cuyo propósito era preparar maestros para la escuela superior y normal, también se aprobó la creación de una sección especial para formar maestros de preescolar, en 1936 entró en un periodo de crisis llevándola a su cierre temporal. En 1956 se abre nuevamente con el nombre de Instituto de Educación Preescolar, en 1976, por primera vez se le reconoce estatus universitario, y en 1978 se crea la carrera de Licenciatura en Educación Preescolar en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

La diversidad de programas en Colombia conlleva a una diversidad de agentes educativos, dentro de los que se cuentan: ²⁴ 1. Egresados de programas universitarios que pueden tener una duración de cuatro o cinco años y estar debidamente acreditados ante las autoridades educativas competentes. A este grupo se agregan técnicos, tecnólogos y egresados de escuelas normales con un perfil específico para educación preescolar. 2. Agentes educativos comunitarios vinculados a programas masivos de atención a la primera infancia, tal es el caso de las madres comunitarias, que cuentan con diversos grados de formación, desde aquellas con bajos niveles educativos hasta aquellas que lograron obtener un título universitario y continuaron en el rol de madres comunitarias. 3. Líderes comunitarios que, desde escenarios no institucionalizados, apoyan a las familias en el cuidado de sus hijos pequeños, ejemplo de ellos son las comunidades indígenas.

Para determinar quiénes son los maestros en las modalidades de educación inicial en el marco de la atención integral, resulta importante citar lo establecido en los estándares de calidad dirigidos a los prestadores de servicio de educación inicial, en relación con los perfiles de cargos: profesionales en ciencias de la educación en áreas relacionadas con la educación infantil, o con énfasis en educación especial, o psicología y pedagogía o psicología educativa. Las homologaciones al respecto incluyen: licenciados en artes plásticas o

²³ El situado fiscal establecido en el artículo 356 de la Constitución Política, es el porcentaje de los ingresos corrientes de la Nación que será cedido a los departamentos, el Distrito Capital y los distritos especiales (Cartagena y Santa Marta). para la atención de los servicios públicos de educación y salud de la población y de conformidad con lo dispuesto en los artículos 49, 67 y 365 de la Constitución Política. El situado fiscal será administrado bajo responsabilidad de los departamentos y distritos de conformidad con la Constitución Política.

²⁴ Simarra, J. Pereira, S. Formación de agentes educativos institucionales y comunitarios en Colombia. Bogotá. 2010. www.oei.org.co

musicales con experiencia directa de dos (2) años en trabajo educativo con infancia; licenciados en las áreas de lingüística y literatura con experiencia directa de dos (2) años en trabajo educativo con infancia; normalista superior con un (1) año de experiencia directa en trabajo educativo con infancia y que cuente con estudios adicionales en el campo; tecnólogos en ciencias de la educación relacionadas con infancia con un (1) año de experiencia directa en trabajo educativo con infancia. Para modalidades en transición del ICBF: técnicos laborales en áreas de la pedagogía o desarrollo Infantil con cinco (5) años de experiencia directa en trabajo educativo con primera infancia.²⁵

Así mismo, para ejercer la docencia en educación preescolar en el servicio educativo estatal, se requiere título de licenciado en educación o de posgrado en educación, expedido por una universidad o institución de educación superior nacional o extranjera, o el título de normalista superior expedido por las normales autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional. Como se anota anteriormente, en educación inicial se cuentan con otro tipo de perfiles que de acuerdo con las homologaciones establecidas en los estándares de calidad para las modalidades de educación inicial, incluyen tecnólogos y técnicos laborales.

2.1.9 Características de los docentes vinculados a modalidades de educación inicial en el marco de la atención integral y otras modalidades de atención a la primera infancia²⁶

Este apartado describe de manera diferenciada el perfil educativo tanto de los docentes y agentes educativos ²⁷vinculados a las unidades de servicios que hacen parte de las dos modalidades de educación inicial en el marco de la atención integral (institucional y familiar), así como otras modalidades de atención aún vigentes, e igualmente incluye la información correspondiente a los docentes de preescolar. La información se presenta desagregada tal como se evidencian en las tablas No 4 y 5, en razón a que las bases de datos cuentan con variables que no permiten su equivalencia, así por ejemplo en la base de datos aportada para identificar agentes educativos y docentes de las modalidades de educación inicial se define como título obtenido *bachiller* sin especificar si este es pedagógico como sí ocurre con la información aportada para determinar nivel educativo de los docentes de preescolar. Otro ejemplo lo constituye el nivel educativo descrito como profesional, que para el caso de los maestros de educación inicial es genérico, contrario a la especificación dada con los docentes de preescolar que permite diferenciar aquellos profesionales en educación de los profesionales en otras áreas.

²⁵ Ministerio de Educación Nacional. Guía No 50. Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Componente talento humano. Tabla 3 perfiles de cargos. Pag.52.

²⁶ La información disponible no da cuenta de docentes según jornada laboral.

²⁷ Personas que interactúan de una u otra manera con el niño y contribuyen a agenciar su desarrollo, involucrados en la atención integral de niños y niñas menores de cinco años. Éstos deben ejercer el principio de corresponsabilidad. Se identifica una diversidad

de perfiles que abarca el concepto de agente educativo (personal de servicio, miembros de la comunidad, familiares o profesionales que se encuentren vinculados al sector de protección, nutrición, salud o educación). Los maestros se constituyen en los profesionales que llevan a cabo el acto educativo de manera intencionada, estructurada y sistemática.

Nivel de certificación de maestros de la educación inicial: De acuerdo con la base de datos aportada por el ICBF, a mayo de 2014 se contaba con un total de 132.471 maestros y agentes educativos. De ese registro se observa que el 32% cuenta con una formación técnica, y el 19% corresponde a un nivel profesional, tal como se ilustra en la siguiente tabla. Es importante advertir que la lectura de esta información debe hacerse con reserva toda vez que la información suministrada incluía otros agentes, como auxiliares de servicios generales.

Tabla No 4. Nivel educativo de agentes educativos y docentes de las modalidades de educación inicial

Titulo Obtenido	Número de agentes	%
Técnico	41.838	32%
Bachiller	34.530	26%
Profesional	25.453	19%
SIN DATO	16.737	13%
Ninguno	6.586	5%
Bachiller normalista	3.664	3%
Tecnólogo	2.486	2%
Posgrado (especialización/maestría)	1.144	1%
Doctorado	33	0%
Total general	132.471	100%

Fuente: Bases de datos proporcionada por la Dirección de Primera infancia del ICBF. Mayo de 2014.

Como contexto a la información anterior, y considerando que la mayor proporción de agentes se encuentran en el nivel técnico, cabe resaltar que con el propósito de fortalecer el perfil de las madres comunitarias, quienes en su mayoría cuentan con niveles educativos que no superaban la secundaria, se inició un proceso de formación como Técnico Laboral de Atención Integral a la Primera Infancia, con apoyo del SENA, beneficiando a cerca de 43.000 agentes educativos en los últimos 6 años. Igualmente el ICBF, en alianza con universidades y cajas de compensación, apoya a más de 1.160 madres comunitarias para que adelanten su licenciatura en educación infantil.

Nivel de certificación de maestros de preescolar: Con respecto a los docentes de preescolar la mayor proporción (59.1%) cuentan con un título como profesional o licenciado en educación, en contraste con la información reportada para los agentes educativos y docentes de las modalidades de educación inicial, cuyo mayor porcentaje son técnicos. La siguiente tabla describe las tendencias en relación con el nivel educativo de estos docentes en particular.

Tabla No 5 Nivel educativo Docentes de preescolar

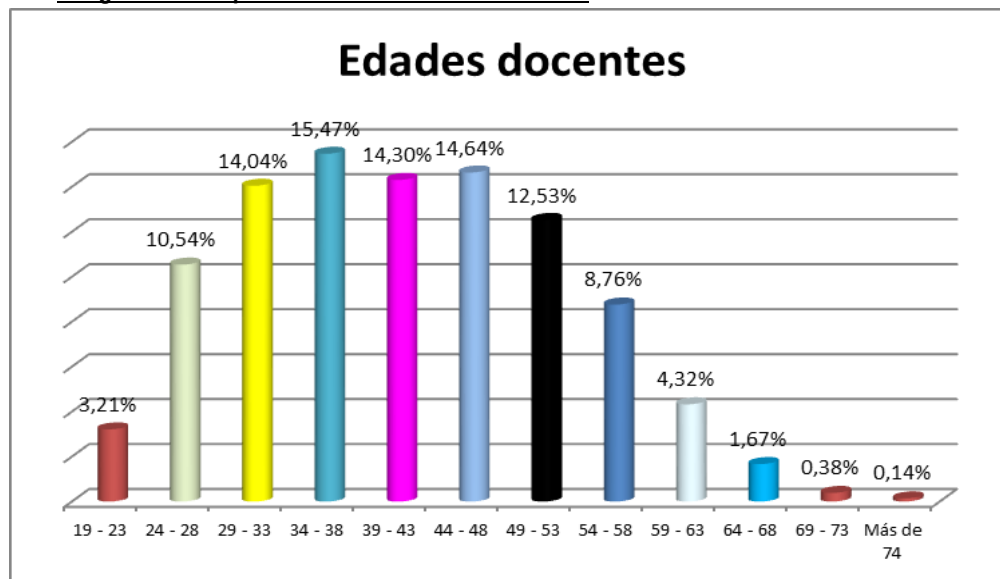
Título Obtenido	Número de maestros de preescolar	%
Sin título	416	2.3
Bachiller pedagógico	405	2.2
Normalista superior	830	4.6
Otro Bachiller	78	0.43
Técnico o tecnólogo en educación	68	0.38
Técnico o tecnólogo en otras áreas	66	0.37
Profesional o licenciado en educación	10499	59.1
Profesional en otras áreas	392	2.20
Posgrado en educación	4299	24.1
Posgrado en otras áreas	676	3.80
Sin información	49	0.27
Total	17778	

Si bien no constituye un porcentaje alto, es importante llamar la atención sobre aquellos docentes que no registran titulación, lo anterior si se considera que la formación de los docentes resulta ser un aspecto sustancial para una educación de calidad. Por otra parte, si bien el país cuenta con criterios de calidad o estándares para el componente de talento humano para las modalidades de educación inicial, estos son de reciente publicación y divulgación, ello quizá explique la importante presencia de actores cuya formación es técnica, lo que pone de presente la necesidad de generar los procesos que permitan cumplir con los perfiles requeridos para asumir la labor de maestro en educación inicial consecuyente a los criterios de calidad.

Finalmente, es importante llamar la atención sobre el bajo porcentaje de profesionales posgraduados, los cuales entre los docentes de educación inicial y preescolar suman alrededor de un 29%. Se esperaría que los docentes mejor formados y con mayores acreditaciones se encuentren a la base del sistema educativo pues es allí con los niños más pequeños y desde los primeros niveles educativos donde se fundan las bases de la calidad educativa, donde los docentes juegan un rol protagónico.

Rangos de edad predominantes: La información que se describe a continuación incluye tanto a los agentes educativos y docentes de las modalidades de educación inicial, como a los docentes de preescolar. Tal como se ilustra en la gráfica la mayor proporción de docentes se encuentran en el rango de 34 a 38 años que corresponde al 15.4% equivalente a 22.887 docentes del total reportado (N= 147.945, seguido del rango de 44 a 48 años correspondiente al 14,6% del total.

Gráfica No 1 Rangos de edad predominantes entre los docentes



De la información anterior vale la pena resaltar que la mayor proporción de docentes mayores de 69 años se encuentran vinculados a las modalidades de educación inicial, encontrándose solo un docente de esta edad para el nivel preescolar.

Dependencia administrativa: La información disponible no da cuenta de la dependencia administrativa, se cuenta con información que describe la proporción de agentes- docentes vinculados según modalidad de atención. El mayor porcentaje de agentes – docentes se encuentran vinculados a una de las modalidades más tradicionales de atención a la primera infancia, como son los hogares comunitarios. Por su parte, la información aportada para los docentes de preescolar corresponde al sector oficial.

2.2 FORMACION INICIAL DE LOS DOCENTES

2.2.1 Características de los sistemas de formación: Para la formación de docentes en Colombia se identifican los siguientes escenarios

Normalistas superiores, egresados de las escuelas normales superiores (ENS). Estas escuelas ofrecen, después del grado 11 de educación media, un ciclo complementario de dos o tres años, dependiendo del tipo de bachilleres que ingresen. Allí se forman bachilleres específicamente para el ejercicio de la docencia, y obtienen el título de normalista superior. Actualmente no se cuenta con una formación específica para la primera infancia en esta modalidad. Algunas de estas instituciones tienen convenios con universidades, y se genera otro tipo de procesos relacionados con la investigación o las prácticas escolares, entre otros. La formación complementaria, ofrecida por las Escuelas Normales Superiores conduce al título de normalista superior. En las Escuelas Normales Superiores, el proceso formativo se encuentra definido por una modalidad convencional: presencial, continua y con ciclos complementarios relativamente homogéneos, en términos de su duración (dos años lectivos más), horarios (similares a los de la escuela), formas de gestión y administración, y dinámica formativa.

Licenciados en las diferentes áreas del saber, formados en las facultades de educación. Generalmente estos programas tienen una duración de 5 años. Las mismas facultades son las encargadas de proponer los cursos de pedagogía para profesionales no licenciados, que, según la norma, deben tener una duración de 480 horas. La formación de pregrado de las Facultades de Educación, otorga el título de Licenciado, en determinada área del conocimiento con énfasis en un nivel de la escolaridad o en la atención a poblaciones específicas y permite el ejercicio de la docencia en los niveles y modalidades, de acuerdo a la especialidad del programa, entre estas el país cuenta actualmente con programas dirigidos explícitamente a la formación de docentes para la primera infancia dentro de los que se cuentan licenciaturas en educación preescolar, educación infantil, pedagogía infantil y educación para la primera infancia.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es la única institución de educación superior de carácter oficial, dedicada exclusivamente a la formación de docentes. Está organizada en 5 facultades, cada una de las cuales ofrece diferentes licenciaturas, dependiendo de las áreas del saber o especialidades, una de ellas corresponde a la Facultad de Educación: Infantil, Especial, Comunitaria, Psicología y Pedagogía. El título obtenido en los programas de la Universidad Pedagógica Nacional es de licenciado.

Profesionales, que no son licenciados, de acuerdo con el artículo 118 de la Ley General de Educación, el ejercicio de la docencia por otros profesionales conlleva a que quienes cuenten con un título expedido por las instituciones de educación superior, distinto al de profesional en educación o licenciado, podrán ejercer la docencia, y podrán estar inscritos en el Escalafón Nacional Docente, siempre y cuando acrediten estudios pedagógicos en el país o en el extranjero, en una facultad de educación o en otra unidad académica responsables de la formación de educadores, con una duración no menor de un año.

Dado que los estándares de calidad para las modalidades de educación inicial, establecen para las modalidades en transición del ICBF, que aquellos que cuenten con una formación técnico laboral en áreas de pedagogía o desarrollo infantil, más cinco años de experiencia directa en trabajo educativo con primera infancia, pueden ser maestros, se hace necesario referir algunas características en torno a este programa de formación y atención de agentes. Este es desarrollado por el ICBF y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), dirigido a madres comunitarias, con una duración de 2.640 horas, distribuidas entre acompañamiento (1.320 horas), trabajo autónomo (440 horas) y etapa productiva (880 horas), las cuales se imparten durante 3 semestres en diversas regiones del país. Incluye módulos de contenidos concretos sobre procesos educativos, desarrollo de habilidades de la primera infancia, salud y ética, entre otros, así como el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs).

2.2.2 Orientaciones curriculares y contenidos de los programas de formación

De acuerdo con el estudio del Ministerio de Educación Nacional²⁸ cuyo objeto fue caracterizar la oferta de formación existente a nivel nacional dirigida a agentes educativos que trabajan con primera infancia, lo que se deriva de la revisión hecha a varios currículos, es que muchos de estos propician el desarrollo de una mirada reflexiva y crítica frente a la realidad social y educativa en la que se inscribe el maestro. Por lo tanto, hay una preocupación por reconocer y poner en el centro de la reflexión no solo las problemáticas actuales sino proponer alternativas contextualizadas y pertinentes a las demandas del medio.

²⁸ Ministerio de Educación Nacional- Alianza por la calidad y la pertinencia Corpoeducación – FES Social. Cartografía social pedagógica de saberes, prácticas y agentes educativos en primera infancia. Estudio realizado en el marco del contrato No 473 de 2011. Colombia.

No obstante lo anterior, el mismo estudio señala que, si bien algunas propuestas curriculares han surgido con una intención transformadora, no han tenido en cuenta las preguntas, avances, dificultades, concepciones y prácticas cotidianas de los maestros, lo cual ha conducido a una falta de apropiación por parte de los mismos y, por ende, a una yuxtaposición de enfoques y modelos. En otro estudio²⁹ realizado en el país, sugiere que en la mayoría de los programas analizados predomina una educación inicial orientada hacia la preparación para la educación básica, lo que supondría una formación de docentes más perfilados en la aplicación de didácticas para el desarrollo de competencias en áreas puntuales tales como matemáticas y lectura, que en procesos reflexivos frente a lo pedagógico en su sentido amplio y sus implicaciones en términos de la especificidad del trabajo con primera infancia. Otros programas establecen la necesidad de una educación que promueva nuevas miradas acerca del quehacer profesional, en la perspectiva del cambio social. En tal sentido, algunos programas conciben una educación inicial que haga una lectura crítica de las condiciones y características sociales de los contextos de los niños y de sus familias, de tal manera que la intervenciones que se realicen, permitan contribuir a la transformación de aquellos factores que puedan afectar el pleno desarrollo de la población infantil y del ejercicio de sus derechos.³⁰

En términos generales, la información recabada a partir de los mencionados estudios, evidencia para el caso de los programas de pre-grado, la formulación de objetivos que dan cuenta de un interés por la pertinencia en relación con las condiciones, necesidades y contextos de la primera infancia. Se destaca la necesidad de un mayor énfasis en la promoción de la investigación situada para producir conocimiento sobre los actores, los procesos, las prácticas, las políticas públicas y el desarrollo de los niños en primera infancia en los distintos contextos del país. Lo anterior se constata en una de las conclusiones del estudio adelantado por CINDE, la cual señala que si bien la mayoría de programas mencionan el desarrollo integral de los niños como un elemento inmerso dentro de la educación inicial, el concepto de integralidad no se describe con suficientes elementos que permitan dar cuenta de su sentido y por lo tanto de la manera en que la educación inicial contribuye en ello, ni se vincula de manera prioritaria con los fines de la misma.

En relación con las Escuelas Normales, se resalta la articulación de su planeación y puesta en marcha de la propuesta curricular con las orientaciones actuales de las políticas públicas en educación, especialmente con las directrices del Ministerio de Educación Nacional para la formación en los niveles de preescolar, básica primaria y media vocacional. Algunas normales presentan variados elementos de orden conceptual entre los que se destacan la apuesta por el desarrollo del pensamiento creativo, la educación lúdica, artística, la relación activa con el conocimiento y la promoción adecuada de procesos de socialización y formas de comunicación alternativas (al lenguaje escrito, especialmente).

Dentro de los hallazgos de los estudios referidos, se evidencia que ninguno de los programas examinados asume al maestro o a sus futuros alumnos como sujetos pasivos del proceso de formación, por el contrario, se entienden como sujetos activos de su propio desarrollo. Un aspecto importante de señalar se relaciona con los marcos de referencia empleados por los programas, si bien incluyen de manera general las políticas educativas nacionales como contexto, no están del todo permeados por la especificidad de las orientaciones, sentidos y contenidos en cuanto a primera infancia se refiere. De otra parte, en la actualidad el país, a través

²⁹ CINDE. Programas de formación del talento humano en educación inicial. Perspectivas para el cambio. Investigación financiada por Colciencias. Bogotá. 2009.

³⁰ Idem.

del Ministerio de Educación, se encuentra en proceso de divulgación y posicionamiento de la línea técnica en materia de educación inicial, lo cual puede ser un aspecto que incida en el mediano plazo en los programas e instituciones que forman profesionales para la atención de la primera infancia, de tal manera que puedan incorporar la perspectiva actual y las particularidades que demanda el tema contribuyendo así al establecimiento de programas adecuados y pertinentes temáticamente con los nuevos enfoques y desarrollos alcanzados en el país en materia de educación inicial.

2.2.3 Desarrollo metodológico

De acuerdo con los resultados de los mencionados estudios, se evidencia una oferta metodológica variada en los diversos programas de formación inicial. Los programas de licenciatura examinados presentan dos grandes tendencias en el uso de metodologías de formación. La primera, relacionada con el desarrollo de proyectos pedagógicos-investigativos, y la segunda, con la oferta de seminarios orientados al tratamiento, estudio y comprensión de problemas didácticos en la educación inicial. La mayoría de los programas de licenciatura privilegia en su oferta la modalidad presencial e incluso algunos de los que presentan una propuesta de apoyo virtual lo hacen como complemento a dicha modalidad. Al respecto es importante mencionar que en razón a que cada programa debía y debe acreditar de manera independiente y con sus propios recursos todas y cada una de sus extensiones, la oferta semi-presencial y virtual existente en los años 90 se fue extinguiendo o reduciendo de forma significativa. Esta circunstancia afectó a todos los programas de educación, incluyendo a los de educación inicial, pre-escolar y primera infancia, en una dinámica en la que las instituciones en lugar de fortalecer estas modalidades, prefirieron reducirlas o eliminarlas y privilegiar procesos de más fácil control académico y económico.

En lo que respecta a los programas técnicos laborales, lo que se enuncia sobre sus metodología de formación expresa un intento por equilibrar la teoría y la práctica, razón por la cual se privilegia el acompañamiento al trabajo del aula y al desarrollo de proyectos educativos. Por su parte, las metodologías empleadas en el proceso de formación de maestros en las Escuelas Normales son realmente, variadas y no distan mucho de las propuestas por los otros programas de formación. Se destacan entre otras, los seminarios, clases magistrales y de manera notoria los talleres con base en reflexiones y discusión en aula.³¹

Ahora bien, en relación con el sistema de prácticas, estas se constituyen en un espacio privilegiado de los programas para articular contenidos temáticos con las demandas de un contexto práctico, permitiendo al estudiante un acercamiento cada vez más próximo al ejercicio profesional. En algunos programas, desde los primeros semestres, el estudiante sistematiza experiencias, articula saberes específicos y sociales con las características de la comunidad, genera problemas. De otro lado, la investigación, como asignatura y como ejercicio práctico es otro de los espacios que contribuye a una mirada de los programas desde una perspectiva innovadora, crítica, actualizada y pertinente para la dinámica de la sociedad pero la cual no en todos los programas aparece suficientemente explícita.

³¹ Ministerio de Educación Nacional- Alianza por la calidad y la pertinencia Corpoeducación – FES Social. Cartografía social pedagógica de saberes, prácticas y agentes educativos en primera infancia. Estudio realizado en el marco del contrato No 473 de 2011.Colombia.

2.2.4 Regulaciones de los programas de formación

La política educativa del Ministerio de Educación regula los procesos de formación superior en el país mediante procesos de acreditación de alta calidad. A través de ellos, se han establecido reglamentaciones sobre su funcionamiento, tendientes a proporcionar a los estudiantes una educación cada vez más cualificada. Aunque los criterios construidos son homogéneos, de forma tal que todos los programas deben acatarlos para llevar a cabo la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación inherentes a la acreditación de un programa, la manera general en que se formulan abre espacios a las particularidades de los programas de acuerdo con las características locales en que los programas se inscriben.

Para el caso de los programas de licenciatura, existe un registro calificado obligatorio para ofrecer el programa y un sistema de acreditación de alta calidad, que incluye procesos de autoevaluación, verificación por pares externos y plan de mejoramiento. Con las Escuelas Normales Superiores, existe un proceso de verificación de ciertas condiciones de calidad, a partir de lo cual se autoriza el funcionamiento del programa de formación complementaria. En los dos casos, el proceso es liderado por el Viceministerio de Educación Superior, con el apoyo de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) y del Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Este proceso se encuentra contemplado en los decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998. En el primer caso, el Decreto 3012, reglamentó el ciclo complementario en las escuelas normales (grados 12 y 13), para formación de docentes de la educación preescolar y la básica primaria, se definieron los requisitos para la verificación de la idoneidad de los programas académicos en estas instituciones formadoras, los núcleos del saber pedagógico, las acciones derivadas de los convenios con las universidades y los procedimientos para la acreditación de los programas, bajo la dirección del Ministerio de Educación Nacional.³² En el segundo caso, el Decreto 272 de 1998³³, estableció los requisitos de creación y funcionamiento de los programas de formación de docentes en pregrado y especialización y determinó que para poder ofrecer este servicio, todo programa, requería la acreditación previa. En consecuencia, definió los requisitos del proceso y estableció que los programas ya registrados ante el ICFES³⁴ deberían ajustarse a esta norma, otorgando plazo de dos años para la obtención de dicha acreditación.³⁵

Con el Decreto 2832 de 2005, se operaron modificaciones en relación con los requisitos de admisión de bachilleres en el ciclo complementario en las escuelas normales, en el cual se establece el ingreso con el título de bachiller en cualquier modalidad, y no exclusivamente con el de bachilleres pedagógicos o con profundización en educación, cursando dos semestres académicos adicionales del ciclo complementario. Igualmente, se aumentó la duración de los programas de pregrado en educación de cuatro a cinco años en jornada diurna, y a seis en jornada nocturna, reconociendo la pedagogía como disciplina fundante e incorporó

³² Ministerio de Educación Nacional. Formación de Maestros, Elementos para el Debate. Colombia.: CAENS, 2000.

³³ Este decreto fue derogado por el decreto 2566, sin embargo, la resolución 1036 de 2004, recupera elementos vitales del decreto 272 de 1998, entre ellas el reconocimiento de la pedagogía como disciplina fundante en la formación de los maestros y conserva las condiciones de investigación y calidad exigidas a las instituciones de educación superior para el desarrollo de programas de pregrado y especialización en educación.

³⁴ Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, entidad especializada en ofrecer servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles, y en particular apoyar al Ministerio de Educación Nacional en la realización de los exámenes de estado. www.icfes.gov.co

³⁵ Consejo Nacional de Acreditación. Criterios y Procedimientos para la Acreditación Previa de los Programas Académicos de Pregrado y de Especialización en Educación. Bogotá: 1998, p. 8.

núcleos del saber pedagógico como elementos estructurantes, de las propuestas de formación, sin perjuicio de la autonomía universitaria:

De acuerdo con un estudio de CINDE, la acreditación ha conducido a los programas de educación inicial por los caminos de la reflexión de su proyecto educativo y, en consecuencia, a proponer reformas, cambios o ajustes, más acordes al mundo contemporáneo. Sin embargo, debería ser más claro que el propósito no es acreditarse (en el sentido de lograr una aprobación formal) sino ofrecer una educación para los futuros educadores infantiles a tono con los avances teóricos, epistemológicos y prácticos en el que generar condiciones para un desarrollo infantil de calidad así como promover la construcción de sujetos activos de derechos sean aspectos nucleares de la formación de educadores iniciales.³⁶

2.2.5 Perfiles de ingreso de los estudiantes

En Colombia, los programas de formación inicial docente establecen algunos requisitos y exigencias básicos para configurar un perfil de estudiante, desde su mismo inicio, y de las expectativas que el programa se forma en relación con el tipo de profesional que quiere o pretende formar. A continuación describen algunos elementos diferenciadores en torno a los requisitos de ingreso y que van determinando su perfil en los tres tipos de programas identificados: Licenciaturas, programas técnicos y Escuelas Normales Superiores.

Programas de licenciatura: Para el ingreso a este tipo de programas se establecen dos tipos de requisitos: Uno de carácter administrativo, relacionado con la presentación de documentos de identificación. Otro relacionado con la idoneidad académica general, de este modo, los aspirantes dan cuenta de que pueden sostener la calidad de estudiantes regulares en el programa, para la cual deben certificar calidades académicas del siguiente tipo: *Antecedentes:* evaluados a partir de los resultados obtenidos en las pruebas del ICFES³⁷. *Condiciones presentes:* evaluados a través de distintas estrategias, entre ellas, prueba de ingreso, entrevistas individuales o grupales. Tanto las universidades públicas como las privadas cuentan con procedimientos estandarizados para la selección de los estudiantes que ingresan a sus carreras, diferenciándose solamente en que las primeras suelen aplicar exámenes de admisión y las segundas recurrir a las entrevistas grupales como criterio complementario a la solicitud de resultados en las pruebas del Estado.

Programas técnicos: Los perfiles de ingreso son mucho más abiertos y de menor exigencia en los programas técnicos, se precisa de una actitud favorable hacia la primera infancia y hacia la educación y en algunos casos obedece a la necesidad de capacitación y titulación de personas que ya trabajan en este tipo de instituciones. Cuya valoración es realizada a través de las entrevistas que se establecen para ello.

Escuelas Normales: De acuerdo con el citado estudio, en muy pocos casos los documentos de las Escuelas Normales especifican un perfil de ingreso. Implícitamente se asume que la labor de educador de la primera infancia se asume por intereses y motivaciones personales. En esa medida, se acude a un conjunto de requisitos que implican tanto el interés del aspirante como lo institucional del establecimiento educativo, de acuerdo con ello se explicitan, entre otras condiciones de ingreso que el maestro en potencia evidencie una

³⁶ CINDE. Programas de formación del talento humano en educación inicial. Perspectivas para el cambio. Investigación financiada por Colciencias. Bogotá. 2009.

³⁷ La prueba ICFES, ahora llamada Saber 11°, es una evaluación aplicada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el objetivo de medir las destrezas adquiridas por los estudiantes durante su formación básica y media. La prueba ICFES (Saber 11°) está enfocada en determinar la habilidad de los estudiantes para la resolución de problemas aplicando lo aprendido en su etapa escolar

capacidad para interactuar y convivir con los demás, autonomía e iniciativa en lo intelectual, compromiso con la acción y el servicio para la transformación de las condiciones educativas de los niños y que hayan aprobado el grado 9º, sin distingo de género o nivel socioeconómico.

Respecto a la definición de un perfil de egresados, la mayoría de los programas de licenciatura apelan a la obtención de profesionales competentes en docencia, en instituciones educativas formales y no formales, que atiendan a población infantil, perteneciente o no al rango de edad comprendido como primera infancia; capaces de formular proyectos de intervención educativa, de atender labores de asesoría y consultoría de proyectos educativos en este campo. Entre las funciones complementarias más importantes se encuentran: la capacidad para realizar un trabajo colaborativo y proactivo con la familia y el contexto de niño; el establecimiento de un compromiso ético con el respecto a los derechos de los niños; el desarrollo de capacidades artísticas y creativas para la adecuada orientación de dichos procesos, una actitud favorable a la investigación, manejo pedagógico de las nuevas tecnologías de la educación y la comunicación y el dominio de una lengua extranjera.³⁸

En relación con el perfil de egreso de los programas técnicos laborales, éste se orienta hacia la atención, el cuidado de los niños y la colaboración a los profesionales en su trabajo cotidiano. Finalmente, respecto al perfil de egreso de las Escuelas enfatizan en el cumplimiento de sus objetivos institucionales, con sentido crítico, capacidad transformadora, con sensibilidad ante las necesidades de los niños y con respecto a sus diferencias culturales y sociales.

2.2.6 Evaluación

Actualmente el país cuenta con las pruebas SABER PRO, las cuales se constituyen en el examen de estado de calidad de la educación superior, éstas son un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior. Forma parte de un conjunto de instrumentos que el Gobierno nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia. De acuerdo con el decreto³⁹ que las reglamenta los objetivos de estos exámenes se dirigen a: comprobar el desarrollo de competencias de los estudiantes próximos a culminar los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior; producir indicadores de valor agregado de la educación superior en relación con el nivel de competencias de quienes ingresan a ella; proporcionar información para la comparación entre programas, instituciones y metodologías y mostrar cambios en el tiempo; y servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e instituciones de educación superior así como del servicio público educativo. Se espera que estos indicadores fomenten la cualificación de los procesos institucionales, la formulación de políticas y soporten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo.

En relación con las Pruebas SABER PRO⁴⁰, la información disponible, indica que para el año 2012 se evidenciaron resultados bajos en el desempeño de estudiantes de programas de educación

³⁸ CINDE. Programas de formación del talento humano en educación inicial. Perspectivas para el cambio. Investigación financiada por Colciencias. Bogotá. 2009.

³⁹ Decreto 3963 de octubre de 2009.

⁴⁰ SABER PRO, es un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior. Los módulos de evaluación son instrumentos que evalúan competencias consideradas fundamentales para los futuros egresados de programas de formación. Algunos módulos evalúan competencias genéricas, es decir, competencias que deben desarrollar los estudiantes de cualquier programa de educación superior. Otros módulos evalúan competencias específicas, comunes a grupos de programas, ya sean de la misma o de distintas áreas de formación

(licenciaturas) en general. Estas pruebas analizan el nivel de lectura crítica, escritura, razonamiento cuantitativo e inglés.

Por su parte, los estudiantes de programas universitarios con los mejores desempeños fueron los de Humanidades, Ciencias Sociales, y Comunicación, Periodismo y Publicidad. Escritura fue la prueba en la que los estudiantes de las carreras de Educación mostraron mejor desempeño.

2.3 FORMACION CONTINUA O DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

2.3.1 Legislación existente sobre formación continua

El desarrollo profesional se entiende en el país como el proceso de aprendizaje de los docentes a lo largo de toda la vida profesional que integra la formación inicial, el periodo de inserción en la profesión, la formación en servicio (entendida como programas formales dirigidos), la superación permanente en el nivel local (entre pares, en los equipos docentes) y la autoformación de los docentes, todo este proceso para garantizar el desarrollo y fortalecimiento de competencias sociales, éticas y técnicas en el marco de una profesión en permanente construcción.

En el país se cuenta con algunas disposiciones normativas⁴¹ que señalan las orientaciones, los criterios y las reglas generales para la organización y el desarrollo de programas académicos y de perfeccionamiento que tengan por finalidad la formación y el mejoramiento profesional de los educadores, para prestar el servicio en los distintos niveles y ciclos de la educación formal, en la educación no formal y de la educación informal, incluidas las distintas modalidades de atención educativa a poblaciones. Igualmente, estableció las instituciones encargadas de la formación inicial y permanente de los docentes, los subsistemas de formación de docentes (inicial, posgradual y permanente). En ese contexto se definen dos rutas de formación continua, que tienen como característica distintiva la titulación:

- de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente, no conducente a título
- de profesionalización posgradual, que otorga títulos, de acuerdo con el nivel de profundidad del programa (especialista, magíster y doctor)

Es importante resaltar que el país recientemente (mayo 2014) cuenta con un referente técnico para la cualificación del talento humano⁴² que trabaja con primera infancia, cuyo objetivo es proporcionar un marco de referencia para la comprensión y desarrollo de procesos de actualización pertinentes y que correspondan con las demandas de los contextos donde se inscribe la práctica no solo de los maestros, sino en general de

⁴¹Decreto 709 de 1996. Artículo 1 y Decreto 1278 de 2002, el cual define la formación continua en los siguientes términos: La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones. La capacitación ofrece a los docentes en servicio la posibilidad de abordar el conocimiento pedagógico, articulado a las prácticas de aula (en el caso de los profesionales no licenciados) o de complementar sus procesos formativos, en las áreas disciplinar y pedagógica, en el caso de los normalistas y licenciados. Ministerio de Educación Nacional. Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores. Bogotá: MEN, 1998.

⁴² La cualificación del talento humano que trabaja con la primera infancia se concibe como un proceso estructurado en el que las personas actualizan y amplían sus conocimientos, re significan y movilizan sus creencias, imaginarios, concepciones y saberes, y fortalecen sus capacidades y prácticas cotidianas con el propósito de mejorar en un campo de acción determinado. (Ministerio de Educación Nacional, 2014:15)

quienes son responsables de la atención integral a la primera infancia. El espíritu de esta orientación se centra en la necesidad de aportar en el diseño e implementación de procesos permanentes e intencionados que favorezcan la reflexión sobre las prácticas y saberes en este caso de los diferentes actores que trabajan con la primera infancia. Así mismo, dentro de los referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral, se cuenta con la serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial. Allí, además de definir las modalidades y condiciones de calidad, se plantean seis componentes⁴³ los cuales estructuran y organizan el servicio de educación inicial. Uno de ellos se refiere al talento humano, el cual alude al conjunto de acciones dirigidas a *humanizar y flexibilizar la atención*, y *garantizar* que las modalidades cuenten con el personal idóneo, lo que conlleva la cualificación del talento humano, entre ellos los maestros, para fortalecer sus prácticas en la atención de los niños, ampliando sus conocimientos, comprensiones y apropiaciones en torno a la promoción del desarrollo integral.

La segunda ruta de formación continua está constituida por los programas de formación posgradual, dirigidos al perfeccionamiento científico, tecnológico e investigativo de los docentes, a nivel de especialización, maestría, doctorado y postdoctorado en educación, en los términos contemplados por la Ley 30 de 1992. Este tipo de formación surge de la iniciativa del docente y, es apoyada por el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior – ICETEX - el cual promueve a través de créditos educativos la profesionalización y el perfeccionamiento de los docentes, en general, del servicio educativo estatal. La formación de postgrado en Colombia está regulada por el Decreto 1.001 de abril de 2006 y por la Ley 1.188, de abril de 2008, normas que plantean de manera clara y específica, las condiciones que deben cumplir las instituciones de educación superior que decidan ofrecer programas de formación en este nivel en las diferentes áreas del conocimiento, entre otros, la formación docente.⁴⁴

2.3.2. Tipos de programas

La formación del talento humano documentada además de ser diversa está estructurada de distintas formas, respondiendo en algunos casos a programas o proyectos con objetivos de formación, a currículos formales o a diseños sencillos que son llevados a cabo. En ese sentido se pueden identificar dos categorías:

Cursos /Diplomados: Algunas de las ofertas generadas en el país denotan el interés por generar espacios en los cuales se construye colectivamente a través del intercambio lo que entraña una concepción de sujeto en formación activo. Estos procesos se desarrollan principalmente a través de diplomados (de al menos 120

⁴³ Componentes del servicio de educación inicial en el marco de la atención integral: Familia, comunidad y redes sociales. Salud y nutrición. Proceso pedagógico. Talento humano. Ambientes educativos y protectores. Proceso administrativo y de gestión. Documento No 19. Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. 2014.pag.28.

⁴⁴ Para efectos de precisión sobre los niveles de la educación posgradual es conveniente señalar lo que se entiende por estudios de especialización, maestría y doctorado. Las especializaciones tienen como propósito la cualificación del ejercicio profesional docente y el desarrollo de las competencias que posibiliten el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina o en áreas afines o complementarias. Las maestrías podrán ser de profundización o de investigación. Las primeras tienen como propósito la apropiación de conocimientos, metodologías y desarrollos científicos, en un área particular y el desarrollo de competencias que permitan la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario o profesional. Las maestrías de investigación tienen como propósito formar en la acción investigativa para dar soluciones a los diferentes problemas de conocimiento. El doctorado es el programa académico de posgrado que otorga el título de más alto grado educativo, el cual acredita la formación y la competencia para el ejercicio académico investigativo de alta calidad. Los doctorados tienen como objetivo la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en el área específica de un campo del conocimiento.

horas), cursos, seminarios, talleres y eventos de corta duración que pueden variar en su intensidad horaria de acuerdo al criterio de quiénes los ofrecen.

Posgrados: en los programas de especialización, destacan metodologías de formación relacionadas con la promoción de prácticas pedagógicas reflexivas. Por su parte, los programas de doctorados, dan cuenta de modelos pedagógicos dirigidos a la formación de investigadores de manera genérica y en consideración de todos sus énfasis, uno de los cuales, incluye los estudios en infancia. Por tanto, no se dirigen, de forma exclusiva, a la formación de docentes de este nivel.

2.3.3 Tipos de instituciones oferentes

La oferta de formación continua está orientada a mejorar la calidad de la educación, pensando en la actualización y perfeccionamiento. Las secretarías de educación y el Ministerio de Educación hacen convenios con diferentes instituciones, universidades, ONGs o grupos de investigación, para buscar que esta formación de los docentes responda a las necesidades e intereses. Cabe señalar que la organización y la gestión de los programas de formación continua, presentan dificultades en relación con la evaluación y seguimiento, por lo tanto no es posible determinar su incidencia en el desarrollo profesional de los maestros en educación inicial.

Por otra parte, a partir de la Ley 715 de 2001, la formación continua es responsabilidad del estado y, en esta medida, es organizada y financiada por las entidades gubernamentales, nacionales o regionales. Se desarrolla a través del Plan Territorial de Formación Docente, que por supuesto incluye el nivel de preescolar⁴⁵, liderado por las respectivas secretarías de educación, con la asesoría del comité territorial de capacitación. Para el caso de primera infancia, la gestión territorial de los planes de cualificación recae en las instancias que cada territorio tenga definida para gestionar la política pública. En todos los casos, se debe propender a fortalecer la institucionalidad, garantizar la articulación con las políticas y los planes de atención integral en los cuales se enmarcan los procesos de atención a la primera infancia, y garantizar la pertinencia de los procesos de cualificación con la realidad territorial. Los planes y programas deben ser priorizados por la política pública local y los mecanismos de planeación territorial.⁴⁶

2.3.4 Contenidos de los programas

Los contenidos temáticos, particularmente de los cursos de corta duración, se encuentran relacionados con la situación de la primera infancia en el contexto local, nacional e internacional: perspectiva de derechos de los niños y las niñas, prácticas y costumbres de las comunidades y necesidades del contexto. Algunos con mayor especificidad, se relacionan con conocimientos básicos sobre salud, cuidado y protección social infantil: prevención, detección y notificación de las enfermedades prevalentes de la primera infancia;

⁴⁵ Las secretarías de educación, por su parte, cuentan con comités territoriales de capacitación (CTC). En estos participan representantes de las universidades, las facultades de educación, las escuelas normales y centros de investigación. Los comités territoriales asesoran a las secretarías para la formulación del plan territorial de formación. Este plan incluye, básicamente, seis aspectos, que expresan la política de formación de la Secretaría de Educación, que como ente autónomo toma ciertas decisiones, atendiendo a sus propias necesidades, a su propio contexto.

⁴⁶ Ministerio de Educación Nacional. Documento No 19. Referente técnico para la cualificación del talento humano que trabaja con la primera infancia. Bogotá. 2014.pag.36.

prevención y atención de emergencias; primer respondiente; primeros auxilios; lactancia materna y alimentación complementaria; alimentación y educación nutricional; prevención de violencias y promoción del buen trato.

Con la publicación de los estándares de calidad para las dos modalidades de educación inicial se establece la responsabilidad de los Centros de Desarrollo Infantil de planear, implementar, gestionar y hacer seguimiento a su plan de cualificación del talento humano de acuerdo con la oferta territorial- sectorial, establece que los procesos de cualificación del talento humano deben atender las particularidades del contexto. En este mismo marco se determinan unos temas en los cuales la modalidad debe garantizar que su talento humano esté formado; prevención, detección y notificación de las enfermedades prevalentes de la primera infancia, prevención y atención de emergencias, primeros auxilios, lactancia materna.⁴⁷ Así mismo, el referente para la cualificación del talento humano señala unos ejes temáticos nucleares sobre los cuales deben procurarse los procesos de actualización y ampliación de conocimiento, en tanto proporcionan un marco de comprensión genérico. Dichos contenidos se relacionan con las concepciones de niñez y desarrollo integral de la primera infancia, la intersectorialidad y la integralidad de la atención, el reconocimiento de la diversidad y la atención diferencial, la generación de alternativas y formas de atención innovadoras en el marco de las políticas públicas con enfoques poblacionales y territoriales.⁴⁸

Por otra parte, recientemente, el Ministerio de Educación Nacional, como resultado de un proceso de construcción colectiva con la comunidad académica, educativa y gremial de sector educativo, definió el *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*, como un marco de referencia para orientar la formación de docentes del país, para organizar y articular los subsistemas de formación, desde la reflexión conjunta de las distintas instancias comprometidas en el tema y la articulación entre los distintos actores del sistema educativo, de manera que tal sistema se desarrolle coordinadamente y se logren los propósitos de mejoramiento de la calidad educativa. Dicho sistema de formación de educadores posibilita la articulación de los subsistemas de formación inicial, en servicio y avanzada, para que desde la autonomía de las instituciones formadoras de docentes, las secretarías de educación, los establecimientos educativos, los gremios y los maestros, se avance en el desarrollo de contenidos y estrategias de formación efectivas para el fortalecimiento de las competencias básicas y profesionales de los futuros docentes y de los educadores en servicio.

2.3.5 Estrategias metodológicas predominantes

De acuerdo con los estudios citados a lo largo del documento y fuentes consultadas, la mayoría de las experiencias utilizan didácticas diversas con el enfoque de construcción social del conocimiento que tiene en cuenta la experiencia y los saberes de las personas y busca transformar la práctica. Las metodologías son variadas y creativas: talleres, laboratorios, discusiones, lecturas de textos, conversatorios, reflexiones, proyectos, entre otros. Por otra parte, varios programas hacen acompañamiento en campo para complementar las estrategias presenciales, lo cual se evidencia como un aspecto sustancial para la transformación de las prácticas. En relación con las estrategias virtuales, éstas son usadas en algunos casos

⁴⁷ Ministerio de Educación Nacional. Guía No 50. Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación en el marco de la atención integral. Componente talento humano.

⁴⁸ Ministerio de Educación Nacional. Documento No 19. Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con la primera infancia. Bogotá. 2014. Pag.19.

o como modalidad complementaria de la formación presencial o como única alternativa y por otros, como complemento de la formación presencial.

2.3.6 Incentivos para la formación continua o capacitación docente

El Ministerio de Educación Nacional, atendiendo a la importancia de otorgar y crear incentivos que posibiliten prácticas pedagógicas exitosas y que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación, ha desarrollado iniciativas dirigidas al reconocimiento de docentes, directivos docentes y establecimientos educativos sobresalientes en su desempeño. Ha creado y consolidado un Plan Nacional de Incentivos para Docentes y Directivos Docentes que reconozca y valore los avances significativos en liderazgo, excelencia en el quehacer pedagógico, excelencia en la gestión directiva, prácticas investigativas que apunten a la solución de problemáticas educativas y generación de proyectos innovadores de impacto a nivel local, regional o nacional.⁴⁹ Cabe señalar que este plan no cuenta con disposición normativa y se aplica únicamente a los docentes vinculados al sector oficial en los niveles establecidos dentro del sistema educativo. Lo anterior se constituye en un importante llamado para identificar y establecer incentivos que propicien el desarrollo profesional de los docentes responsables de la educación inicial.

2.4 CARRERA DOCENTE

La carrera docente en el país se constituye en el sistema especial de carrera administrativa de origen legal de más tradición en la función pública colombiana, el cual regula las relaciones de los educadores con el Estado y la sociedad y tiene como referentes centrales el reconocimiento de los principios del mérito y de igualdad de oportunidades para el ingreso, permanencia, ascenso y retiro del educador del servicio público educativo, la profesionalización y dignificación de la actividad docente a través de la definición del escalafón docente como elemento constitutivo de la carrera. Igualmente, precisa las situaciones administrativas de los educadores: establece los derechos, deberes, prohibiciones, inhabilidades e incompatibilidades y señala otras disposiciones que permiten asegurar la puesta en marcha de la carrera.

Sin embargo, este conjunto de disposiciones solo aplica para los docentes pertenecientes al sistema educativo formal del sector oficial (preescolar y niveles subsiguientes).

El actual sistema especial de Carrera Docente en Colombia se rige por dos estatutos que tienen fuerza de ley. El Decreto Ley 2277, de 1979, se aplica a los educadores que gozan de los derechos y garantías de carrera por encontrarse escalafonados, vinculados en propiedad y posesionados en un cargo docente o directivo docente al servicio del Estado, antes de la expedición de la Ley 715 de 2001, y donde el escalafón docente es el sistema de clasificación de los educadores de acuerdo con su preparación académica, experiencia docente y méritos; y el Decreto Ley 1278, de 2002, Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente aplicable sólo para educadores que se vincularon desde su expedición al sector educativo oficial, impulsado por la aplicación de los principios que rigen la

⁴⁹ Hacia la creación y consolidación de un plan de incentivos para docentes y directivos docentes del sector oficial, como miras al mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia. 2013. www.colombiaparende.edu.co

carrera docente, en especial el mérito como elemento principal del ingreso, permanencia, promoción y ascenso.

Con respecto al ingreso, conforme al artículo 125 de la Constitución Nacional, en la actualidad los educadores colombianos ingresan al servicio educativo mediante concurso de méritos. Si bien en el pasado se tenía considerado el concurso de forma reglamentaria, este proceso se consolidó con el Decreto Ley 1278 de 2002, por el cual se establece el estatuto docente. El concurso de ingreso es administrado y vigilado por la Comisión Nacional del Servicio Civil, entidad que trabaja de forma coordinada tanto con el Ministerio de Educación, como con las entidades territoriales certificadas.

El proceso de selección mediante concurso de méritos permite evaluar de forma objetiva los conocimientos, experiencia y competencias de los aspirantes a ingresar. Para ello se cuenta con distintas etapas en el proceso, a saber: prueba de aptitudes y conocimientos básicos, prueba psicotécnica, análisis de antecedentes y entrevista.

Por su parte, en la actualidad los docentes vinculados a las modalidades de educación inicial no cuentan con un régimen específico que contemple ese conjunto de criterios que conduzcan a su reconocimiento y posicionamiento.

2.4.1 Condiciones laborales

Respecto a la relación docente - niño, los estándares de calidad para la modalidad institucional de educación inicial establecen que por cada 10 niños de 3 a 23 meses debe haber una docente; por cada 15 niños de 24 a 36 meses un docente; y por cada 20 niños de 37 a 60 meses un docente. Debe contarse siempre con la presencia de un auxiliar pedagógico⁵⁰. La siguiente tabla describe la información al respecto.

Tabla No 6 Proporción de docentes y auxiliares pedagógicos según número de niños.

<u>Rango de edad</u>	<u>Niños</u>	<u>Docente</u>	<u>Auxiliar pedagógica</u>
3-12 meses	10	1	1
13-23 meses	10	1	1
24-36 meses	15	1	Uno por cada 30 a 40 niños.
37-48 meses	20	1	
49-60 meses	20	1	

De acuerdo con lo establecido en los estándares de calidad para el componente de talento humano en la modalidad de educación inicial, es importante mencionar que para el caso en los cuales en el territorio

⁵⁰ Auxiliar pedagógico: Formación técnico laboral o bachiller. Con experiencia de dos años en trabajo educativo o comunitario con niños y adultos o un año de experiencia en trabajo directo con primera infancia. Homologación: Noveno grado de educación básica y tres años de experiencia en trabajo con primera infancia.

(municipio) no se cuente con el perfil requerido para desarrollar las funciones de maestra (profesionales en ciencias de la educación en áreas relacionadas con la educación infantil, o con énfasis en educación especial, o psicología y pedagogía o psicología educativa), deberán atenderse criterios de homologación, en los cuales se establecen los siguientes perfiles: licenciados en artes plásticas o musicales con experiencia directa de dos años en trabajo educativo con infancia, licenciados en las áreas de lingüística y literatura con experiencia directa de dos años en trabajo educativo con infancia, normalista superior con un año de experiencia directa en trabajo educativo con infancia y que cuente con estudios adicionales en el campo, o tecnólogos en ciencias de la educación relacionadas con infancia con un año de experiencia directa en trabajo educativo con infancia.

Respecto al tiempo que los docentes dedican, la modalidad institucional presenta los siguientes horarios: Media jornada mañana: 7am - 12m. Jornada completa: 7am-4pm. Media jornada tarde: 12m-4pm y tiempo extendido: 7am -7pm. Los grupos que se conforman siguen los siguientes rangos de edad sugeridos: 3 a 12 meses, 13 a 23 meses, 24 a 36 meses, 37 a 48 meses, y 49 a 60 meses.

No se cuenta con información que dé cuenta de las características de contratación, su duración, o el tipo de relación contractual que se establece, así como tampoco las causales de salida, ni información que permita determinar la existencia de multiempleo, rotación o estabilidad laboral. Tal como se describía anteriormente, los docentes de educación inicial adolecen de un régimen de carrera docente en el cual se incluya el sistema de incentivos.

Por su parte, para los docentes de educación preescolar la asignación académica es de 20 horas semanales, de acuerdo con lo previsto en el Decreto 1850 de 2002, así mismo, los criterios considerados para la ubicación y distribución de la planta docente, en las que se incluye educación preescolar, son los siguientes:

- Relaciones técnicas alumno - docente definidas en el Decreto 3020 de 2002 (32 para zona urbana y 22 para zona rural). Estas relaciones son promedios por entidad territorial, por lo cual pueden variar por municipio o institución educativa de acuerdo con las particularidades y características de cada uno de ellos. Es importante señalar que el artículo 11 de dicho decreto, por el cual se establece el número de alumnos por docentes, solo indica el número mínimo de alumnos.
- Asignación académica de los docentes de acuerdo con lo definido en el Decreto 1850 de 2002 (20 horas semanales para docentes de preescolar, 25 horas para docentes de educación básica primaria y 22 horas para docentes de educación básica secundaria y media. Estas horas son efectivas de 60 minutos)

El siguiente cuadro expresa los promedios referidos a la relación docente – estudiantes.

Tabla No 7 Relación docente- estudiante

Nivel o ciclo	Alumno/ Docente*	
	Zona Urbana	Zona Rural
Preescolar	32	22
Primaria	35	25
Secundaria y Media académica.	30	20
Media Técnica	24	16

A diferencia de lo planteado para educación inicial, las causales de salida para los docentes de preescolar atienden lo dispuesto en el Decreto 2277 de 1979, a través del cual se establece el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso, y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles que integran el sistema educativo nacional.

La estabilidad de los docentes vinculados mediante este decreto se da una vez que ingresan en el servicio educativo estatal, por cuanto los derechos de carrera docente se obtienen –de acuerdo con este estatuto- una vez que el educador cuente con inscripción previa en el escalafón docente, sea “designado en propiedad” y tome posesión de dicho cargo.

El retiro del servicio implica la cesación en el ejercicio de las funciones del docente y se produce por renuncia, por invalidez absoluta, por edad, por destitución o por insubsistencia del nombramiento.

Ahora bien, los docentes vinculados mediante el Decreto Ley 1.278, de 2002, tienen derecho a la estabilidad la cual se fundamenta necesariamente en el mérito. Ello hace posible la desvinculación de los educadores por no superar, en dos ocasiones consecutivas, la evaluación anual de desempeño laboral docente. Las causales de retiro del servicio para los docentes amparados bajo esta normativa son: la exclusión del escalafón como consecuencia de calificación no satisfactoria en la evaluación o de desempeño; o no superar satisfactoriamente el periodo de prueba.

Además de las causales de retiro generales para los servidores públicos, se incluyen causales propias del ejercicio de la docencia, como es la no superación del período de prueba y la calificación no satisfactoria de la evaluación anual de desempeño laboral docente. Para analizar el retiro por la calificación insatisfactoria de la evaluación anual de desempeño laboral docente, cabe señalar que las disposiciones del decreto ley establecen que dicho retiro se dará únicamente cuando en dos períodos se dé dicho resultado. Así mismo, el decreto reglamentario de la evaluación de desempeño ha establecido que los educadores deben adoptar un Plan de Desarrollo Personal y Profesional, el cual –para aquellos docentes que obtuvieron calificación no satisfactoria- servirá en el año siguiente, para que puedan superar aquellas competencias en las que se evidenciaron debilidades, con el acompañamiento del establecimiento educativo.

2.4.2 Remuneraciones

Teniendo en cuenta la diversidad en los contextos regionales, la entidad responsable de la atención a la primera infancia –ICBF- contempla una escala de perfiles para el talento humano. Para aquellas unidades de servicio que vienen en transición de otra modalidad de atención, la prioridad es dar continuidad a los agentes

educativos y trabajadores que vienen vinculados a otras modalidades del ICBF. La escala de perfiles y los costos laborales, establecen que para aquellos docentes formados en ciencias de la educación en áreas relacionadas con educación infantil, la asignación laboral es de \$ 890.791 (US\$ 452, aproximadamente), el mismo valor para aquellos profesionales que cumplan con el criterio de homologación; por su parte, para los estudiantes que estén cursando como mínimo sexto semestre con un año de experiencia, la asignación laboral es de \$ 719.000 (US\$ 364, aproximadamente); finalmente para los normalistas, técnicos, tecnólogos o estudiantes de este nivel con dos años de experiencia específica, la asignación laboral es de \$ 619.000 (US\$314).

En relación con los salarios de los docentes en los niveles de preescolar, básica y media, estos varían en función de los grados del escalafón nacional docente, el cual contempla un total de 16 grados, siendo el de menor valor el A con una asignación de \$ 665.380 (US \$355 aprox.) y el de mayor el grado 14 con una asignación de 2.711.939 (US\$1.448 aprox.). En el caso de los docentes no escalafonados, nombrados en propiedad en las plantas de personal del sector educativo, su remuneración depende del título obtenido, ello anterior a la entrada en vigencia del decreto ley 1278 de 2002: bachiller \$ 611. 311 (US\$ 327), técnico profesional: \$ 815.437 (US\$ 436), y profesional universitario: \$ 996.393 (US\$ 532). Cabe resaltar que a diferencia de los docentes contratados bajo la modalidad de prestación de servicios, además de estos valores, los docentes cuentan con las prestaciones de ley.

Según los decretos 171 y 172 de 2014, en el caso de los docentes de preescolar vinculados antes de 1984 tienen una asignación adicional del 15 % tal como se señala en el texto descrito a continuación: "Artículo 8°. Asignación adicional para docentes de preescolar. El docente de preescolar, vinculado en este nivel antes del 23 de febrero de 1984 y que permanezca sin solución de continuidad desempeñándose en el mismo cargo, percibirá adicionalmente el quince por ciento (15%) calculado sobre la asignación básica mensual que devengue conforme a lo dispuesto en el artículo 1° de dicho decreto, esta asignación adicional dejará de percibirse al cambiar de nivel educativo."

La siguiente tabla ilustra los valores entre los docentes vinculados a las modalidades de educación inicial y educación preescolar; los criterios de costo laboral no son diferentes para docentes de educación básica.

Tabla No 8 Escala de perfiles y costos laborales de referencia

Ámbito	FORMACIÓN	EXPERIENCIA	ASIGNACION LABORAL en US
Educación Inicial	Profesionales en ciencias de la educación en áreas relacionados con la educación infantil.	Un (1) año de experiencia directa en trabajo pedagógico con niños y niñas en primera infancia	US 452
	Otros profesionales	Dos (2) años de experiencia directa en trabajo educativo con infancia.	US 452
	Estudiantes cursando mínimo sexto semestre, o en periodo de práctica o elaboración de tesis. Tecnólogo en Ciencias de la Educación, Técnico en Educación, en AIPi*** o Normalista , Madres Comunitarias y agentes educativos con formación técnica en atención integral da la primera infancia.	Un (1) año de experiencia directa en trabajo educativo con infancia.	US 364
	Cursando estudios en Tecnología en Ciencias de la Educación, Técnico en Educación*** o Normalista. *** Madres Comunitarias y agentes en proceso de formación técnica en atención integral a la primera infancia del SENA	Dos (2) años de experiencia directa en trabajo educativo con infancia.	US 314
Educación preescolar.	Docentes escalafonados	El escalafón varía desde A el más bajo hasta grado 14 mayor nivel educativo.	Varía de US 355 a US 1448, según nivel educativo.
	Docentes no escalafonados	Bachiller	US 327
		Técnico profesional	US 436
		Profesional universitario	US 532

Fuente: ICBF. Guía técnica operativa. ICBF. 2013.

2.4.3

Evaluación de desempeño profesional docente

No se cuenta con documentación que evidencie el desarrollo de procesos de evaluación del desempeño profesional del docente. No obstante, para garantizar la calidad, dentro del conjunto de estándares, se indica que el responsable de las labores administrativas en la modalidad, debe establecer los mecanismos de seguimiento y evaluación a las acciones definidas para la organización del talento humano con el fin de revisar periódicamente la distribución en número de personas por áreas en la modalidad, evaluar periódicamente las necesidades de cualificación requeridas para garantizar el mejoramiento en la calidad de la atención integral de niños, establecer las necesidades de mejoramiento y determinar las acciones puntuales para superarlas.

En relación con la evaluación de desempeño de los docentes vinculados a cualquier nivel, se encuentra establecida en el Decreto 3882, de 2007, por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto - Ley 1278, de 2002.

Esta evaluación de desempeño laboral se dirige a los docentes y directivos docentes que ingresaron al servicio educativo estatal, hayan superado la evaluación de periodo de prueba, hayan sido nombrados en propiedad y lleven mínimo tres (3) meses, continuos o discontinuos, laborando en un establecimiento educativo. A través de ésta, se evalúan las competencias de los educadores (que se definen como características internas de las personas, que implican la interacción entre conocimientos, habilidades y disposiciones). Las competencias se relacionan con el desempeño laboral de las personas, puesto que determinan su capacidad para enfrentar diferentes situaciones con creatividad y flexibilidad.

Para este proceso se evalúan las competencias funcionales y comportamentales de los docentes y los directivos docentes. Las funcionales, que tienen un valor del 70% sobre el resultado total de la evaluación, se refieren al desempeño de responsabilidades específicas. Las comportamentales, que constituyen el 30% de la evaluación, implican las actitudes, los valores, los intereses y las motivaciones con que los educadores cumplen sus funciones.

En relación con los responsables de hacer la evaluación, en el caso de los docentes y los coordinadores, los evaluadores serán el rector o el director rural del establecimiento. A su vez, los rectores y los directores rurales serán evaluados por su superior jerárquico en la estructura de la secretaría de educación, o por el servidor público que sea designado por el nominador de la entidad territorial certificada correspondiente.

2.4.4 Organizaciones gremiales a la que pertenecen

Con respecto a educación inicial, las asociaciones existentes congregan a los jardines infantiles privados. En el país vinculan instituciones del sector educativo de primera infancia no solo como asociadas sino también como red de información. Sin embargo, no se dispone de información que dé cuenta de la participación de los docentes de educación inicial en asociaciones organizaciones o equivalentes⁵¹.

En relación con los docentes del nivel de preescolar, las principales asociaciones son la Federación Colombiana de Educadores- FECODE- y sus filiales a nivel Nacional, así como la Asociación Distrital de Educadores –ADE-.

3. NUDOS CRITICOS

A continuación se describen los principales aspectos problematizadores identificados en relación con los docentes de educación inicial y educación preescolar en Colombia. Para facilitar su lectura se organizan en las siguientes categorías:

⁵¹ Las asociaciones existentes congregan a los jardines infantiles privados, en el país vinculan instituciones del sector educativo de primera infancia no solo como asociadas sino también como red de información.

Enfoques, orientaciones, marcos de comprensión y contenidos en los currículos en la formación inicial

- Los cambios de concepción en relación con la comprensión de los niños como sujetos de derechos, no han permeado suficientemente las propuestas de formación, lo que demanda un mayor nivel de profundidad en su abordaje que permita incidir de una manera más efectiva en las prácticas pedagógicas tanto de quienes se vinculan a las modalidades de educación inicial como al nivel de preescolar. estas concepciones marco contribuirían a cierta articulación entre educación inicial y preescolar.
- La participación infantil, aspecto sustancial en el reconocimiento y asunción del niño como sujeto de derechos es un tema que no se encuentra presente ni en los contenidos ni en los propósitos de formación, máxime cuando la perspectiva actual de la educación inicial pone en el centro del acto educativo a los niños y le otorga un papel activo en su propio desarrollo.
- Tendencia a vincular la educación inicial de una manera amplia y genérica o asociarla a preescolar, asumiéndola sin identidad propia.
- Tensiones entre teoría y práctica, las cuales inciden tanto en la pertinencia de los contenidos temáticos abordados en los procesos de formación ,como en la práctica profesional, dificultando la lectura crítica de contextos, la generación de procesos que correspondan a las demandas y características de estos.
- La profunda diversidad multicultural que se presenta en el país exige generar procesos de formación que preparen profesionales capaces de reconocer críticamente su contexto y emprender acciones pertinentes y consecuentes a las particularidades tanto del contexto como de las poblaciones, máxime cuando algunos programas no explicitan el tema de la diversidad ni de la diferencia.
- Estudios recientes realizados sobre la calidad de la educación (SERCE, 2010; OCDE, 2012; COMPARTIR, 2014) recalcan en la importancia de la formación de los educadores para mejorar los desempeños de los estudiantes. En este sentido, se plantean retos en relación con propiciar el ingreso a la carrera docente de jóvenes mejor preparados y elevar la calidad de los programas de formación de docentes, particularmente a nivel inicial, promoviendo la práctica e investigación pedagógica.
- En el caso de la educación preescolar y en correspondencia con lo establecido en la Ley 115, de 1994, sobre los fines generales de la educación y los fines específicos para estos niveles, se deben reconocer los procesos de formación inicial, como espacios en los cuales se experimenten propuestas de innovación e investigación. Desde este punto de vista, los ambientes de desarrollo que se promuevan tanto en educación inicial como en educación preescolar, son un modelo de referencia para la formación de los niños.

Sistema de prácticas

- Debido a la etapa vital que asumen los primeros años de vida - tanto la educación inicial como la educación preescolar requieren el reconocimiento de las lógicas intersectoriales e

interinstitucionales. Se precisa de escenarios preparatorios al ejercicio profesional que les permita a los futuros docentes ampliar su marco de referencia sobre lo que implica y demanda la educación inicial en el marco de la atención integral.

Formación continua

- Los procesos de formación continua presentan mayores dificultades de organización. Debido a la gran variedad de ofertas de formación y sus distintos desarrollos, no resulta explícita su articulación con las políticas educativas generales y las necesidades de los contextos educativos.
- Derivado de lo anterior, se requiere generar procesos de reconocimiento y fortalecimiento del rol docente, otorgándole una identidad, particularmente, al docente de preescolar.
- Dada la complejidad y dispersión del territorio nacional en algunas regiones, la oferta y cobertura de estos programas parece ser insuficiente, concentrándose particularmente en las capitales.
- El desarrollo de estos procesos anclados a los planes territoriales de formación no son suficientemente documentados, sistematizados ni evaluados, por lo tanto no es posible determinar la incidencia de estos en las regiones.
- La formación de docentes de sectores rurales podría estar siendo poco desarrollada, debido a que la mayoría de las metodologías son presenciales y el costo del desplazamiento es alto para los sectores rurales dispersos.

Reflexión, investigación y gestión del conocimiento

- Se precisa la existencia de grupos o redes que promuevan el intercambio de conocimientos y experiencias de investigación en torno a la atención de la primera infancia y particularmente de la educación inicial, con lo cual se posibilite la construcción, ampliación y profundización de conocimiento en torno a la experiencia docente en primera infancia.
- La formación no puede estar escindida de las realidades de las prácticas pedagógicas, ni ser instrumentalizada. Las particularidades presentes en educación inicial exigen la reflexión continua, la sistematización, la innovación, elementos que potencian el conocimiento, pero también la transformación puede derivarse de prácticas investigativas.

Condiciones de calidad

- En los procesos de acreditación de los programas de formación profesional no se explicitan criterios referidos a la actualización de currículos que correspondan a los desarrollos en primera infancia desde un enfoque de derechos y atendiendo a una perspectiva de integralidad.
- Si bien no aparece explícito a lo largo del texto, cabe preguntarse por el papel del formador de formadores, más aun cuando en Colombia no parece estar diferenciado este rol en los planes de formación, pero cuya incidencia es determinante en la calidad y pertinencia de la formación de docentes.

- Particularmente en zonas rurales o marginales y ante la imposibilidad de encontrar profesionales se contratan personas que no cuentan con suficiente preparación para la atención de la primera infancia en el entorno educativo desde la perspectiva de atención integral.

Condiciones laborales, incentivos y remuneraciones

- No se cuenta con las condiciones que permitan a los docentes de educación inicial gozar de ciertas garantías contractuales y que privilegien su estabilidad laboral.
- Actualmente la remuneración de los maestros, ni en educación inicial ni en el nivel preescolar, refleja la importancia que conlleva la atención de la primera infancia.
- Ausencia de un plan de incentivos de diverso orden (económico, desarrollo profesional) para los docentes vinculados a la educación inicial, particularmente relacionados con su desarrollo profesional lo cual influye para que una vez graduados no se vinculen a procesos de actualización incidiendo en la pertinencia de sus prácticas.
- La importancia dada a la primera infancia en las últimas décadas como etapa fundante para el desarrollo social, en tanto contribuye a la superación de las inequidades y a la transformación de condiciones estructurales, debería corresponder con el posicionamiento y estatus que deben tener los maestros en este nivel. En cambio, se encuentra que no gozan de suficiente reconocimiento social, cultural ni económico.

Evaluación

- No se cuenta con un sistema de acompañamiento, monitoreo y evaluación que permita determinar la incidencia de los programas de formación continua, concretamente los procesos de cualificación que se ofrecen particularmente a los docentes de educación inicial.

4. CONCLUSIONES

En Colombia, la atención integral a la primera infancia se constituye en un compromiso intersectorial cuyo objetivo común es promover y garantizar desde una perspectiva de derechos el desarrollo de los niños desde la gestación hasta cumplir los seis años. En ese contexto, la educación inicial es definida como un derecho impostergable de la primera infancia y es inherente a la atención integral. Su objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de los niños.

Si bien la educación inicial tiene sus propias características que le permiten tomar distancia con respecto a la educación preescolar cuyo propósito es la preparación del niño para el ingreso al sistema escolar, existe una tensión al superponerse las edades de la población atendida, toda vez que la educación inicial se dirige a los niños de 0 a 6 años tal como queda establecido en el código de infancia y adolescencia, referente importante para las acciones actuales en materia de política pública de atención integral a la primera infancia. Por su parte, la educación preescolar - primer nivel del sistema educativo - atiende niños a partir de los 3 años, a través los grados de pre jardín, jardín y transición en los establecimientos educativos, tal como lo señala la ley general de educación. La enunciación de esta tensión normativa procura aportar elementos de contexto para

la comprensión del tema docente en la educación de la primera infancia, particularmente por la diferenciación dada a los maestros de educación inicial y los del nivel preescolar.

FORMACION INICIAL DE LOS DOCENTES

En Colombia se cuenta con tres tipos de programas para la formación inicial de docentes: Las Escuelas Normales Superiores; las facultades de educación que forman licenciados y profesionales no licenciados pero a quienes se les exige formación complementaria en educación o pedagogía; y el programa de formación técnico laboral en áreas de pedagogía o desarrollo infantil. Este último se ha constituido en la principal oferta de formación para las madres comunitarias, agentes responsables de la atención en hogares comunitarios principalmente, y cuyo criterio de homologación, establecido en los estándares de calidad para las modalidades de educación inicial, las habilita para asumir la docencia.

La formación proporciona fundamentación general pedagógica (conceptos, historia, epistemología) y una fundamentación específica en pedagogía infantil, además de los marcos legales reguladores de la educación colombiana, sin embargo en un análisis de 34 currículos universitarios de pregrado⁵² que preparan docentes para trabajar en educación inicial, se evidenció poca explicitación de la concepción de niñez desde una perspectiva de derechos, aunado al abordaje desde las necesidades y no desde las capacidades y potencialidades propias de los niños y niñas.

Así mismo, la primera infancia y la educación inicial, como objeto central de estudio, no tienen el lugar que les debería corresponder en programas orientados hacia la educación inicial, lo que deja entrever una percepción escolarizante al asumirse como un ciclo educativo cuyo fin es preparar a los niños en primera infancia para ingresar adecuadamente a la escuela. Por otra parte, si bien en los contenidos se incluyen temas como el arte, lo lúdico y la literatura infantil, se mantienen igualmente temas de la enseñanza formal como lengua escrita y matemáticas. Lo anterior contribuye a que se entienda la educación inicial como equivalente a la educación preescolar; vale anotar que una y otra cuentan con aspectos diferenciados.

Por otra parte, si bien la mayoría de programas mencionan el desarrollo integral de los niños y las niñas como un elemento inmerso dentro de la educación inicial, el concepto de integralidad no se describe con suficientes elementos que permitan dar cuenta de su sentido y, por lo tanto, de la manera en que la educación inicial contribuye a esta perspectiva. Ello es de especial importancia si se considera, tal como ha quedado definida la educación inicial, como uno de los procesos constitutivos de la atención integral.

En un país con la diversidad étnica, social y cultural como la que presenta Colombia, asumir el enfoque diferencial como núcleo temático transversal es una imperante necesidad. Sin embargo éste no parece explícito particularmente en su relación con la práctica pedagógica, así como parece no abordarse el tema de la inclusión educativa como una opción fundamental en la atención de la primera infancia desde el contexto educativo.

⁵² Ministerio de Educación Nacional- Alianza por la calidad y la pertinencia Corpoeducación (2011) – FES Social. Cartografía social pedagógica de saberes, prácticas y agentes educativos en primera infancia. Estudio realizado en el marco del contrato No 473.Colombia.

La investigación se constituye en una apuesta por la construcción de conocimiento y posibilitadora de transformaciones educativas; sin embargo, lo que se evidencia es que muchas de las investigaciones que se desarrollan en los espacios de formación docente, distan de los contextos en los cuales se desarrolla la práctica pedagógica. Por ello se plantea la necesidad de un mayor énfasis en la promoción de la investigación situada para producir conocimiento sobre los actores, los procesos, las prácticas, la atención integral, las políticas públicas y el desarrollo de los niños en primera infancia en los distintos contextos del país.

Por otra parte, la acreditación ha generado que los programas de educación inicial emprendan procesos de revisión crítica de su proyecto educativo y, en consecuencia, generen ajustes consecuentes a las demandas actuales. Sin embargo, el propósito debería trascender más allá de obtener una acreditación, estos procesos de reflexión continua para el mejoramiento deberían introducirse como compromiso ético y político de los programas. Respecto al perfil de egresados, los diversos programas tienen como elemento común contar con profesionales capaces de contribuir en la atención de la población infantil, con un sentido crítico y transformador.

Actualmente, el país cuenta con las pruebas SABER PRO, las cuales se constituyen en el examen de estado de calidad de la educación superior. Estas forman parte de un conjunto de instrumentos que el Gobierno nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su proceso de inspección y vigilancia. El espíritu de los indicadores previstos es que promuevan la cualificación de los procesos institucionales, la formulación de políticas y sustenten el proceso de toma de decisiones en todos los componentes del sistema educativo.

FORMACION CONTINUA O DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

El desarrollo profesional se entiende en el país como el proceso de aprendizaje de los docentes a lo largo de toda la vida profesional, al respecto el país cuenta con orientaciones y criterios para la organización y el desarrollo de programas académicos y de perfeccionamiento que tengan por finalidad la formación y el mejoramiento profesional de los educadores, para prestar el servicio en los distintos niveles y ciclos de la educación formal, en la educación no formal y de la educación informal, incluidas las distintas modalidades de atención educativa a poblaciones.

Actualmente el país cuenta con lineamientos y referentes que orientan los procesos de cualificación, dichos referentes proporcionan un marco de referencia para la comprensión y desarrollo de procesos de actualización pertinentes y que correspondan con las demandas de los contextos donde se inscribe las prácticas no solo de maestros, sino del talento humano vinculado a la atención integral de la primera infancia.

La oferta está orientada a mejorar la calidad tanto de la educación inicial en particular, como de la atención integral en general. Los procesos se establecen a través de las secretarías de educación, Ministerio de Educación a través de convenios con diferentes instituciones, universidades, ONGs, y buscan que esta formación de los docentes responda a sus necesidades e intereses.

En conjunto, los contenidos temáticos particularmente de los cursos de corta duración se encuentran relacionados con la situación de la primera infancia en el contexto local, nacional e internacional: perspectiva de derechos de los niños y las niñas, prácticas y costumbres de las comunidades y necesidades del contexto,

y algunos con mayor especificidad se relacionan con conocimientos básicos relacionados con ámbitos específicos de actuación: salud, nutrición, protección, educación.

Por otra parte, si bien el país ha creado un Plan Nacional de Incentivos para Docentes y Directivos Docentes que reconoce y posiciona a los docentes y los insta a generar procesos innovadores en el sector, este plan solo se encuentra dirigido a los docentes vinculados al sector oficial en los niveles establecidos dentro del sistema educativo. Si bien existe una amplia variedad de ofertas para la formación continua a través de cursos cortos y posgrados, los docentes responsables de la educación inicial no cuentan con un sistema de desarrollo profesional que les permita obtener mayores niveles de titulación. Lo que evidencia la imperante necesidad de generar lo propio para los docentes responsables de la primera infancia.

CARRERA DOCENTE

La carrera docente en el país se constituye en un sistema especial de carrera administrativa, el cual regula las relaciones de los educadores con el Estado y la sociedad y tiene como referentes centrales el reconocimiento de los principios del mérito y de igualdad de oportunidades para el ingreso, permanencia, ascenso y retiro del educador del servicio público educativo, la profesionalización y dignificación de la actividad docente a través de la definición del escalafón docente como elemento constitutivo de la carrera.

Uno de los aspectos más críticos por la ausencia de acciones al respecto se relaciona con la carrera docente de los maestros de educación inicial, toda vez que no se cuenta con un sistema que contemple ese conjunto de criterios que conduzcan al reconocimiento, valoración y posicionamiento de los maestros de educación inicial, máxime cuando ni su remuneración ni las oportunidades para su desarrollo profesional reflejan el importante rol y la responsabilidad determinante que tienen en la atención de la primera infancia. En ese sentido, el discurso colectivo en torno a la imperante necesidad de generar todas las condiciones de inversión, atención con calidad y pertinencia desde los primeros años, debería corresponder con tener los docentes mejor preparados y con mayor reconocimiento social y económico en la base.

En relación con los procesos de evaluación del desempeño profesional del docente, el tema es abordado tangencialmente a través del conjunto de estándares, en los cuales se indica que el responsable de las labores administrativas en la modalidad, debe establecer los mecanismos de seguimiento y evaluación de las acciones definidas para la organización del talento humano con el fin de revisar periódicamente la distribución en número de personas por áreas en la modalidad, evaluar periódicamente las necesidades de cualificación requeridas para garantizar el mejoramiento en la calidad de la atención integral de niños, establecer las necesidades de mejoramiento y determinar las acciones puntuales para superarlas. Para la educación preescolar este proceso se inscribe en la normativa dentro de la cual se establece un conjunto de criterios que relevan la idoneidad y competencia.

Finalmente, no se cuenta con información disponible que permita identificar el número de docentes tanto de educación inicial como de preescolar que permita entrever las características de su participación en asociaciones, organizaciones o espacios equivalentes.

5. REFERENCIAS

CINDE (2012). Documento base para la construcción del lineamiento técnico para la cualificación del talento humano que trabaja con la primera infancia. Colombia.

CINDE. (2009) Programas de formación del talento humano en educación inicial. Perspectivas para el cambio. Investigación financiada por Colciencias. Bogotá. 2009.

Consejo Nacional de Acreditación. (1998) Criterios y Procedimientos para la Acreditación Previa de los Programas Académicos de Pregrado y de Especialización en Educación. Bogotá.

Código infancia y adolescencia. Ley 1098 de 2006.

Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2013). Fundamentos político, técnicos y de gestión la atención integral a la primera infancia. Colombia.

Decreto 936 del 9 de mayo de 2013. Por el cual se reorganiza el Sistema Nacional de Bienestar Familiar. Diario Oficial No 48786. Mayo 10 de 2013.

Decreto 4875 de 2011. Por el cual se crea la Comisión Intersectorial de Primera Infancia. Colombia 2013.

Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

Decreto 2035 de 2005. Por el cual se reglamenta el parágrafo 1º del artículo [12](#) del Decreto-ley 1278 de 2002.

Decreto 3963 de octubre de 2009. Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior.

Decreto 709 de 1996. Artículo 1. Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.

Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente

Decreto 2277 de 1979. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente.

Instituto para el desarrollo y la innovación educativa. IDIE. (2008) Paradojas en la formación docente. Elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas. Colombia.

ICBF (2012) Anexo técnico para orientar la prestación del servicio en centros de desarrollo infantil modalidad institucional. Colombia.

ICBF (2013) Manual operativo: Modalidades de educación inicial en el marco de la atención integral para la primera infancia. Colombia.

Ley General de Educación 115 de 1994

Ministerio de Educación Nacional (2013). Hacia la creación y consolidación de un plan de incentivos para docentes y directivos docentes del sector oficial, como miras al mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional- Alianza por la calidad y la pertinencia Corpoeducación (2011) – FES Social. Cartografía social pedagógica de saberes, prácticas y agentes educativos en primera infancia. Estudio realizado en el marco del contrato No 473.Colombia.

Ministerio de Educación Nacional- Universidad Nacional de Colombia. (2014). Estudio de caracterización de los perfiles, las competencias, las necesidades de cualificación, y las condiciones sistemáticas de apoyo al trabajo que se desempeña en las modalidades de educación inicial. Informe final. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Documento No 20. Sentido de la educación inicial. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2014) Guía No 50. Serie de Orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2014) Guía No 51. Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2014) Guía No 53. Guías técnicas para el cumplimiento de las condiciones de calidad en las modalidades de educación inicial. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2014) Documento No 19. Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. 2014 Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2000) Formación de Maestros, Elementos para el Debate. Colombia.: CAENS.

Simarra, J. Pereira, S. (2010) Formación de agentes educativos institucionales y comunitarios en Colombia. Colombia.