



PANORAMA  
ISSN: 1909-7433  
ISSN: 2145-308X  
ednorman@poligran.edu.co  
Politécnico Grancolombiano  
Colombia

# REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR DE INFANCIA CON MIRADA PROSPECTIVA

**Ruiz Zerrate, Martha Lucía; García Bejarano, Alicia; Núñez de Perdomo, Carmen Rocío; Rojas, Magdalena Elizabeth**

REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR DE INFANCIA CON MIRADA PROSPECTIVA

PANORAMA, vol. 14, núm. 26, 2020

Politécnico Grancolombiano, Colombia

**Disponible en:** <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343963784006>

**DOI:** <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1485>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Artículos de investigación científica y tecnológica

# REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR DE INFANCIA CON MIRADA PROSPECTIVA

REFLECTION ABOUT THE CHILD EDUCATOR  
TRAINING WITH A PROSPECTIVE VIEW

REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR  
DE CRIANÇAS COM UMA VISÃO PROSPECTIVA

Martha Lucía Ruiz Zerrate Martharuiz8@hotmail.com

*Universidad El Bosque, Colombia*

Alicia García Bejarano aliciagarcia300@yahoo.es

*Universidad de la Sabana, Colombia*

Carmen Rocío Núñez de Perdomo

nunezcarmen@unbosque.edu.co

*Universidad del Bosque, Colombia*

Magdalena Elizabeth Rojas Magdaliz63@yahoo.es

*Universidad de San Buenaventura, Colombia*

PANORAMA, vol. 14, núm. 26, 2020

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Recepción: 13 Marzo 2019

Aprobación: 16 Marzo 2020

DOI: [https://doi.org/10.15765/  
pnrm.v14i26.1485](https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1485)

Redalyc: [http://www.redalyc.org/  
articulo.oa?id=343963784006](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343963784006)

CC BY-NC-ND

**Resumen:** El presente artículo plantea una reflexión, con una mirada prospectiva, acerca de los elementos que marcan la relación entre la formación del educador de primera infancia y las demandas profesionales de la actualidad. De tal manera, a la luz de una revisión de la literatura en diferentes bases de datos, tales como Redalyc, ProQuest, Google Académico, además de investigaciones, artículos de revista, capítulos de libros y documentos gubernamentales, se planteó el rastreo de información alrededor de los temas de educación para el siglo XXI, políticas educativas en primera infancia, educación inclusiva, gestión educativa, cultura ética formadora, prospectiva y educación. Luego del proceso de consulta y análisis de la literatura, se concluye que hay una necesidad de promover espacios de formación en los que converjan las políticas públicas en infancia, la inclusión y la gestión educativa, a fin de responder asertivamente, desde el ámbito pedagógico, a las demandas de formación de educadores que desde su gestión construyan nuevos mundos, anticipándose a las necesidades futuras. Es por ello que el proceso formativo de los maestros de primera infancia debe promover el pensar, sentir y quehacer de un profesional para impactar los contextos en que se desempeña, haciendo conciencia de los de su contexto y convirtiéndose en líder de proyectos y agente de cambio.

**Palabras clave:** Educación, desempeño profesional, formación docente, globalización, investigación y prospectiva.

**Abstract:** This article states a reflection, with a prospective view, about the elements that mark the relationship between early childhood educator training and current professional demands. Thus, in the light of literature review in different databases such as: Redalyc, ProQuest, Google Scholar, in addition to research, magazine articles, book chapters and government documents, it was consulted information about the 21st century, Early Childhood Education Policies, Inclusive Education, Educational Management, Training Ethics, Prospective and Education. After the process of consulting and analyzing the literature, it is concluded that there is a need to generate training spaces in which public policies in childhood, inclusion and education

management converge, in order to respond assertively, from the pedagogical field, to the training demands of educators who build new worlds anticipating future needs. That is why, the formative process of early childhood teachers must promote the thinking, feeling and work of the professional to impact his/her contexts, becoming a project leader and a transformer agent.

**Keywords:** Education, professional performance, teacher training, globalization, research and prospective.

**Resumo:** Este artigo oferece uma reflexão prospectiva sobre os elementos que marcam a relação entre a formação do educador da primeira infância e as exigências profissionais da actualidade. Assim, à luz de uma revisão da literatura em diferentes bases de dados, tais como Redalyc, ProQuest, Google Academic, bem como investigação, artigos de revistas, capítulos de livros e documentos governamentais, foi proposto o rastreio de informação em torno dos temas da educação para o século XXI, políticas de educação infantil, educação inclusiva, gestão educacional, cultura ética da formação, prospectiva e educação. Após o processo de consulta e análise da literatura, concluiu-se que existe uma necessidade de promover espaços de formação em que convergem as políticas públicas sobre infância, inclusão e gestão da educação, a fim de responder assertivamente, do ponto de vista pedagógico, às exigências de formação dos educadores que, a partir da sua gestão, constroem novos mundos, antecipando necessidades futuras. É por isso que o processo de formação dos professores da primeira infância deve promover o pensamento, o sentimento e as acções de um profissional para que este tenha impacto nos contextos em que trabalha, tornando-o consciente dos seus contextos e tornando-se um líder de projecto e agente de mudança.

**Palavras-chave:** Educação, desempenho profissional, formação de professores, globalização, investigação e prospectiva.

## INTRODUCCIÓN

Este ejercicio de orden documental da cuenta de una revisión de la literatura alrededor del educador de infancia desde visión prospectiva. Tal ejercicio se hace imperante, pues en la actualidad es necesario comprender los requerimientos del educador de infancia en el mundo globalizado y validar su condición de profesional. En este orden de ideas, la labor del educador se comprende más allá de un acto asistencialista y deviene en un acto de construcción desde el liderazgo y la transformación de su contexto, lo cual lo hace clave en el desarrollo de su sociedad.

Frente a lo anterior, ASCOFADE (2013), demuestra que las prácticas educativas de los graduados en las licenciaturas en pedagogía infantil, pertenecientes a cinco facultades de educación en Bogotá, se caracterizan por la identificación de un profesional con bajos niveles de desarrollo académico y dominios ligados principalmente a asuntos relacionados con los procesos asistenciales del niño (p.282). De tal manera, es necesario repensar las formas empleadas para educar al educador de infancia en función de plantear propuestas que fortalezcan el saber académico de los educandos y, a la par, la práctica docente activa y transformadora.

Así mismo, la investigación “Perfil y rol del educador infantil, una discusión necesaria”, realizada por las universidades El Bosque y San Buenaventura (2017), hace referencia a la importancia de ubicar el rol del maestro en un lugar donde socialmente se reconozcan como profesionales y se determinen sus saberes en los diferentes contextos donde desempeñan su labor con un mayor reconocimiento. Esto lleva a repensar la oferta educativa en educación superior, relacionada con las exigencias del mundo

actual frente a la formación de la primera infancia, pues, así como las necesidades contextuales han cambiado, también deben cambiar las formas de concebir y llevar a cabo la educación.

En ese marco, esta investigación cobra importancia en la medida en que posibilita la reflexión sobre la formación del educador de primera infancia en relación con las demandas profesionales en una sociedad globalizada con un entorno cambiante. Dichas reflexiones permitirán formular orientaciones a la formación de docentes de atención a la primera infancia, que respondan a presentes y futuras exigencias.

En el plano metodológico, este ejercicio se dividió en las dos fases de acuerdo con lo propuesto por Caro et al. (2005), quienes plantean un primer momento en el que se realiza una revisión general del tema de interés; un segundo momento refiere a la “planificación de la revisión, desarrollo de la revisión, publicación de los resultados de la revisión” (Caro, 2005, citado por Calle, 2016), en el cual se desarrolla un ejercicio riguroso y exhaustivo delimitando un periodo de tiempo.

## METODO

### *Revisión de la literatura*

### *La educación del siglo XXI*

El siglo XXI comienza con el sello de la sociedad del conocimiento o cualquiera de sus sinónimos, que requiere competencias y habilidades novedosas o reforzadas, tales como aprender a aprender y aquellas mencionadas por Delors (citado en Al Mufti, 1996): aprender a conocer en medio de los cambios permanentes; aprender a hacer, tema que se ha traducido en educación en las llamadas competencias, y aprender a ser, que engloba la ética y la autonomía, entre otros. Gómez Buendía (1998), ya advertía la educación como cimiento de la época, entendiéndola más allá de la escuela, como función de todas las instituciones sociales y la obligación personal del desarrollo de todas aquellas habilidades que le preparen para afrontar las provocaciones.

La educación ha pasado de la transferencia de información a la producción de conocimiento, y de allí al desarrollo de competencias y a los requerimientos de habilidades del siglo XXI que permitan a los estudiantes ser exitosos en los ámbitos de la vida, a corto y a largo plazo (Concepts, 2016).

Si se revisan los programas de formación en educación infantil, serán inagotables los perfiles y características de los maestros en formación y maestro egresado. Sin embargo, esta no es la cuestión de interés en este trabajo, en tanto que importante es la perspectiva de hacer realidad tales pretensiones en el marco de la formación de un docente ético, incluyente y capaz de pensar en el ciudadano del siglo XXI. Esto lleva a un cuestionamiento sobre la relación entre la cultura organizacional de los programas de formación de docentes de la educación infantil.

Un primer punto identificado como marco orientador se centra en el impacto que la educación de la primera infancia de calidad tiene sobre el desarrollo económico y social de los países. Young (2007), reconoce que programas que combinan nutrición y estimulación fortalecen las funciones cognitivas y psicomotrices, niveles de actividad y capacidad de atención, entre otras. Consecuentemente, Arnold (2004) y Young (2007), coinciden en que esa educación de calidad tiene altos efectos positivos en los resultados de la enseñanza primaria y posterior, en particular sobre el desarrollo afectivo, social y lingüístico, entre otros.

Como resultado de este impacto, se ha estudiado la relación costo-beneficio cuando se disminuyen las tasas de abandono escolar y de repetición y la necesidad de programas oficiales de recuperación. Por su parte, Heckman, premio Nobel de economía demostró que la educación de la primera infancia es la medida más eficaz para mejorar el gasto público y las políticas públicas (Citado por Izquierdo, Pessino y Vuletin, Banco Interamericano, 2018).

Todo ello se da en una época marcada por adelantos tecnológicos jamás conocidos, propiciando una sociedad global que opera en red, cuyo conocimiento de los problemas es de orden internacional, lo que también amplía los espacios de participación y genera una fuente de innovaciones permanentes. A pesar de que los desarrollos tecnológicos satisfacen muchas necesidades personales, creando nuevos retos y oportunidades frente a la llamada competitividad, también han profundizado las brechas sociales, las desigualdades, así como la crisis social y política, entre otras.

De otra parte, el papel de la tecnología se ha demeritado en varios sentidos. Primero, muchos maestros la han limitado a repetir la educación tradicional, y luego, acompañados de padres y estudiantes le han dado un valor recreacional o de información social, sin valorar su intermediación en la construcción de conocimiento. Otra consideración es el hecho de que los niños y adolescentes son los primeros en el uso y dominio de las tecnologías emergentes, cambiando el panorama de que sean los adultos quienes transmitan el conocimiento. Cuentan, además, con la “libre creatividad, participación integrativa, visión desestructurada, pensamiento caótico, etcétera” (Sánchez, 2008), tan necesario para responder a los sistemas de innovación que requiere esta época, contraria a los valores establecidos por los maestros experimentados.

En educación hay pocos estudios sobre el impacto del uso de aplicaciones, tabletas, talleres *makers*, *games* y diversos equipos tecnológicos y robóticos en el presente y en el futuro próximo de esta generación. Pero el hecho es que la presencia de la tecnología en el proceso de aprendizaje es irreversible y tiende a aumentar e intensificarse en los próximos años.

En la educación inicial preescolar se debe advertir que el tema también debe asumirse con el cuidado de prevención por el uso indebido o exagerado para los niños. De este modo, el empleo de herramientas tecnológicas debe tener objetivos específicos, tiempos limitados y vigilancia permanente. En este sentido, se toman como experiencias exitosas las acciones emprendidas por el Gimnasio Campestre de Bogotá

(Palabra Maestra, 2016), enmarcada en las competencias del respectivo currículo de fluidez y conectividad, en donde se utiliza la tecnología con el objetivo de identificar el impacto en la creatividad de los niños de Prejardín y Jardín. Frente a los recursos para que los niños incursionen en el campo científico, se mencionan cuatro iniciativas tecnológicas disponibles: el Science Journal, cuaderno científico de Google; Space Place, lugar donde los niños jugando aprenden sobre el espacio con la NASA; NOVA, revista científica infantil de la UNESCO; EAFIT, con la universidad de los niños (BBC, 2016).

Otra perspectiva la representa Reina (2016), al proponer la iniciación de los maestros en los lenguajes de programación y la robótica educativa, dado que hoy se impone la necesidad de alfabetizarlos en nuevos lenguajes digitales que les permita comprender el funcionamiento del entorno tecnológico en el que viven y expresarse por medio de un dispositivo electrónico. Se requiere, además de interactuar con las nuevas tecnologías, crear nuevas tecnologías. “En poco tiempo aparecerá un nuevo tipo de analfabetismo y un nuevo motivo de exclusión social entre individuos que manejen estos códigos y los que no” (p.24). Este conocimiento se aplica en la creación de juegos, animaciones, escenas interactivas que no requiere ser profesional del campo.

Es entendible que aún existen brechas en cuanto a la integración de las TIC en los medios educativos, pero en un breve plazo se habrán solventado y no habrá excusa para evitar la implementación de los cambios en los modelos pedagógicos. Según la Secretaría de Educación de Bogotá y la Universidad Javeriana (2015), para lo que ya es tarde en la preparación de los futuros docente, si no se ha iniciado.

También es prudente no estandarizar el uso de las nuevas tecnologías, sino que debe plantearse de manera específica en respuesta a las necesidades detectadas, donde cada estamento sea considerado, respecto a usos, costumbres y creencias. Por tanto, esto requiere que cada educador tenga la posibilidad de desarrollar y/o fortalecer sus competencias TIC para gestionar el aula con una propuesta que evidencie claramente su utilidad pedagógica desde su realidad e interés. Integrar las herramientas tecnológicas exitosamente depende del contexto, actividades, momento y el contenido, así como de las interacciones personales que se producen en el momento de emplearlas (Rojas, 2016).

Por otra parte, el papel del educador infantil demanda pensar en un futuro que propicie vivencias éticas y culturales, a la vez que permita la apropiación del conocimiento disponible de manera crítica y reflexiva. Como afirma Maturana (1990), la labor del docente es garantizar la formación de “niños que crezcan como personas que se aceptan y respetan a sí mismas, aceptando y respetando a otros en un espacio de convivencia en el que los otros los acepten desde el aceptarse y respetarse a sí mismos” (p.31). En este sentido, el educador infantil debe pensar en una educación basada en la cooperación y en la paz, la habilidad para solucionar problemas y el trabajo en equipo.

A manera de cierre, la educación del siglo XXI requiere de una clara preparación en el manejo y la aplicación de las nuevas tecnologías en



el ámbito educativo; aun cuando hay ciertos rezagos en alguna parte de la población docente, cada vez es más accesible la posibilidad de actualizarse y responder a las necesidades de los educandos actuales. Finalmente, la tecnología no puede opacar la necesidad de desarrollar procesos interpersonales y de habilidades blandas como el trabajo en equipo y la inteligencia emocional.

### *Políticas educativas en primera infancia*

En el campo de la definición del “quehacer”, su cómo y su porqué en la atención al niño, el esfuerzo del país es muy certero. Respecto al cuidado, nutrición y educación en los diferentes ámbitos se ha constituido en una prioridad en la atención integral a la primera infancia, tanto en el ámbito nacional como internacional. En esa medida, el Ministerio de Educación (2014), en nombre de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia entregó al país los referentes técnicos para la educación de niñas y niños de cero a cinco años, que pretenden favorecer la calidad del entorno educativo para guiar, acompañar y dotar de sentido las prácticas inscritas en la educación en la infancia.

Se publicó el referente de “cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia” (Documento No. 19, MEN, 2014), que busca asegurar la calidad de la gestión relacionada con la atención integral a los niños, aportando elementos para la consolidación de procesos de cualificación en los diferentes actores, con el fin de consolidar el desarrollo integral de las niñas y los niños.

En la misma perspectiva, en marzo de 2018, la UNESCO propone una agenda para la atención y educación de la primera infancia de calidad, con metas al 2030, que aporta un mejor sistema educativo tanto para los niños como para los formadores de primera infancia, para construir sociedades equitativas, teniendo en cuenta a los niños excluidos y desfavorecidos.

El Plan decenal de educación 2016- 2026: camino hacia la calidad y equidad, promueve una educación de calidad para mejorar las condiciones de vida de las personas en el futuro, que fomente la innovación y el desarrollo tecnológico, que impulse la productividad, el desarrollo económico y social del país, y la construcción de una sociedad cuyos cimientos sean la justicia, la equidad, el respeto y el reconocimiento de las diferencias, generando un carácter incluyente y participativo, y así incrementar las oportunidades de progreso a nivel nacional y regional (MEN, 2017).

Según el mismo plan, para el año 2026 se espera que el Estado haya tomado las medidas necesarias para que, desde la primera infancia, los colombianos desarrollen pensamiento crítico, creatividad, curiosidad, valores y actitudes éticas; respeten y disfruten la diversidad étnica, cultural y regional; participen activa y democráticamente en la organización política y social de la nación, en la construcción de una identidad nacional y en el desarrollo de lo público.

De esta manera, la formación del maestro de educación infantil cuenta con orientaciones claras, pero requiere establecer dimensiones cognitivas,

afectivas, políticas que le permitan, a partir de los ideales de la política pública, analizar su papel, que va más allá del conocimiento de esta, como responsable de la práctica reflexiva y contextualizada. En lo que respecta a los programas de formación, se debe preparar a los docentes en pro de la formación de los ciudadanos de la sociedad del conocimiento a la luz de una visión crítica, participativa y de liderazgo.

La educación en 2030, señalada por la UNESCO (2015a), deberá asegurar que todas las personas tengan las bases para construir conocimiento, desarrollar pensamiento creativo y crítico, habilidades para la innovación. En primer lugar, el docente debe esculpir en sí mismo estas cualidades, para que sea además de formador, un ejemplo de cómo lograr el perfil. Por otra parte, la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015b), marca cinco grandes ámbitos claves para el desarrollo sostenible: los seres humanos, el planeta, la prosperidad, la paz y las iniciativas conjuntas y, en este punto, la educación y el maestro son componentes claves para lograr los objetivos de conservación del planeta.

De tal manera, las políticas educativas en primera infancia buscan el desarrollo de los y las niñas de la nación desde un punto de vista holístico, es decir, reconociendo las necesidades del desarrollo intelectual, humano, creativo y sentimental, el cual sea consciente de la realidad que le circunda y se convierta en un sujeto transformador de la misma.

### *Educación inclusiva*

Es evidente el reconocimiento de los gobiernos, agencias no gubernamentales y de la sociedad civil en general de la necesidad de entender la educación como un espacio de inclusión por excelencia, manifestado en políticas y lineamientos que sustentan la puesta en práctica de acciones que favorezcan y garanticen la vía de acceso y continuidad en el sistema educativo, igualando oportunidades para beneficio de todos.

Entonces, la educación inclusiva se convierte en una respuesta a los grupos poblacionales que han sido excluidos del derecho fundamental de recibir una educación sin diferencias, en contextos regulares. En este derrotero, la UNESCO (2008), se refiere a ella como un proceso cuyo fin principal es atender a la diversidad, a las necesidades de todos los estudiantes y a su participación en espacios educativos culturales y comunitarios para disminuir la exclusión al interior del medio educativo y como resultado de este. Así, la educación inclusiva se construye peldaño a peldaño con las acciones y los caminos que se recorran a través de la transformación constante, que parta de la profunda convicción de cambio en todos los estamentos que conforman la comunidad educativa.

En Colombia, como en muchos países de América Latina, aunque se ha avanzado en el tema, es todavía un proceso en marcha y al que se le deben apuntar muchos esfuerzos en la acción para lograr los objetivos, en donde no solamente se garantice el ingreso a las instituciones educativas de todos los estudiantes sin hacer distinciones, sino, además, su permanencia con



excelente calidad de lo que se brinda en cada uno de los aspectos que rodea la vida escolar.

Es clave comprender que la superación de las barreras de acceso, permanencia y participación de la población que se encuentra en condición de exclusión debe incluir, además de los casos considerados como “necesidades educativas especiales” -asociadas a la discapacidad-, oportunidades semejantes de aprendizaje a todos los niños y jóvenes con diferencias sociales, culturales o de aprendizaje (Ainscow & Booth, 2002).

Como eje de su trabajo, el educador infantil debe propender por el desarrollo de las potencialidades de los niños de manera integral, planteando propuestas pedagógicas en las que la diversidad de los estudiantes prevalezca para beneficio del crecimiento individual y grupal de estos, en la comprensión de su papel como eje fundamental del crecimiento social. De acuerdo con Barrero (2016), es en los primeros años escolares en donde se tiene contacto con la diversidad y es donde el educador infantil se convierte en modelo de juicios e ideas frente a las circunstancias que le plantea el grupo, que puede proyectarse desde un manejo excluyente hasta la aceptación, respeto y valoración por la diferencia en un ambiente incluyente.

Para Echeita (2014), el papel que juegan los educadores infantiles es fundamental y exige en su formación profesional el desarrollo de competencias que le permitan aportar a las transformaciones que demanda el contexto, evitando las incertidumbres que le genera la insuficiencia de herramientas que le facultan para asumir prácticas educativas inclusivas, que promuevan cambios significativos en el marco de la aceptación, el respeto y la tolerancia de las diferencias individuales.

Desde lo propuesto por Sales (2006), la formación de educadores debe conformar un compromiso para las universidades, ya que estas deben plasmar el valor de la educación inclusiva por medio de una cultura de profesionales flexibles y tolerantes que proyecten en la escuela espacios democráticos y participativos. Es decir, los caminos, métodos y estrategias han de revisarse para dejar atrás las acciones educativas tradicionales de intolerancia y rechazo a la diferencia.

En definitiva, surge el interrogante de cómo enseñar a ser inclusivo si no es siendo incluido y viviendo procesos de inclusión, que desarrollen sensibilidades y destrezas para manejar y aprovechar las diferencias, para imaginar soluciones no evidentes y comprender y desarrollar el sentido de la tolerancia. ¿Se puede aprender el valor de la inclusión en ambientes excluyentes? O hay que repensar los ambientes, las estrategias y las acciones intencionadas de la inclusión que le permitan al futuro maestro aprehender sus condiciones e instrumentos.

### *La gestión educativa, énfasis en una cultura ética formadora*

La vida en las instituciones educativas es una unidad básica de cambios, innovación y transformación en medio de la revisión de la pertinencia y calidad con que se está desarrollando el proceso formativo. Se requiere establecer las relaciones entre la realidad de las prácticas profesionales,

los actores culturales y compararlas con los nuevos requerimientos de la sociedad, esta última enmarcada en dinámicas globalizadoras para identificar nuevos modos de organizar y conducir estos sistemas, con el fin de fortalecer y construir las nuevas competencias y capacidades de los maestros en formación.

Una buena gestión es la clave para que lo que haga cada integrante de una institución tenga sentido y pertinencia dentro de un proyecto que es de todos. En otras palabras, es fundamental lograr que todos remen hacia el mismo lado para obtener lo que se quiere y mejorar permanentemente.

Es indudable que la educación es un punto de apoyo para el cambio educativo y social. Sin embargo, los sistemas de acreditación evalúan todo, menos lo que sucede en el lugar estratégico, las aulas, que solo pueden mejorar progresivamente si sus instituciones mejoran integralmente y, sobre todo, si sus climas, ambientes escolares y culturas organizacionales son un ejemplo de lo que quieren construir como modelos de trabajo individual y colectivo; de relaciones constructivas; de valores sociales, personales y de desarrollo; y especialmente de ética e inclusión social.

El diseño curricular tradicional no usa métodos prospectivos, lo que le lleva a concebir un proyecto para las necesidades de corto plazo, marcando conocimientos con una vida útil reducida para las poblaciones estudiantiles de la época, si se contabiliza el tiempo entre el aprendizaje y su práctica laboral plena. El cambio acelerado impacta el mundo académico, con algún retardo, y ello invita a recapacitar tanto la visión de futuro como la definición de aquellas características, rasgos, competencias que sean pertinentes y fundamentales en el tiempo.

La información se olvida, algunos conocimientos se desactualizan, pero la formación fundamental acompaña al sujeto a lo largo de la vida. Entonces, la vivencia cotidiana donde se participe en la manera de tomar decisiones, enfrentar las dificultades, asumir el cambio, crear soluciones nuevas, relacionarse con los pares y superiores, trabajar en equipo, liderar proyectos, investigar para abrir caminos de manera rigurosa - pero innovadora-, cobra un sentido formador, que puede ser tan o más importante que el conocimiento provisional y más aún que el compendio informativo. Esto es lo que Senge et al. (2000) denominan "La escuela que aprende", es decir, el desarrollo de una cultura orientada al aprendizaje organizacional.

Por otra parte, el aprendizaje organizacional se concentra en la cultura como pilar de la formación del maestro con base en las maneras como la gente trabaja, se relaciona y toma las decisiones. Una cultura que reconstruye los modelos mentales observa cómo piensan y cómo actúan los individuos para tomar conciencia y estudiar las "verdades" que siempre se han tenido por sabidas, las maneras como se crean los conocimientos y se da sentido a la vida, y las aspiraciones y expectativas. Pero también hay que mirar al exterior, explorar ideas nuevas y modos diferentes de pensar, y aclarar la visión para la organización y para la comunidad (Senge et al., p.32).

Todo ello requiere que además de pensar la estructura formal, imprescindiblemente se analicen los esquemas sociales, tales como la

productividad de las conversaciones, la manera como se defienden y como se escuchan los miembros del programa; cómo se manejan los conflictos y las diferencias; cuáles son los intereses verdaderamente genuinos, cuál es la verdadera misión del programa, entre otros. En esta práctica cotidiana, el futuro maestro debe consolidar bases sólidas de gestión con la perspectiva de largo plazo, de tal manera que pueda ocupar cargos en los que lidere los cambios que el sistema necesita, superando la visión asistencial de la atención del niño.

Como se ha expresado, en el mundo de hoy las acciones del ser humano se enmarcan en contextos cambiantes con desafíos sociales producto de la globalización y el avance tecnológico, donde se requiere comprender el sentido de lo nuevo y de lo estable, para seleccionar alternativas al momento actual previendo el futuro. Así, la formación profesional se construye dentro y fuera del aula, por las experiencias de vida, las oportunidades que se tengan y los entornos en los que se participe. Entonces, en el contexto de valores profesionales se requiere reflexionar, de una parte, sobre el actuar profesional; de otra, sobre las nuevas responsabilidades y marcos para una educación, ya no para el siglo que pasó, sino para el que inició. En esta propuesta es la ética la que, en conjugación con la educación, contribuye a formar valores para la construcción de un cambio social, de tal manera que supere la profesionalización y se encamine hacia la humanización de la educación y de su calidad, con la mirada en supuestos de futuro (Bauman, 2007).

Bajo esta perspectiva, para el maestro surgen retos significativos, que lo sitúan a la vanguardia de un ciudadano capaz de responder a la sociedad de hoy, poniendo en juego la profesión de docente. De hecho, el Ministerio de Educación expresa en la ley 115 de 1994, Ley General de Educación, entre sus fines generales:

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (Art. 109).

Lo anterior pretende llevar al futuro docente a un aprendizaje y desarrollo desde la praxis que le permita un saber pedagógico y ético responsable de su labor. Entonces, la práctica docente se constituye en eje de posibilidades para ejercer los componentes dados por la ética. Como lo plantean Velaz y Vaillnat (2015), la praxis tiene su fin en sí misma, y se manifiesta en su desarrollo, determinando la calidad de las ejecuciones del docente. En este sentido, Perkins (2008) argumenta “cómo transformar la cultura del aula en una cultura del pensamiento” (p.13), fortaleciendo el pensamiento crítico y creativo como parte de la labor del educador infantil.

Para concluir, la ética docente demanda de una pedagogía de respeto por el otro, que cimiente la personalidad de mujeres y hombres, formándolos en el cuestionamiento y la ruptura, en donde se fortalezcan las capacidades de la reflexión, crítica, posicionamiento personal y debate como elementos dinamizadores de la nueva ética del compromiso, la

solidaridad, la equidad, la justicia y la libertad, pilares básicos de la nueva moral, preocupada por reivindicar los valores de respeto a los demás otros y a la naturaleza.

### *La prospectiva y la educación*

El futuro es múltiple e imaginario, y la mente humana lo analiza desde sus propios mapas mentales, pero la realidad genera cambios que reinventan la forma en que vivimos, desde diferentes ópticas sociales y económicas, políticas y sociales. Así, la prospectiva estudia ese futuro, no para predecirlo, o para forjarlo desde la imaginación pura, sino para construir los significados con los que los tomadores de decisiones puedan visualizar esos futuros ofreciéndoles herramientas para cuestionarlos y pensar lo impensable.

Actualmente, las organizaciones están rodeadas de alta incertidumbre, turbulencia, novedad y ambigüedad, lo que las lleva a pensar en los futuros posibles asumiendo que la realidad será distinta al presente y que requieren una visión sistémica para el análisis, así como la capacidad de anticiparse a cambios y problemas complejos. Una visión de futuro y la capacidad de proponer soluciones innovadoras es lo que puede llevar a facilitar y liderar procesos y análisis de los futuros posibles (Senge, 2000).

En los años 60, Estados Unidos pone en marcha el Instituto Hudson en Nueva York, con la participación del sociólogo Daniel Bell, dando paso a la investigación interdisciplinaria. Un poco más tarde se funda el Club de Roma, donde se utilizan modelos informáticos para describir los escenarios sostenibles y desastrosos. Esta institución inicia así el debate sobre el futuro de la humanidad.

Por la época aparecen otros enfoques sistemáticos y participativos, convirtiéndose en proyectos estratégicos a cargo del ejército y del Club de Roma, para citar otros ejemplos. En la Segunda Guerra Mundial se realiza el primer pronóstico de capacidades tecnológicas, dando lugar a la primera fábrica de pensamiento (Think Tank), con recursos de la Fundación Ford, en donde nace el Método Delphi.

La escuela francesa de Gastón Berger creó en 1957 el Centro Internacional de Prospectiva, hoy Centro de Estudios Prospectivos, quienes afirman que tomar una actitud prospectiva implicaba prepararse para la acción, pues más que una disciplina o un método es esa actitud de comprender que las acciones de corto plazo siempre son contrarias a las de largo plazo y, por lo general, parecen exitosas con carácter inmediato, pero avanza el tiempo y aparece el error y por qué no la catástrofe. Berger consideraba que todo lo que está sucediendo se explica en el pasado.

De otra parte, la escuela francesa de Bertrand de Jouvenel nunca afirmó que se pudiera saber cosa alguna sobre el futuro. Solo intentó investigar si las interrogaciones sobre los porvenires posibles podían o no constituir medios para conocer mejor la situación presente y plantear las preguntas más adecuadas a aquellos que nos gobiernan. En 1960, con el apoyo de la Fundación Ford, inició un proyecto que se conoció como Futuribles, que consistía en reunir núcleos internacionales de expertos en distintos

campos científicos para crear imágenes de futuros posibles y deseables (Garzón 2013).

Jouvenel entendió la Prospectiva como el arte de la conjetura y propuso que se investigaran los diferentes futuros posibles en vez de centrar la atención en la predicción de un futuro único. Fue el fundador de la Asociación Internacional Futuribles.

Para Mojica (2005), el futuro se puede construir, en cambio de padecerlo, y ofrece ventajas competitivas al tomar decisiones estratégicas con anticipación, toda vez que en la actualidad el desarrollo acelerado de la tecnología y la necesidad de contar con personas con mayores competencias obliga a una permanente actualización y a una inversión en procesos. La prospectiva logra anticipar posibles ocurrencias en el futuro y reconocer las circunstancias en que nos podríamos ver envueltos si tomásemos caminos equivocados de formación y capacitación.

En resumidas cuentas, la prospectiva no construye el futuro de manera individual, sino que se apoya en los actores sociales, en tanto las tendencias existen como resultado de las acciones de estos actores. Su participación es una de las condiciones de validez de los estudios prospectivos. “Lo que va a ocurrir en el futuro tiene explicaciones en el presente, por eso el papel de la prospectiva es tomar decisiones más acertadas en el presente para construir el futuro, pero no a ciegas” (p.27). Con esto en mente, es necesario comprender que el proceso educativo, al ser un acto social, amerita ser analizado, no solo en su situación actual, sino en su devenir.

## DISCUSIÓN

Durante el ejercicio investigativo se identificaron y analizaron los elementos que marcan la relación entre la formación del educador de primera infancia y las demandas profesionales en una visión de futuro. Así pues, se observó que la formación del maestro de educación infantil cuenta con orientaciones claras desde los documentos ministeriales, pero requiere que las instituciones formadoras de educadores infantiles establezcan dimensiones cognitivas, afectivas y políticas que les permitan, a partir de los ideales de la política pública, analizar su papel, que va más allá del conocimiento de esta, haciendo uso de la misma integrando en una práctica reflexiva y contextualizada.

En lo que respecta a los programas de formación, se debe preparar a los docentes en pro de la creación de los ciudadanos de la sociedad del conocimiento a la luz de una visión crítica, participativa y de liderazgo, con habilidades y competencias requeridas en el siglo XXI, que les permita ser exitosos en los ámbitos de la vida, a corto y a largo plazo.

De la misma manera, es debido tener en cuenta lo propuesto por Echeita (2014), en lo que respecta a la relevancia que tiene para los educadores infantiles, en su formación profesional, el desarrollo de competencias que les permitan aportar a las transformaciones que demanda el contexto, generando prácticas educativas inclusivas que promuevan cambios significativos en las diversidades escolares.

Al hablar de prospectiva y educación, dicha relación permite establecer ideas de futuros próximos que les permita a los educadores cuestionarse y pensar soluciones anticipadas; actualmente, las organizaciones están rodeadas de alta incertidumbre, turbulencia, novedad y ambigüedad, lo que las lleva a pensar en los futuros posibles asumiendo que la realidad será distinta al presente y que requieren una visión sistémica para el análisis, así como la capacidad de anticiparse a cambios y problemas complejos, proponiendo soluciones innovadoras que puede llevar a facilitar y liderar procesos y análisis de los futuros posibles (Senge 2000).

De otro lado, el diseño curricular tradicional no usa métodos prospectivos, generando proyectos para las necesidades de corto plazo, con una vida útil reducida a las poblaciones de estudiantes de la época, si se contabiliza el tiempo entre el aprendizaje y su práctica laboral plena. El cambio acelerado impacta el mundo académico, lo que invita a recapacitar tanto la visión del futuro como la definición de aquellas características, rasgos, competencias que sean pertinentes y fundamentales en el tiempo.

Es importante tener en cuenta que la formación acompaña al sujeto a lo largo de la vida. Entonces, la vivencia cotidiana en donde se participe en la toma de decisiones, enfrentar dificultades, asumir el cambio, crear soluciones nuevas, relacionarse con pares y superiores, trabajar en equipo, liderar proyectos, investigar para abrir caminos de manera rigurosa, pero innovada, cobra un sentido en la formación. Esto es lo que Senge et al. (2000) denominan “La escuela que aprende”, es decir, el desarrollo de una cultura orientada al aprendizaje organizacional, pilar de la formación del maestro con base en las maneras como la gente trabaja, se relaciona y toma las decisiones. Pero también hay que mirar al exterior, explorar ideas nuevas y modos diferentes de pensar y aclarar la visión para la organización y para la comunidad (Senge et al., p. 32).

Como se ha expresado, en el mundo de hoy las acciones del ser humano se enmarcan en contextos cambiantes con desafíos sociales producto de la globalización y el avance tecnológico, donde se requiere comprender el sentido de lo nuevo y de lo estable, para seleccionar alternativas al momento actual previendo el futuro. Así, la formación profesional se construye dentro y fuera del aula, por las experiencias de vida, las oportunidades que se tengan y los entornos en los que se participe.

Ahora bien, en el contexto de valores profesionales se requiere reflexionar de una parte sobre el actuar profesional, de otra, sobre las nuevas responsabilidades y marcos para una educación, ya no para el siglo que pasó, sino para el que inició. Es aquí donde la ética, en conjugación con la educación, contribuye a formar valores para la construcción de un cambio social, de tal manera que supere la profesionalización y se encamine hacia la humanización de la educación y de su calidad, con la mirada en supuestos de futuro. Lo anterior pretende llevar al futuro docente a un aprendizaje y desarrollo desde la praxis, que le permita un saber pedagógico ético y responsable de su labor.

Finalmente, los cambios que se dan de forma vertiginosa en los tiempos actuales plantean nuevos desafíos y exigen que la educación dé una respuesta pedagógica asertiva a las demandas en la formación de los niños,



con educadores que desde su gestión construyan los nuevos mundos y que en una dinámica de escucha mutua acerca de las realidades, experiencias y expectativas, se anticipen las necesidades futuras.

## Referencias

- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Traducción al castellano realizada por UNESCO-Santiago. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Al Mufti, In'am, et al. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación presidida por Jacques Delors; Madrid, UNESCO – Santillana.
- Arnold, C. (2004). Positioning ECCD in the 21st Century. Publicado en Coordinators Notebook, (28). Grupo Consultivo sobre la AEPI. Ryerson. Toronto (Canadá).
- Barrero, A. (2016). Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil. *Infancias imágenes*, 15(2), 262-270
- Bauman, Z. (2007). Los retos de educación en la modernidad líquida. Barcelona, España. Gedisa editorial.
- BBC MUNDO. (2016). Cuatro iniciativas tecnológicas para que los niños jueguen con la ciencia. Recuperado de: [https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/05/160530\\_tecnologia\\_ciencia\\_educacion\\_aplicaciones\\_iniciativas\\_esp](https://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/05/160530_tecnologia_ciencia_educacion_aplicaciones_iniciativas_esp)
- Calle, L. (2016). Metodologías para hacer la revisión de literatura de una investigación. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/301748735\\_Metodologias\\_para\\_hacer\\_la\\_revision\\_de\\_literatura\\_de\\_una\\_investigacion](https://www.researchgate.net/publication/301748735_Metodologias_para_hacer_la_revision_de_literatura_de_una_investigacion).
- Caro, M., Rodríguez, A., Calero, C., Fernández-Medina, E., & Pialtini, M. (2005). Análisis y revisión de la literatura en el contexto de proyectos de fin de carrera: Una propuesta. *Revista Sociedad Chilena de Ciencia de la Computación*, 6(1), 1-9.
- Concepts. (2016). <https://www.edglossary.org/21st-century-skills/>
- Echeita, G. (2014). Educación para la educación o educación sin exclusiones. Bogotá: Narcea Ediciones.
- <https://compartirpalabramaestra.org/columnas/habilidades-del-siglo-21-para-todos>
- Garzón, M. (2013). Antecedentes y evolución de la prospectiva. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/259655428\\_Antecedentes\\_y\\_evolucion\\_de\\_la\\_prospectiva](https://www.researchgate.net/publication/259655428_Antecedentes_y_evolucion_de_la_prospectiva)  
Importar lista
- Gómez, H., Dir. (1998). Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. Bogotá: PNUD - Tercer Mundo Editores.
- Izquierdo, A., Pessino, C., & Vuletin, G. (2018). Desarrollo en las américas. Mejor gasto para mejores vidas. Cómo América Latina y el Caribe puede hacer más con menos. BID.
- Lake, A. (2007). La primera infancia importa para cada niño. Prólogo al informe UNICEF. Recuperado de: [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF\\_Early\\_Moments\\_Matter\\_for\\_Every\\_Child\\_Sp.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_Early_Moments_Matter_for_Every_Child_Sp.pdf)

- Maturana, H. (1990). Emociones y lenguaje en educación y política. España: Dolmen Ediciones - Océano.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con la primera infancia. Documento No. 19. 2014. Compiladores: Camargo, Suárez y Reyes. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N19-Cualificacion-talento-humano-trabaja-primera-infancia.pdf>
- Ministerio
- Ministerio de Educación. (1994). Ley general de Educación.
- Mojica, F. (2005). La construcción de futuro. Convenio Andrés Bello y Universidad Externado. Colombia.
- Palabra Maestra. (2016). Tecnología y creatividad en niños de preescolar. Evidenciando la creatividad en estudiantes de preescolar del Gimnasio Campestre a través del uso de la tecnología. Recuperado de: <https://compartirpalabramaestra.org/alianza-gimnasio-campestre-compartir/tecnologia-y-creatividad-en-ninos-de-preescolar>.
- Perkins, D. (2008). Un Aula para Pensar. Editorial Aique
- Reina, M. (2016) Mesa redonda. Robótica. En Romero, R.; Gutiérrez-Castillo, J. & Puig, M. (Eds.) (2016). Libro de Actas del I Congreso internacional de Innovación y Tecnología Educativa en Infantil (CITEI'16). Ed. Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla. Sevilla. Recuperado de [http://institucional.us.es/citei16/wp-content/uploads/2016/04/Actas\\_CITEI16.pdf](http://institucional.us.es/citei16/wp-content/uploads/2016/04/Actas_CITEI16.pdf)
- Rojas, A. (2016) Infancia y Tics: oportunidades, desafíos y una propuesta. En Romero, R.; Gutiérrez-Castillo, J. & Puig, M. (Eds.) (2016). Libro de Actas del I Congreso internacional de Innovación y Tecnología Educativa en Infantil (CITEI'16). Ed. Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla. Sevilla. Recuperado de [http://institucional.us.es/citei16/wp-content/uploads/2016/04/Actas\\_CITEI16.pdf](http://institucional.us.es/citei16/wp-content/uploads/2016/04/Actas_CITEI16.pdf)
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. Universidad de Zaragoza-España. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(3), 2011-2017. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411311010.pdf>
- Sánchez, J. (2008). Las perspectivas de la infancia en la sociedad del conocimiento. Revista CTS, 4(11), 23-43. Recuperado de: <http://www.revistacts.net/files/Volumen%204%20-%20N%20FAMero%2011/art02.pdf>
- Secretaría de Educación de Bogotá, Universidad Javeriana. (2015). Usos y apropiación de la tecnología en los colegios distritales. Recuperado de: <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/5170/1/Usos%20y%20apropiaci%EF%BF%BDn%20de%20la%20Tecnolog%EF%BF%BDa%20en%20los%20colegios%20Distritales.pdf>
- Senge, P. (2000). La danza del cambio. Bogotá: Editorial Norma. Importar lista
- UNICEF. (2007). La primera infancia importa para cada niño. Prólogo al informe. [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF\\_Early\\_Moments\\_Matter\\_for\\_Every\\_Child\\_Sp.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_Early_Moments_Matter_for_Every_Child_Sp.pdf)

- UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra: Autor. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf)
- UNESCO. (2015b). Profuturo. Foro mundial sobre la educación. Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado de: <https://profuturo.education/sabes-que-es-la-declaracion-de-incheon/>
- UNESCO. (2015a). La Educación más allá de 2015. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Recuperado de: <http://es.unesco.org/gem-report/laeducaci%C3%B3n-m%C3%A1s-all%C3%A1-de-2015>
- UNESCO. (2018). La atención y educación de la primera infancia, cuna de la cohesión social. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/atencion-y-educacion-primera-infancia-cuna-cohesion-social>
- Vargas, M. (2018). La educación en la sociedad del conocimiento. Revista Interacción, (51). Recuperado de: <https://www.cedal.org.co/es/revista-interaccion/la-educacion-en-la-sociedad-del-conocimiento>
- Velaz, C., & Vaillnat, D. (2015) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid, España: Fundación Santillana. OEI.
- Young, M., & Richardson; L. (2007). Early childhood development, from measurement to action. Washington, D.C.: World Bank Group. Recuperado de: <http://documents.worldbank.org/curated/en/536021468340243580/Early-child-development-from-measurement-to-action-a-priority-for-growth-and-equity>