




Configuración del campo profesional de la educación infantil en Colombia (1976-1997): entre condicionamientos y posicionamientos

Recibido: 03 de mayo de 2024
Evaluado: 27 de mayo de 2024
Publicado: 01 de julio de 2026

Nadia Paola Acosta-Marroquín¹  
Juan Carlos Amador-Baquiro² 

Tipología: artículo de investigación

Resumen

El artículo analiza la configuración del campo profesional de la educación infantil (EI) en Colombia (1976-1997). Luego de un largo periodo de informalidad, el Estado reconoció el preescolar como parte del sistema educativo (Decreto 088 de 1976), situación que influyó en la fundación de la primera licenciatura en preescolar (Universidad Pedagógica Nacional, 1978). Desde este momento, y hasta 1997, se objetivaron prescripciones del Estado sobre EI, así como posicionamientos de agentes (docentes, investigadores y sindicalistas) que evidencian conflictos por la legitimidad de esta práctica-saber. El estudio empleó la perspectiva estructuralista-constructivista de Pierre Bourdieu, que analiza de manera relacional las estructuras objetivas y los modos de percepción de los agentes de un campo. En consecuencia, se implementó una metodología de análisis documental, a partir de dos corpus: prescripciones del Estado y posiciones de agentes del campo. En los resultados, se destacan dos momentos. En el primero (1976-1983), el Estado promovió la formalización del preescolar, la fundación de programas profesionales en EI y una estrategia preprimarizadora. Por su parte, los agentes interpelaron el ordenamiento social y de género que condicionó a la EI y demostraron que los capitales culturales acumulados dieron fundamento a las nuevas licenciaturas. En el segundo momento (1984-1997), el Estado implementó reformas inspiradas en la Tecnología educativa y evidenció contradicciones entre la obligatoriedad y la discrecionalidad del nivel preescolar. Como respuesta, los agentes denunciaron la lógica instrumental de estas reformas, se opusieron a los enfoques reciclados de formación docente y emplearon estrategias para el fortalecimiento curricular de las licenciaturas en EI.

Palabras clave

educación infantil; campo profesional; estructura social; posiciones-oposiciones; agentes

1 Doctora en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. npacostam@udistrital.edu.co
2 Doctor en Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá Colombia. jcamadorb@udistrital.edu.co

Configuration of the Professional Field of Early Childhood Education in Colombia (1976-1997): Between Constraints and Positionings

Abstract

This article analyses the configuration of the professional field of Early Childhood Education (ECE) in Colombia (1976-1997). After a long period of informality, the State recognized preschool as part of the educational system (Decree 088 of 1976), which influenced the establishment of the first degree in preschool education (National Pedagogical University, 1978). From this point until 1997, the State's prescriptions regarding ECE were formalized, and the positions of various agents (teachers, researchers, and unionists) revealed conflicts over the legitimacy of this practice and body of knowledge. The study employed Pierre Bourdieu's structuralist-constructivist perspective, which analyses the objective structures and agents' perceptions within a field in a relational manner. Consequently, a documentary analysis methodology was implemented, based on two corpuses: State prescriptions and the positions of agents within the field. The results highlight two key periods. In the first (1976-1983), the State promoted the formalization of preschool education, the establishment of professional programs in ECE, and an early primary schooling strategy. Meanwhile, agents challenged the social and gender structures that influenced ECE and demonstrated how accumulated cultural capital supported the new teaching degrees. In the second period (1984-1997), the State implemented reforms inspired by educational technology, revealing contradictions between the compulsory and discretionary nature of the preschool level. In response, agents denounced the instrumental logic of these reforms, opposed the recycled approaches to teacher training, and employed strategies to strengthen the curriculum of ECE degrees.

Keywords

early childhood education; professional field; social structure; positions-oppositions; agents

Configuração do campo profissional da educação infantil na Colômbia (1976-1997): entre condicionamentos e posicionamentos

Resumo

O artigo analisa a configuração do campo profissional da Educação Infantil (EI) na Colômbia (1976-1997). Após um longo período de informalidade, o Estado reconheceu a educação pré-escolar como parte do sistema educacional (Decreto 088 de 1976), o que influenciou a fundação da primeira licenciatura em pré-escolar (Universidade Pedagógica Nacional, 1978). Desde então, até 1997, foram objetivadas prescrições do Estado sobre a EI, bem como posicionamentos de agentes (professores, pesquisadores e sindicalistas) que evidenciam conflitos pela legitimidade dessa prática-saber. O estudo utilizou a perspectiva estruturalista-constructivista de Pierre Bourdieu, que analisa de maneira relacional as estruturas objetivas e os modos de percepção dos agentes de um campo. Consequentemente, foi implementada uma metodologia de análise documental, com base em dois corpora: prescrições do Estado e posições de agentes do campo. Nos resultados, destacam-se dois momentos. No primeiro (1976-1983), o Estado promoveu a formalização da educação pré-escolar, a criação de programas profissionais em EI e uma estratégia de pré-primarização. Por sua vez, os agentes contestaram a ordenação social e de gênero que condicionava a EI e demonstraram que os capitais culturais acumulados fundamentaram as novas licenciaturas. No segundo momento (1984-1997), o Estado implementou reformas inspiradas na Tecnologia Educacional, evidenciando contradições entre a obrigatoriedade e a discricionariedade do nível pré-escolar. Como resposta, os agentes denunciaram a lógica instrumental dessas reformas, opuseram-se aos enfoques reciclados de formação docente e empregaram estratégias para o fortalecimento curricular das licenciaturas em EI.

Palavras-chave

educação infantil; campo profissional; estrutura social; posições-oposições; agentes

Para citar este artículo:

Acosta-Marroquín, N. P. (2026). Configuración del campo profesional de la educación infantil en Colombia (1976-1997): entre condicionamientos y posicionamientos, *Revista Colombiana de Educación*, (100), e21479, <https://doi.org/10.17227/rce.num100-21479>

Introducción

Las primeras manifestaciones de educación infantil (en adelante EI)³ en Colombia surgieron en la segunda mitad del siglo XIX. Durante las últimas décadas de este siglo, la asistencia y la instrucción de niños⁴ dejaron de estar concentradas en hospicios y orfanatos, dado el surgimiento de los primeros jardines infantiles (Cerda, 2003). Aunque estos ejercieron funciones de formación, mantuvieron prácticas de asistencia vinculadas a la higiene, el cuidado y la puericultura, que se extendieron a lo largo del siglo XX. Esta situación tuvo efectos en las representaciones predominantes sobre las docentes⁵ dedicadas a esta labor, generalmente asociadas con la maternidad (Martínez-Velasco, 2018), así como en el reconocimiento tardío de la EI como campo profesional.

Con la fundación de las primeras normales en 1844, y tras la reforma instruccional de 1870, la formación de maestros en general, y de docentes en EI en particular, fue dirigida a mujeres y recibió influencias de la pedagogía católica, aunque también fue evidente su cercanía a algunos postulados de Pestalozzi (Restrepo y Restrepo, 1905). Más adelante, durante las primeras décadas del siglo XX, se constituyó el Sistema de Educación Nacional, que estableció la diferencia entre primaria y secundaria, además de reglamentar una versión inicial de educación superior (Herrera y Low, 1994).

En 1927 se fundó el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) para señoritas, con el objetivo de formar normalistas (Toro y Sutachán, 2017). Años después, en 1933, con la influencia de la Misión Radke, se conformó el Instituto Pedagógico *kindergarten*, un escenario de prácticas para las futuras maestras de EI. Este antecedente hizo posible la fundación de un programa para formar institutrices de niños y niñas, una primera forma de certificación de profesoras para la infancia (Fandiño, 1998).

³ La EI refiere a los saberes y prácticas que se ocupan del cuidado y la formación de niños menores de seis años. En Colombia, este enunciado surge de cuatro hitos. El primero, originado desde la segunda mitad del siglo XIX, consiste en la asistencia a niños abandonados por medio de hospicios, a partir de saberes y prácticas asociados con la maternidad y el cuidado. El segundo comprende la asistencia y formación de niños de tres a seis años a través de la educación preescolar (EP). Como se observará, con algunas excepciones, este tipo de educación ha pretendido preparar a los niños de estas edades para su incorporación en la educación primaria. El tercer hito, que se enmarca en propuestas curriculares de algunos programas de formación inicial docente, plantea que la EI debe incluir no solo a personas menores de seis años, sino también a niños ubicados en los primeros tres grados de la educación primaria (entre seis y nueve años). Esto, teniendo en cuenta que la infancia no termina a los seis años y que los primeros grados de la primaria requieren prácticas formativas que armonicen el desarrollo infantil con los saberes escolares. Por último, durante las últimas dos décadas emergió la educación inicial con el objetivo de contribuir a la formación integral de los niños de primera infancia (de cero a seis años), a partir de cuatro actividades rectoras (exploración del medio, juego, literatura y arte) con la participación de la familia, la comunidad y la institución educativa. Este último tema no será abordado en este trabajo, dado que no se institucionalizó durante el periodo de estudio.

⁴ Los términos niño y niños incluyen a la niña y a las niñas respectivamente.

⁵ El uso del femenino, al referirse a las agentes dedicadas a esta labor, no excluye a personas identificadas con otros géneros.

Estos hechos favorecieron el surgimiento del Instituto de Maestras de Educación Preescolar (en adelante, EP) en la Universidad Pedagógica Nacional Femenina, en 1956;⁶ esta unidad de formación se convirtió, en 1969, en el Programa de Formación Técnica de Maestras para Jardines Infantiles (Fandiño, 1998). Por último, con la expedición del Decreto 88 de 1976 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se introdujo la EP en el sistema educativo formal. Este condicionamiento político influyó en la institucionalización de la formación profesional de docentes en EI. De este modo, se fundó la primera licenciatura en EP en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en 1978.

A partir de este momento, surgieron reformas que han incidido en este tipo de educación, orientadas por condicionamientos político-institucionales surgidos en los ámbitos internacional y nacional. En el ámbito internacional, sobresalen la Conferencia Mundial sobre Acciones y Estrategias para la Educación e Integración (Unesco, 1981); la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989); la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia) (Unesco, 1990), y el informe de Delors (1996) *La educación encierra un tesoro*.

En el ámbito nacional, luego de un periodo difuso de educación para personas menores de 6 años, se promulgó el mencionado Decreto 88 en 1976; se aprobó la Constitución Política (CPC) de 1991, que incluyó únicamente el grado transición de preescolar como obligatorio;⁷ se sancionó la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), que explicitó los objetivos formativos de este mismo grado; se sancionó el Decreto 2247 de 1997, que instituyó tres grados de preescolar en el sistema oficial (grados prejardín, jardín y transición); y se implementaron normas y políticas que sobresalen por la ambigüedad de sus orientaciones, las cuales se manifiestan en asuntos críticos de la EI.

Dentro de estos asuntos críticos en el ámbito nacional, se destacan: las orientaciones estatales que introdujeron los enfoques desarrollista y preprimario en la EI;⁸ las políticas difusas relativas a la formación inicial y permanente de docentes en EI; y las contradicciones en torno a la obligatoriedad y la discrecionalidad de la puesta en marcha de los tres grados de la EP completa en el sector oficial (prejardín, jardín y transición). Estos aspectos serán analizados más adelante.

El presente objeto de estudio ha sido abordado desde dos ejes: formación inicial de docentes (en adelante, FID) y formación inicial de docentes en EI (en adelante, FIDEI). En relación con el primer eje, sobresalen dos énfasis: histórico y pedagógico. El primero analiza la formación docente en el marco de las fuerzas coercitivas del

⁶ A comienzos de la década de 1950, la Escuela Normal Superior fue cerrada, en consonancia con los lineamientos de los gobiernos de la llamada Hegemonía conservadora (Herrera y Low, 1994).

⁷ En Colombia, la educación preescolar abarca los grados de prejardín (niños de tres a cuatro años), jardín (de cuatro a cinco años) y transición (de cinco a seis años).

⁸ Como se observará más adelante, el enfoque preprimario consiste en una formación dirigida a niños menores de seis años, que los prepara para cursar la educación básica primaria.

Estado y de la escuela moderna, así como en el contexto de las permanencias y cambios de los currículos de las escuelas normales y las facultades de educación (Assaél y Pavez, 2010). El segundo problematiza la formación del maestro en relación con factores que reconocen o afectan la legitimidad de su función de enseñanza (Alliaud y Antelo, 2009; Saldaña y González, 2022).

Frente al eje FIDEI, se observan cuatro perspectivas. La primera examina las condiciones históricas que han hecho posible la emergencia de profesionales en esta especialidad (Hervás *et al.*, 2020; Malajovich, 2017). La segunda revisa las políticas educativas que inciden en la formación de docentes en EI (Ancheta, 2013; Barco, 2021; Santi-León, 2019). La tercera problematiza el conocimiento profesional en EI (Kaufmann, 2016; Saldaña y González, 2022). Y la cuarta analiza, en perspectiva crítica, las tendencias contemporáneas relativas a las competencias profesionales en EI (Acosta-Marroquín, 2020; Cacciuttolo-Juárez *et al.*, 2018).

Otros trabajos relacionados con la FIDEI analizan las variaciones de la EI en el tiempo y su influencia en la formación de docentes. A modo de ejemplo, en España, durante varias décadas del siglo XX, la EP se ocupó de la protección de niños de tres a seis años. Luego, tras la promulgación de la Ley Orgánica General (1990), se transitó al enunciado EI, que incluyó a los niños de cero a tres años e hizo énfasis en la formación más que en la asistencia (Alsina, 2013). En Finlandia, a partir de las reformas de 2013 y 2018, se ha privilegiado la formación de profesionales de pedagogía social de educación infantil, situación que ha incidido en la gestión curricular de los centros (Nikkola, 2022). Y, en Argentina, después de 2006, se implementó el nivel inicial, enunciado que alude a la educación de la primera infancia en sus dimensiones pedagógica, curricular y didáctica (Violante, 2018).

Las anteriores perspectivas muestran distintas aristas sobre la FID y la FIDEI, así como los modos de estructuración histórica, social y subjetiva de los campos de la educación y de la EI. En relación con la EI, se evidencian aportes importantes frente a la influencia de las políticas educativas en la configuración de esta práctica-saber. En esta vía, el presente artículo busca enriquecer esta discusión a partir del análisis del campo profesional de la EI en Colombia en el periodo 1976-1997, teniendo en cuenta dos coordenadas epistemológico-teóricas.

Por un lado, desde el estructuralismo constructivista de Pierre Bourdieu (1988), la categoría *campo* permite analizar los condicionamientos en los que se producen ideas, prácticas y decisiones adoptadas por los agentes involucrados, así como las tensiones entre estos. Esta perspectiva articula las estructuras objetivas con los sentidos vividos, destacando “las condiciones epistemológicas y sociales que hacen posible tanto el retorno reflexivo sobre la experiencia subjetiva del mundo social

como la objetivación de las condiciones objetivas de esa experiencia” (Bourdieu, 2007, p. 43).⁹

Por otro lado, desde la sociología educativa crítica, Cuesta y Mainer (2015) plantean que los campos profesionales en educación son espacios relacionales en los que un conjunto de saberes y prácticas asociados con la formación se institucionalizan. En estos espacios están presentes los docentes que han transitado por procesos de profesionalización y que han adquirido trayectorias propias. Resaltan dos dimensiones que objetivan estos campos: las condiciones históricas en las que se produce su institucionalización y reconocimiento, y la presencia de una matriz práctico-discursiva que permite a determinados agentes establecer qué enseñar y cómo formar profesionales.

De acuerdo con estas consideraciones, el análisis de este campo profesional busca profundizar en tres ejes problemáticos. Primero, comprender las condiciones históricas en las que se objetivó esta práctica-saber, así como su reconocimiento como profesión. Segundo, develar las orientaciones político-educativas del Estado frente a este campo, así como las posiciones (de reproducción y de oposición) de los agentes involucrados; este aspecto evidencia los conflictos, capitales e intereses de las partes para alcanzar reconocimiento y legitimación en el espacio social. Tercero, objetivar las relaciones de fuerza entre el Estado y los agentes, a partir de la producción, distribución y consolidación de discursos, conocimientos y prácticas.

En relación con el periodo, como se indicó, el año 1976 representa un giro en la formalización de la EI en el sistema educativo (Decreto 88), situación que incidió en la conformación del primer programa profesional de EP en Colombia, en la UPN. Por su parte, el año 1997, en el marco del Decreto 2247 —que declaró la implementación de los grados prejardín, jardín y transición del nivel preescolar en el sistema oficial—, evidencia un acumulado de reformas y contrarreformas que influyeron en la visibilización de este campo, así como la presencia de contradicciones y luchas entre el establecimiento y los agentes involucrados.

En coherencia con la perspectiva epistemológica, en la parte metodológica se analizó un corpus documental que abarcó el periodo de estudio, procedente de tres tipos de fuentes: a) planes nacionales de desarrollo, políticas educativas y normas sobre EI; b) artículos de revistas educativas periódicas, visibles durante el periodo de estudio; y c) documentos curriculares de programas universitarios de licenciatura en EI. Los detalles sobre la elección del corpus, el periodo seleccionado y los

⁹ Aunque son frecuentes las investigaciones que examinan el campo de la educación influenciadas por el pensamiento de Bourdieu, especialmente desde la sociología de la educación, en la revisión de antecedentes se constata que son pocos los estudios que analizan el campo de la educación inicial (EI) desde esta perspectiva. En este sentido, destaca la investigación de Barco (2021) sobre los campos de la educación parvularia en Chile (1900-1970). A partir del análisis de fuentes documentales de ese periodo, la autora identifica tres campos: el nacimiento de los *Kindergarten* públicos (1900-1914), la escuela nueva (1920-1944) y la institucionalización de la educación parvularia. Uno de los aspectos que resalta la autora en la configuración de estos campos es la constante lucha de las docentes por incluir la educación parvularia en el sistema educativo chileno.

procedimientos relativos a la recolección y análisis de datos serán profundizados en el apartado metodológico. En lo que sigue del artículo, se expondrán la metodología, los resultados y las conclusiones.

Metodología

Como se anunció, el estructuralismo-constructivista es una perspectiva epistemológica que problematiza de manera relacional las estructuras objetivas que pueden orientar o coaccionar ciertas representaciones y prácticas en el mundo social, así como las posiciones de los agentes en un campo determinado (Bourdieu, 1988; Gutiérrez, 2012). Bourdieu (1988) asumió que el espacio social, en general, está estructurado por campos, entendidos como “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus reglas de juego propias” (p. 108).

Los campos están conformados por agentes que experimentan luchas por alcanzar, mantener y ampliar capitales. Los capitales comprenden un conjunto de adquisiciones y acumulaciones, no siempre económicas, que permiten a los agentes ocupar distintas posiciones en el campo. El estudio de los campos y los capitales hace posible objetivar los *habitus* y los intereses de los agentes, en el marco de la heterogeneidad de sus prácticas sociales (Gutiérrez, 2012). Las acciones y decisiones de estos operan como sistemas de posiciones (de reproducción y de oposición) y como modos de percepción (Bourdieu, 1988).

En relación con el campo de la EI, se analizó su configuración durante el periodo de estudio a partir de dos dimensiones. Por un lado, los condicionamientos de tipo político, social, económico y cultural que inciden en la estructuración, reproducción y transformación de este campo. Estos condicionamientos, que coaccionan los discursos, prácticas y saberes de los agentes, pueden evidenciarse en planes de desarrollo, leyes, reformas y políticas en EI, entre otras prescripciones procedentes del Estado y de organismos supraestatales.

La segunda dimensión se refiere a las posiciones (de reproducción y de oposición) de algunos agentes que constituyen el campo de la EI. Además de responder a los condicionamientos del establecimiento, los modos de percepción de estos agentes dan cuenta de conflictos y luchas inscritas en intereses que buscan ampliar los volúmenes de capital en juego. La problematización de esta dimensión permite hacer inteligibles los sentidos vividos de docentes, investigadores y activistas que se desenvuelven en los ámbitos universitario y sindical-magisterial.

En lo que concierne a la estrategia metodológica, se optó por el análisis documental. Se trata de una revisión detallada de textos que circulan en distintas dimensiones de la vida social (políticas y normativas, documentos institucionales y

académicos). Algunos documentos del periodo, como se observará, tuvieron gran influencia en la configuración del campo profesional en cuestión. De acuerdo con Galeano (2004), este tipo de documentos contiene intencionalidades explícitas e implícitas.

Desde este horizonte metodológico, como se indicó, el estudio privilegió tres tipos de fuentes primarias producidas y divulgadas durante el periodo, en consonancia con las dos dimensiones de la perspectiva epistemológica adoptada. Para la dimensión relacionada con los condicionamientos estructurales, se tuvieron en cuenta políticas, planes de desarrollo, leyes y decretos alusivos a la EI o la EP.

Estos documentos fueron identificados en archivos análogos y digitales del *Diario Oficial* (Congreso de la República de Colombia), el MEN, el Departamento Nacional de Planeación (DNP), la Secretaría de Educación Distrital (SED), el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y repositorios institucionales del sector educativo en los ámbitos nacional y local. Inicialmente, se identificaron 82 fuentes relacionadas con el tema. Posteriormente, luego de filtrar los textos mediante descriptores conforme a la pertinencia temática, fueron seleccionados 21 documentos para el análisis.

En la dimensión relativa a los posicionamientos de los agentes involucrados, se seleccionaron artículos de tres revistas periódicas sobre educación, EI o EP que tuvieron visibilidad durante el periodo, así como documentos curriculares y proyectos educativos de programas de licenciatura en EP o EI fundados durante esos años. El análisis de estos buscó develar posiciones (de reproducción y de oposición) —modos de percepción— de estos agentes frente a los condicionamientos procedentes de la primera dimensión.

El corpus de artículos fue tomado de las revistas Educación y Cultura, Revista Colombiana de Educación y Pedagogía y Saberes. Aunque durante el periodo circularon otras revistas educativas en el país, estas tres mantuvieron su periodicidad de publicación y privilegiaron la autoría de docentes, investigadores y sindicalistas del magisterio. Inicialmente, se identificaron 52 artículos relacionados con el objeto de estudio. Sin embargo, luego de cotejar sus contenidos a partir de los respectivos descriptores, fueron seleccionados 22 documentos.

La primera revista, fundada por docentes de la UPN en 1978, buscó difundir saberes e investigaciones de agentes del campo de la educación. La segunda, creada en 1984 por la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode), propuso dar voz a los maestros movilizados por la dignificación de su labor y la garantía del derecho a la educación. La tercera, surgida en 1990 en la UPN, declaró como objetivo contribuir a la divulgación del conocimiento científico sobre educación y pedagogía en Colombia.

En cuanto al tercer tipo de corpus, se seleccionaron cuatro documentos de programas curriculares y proyectos educativos de licenciaturas en EI o EP de las

siguientes instituciones: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, Licenciatura en EP, fundada en 1978), la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC, Licenciatura en EP, fundada en 1978), la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC, Licenciatura en Educación Básica Primaria, fundada en 1982) y la Universidad de Antioquia (UdeA, Licenciatura en EP, fundada en 1982). A continuación, se presenta un resumen de las características del corpus.

Tabla 1.
Características del corpus documental

Tipo de documento	N.o de documentos identificados	N.o de documentos seleccionados
Constitución política, planes nacionales de desarrollo, leyes, políticas, decretos, normas, documentos orientadores.	82	21
Modos de percepción de los agentes involucrados		
Tipo de documento	N.o de documentos identificados	N.o de documentos seleccionados
<i>Revistas</i> <i>Educación y Cultura</i> <i>Revista Colombiana de Educación</i> <i>Pedagogía y Saberes</i>	52	22
Documentos curriculares Universidad Pedagógica Nacional Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Universidad Distrital Francisco José de Caldas Universidad de Antioquia	4	4

Fuente: elaboración propia.

El periodo de estudio seleccionado obedeció a dos criterios. En primer lugar, como se mencionó, en 1976 se sancionó el Decreto 88, el cual introdujo la EP (grados prejardín, jardín y transición, dirigidos a niños de cuatro, cinco y seis años, respectivamente) en el sistema educativo formal, situación que incidió en la fundación de los primeros programas profesionales universitarios orientados a la formación de docentes especialistas en este nivel educativo.

En segundo lugar, en 1997, luego de dos décadas de marcadas tensiones entre orientaciones estatales y posicionamientos de docentes, investigadores y sindicalistas en torno a la EI, fue aprobado el Decreto 2247, que instituyó como obligatorios los tres grados de preescolar en el sistema oficial. No obstante, como se verá más adelante, la Constitución Política de 1991 declaró como obligatorio únicamente el grado de transición. Esto hizo que la oferta de los grados prejardín y jardín en el sector oficial quedara sujeta a criterios discrecionales. De este modo, al privilegiar la directriz constitucional, el Estado afectó el derecho a la educación de niños de tres a cinco años.

Una vez delimitado el corpus, el registro de cada documento se llevó a cabo mediante una ficha bibliográfica de tipo temático-analítico. Esta incluyó la información bibliográfica general, las palabras clave, los enunciados recurrentes de la prescripción, las líneas analíticas generales y las preguntas emergentes surgidas a partir de la fuente. Se diligenció este instrumento para cada documento.

En cuanto al análisis, se diseñaron dos matrices —una para la dimensión objetiva y otra para la dimensión subjetiva—, que fueron diligenciadas a partir de los siguientes procedimientos: a) selección de fragmentos alfabéticos (registrados de manera textual o como paráfrasis) procedentes de las fichas temático-analíticas; b) codificación abierta de los datos compilados, ubicados en cada periodo de gobierno; c) conformación de grupos semánticos (con base en la afinidad semántica de los códigos); d) enunciación de categorías emergentes (con base en las particularidades de cada grupo semántico); e) triangulación de las categorías con perspectivas teóricas; f) interpretación propia.¹⁰

Resultados

Institucionalización profesional tardía (1976-1983)

Preprimarización, marginalidad y docentes profesionales en preescolar

El Plan de Desarrollo del presidente López Michelsen (1974-1978) planteó que históricamente ha existido una falta de atención a la EP, y que este tipo de formación “incide en el fracaso o éxito de la persona en los demás niveles educativos” (DNP, 1975, s. p.). El mismo documento señaló que existían problemáticas estructurales en el ámbito rural y que era necesario extender la escolaridad, facilitando el acceso a la EP y a la primaria. Por último, reiteró la importancia de la formación de docentes especializados en este nivel educativo. En sintonía con esta orientación, en 1976 se sancionó el Decreto 88. Como se anunció en la introducción, esta norma marcó un hito fundamental en lo que respecta a la institucionalización de los procesos educativos dirigidos a niños menores de seis años. El artículo 6 de esta norma reza:

Se llamará educación preescolar la que se refiera a los niños menores de seis (6) años. Tendrá como objetivos especiales promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el

¹⁰ Este procedimiento ha sido propuesto para otro tipo de revisiones documentales en las que se privilegian el método comparativo constante y el muestreo teórico. Estos dos aspectos se reflejan en matrices inductivas que abordan la información textual de la fuente, la codificación (abierta y selectiva), la conformación de campos semánticos, las categorías emergentes y la triangulación (Autor, 2020).

aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres de familia y la comunidad. (Decreto 88 de 1976, art. 6)

Además de introducir la EP en el sistema educativo, este condicionamiento incidió en la institucionalización de la formación profesional universitaria de docentes en este nivel. Como complemento, la Ley 24 de ese mismo año aprobó y reglamentó el ejercicio de la profesión de licenciados en educación en diferentes especialidades. Hasta ese momento, el Estado no había contemplado a la docente de preescolar como profesional de la educación: “Las únicas alternativas académicas... eran el nivel de experto y posteriormente tecnólogo, cuya orientación era empirista y práctica” (Cerda, 2003, p. 16).

No obstante, este giro normativo contrastó con orientaciones procedentes del mismo Plan de Desarrollo, que se complementaron con los contenidos de la Ley 7 de 1979. Esta última delegó al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) como agencia responsable de la EP. Con este direccionamiento, el Estado ratificó al ICBF como entidad proveedora de protección, pero también abrió las puertas para que ejerciera prácticas de educación por medio de sus tradicionales modalidades de atención.¹¹

Durante este primer momento del periodo también se sancionó el Estatuto de personal docente (Decreto 128 de 1977). Este definió, entre otros asuntos, los requisitos para la ubicación de los docentes en el escalafón y estableció programas de capacitación dirigidos a profesores en ejercicio con título de bachiller normalista. Esta forma de *complementar* o *perfeccionar* la formación de estos docentes se enunció como *profesionalización*. Las profesoras de preescolar no fueron incluidas en este estatuto.

En relación con estas orientaciones estatales, surgieron tres posicionamientos por parte de algunos agentes del campo. En primer lugar, algunos ratificaron que la EP podría contribuir a la reducción de la deserción y la repitencia en la educación primaria. De acuerdo con el Grupo de Investigación de Preescolar de la UPN (GIP-UPN, 1978), la alta repitencia evidenciada en el grado primero obedecía a la persistencia de métodos deficientes para la enseñanza de la lectura y la escritura desde el grado transición.

Por su parte, Salazar (1978) planteó que el Estado ignoraba las necesidades de la niñez campesina —especialmente la de los menores de seis años— y que se carecía de recursos humanos y materiales para garantizar su desarrollo. También afirmó que esta situación redundaba en el incremento de la deserción y la repitencia en los

¹¹ Desde su fundación en 1968, el ICBF se ha dedicado a “fortalecer a la familia y proteger al menor de edad” (Ley 75 de 1968). Inicialmente, se centró en problemáticas como la malnutrición, la división e inestabilidad del núcleo familiar y la niñez desvalida. Más adelante, ofreció tres modalidades de atención: familiar, institucional y comunitaria. En la última década, ha incorporado nuevas modalidades.

primeros grados de primaria. Según Salazar (1978), ello demandaba acciones estatales para transformar estas prácticas y elevar la formación de las docentes.

Estos posicionamientos, paradójicamente, legitimaron el carácter preprimario del preescolar declarado por el gobierno de López Michelsen. Esta etiqueta presume que la educación en este nivel tiene como objetivo el desarrollo del niño y la ejecución de prácticas formativas que lo preparen para su escolarización en la primaria. Aunque esta nueva función permitió a la EP adquirir un estatus distinto en el sistema educativo, esta postura fue interpelada más adelante.

El segundo posicionamiento se refiere al cuestionamiento de la ambivalencia institucional entre la educación y la asistencia. Las funciones formativas asignadas por el Estado al ICBF desconocieron el papel de las instituciones oficiales con nivel preescolar y, de paso, ignoraron los incipientes procesos de formación profesional de licenciados en EI que comenzaban a desarrollarse en el ámbito universitario. Probablemente, esta medida buscó masificar la EP, valiéndose de la labor asistencial que históricamente había desempeñado dicha entidad, así como de la contratación de personal técnico.

Esta problemática fue examinada por Cerda (1978), quien indicó que estas estrategias de masificación, además de pretender universalizar la educación, evidenciaban que el Estado continuaba asociando esta práctica con supuestos empíricos relacionados con el cuidado y la maternidad. Al tiempo que el MEN resaltaba los atributos maternales de estas profesoras, invisibilizaba sus habilidades formativas.¹² Así describió Cerda (1978) la manera en que el establecimiento asumía a la docente de preescolar: “[Es] una maestra con atributos personales, morales y afectivos... además de su habilidad para manejar un grupo de niños” (s. f.).

El tercer posicionamiento se produjo en el espacio universitario. Como se indicó, en 1978 se fundó la Licenciatura en EP de la UPN, el primer programa de formación de profesionales en este campo (UPN, 1984). Más allá de las orientaciones estatales, la propuesta curricular surgió del grupo de investigación sobre EP ya mencionado, creado en 1975. Con base en los conocimientos acumulados por los docentes de este grupo, el nuevo programa buscó superar el nivel de *experto*, a partir de “una formación profesional específica soportada en seminarios y talleres de investigación de Estimulación Temprana, Literatura Infantil y Educación Artística” (UPN, 1984, p. 18).

Meses después, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) fundó la Licenciatura en EP. En una vía similar a la UPN, el plan de estudios se estructuró a partir de campos de formación: “fundamentación científica e investigativa; formación social humanística; formación específica; y formación académica-profesional” (UPTC, 2009, s. f.). Los profesores que fundaron este

¹² Estos atributos se refieren a prácticas como cuidar, asistir, higienizar, acompañar en el juego y alimentar a los niños. En el marco del relato sobre el instinto materno (Esquivel et al., 2012), estas funciones fueron delegadas a las mujeres.

programa evidenciaron contar con conocimientos multidisciplinares orientados a la formación inicial de docentes en EP, con énfasis en las humanidades, la psicología del desarrollo y la investigación.

Orden social, género y vacío pedagógico

El Plan de Desarrollo del presidente Turbay Ayala (1978-1982), en lo relativo a la EP, admitió que las instituciones estatales con este nivel cubrían solamente al 4,3 % de los niños de esta franja etaria y que era urgente ampliar la cobertura de atención (DNP, 1979). Por su parte, el Plan de Desarrollo del presidente Betancur (1982-1986) implementó la campaña *Camina*, que buscó ampliar la educación formal y no formal (que incluía a la EP) y construir nuevas escuelas en zonas de violencia. Enunciados como *calidad* y *eficacia* ocuparon un lugar importante en las prescripciones de este plan (DNP, 1983).

Durante ambos gobiernos se profundizó la ambigüedad ya descrita entre asistencia a la niñez desfavorecida y EP-educación preescolar. El Estado reconoció que, mientras las familias de clase media y alta matriculaban a sus hijos en jardines infantiles privados, las familias de menores ingresos contaban con pocas oportunidades para acceder a la EP ofrecida en colegios oficiales (DNP, 1979). La mencionada Ley 7 de 1979 agudizó esta problemática al designar al ICBF como instancia educadora de niños entre tres y seis años.

En cuanto al reconocimiento de los docentes del magisterio, durante el gobierno de Turbay Ayala se sancionaron los decretos 2277 de 1979 y 329 de 1982. El primero estableció un estatuto mucho más estructurado que el de 1977, al definir criterios para el ingreso, la permanencia y el ascenso en la carrera docente; el segundo formalizó los grados del escalafón nacional docente.¹³ Este último aspecto adquirió relevancia, dado que las certificaciones y los títulos en el campo educativo operaron como legitimadores del conocimiento.

En el marco de estos condicionamientos se identifican cinco posicionamientos por parte de diversos agentes del campo. En primer lugar, profesores universitarios de EI y sindicalistas del magisterio señalaron una relación problemática entre desigualdad educativa y desigualdad social. Desde la década de 1970, las familias más pobres experimentaron transformaciones en el cuidado parental y en el papel de las mujeres frente a la economía del hogar, en el contexto del *desarrollismo*.¹⁴ Estas

¹³ Los grados declarados por este decreto fueron: bachiller pedagógico, perito y experto en educación, técnico profesional, intermedio en educación, técnico o experto en educación, tecnólogo en educación, licenciados en ciencias de la educación y profesionales universitarios (Decreto 2277 de 1979).

¹⁴ El *desarrollismo* es un concepto originado en la teoría económica crítica que sostiene que el orden económico mundial sigue un esquema centro industrial–periferia agrícola. En el caso de Colombia, se introdujeron políticas económicas y sociales desde Estados Unidos con el objetivo de alcanzar el desarrollo. Sin embargo, estas intervenciones, muchas inspiradas en el higienismo, el conductismo, el taylorismo y la ingeniería del comportamiento, profundizaron el desequilibrio económico y la dependencia (Escobar, 2005).

familias requerían que sus hijos —especialmente los menores de seis años— fueran no solo asistidos, sino también educados. La respuesta del establecimiento fue masificar los servicios de asistencia a la niñez, presuponiendo que estos incluían —por añadidura— educación inicial.

Frente a esta problemática, Bonilla (1978) sostuvo que las desigualdades educativas se estructuran y reproducen a partir de unas condiciones sociales determinadas. Agregó que la marcada división entre educación pública y privada (incluida la EP) profundiza la pobreza, dado que las familias de menores recursos no pueden mejorar sus condiciones de vida debido a los obstáculos para acceder a la educación. Esta postura fue corroborada por de Tezanos (1980), quien analizó la existencia de una relación entre la estructura social y su reproducción a través del sistema educativo. El mismo autor también sostuvo que la sociedad estaba “demarcada por una compleja estratificación de clases [...] y desigualdad de oportunidades” (s. f.).

El segundo posicionamiento alude a la existencia de un ordenamiento de género vinculado a la organización de las carreras profesionales en general, y de la carrera docente en particular. Según Bonilla (1978), este ordenamiento se evidencia en la baja participación de mujeres en algunas carreras profesionales y en la diferenciación del alcance de estas, según la clase social.

En lo que respecta a la heterogeneidad de los procesos de formación en EI, Cerda (1978) sostuvo que, al tratarse de programas centrados en la niñez y mayoritariamente femeninos, resultaba evidente su marginalidad. Se trata de una práctica-saber “no plenamente aceptada por algunos sectores [...], cuya pluralidad de funciones escapa a cualquier orden vigente en el sistema educativo” (s. f.).

En tercer lugar, se hizo más visible la discusión sobre el vacío pedagógico de las reformas educativas y de la formación docente. Al respecto, Tezanos (1980) analizó cómo, desde finales de la década de 1970, se privilegiaron enfoques orientados por la economía y la psicología, más que por la pedagogía. Señaló que la escasa participación de pedagogos en el diseño de estas políticas explicaba la creciente influencia de la *tecnología educativa*.¹⁵ Subrayó que la incorporación de esta promovía no solo lógicas empresariales, sino también “normas y formulaciones técnicas [que] excluyen la reflexión sobre el quehacer pedagógico” (Tezanos, 1980, s. f.).

En cuarto lugar, Gantiva (1984), desde el sindicato del magisterio, planteó que la imposición de políticas estatales orientadas a la racionalización y a la mejora de la calidad educativa —con miras al control político y pedagógico— creó las

¹⁵ La *tecnología educativa* es un enfoque en el que el profesor planifica sus actividades conforme a un programa preestablecido. Además de orientar la planificación según los objetivos, este enfoque dirige las respuestas de los estudiantes mediante un sistema de estímulos. El taylorismo y la ingeniería del comportamiento inspiraron esta tendencia en la escuela desde finales de la década de 1970.

condiciones para la conformación del Movimiento Pedagógico. Fundado en 1982, en el marco del XII Congreso de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode), este movimiento se propuso transformar el saber pedagógico a partir de la reivindicación de las condiciones laborales del magisterio, el debate sobre las funciones del profesor y el reconocimiento de este como sujeto intelectual y político.¹⁶

Como quinto posicionamiento, en el ámbito universitario, en 1982 se fundó la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC). Esta surgió como un aporte a la profesionalización de maestros en ejercicio, especialmente normalistas (UDFJC, 2011). Los docentes de este programa afirmaron que la educación primaria forma parte de la EI y que se requiere de maestros capaces de articular el desarrollo integral del niño con los saberes escolares predominantes en los planes de estudio.

Poco después, entre 1982 y 1983, se fundó el programa de EP de la Universidad de Antioquia (UdeA, 1999), con un énfasis especial en la práctica docente. Por último, a comienzos de 1983, la UPTC otorgó los primeros títulos de licenciados en EP. Esta primera promoción se caracterizó por su trabajo estrecho con la comunidad y las familias (UPTC, 2009).

A continuación, se presenta una síntesis de este primer momento.

Tabla 2.

Primer momento del periodo de estudio

Institucionalización profesional tardía (1976-1983)	
Preprimarización, marginalidad y profesionales en preescolar (1976-1979)	
Condicionamientos estructurales	Posicionamientos de agentes involucrados
<ul style="list-style-type: none">• La baja cobertura de EP produce desertión en la educación primaria.• La EP debe privilegiar el desarrollo infantil, el aprestamiento y la preparación para la primaria (preprimarización) (Decreto 088 de 1976).• Formalización de la formación profesional de licenciados en EP (UPN, 1976).• El ICBF (institución dedicada a la protección del niño en abandono) puede ofrecer EP (Ley 7 de 1979).	<ul style="list-style-type: none">• Reproducción del enfoque preprimarizador promovido por el Estado.• Crítica a la representación dominante del instinto maternal como configurador de prácticas de EP.• Denuncia de la exclusión de la docente de EP en el estatuto docente de 1977, situación que la marginó.• Los primeros programas de formación profesional de docentes en EP (UPN y UPTC) propusieron currículos opuestos al enfoque maternal y asistencial promovido por el Estado.

¹⁶ Aunque Fecode no presentó un pliego exclusivo para la EI, fue frecuente su preocupación por la formalización de este nivel educativo y por las condiciones laborales de las docentes dedicadas a esta labor.

Orden social, género y vacío pedagógico (1979-1983)

Condicionamientos estructurales

- El Estado admitió la existencia de la desigualdad entre la EP privada (dirigida a familias de clase media y alta) y la EP oficial (que alcanzó una cobertura del 4.3% de niños entre 3 y 6 años).
- Estrategia de ampliación de cobertura de EP, a través del ICBF.
- Incorporación de la docente de EP en el estatuto docente (Decreto 2277 de 1979).

Posicionamientos de agentes involucrados

- La diferencia entre la educación oficial y privada reproduce la estructura de clases sociales.
 - Se evidencia la relación entre la feminización docente de la EP y la marginalidad de este saber-práctica, situación influida por el ordenamiento de género vigente.
 - Reformas educativas orientadas por la economía y la sociología, en detrimento de la pedagogía.
 - El Movimiento Pedagógico surge como respuesta a este escenario y reivindica al docente como sujeto intelectual y político.
 - Se amplían los programas de formación de docentes en EI en otras universidades y se da densidad epistemológica a las nociones EP, EI y educación primaria.
-

Fuente: elaboración propia.

Reformismo y promesas incumplidas en torno al nivel preescolar (1984-1997)

Entre la renovación curricular y la tecnología educativa

El Plan de Desarrollo del presidente Barco (1986-1990) priorizó la modernización de la administración pública y el estímulo al sector empresarial, aspectos que tuvieron implicaciones en la implementación de enfoques administrativos en educación. En el sector educativo, se diagnosticó que la educación preescolar (EP) carecía de atención en zonas rurales, situación que exigía la ampliación de la cobertura en dichos territorios (DNP, 1987). El concepto de *reforma educativa* fue predominante durante este segundo momento del periodo de estudio.

Este contexto explica la introducción de dos reformas curriculares. La primera, llamada Reforma de 1984, tramitada durante el gobierno del presidente Betancur, fue instituida mediante el Decreto 1002. Este estableció el plan de estudios para la educación preescolar, básica y media. La orientación curricular para la EP privilegió el desarrollo de los aspectos biológico, sensomotor, cognitivo y socioafectivo del niño y la niña. Esta prescripción se orientó nuevamente hacia “[un] aprestamiento adecuado para su ingreso a la educación básica” (MEN, 24 de abril de 1984, p. 2).

La segunda fue la denominada Reforma de 1986. Ese año, el MEN creó la División de Currículo Formal de la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. En lo relativo al preescolar, esta unidad planteó la necesidad de “ofrecer una visión general del currículo de educación preescolar y proporcionar algunas orientaciones básicas para su desarrollo” (MEN, 1986, p. 1). El documento asumió el desarrollo infantil como “un proceso gradual de cambios que le ocurren al niño y que le van haciendo progresar en cantidad y calidad” (MEN, 1986, p. 12).

Estas condiciones motivaron varios posicionamientos críticos por parte de algunos agentes. Respecto a la primera reforma, Salazar (1985) señaló que las instalaciones de preescolar eran deficientes y que existía un vacío en la profesionalización de quienes impartían esta formación. También cuestionó el carácter conductista del aprestamiento promovido por el MEN en la Reforma de 1984.

Por su parte, Hernández (1984) afirmó que estos procesos de reforma estaban influenciados por el taylorismo, que se materializaba en diseños instruccionales. Frente a la pregunta “¿Qué hay detrás de esa concepción que pretende organizar la educación con los criterios de un proceso productivo llamado industria?” (p. 38), Hernández aseguró que las empresas son organizaciones que buscan rentabilidad, situación que exige currículos laborales para ser ejecutados. Además, señaló que, más allá de un técnico que ejecuta diseños instruccionales, el profesor de preescolar debe ser un trabajador de la cultura.

Frente a la Reforma de 1986, en su relación con la EP, agentes vinculados a la universidad y al sindicato del magisterio señalaron que este documento parecía un manual de procedimientos docentes, cuyo fin era garantizar el desarrollo lineal y acumulativo del niño. Asimismo, identificaron vacíos en los fundamentos de los modelos pedagógicos, el predominio de representaciones sobre los docentes como individuos deficitarios, y orientaciones que asumieron al profesor de preescolar como un técnico administrativo.

En esta línea, Flórez y Batista (1986) exploraron las particularidades de los modelos pedagógicos transmisivo-conductista, romanticismo pedagógico, desarrollismo pedagógico y socialista. Encontraron que las prácticas predominantes en la educación primaria se sintonizaban con el llamado modelo tradicional. Concluyeron que era necesario adelantar procesos de formación de maestros desde el preescolar, a partir de los ejes pedagógico, político y cultural (Flórez y Batista, 1986).

Finalmente, Rodríguez (1987), desde el sindicato del magisterio, situó el foco de discusión en la responsabilidad del Estado frente a las orientaciones curriculares para este nivel; desde su perspectiva, estas orientaciones eran instrumentales y asistenciales. En diálogo con esta postura, desde el ámbito universitario, Castaño *et al.* (1987) afirmaron que el currículo para el preescolar del MEN “presenta

contradicciones tanto en su propia formulación como en el aspecto legal de su implementación y puesta en marcha” (p. 17).

Entre el Estado de derecho y el neoliberalismo

Con la promulgación de la Constitución Política de Colombia (CPC, 1991), se declaró la obligatoriedad del grado transición de preescolar en el sistema educativo (art. 67), dirigido a niños de cinco y seis años. Meses después, bajo los lineamientos del gobierno del presidente Gaviria (1990-1994), se promulgó el Decreto 61 de 1992 (citado por DNP, 1992). A través de este decreto, se aprobó el Plan de Apertura Educativa y se institucionalizó el Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria, desde el grado transición (DNP, 1992).

Además de las directrices del Consenso de Washington y otras disposiciones macroeconómicas, la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) y las orientaciones de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Unesco, 1990) también tuvieron influencia significativa en el sector educativo. Como respuesta a estos lineamientos, el gobierno nacional estableció acciones para ampliar la cobertura educativa, “como base para alcanzar el desarrollo nacional” (DNP, 1992, p. 25).

En este contexto, surgió la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación). Esta norma, en cuya formulación aparentemente tuvo un papel importante el Movimiento Pedagógico, estableció que la educación preescolar “corresponde a la ofrecida al niño, para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (p. 5). Además, definió que el grado transición era obligatorio para niños menores de seis años. Según el artículo 18, las instituciones públicas y privadas que ofrecieran este servicio podrían implementar los grados prejardín (dirigido a niños de tres y cuatro años), jardín (para niños de cuatro y cinco años) y transición (para niños de cinco y seis años).

Luego de este breve recorrido, que evidencia el tránsito del desarrollismo al neoliberalismo, es posible identificar un posicionamiento crítico desde el ámbito universitario y el Movimiento Pedagógico. De acuerdo con Martínez y Álvarez (1991), el Plan de Apertura Educativa buscaba preparar a la sociedad para adaptarse a la privatización y a la apertura económica. Este tránsito no solo evidenció que la educación se había incorporado a una lógica de mercantilización,¹⁷ sino que también empezó a subordinarse cada vez más a las orientaciones transnacionales.

¹⁷ Moss (2018) afirma que la educación de la primera infancia está frecuentemente dominada por discursos técnicos y procedimientos que buscan implementar tecnologías humanas orientadas a la formación de trabajadores de la educación flexibles y sumisos al mercado global e hipercompetitivo.

Estos mismos autores admitieron que tales medidas fueron funcionales para minimizar la financiación estatal de la educación y responsabilizar a los municipios, que en la mayoría de los casos carecían de recursos suficientes para su autofinanciación. Según Martínez y Álvarez (1991), esta situación condujo progresivamente a la desaparición de la educación gratuita y al aumento de las brechas de desigualdad social.¹⁸ En sintonía con este análisis, el sindicalista Gómez (1991) cuestionó por qué las directrices para el sector educativo estaban cada vez más determinadas por el Banco Mundial.

Formación reciclada de profesores y promesas incumplidas en torno al nivel preescolar

De acuerdo con las orientaciones de la Ley 115 de 1994, el gobierno nacional promulgó normas relacionadas con la capacitación y el perfeccionamiento docente. Al mismo tiempo, sancionó la Resolución 2343 de 1996 y los *Lineamientos generales de procesos curriculares* (citados por Nieto, 1992). En el artículo 11 de esta resolución se establecieron indicadores de logro organizados por conjuntos de grados. Los logros e indicadores para preescolar se estructuraron en función de las dimensiones del desarrollo infantil, manteniendo orientaciones propias de la *tecnología educativa*.

Al año siguiente, se expidió el Decreto 2247 de 1997, cuyo objetivo fue establecer directrices para la prestación del servicio educativo en preescolar. Este decreto ratificó la obligatoriedad del grado transición, dirigido a niños de cinco y seis años, pero también planteó la necesidad de implementar los dos grados anteriores que componen este nivel educativo: prejardín (para niños de tres y cuatro años) y jardín (para niños de cuatro y cinco años). Aunque este decreto no tuvo una jerarquía jurídica superior a la Constitución, fue la primera norma que explicitó la conformación del preescolar como un nivel propio, separado de la educación primaria.

Durante este segundo momento del periodo de estudio surgieron críticas respecto a la capacitación docente, aunque predominó el silencio frente a la implementación efectiva de los tres grados del preescolar. Sobre la capacitación, Martínez-Boom y Unda (1995) analizaron las concepciones de *capacitación*, generalmente orientadas a solucionar las deficiencias del maestro. Señalaron que, a pesar de que en los últimos años se han empleado términos como “perfeccionamiento, actualización, reciclaje, [...] la concepción se mantiene casi intacta” (s. f.).

En el ámbito de la formación de docentes de educación preescolar, Téllez y Arcila (1991) afirmaron que “el ejercicio de la docencia en el preescolar, más que

¹⁸ Esta situación se intensificó con la Ley 715 de 2001 y el Acto Legislativo 01, que reformaron el Sistema General de Participaciones (SGP). Algunos opositores a estas medidas aseguran que constituyen una contrarreforma educativa, contraria a los aspectos progresistas representados por la Ley 115 de 1994.

amplitud de conocimientos y saberes en una disciplina, demanda conocimientos y habilidades pedagógicas y didácticas” (p. 47). Por su parte, Nieto (1992) señaló que la prioridad del preescolar era desarrollar proyectos pedagógicos para “[la] construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimientos, valores y habilidades, que se estructuran a través de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen en el niño y en el grupo” (p. 8). En consecuencia, la formación docente debe ser coherente con estos fines.

En cuanto a las contradicciones entre la discrecionalidad y la obligatoriedad de los tres grados del preescolar evidenciadas entre la Ley General y el Decreto 2247, destaca la ausencia de posicionamientos críticos durante este periodo. Años después, Nieves (2004) señaló que los gobiernos utilizaron el grado transición como una solución para la deserción y la repitencia en la primaria, pero no tomaron en serio la formalización de los tres grados de educación preescolar.

Nieves (2004) también afirmó que el número de niños matriculados en grado transición se mantuvo bajo durante los cinco años posteriores a la sanción de la Ley General, y que pocas instituciones oficiales lo ofrecían; aún menos ofrecían los tres grados establecidos en el decreto. Para este dirigente sindical, era necesario que el preescolar “se institucionalice, además de garantizar cobertura escolar desde los tres años de edad..., requiere docentes especializados (y) alumnos por aula que no superen el número de 20” (Nieves, 2004, p. 67).

En el ámbito universitario, en 1995, el programa de Educación Básica Primaria de la UDFJC hizo un viraje hacia la Licenciatura en Educación para la Infancia, fundamentada en una perspectiva interdisciplinar que privilegió la formación holística, en consonancia con la cultura, los contextos y la producción de saber a partir de la práctica. El concepto de *infancia* fue entendido como una construcción social, situada en la historia, la sociedad y la cultura, distanciándose del carácter universal, estructural y esencialista del niño como individuo en moratoria social (UDFJC, 2011).

A continuación, se presenta una síntesis de este segundo momento del periodo de estudio.

Tabla 3.

Segundo momento del periodo de estudio

Reformismo y promesas incumplidas en torno al nivel preescolar (1984-1997)	
Entre la renovación curricular y la Tecnología educativa (1984-1991)	
Condicionamientos estructurales	Posicionamientos de agentes involucrados
<ul style="list-style-type: none">• El Estado admite que se mantiene una baja cobertura de EP en el país, especialmente en zonas rurales.• Las reformas educativas de 1984 y 1986 ratificaron el carácter	<ul style="list-style-type: none">• Existe un vacío pedagógico y didáctico en la formación profesional de las docentes de EP.• Los enfoques desarrollista y de aprestamiento, promovidos por el MEN, están

desarrollista y de aprestamiento de la EP.

orientados por el conductismo y la Tecnología educativa.

- Crítica a enfoques de formación docente promovidos por el MEN que asumen a los profesores como individuos deficitarios.

Entre el Estado de derecho y el neoliberalismo (1991-1994)

Condicionamientos estructurales

- El Estado está obligado a garantizar el grado transición (CPC, 1991; Ley 115 de 1994).
- Incorporación del grado transición de la EP en el nivel de primaria; no se evidencia la existencia de un nivel autónomo de preescolar (Plan de Apertura Educativa, Decreto 61 de 1992).
- Los grados prejardín y jardín pueden ser ofrecidos por las instituciones educativas de manera discrecional (Ley 115 de 1994).

Posicionamientos de agentes involucrados

- El Plan de Apertura Educativa busca preparar a la sociedad para adaptarse a la privatización y la apertura económica.
- Se evidencia la disminución progresiva de la educación gratuita y la ampliación de las fronteras de la desigualdad social.
- El sector educativo está cada vez más influido por directrices del Banco Mundial.

Formación reciclada de profesores y promesas incumplidas en torno al nivel preescolar (1994-1997)

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de indicadores de logro para orientar el currículo y la evaluación en el grado transición, orientados por las dimensiones del desarrollo (Resolución 2343 de 1996). • A través del Decreto 2247 de 1997, el Estado se comprometió a garantizar los tres grados de preescolar; este no se aplicó, dado que la CPC (1991) solo garantiza el grado transición como obligatorio. | <ul style="list-style-type: none"> • Crítica al carácter reciclado de la formación docente, promovido por el Estado. • La formación docente debe privilegiar conocimientos y habilidades pedagógicas y didácticas. • El carácter no obligatorio de los grados prejardín y jardín niega el derecho a la educación de los niños de 3 a 5 años. • Surge la licenciatura en educación para la infancia como una formación interdisciplinar que sitúa a la infancia y la niñez en la historia, la cultura y la sociedad. |
|---|---|

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Tras el análisis del corpus, se identifican dos grandes momentos en la configuración del campo profesional durante el periodo 1976-1997: el primero, entre 1976 y 1983, denominado *institucionalización profesional tardía*, y el segundo, entre 1984 y 1997.

En el primer momento, el Estado formalizó el preescolar en el sistema educativo a partir de tres enunciados fundamentales: el desarrollo infantil, el aprestamiento y la

preparación del niño para la educación primaria. Según Bourdieu (2014), las acciones políticas estatales buscan incidir en el mundo social mediante la legitimación de su autoridad. En este sentido, el giro discursivo promovido por el Estado, que aparentemente se distanció de los enfoques maternalistas y asistenciales predominantes en décadas anteriores, operó como una estrategia en tres ámbitos: reconocer el estatus profesional de las docentes, ampliar la cobertura en preescolar y reducir la deserción escolar en la primaria.

Respecto al primer ámbito, el Estado habilitó a universidades con tradición en formación inicial docente (FID) para crear programas profesionales de licenciatura en educación preescolar. Esto confirma que una función moderna del sistema educativo es asignar títulos que otorgan identidad académica y social (Bourdieu, 2014) e institucionalizar un conjunto de saberes y prácticas formativas cristalizadas a lo largo del tiempo (Cuesta y Mainer, 2015), bajo nuevas orientaciones que coexisten con la tradición.

En cuanto al segundo ámbito, el Estado asignó al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), entidad dedicada a la protección del niño en situación de abandono, la formación y atención de niños entre tres y seis años. El perfil de las docentes de esta institución era técnico, no profesional. Así, mientras el Estado formalizó la docencia en educación preescolar como una actividad profesional, simultáneamente mantuvo esquemas técnico-asistenciales, lo cual paradójicamente fomentó la desprofesionalización. Este fenómeno coincide con lo planteado por Hervás *et al.* (2020) en el caso argentino, donde se configuraron docentes eficientes —técnicas— pero no necesariamente críticas —profesionales—. Sin embargo, este aspecto requiere un análisis más profundo en el contexto colombiano.

El tercer ámbito reforzó la representación dominante del preescolar como un espacio de preprimarización. Aunque formalmente el preescolar se reconoció como un nivel educativo independiente (con los grados prejardín, jardín y transición), en la práctica se utilizó esta educación para mitigar problemas de deserción en la primaria. En clara contradicción con el Decreto de 1976, el Estado no garantizó el derecho a la educación en los grados prejardín y jardín, manteniendo al grado transición dentro de la educación básica primaria.

En cuanto a los agentes involucrados, emergieron posiciones que evidencian tanto la reproducción como la oposición a las condicionantes estatales. En cuanto a la reproducción, profesores universitarios de los primeros programas profesionales de educación preescolar legitimaron el enfoque preprimarizador promovido por el Estado, aunque esta postura fue posteriormente cuestionada. En el ámbito de la oposición, se identifican tres tipos de intereses y una forma de capital cultural que reflejan tensiones entre estos agentes y el Estado.

El primer interés se relaciona con la crítica a la reproducción de la estructura social, evidenciada en la desigualdad entre la educación pública y privada, que

incluye la educación preescolar. El segundo se refiere al cuestionamiento de la representación dominante del “instinto maternal” como fundamento de las prácticas educativas en educación preescolar, visible en las directrices estatales sobre desarrollo y aprestamiento. El tercer interés abarca las críticas frente a la exclusión de ciertos docentes del primer estatuto docente (1977). Para algunos profesores universitarios de educación infantil, esta exclusión refleja la feminización docente en la educación preescolar y la marginalización de este saber-práctica; en otras palabras, esta situación operó como una opresión cruzada influida por una matriz patriarcal (Viveros, 2016), estrechamente vinculada al proyecto social desarrollista vigente.

En cuanto al capital cultural, se evidenció que docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) demostraron que los conocimientos acumulados desde antes de la formalización del preescolar (1976) contribuyeron significativamente a la construcción de los nuevos programas profesionales de licenciatura en educación preescolar (EP). Objetos de formación como estimulación temprana, artes y literatura infantil formaron parte de una matriz práctico-discursiva orientada a la formación docente (Cuesta y Mainer, 2015) que trascendió el enfoque remedial y asistencial que predominó en muchas prescripciones estatales.

La revisión de los planes de estudio del periodo revela la circulación de conocimientos de corte científico en humanidades, psicología e investigación. Esta tendencia parece haber buscado reafirmar el carácter profesional de la formación en EP, en contraste con la génesis asistencial, maternal y empirista de la formación inicial docente (FID) en educación infantil de años anteriores. Los volúmenes de capital cultural acumulado por los docentes universitarios permitieron confrontar, desde la legitimidad académica, varios de los condicionamientos impuestos por el Estado.

El segundo momento del periodo de estudio se denominó *reformismo y promesas incumplidas en torno al nivel preescolar completo*. En él, se destacan tres líneas de acción estatales respecto a la educación infantil (EI): a) la implementación de dos reformas (1984 y 1986) que incluyeron la EP, inspiradas en la *tecnología educativa*; b) la incorporación de orientaciones progresistas, evidenciadas en la Constitución Política de Colombia (CPC) de 1991 y la Ley 115 de 1994, que coexistieron con medidas de corte neoliberal; y c) las disposiciones orientadas a ampliar la cobertura en EI, que evidenciaron contradicciones entre la obligatoriedad y la discrecionalidad en la implementación del nivel preescolar completo (grados prejardín, jardín y transición).

Las posiciones de los agentes involucrados se manifestaron en diversos intereses y formas de capital cultural. Entre los intereses, sobresalen las críticas a las reformas de 1984 y 1986 por promover visiones regresivas sobre el preescolar y el desarrollo infantil; las interpelaciones a la *tecnología educativa*; y las denuncias sobre la

mercantilización de la educación y la reducción del gasto público. Esta transición del desarrollismo al neoliberalismo evidencia la sustitución de la figura de la docente de EI por la de una administradora del currículo, reflejo de una nueva racionalidad político-educativa (Martínez-Boom, 2010).

Otros intereses emergieron en el escenario de la FID, donde algunos docentes universitarios en EI y sindicalistas del magisterio cuestionaron las iniciativas de *formación reciclada*, orientadas a superar supuestos déficits docentes. Sin embargo, llama la atención el silencio de estos agentes frente a las contradicciones entre la obligatoriedad y discrecionalidad del Estado en la implementación del preescolar completo. Esta omisión contribuyó a negar el derecho a la educación de los niños menores de cinco años y a sostener los esquemas asistenciales previamente señalados.

En relación con los capitales culturales, durante este segundo momento sobresalen conocimientos que otorgaron mayor densidad a la formación inicial docente (FID) en educación infantil (EI). La revisión de los planes de estudio de los programas evidencia la reafirmación del uso y circulación de conocimientos académico-científicos como criterio central de formación, de manera semejante a lo ocurrido en el primer momento del periodo analizado. Además, algunos agentes docentes generaron conocimientos propios, emergentes del ejercicio mismo de las prácticas docentes-profesionales. Esta dinámica revela que la práctica pedagógica se constituyó en fuente significativa de conocimiento y que la enseñanza en EI se convirtió en objeto de reflexión continua sobre el quehacer docente (Alliaud y Antelo, 2009).

Por último, se puede inferir que este campo profesional ha estado históricamente atravesado por la interacción y tensión entre diversas fuerzas. Por un lado, el Estado, que despliega recursos tanto coercitivos como simbólicos, aparentemente universales, para imponer su lógica y que movilizan la doxa más que un consenso genuino (Bourdieu, 2014). Por otro, los profesores e investigadores universitarios, quienes cuentan con un capital cultural acumulado que les otorga legitimidad y que emplean mediante estrategias de curricularización de la FID en EI. Y, finalmente, el sindicalismo del magisterio, que actúa a través de mecanismos de confrontación y negociación con el Estado.

En esta línea de análisis, también queda en evidencia que la configuración de este campo profesional no se inscribe necesariamente en un desarrollo idealizado, regido por valores, conocimientos y habilidades definidos en el deber ser de la profesora de EI. Más bien, se trata de un campo en constante reproducción y transformación, atravesado por disputas y luchas por la legitimidad tanto de este tipo de educación como de las docentes que la desempeñan. Este hallazgo presenta paralelismos con las luchas por la institucionalización de la educación parvularia pública en Chile (Barco, 2021).

De este modo, se concluye que la legitimidad de la educación infantil no depende exclusivamente de la institucionalización de un saber-práctica, como lo señalan Mainer y Cuesta (2015), sino que debe ser constantemente disputada y negociada a través de estrategias vinculadas con la acumulación de capitales culturales, la curricularización permanente de la formación inicial docente en EI y la visibilización del sentido político de esta educación. Estos procesos han debido transitar y adaptarse en el marco del cambio paradigmático del desarrollismo al neoliberalismo.

Referencias

- Acosta-Marroquín, N. (2020). Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas. *Pedagogía y Saberes*, (53), 83-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10402>
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 90-100. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20579>
- Alsina, Á. (2013). Early Childhood Mathematics Education: Research, Curriculum and Educational Practice. *Journal of Research in Mathematics Education*, 2(1), 100-153. <https://doi.org/10.4471/redimat.2013.22>
- Ancheta, A. (2013). Avances y desafíos de la comparación internacional en educación y atención de la primera infancia. *Revista Española de Educación Comparada*, (21), 145-176. <https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7618>
- Assaél, J. y Pavaez, J. (2010). La profesión docente en Chile y su estatuto: marco jurídico en disputa. En A. Martínez y A. Álvarez (comps.), *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina* (pp. 187-208). Magisterio.
- Barco, B. (2021). Campos en la educación parvularia pública en Chile: 1900 a 1970. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (15), 103-123. <https://doi.org/10.60611/cche.vi15.169>
- Bonilla, E. (1978). La mujer y el sistema educativo en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (2). <https://doi.org/10.17227/01203916.4961>
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France*. Anagrama.
- Cacciuttolo-Juárez, C., Pérez-García, P. y Moreno-Doña, A. (2018). Competencias reflexivas favorecidas durante la formación práctica en

- educación infantil. *Perspectiva Educacional: Formación de Profesores*, 57(3), 79-103. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.715>
- Castaño, I., Blanco, C. y Pinto, M. (1987). La educación preescolar: evolución, retos y alternativas. *Revista Educación y Cultura*, (12), 15-20. <https://catalogo.idep.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=5838&utm>
- Cerda, G. (1978). Notas marginales sobre la educación preescolar en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (2). <https://doi.org/10.17227/01203916.4962>
- Cerda, H. (2003). *Educación preescolar, historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Magisterio.
- Congreso de la República de Colombia. (13 de septiembre de 1976). Ley 24 de 1976: por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de licenciados en ciencias de la educación en sus diferentes especialidades. DO: 24 637. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103907_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (1 de febrero de 1979). Ley 7 de 1979: por la cual se dictan normas para la protección de la niñez, se establece el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, se reorganiza el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y se dictan otras disposiciones. DO: 35 191. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13506>
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Legis.
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994: por la cual se expide la Ley General de Educación. DO: 41 214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Cuesta, R. y Mainer, J. (2015). Guardianes de la tradición y esclavos de la rutina: historia del campo profesional de los catedráticos de instituto. *Revista Historia y Memoria de la Educación*, 1(1), 351-393. <https://doi.org/10.5944/hme.1.2015.12869>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Departamento de Planeación Nacional (DPN). (1975). *Para cerrar la brecha, plan de desarrollo 1975-1978*. Autor.
- Departamento Nacional de Planeación (DPN). (1979). *Plan de integración nacional. Plan de Desarrollo 1979-1982*. Autor.

- Departamento Nacional de Planeación (DPN). (1983). *Cambio con equidad. Plan de Desarrollo 1983-1986*. Autor.
- Departamento Nacional de Planeación (DPN). (1987). *Plan de economía social. Plan de desarrollo 1986-1990*. Autor.
- Departamento Nacional de Planeación (DPN). (1992). *La revolución pacífica, plan de desarrollo económico y social 1990-1994*. Autor.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Esquivel, V., Faur, E. y Jelin, E. (2012). *Las lógicas del cuidado. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Ides.
- Fandiño, G. (1998). Orígenes y perspectivas del programa de Educación Preescolar en la UPN. *Pedagogía y Saberes*, (11), 39-46. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/6223>
- Flórez, R. y Batista, E. (1986). Modelos pedagógicos y formación de maestros. *Revista Educación y Cultura*, 7(7), 6-9. https://biblioadida.cloudbiteca.com/pmb/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=1620
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de la investigación social cualitativa, el giro en la mirada*. La Carreta.
- Gantiva, J. (1984). Orígenes del movimiento pedagógico. *Revista Educación y Cultura*, 1(2), 13-17. https://fecode.edu.co/images/Revista_Educacion-1-100/Revista_Educacion_y_Cultura_No.1.pdf
- Gómez, V. (1991). El plan de apertura educativa o la política del atraso educativo. *Revista Educación y Cultura*, 1(24), 58-61. https://fecode.edu.co/images/Revista_Educacion-1-100/Revista_Educacion_y_Cultura_No.24.pdf
- Grupo de Investigación de Preescolar de la UPN. (1978). Proyecto lectura y escritura para niños. *Revista Colombiana de Educación*, (1). <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/4945>
- Gutiérrez, A. (2012). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Edivim.
- Hernández, C. (1984). La reforma curricular: cientifismo y taylorización. *Revista Educación y Cultura*, 2(2), 35-42. https://fecode.edu.co/images/Revista_Educacion-1-100/Revista_Educacion_y_Cultura_No.2.pdf
- Herrera, M. y Low, C. (1994). *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior una historia reciente y olvidada*. UPN.

- Hervás, I., Guevara, J. y Aisenstein, A. (2020). ¿Puericultoras, técnicas o profesionales especializadas? Un análisis histórico de la formación docente para la educación infantil en Argentina a partir de sus planes de estudio. *Historia de la Educación-Anuario*, 21(1), 165-189. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/60>
- Kaufmann, V. (2016). *Primera infancia, panorama y desafíos para una mejor educación*. Aique.
- Malajovich, A. (2017). *Nuevas miradas sobre el nivel inicial*. Homo Sapiens.
- Martínez, A. y Álvarez, A. (1991). Del Plan de Apertura Educativa 1991-1994. *Revista Educación y Cultura*, 1(23), 5-14. https://fecode.edu.co/images/Revista_Educacion-1-100/Revista_Educacion_y_Cultura_No.23.pdf
- Martínez-Boom, A. (2010). La configuración del maestro: la dilución de un rostro. En A. Martínez y A. Álvarez (comps.), *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina* (pp. 127-164). Magisterio.
- Martínez-Boom, A. y Unda, M. (1995). Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación. *Revista Colombiana de Educación*, (31). <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5386>
- Martínez-Velasco, M. (2018). Educación infantil y oficio de maestra-jardinera, Medellín-Colombia: 1915-1930. *Revista Historia y Memoria*, (16), 281-318. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/7193
- Ministerio de Educación Nacional. (22 de enero de 1976). Decreto 88 de 1976: por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. DO: 34 495. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/102584:Decreto-088-de-Enero-22-de-1976>
- Ministerio de Educación Nacional. (20 de enero de 1977). Decreto 128 de 1977: por el cual se dicta el estatuto del personal docente de enseñanza primaria y secundaria a cargo de la Nación. DO: 34 725. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102608_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (14 de septiembre de 1979). Decreto 2277 de 1979: por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. DO: 35 374. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1216>
- Ministerio de Educación Nacional. (11 de febrero de 1981). Decreto 329 de 1981: por el cual se expide el Decreto Reglamentario Único del Sector Educación. DO: 35 706. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1075429>

- Ministerio de Educación Nacional. (24 de abril de 1984). Decreto 1002 de 1984: por el cual se establece el plan de estudios para la educación preescolar, básica y media vocacional de la educación formal colombiana. *DO*: 36 615. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1205267>
- Ministerio de Educación Nacional. (1986). *Currículo de preescolar (niños entre 4-6 años)*. Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (18 de septiembre de 1997). Decreto 2247 de 1997: por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. *DO*: 43 131. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/104840:Decreto-2247-de-Septiembre-11-de-1997>
- Moss, P. (2018). *Alternative Narratives in Early Childhood. An Introduction for Students and Practitioners*. Routledge.
- Nikkola, V. (2022). Reformas y perspectivas de futuro de la educación infantil en Finlandia. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (81), 145-156. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/405035/504715>
- Nieto, L. (1992). Grado cero, planteamiento general. *Revista Educación y Cultura*, (28), 5-8. https://fencode.edu.co/images/Revista_Educacion-1-100/Revista_Educacion_y_Cultura_No.28.pdf
- Nieves, C. (2004). El preescolar, un camino a la igualdad y a la democracia. *Revista Educación y Cultura*, 1(65), 65-68. https://fencode.edu.co/images/Revista_Educacion-1-100/Revista_Educacion_y_Cultura_No.65.pdf
- ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Autor.
- Restrepo, M. y Restrepo, L. (1905). *Elementos de pedagogía*. Imprenta Eléctrica.
- Rodríguez, A. (1987). La educación colombiana: datos y cifras. *Revista Educación y Cultura*, (12), 5-14. https://fencode.edu.co/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2012.pdf
- Salazar, M. (1978). Elementos pedagógicos para la educación primaria en áreas rurales. *Revista Colombiana de Educación*, (2). <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/4959>
- Salazar, M. (1985). Aspectos pedagógicos en algunos hogares infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, (16). <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5129>

- Saldaña, D. y González, L. (2022). Higher Education Pedagogical Practice: A Look from the Actors of the Initial Education Career. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46), 312-327. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243172248018/html/>
- Santi-León, F. (2019). Educación: la importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), 143-159. <https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/801>
- Téllez, G. y Arcila, G. (1991). Formación de maestros e investigación pedagógica- educativa: tareas al orden del día. *Revista Educación y Cultura*, 1(25), 45-50. https://fencode.edu.co/images/Revista_Educacion-1-100/Revista_Educacion_y_Cultura_No.25.pdf
- Tezanos, A. de. (1980). La escuela primaria en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (6). <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5040>
- Toro, J. y Sutachán, C. (2017). Espacios que habitamos: relatos sobre el tránsito por el antiguo Instituto Pedagógico Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional actual. *Revista Nodos y Nudos*, 5(43), 133-146. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/8531>
- Unesco. (1981). *Conferencia Mundial sobre Acciones y Estrategias para la Educación e Integración*. Autor.
- Unesco. (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* (Jomtien, Tailandia). Autor.
- Unesco. (1994). *Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva* (Salamanca, España). Autor.
- Universidad de Antioquia (UdeA). (1999). *Requerimientos de la acreditación previa para los programas de formación de maestros "Licenciatura en Pedagogía Infantil"*. Facultad de Educación, Licenciatura en Educación Infantil, UdeA.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC). (2011). *Proyecto Curricular de Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Autor.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (1984). *La educación infantil, crítica y alternativa de la educación tradicional*. Programa Preescolar, Documento n.º 04. CIUP.
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). (2009). *Proyecto Académico Educativo-PAE. Licenciatura en Educación Preescolar*. Autor.

- Violante, R. (2018). Didáctica de la educación infantil. Reflexiones y propuestas. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9(1), 131-148. <https://doi.org/10.53995/sp.v9i9.961>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>