



Documento AMEI-WAECE

La Formación Profesional del Maestro de Educación Infantil



Coordinado por Luis Alberto Melograno



EDITORIAL *de*
la infancia

Documentos AMEI-WAECE

*Coordinado por
Luis Alberto Melograno*

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL



ASOCIACIÓN MUNDIAL DE EDUCADORES INFANTILES
WORLD ASSOCIATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATORS
ASSOCIAÇÃO MUNDIAL DE EDUCADORES DE INFÂNCIA



EDITORIAL *de la infancia*

La Formación Profesional del Maestro de Educación Infantil

Coordinado por Luis Alberto Melograno

Asesoría Pedagógica: AMEI (Asociación Mundial de Educadores Infantiles)

Maquetación: Juana Chinchón

Editorial de la Infancia, S.L.
Avda. de la Ronda, 89
47140 Laguna de Duero (Valladolid)
www.editorialdelainfancia.com

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial de la Infancia.

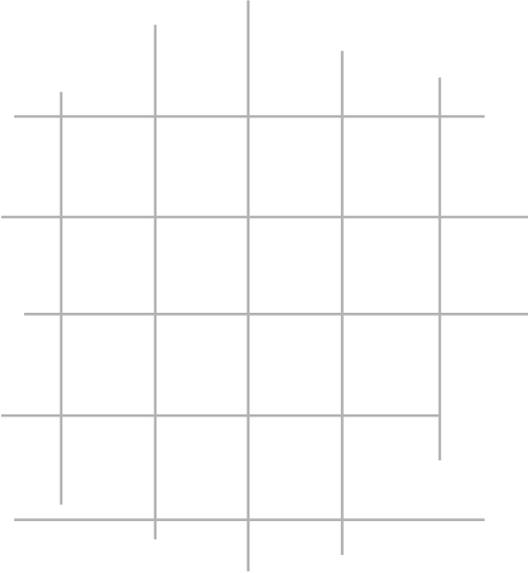
Copyright © AMEI (Asociación Mundial de Educadores Infantiles)
Copyright © Editorial de la Infancia

Depósito Legal:

ISBN: 978-84-936437-4-4

Impreso en Publidisa

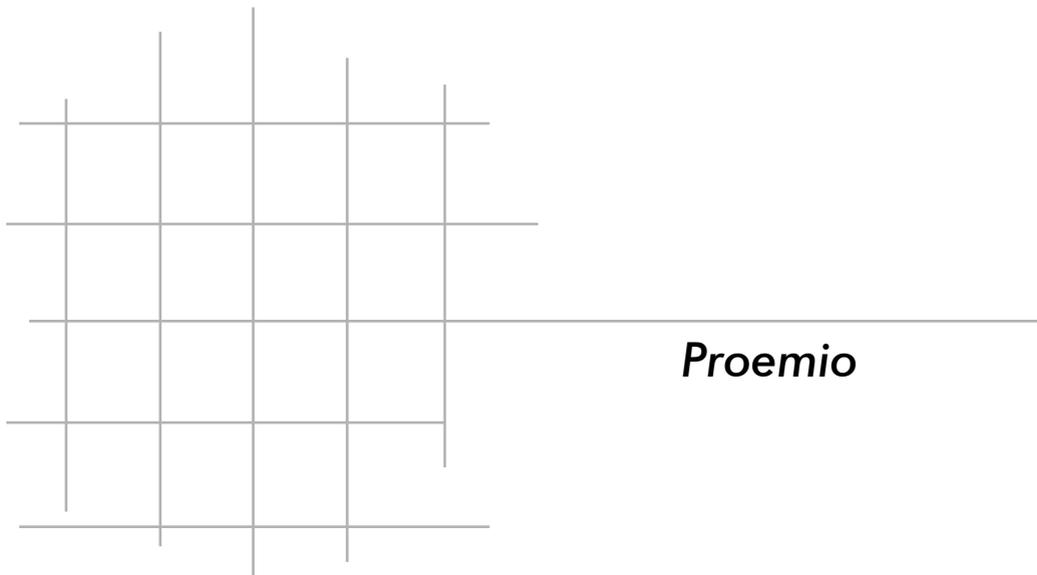
Impreso en España-Printed in Spain



Índice

PROEMIO	5
1 UN HECHO TRASCENDENTAL: LA REVOLUCIÓN COGNITIVA	13
2 LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACION VIRTUAL PARA LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE	19
3 LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO EN LA PRIMERA INFANCIA	27
3.1. El Tema de la Terminología	27
3.2. Particularidades del desarrollo del niño de 0 a 6 años	36
3.3. Objetivos generales de la educación en los primeros años	52
3.4. Paradigmas y principios de la educación infantil o inicial	67
3.5. Particularidades esenciales del proceso educativo en las condiciones del centro infantil y la educación por vías no formales	79
4 TENDENCIAS Y CONCEPCIONES GENERALES DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL	97

4.1.	Estado y regularidades de la formación actual de educadores infantiles	97
4.2.	Tendencias de los modelos de formación de educadores	106
4.3.	Del positivismo a nuestros días: el camino hacia el integracionismo cultural y educativo	119
5	CONDICIONES Y CONCEPCIÓN CURRICULAR DE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL	129
5.1.	Las funciones del educador en el proceso docente-educativo en el centro infantil	129
5.2.	Condiciones y concepción curricular de la formación de educadores	146
5.3.	Criterios para la formación de docentes en la nueva concepción de la educación infantil	182
6	EL PRACTICUM DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN INICIAL	199
6.1.	Enfoques y criterios de la actividad práctica del estudiante	199
6.2.	Las condiciones para una nueva concepción de la práctica del estudiante en el centro infantil	207
7	EL PERFIL DEL EDUCADOR	227
7.1.	El modelo del profesional para la educación de la primera infancia	229
7.2.	Diseño curricular y perfil del profesional	239
7.3.	Diagnóstico actual del perfil profesional para la primera infancia	246
8	LA ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES EN ACTIVIDAD	259
9	A MODO DE CONCLUSIÓN	265
10	APÉNDICE: DOCUMENTOS INTERNACIONALES	279
11	BIBLIOGRAFÍA	299



En este exigente mundo de principios de siglo y en plena revolución cognitiva, es fundamental para disfrutar de un futuro mejor, el poder acceder no sólo a nuevos contenidos, sino también a los recursos y herramientas intelectuales y tecnológicas que nos permitan una efectiva adaptación a los cambios y una inserción apropiada en todos los ámbitos de la vida: laboral, social, económico, cultural.

Para ello, la democratización del conocimiento debe ser el objetivo primordial, si queremos superar injusticias e inequidades de todo tipo, y si realmente queremos contribuir a un significativo cambio en la calidad de vida de los miembros de nuestras sociedades.

En varios países de Latinoamérica, lejos de achicarse la brecha de la calidad educativa, ésta se ha incrementado a partir de una constante pauperización de la escuela, llegando a convertirse la docencia en una profesión poco atractiva, dado el grado de marginalidad, el minusvalidado reconocimiento social y la falta de atractivo económico en que se encuentra.

Los constantes cambios que se producen en el mundo de las organizaciones (y por ende en el ámbito laboral), hacen que la escuela y los docentes cada vez estén más desactualizados, y esta insuficiente capacitación de los formadores, implica a futuro una deficitaria inserción laboral y profesional de sus actuales alumnos.

Por eso lo apropiado de aseverar: *“Dime cómo están formados sus docentes, y cómo funcionan sus escuelas, y te diré cuál será el futuro de un país”*.

Con frecuencia, las situaciones sociales llevan a exigir roles para los cuales el dispositivo escolar y el rol docente no fueron originalmente concebidos, pero que no obstante deben asumir, priorizando el asistencialismo y postergando su principal actividad que es la de formar a los alumnos. Las carencias económicas y miserias de todo tipo, hacen que la escuela sea el ámbito donde muchos niños pueden acceder tanto a su única ración de alimento diario, como a una imprescindible contención afectiva que no encuentran en su propio hogar. Y sabemos positivamente que es imposible educar apropiadamente un ser humano con problemas emocionales y con su organismo mal nutrido.

En América Latina se da esta situación de “pobreza paradójica” y escándalos éticos que cita Bernardo Kliksberg, experto mundial en la lucha contra la pobreza: elevados índices de desnutrición y mortalidad infantil, en un continente privilegiado en recursos naturales de todo tipo, reservorio mundial de agua y combustibles, y con una potencialidad agrícola-ganadera capaz de alimentar a todo el planeta.

Lamentablemente, en muchas regiones alejadas de las grandes urbes, y también en muchas periferias urbanas, continúa existiendo el mismo panorama que describió hace más de dos siglos el visionario prócer americano Don Manuel Belgrano, en palabras expresadas para ser más precisos hacia 1796, cuando Buenos Aires aún pertenecía al Virreinato del Río de la Plata: *“He visto con dolor, sin salir de esta Capital, una infinidad de hombres ociosos en los que no se ve otra cosa que la miseria y la desnudez, gente infeliz, con niños que resultarán salteadores o mendigos... Estados seguramente deplorables que podrían cortarse si se les diese auxilio desde la infancia, proporcionándoles una regular educación”*.

No estamos inventando nada nuevo cuando decimos que la Educación es la gran transformadora social. Simplemente estamos trayendo a estos días el mensaje que dejaron a la posteridad – o sea a nosotros – los próceres que nos precedieron, gente de carne y hueso, con virtudes y defectos, pero con una determinación, con unas convicciones y con un amor por su tierra y su gente que mantuvieron férreamente hasta el fin de sus días, de manera ética e incorruptible. Manuel Belgrano murió prácticamente en la indigencia, pues la importante suma de dinero que le otorgó el

gobierno de su país por su contribución a las luchas por la independencia y que le hubiera servido para gozar de una vejez tranquila, la donó para la construcción de cuatro escuelas.

Y no fueron pocos, afortunadamente, quienes reconocieron la importancia de la educación como factor decisivo para la mejora social. Contemporáneo de tantos hombres comprometidos con su tiempo, como Andrés Bello y Juan Bautista Alberdi, el impetuoso y pasional Domingo Faustino Sarmiento – El Maestro de América – dedicó sus esfuerzos para fortalecer y consolidar las incipientes naciones que debían conformar la patria grande americana, a partir de la promoción de la Educación.

“La educación es un instrumento que prepara a las personas para resolver los problemas con los que deben enfrentarse. La democracia política es impensable sin un pueblo educado. Sólo a través de la educación puede desarrollarse un pueblo capaz de gobernarse a sí mismo. La instrucción pública es la medida de la civilización. El poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen y la educación no debe tener otro fin que el aumentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que las posea”.

Tan claro y tan arraigado era el significado de la educación en su concepción ideológica americanista, y tan certeras sus apreciaciones, que aún hoy en día lamentablemente conservan notable vigencia sus palabras: *“...es muy seguro que no educando a las generaciones nuevas, todos los defectos de que nuestra organización actual adolece, continuarán existiendo, y tomando proporciones más colosales, a medida que la vida política desenvuelve mayores estímulos de acción, sin que eso mejore en un ápice la situación moral y racional de los espíritus...”*

En muchos casos, ciento treinta años después de estas admoniciones sarmientinas, la situación social en no pocas regiones de la vasta América, es peor que en aquellas épocas en que Sarmiento fundó en Chile la primera escuela normal de Latinoamérica y se esforzó por sembrar de escuelas la amplia geografía regional.

En las últimas décadas, debido a la pauperización económica y sociocultural a la que la escuela no ha sido refractaria, lejos estamos de aquella consideración de antaño, en la que el docente era un referente social, un respetado símbolo del trabajador

intelectual, de amplia cultura y fuerte reconocimiento público. Y ésta es hoy en día una faceta más de la cruda realidad, junto a la violencia escolar, la falta de respeto y el quiebre de códigos de convivencia, el desinterés por la cosa pública, el avance de la droga y sus efectos deletéreos, la falta de motivación de docentes y discentes, la banalización de lo cultural, la mediocridad intelectual que esparce por doquier el principal y exitoso competidor de la escuela, que es la televisión, el bajo rendimiento estudiantil, y la falta de una adecuada jerarquización de la profesión docente.

Si convenimos entonces en que la Educación es la impulsora fundamental para la transformación social hacia una mejor calidad de vida, para conformar sociedades mejores en países mejores, absolutamente todo debería confluir y girar en torno a esta nueva forma de encararla y considerarla: la legislación vigente, las políticas de Estado de todos los gobiernos, el apoyo de la actividad privada y de los organismos no gubernamentales, la consideración de los entes de recaudación impositiva, los programas sociales, los planes educativos, y las estrategias locales, regionales, y nacionales e internacionales de actualización y formación continua de los docentes.

Frente a un escenario mundial en continua transformación y más allá de todo voluntarismo, los educadores se han convertido en analfabetos funcionales que por ende, mal pueden capacitar apropiadamente a los futuros ciudadanos de este nuevo siglo.

Se impone por lo tanto un plan estratégico conjunto para la jerarquización integral de su rol, de modo que la profesión de los educadores – desde la escuela infantil en adelante – tenga rango universitario, para que cada maestro incorpore en su área de competencias las técnicas, tecnologías, herramientas y instrumentales imprescindibles para poder formar adecuadamente a sus estudiantes, y para que se implementen lo antes posible formas masivas y novedosas de formación y actualización profesional, de modo que tanto quienes se incorporen a la carrera docente como quienes ya están en el ejercicio de la profesión, puedan estar a la altura de los profundos cambios que se están produciendo en contenidos y estrategias, en recursos y habilidades.

Es importante consignar y reconocer que a pesar de los buenos propósitos de planes y programas, los esfuerzos realizados hasta el momento tanto a nivel gubernamental como no gubernamental para cambiar este cuadro de situación no parecen dar sus frutos, a juzgar por esta acuciante realidad que lejos de desaparecer, se está

incrementando a niveles alarmantes: ya está a punto de convertirse en un abismo insalvable, la brecha existente entre los pocos que pueden acceder a los beneficios de esta revolución cultural, científica y tecnológica que ofrece el nuevo siglo, y los muchos a quienes les están vedados los beneficios del progreso, máxime cuando entre esos muchos, se encuentra la inmensa mayoría de los docentes, quienes a pesar de su buena voluntad, han sido superados por un escenario caracterizado por vertiginosos cambios que han tornado obsoletos a los conocimientos y recursos aprendidos en la carrera docente.

A las dificultades económicas de los maestros (que muchas veces les impiden contar con su propio ordenador personal y poder estar conectados a Internet, y muchas otras veces ni siquiera tener la posibilidad de comprar nuevos libros e incluso periódicos), se le suma el hecho de que la mayoría de los contenidos y estrategias que hoy son imprescindibles para ejercer su profesión adecuadamente, nunca los aprendieron porque simplemente eran saberes que no existían cuando cursaron su carrera.

Quienes se recibieron ocho años atrás, y después se vieron impedidos de actualizarse permanentemente, desconocen por ejemplo los importantes aportes a la educación de las neurociencias, la lingüística, la inteligencia artificial y demás disciplinas que conforman las ciencias cognitivas, ya que sus descubrimientos son muy recientes.

Otro tanto en cuanto a la utilización de las herramientas tecnológicas y el amplísimo espectro de actividades, elementos didácticos y contenidos a los que se puede acceder ingresando a Internet: desde contar con todo tipo de información en una biblioteca ilimitada y en constante expansión, hasta poder diseñar mapas conceptuales; desde armar presentaciones multimediales e hipertextuales, hasta implementar formas de aprendizaje colaborativo a partir de una wiki; desde compartir experiencias con colegas de todo el mundo, hasta acceder a nuevos contenidos y estrategias brindadas en conferencias telemáticas y por medio de la televisión educativa.

En este marco, y conscientes de que la educación y la cultura son los únicos vehiculizadores de toda transformación social, política y ética efectivas, es que resulta imperativo tomar el toro por las astas, y llevar adelante con decisión las acciones conducentes a **cambiar la realidad, sabiendo que no sólo es posible, sino que es éticamente imprescindible hacerlo.**

¿Pero por dónde empezar? ¿Dónde está la punta del ovillo?

Avalados por los impresionantes avances producidos en el conocimiento de cómo se desarrolla y funciona el cerebro, por el hecho de que el futuro de un ser humano está íntimamente ligado a las condiciones de cómo ha evolucionado integralmente desde la concepción hasta los primeros años de vida, es que **el ámbito de gestación de esta imprescindible revolución para la democratización de la cultura, la ciencia y la técnica, no es otro que la escuela infantil, y sus gestores, los educadores infantiles***.

Por eso es más que apropiado decir que en toda la escala de profesionales de la educación, desde el educador infantil, el educador del ciclo primario, el profesor de enseñanza media, el docente universitario, hasta el profesor de postgrado, **quien tiene el mayor compromiso formativo, quien debe tener más que nadie una altísima jerarquía profesional porque tiene en sus manos las mayores posibilidades de cambiar el futuro, es cada docente del kinder.**

Si no se tiene claro y asumido este concepto, si no entendemos la importancia de una educación infantil apropiada que favorezca la construcción de una profusa red de interconexiones neuronales, si no focalizamos nuestros esfuerzos en la escuela infantil y en la formación de sus docentes, no esperemos de muchas de nuestras sociedades otra cosa que seguir cayendo en el plano inclinado del fracaso social, de los sueños incumplidos, del futuro promisorio por siempre postergado, de una mejor calidad de vida a la que nunca se va a poder acceder.

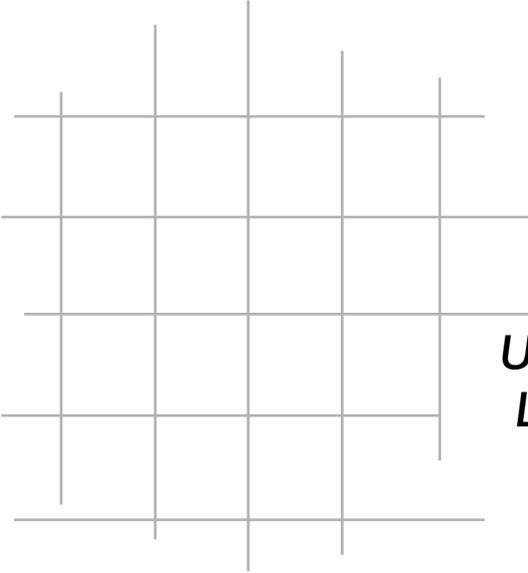
La adecuada formación profesional de los educadores infantiles, se constituye entonces en la piedra fundacional de una nueva sociedad. Una sociedad donde la igualdad de oportunidades sea una realidad concreta y no una mera expresión de deseos. Una sociedad soberana donde la justicia social no sea

* Si bien en algunos países (como es el caso de España), dentro de la formación profesional existe un especialidad que entiende como "educador infantil" al profesional que se dedica a la educación de niños de 0 a 3 años, queremos dejar en claro que debido a las razones que pasaremos a considerar, cuando nos referimos en este libro a "educador infantil", lo hacemos para citar al maestro de la primera infancia o nivel inicial, (de cero años hasta el ingreso a la escuela primaria), tomado a todos estos términos (educador infantil, de nivel inicial o de primera infancia, como sinónimos.

tan sólo un recurso discursivo. Una sociedad democrática y participativa de seres pensantes y libres.

Y hablamos de educadores infantiles cuya profesión tenga una altísima jerarquía y reconocimiento social y económico, de agentes transformadores sociales con un alto nivel de compromiso humano, de personas cabal e integralmente formadas, orgullosas de su actividad. Hablamos de un perfil a concretar, que es la antípoda del perfil de muchos docentes actuales, quienes a pesar de percibir hoy magros honorarios, éstos resultarían excesivos si los comparáramos con lo poco que ofrecen con su nivel formativo, su analfabetismo pedagógico, científico y tecnológico.

En el Apéndice de este volumen, se reproducen pasajes de declaraciones finales de encuentros internacionales: Convención sobre los Derechos de los Niños aprobada por la ONU, Conferencia Mundial Educación para Todos, Informe Delors (UNESCO), Conferencia Iberoamericana de Jefes de Estados y Presidentes de Gobiernos, Declaración de México (OEA), Declaración de Scarborough (OEA), Declaración de Albacete (AMEI), e Informes de las Cumbres de las Américas. En ellos se ratifica la importancia fundamental para el futuro de las personas, de poner énfasis en la educación infantil (es decir, la etapa que va desde la misma concepción hasta el ingreso en la escolaridad primaria), y en la formación inicial y actualización continua de los docentes.



1

Un hecho trascendental: La revolución cognitiva

El estudio científico de la mente humana, el interés por saber cómo funciona el cerebro y qué sucede a nivel neuronal para que se realicen los procesos del conocimiento, encuentran un enfoque integrado en una nueva especialidad que resulta de la confluencia interdisciplinaria entre la neurociencia cognitiva, la psicología cognitiva, la lingüística cognitiva, la antropología filosófica, la filosofía de la mente y la inteligencia artificial. Juntas, conforman lo que se ha dado en llamar “ciencias cognitivas”.

El siglo XX fue sin dudas, el siglo de las neurociencias. En 1906, Ramón y Cajal y Camillo Golgi obtuvieron el Premio Nobel de Medicina en reconocimiento a trabajos sobre la estructura textura del sistema nervioso del hombre y de los vertebrados, y en 2000, los científicos Eric Kandel, Paul Greengard y Arvid Carlsson fueron también galardonados con el mismo premio por sus estudios sobre cómo las células nerviosas se comunican entre sí y sobre los cambios que se producen en la función sináptica, que son fundamentales para el aprendizaje y la memoria.

Sus investigaciones ayudan a comprender la naturaleza del conocimiento desde una perspectiva neurofisiológica, habida cuenta de que en la estructura cerebral se encuentra la base del aprendizaje, del desarrollo intelectual, emocional y mental de cada individuo.

Si bien queda mucho por conocer sobre el tema, hoy sabemos que:

- ❖ Nuestro cerebro es energía en estado dinámico.
- ❖ Nuestro cerebro es plástico y maleable.
- ❖ Un proceso complejo como el del aprendizaje, implica modificaciones en las sinapsis. Cuando una red interneuronal es activada, se producen cambios moleculares en las uniones sinápticas que influyen en la velocidad con que circulará la información.
- ❖ El estudio funcional de las neuroimágenes en pacientes neurológicos y en personas normales, a partir de técnicas como la electroencefalografía, la magnetoencefalografía, y la tomografía con emisión de sustancias radioactivas (PET), está ayudando enormemente a entender los mecanismos cerebrales humanos implicados en las funciones cognitivas superiores como sentir y pensar. Esto es muy importante, porque muchas conclusiones prematuras sobre cómo funciona nuestro cerebro, fueron sacadas extrapolando directamente a la especie humana experiencias hechas con animales de laboratorio.
- ❖ No existe unanimidad entre los neurocientistas para afirmar rotundamente la existencia de periodos críticos óptimos para el aprendizaje, relacionados con épocas de máxima conectividad sináptica. Por ejemplo, una mayor estimulación óptica durante el considerado “periodo crítico” no implica que indefectiblemente se logre un mejor desarrollo del sistema visual.
- ❖ La densidad sináptica, que nos habla de la cantidad de conexiones interneuronales, se puede graficar como una “U” invertida: es escasa al nacer, para aumentar rápidamente y llegar a su curva máxima (el doble que en el adulto), entre los 2 y los 8 años, para luego descender hasta alcanzar en la pubertad, los niveles del adulto.
- ❖ No necesariamente la mayor cantidad de sinapsis garantiza que un niño será más inteligente o capacitado que otro. No existe una relación directamente proporcional entre densidad de interconexiones neuronales e inteligencia. Aproximadamente a los ocho meses, cuando aumenta la densidad sináptica en el área frontal cerebral, los bebés manifiestan habilidades relacionadas con la memoria de corto plazo referida a objetos y lugares, pero recién al llegar

a la pubertad – cuando la densidad sináptica ha disminuido casi a la mitad – se alcanza el desempeño óptimo en tareas referidas a este tipo de memoria. Esto hace pensar a algunos neurocientistas, que más que la cantidad, importa la especificidad de las sinapsis.

- ❖ Nuestro cerebro tiene la posibilidad de adaptarse ante nuevas experiencias lo cual nos permite tener siempre la capacidad de aprender. Que haya períodos ideales para el aprendizaje en los primeros años, no implica que el cerebro humano no pueda seguir aprendiendo a lo largo de la vida.
- ❖ Si bien hay una impronta genética en el desarrollo del cerebro, éste y la experiencia mantienen un sistema de retroalimentación de “moldeado mutuo”.
- ❖ La estimulación temprana y apropiada es fundamental para el desarrollo óptimo de las conexiones interneuronales, las cuales facilitan el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, en especial el lenguaje.
- ❖ En ciertas condiciones, los niños pequeños aprenden más rápido y eficientemente que los adultos, lo que demuestra la existencia de “ventanas de oportunidad” para el aprendizaje.
- ❖ Los juegos de palabras como el scrabble, las grillas literarias, los crucigramas, los memo-test, los sudoku, los problemas de lógica a resolver, los juegos de mesa o electrónicos (naipes, dominó, ajedrez, de simulación, etc.), hacen que el cerebro se desarrolle y esté siempre activo.
- ❖ Una música apropiada, armónica (Vivaldi, Bach, Haendel, Mozart, Beethoven), puesta suavemente, de fondo, en una actividad áulica, estimula e influye positivamente en el funcionamiento cerebral, aumentando la comprensión lectora e incrementando los niveles de prosexia (atención).
- ❖ El cuerpo humano (y particularmente el cerebro), necesita estar adecuadamente nutrido e hidratado para funcionar en su óptimo nivel.
- ❖ Cuanto más pequeño se es, menores son los tiempos de prosexia (atención), por lo que los estímulos deben ser más seguidos y variados, y ser recién más espaciados conforme el niño va creciendo.

- ❖ El cerebro requiere períodos de descanso para procesar la información recibida, aprender y aprehender nuevos conceptos.
- ❖ Un entorno acogedor, seguro, afectivo y estimulante es el ideal para el mejor funcionamiento cerebral. Un entorno opuesto, amenazante, limita absolutamente la posibilidad de aprender.
- ❖ El ambiente físico y social condicionan fuertemente el aprendizaje.
- ❖ Hay distintas maneras de aprender, que requieren distintas actitudes pedagógicas, de acuerdo al tipo de inteligencia predominante en cada alumno (visual, auditiva, cinestésica, etc.)
- ❖ El cerebro desecha la información que no considera significativa. Por eso hay que trabajar e incorporar contenidos a partir de situaciones y problemas reales.

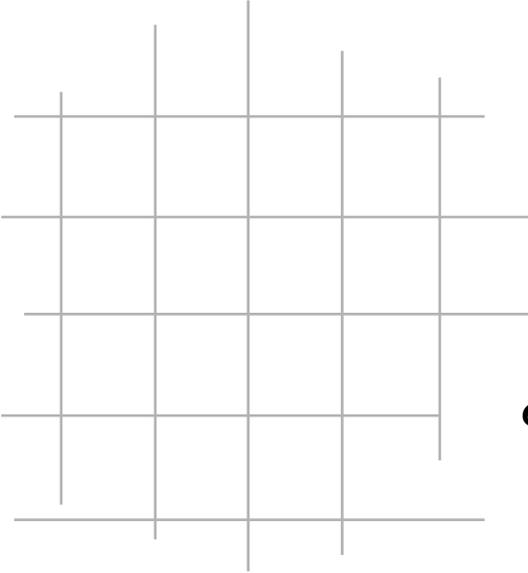
La Neurociencia es la confluencia interdisciplinaria de diversas ciencias (biología molecular, química orgánica, genética, fisiología, neuropsicología, neuroanatomía, neurofarmacología, neuro-inmunología), para el estudio del funcionamiento de la estructura neurológica en el ser humano desde la base biológica de la actividad cerebral, particularmente en lo relacionado con las funciones superiores (percepción, lenguaje), la conducta y el aprendizaje.

Al abordar el estudio del cerebro conjuntamente con las otras disciplinas que forman parte de las ciencias cognitivas, la neurociencia se enriquece, complementa y proyecta más allá de su visión (en general marcadamente mecanicista), para contribuir a una visión más holística del mismo y de su funcionamiento.

Desde sus respectivos ámbitos de acción, las disciplinas que conforman las ciencias del conocimiento confluyen para alcanzar el objetivo de comprender el funcionamiento de nuestro sistema cognitivo, a partir de una visión integracionista donde ya no se estudian las operaciones de la mente independientemente del cerebro, ni al cerebro como si fuera una computadora humana despojada de sentimientos.

De esta manera, al abordarse interdisciplinariamente el estudio de funciones como el lenguaje, la memoria, la percepción, la prosexia, el razonamiento, etc. – con la ayuda de las tecnologías para observar las imágenes cerebrales y los cambios que se producen al realizar distintas actividades mentales – desaparece la brecha planteada desde hace cuatro siglos por el dualismo cartesiano, cuando el padre de la filosofía moderna, René Descartes, estableciera la teórica división del ser humano en dos sustancias distintas: cuerpo y mente. Uno, material, tangible, espacial, de funcionamiento mecánico, cuya esencia es la extensión, y la otra, insustancial y libre, cuya esencia es el pensamiento.

Tanto los aspectos tangibles como intangibles son de existencia imprescindible para que tenga sentido y expresión esta unidad conceptual que denominamos “ser humano”, dado que toda tarea cognitiva como leer, escribir, cantar, sentir o imaginar, tiene su correlato en una actividad específica que involucra y modifica físicamente alguna región cerebral.



2

La importancia de la educación virtual para la formación y actualización docente

Si tuviéramos una visión reduccionista, podríamos suponer que el trabajo (físico o intelectual), es importante por ser la fuente de creación de la riqueza. Pero el trabajo significa mucho más, porque el trabajo nos dignifica, mediante él podemos aspirar a la posibilidad de realizarnos como personas concretando muchas de nuestras aspiraciones, llevar adelante una familia, convertirnos en seres sociales, en ciudadanos, y encaminarnos al logro de una mejor calidad de vida para nosotros y quienes dependen de nuestro esfuerzo.

Pero en este nuevo siglo, el trabajo humano tal cual lo hemos conocido, especialmente el trabajo manual, tiende a desaparecer. Las premoniciones ficcionales de escritores como Julio Verne, han pasado al plano de lo real. Por caso, para abaratar los costos, en buques factorías absolutamente tecnificados, equipados con robots inteligentes, se van construyendo – durante el trayecto por aguas internacionales, para no pagar impuestos – los automóviles que serán vendidos en los puertos de destino, a precios altamente competitivos.

Jeremy Rifkin en su libro “El Fin del Trabajo”, afirma que en un futuro no muy lejano, sólo el 2% de la población laboral activa mundial actual, será el número suficiente como para abastecer con su trabajo manual a la totalidad de la población mundial. En este marco, solamente tendrían posibilidades de insertarse socialmente, de aspirar a su realización individual y colectiva, aquellos que

tengan la posibilidad de ponerle valor agregado a su trabajo. Esto es, desarrollando competencias, capacidades, talentos, y adquiriendo la mayor cantidad y calidad de destrezas.

Aquel mundo predecible de hasta hace un par de décadas atrás, cuyos conflictos se solucionaban echando mano a fórmulas preestablecidas, ya no existe más. Nuestras viejas certidumbres de nada sirven para resolver las nuevas incertidumbres que nos plantea la vida cotidiana.

Y es menester hablar claro en una época en que las palabras parecen estar gastadas: a la luz de cómo están siendo formados en la actualidad, y del perfil que ya vislumbramos se irá requiriendo en el mundo del trabajo, la mayoría de los actuales alumnos – futuros ciudadanos – están condenados de antemano al desempleo o el subempleo. Las consecuencias psicológicas, sociales, económicas y culturales de esta situación son impredecibles.

Pero a no desesperar ante la contundente irrupción de la máquina reemplazando al trabajo humano... Podemos contar con las armas apropiadas para combatir esta ignorancia funcional a la que nos está conduciendo la realidad. Y estas armas que debemos utilizar con carácter de urgencia no son otras que las que nos brindan las mismas tecnologías. Porque existe una paradoja: los recursos tecnológicos, por un lado, quitan fuentes de trabajo, pero por el otro, son los únicos que pueden ayudarnos a evitar la exclusión de las grandes mayorías.

El analfabetismo funcional de los educadores – quienes se encuentran superados por los avances del saber, por nuevos contenidos y disciplinas, por mejores recursos y estrategias para educar – no puede superarse con métodos tradicionales. Urge capacitar y actualizar a los docentes en general, y a los educadores infantiles en particular, y está claro que es imposible hacerlo al viejo estilo, haciendo todo de forma presencial, con tiza y pizarrón.

Disponemos en la era digital de otros mecanismos para capacitación masiva, para distribución y almacenamiento de bits, para acceder a nuevos contenidos, para aprender nuevas estrategias. Contamos con recursos multimediales e hipertextuales, con la posibilidad de la interactividad, con la comunicación virtual sincrónica y asincrónica que elimina las distancias, con la televisión educativa vía Internet. Y todos estos elementos, unidos e interrelacionados, permiten la capacitación virtual, la formación combinada (virtual y presencial), que nos permiten la fabulosa

posibilidad de cumplir con aquél utópico ideal pansófico de Comenius, de “enseñar todo a todos”.

La historia de los pueblos latinoamericanos es la historia de los sueños inconclusos, de las ilusiones eternamente postergadas. Una patética admonición dice: *“Latinoamérica es la región del futuro... y siempre lo será”*, como queriendo significar que los ideales de los próceres que nos precedieron nunca serán concretados.

A lo largo de los últimos siglos, sometida al vaivén de los poderosos de turno, Latinoamérica no ha podido hacer reales sus ideales de progreso y mejora de la calidad de vida de sus habitantes. Como países periféricos alejados de los centros de poder y decisión mundial, las naciones que la constituyen enfrentan el ineludible desafío de diseñar y concretar finalmente su propio destino, de integrarse a este nuevo siglo con posibilidades ciertas de desarrollo y bienestar.

La idea de una Latinoamérica unida y soberana está aún vigente en la prédica pretérita de sus prohombres y libertadores, en todos aquellos que vieron en la educación de sus pueblos la llave para alcanzar la soberanía política y económica, la independencia cultural y la justicia y equidad social. He aquí la gran asignatura pendiente desde la misma conformación de nuestros pueblos y territorios.

En este primer siglo del nuevo milenio, el incorporar las nuevas tecnologías al proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser considerado un derecho inalienable, un derecho humano imprescindible si es que efectivamente pretendemos un mundo más justo y solidario. No se puede concebir una Latinoamérica próspera sin autodeterminación política y económica, sin mercados eficientes y competitivos, pero tampoco sin la plena utilización de los recursos tecnológicos que contribuyan a expandir la capacidad humana.

Sabemos que la escuela, como artificio inventado por los adultos desde la época de Amos Comenius y su *“Didáctica Magna”*, no ha logrado cumplir su objetivo de ser transformadora social, insertando a sus egresados como protagonistas activos del cambio hacia una sociedad mejor para todos y no para unos pocos. La escuela (instrumento político si los hay), no ha estado a la altura de su misión. Unas reformas educativas se fueron sucediendo a otras, al punto que pareciera que la historia de la educación es precisamente eso: la historia de sucesivas reformas educativas que reemplazaron a las anteriores. Pero el cambio buscado por cada una de ellas no

se ha producido. La escuela no logrará su misión, no alcanzará su objetivo transformacional, en tanto y cuanto siga existiendo la postergación social y económica de los pueblos.

Las mejoras propulsadas a partir de alianzas estratégicas entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales deberían ser la clave para que el esfuerzo conjunto desemboque en los ahora cada vez más lejanos objetivos de promoción sociocultural y socioeconómica.

Inútiles y prescindibles son los resultados de muchas "evaluaciones de la calidad educativa", toda vez que mensuran (y generalmente sólo lo memorístico en desmedro de otras tecnologías del intelecto) solamente a los alumnos y no a los docentes, dado que éstos últimos son los principales protagonistas del cambio en cuanto deben preparar apropiadamente a sus estudiantes para el mundo del futuro. Más inútiles aún, si las "evaluaciones" se basan en parámetros que de ningún modo ponderan el pensamiento lógico, el pensamiento de orden superior, las destrezas, capacidades y talentos imprescindibles para tener una expectativa de éxito en un futuro próximo, cuando el hoy alumno, pretenda integrarse al difícil mundo laboral que le espera.

Pero la formación ha de ser integral, no solamente para el trabajo, sino también para que los estudiantes sean seres humanos éticos y honestos, ciudadanos respetuosos, verdaderos transformadores de la realidad en el ámbito de su desenvolvimiento social.

Un docente que no domine recursos tecnológicos (que cambian y se perfeccionan constantemente), que no maneje idiomas (en nuestro caso, inglés, portugués, castellano), que no se actualice constantemente en recursos pedagógicos y técnicas de enseñanza, es como dijimos, un "analfabeto funcional", un iletrado del nuevo siglo que mal puede contribuir a la formación de los nuevos ciudadanos. **Por eso debemos tener presente que ningún cambio de magnitud será posible sin una alta profesionalización docente.**

Del mismo modo que existe un currículo formal (escrito), un currículo real (los contenidos que se enseñan), y uno oculto (todo lo que se enseña y se aprende sin estar escrito), también los docentes tienen una formación formal (los contenidos programáticos que figuraban en las materias de su carrera docente, muchos de ellos ya perimidos), una formación real (lo que se les enseñó y realmente

aprendieron, en su gran parte obsoleto), y una formación oculta (todo lo que no está escrito, pero es parte efectiva de su formación o deformación profesional, de sus esquemas mentales, de su idiosincrasia, de su impronta personal.

En las últimas décadas, y en varios países latinoamericanos, dado que dentro del espectro de profesiones la docencia no es la más "apetecible", no son precisamente los mejores alumnos egresados de la enseñanza media los que eligen seguir la carrera de educadores: generalmente los estudiantes con los mejores promedios optan por otras profesiones liberales con predominio de las comerciales. La mayoría de quienes ingresan a la carrera docente lo hacen o como "aves de paso" hacia otra carrera, o sólo para tener la posibilidad de un empleo generalmente no excelentemente pago pero seguro, con ciertas ventajas laborales que otras actividades no tienen, como los mayores períodos vacacionales, la posibilidad de trabajar medio turno, mayor tolerancia en caso de ausentismo y presentación de carpetas médicas, y otros beneficios sociales y mutuales.

Por otro lado, muchos padres y docentes, protagonistas de una alianza educacional que cada vez es más endeble, son sensible y contundentemente superados por otros "educadores" que no precisamente inculcan en niños y adolescentes valores humanos positivos, sentimientos de pertenencia e identificación nacional y regional, y a aprehender su propia cultura. Tal el caso de los contenidos que brindan muchos medios gráficos, orales y audiovisuales, especialmente la radio y la TV, excelentes elementos de transculturación, que sólo priorizan el rating y las ventas, sometiendo a la audiencia a una alocada carrera cuyo resultado no es otro que el seguir los dictados de las modas, la deformación del lenguaje, el imperio de lo superfluo, la entronización de la vanidad, y en síntesis, la medianía intelectual.

Aunque cambiar la escuela y sus determinantes duros (gradualidad, rigideces, simultaneidad, etc.), sea casi imposible, nos queda al menos la posibilidad concreta de reformular la educación para hacer de ella un instrumento liberador de las miserias físicas y morales que se despliegan de forma alarmante sobre nuestras sociedades.

Y si bien la punta del ovillo del cambio para la transformación es la escuela infantil, también es cierto que al hablar de educación no nos referimos exclusivamente a las escuelas sino también a las instituciones de todo tipo: políticas, sociales, comunicacionales, deportivas, y a la cultura en general.

Hoy en día, equidistante de la visión instruccionalista del “docente como eje del acto educativo” y de ciertos excesos de una concepción constructivista centrada en el alumno (con el docente como “facilitador del aprendizaje”), la multíada integrada por el alumno, el docente, la familia, y los recursos didácticos en átomos y bits, constituyen el marco educativo.

Pero sin saber manejar los nuevos recursos tecnológicos, que ofician de excelentes catalizadores y optimizadores del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin saber cómo lograr que los niños desarrollen al máximo de sus posibilidades las capacidades y talentos que todos ellos tienen, sin enseñar múltiples destrezas, sin dominar los procedimientos para que los alumnos optimicen las operaciones del pensamiento, nuestros docentes seguirán siendo en vez de ejes y propulsores del aprendizaje, ejes y propulsores de la ignorancia, la mediocridad y la frustración.

Es conocido a modo de ejemplo contundente, el concepto de Seymour Papert, cuando dice que si ahora mismo resucitaran un cirujano y un docente del siglo diecinueve, el primero no podría trabajar, dados los increíbles adelantos evidenciados en su profesión. Sin embargo, y como palmaria prueba del atraso existente, el maestro redivivo podría continuar con sus clases y asignaturas, como si nada hubiera pasado...

La educación se quedó en el tiempo y la herramienta tecnológica es el medio masivo para acceder a nuevos saberes y recuperar raudamente ese tiempo perdido. Los recursos que nos brindan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son apropiados para la autoeducación, y para la formación inicial y la actualización continua.

Para acceder a un diploma de carrera y/o de postgrado, la capacitación combinada (*blended learning*, o *b-learning*), es decir, mezclando las formas virtuales y presenciales, se presenta como el método más apropiado. Por ejemplo; por un lado capacitación, actualización, acceso a contenidos, conferencias, envío de trabajos prácticos por vía virtual, etc., y por el otro, clases magistrales, estudios de casos y exámenes finales presenciales.

El “miedo al cambio” típico de los esquemas mentales perimidos, más la imposibilidad económica de acceder a los recursos que brindan las nuevas tecnologías, conspiran contra esta impostergable necesidad de incorporarlas sin más dilaciones al proceso de aprendizaje de alumnos y docentes. Del mismo modo

que la aparición de la escritura y la invención de la imprenta fueron bisagras en la historia de la humanidad, otro tanto está pasando con la hipertextualidad e interactividad que nos ofrecen los recursos multimediales y telemáticos.

Está absolutamente comprobado que docentes pertinentemente capacitados en el uso de herramientas tecnológicas, convenientemente actualizados en la aplicación de nuevos lineamientos pedagógicos y recursos didácticos, adiestrados en la implementación de tecnologías y herramientas de *management* educativo, pueden con óptimas garantías propulsar el desarrollo cualitativo de sus alumnos, propiciando una formación sólida, sustentable en el tiempo, y de alto grado de logros, tal cual lo confirman sólo algunos centros educativos de verdadera excelencia, que ya se han incorporado decididamente a esta revolución educativa que nos ofrece un futuro que literalmente ya ha comenzado.

La labor de padres y docentes debe ser complementaria y sinérgica, y se puede concretar eficaz y velozmente a través de la telemática. Tenemos frente nuestro un arma poderosísima, sorprendentemente libre y anárquica, que adecuadamente utilizada (especialmente en la capacitación virtual de padres y docentes), puede transformar espectacularmente las condiciones de dependencia de nuestros pueblos.

La democratización del saber, la democratización de la inteligencia que pregonaba L. A. Machado, finalmente puede y debe concretarse a partir de un adecuado sistema de intercomunicación digital y con la educación virtual de los docentes. Cientos de miles de docentes deben capacitarse y actualizarse permanentemente para estar en condiciones de colaborar eficiente, eficaz y efectivamente en la formación integral de sus alumnos. Y para ello, la enseñanza virtual única o preferentemente combinada con la presencial, es la solución más concreta, práctica, económica y democrática, al brindarnos la posibilidad de llegar a todos simultáneamente, de proveer una capacitación apropiada según las necesidades de cada docente y de cada región.

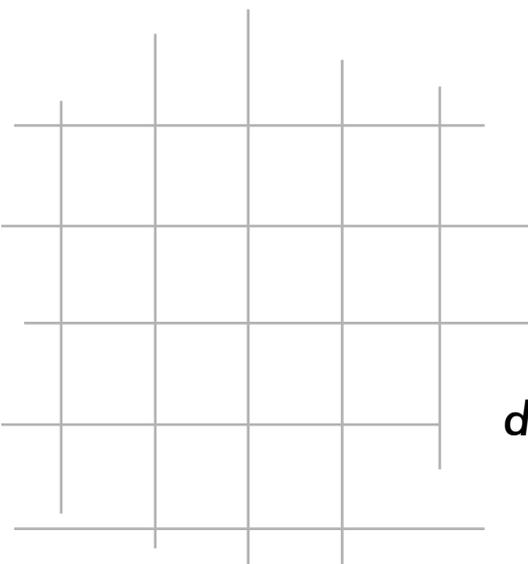
En plena crisis de la pedagogía moderna, ya se ha iniciado una dramática transformación de la enseñanza y el aprendizaje. Una verdadera revolución cultural en la cual debemos necesariamente involucrarnos no como meros espectadores sino como activos protagonistas del cambio.

Desde luego que si nuestros gobernantes no asumen el liderazgo político de transformar realmente el instrumento político y de cambio social por excelencia que es la educación, correrán el serio riesgo de comprar los nuevos “espejos de colores”, representados por rimbombantes ofertas de capacitación virtual docente que no son otra cosa que un negocio más para los proveedores de máquinas, cursos y software, que anunciarán un cambio que no es otra cosa que mero gatopardismo, más de lo mismo, la misma obsolescencia, aunque en nuevo envase digital. La revolución educativa de la que hablamos no se refiere solamente al continente (la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación), sino y fundamentalmente a la apropiación de destrezas, técnicas, contenidos y herramientas que aún la docencia no ha incorporado a su dominio cognitivo.

La transformación debe apuntar a algo terriblemente difícil de implementar; a un cambio cultural, **a un verdadero cambio de esquemas mentales de nuestros docentes**, generar la cultura de la auto-capacitación continua, pero es importante recalcarlo, **con contenidos y recursos que efectivamente sean transformadores.**

Dada la tremenda y decisiva significación que tiene en el futuro de las personas su formación inicial, no cabe duda que esta revolución educativa debe comenzar en la escuela infantil y con los educadores infantiles.

En la Educación continua y combinada de nuestros educadores infantiles en particular, y de los docentes en general, está la clave de los próximos tiempos, está la puerta de acceso a un futuro mejor, está la esperanza de sociedades más justas y dignas, conformadas por ciudadanos libres.



3

La educación y el desarrollo en la Primera Infancia

3.1. EL TEMA DE LA TERMINOLOGÍA

Este capítulo relacionado con la precisión de términos, va muchísimo más allá de priorizar un nombre sobre otro, y por lo tanto, adquiere una relevancia capital en el marco de este cambio de mentalidad, en este imprescindible cambio cultural que requiere en la consideración de la sociedad, la educación infantil.

Máxime, cuando las palabras involucran roles y funciones (especialmente de la mujer), el sentido mismo de la actividad escolar, y el rumbo que éste debe tomar para transformar la realidad, para contribuir eficazmente en la construcción de un mundo mejor.

No olvidemos que en este aspecto venimos de épocas oscuras en las que la mujer ocupó un lugar secundario en la sociedad. Si en el mundo antiguo no hubo científicas ni filósofas, ni grandes astrónomas ni matemáticas, no era por incapacidad femenina, sino porque directamente la mujer tenía vedado el acceso a la investigación y al saber científico y técnico.

La mujer había sido institucionalizada por decreto como el “sexo débil”, como un ser inferior al hombre, y los roles reservados para ella siempre fueron acordes con esta concepción machista de la naturaleza femenina.

Tuvo que pasar muchísimo tiempo (demasiado), para que una vez superados los extremos que van del machismo al feminismo, se aquietaran las aguas, e incursionáramos en este nuevo siglo, en esta Era del Conocimiento y la Información, en esta Era del Saber como valor agregado, en el que la mujer está llamada a representar un rol fundamental. Ni por debajo ni por encima del hombre. Simplemente ejerciendo su papel único e insustituible en la especie humana.

Y en este marco, hay un camino que la mujer ha transitar con decisión, consciente de su enorme capacidad, talento y dotes: el que va de convertirse de maestra jardinera en educadora infantil.

Los avances en el conocimiento de cómo debería ser una educación compatible con las formas en que nuestro cerebro aprende, sumado al hecho de que este proceso de aprendizaje se comienza a producir prácticamente desde el momento mismo de la concepción, nos hacen reflexionar sobre toda la terminología utilizada actualmente en relación con los más pequeños.

Palabras y conceptos ya institucionalizados y hechos *vox populi* como **“guardería”, “jardín de infantes”** o **“kindergarten”, “maestra jardinera”, “preescolar”,** y **“estimulación precoz”,** en cierta forma ya no se ajustan a la realidad del cerebro humano y sus momentos cognitivos, y al rol que debe cumplir el docente inicial.

Si bien el término **“jardín de infantes”** (kindergarten), inventado por Federico Fröebel – el pionero de la educación inicial – no se corresponde con lo que ahora sabemos sobre los primeros años de vida del ser humano, resulta lógico que lo hubiera utilizado alguien como él, quien además de pedagogo, era un estudioso de las ciencias naturales, trabajó como guardabosques y agricultor, y por ende, siempre estuvo en contacto con la naturaleza.

Más allá de su belleza metafórica, la idea de considerar a cada niño y niña como una flor que crece al amparo de una “jardinera”, es una visión acorde con el sentido primigenio y fundacional que se le dio a una actividad reservada para mujeres no solamente por su instinto maternal sino por motivos no siempre enaltecedores de la condición femenina: en pleno siglo XIX la visión masculina de la sociedad no la colocaba en un mismo pie de igualdad con el hombre, y encontraba en el “jardín” un dispositivo reglado y controlado donde la mujer pudiera desarrollar una labor “acorde” con la reducida consideración que se tenía de la femineidad: mano

de obra barata para realizar tareas maternas como el cuidado de los niños y niñas, actividades lúdicas, artísticas y en contacto con la naturaleza.

Conforme avanzan las ciencias cognitivas y vamos sabiendo cómo aprende el cerebro humano y de qué manera debe ser la escuela, se va imponiendo la implementación de profundos cambios no sólo en el funcionamiento escolar, sino y principalmente, en el rol de los docentes. En este sentido y auxiliados por nuevos conocimientos, teorías, estrategias y recursos, ser "docente" en toda la dimensión del concepto, va inexorablemente de la mano de ser investigadores en la acción de su tarea cotidiana, y de ser profundos observadores de sus alumnos, siguiendo en este sentido, el camino trazado por no pocos pedagogos como el mismo Rousseau, Pestalozzi, Herbart y Montessori, que hicieron de la observación un instrumento básico para la enseñanza y el aprendizaje.

En este marco del docente como investigador de su propio accionar, es decir, no desvinculado de la práctica diaria, la tarea de observación e indagación se torna en una actividad sistemática que ayuda enormemente en la interacción con cada niño, en el descubrimiento de sus talentos y potencialidades, en la optimización de su desarrollo cognitivo, y en la aplicación de los nuevos saberes adquiridos.

Sabemos que el dispositivo escolar es un artificio creado por el hombre con el fin de preparar a los niños en cuanto alumnos, para insertarse convenientemente en la sociedad. El conocimiento alcanzado de cómo ha de ser una educación compatible con las formas de aprendizaje del cerebro humano, nos brinda actualmente la posibilidad de hacer cada vez más dinámico y apropiado tanto al ámbito escolar como a la profesión docente, alejándonos raudamente de la impronta estructurada y rígida de la escuela tradicional, con sus determinantes duros.

Además, el contar con disciplinas y estrategias como las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, la programación neurolingüística, sistemas de gestión de la calidad, el coaching ontológico, etc., hace que los docentes puedan adquirir una batería de importantes recursos para abordar con éxito su tarea educadora.

Para motorizar y hacer efectiva a futuro la transformación de nuestras sociedades, mucho más allá de la visión segmentada y reduccionista de sus comienzos, en que su rol consistía simplemente

en crear ambientes de contención armónicos con juegos, canciones y actividades plásticas, la labor de la "maestra jardinera", hoy resignificada como "educadora infantil", además de ser una trabajo que se ha de hacer con la emoción y el amor a flor de piel, también debe convertirse en la tarea altamente jerarquizada de una especialista en educación de la infancia, una investigadora en la acción de la práctica diaria, una profesional permanentemente actualizada entre otras disciplinas y temas, en ciencias cognitivas, en gestión de calidad, en múltiples inteligencias, en utilización de recursos tecnológicos aplicados al aprendizaje, en educación en valores humanos positivos, en contenidos transversales como la educación para la salud, para el cuidado ambiental y para el civismo. **Los educadores infantiles son (deben ser), los agentes de cambio por antonomasia, los verdaderos hacedores del futuro.** Porque el futuro de la sociedad, está claro, se gesta en la escuela infantil.

Y sigamos con términos que deben ser revisados, resemantizados, redefinidos, haciéndonos una pregunta, siempre a la luz de lo que ahora sabemos gracias a la revolución cognitiva. ¿Cuál es el basamento científico para darle validez a la palabra "**preescolar**", si ahora se llega al extremo de decir que nuestra "escolarización" comienza prácticamente en el vientre materno? Si ya se ha comentado sobre lo inapropiado de hablar de "jardín", y "jardinera", ¿Acaso no ha de decirse con total exactitud que el ámbito educativo desde el momento del nacimiento hasta el ingreso al ciclo primario, se debe denominar "escuela" infantil? ¿Por qué entonces llamar "preescolar" a la salita de cinco años de la escuela infantil, cuando en realidad los niños y niñas ya están escolarizados desde mucho antes?

Y pasemos a otros conceptos por demás controversiales: ¿Cómo debe decirse? ¿Estimulación precoz, adecuada, oportuna o temprana? ¿Educación parvularia, temprana o inicial?

Es por eso que se hace indispensable a la hora de definir esta etapa de la vida, de concebir sus programas de estimulación apropiada, de diseñar una formación de un educador para la atención de la edad de 0 a 6 años, el tratar de hallar un consenso terminológico que facilite, tanto la comprensión y el estudio de la edad, como de los sistemas de influencias educativas que con la misma se relacionan.

Este galimatías terminológico es algo más que un simple problema gramatical o una mera cuestión semántica, y se imbrica

muy apretadamente con la propia concepción de la edad, de sus particularidades, y de hacia dónde ha de dirigirse el sistema de influencias educativas que permita la consecución de los logros del desarrollo y la manifestación de todas las potencialidades físicas y psíquicas de los niños y niñas en esta etapa de la vida.

El término de **estimulación precoz** ha sido fuertemente criticado, y va siendo cada vez menos utilizado para los programas de estimulación, a pesar de que en un momento surgió a la palestra psicológica con gran fuerza. Decir que algo es "precoz" implica que esta precocidad es una propiedad inherente de la estimulación, e igualmente en que existen momentos adecuados para la estimulación (lo cual es algo en líneas generales aceptado científicamente) y otros en que esa estimulación no es apropiada (lo cual en cierta medida también es valedero). Pero, cualquiera que sea la respuesta a si lo es o no lo es, lo que está claro es que cuando se plantea una estimulación precoz, se está aceptando que ello implica "adelantarse" al momento en que la estimulación es apropiada. Que no es lo mismo que la estimulación se imparta previo a la manifestación plena del desarrollo, cuando se incide sobre la zona de desarrollo próximo del niño o la niña.

El termino más difundido en los sistemas de influencias en los primeros años la vida es el de **estimulación temprana**, que parece ser inicialmente más adecuado por referirse al período de desarrollo en el cual actúa dicho sistema de influencias educativas, organizado de manera sistemática para propiciar el desarrollo del niño y la niña correspondiente a ese momento. Sin embargo, este término también tiene sus detractores, por considerar que la problemática no radica en proporcionar la estimulación en un momento dado, sino que lo que importa es la oportunidad en la que esta estimulación se imparta.

De ahí se deriva un término acuñado principalmente por los neoconductistas, que es el de la **estimulación oportuna**, a veces llamado adecuada, aunque semánticamente no significan lo mismo. Por estimulación oportuna entienden no el tiempo absoluto en que una estimulación se imparta, sino un tiempo relativo que implica no solamente considerar al niño sujeto de la estimulación, sino también al que promueve o estimula el desarrollo, así como las condiciones bajo las cuales el desarrollo que se promueve es funcional desde el punto de vista social. Este concepto conductista, que es amplio y sobre el que se ha de volver después, se ha limitado en el definir terminológico a la "oportunidad" de la estimulación, es decir, considerar no sólo el momento en que esta se aplique, sino

que sea “adecuada”, no tomando en cuenta realmente lo que implicaba el término para aquellos que lo de inicio lo establecieron, los neoconductistas. De ahí que a veces se hable de **estimulación adecuada**, para indicar el momento y la oportunidad.

Luego está el vocablo de **“educación temprana”**, que nos obliga a considerar las semejanzas y diferencias entre **estimulación y educación**, tanto en lo que se refiere a la interpretación de esta relación como al período que la misma abarca.

Y siguiendo con la búsqueda de una precisión de términos que nos permita “hablar el mismo idioma”, es importante recordar el verdadero sentido etimológico de conceptos no pocas veces tergiversados por los usos y costumbres. Por caso, reflexionemos para precisar luego los roles, sobre el significado de los términos “maestro – docente – gerente”, y “educar – enseñar – instruir”.

La palabra **“maestro”**, proviene del latín *magister* (jefe, dirigente, guía), y éste de *mag* (prócer) y *magis*, que significa “más”.

Por su parte, **“docente”** es el participio activo del latín *docere* (enseñar), y significa “enseñante”, el que señala. Es decir que docente es “el que señala”, el que está indicando el camino a seguir.

Finalmente, **“gerente”**, y sus derivaciones (gerenciar, gerenciamiento, cogerenciar), términos éstos inicialmente más ligados al *management*, a la gestión, y hasta hace poco ajenas al mundo de la educación. Gerente proviene del latín *gerens*, participio activo de *gerere*: dirigir, y a su vez dirigir (latín *dirigere*), quiere decir llevar a un punto determinado, encaminar, guiar.

Por su parte, están los términos **“educar”**, del latín *educare*, que significa dirigir, encaminar; **“enseñar”**, del latín *insignare*, señalar, instruir, amaestrar con reglas o preceptos; y por último **“instruir”**, del latín *instruire*, que es sinónimo de enseñar, comunicar sistemáticamente ideas, conocimientos o doctrinas.

Hablando en términos de conjuntos, queda claro que educación es un concepto mucho más abarcativo que el de enseñanza o instrucción. El subconjunto “enseñanza”, está incluido dentro del conjunto “educación”.

Si bien todos los términos tienen cierta similitud, a juzgar por su etimología, la palabra docente (docencia) está más ligada al concepto de enseñanza o instrucción, y las palabras maestro y gerente, más cercanas al concepto de educar, pues ambas se emparentan con la noción de "dirigir": dirigir el proceso educativo, que es algo de mucha mayor completitud que sólo "instruir". Se instruye o enseña la matemática, las reglas de ortografía, las capitales del mundo. Se educa para el civismo, se educa en valores humanos positivos, se educa para la vida.

A la luz de nuevos descubrimientos en el área cognitiva y de las más actualizadas concepciones de la educación, entendemos que **ha llegado el momento de implementar un glosario en común**, más allá del interés que pueda existir por seguir con un uso terminológico que no por arraigado en la tradición de cada región, deja de ser inapropiado por no corresponderse con la realidad.

Resignificando las palabras, respetando la etimología y la semántica de la terminología de uso común (y no siempre bien utilizada), resulta evidente la pertinencia de utilizar los conceptos que definen más ajustadamente la labor escolar, porque no se trata de un capricho ni de un mero cambio de palabras, sino que es algo que tiene connotaciones lingüísticas, educacionales, políticas e ideológicas. Por ejemplo, el decir en vez de jardín de infantes, escuela infantil, y en vez de maestra jardinera, hablar de educadora infantil.

"Maestra jardinera", y "jardín de infantes", se refieren a una época fundacional (mediados del siglo XIX), en la que lógicamente se desconocía todo lo que ahora sabemos sobre el desarrollo cognitivo del ser humano. Dada la tremenda importancia que tiene la educación en los primeros años de vida, estamos ante una tarea que está experimentando un giro copernicano en su concepción.

Ya no cabe duda alguna que entre todas las clases y tipos de formadores, ninguno tiene el nivel de responsabilidad que posee la persona que está en contacto con la infancia. **Por eso la necesidad de una altísima capacidad profesional y de una jerarquización absoluta de su actividad.** Una actividad que requiere el mismo o mayor reconocimiento social que muchas otras profesiones ya instaladas en el inconsciente colectivo como de máxima respeto académico, como la medicina o la ingeniería, por citar algunas. Una profesión que necesita de actualización permanente, porque los cambios y nuevos conocimientos que surgen en su ámbito de acción, son constantes.

En este sentido, los centros de formación y capacitación docente, deben tener una gran jerarquía *per se*, y tener una vinculación con casas de altos estudios y universidades para poder avalar en la máxima instancia del saber, los contenidos, los recursos y estrategias que se incorporarán para la formación y actualización continua de los educadores infantiles.

Está claro que no es fácil e incluso hasta improbable pretender definir con exactitud los límites etarios de la “educación infantil”, habida cuenta de que estamos hablando de artificios inventados por el hombre. La palabra “infancia” es una convención. En siglos pasados no existía la infancia tal cual hoy la concebimos. Los niños vestían el mismo tipo de indumentaria que los adultos, comían las mismas comidas que los adultos, escuchaban la misma música, y trabajaban duramente a la par de los mayores. Este feliz invento de la infancia, demuestra que a veces los seres humanos hacemos las cosas bien, porque el grado de desprotección y la necesidad de amparo que tiene el ser humano en sus primeros años, es algo más que evidente, y exige desde luego una atención y consideración especiales.

Si entendemos a la infancia por su definición más compartida, la misma comprende a la etapa de la vida que va desde el nacimiento hasta la pubertad, es decir, hasta los doce a catorce años. Pero cuando hablamos de **educación infantil**, en realidad nos estamos refiriendo a la **primera infancia**, o sea la etapa que va desde el nacimiento hasta aproximadamente los seis - siete años de vida, aunque por fines prácticos y debido a la manera en que han sido conformados los ciclos de escolarización, **cuando actualmente se habla de educación infantil nos referimos a la etapa que va desde el nacimiento hasta el ingreso al ciclo primario.**

La educación temprana, se emparenta con la educación infantil, pero también involucra a la educación prenatal. Cuando se habla de educación temprana nos estamos refiriendo entonces tanto a los estímulos apropiados que se realizan en toda la etapa prenatal, como a la educación correspondiente a los primeros seis años de vida.

De este modo, el término **educación infantil** es sinónimo de **educación inicial**, y reemplazan ambos con mayor propiedad al concepto de educación “preescolar”, que algunos consideran también que abarca hasta los seis años. También, por una disquisición arbitraria, se suele dividir a la educación infantil o inicial, en tres etapas: lactancia (de cero a un año), edad temprana

(de uno a tres años), y la mal llamada “edad preescolar”, de tres a seis o siete años.

Dentro de esta vertiente suele llamarse entonces **educación temprana**, al sistema de influencias educativas para los niños desde el nacimiento hasta los tres años, momento del surgimiento de la crisis de esta edad, tan significativa para los educadores en el centro infantil.

Dentro del término de educación temprana necesariamente tiene que estar inmerso el de estimulación temprana, no habiendo contradicciones entre uno y otro, uno más referido al concepto de educación, el otro más cercano al de instrucción, entendiéndose como instrucción en estas edades, el proceso de estimulación.

Se acepte o no sustituir el término de estimulación temprana por el de educación temprana, lo que sí ha de quedar claro que la estimulación temprana es para la consecución de los logros en todos los niños, e implica técnicamente no sólo la estimulación sensorial, afectiva y motriz, sino todos los demás aspectos que hacen al desarrollo integral y armónico de los niños. Esto fue uno de los errores iniciales de los programas de estimulación temprana, que aún hoy tienen vigencia en algunos planes. Incluso los neoconductistas, tan dados a la consideración del desarrollo como adquisición y ejercitación de comportamientos, refutan abiertamente que la problemática de la estimulación se centre en la sensorialidad y motricidad, como hacen la mayoría de esos planes. Para ellos la estimulación no puede reducirse a un simple problema de incrementar la acción en su variación e intensidad, frecuencia física y tipo de movimientos que el niño ha de ser capaz de hacer, sino que tiene que considerar lo que para ellos, es el problema central de la estimulación: la naturaleza interactiva de esos movimientos y de esta estimulación.

Por lo tanto, y tratando de encontrar un consenso, si por estimulación temprana del desarrollo se concibe a ésta como educación temprana (valorando lo que el término educación implica) no hay por qué alarmarse por el uso de este término: lo nocivo es cuando el mismo se concibe sólo como estimulación de lo sensorial y lo motriz. No hay tampoco por qué preocuparse si dentro del concepto de educación temprana está implícito que ésta sea oportuna y adecuada, en su exacta comprensión. La problemática no es de terminología sino de conceptualización, de comprender lo que realmente ha de abarcar este concepto.

Cualquier programa de estimulación verdaderamente científico no solamente debe considerar la acción sobre el componente sensorperceptual, cognoscitivo, afectivo y motor, sino también lo sociomoral, lo estético, la formación de hábitos y organización de la conducta, entre otros tantos aspectos, y que tienen su base primigenia muchos de ellos en estas etapas bien tempranas del desarrollo. Y enfocarse para todos los niños de una sociedad dada, independientemente de que, por las diferencias individuales, unos alcanzarán un nivel de logros diferente a los otros, pero partiendo de las mismas oportunidades.

Puestos de acuerdo en estos criterios, y aceptando los diferentes enfoques conceptuales, se sugiere la utilización del término "**primera infancia**", para significar la correspondiente hasta el ingreso al ciclo primario, y que permite, dentro de la concepción general de la niñez, distinguirla como una etapa particular en sí misma, y que puede ser aceptada por las más diversas posiciones de los sistemas de influencias educativas, por no entrar en contradicción con ninguno de sus presupuestos teóricos. Que esto encuentre un consenso entre los distintos enfoques sería un paso importante en eliminar una discusión que por su esencia, a veces se torna bizantina y sin gran fundamento.

Es por eso que a partir de este momento en este material y cualquier otro que se refiera a estos años iniciales de la ontogenia del individuo, se ha de utilizar el término de **primera infancia** y **educación infantil** para denominar a la edad del desarrollo que va desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela primaria.

3.2. PARTICULARIDADES DEL DESARROLLO DEL NIÑO DE 0 A 6 AÑOS

Si bien por razones operativas nos referiremos en este libro a "etapas" evolutivas del niño, consideramos sumamente importante consignar que no todos los autores e investigadores coinciden en aceptar la existencia de estadios de desarrollo. Por ejemplo Mathew Lipman considera que ya en la primera infancia el ser humano en formación posee sus máximas capacidades, por lo cual no debe considerarse un estadio inferior, sino de diferente cualificación que el del individuo adulto.

Según esta visión más avanzada, los niños y las niñas poseen desde temprana edad la capacidad de pensar críticamente, pueden indagar e indagarse reflexivamente sobre su propio pensamiento,

fundamentar sus opiniones e incluso implementar distintos tipos de operaciones lógicas, operaciones intelectuales que logran llevar adelante guiados por docentes capacitados, transformando el aula en una “comunidad de indagación”, y utilizando recursos que provienen del cuestionamiento filosófico. **El no considerar como viable y cierta esta posibilidad, y de hecho impedirlo, se constituye en una seria limitante para un desarrollo de mayor calidad de niños y niñas.**

La formación de un docente para atender a la educación de los niños en la primera infancia, ha de partir de un conocimiento íntegro de la misma. Es por ello que dedicar un tiempo a señalar aunque sea de manera sucinta las particularidades más generales del desarrollo de los niños de cero a seis años y sin pretender hacer su análisis pormenorizado, es condición básica para iniciar cualquier texto que trate sobre la formación de un educador para el trabajo educativo en estas edades.

La primera infancia, considerada como aquella fase del desarrollo que en la mayor parte de los sistemas educacionales coincide en términos generales con el período que va del nacimiento hasta el ingreso a la escuela primaria, es considerada por muchos como el período más significativo en la formación del individuo, pues en la misma se estructuran las bases fundamentales de las particularidades físicas y formaciones psicológicas de la personalidad, que en las sucesivas etapas del desarrollo se consolidarán y perfeccionarán.

Esto se debe a múltiples factores, siendo uno de los más significativos el hecho de que en este período de la vida las estructuras biológicas, fisiológicas y psicológicas están en pleno proceso de formación y maduración, lo que hace particularmente significativa a la estimulación que se pueda ejercer sobre las mismas, y por lo tanto, de las cualidades, procesos y funciones físicas y psíquicas que dependen de ellas. Es quizás el momento de la vida del ser humano en el cual la educación es capaz de producir la acción más determinante sobre el desarrollo, precisamente por actuar sobre formaciones que están en franca fase de maduración y crecimiento.

Es conocido que la infancia del ser humano transcurre en una serie de etapas cualitativamente diferentes, que permite caracterizar las particularidades de cada una de ellas, establecer sus principios fundamentales y determinar sus actividades directrices. Este proceso por supuesto, no es regular, y durante el transcurso del

desarrollo se dan períodos de relativa estabilidad en que los logros y adquisiciones son poco perceptibles y relevantes, y otros en que se dan cambios espectaculares en un breve espacio de tiempo, y que transforman totalmente la actividad del organismo y le confieren una cualidad cualitativamente superior.

Esta irregularidad del desarrollo va a caracterizar la formación de los niños en los primeros años de la vida y determina un ritmo rápido e intenso de cambios y transformaciones, que hace que una adquisición cualquiera en un momento dado, sea rápidamente sobrepasada y sustituida por otra adquisición más compleja, en un término de tiempo relativamente corto. Esto obliga a conocer profundamente los rasgos que significan a la edad, a fin de poder aplicar los procedimientos pedagógicos más efectivos para guiar de manera eficiente el desarrollo, tomando como base el nivel de adquisiciones reales del niño, y partiendo del mismo determinar todo lo más que el niño puede aprender mediante la acción del adulto y el contacto con sus iguales, unido a su propia actividad y experiencia individual.

Los momentos de relativa lentitud en la adquisición de logros, y que han recibido tradicionalmente la calificación de etapas, unido a los períodos de grandes y rápidas transformaciones – las crisis del desarrollo – van a caracterizar la edad infantil, y hace que la educación en estas edades tempranas, y la formación de un docente para su atención, sean un asunto realmente complejo y que requiere de un profundo conocimiento. Este rápido e intenso desarrollo no es igual en todos los niños, dándose similitudes entre unos y otros que determinan índices de desarrollo variables dentro de una misma etapa, lo que tiene que ser igualmente considerado en el proceso educativo en estas edades.

El ritmo de desarrollo físico y psíquico es elevado, el más rápido del ser humano, pero la conformación de todos los órganos y sistemas aún no es completa ni marcha a la par. Así, el hecho de que muchas estructuras anatomofisiológicas del niño estén aún en plena maduración, confiere a la enseñanza, al decir de L. S. Vigotski, una mayor importancia, por ejercer influencias sobre estructuras que están en un definido proceso de conformación, y determina la posibilidad de actuar directamente sobre las funciones y cualidades que dependen de estas estructuras. Ello no hace más que confirmar la enorme trascendencia que tiene la primera infancia para el ser humano.

El proceso de maduración general del organismo constituye la base sobre la cual la acción educativa ejerce su influencia determinante. Esta maduración es particularmente significativa en el sistema nervioso, pues al irse gradualmente perfeccionando la estructura interna del cerebro, se incrementa la capacidad de trabajo neuronal, produciéndose transformaciones en la dinámica de los procesos de la actividad nerviosa superior que permiten la formación y diferenciación de las conexiones nerviosas, simultáneamente con el desarrollo psíquico y el enriquecimiento de la experiencia.

Una característica típica del sistema nervioso y la actividad nerviosa superior de los niños de cero a seis años, consiste en la poca resistencia de sus células nerviosas, su limitada capacidad para soportar una actividad que si excede las posibilidades del organismo infantil, es capaz de producir alteraciones de su comportamiento y originar una notable fatiga. Es decir, la falta de resistencia de las neuronas conduce a un rápido agotamiento de las mismas, que se expresa en una disminución de su capacidad de trabajo y perturbación de la conducta.

En este sentido, el cerebro humano se comporta como el músculo estriado, que sometido a un ejercicio constante, llega un momento en que comienza a evidenciar signos de agotamiento. La actividad cerebral va generando niveles crecientes de fatiga en las operaciones del pensamiento, y en las funciones cognitivas (prosexia, capacidad decisoria, memoria de crto plazo, etc.)

Unido a esto se da una relativa facilidad para formar nuevos reflejos, pero a su vez es igualmente fácil su pérdida, por lo que a estos niños resulta relativamente fácil enseñarles a realizar diversas acciones, a formar hábitos específicos, a observar ciertas costumbres, pero de igual manera se pierde lo adquirido, si no existe un reforzamiento que lo sedimente y lo vuelva más estable.

Ésta es la causa de que en la educación de estos niños sea indispensable una gran dosis de paciencia, comprensión y perseverancia, pues hábitos aparentemente incorporados en un período relativamente corto, se pierden fácilmente. Los estereotipos dinámicos que se forman en la infancia temprana, se establecen y desaparecen con idéntica celeridad, y exigen de la educación un concienzudo trabajo de consolidación para garantizar su permanencia.

Es importante reconocer asimismo que la actividad nerviosa superior en las primeras etapas de la vida se caracteriza por el desequilibrio de los procesos nerviosos fundamentales, y en el que los correspondientes a la excitación predominan notablemente sobre los procesos de inhibición. Esto, unido a la particularidad de que el tránsito de un proceso a otro es bastante difícil, determina una excitabilidad característica en estos niños y que se expresa muy claramente en su comportamiento.

El organismo infantil se encuentra desde el mismo nacimiento en este constante proceso de maduración. El desarrollo físico de los niños está relacionado con el proceso intenso de crecimiento y desarrollo de las diferentes estructuras y tejidos, y constituye obviamente, un indicador a evaluar.

Existe además, una característica inherente al crecimiento y desarrollo que viene dada por las diferentes velocidades de cambio, relacionadas con lo que se conoce desde hace ochenta años como gradientes del desarrollo físico-motor. G. E. Coghill, pionero de la neuroembriología y la psicobiología, estableció dos leyes del desarrollo motriz:

- ❖ La *ley céfalo-caudal* indica que la organización de las respuestas motrices se efectúan en el ser humano desde la cabeza hacia los pies, lo que hace que los movimientos de la cabeza y el cuello sucedan antes que los movimientos a nivel de abdomen. Es por eso que los movimientos de la parte superior del cuerpo del niño, como levantar la cabeza, apoyarse en los antebrazos, agarrar objetos, preceden en mucho a los que interesan a la parte inferior, como es sentarse, gatear y caminar.
- ❖ La *ley próximo-distal* indica que la organización de las respuestas motrices, a nivel de los miembros, se efectúa desde la parte más próxima del cuerpo a la parte más alejada: el control del hombro se efectúa antes que el de la mano. Así, el niño es capaz de tocar un objeto y agarrarlo con toda la mano antes de ser capaz de usar sus dedos en forma de pinza para tomarlos más delicadamente y realizar acciones más complejas con los mismos.

Esta secuencia caracteriza el desarrollo físico-motor en los primeros años, pudiéndose concluir que los procesos de crecimiento y desarrollo físico se producen de forma continua, gradual y con un orden determinado. Ambos procesos están

estrechamente relacionados, son más intensos mientras más pequeño es el niño, se producen con distinta velocidad, observándose diferencias entre las diversas partes del cuerpo y entre los niños de forma individual; y están bajo la influencia de factores endógenos (genéticos) y exógenos (ambientales).

El desarrollo físico puede ser considerado como un indicador del crecimiento y desarrollo del organismo infantil, que incluye la formación de estructuras y el nivel de maduración. Puede considerarse como un sistema de indicadores morfológicos y funcionales que caracterizan la actividad vital del ser humano en el plano biológico.

Existen factores que influyen directamente en el desarrollo físico que han sido clasificados para su estudio de múltiples formas, tales como el peso, la talla y su relación, y que tienen una particular importancia en la primera infancia.

El peso también puede ser considerado como indicador del estado nutricional. En líneas generales, en el primer año de vida los niños aumentan entre 6 y 7 kg., en el segundo entre 3 y 4 kg., y a partir de ese momento el ritmo de crecimiento hasta la adolescencia es de 2 a 3,5 kg. por año.

La talla está supeditada al mensaje genético transmitido, pero a su vez está bajo la influencia de los factores externos. En general, el niño en esta etapa crece 24 cm. durante el primer año, 12 cm. en el segundo, y desde esta edad, a razón de 6 cm. por año.

La relación peso-talla se considera con valor hasta los cinco años, permitiendo evaluar el estado nutricional del niño, si bien luego es conveniente utilizar la evaluación del índice corporal. También son utilizados otros indicadores del desarrollo físico como son: los pliegues cutáneos (tricipital, subescapular y suprailíaco), las circunferencias (cefálica, del brazo, del muslo y de la pierna) y los diámetros (biacromial e ilíacos).

Respecto al sistema osteomioarticular, en estas edades se dan sustanciales modificaciones. Los huesos aumentan sus dimensiones y modifican su estructura interna, en la medida en que se va produciendo la osificación de los cartílagos articulares. Los tendones y ligamentos tienen un desarrollo débil por lo que no resisten una tensión considerable.

La osificación de la columna de los niños en la primera infancia no es completa, lo que permite un alto grado de plasticidad, pero a la vez, el riesgo de deformaciones por la influencia de posiciones inadecuadas o viciosas en las actividades que realiza, la postura o durante la marcha.

Los músculos aumentan su tamaño, la fuerza y la inervación, pero a estas edades son muy irritables y lábiles. Los músculos más pequeños, crecen lentamente, y sólo es hasta finales de la primera infancia que logran su total desarrollo.

La activación emocional se caracteriza en esta etapa por la generalidad y movilización hipercompensatoria de los sistemas fisiológicos, lo que determina una elevada reactividad de los componentes vegetativos sobre el componente cortical, que hace que estos niños reaccionen muy emocionalmente ante los estímulos del medio, y tengan dificultades para el control cortical de su conducta.

La formación de los mecanismos neuropsicológicos que garantizan la organización del sistema de percepción y atención y de regularlos voluntariamente, en dependencia de la significación del estímulo y la instrucción verbal dada, sólo se logra al final del período.

La primera infancia se caracteriza por grandes cambios en el desarrollo motor. Es la etapa de la adquisición de las habilidades motrices básicas: caminar, correr, saltar, escalar, trepar, la cuadrupedia, la reptación, el lanzar y capturar.

Estas habilidades motrices no sólo aparecen por efectos de maduración biológica, sino también son un producto de la actividad práctica del niño en el medio que lo rodea. Desde el primer año de vida comienza a orientarse en el entorno, a conocer su cuerpo y a realizar sus primeras acciones motrices, y partiendo de la organización de su propio cuerpo va progresivamente dominando su espacio y las posibilidades de sus movimientos dentro de esta relación espacio - temporal.

Estos procesos de diferenciación dependen, en una amplia medida, de la maduración del sistema nervioso, en el que la mielinización de las células nerviosas representa un aspecto importante.

Las observaciones del movimiento humano demuestran que un movimiento surge sobre la base de otro; por ejemplo, el niño corre después de haber caminado. La secuencia que aparece al observar el desarrollo motor en el primer año de vida: gritos, gatear, sentarse, pararse con y sin apoyo y comenzar a caminar, refleja que en cada etapa de la vida del niño los movimientos aumentan en cantidad y calidad.

A partir de los doce meses, gracias al dominio de la marcha, los movimientos del niño se desarrollan de una forma más activa e independiente. En la etapa entre los uno y dos años, es donde adquieren las habilidades primarias mediante las cuales iniciarán el largo camino en la educación del movimiento.

En el grupo final de la primera infancia, entre los cinco a seis años, los niños dominan todas las acciones motrices fundamentales y debido a esto tratan de realizar cualquier tarea motriz sin considerar sus posibilidades reales. Diferencian los diferentes tipos de movimientos y demuestran interés por los resultados de sus acciones motrices, observándose un marcado deseo de realizarlas correctamente.

El hecho de reconocer la fundamentación biofisiológica del desarrollo anteriormente expuesta, no implica establecer en el caso del desarrollo psíquico, que el mismo dependa y sea determinado por estas estructuras biológicas. Esto corresponde a la experiencia social que el niño asimila en su actividad conjunta con el adulto, y a partir de la cual se apropia de toda la cultura de las generaciones que le han precedido, en un proceso de apropiación de la realidad que constituye la fuente de los fenómenos y cualidades psíquicas.

La forma más importante de esta apropiación, la constituyen las condiciones de vida y la educación, que son las determinantes en la formación de las cualidades psíquicas en las que el niño, mediante la acción del adulto, se apropia de la experiencia social materializada en los productos de la actividad del ser humano. En esta acción sobre el mundo exterior mediado por el adulto, en la actividad y la comunicación, se sucede un proceso de interiorización en el que lo externo, lo social, se internalizan.

Desde este punto de vista, la educación constituye la guía del desarrollo. El desarrollo no es posible sin actividad. El niño asimila distintas formas de esta actividad, y conjuntamente, todos los procesos y cualidades psíquicas que son necesarios para su realización. En esta asimilación de las distintas formas de actividad,

que siempre ocurre por la influencia de la enseñanza, el niño no solamente asimila las acciones de carácter ejecutivo que permiten llevarla a cabo, sino que también asimila las acciones de orientación dirigidas al conocimiento de este mundo externo. Y en la interacción de estas acciones de orientación, que deviene psíquicas en el plano interno, es que tiene lugar su desarrollo psíquico.

De este planteamiento surge la concepción de que el desarrollo psíquico siempre ocurre bajo la influencia de la educación, que va delante de éste y lo conduce. En esta relación educación – desarrollo la primera tiene un carácter rector, si bien para su dirección tiene que tener en cuenta necesariamente, las propias leyes del desarrollo, interrelación dialéctica que impide un enfoque mecanicista, y que limitaría el alcance conceptual de este principio.

Obviamente esto implica la consideración de las particularidades más generales del desarrollo de los niños de estas edades, pues en la medida que éstas se conozcan, asimismo podrá encauzarse la acción educativa que promueva dicho desarrollo. Y determinar en qué medida unos factores y otros, constitucionales o ambientales, inciden en su formación.

Al nacimiento el niño no nace con un cerebro cargado de comportamientos instintivos fijados por la herencia, salvo una serie de mecanismos reflejos que aseguran su supervivencia, tales como la respiración, la succión, la circulación, la excreción, y otros, así como un conjunto de otro tipo de reflejos que le permiten una cierta adaptación a su medio, reaccionando ante los estímulos con los que paulatinamente entra en contacto. Pero, salvo éstas, no existen conductas previamente fijadas en su cerebro, sino la posibilidad de asimilar aquellas del medio en que se desarrolla, la de asimilar lo nuevo. A esto es a lo que se le denomina la plasticidad del cerebro humano.

Es precisamente en la indefensión que tiene el ser humano al momento de nacer, y que es un reflejo de su cerebro limpio de comportamientos predeterminados, que radica el gran poder de la especie humana, que puede así apropiarse de toda la experiencia social previa, a través de esta facultad – la plasticidad – al actuar sobre su cerebro la estimulación que el adulto proporciona al niño o niña desde el mismo instante de su nacimiento.

Ya desde el vientre materno se va desarrollando el cerebro estableciéndose conexiones sinápticas, que se multiplican rápidamente, al entrar en contacto con estímulos externos. Estas sinapsis neuronales van dando lugar a estructuras funcionales en el cerebro, que van a constituir la base fisiológica de las formaciones psicológicas que permiten configurar las condiciones para el aprendizaje. No sería posible la creación de estos miles de millones de conexiones nerviosas si el cerebro estuviera ya cargado de dichas interconexiones neuronales, si no tuviera la posibilidad de la plasticidad, concepto que es básico en la concepción de la estimulación en las primeras edades.

Es importante recalcar lo expresado al referirnos en el capítulo dos a la revolución cognitiva: ahora sabemos que la cantidad de conexiones interneuronales es escasa al nacer, para aumentar rápidamente y llegar a su curva máxima (el doble que en el adulto), entre los 2 y los 8 años, para luego descender hasta alcanzar en la pubertad, los niveles del adulto ("U" invertida).

De esta manera se destaca que la falta de estimulación adecuada durante la infancia temprana (época de la escuela infantil), impide un correcto desarrollo cerebral, pues altera su organización, y las posibilidades de configurar las estructuras funcionales que han de constituir la base fisiológica para las condiciones positivas del aprendizaje.

Si las condiciones en que se da el proceso educativo son favorables y estimulantes esto tendrá repercusiones positivas inmediatas en el aprendizaje y desarrollo.

Así, es típico que los niños en la primera infancia se intranquilen notablemente cuando tienen que someterse a una espera, a no poder realizar lo que les atrae en un momento determinado, o permanecer realizando una acción previa aun cuando haya variado el estímulo inicial que la causó. Por ejemplo, cuando existe desorganización en el proceso de alimentación y el niño tiene que esperar a que se le sirva, es factible que se irrite o se perturbe en grado extremo, con su consecuente alteración del grupo de niños. O cuando realizan las actividades pedagógicas, si el material con el que se va a trabajar les resulta muy atractivo y se les entrega con mucha antelación, sucede que se distraen en la manipulación del material y prestan poca atención a las palabras del educador. O cuando se pretende que permanezcan inactivos, bien sentados o en una fila, lo más probable es que no puedan permanecer quietos, e incluso se levanten o rehúsen mantenerse en la actividad.

Es que el niño de la primera infancia es un niño naturalmente activo, que no puede permanecer sujeto a restricciones inconsecuentes, lo cual no es producto de una deficiente socialización, sino consecuencia de las particularidades de su actividad nerviosa, y donde una deficiente organización del proceso de aprendizaje puede conllevar a problemáticas importantes en su desarrollo futuro.

Es por ello muy importante en estos niños la instauración de una organización, de un orden en el horario de vida, que garanticen no sólo el ritmo correcto de la vigilia, el sueño y la alimentación, sino que proporcionen el suficiente descanso a las células para que se repongan y mantengan en límites normales su capacidad funcional. Un horario de vida bien establecido permite esta recuperación fisiológica, estabiliza el sistema nervioso, garantiza un buen estado emocional y como consecuencia, sienta las bases para un apropiado desenvolvimiento del trabajo educativo. La existencia de un horario de vida general, no implica la existencia de una natural flexibilidad en su incorporación y la consideración de las diferencias individuales en su cumplimiento.

Otra particularidad significativa de los niños de estas edades, consiste en la poca significación que tiene el segundo sistema de señales de la realidad – el lenguaje – particularmente en las etapas más tempranas, y que obliga a prestarle mucha atención a las posibilidades del aprendizaje mediante la ayuda de los analizadores de la experiencia sensorial.

Esto hace necesario apoyar la labor educativa con medios materiales que refuercen lo que el educador transmite mediante la palabra, en especial en los tres primeros años de vida. En la medida en que el lenguaje va desarrollando su función reguladora, la palabra paulatinamente cobra mayor significación y posibilita un mejor control y organización de la conducta del niño, si bien el apoyo material va a constituir una particularidad vigente en casi toda la primera infancia.

La capacidad de adquirir la lengua materna está restringida a la primera infancia, porque después, como se ha observado en casos de aislamientos extremos, no es posible hablar de una apropiación normal del lenguaje. El cerebro humano está especialmente preparado para adquirir una lengua hasta una determinada edad, a partir de la cual la adquisición del lenguaje se convierte en una tarea difícil o incompleta. Los trabajos de Patricia Kuhl (*co-directora del Institute for Learning and Brain Sciences, Washington University*),

sobre la percepción del habla durante la primera infancia son muy significativos a la hora de abordar el tema del bilingüismo. Kuhl afirma que los bebés nacen con la capacidad de diferenciar los sonidos que se encuentran en todas las lenguas humanas. En su investigación ha encontrado que hacia los seis meses de edad los niños ya han captado los sonidos particulares que se emplean en su lengua materna.

El simple hecho de oír hablar a los adultos altera los sistemas de percepción de los niños. Este aprendizaje perceptivo inicial hace que el niño sea sensible a su entorno lingüístico, pero también hace que sea vulnerable a él y acabe convirtiéndose prácticamente en un rehén del mismo: *"...cuando el niño cumple su primer año el mapa auditivo ya está completado, a los doce meses, los niños han perdido la habilidad para discriminar sonidos que no son significativos en su lengua materna, y su balbuceo ha adquirido el sonido de su propia lengua"*.

El reconocimiento de estos hechos no es algo que haya estado dado desde siempre, y la formación y educación del niño en las primeras edades, ha recorrido un largo trecho antes de alcanzar el criterio de científicidad que hoy en día tiene.

Podemos pues afirmar que el desarrollo del individuo está, en primer término, en función de su estado biológico y neurológico en el momento de nacer pero que, más adelante, la acción del medio pasa a ser fundamental para su ulterior evolución.

No es que la acción del medio pueda hacerlo o deshacerlo todo, sino que, en el momento de nacer, hay toda una gama de posibilidades y que la acción del medio exterior hará que, dentro de los límites impuestos por la situación biológica y neurológica, el desarrollo del individuo sea más o menos amplio.

El conocimiento de la base fisiológica del fenómeno psíquico es fundamental para una exacta comprensión de las particularidades psicológicas en las primeras edades, y sobre todo para la planificación de la labor pedagógica. A veces la deficiente adquisición de un hábito o una destreza no radica en una incorrecta dirección educativa, sino en la no consideración de los factores fisiológicos y psicológicos que caracterizan la edad.

Es importante considerar que no existe unanimidad entre los neurocientistas para afirmar rotundamente la existencia de períodos críticos óptimos para el aprendizaje, relacionados con

épocas de máxima conectividad sináptica. Pero no obstante ello, son mayoría los que opinan que hay momentos en que el cerebro humano encuentra las mejores condiciones para su formación, y que luego transcurrido ese momento ya no es tan fácil, con la misma calidad, posibilitar su formación.

El lenguaje, la percepción, la independencia, el pensamiento representativo, la función simbólica, entre otros, que se van desarrollando en la primera infancia, son de tremenda importancia para la formación del individuo. La consideración de estos momentos cruciales del desarrollo son importantes para la labor pedagógica, pues señala el término de tiempo en que determinada estimulación será propicia para alcanzar los logros que se pretenden en los niños, mediante la determinación de los distintos contenidos a impartir, su más apropiada distribución, la frecuencia y dosificación de las actividades pedagógicas, etc.

Algunas de las manifestaciones de los logros que se alcanzan mediante la acción educativa en los procesos cognoscitivos fundamentales en la edad temprana, se refieren entre otros, al lenguaje en particular, cuyas estructuras básicas fundamentales ya están adquiridas y bastante desarrolladas al final de la primera infancia, y el pensamiento en general, que en estas edades alcanza un notable desarrollo (representativo, lógico). También, se refieren al desarrollo sensorial, culminando con la formación de la percepción analítica, al cambio significativo de la atención involuntaria a un determinado nivel de concentración de la atención (prosexia), y a la transformación de la memoria, que alcanza un determinado nivel de voluntariedad.

Todos estos momentos cruciales son definitorios en alcanzar un sano desarrollo de la personalidad, y la educación en estas edades tiene que partir de estas condiciones, por sus implicaciones futuras. N. M. Aksarina la define de la siguiente manera: *“Los retrasos en el desarrollo durante estos primeros años de la vida son muy difíciles de compensar posteriormente, ya que a cada dirección del mismo corresponde una edad óptima de realización, y pasado ese momento no se presentan de nuevo condiciones iguales”*.

A la par con esto debe distinguirse un hecho de gran relevancia, que caracteriza al niño en las primeras edades: Las particularidades de su emocionalidad, que impregna todo su proceso educativo: emociones breves, intensas, con una notable labilidad y fuerza, que obligan a una orientación educativa muy cuidadosa. No es posible que el niño aprenda y aprenda bien, si se siente mal, si tiene hambre o sed, si presenta un estado anímico desfavorable.

Al nacer existe en el niño un predominio de emociones negativas, al pasar de la confortabilidad y extrema protección del útero materno, a un nuevo ámbito que vive como hostil, acudiendo al llanto como único medio a su alcance para obtener la satisfacción de sus necesidades. En la medida en que el adulto organiza su actividad estas emociones negativas comienzan a dejar de predominar, y surgen las emociones positivas.

Esta acción sistemática del adulto va creando condiciones para el establecimiento de un estado emocional que es básico para asegurar la mejor educación del niño. Por lo tanto, la educación debe propiciar en su labor pedagógica las actividades indispensables para la correcta formación de las emociones, ya que las mismas, como cualquier otro proceso del desarrollo psíquico, se forman y materializan en la actividad.

Lo afectivo no sólo comprende lo relativo a los sentimientos, sino también a la formación de los valores, las normas y conceptos sociales y morales, que han de cristalizar a fines de la etapa en un determinada subordinación de motivos y un desarrollo de la autoconciencia, expresada en la autovaloración, que constituyen los logros más trascendentales de toda la primera infancia, pues desde el momento en que el comportamiento puede ser previsto y por lo tanto, orientado y regulado, es que se puede hablar del proceso de formación de la personalidad.

Todo lo anterior ha de ser enfocado con una perspectiva global, partiendo de la visión unicista de lo afectivo y lo cognitivo, y de la unidad e interdependencia del desarrollo físico y el psíquico. En estos primeros años de vida es muy relevante la interrelación existente entre uno y otro, que constituyen una unidad biopsíquica que caracteriza a esta edad. Tanto es así, que cuando se analiza el desarrollo del niño en el primer año de vida, se habla de índices de desarrollo "neuropsíquico" o "psicomotriz", lo que es generalizable a otras edades, para indicar la interconexión existente entre lo físico, lo motor y lo psíquico, en la valoración del nivel de desarrollo alcanzado por el niño.

La interdependencia del desarrollo fisicomotor y el psiquismo es fácilmente comprendida cuando se analizan los efectos de uno sobre otro. Un buen desarrollo físico y motor permite al niño la realización de acciones motrices que van consolidando su autonomía y la seguridad en sí mismo, lo que le permite un contacto más estrecho y directo con el mundo que le rodea, con los objetos y fenómenos, y que decididamente ha de influenciar sobre su desarrollo psíquico y motor.

Un buen desarrollo emocional garantiza un estado de ánimo satisfactorio, una proyección afectiva positiva hacia los otros niños y los adultos, y la necesidad de realización de una actividad rica en estímulos, cognoscitivos y físicos. Así, es en esta edad, precisamente, en que la interdependencia de lo físico y lo psíquico, de lo emocional y lo intelectual, se observa con sus ribetes más nítidos.

La educación de la primera infancia, exige para la consecución de sus objetivos pedagógicos, conformar métodos de enseñanza que tomen en consideración el conocimiento de estas particularidades, fundamentar su base epistemológica en un saber profundo de la edad, estructurando su influencia pedagógica al nivel de desarrollo real alcanzado por el niño, sus posibilidades de avance en un futuro cercano y sus perspectivas ulteriores.

Partiendo de esta concepción es posible intervenir, de manera planificada y dirigida, en la formación de los procesos y cualidades psíquicas en el sentido en que se considere apropiado. Sin embargo, no todo tipo de enseñanza es igualmente efectiva en cualquier edad, por lo que la educación ha de tener en cuenta para dirigir el desarrollo psíquico, sus propias y particulares leyes, de lo que se desprende la necesidad de corresponder los métodos educativos con los principios del desarrollo, para lograr una relación armónica entre ambos.

Una educación verdaderamente desarrolladora es aquella que ha de proporcionarle al niño la posibilidad de buscar por sí mismo las relaciones esenciales, de construir su propia base de orientación y que ha de permitirle de manera adecuada la realización de actividades, sobre los elementos y condiciones que el adulto organiza de forma propicia.

Considerar que el niño ha de encontrar por sí mismo las relaciones esenciales, de construir su propia base de orientación, en ningún momento niega el papel del maestro. En cada momento de la formación del niño se da una relación entre lo que él ya es capaz de hacer, su nivel real de desarrollo, y lo que potencialmente puede realizar, e igualmente entre lo que puede hacer por sí mismo en un momento dado, y lo que es capaz de lograr mediante la enseñanza y la actividad conjunta con el adulto o sus iguales. Esta zona de desarrollo próximo constituye uno de los fundamentos principales de la educación de la primera infancia, y la base más sólida para la concepción de sus programas.

De esta manera, la posición general de la cual partimos presupone en el plano pedagógico concreto la elaboración de un sistema que partiendo de bases científicas, se sistematice, organice y dirija al logro de objetivos estructurados en un programa educativo que debe dirigirse a conseguir el máximo desarrollo armónico e integral, y de todas las potencialidades físicas y psíquicas de los niños de cero a seis años.

Al ser considerada la educación infantil una etapa con sus correspondientes logros y adquisiciones, esto implica que debe contar con sus propios enfoques, métodos, objetivos y programas.

Durante mucho tiempo se concibió a la educación de la primera infancia a partir de los cuatro años, y en muchos países sólo a partir de esa edad es que se concibieron sistemas de influencias educativas dirigidos a alcanzar determinados logros en el desarrollo en los niños y las niñas. Sin embargo, el acelerado desarrollo de las disciplinas enroladas dentro de las ciencias cognitivas fueron demostrando que los primeros años de la vida son fundamentales para el desarrollo humano, y que empezar a los cuatro años es ya demasiado tarde. **Lamentablemente el concientizarse y tomar cartas en el asunto por parte de los gobiernos, es un proceso demasiado lento en relación con lo rápido que ha avanzado la ciencia para confirmar la suprema importancia que debe darse a la educación infantil en su completud, y a la formación de sus profesionales.**

La necesidad de proporcionar una estimulación propicia en el momento oportuno, condujo inexorablemente a la consideración de organizar sistemas de influencias educativas desde los momentos más tempranos de la vida.

De esta manera, el conocimiento de que las estructuras biofisiológicas y psíquicas se encuentran en proceso de conformación durante la edad infantil, unido a la consideración de la plasticidad del cerebro humano, condujo por su extraordinaria importancia y repercusión en la ontogénesis del individuo, a la concepción de la necesidad de estimular estas condiciones del psiquismo desde las más tempranas edades.

Por supuesto, crear un sistema de influencias educativas científicamente concebido lleva por su propio peso a la consideración de la necesidad de un perfil de educador que lleve a cabo este sistema, el cual, dadas las particularidades de la primera

infancia, requiere de rasgos de personalidad y conocimientos técnicos y pedagógicos muy específicos, para poder cumplir cabalmente con los objetivos educativos y del desarrollo que se plantean para los niños en sus primeros años de vida.

3.3. OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN EN LOS PRIMEROS AÑOS

En su libro *“Más ética, más desarrollo”*, Bernado Kliksberg reflexiona: *“Es hora de que el discurso consensual sobre la infancia se traslade a los hechos concretos. Se necesitan políticas públicas que realmente se hagan responsables por garantizar a todos los niños sus derechos indiscutibles de nutrición, salud, educación y desarrollo y que protejan el pilar de su felicidad y equilibrio, la familia”*.

La falta de ética es el problema y su presencia, la solución: El cultivo de los valores humanos positivos como medio para generar el desarrollo. Ética empresarial, ética de gobiernos y gobernantes, ética ciudadana.

La consecuencia de la falta de ética y de la corrupción estructural en un continente enormemente rico como el americano, la padecen particularmente los futuros ciudadanos. Investigaciones del Banco Mundial dan cuenta de que en el continente americano más del 16% de los niños sufren de desnutrición crónica, el 33% de los menores de dos años están con alto riesgo alimentario, sólo en México 40.000 niños mueren anualmente por desnutrición, y en Argentina – el país del trigo y las vacas – el 20% de los niños del conurbano de la ciudad capital (Buenos Aires) son desnutridos.

Sabemos de los efectos deletéreos que produce la desnutrición en el desarrollo físico e intelectual. Por eso la importancia de implementar planes eficaces para satisfacer las necesidades del desarrollo integral de los niños en la primera infancia, pues el éxito o fracaso de su desenvolvimiento posterior va a estar condicionado por la medida en que los elementos de orden económico, social, político y demográfico, proveen una racional para posibilitar la salud, la nutrición, la cognición, la inclusión social, los aspectos emocionales y espirituales de estos niños.

Por lo tanto, la atención de los niños en la primera infancia ha de incluir todos los apoyos necesarios para que cada uno de ellos ejerza su derecho a la supervivencia, a la protección y a su óptimo desarrollo psicofísico.

El aprendizaje es crucial al desarrollo, y se define como un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, hábitos y valores dados a través de la observación, la experimentación, la reflexión, y el estudio, entre otros factores.

En este sentido se plantea como principios del desarrollo que han de ser considerados en la atención y formación de los niños los siguientes:

- ❖ El desarrollo es holístico, y consiste en dimensiones interdependientes
- ❖ El desarrollo comienza en la etapa prenatal y el aprendizaje empieza al nacimiento
- ❖ Los primeros años de la vida son el fundamento de todo el desarrollo posterior, y la atención temprana al niño es crucial
- ❖ Las necesidades de los niños difieren en el transcurso de los primeros años
- ❖ La naturaleza del desarrollo es acumulativa, y no necesariamente progresiva
- ❖ El desarrollo y el aprendizaje se dan como un resultado de la interacción del niño con las otras personas y objetos de su medio circundante
- ❖ Los niños viven en un contexto familiar, comunitario y sociocultural, y sus necesidades son mejor satisfechas en relación con esos contextos
- ❖ El contexto es fundamental en el desarrollo

El proceso de toma de conciencia de que los años de la primera infancia son los de más significativa importancia para el desarrollo del individuo, sigue siendo lento, a juzgar por los resultados obtenidos hasta el presente. Sí se ha avanzado en lo declarativo, pero aún falta implementar políticas más contundentes y eficaces.

Los pronunciamientos de foros internacionales en la materia han tratado de sensibilizar a los gobiernos, planteado los fines y fundamentos para estos primeros años de la vida, que se caracterizan por trascendentales procesos de crecimiento, aprendizaje y desarrollo. Entre estos fundamentos se consideran:

- ❖ La edad de infantil es el período de mayor vulnerabilidad física y susceptibilidad a los agentes patógenos del medio, así como la de mayor necesidad y dependencia del concurso de los adultos para la atención de sus necesidades básicas.
- ❖ Esta etapa de la vida requiere de una apropiada alimentación y nutrición, por lo que la cantidad y calidad de los nutrientes requeridos, se señala como primordial en función de la salud de los niños y las niñas.
- ❖ El medio y los estímulos externos constituyen el agente fundamental para el crecimiento y perfeccionamiento de las estructuras cerebrales y la maduración de los órganos sensoriales, que constituyen la base de los procesos psíquicos superiores.
- ❖ La edad de infantil constituye un período clave para la formación de las bases de la personalidad, y también para la incorporación de actitudes adecuadas hacia el aprendizaje y el proceso de conocer.
- ❖ Es un período en el que se forman hábitos esenciales para la vida personal, la relación con los demás, y con el medio circundante.

Por la enorme significación que tiene para el propio individuo y para la sociedad en general, estos encuentros internacionales alertan sobre la necesidad de garantizar una educación de calidad desde las etapas más tempranas de la vida, desde luego adaptada a los diferentes contextos sociales y desde el prisma particular de cada país.

No obstante, los objetivos a cumplir que se encuentran presentes en los currículos educativos para la primera infancia, son en extremo generales, y requieren de aproximaciones que los hagan más concretos y viables a los fines del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, los objetivos y fines de la educación infantil van a estar en estrecha dependencia con las concepciones teóricas del modelo curricular que sustenta cada proyecto educativo, y en este sentido, son amplios los enfoques que se valoran en la práctica pedagógica de la educación de la primera infancia.

Así, por ejemplo, en su ejemplificación sobre el proyecto educativo de centro, la Asociación Mundial de Educadores Infantiles

(AMEI / WAECE), refleja la descripción que de los mismos hace G. Mialaret, en un informe elaborado para la UNESCO, y de la cual se reflejan algunos planteamientos fundamentales concernientes a tres tipos de objetivos principales: sociales, educativos y de desarrollo.

❖ *Objetivos Sociales:*

Es indudable que, históricamente hablando, lo primero que se ha destacado ha sido la función social del centro infantil. El papel de la escuela infantil consistía, y aún consiste en la mayoría de los casos, en ocuparse de los niños y niñas cuyas madres trabajan.

Ahora bien, a la luz de lo que hoy sabemos sobre la formación del ser humano en la primera infancia, esta función social originaria adquiere otra dimensión, científicamente relacionada con la evolución psicológica del niño o niña desde su nacimiento en adelante, en relación no sólo con el medio familiar, sino también en su vinculación con sus pares. De la calidad de todas estas relaciones, dependerá la riqueza y la coherencia de la personalidad. Por eso desarrollo de las diversas formas de sociabilidad constituye un objetivo fundamental para la educación infantil.

Mediante la organización de una vida social adaptada a su edad, el centro infantil desempeña un papel clave para que se desarrollen armoniosamente todos los elementos sociales de la personalidad, ya que los niños necesitan tratar con otros niños, confrontar sus experiencias y someter a prueba sus personalidades en formación. Los contactos y los intercambios son los que posibilitan una extensión del horizonte psicológico de cada infante.

A este respecto, los resultados de trabajos científicos sobre la influencia del medio social y más especialmente sobre la del medio familiar señalan que los estímulos que recibe el niño constituyen los elementos indispensables por ejemplo, para el desarrollo de su lenguaje. Según el estilo de vida de la familia, las relaciones que existan entre los padres y los hijos, el tiempo que dediquen aquellos a la educación de éstos, la adquisición del lenguaje se hará de manera distinta. Y desde luego, los logros en la adquisición del bilingüismo, se dan con mayor contundencia cuanto antes se encuentren inmersos en la escuela infantil, en atmósferas de inmersión a más de un idioma. Cuando se conoce la importancia del lenguaje en la vida social, y más especialmente para el éxito

escolar, se comprende claramente que las diferencias del medio social desembocan en diferencias de nivel lingüístico que a veces se interpretan como diferencias de nivel intelectual. El niño que no tiene un buen nivel de lenguaje no siempre comprende muy bien lo que ocurre y se comporta por consiguiente como más o menos retrasado.

De ello se desprende que los niños procedentes de familias pobres tienen en general muchas menos oportunidades de éxito que los que son de familias ricas. Contra esta injusticia inicial, la educación de la primera infancia puede actuar eficazmente ayudando a los menos favorecidos en el plano social a recuperar su retraso antes de que este llegue a ser irreversible. Por consiguiente, debe asignarse un lugar importante a las actividades de lenguaje, a fin de que todos los niños desarrollen este medio de comunicación, indispensable para toda integración social ulterior.

La educación de la primera infancia tiene también otras funciones sociales, habida cuenta de la evolución extraordinariamente rápida de nuestro mundo actual. Hay un abismo cada vez más profundo entre el mundo natural que rodea al niño y el mundo social. Este mundo exige una atención especial y una adaptación que movilice mecanismos psicosociales que el pequeño no tiene todavía plenamente desarrollados. Por ello, es indispensable que una parte de la educación del pequeño esté dedicada a desarrollar los mecanismos biológicos, motores y psicológicos que le faltan en el momento de nacer y que van a permitirle, con ciertas posibilidades de éxito, integrarse socialmente. En esta fase, son importantes por ejemplo, la organización de una vida regular, el respeto de los ritmos de vigilia y sueño, una alimentación adecuada, y el equilibrio de las actividades físicas e intelectuales.

❖ *Objetivos Educativos:*

Cuando el niño nace, tiene todo un potencial de posibilidades. Lleva en él muchas promesas, pero esas promesas serán vanas si no reciben del medio humano y físico un conjunto suficientemente rico de estímulos apropiados.

Las ciencias biológicas contemporáneas, y sobre todo la neurociencia cognitiva, dicen que la materia nerviosa, especialmente desarrollada en la especie humana, no puede llegar a su evolución completa si no hay estímulos exteriores que

provoquen reacciones que permitan a esas funciones ponerse en marcha, perfeccionarse y desarrollarse plenamente. Experiencias científicas precisas, realizadas con animales, demuestran que si un sujeto no recibe estímulos visuales por ejemplo, no se desarrollarán las zonas de recepción cerebral (lóbulo occipital); la propia materia cerebral no evoluciona como lo hace en el caso de los sujetos que reciben normalmente estímulos visuales.

En este sentido se ha llegado a afirmar que, al nacer, el niño no es más que un “candidato a la humanidad”. Esto quiere decir que el camino es muy largo entre el nacimiento a la vida y la participación en la humanidad. El vínculo entre ellas es la educación, que es la que permite el paso de una a otra.

Es evidente que la educación de la primera infancia intenta desarrollar todas las redes de comunicación que vinculan al niño con el mundo, ya sea físico o humano. En el momento de nacer, los instrumentos que permiten al individuo entrar en contacto con el mundo exterior – es decir, sus órganos sensoriales – no están todavía listos para funcionar. Se requiere un período más o menos largo para que lleguen a estar en condiciones de captar – y de captar bien – toda la data procedente del mundo exterior.

Es preciso que los ejercicios y juegos propuestos a los pequeños les permitan a la vez mejorar y ensanchar sus sistemas de recepción de los mensajes exteriores. El hombre y el niño viven un mundo extremadamente complejo, surcado por información de todo tipo (visual, auditiva, olfativa, gustativa, etc.), y la educación ha de ayudar a cada niño o niña a adquirir el mayor número posible de mensajes, en las mejores condiciones posibles.

Ahora bien, no se trata de limitar la atención a la actividad sensorial: esto es ya importante de por sí, pero no hay que olvidar que los demás medios que permiten al niño o niña en comunicación con el mundo humano son las relaciones de tipo socioemocional. Los psicólogos han demostrado plenamente que las primeras relaciones de tipo emocional que se establecen entre el niño y el mundo humano exterior se basan en reacciones elementales que se manifiestan en sonrisas, llanto, gritos, arrebatos de cólera.

Y no es porque más adelante surjan nuevos medios de comunicación pierdan importancia las relaciones emotivas, sino que por el contrario, sostendrán, provocarán y enriquecerán los demás modos de comunicación y serán la base misma de todas las emociones y sentimientos posteriores. Uno de los objetivos de la

educación de la primera infancia consiste en preparar a los niños a apreciar todos los matices afectivos del intercambio comunicacional, para que no se acostumbren a considerar únicamente la trama intelectual o verbal, lo cual es una actitud que reduce considerablemente el volumen y la calidad de la comunicación ya que ésta no se da solamente mediante la palabra, sino fundamentalmente con gestos. Las actitudes y mímicas faciales constituyen una red de comunicación con el prójimo que va a dar su tonalidad y su sentido afectivo a los mensajes verbales.

Es preciso también que el niño aprenda de esta manera a expresarse y desarrollar su creatividad. En este campo se ha de hacer un esfuerzo especial para que el niño salga "fuera de sí mismo" y se exprese para que su personalidad se organice, estructure y desarrolle.

En contra de lo que pensaba la pedagogía tradicional, se puede incidir sobre el interior del niño, no solamente desde el exterior, sino también ayudándole a expresarse, ofreciéndole todas las ocasiones de creación, de invención, de imaginación, con lo que facilitará su plenitud personal. Se ha de iniciarlos en su capacidad creadora en el plano del comportamiento y de la adaptación al mundo. Es preciso que el niño aprenda lo antes posible a encontrar solo, es decir, con los recursos psicológicos que posee, una solución personal a los problemas que se planteen.

Por consiguiente, uno de los objetivos de la educación de la primera infancia debe consistir en desarrollar en el niño o niña la capacidad de iniciativa, la imaginación y el espíritu de descubrimiento. El niño estará más adaptado si ha descubierto él mismo, con su propia actividad, el modo de encontrar una solución a los problemas, con lo que su equilibrio psicológico será más estable. La tarea educativa principal de la educación de la primera infancia es ayudarlo a aprender a aprender, comprender y emprender, y en un mundo tan cambiante, también a desaprender, para volver a aprender.

Semejante pedagogía de la invención, de la capacidad creadora, de la búsqueda constante de soluciones es la que debe caracterizar a la educación de la primera infancia. Esto no quiere decir que los niños vayan a convertirse en pequeños genios o en inventores de cosas nuevas. Pero hay que acostumbrarlos a encontrar por sí solos las soluciones a los pequeños problemas prácticos que plantea la vida cotidiana, encauzándoles de este modo por el camino de la autonomía.

❖ *Objetivos de Desarrollo:*

La educación de la primera infancia ha de poner los cimientos para un crecimiento saludable y armonioso. Es preciso observar y hacer un seguimiento para que este crecimiento sea el adecuado, tanto en lo nutricional como en contención afectiva.

La nutrición en las primeras edades es un importante factor de prevención. Así, por ejemplo, los especialistas empiezan ya a hablar de la osteoporosis en la edad infantil. Este aparente contrasentido está más justificado una vez confirmada la relación entre una inadecuada alimentación infantil, en este caso por defecto en la ingestión de calcio, y enfermedades propias de adultos. De la misma forma se han encontrado relaciones de causa y efecto entre la nutrición en estas edades y la arteriosclerosis, que ha tenido como origen los malos hábitos alimenticios, que pueden prevenirse en los primeros años de la vida. Como vemos, la mala nutrición se observa en países pobres (desnutrición) y ricos (obesidad y sus consecuencias).

En estos objetivos, planteados por G. Mialaret de manera muy general en aspectos sociales, educativos y de desarrollo, se reflejan, no obstante, planteamientos de gran importancia para la educación y el desarrollo de los niños de estas edades iniciales, y con los cuales, en un amplio enfoque, se puede coincidir.

No obstante, para lo que hay que hacer en un centro infantil y concebir en un modelo curricular para el logro de estos objetivos generales, se hace necesario una exposición más detallada de los mismos, que permita en la concepción, abarcar los aspectos más fundamentales del desarrollo.

Cada modelo curricular plantea de manera diferente sus objetivos generales a alcanzar en la educación y el desarrollo de los niños de los primeros años, un análisis global de los mismos, permite resumirlos en fundamentos y principios generales que se pueden establecer de la manera siguiente:

❖ *Objetivos generales de la educación de la primera infancia:*

A la educación de la primera infancia le corresponden dos tareas u objetivos fundamentales que constituyen la base esencial sobre la que puede lograrse todo el posterior desarrollo. Estas objetivos o tareas generales son:

- ❖ Lograr en cada niño el máximo desarrollo de todas sus potencialidades de acuerdo con las particularidades propias de la etapa.
- ❖ Alcanzar, como consecuencia de lo anterior, la preparación necesaria para un aprendizaje escolar exitoso.

Como resultado de estas tareas fundamentales se han de plantear entonces a la educación de la primera infancia objetivos más específicos que permitan operativizar estas direcciones generales de la educación infantil:

Lograr en los niños la formación de premisas del desarrollo sociocultural, ético y afectivo que se expresa en:

- ❖ Mostrar un estado emocional establemente positivo, manifestar satisfacción al realizar los distintos tipos de actividades que se realizan en el centro infantil, el hogar y la comunidad, y sentir cariño y respeto hacia aquellos que los cuidan y educan.
- ❖ Conocer y manifestar respeto por los símbolos nacionales de su país, así como reconocer y demostrar admiración y cariño por los héroes más relevantes de la patria.
- ❖ Manifestar el deseo de participar en tareas laborales sencillas, comprendiendo su valor y utilidad, así como respetar la importancia del trabajo del adulto.

Lograr una conducta socialmente aceptada y la formación de cualidades personales en correspondencia con la etapa, lo que le permite:

- ❖ Ajustar su comportamiento, dentro de las posibilidades de la edad, a las normas elementales de conducta esperables en el contexto en el que crece y se educa.
- ❖ Manifestar satisfacción por compartir o relacionarse con sus coetáneos, educadores y otros adultos.
- ❖ Mostrar bondad, sinceridad, respeto, cariño y otros rasgos positivos en sus relaciones con los demás.

Aquilatar un adecuado desarrollo intelectual que se exprese en:

- ❖ El dominio de conocimientos en forma de representaciones generalizadas acerca de los objetos, hechos, fenómenos más simples de la naturaleza y la vida social, de su entorno más cercano.
- ❖ Las habilidades para establecer relaciones sencillas entre los hechos y fenómenos que conoce.
- ❖ El desarrollo de capacidades sensoriales que le permitan la realización de acciones con los objetos, teniendo en cuenta sus propiedades y cualidades.
- ❖ El dominio de procedimientos que le permitan solucionar distintos tipos de tareas intelectuales que muestren el desarrollo en sus procesos psíquicos cognoscitivos: percepción, pensamiento en acción y representativo, formas elementales del pensamiento lógico, memoria e imaginación.

Evidenciar el dominio práctico de su lengua materna al:

- ❖ Utilizar un vocabulario amplio relacionado con los objetos del mundo en que interactúan.
- ❖ Pronunciar correctamente los sonidos del idioma.
- ❖ Expresarse con calidad, fluidez y coherencia acerca de los hechos y experiencias sencillas de su vida cotidiana y de las cosas que aprende.
- ❖ Sentir gusto y satisfacción al utilizar las distintas formas bellas del lenguaje literario.

Manifestar el desarrollo de sentimientos y gustos estéticos al ser capaz de:

- ❖ Reflejar de forma plástica y creadora las vivencias que más les impresionan.
- ❖ Expresar sencillas valoraciones al apreciar la belleza de la naturaleza en la creación del hombre y su propio trabajo, así como, en las relaciones con otros niños y de éstos con los mayores.
- ❖ Aprender a apreciar la manifestaciones musicales.

- ❖ Mostrar desarrollo del oído musical que le permita entonar melodías y reproducir diversos ritmos.

Mostrar el desarrollo de sus habilidades y capacidades motrices al ser capaz de:

- ❖ Lograr coordinación y flexibilidad en los movimientos, ejecutar ejercicios combinados de equilibrio, así como regular y diferenciar las distintas acciones motrices.
- ❖ Ejecutar las acciones motrices, logrando mayor independencia y variabilidad e iniciar la valoración del resultado de estas acciones.
- ❖ Utilizar el cuerpo como forma de expresión, logrando mayor orientación en el espacio.
- ❖ Manifestar una buena postura corporal.

Los objetivos específicos que se refieren anteriormente, se conjugan con objetivos más concretos en cada período de la primera infancia, lo que permite su adecuación curricular.

Todo esto de conjunto determina que a fines de la primera infancia han de haberse alcanzado en todos los niños dos logros fundamentales del desarrollo de la personalidad:

- ❖ La formación de un sistema de subordinación y jerarquización de motivos
- ❖ La formación de la autoconciencia, el autoconocimiento y la autoevaluación

Ello nos permite considerar a finales de la primera infancia al niño como personalidad capaz de regular su conducta de manera efectiva y cuyo comportamiento puede ser previsto, lo cual es un índice básico para valorar la formación de la personalidad. El niño al finalizar la primera infancia es ya personalidad, aún con muchos aspectos a desarrollar, pero con una formación reguladora de su comportamiento que posibilita evaluar al mismo, ya no como simple sujeto o individuo, sino como una personalidad en sí misma.

Ello comprueba que en el largo proceso de la humanización del hombre, a la primera infancia corresponder sentar las bases fundamentales de su conversión de individuo a personalidad. Por

eso decimos que la filosofía fundamental de la educación apunta a la adquisición lo más temprano posible, de los "autos" que conducen al individuo a transformarse en persona: autoconocimiento, autonomía, autoconciencia, autocontrol, autodecisión, autodisciplina, autoestima, autoconfianza, autosuficiencia, autoevaluación, autorrealización, autoindagación, autorreflexión.

Aqué! ámbito ideado en 1837 por Friedrich Fröbel, al que llamó "jardín de infantes" porque los niños aprendían "tan libres como las flores en un jardín", a partir de juegos y canciones a cargo de "maestras jardineras", en este nuevo siglo y conforme a los avances de las ciencias cognitivas, de la nueva concepción de la educación y de lo que se espera de ella, necesariamente debe transmutarse en una "escuela infantil" sumamente profesionalizada y a cargo de educadores con rango universitario (los educadores infantiles), quienes han de contar con las destrezas y recursos académicos apropiados para lograr el máximo desarrollo de todas las potencialidades físicas, psíquicas y emocionales de niños y niñas, de todos sus talentos y capacidades, para que puedan formarse integralmente, y convertirse desde un horizonte de valores humanos positivos, en agentes transformadores de la realidad, para el logro de una sociedad mejor, de países mejores, de un mundo mejor para todos.

Este cambio imprescindible, implica modificar radicalmente los objetivos generales de la educación, los tratamientos de los programas, las actividades y los objetivos específicos a alcanzar en cada fase del desarrollo integral de niños y niñas, desde su nacimiento en adelante.

Se debe garantizar en el niño la apropiación y dominio de conocimientos, hábitos y habilidades que le posibiliten una inserción exitosa en la escuela primaria, secundaria, en la universidad y en el mundo que le tocará vivir como ciudadano.

Lo importante no es el conocimiento en sí, sino formar los instrumentos del conocimiento, las herramientas y tecnologías del intelecto que le permitirán realizar eficazmente las operaciones del pensamiento para la resolución de conflictos, para la toma de decisiones, para su desarrollo integral.

Esto cambia los criterios respecto a la enseñanza en la primera infancia, y cambia a los programas educativos, que se transforman de programas para un determinado número de conocimientos,

hábitos y habilidades, en programas de desarrollo, dirigidos a los procesos y cualidades físicas y psíquicas del niño. Obviamente, ello determinará, a su vez, el cambio de los contenidos, de los procedimientos metodológicos, de los recursos y medios de enseñanza, y de la evaluación.

Es decir, que para que un programa de la primera infancia cumpla con los objetivos de la educación en estas edades, no debe estar dirigido sólo a algunos aspectos del desarrollo con omisión de otros, ni darle un peso excesivo a determinadas áreas del desarrollo en detrimento de otras. Actualmente existen programas "cognitivos", programas "psicomotores", etc., en lo que el énfasis se concentra en la posición teórica que los sustenta y en dependencia de la misma, partiendo de la concepción del desarrollo infantil que la misma señala.

En este sentido, si bien los elementos que tienen que ver con lo físico, lo motor y lo psíquico, suelen estar representados (aunque a veces con un reduccionismo entre estas áreas), las particularidades neurofisiológicas se omiten con gran frecuencia en estos programas que, consecuentemente, adolecen de indicaciones y procedimientos adecuados. Tanto es así que hay muchos programas educativos en los que no hay una simple mención al tiempo que deben durar las actividades pedagógicas, lo cual está estrechamente relacionado con el sistema nervioso del niño, sus niveles de prosexia, su capacidad de trabajo y rendimiento intelectual, y la posibilidad de fatiga funcional de su organismo en general y de su cerebro en particular.

La problemática de los objetivos y contenidos tiene dos manifestaciones importantes: por una parte, la introducción de contenidos otrora correspondientes a edades mayores (esto, relacionado con los criterios de la aceleración del desarrollo); y por otra, el concebir el contenido semejante a las asignaturas de la escuela primaria, tanto desde el punto de vista formal (y así se habla de unidades, ejes temáticos, etc.), como del enfoque del contenido (fraccionados, segmentados, no interrelacionados u organizados como sistemas de conocimientos).

Esto, por supuesto, está estrechamente relacionado con el poco conocimiento de las particularidades del desarrollo del niño de esta edad, lo que determina que se conciba entonces con programas, formas organizativas y de sistematización de conocimientos, semejantes a los de la escuela primaria.

En este sentido, dadas las particularidades del pensamiento y la percepción del niño, los contenidos de un programa educativo para la primera infancia han de estar dirigidos a la formación de capacidades y habilidades, con un enfoque integracionista en la que los distintos contenidos no se vean como áreas aisladas de desarrollo, sino que se interrelacionen entre sí.

Son incalculables las posibilidades del desarrollo cognitivo de los niños de las primeras edades. Lo difícil es cómo hacerles asequibles estas potencialidades y encontrar los medios apropiados dadas las características de la edad. Los viejos métodos para la asimilación excesiva de información han de quedar en el pasado y se deben implementar nuevas formas de realización que se apoyen en un aprendizaje activo por parte del menor, y en el cual la asimilación de los conocimientos se dé en actividades ricas y dinámicas, que posibiliten al niño una incorporación activa de las relaciones que se dan en el mundo que lo rodean.

A pesar de este acuerdo teórico, sin embargo, aún los programas educativos de la primera infancia adolecen de deficiencias que se pueden resumir en lo siguiente:

- ❖ Algunos programas de educación de la primera infancia no explicitan su enfoque teórico, el cual tiene que ser deducido a veces del estudio de sus procedimientos metodológicos, lo cual puede llevar a inexactitudes y confusiones.
- ❖ Otros explicitan el enfoque conceptual del cual parten, pero luego no se da correspondencia de la teoría con los procedimientos metodológicos que plantean.
- ❖ Se da el caso de programas que tienden a separar la etapa de la primera infancia en dos sub-etapas. En este caso suele no darse una unidad conceptual entre una edad y la otra y se recomiendan enfoques y criterios metodológicos disímiles, que resultan extraordinariamente nocivos para los niños que en el tránsito de un período a otro son sometidos a diferentes formas de organización y sistema de aprendizaje, y complicados para los educadores, que a veces tienen que abandonar sus procedimientos metodológicos usados hasta el momento para apropiarse de otros en ocasiones diametralmente distintos.

Desde el análisis de estas problemáticas, un programa de educación para estas edades científicamente concebido ha de

explicitar la posición teórica de la cual parte y existir correspondencia entre lo que se argumenta teóricamente y lo que luego se hace en la práctica pedagógica. De este modo la teoría dirige la acción metodológica y la práctica pedagógica ayuda a confirmar y profundizar el enfoque teórico del que parte; la teoría se confirma en la práctica, que es el criterio de la verdad, y a su vez la práctica perfecciona y consolida la teoría.

Un programa de educación infantil debería corresponderse teóricamente con un solo enfoque conceptual, y asimilar dialécticamente lo mejor de otras concepciones que sean compatibles con el mismo.

Asimilar dialécticamente quiere decir que cualquier forma organizativa, contenido, procedimiento, método, puede ser integrada al propio programa siempre que se filtre, se le decante y se conciba dentro de su concepción teórica, haciendo las modificaciones necesarias para permitir esta fusión.

Desafortunadamente esto no suele hacerse, y lo más común es que se tomen estos procederes tal cual lo establecen las otras teorías, de manera mecánica y cayendo en un eclecticismo no siempre exitoso. Hacer un programa cerrado, que no admite la inclusión de ningún otro proceder teórico y metodológico, es tan perjudicial como el ser ecléctico pero sin un criterio rector, pues en todo enfoque siempre hay elementos de verdades científicas, que nutren la ciencia psicológica y pedagógica en un haz de conocimientos que proviene del estudio y la investigación de muchos, sin que la verdad científica sea patrimonio de una única escuela o posición teórica.

La significación de la edad, las particularidades del desarrollo de los niños en este período de la vida, y los conceptos teórico-metodológicos de los programas educativos, son fundamentos estructurales básicos para concebir la formación de un profesional apto para la labor educativa de la primera infancia, que es total y particularmente diferentes de la de los niños de otras edades mayores. Esto obliga a su vez a crear un educador diferente, que pueda aplicar de manera autónoma e innovadora todo su arsenal técnico y científico para lograr el máximo desarrollo de los niños.

3.4. PARADIGMAS Y PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL O INICIAL

Los objetivos de la educación de la primera infancia señalan las metas generales hacia las cuales se ha de dirigir el trabajo educativo en el período más significativo del desarrollo humano. El proceso educativo tiene rasgos definidos que lo hacen diferente en muchos sentidos a lo que suele ser usual en otros niveles de enseñanza, lo cual involucra a la propia formación del educador infantil, que también, por su esencia, ha de ser también diferente dado que su objeto de trabajo así lo es.

Ello ha conllevado a que el proceso educativo en la primera infancia haya seguido diversos modelos curriculares y no exista una línea conceptual única que lo dirija. De esta manera se han establecido lineamientos generales o paradigmas que se pueden corresponder con las más diversas teorías, y que en ocasiones se cristalizan en la estructura del centro infantil o su dirección y organización.

El hecho de que existan paradigmas generales para la concepción de un proyecto educativo infantil, posibilita que se organicen los centros siguiendo estos paradigmas, y que, independientemente de la divergencia, se garanticen los propósitos educativos que se proponen.

Independientemente del enfoque curricular, los propósitos y finalidades pueden resumirse en aspectos muy generales que determinan paradigmas que pueden ser aceptados por todos, dado que constituyen cuestiones que la ciencia psicológica y pedagógica infantil han demostrado son válidas para la formación y educación de los niños que se encuentran en esta etapa de la vida.

Un paradigma educativo es un conjunto de creencias, valores, teorías, que hacen referencia a realizaciones validadas y consideradas ejemplares, por lo que asumen carácter normativo general que comparte una comunidad educativa. Es un modelo, un tipo ejemplar.

Desde este punto de vista existen principios generales para la educación de la primera infancia que han asumido el criterio de paradigmas que, a veces con modificaciones no trascendentales, suelen ser aceptados por todos los que tienen que ver con la formación y educación de los niños de cero a seis-siete años, y otros a nivel más concreto, o metodológico que a su vez también asumen este carácter normativo general.

Luego, claro está, están aquellos lineamientos que son parte propia de la concepción o modelo curricular específico, y que hacen diferente a unos y otros centros infantiles, en cuanto a la estructura de los grupos, su organización y rutina diaria, el énfasis en uno u otro aspecto del currículo, y que los permite clasificar en centros de enfoque constructivista, o montessoriano, o histórico-cultural, o integracionista, por nombrar algunos tipos. Lineamientos que no sólo afectan lo organizativo o estructural, sino que también asumen posiciones de índole teórico-conceptual.

Pero, en términos generales, se pueden señalar paradigmas en los cuales la mayoría está de acuerdo, y que han de formar parte del trabajo educativo, de la manera en que se enfoca la labor en la edad, y de la visión de la labor formativa que ha de tener el educador para estas edades.

Paradigmas generales de la educación de la primera infancia

1. La necesidad y derecho inalienable del niño a una educación oportuna y pertinente a sus necesidades y características

Ello implica, además, que la educación del niño ha de concebirse a partir de las propias condiciones y particularidades de la edad, y sin recurrir a contenidos ajenos a sus necesidades y características.

2. Concepción del niño como un sujeto que aprende, con características propias individuales y de su etapa etaria.

En este paradigma se expresan tres conceptos fundamentales de la educación de la primera infancia, referidos a la consideración del niño como un sujeto:

- ❖ En proceso de personalización, formación y aprendizaje para convertirse en un ser humano cabal
- ❖ Con rasgos y particularidades semejantes a los de otros niños que están en su rango de edad,
- ❖ Que aún siendo semejante a los otros, constituye una individualidad con sus propias condiciones y especificidades.

3. Educación como un proceso integral, que potencia el aprendizaje autónomo del niño.

En este paradigma se encierran algunos aspectos fundamentales que van a permitir que la educación en esta primera infancia se conciba de una manera particular:

- ❖ Su carácter integral, no sólo referido a las esferas del conocimiento, sino también a sus áreas de desarrollo y a todas aquellos factores que lo condicionan,
- ❖ Su salud y los aspectos biofisiológicos,
- ❖ La formación de sus procesos psicológicos,
- ❖ Los logros educativos,
- ❖ Su participación social y comunitaria.

Pero a su vez señala un hecho de trascendental importancia: el que el niño pueda por sí mismo llevar a cabo su aprendizaje, en la medida en que el adulto posibilite que lo pueda hacer así (aunque en esto último el énfasis va a variar en los diferentes modelos curriculares).

4. Concepción de la educación de la primera infancia como complemento de la educación familiar.

La educación familiar constituye la base y el fundamento primero de todo el proceso formativo del niño, lugar que no puede ser reemplazado por ningún otro agente educativo. La educación provista por el centro infantil o la vía no formal, ha de constituir un complemento de dicha educación familiar, organizando de manera mucho más científica, y con el acuerdo con la familia, el sistema de influencias educativas. Es a partir de esta unión, de este pacto educativo, que el proceso formativo del niño puede alcanzar sus mejores logros.

5. La educación de niños pobres ha de ser de mayor calidad.

Si se parte de que la educación es un derecho inalienable del niño, el que éste se encuentre en un medio social desfavorable, ha de concitar el que todos promuevan la posibilidad de una educación de calidad para estos niños desfavorecidos, a través de todas las vías políticas, sociales, educacionales, culturales, etc. que han de

intervenir para la consecución de este propósito. Esto implica la necesidad de la confluencia y coordinación entre los planes de gobierno en materia de educación, salud (nutrición, higiene), inclusión social, seguridad, etc.

6. Validez de una diversidad de modelos operativos de la educación de la primera infancia, que respondan más adecuadamente a necesidades de niños y familias.

La educación de la primera infancia ha de tomar en cuenta los aspectos históricos, socioculturales, económicos e idiosincrásicos de la comunidad educativa en la que se desenvuelve, y desde este punto de vista, un modelo curricular puede ser pertinente a dicha comunidad, mientras que otro puede no serlo, lo que conlleva la consideración de que diversos modelos puedan ser asimilados porque responden de manera más eficiente a las particularidades de la comunidad educativa dada, y en particular a las necesidades de una comunidad educativa específica. El carácter dialéctico que puede tener dicho modelo para asimilar lo proveniente de otros modelos, es entonces un factor importante a tener presente en su aplicación.

7. Considerar que en el quehacer educativo existe un conjunto ampliado e integrado de diversos factores.

Este paradigma implica tanto la consideración de la educación integral del niño, ya señalada previamente, como el de la participación de los más diversos agentes educativos en el proceso de educación de los niños, entre los cuales se incluyen a la familia y la comunidad educativa como principales. Concebir entonces que el trabajo educativo es obra de muchos y no solamente de la institución infantil, es un punto de partida básico para una proyección racional y científica de esta labor.

Paradigmas metodológicos de la educación de la primera infancia

Los paradigmas generales anteriormente mencionados no son los únicos, pero en gran medida generalizan una comunidad de criterios para los diversos modelos curriculares. A esto se unen otros que por su carácter metodológico pueden no ser ya considerados tan globales, pero que en cierta medida gozan de un gran consenso entre los educadores. Entre estos tenemos:

1. Las experiencias de aprendizaje han de tener una significación afectiva para el niño y realizarse a un nivel que permitan sus posibilidades de comprensión, sin que ello implique la ausencia de un nivel de reflexión asequible a sus posibilidades intelectuales.

Las experiencias deben ser concretas, significativas, vivenciales y graduadas y ajustarse al desarrollo evolutivo de estos niños, yendo de los niveles más concretos a los más abstractos y posibles en la edad.

2. Concepción del juego como recurso metodológico esencial del trabajo pedagógico.

El juego constituye la actividad directriz o rectora del desarrollo en la primera infancia, por lo que gran parte de las actividades educativas a realizar con los niños de esta edad han de tener un carácter lúdico, por ser esta vía la manera más asequible en que ellos se apropian de la realidad que les rodea. Esto implica considerar profesionalmente la importancia del juego no como divertimento, sino como el recurso metodológico más importante para la realización de las actividades educativas.

3. Formación de un ambiente humano desafiante que estimule la curiosidad y la necesidad de aprender. Un ámbito de gran contención afectiva, comprometido, grato, acogedor.

Si las actividades han de tener un ambiente de juego, de ello se desprende que han de estar acompañadas de alegría, de una cálida interacción entre el educador y sus niños. Esto no es sólo relativo a las actividades educativas, sino que ha de estar generalizado al propio ambiente general del centro infantil, que ha de reunir condiciones de un clima emocional positivo que propicie el más sano desarrollo de la personalidad de los niños, dentro de una atmósfera de respeto mutuo, comprensión y cariño para todos y cada uno de ellos.

4. Flexibilidad en la educación de la primera infancia, para posibilitar adecuaciones a intereses del niño, y mayores posibilidades de opción y autonomía.

Este principio metodológico resume en sí mismo mucho de lo planteado anteriormente, e incita a mantener una posición flexible y ausente de rigideces en la educación de estos niños, que supla sus necesidades y les permita el desarrollo de un comportamiento

independiente y de toma de propias decisiones, en los que el educador pueda fungir como orientador, colaborador, facilitador, co-gestionador del proceso educativo de cada niño y niña, y no como transmisor de relaciones esenciales ya determinadas.

El grado en que una proyección del trabajo educativo puede convertirse en un paradigma depende en mucho del alcance de la misma y de la medida en que es aplicable a un mayor número de modelos curriculares. No obstante, existen principios que sin poder ser conceptualizados exactamente como paradigmas, alcanzan un nivel de generalidad tal, que gran parte de tales modelos los asimilan como suyos. En realidad, cuando se habla de los principios de la enseñanza y la educación, se dice de principios que son generales a cualquier nivel de educación, que se concretan y particularizan en cada edad. En el caso de la primera infancia, implica necesariamente la adecuación de estos principios generales y su particularización en la edad, lo cual está dado por la obligatoria correspondencia que ha de existir entre las características del desarrollo en estas edades y la organización del sistema de influencias educativas.

Estos principios generales son:

- ❖ La educación y la enseñanza del niño en las condiciones del medio circundante.

Este principio señala que no puede concebirse la educación del niño ajena a las particularidades del medio social en el que se desenvuelve, en interrelación constante con ese medio y con procesos educativos fundamentados en el sistema de relaciones de dicho medio, sin crear ambientes artificiales o medios *sui generis* del trabajo educativo. Esto es extensible a los procedimientos metodológicos, que han de concebirse en unidad estrecha con las particularidades del medio.

Pero a su vez también significa que el niño ha de estar en contacto directo con el medio natural y físico que le circunda, en estrecha relación con los elementos que integran dicho medio.

- ❖ El papel orientador del adulto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El educador juega un importante rol en la orientación del proceso de asimilación por el niño de las relaciones del

mundo que le rodea y no puede concebirse este proceso sin su participación, pues es quien ha de organizar científicamente las condiciones, el sistema de influencias educativas, el andamiaje para que el niño, por sí mismo, construya su conocimiento, busque por sí las relaciones esenciales, elabore su propia base de orientación.

Por supuesto, la posición que el mismo ocupe va a estar en estrecha dependencia con la concepción teórica que sustente el programa, y podrá ser más o menos directiva, orientadora o facilitadora, pero siempre formando parte del proceso educativo del menor y nunca estableciendo que la educación espontánea, o el niño por sí solo, sin una participación del adulto, sea capaz de alcanzar todos los logros del desarrollo esperables.

❖ La consideración de la propia actividad del niño.

La apropiación de la experiencia social es un proceso individual que forma parte de la actividad propia del niño, en la que se forman sus facultades psíquicas

Si la actividad no es rica, si el niño no juega un rol activo en este proceso, la adquisición del conocimiento y la formación de sus cualidades psíquicas serán pobres y fragmentadas y nunca alcanzarán los niveles de desarrollo esperables. En la primera infancia se consideran tres actividades rectoras van a caracterizar este desarrollo: la comunicación emocional niño-adulto en la lactancia, la actividad con objetos en la edad temprana, y el juego a partir de los tres años, a los que se unen diversas actividades productivas, como el modelado y el dibujo, que posibilitan en un mayor grado dicho desarrollo.

❖ La educación y la enseñanza dentro del grupo infantil.

La personalidad se forma en el sistema de relaciones sociales en que se desenvuelve el individuo. Por ser un producto de sus condiciones de vida, la educación del niño ha de concebirse inmersa en ese sistema de relaciones, en la interrelación de unos niños con otros, en la pequeña sociedad que constituye el grupo infantil con sus normas, códigos, valores y una dinámica que le es propia.

Es en este medio social que ha de realizarse el proceso educativo, sin aislar al niño del contacto con los otros, sin

promocionar un enfoque individualista del desarrollo, lo cual no quiere decir que el niño no tenga oportunidades dentro del grupo de actuar por sí mismo y por sí solo.

❖ La educación de la individualidad del niño.

Si bien la personalidad se forma dentro del conjunto de relaciones sociales en que se desenvuelve el individuo, la personalidad es, por su propia esencia, única e individual. Esta aparente contradicción con el principio anterior no es más que una negación dialéctica, donde un aspecto no puede existir sin el otro pero a su vez guardando su unidad, pues ambos niveles no son una identidad.

Ello implica que el proceso educativo debe garantizar la formación de la individualidad dentro del grupo social, en este caso el grupo infantil, en estrecha relación con los otros y para los otros en tanto que se forma para sí. Lograr el justo equilibrio es tarea ingente e implica un profundo conocimiento de la naturaleza infantil y de las condiciones del proceso educativo en que los niños se forman.

❖ La atención a la diversidad.

Todos los niños son muy semejantes y a la vez cada uno es una individualidad. Pero además, cada niño tiene su propia particularidad étnica, social, cultural, su propia familia, su comunidad de origen, su medio social. La aceptación de esta diversidad y de que todos tienen el mismo derecho a gozar de una educación de calidad y donde se posibiliten la máxima consecución de sus posibilidades físicas y psíquicas, es un principio educativo fundamental en la primera infancia.

❖ La consideración de la equidad en el proceso educativo.

La previsión de una educación inicial semejante para todos los niños, es un factor importante para modificar las condiciones socioeconómicas diferentes y las inequidades relacionadas con la condición de género. El proceso educativo ha de facilitar que todos los niños puedan tener acceso a una educación de calidad, independientemente de su estatus y extracción social, y a su vez facilitar que niños y niñas tengan las mismas posibilidades de desarrollo.

- ❖ La unidad e interrelación de la familia, la comunidad y el centro infantil.

Las influencias educativas que el niño reciba en el hogar ha de mantener una estrecha relación con aquella que se realiza en el centro infantil, e implica que educadores y padres han de estar de acuerdo en lo que se debe hacer, plantearse tareas comunes, utilizar formar similares de trato e interrelación con el niño, brindar ejemplos semejantes de comportamiento y de formación de valores.

Esto conlleva una doble vía de acción: del centro infantil hacia la familia, lo que engloba conocer sus necesidades y posibilidades, las condiciones de vida del niño, y la orientación a los padres para la continuidad de la labor educativa del centro en el hogar; a su vez de la familia hacia el centro, para proveerle de información, apoyo y de sus posibilidades educativas. Esta interrelación se concibe en un plan de acción común, con objetivos y estrategias semejantes, con intereses comunes.

La experiencia demuestra que la participación de la comunidad incrementa la efectividad de los programas educativos. El niño y su familia, al igual que el centro infantil, se localizan en una comunidad que tiene sus propios intereses sociales, económicos, educativos. Cuando estos intereses coinciden con los del sistema de influencias existentes en la familia y la institución, se crean bases para un mejor desarrollo de los niños. La comunidad a su vez recibe del centro infantil una influencia educativa que puede lograr modificaciones importantes en sí misma, haciendo que ésta desenvuelva capacidad para fortalecer su unidad interna, identificar sus necesidades y encontrar soluciones.

Los principios generales anteriormente analizados son afines a cualquier nivel de enseñanza, que se particularizan en el caso de la primera infancia para adecuarlos a las características de esta etapa del desarrollo. No obstante, la pedagogía y psicología actual más modernas, consideran además otros principios más específicos, que se refieren tanto a los factores que condicionan el proceso educativo como a las particularidades y características de los niños, en correspondencia con la etapa del desarrollo, y que pueden expresarse como lineamientos que orientan su estructuración y su orientación metodológica.

Entre los principales tenemos:

- ❖ El centro de todo proceso educativo lo constituye el niño.

Todo sistema de influencias educativas tiene el objetivo central de lograr el máximo desarrollo de todas las potencialidades físicas y psíquicas del niño al máximo de sus posibilidades, lo cual se alcanza cuando el mismo participa activamente en todo su proceso formativo integral.

Establecer que el niño es el centro de la actividad pedagógica, significa que la organización de su vida cotidiana en el centro de educación infantil, la estructuración de las actividades que se planifican, los métodos y procedimientos de trabajo didáctico, las relaciones que se establecen entre el educador y los niños, tienen que estar en correspondencia con su edad, sus intereses y necesidades, y poseer un significado y sentido personal.

Esto también implica el que pueda participar activamente en la determinación de qué hacer y cómo hacerlo, para que comprenda la finalidad de sus acciones.

Y significa, además, que el niño debe jugar el rol principal en la búsqueda de las relaciones esenciales al asimilar la realidad circundante, sobre la base de los procesos y condiciones que el educador propicia de manera efectiva para que pueda fabricar su base de orientación y construir sus propias estructuras mentales.

Este lugar central que ocupa el niño se conjuga así con el principio general que establece que el adulto juega un rol principal como orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es él quien lo organiza y estructura. Esto está dado porque en la edad infantil las experiencias del niño son aún limitadas, el dominio de sus procedimientos para hacer necesitan de mayor orientación, y sus posibilidades para una acción independiente están todavía en una etapa inicial de realización.

- ❖ Integración de la actividad y la comunicación en el proceso educativo.

La actividad y la comunicación, como categorías generales del desarrollo, son las que posibilitan en cada niño la

asimilación de la experiencia histórico-cultural. En el transcurso de los diferentes tipos de actividad y en las formas de comunicación e interrelación que se establecen entre los niños y los que le rodean, es que se forman las más diversas capacidades, propiedades y cualidades de la personalidad.

Aunque todas las actividades contribuyen al desarrollo infantil, existen algunas que resultan más significativas en una determinada etapa: la comunicación emocional niño-adulto en la lactancia; la actividad con objetos en la edad temprana; el juego, cuando son más mayorcitos.

Pero estas actividades transcurren y están involucradas a su vez dentro de un proceso de comunicación oral y afectiva, verbal y gestual del educador con sus niños, que constituye un fundamento básico del proceso educativo, pues es a través de esta comunicación que se transmiten las experiencias vitales.

De esta manera, las acciones pedagógicas con los niños y niñas han de desarrollarse dentro de una actividad y caracterizarse por la más amplia comunicación, tanto de los educadores con los niños como de éstos entre sí, de esta manera se da una asimilación más efectiva de la experiencia social, que redundará en una mayor calidad de los procesos y cualidades psíquicas que la posibilitan.

❖ La unidad entre lo instructivo y lo formativo.

En la primera infancia se sientan las bases fundamentales de las cualidades de la personalidad, por lo que la unidad de la enseñanza y a la educación cobra una particular importancia. En este sentido, el sistema de influencias educativas no solamente ha de comprender las posibilidades de alcanzar un determinado nivel de los procesos cognoscitivos, sino también de los afectivos-motivacionales, de modo tal de lograr una persona lo más completa y multifacética posible.

De esta manera, en todos los momentos de la vida diaria del niño en el centro infantil, además de promoverse la asimilación de los conocimientos (lo instructivo), ha de procurarse lo formativo, la educación de sentimientos de amor y respeto hacia la familia, sus pares y sus educadores, la formación de sus cualidades personales y la educación en valores humanos positivos como la bondad, la veracidad, la honestidad, la ética en procedimientos y actitudes, la

perseverancia, la cooperación y la ayuda mutua. Esto, por supuesto, dentro de actividades propias de la edad, que permitan que las mismas tengan para el niño una significación y sentido personal.

- ❖ La sistematización de los diferentes componentes del proceso educativo.

Los componentes del proceso educativo: objetivos, contenidos, métodos y procedimientos metodológicos, medios y recursos didácticos, y formas de evaluación, han de tener una necesaria interrelación y sistematización dentro del sistema de influencias educativas de la primera infancia.

Esta sistematización se expresa en distintas formas de relación dentro de una misma área de desarrollo e interáreas, implicando una articulación transversal y vertical del programa educativo en sí mismo y con el de la escuela, al transitar el niño hacia la educación primaria.

Estas relaciones han de promover en toda su extensión la unidad de los procesos cognitivos y afectivos, que han de darse en integración, de forma tal que todo momento del proceso educativo sea al mismo tiempo instructivo y formativo, y desarrollador global de la personalidad.

- ❖ La atención a las diferencias individuales.

Este principio no ha de confundirse con aquél de la educación de la individualidad, pues mientras que este último enfoca al niño como una unidad e integridad única, el primero se refiere a la atención diferenciada que dentro del grupo ha de recibir cada niño a partir de su integración en el grupo.

La atención a las diferencias psicoindividuales de los niños, aunque es un principio general para todos los niveles de educación, es singularmente importante en la primera infancia, ya que por darse el desarrollo sobre estructuras que están en pleno proceso de formación, maduración y perfeccionamiento, y de manera brusca y acelerada, propicia que se den mayores posibilidades para la existencia de diferentes ritmos en el desarrollo de los niños, tanto dentro de los distintos períodos por los que transcurre la etapa, como dentro del mismo grupo de edad.

El trabajo diferenciado es indispensable, pues cada niño tiene sus propias particularidades que lo hacen único, y hay que potenciar sus posibilidades individuales para alcanzar el máximo desarrollo.

Esto se expresa desde el punto de vista metodológico en crear actividades que planteen diferentes niveles de complejidad para cada niño sea trabajando individualmente o en grupos de similares características. Esto hace que el tratamiento diferenciado no sea exclusivamente de forma individual, si bien esta manera puede ser utilizada para niños ubicados en los extremos: los que cuentan con posibilidades por encima de la media, y los que presentan algunas deficiencias o tienen un ritmo más lento de desarrollo.

La atención a las diferencias individuales ha de realizarse de manera natural, de modo tal que los niños reciban el nivel de ayuda sin que se les haga conscientes de que sus tareas o las preguntas a ellos dirigidas, son más sencillas o más complejas que las del resto.

El educador que se forme para el trabajo en la primera infancia ha de tener un conocimiento profundo de estos paradigmas y principios, pues ellos son los que le permiten alcanzar una comprensión cabal de las particularidades del niño de esta edad y de la manera en que se ha de concebir de forma general su proceso educativo.

3.5. PARTICULARIDADES ESENCIALES DEL PROCESO EDUCATIVO EN LAS CONDICIONES DEL CENTRO INFANTIL Y LA EDUCACIÓN POR VÍAS NO FORMALES

Si bien para un educador es importante conocer las características de los niños con los que ha de trabajar, y también de los objetivos que se plantea para alcanzar los logros del desarrollo de sus educandos, de igual manera la comprensión de las particularidades del proceso educativo en que se ha de desenvolver la enseñanza y el aprendizaje es fundamental, pues en la medida en que este se adecue y refleje los factores y condiciones más favorables de dicho proceso, asimismo podrán ser los resultados que se obtengan en el desarrollo de los niños.

Por supuesto que ahora no se pretende hacer un análisis exhaustivo y muy pormenorizado del proceso educativo en la primera infancia, sino solamente dar una panorámica conceptual y metodológica de las particularidades de este proceso, que al igual que las cuestiones anteriores también reviste su propia singularidad. De este modo al concebir y planificar como ha de ser la formación de un educador para estas edades, se parte de una base más firme para proyectar su perfil, el currículo de esta formación y las características de personalidad que ha de reunir aquel que ha de educar a niños de 0 a 6-7 años.

Cuando se habla del proceso educativo en la primera infancia se consideran una serie de factores y condiciones que implican tres aspectos primordiales:

1. El cuidado del niño, relacionado con las acciones que se realizan para preservar la vida, integridad y su crecimiento sano, referidos principalmente a lo que concierne a la satisfacción de sus necesidades básicas de alimentación, sueño y vigilia, así como de su salud y nutrición.
2. La formación y educación del mismo, que comprende el conjunto de acciones educativas que se realizan en relación con su desarrollo multilateral y armónico, y su formación como persona.
3. La atención integral, como compendio de acciones generales que se promueven por todos los agentes educativos que intervienen en la formación y educación del niño: el centro infantil o la educación en la vía no formal, la familia, la comunidad, para garantizar su crecimiento, desarrollo y formación adecuada, y que surge como un resumen de los dos primeros aspectos considerados.

A partir de estos conceptos, se debate entonces la cuestión de quienes son, o deben ser los agentes principales en esta atención integral. Lo que implica la consideración del papel que corresponde a la familia y los demás agentes en esta atención. Esto ha llevado fundamentalmente a tres posiciones:

1. La que considera que la atención integral a los niños de cero a seis años ha de corresponder exclusivamente a la familia.
2. La que enfatiza que esta atención debe recaer fundamentalmente en agentes externos a la familia, especializados y técnicamente capacitados.

3. La que concilia ambas posiciones y establece que debe ser una labor complementaria entre ambos tipos de agentes.

En este sentido se asume que, dada la vulnerabilidad y susceptibilidad de los niños de estas edades a la acción deletérea de los más diversos agentes físicos y psicológicos, la dependencia de estos para la satisfacción de sus necesidades, la plasticidad del desarrollo en las primeras edades, entre otros factores, evidencia la importancia de la familia como factor principal en la atención de estas necesidades básicas y de desarrollo del niño.

Es por ello que se destaca el rol insustituible de la familia durante estos primeros años de la vida, lo que hace que en muchas constituciones y documentos oficiales se establezca a la familia como la célula fundamental de la sociedad, y se plantea a la misma como el modelo natural más perfecto para la atención integral de los niños.

Pero, aún reconociendo este rol fundamental, a su vez se plantea la disyuntiva de si la familia, o todas las familias, poseen las condiciones económicas, sociales y educativas para garantizar el desarrollo integral de sus hijos.

Esto implica la lógica consideración de la necesidad de la labor de otros agentes educativos y extrafamiliares que compatibilicen las posibilidades que la familia ofrece como centro básico para la atención integral de los niños.

La problemática que se deriva de esta consideración radica entonces en como estructurar y hacer combinar de manera eficiente esta labor de atención a los hijos dentro de la familia, con la acción que pueden desarrollar los demás agentes educativos, es decir, la participación de los educadores y otros profesionales, de otras instituciones.

Desde este punto de vista, la acción que otras instituciones pueden ejercer en el crecimiento, educación y desarrollo de los niños, se destaca como una labor que complementa la labor de la familia, que por su condición de célula básica de la sociedad, mantiene su primacía y responsabilidad en la atención integral de los hijos.

Pero la familia a su vez consolida la acción de los demás agentes, por lo que la labor que se realiza en el medio hogareño se compatibiliza con la efectuada por los demás agentes educativos,

en una relación de mutua complementación, puesto que cada uno aporta elementos indispensables y diferenciales para dicha atención integral.

Por eso hoy más que nunca se impone la ratificación del pacto educativo, esto es, de la alianza hogar-centro, que le dio sentido fundacional a la escuela como institución formadora, desde el momento que la primera instancia educadora (la familia), admitió la importancia y la necesidad de contar con un segundo ámbito (la escuela), que complementara profesionalmente la compleja tarea de educar a sus hijos.

Esta acción que realizan los diferentes agentes en la atención integral de los niños, generalmente se ha concebido mediante tres alternativas fundamentales:

- ❖ **La educación formal o escolar**, caracterizada por la existencia de una institución específicamente creada para proporcionar el sistema de influencias educativas, que conlleva la participación permanente y directa de educadores y otros profesionales, así como de un currículo dirigido para esa comunidad educativa.
- ❖ **La educación no formal o no escolarizada**, que se singulariza por la inexistencia de una institución como se concibe en el enfoque institucional, y donde el sistema de influencias educativas se comparte entre diversos agentes, incluyendo a la familia y la comunidad, y en el que el educador profesional disminuye su rol protagónico y se convierte en un promotor y facilitador del trabajo educativo. Esta vía también ha recibido la denominación de no convencional, y presenta numerosas variantes en los distintos países.
- ❖ **La educación informal**, que careciendo de una institución y educadores en el sentido en que se establece en los dos enfoques anteriores, comprende un conjunto de acciones educativas, directas e indirectas, mediatas e inmediatas, que en un amplio prisma de espacios y situaciones proveen diversos tipos de aprendizajes. Este tipo de influencia educativa, también llamada en ocasiones ambiental o ecológica, utiliza para su acción los espacios públicos y principalmente los medios de difusión masiva y la telemática.

La educación de la primera infancia en su interrelación con la familia y la comunidad, puede propiciarse a través de variadas vías, y su selección y creación va a depender básicamente de las posibilidades de la sociedad, las particularidades de las comunidades educativas, las características de los niños a los que se dirige.

No obstante, en cualquiera de estas formas, el proceso educativo en estas edades reviste sus particularidades propias, lo que se debe a las características tan significativas de la edad.

El centro de educación infantil caracteriza a la vía institucional, e implica, como se señalara en la educación formal, la existencia de una instalación creada con este propósito y educadores y otros profesionales, que ponen en práctica un sistema de influencias educativas, y que, por lo general, se expresa en un currículo.

En este sentido, el centro infantil constituye una institución social que expresa en su esencia, las proyecciones y los criterios que una determinada sociedad establece para la educación de los niños en estas edades iniciales. Desde este punto de vista, la sociedad establece sus expectativas respecto a los logros del desarrollo a alcanzar en los niños de esa comunidad educativa, y que por lo general se plasman en un currículo oficial.

Pero, lograr que todos los niños se eduquen en un centro infantil puede ser una meta utópica en muchos países, por lo que ha habido la necesidad de buscar soluciones alternativas que a partir de diversos modelos traten de educar a aquellos niños que no pueden asistir a una escuela infantil. Así, el entrenar a los padres para que asuman un rol técnicamente mejor en la educación de sus hijos, o crear grupos no formales o no escolarizados para atender a los niños, caracteriza a la vía no institucional.

Tanto en una como en otra alternativa, la atención integral y formación de los niños materializan un conjunto de acciones que van desde los aspectos referentes a la salud y la alimentación, el aseguramiento de un estado emocional satisfactorio, y las condiciones para un sano desarrollo de la personalidad, hasta la asimilación del proceso educativo que se imparte.

Esto implica a su vez la apropiada dirección de todo el sistema de acciones educativas, la formación, preparación, capacitación profesional y tecnificación del personal docente, el sistema de relaciones con los padres y la comunidad, entre otras muchas acciones de todo tipo que se realizan.

La asimilación adecuada del sistema de influencias educativas constituye uno de los objetivos centrales de la educación de la primera infancia, y que tomando en consideración los requisitos didácticos acordes con la edad, sigue una determinada secuencia y organización, en el cual se imparten a los niños los contenidos básicos para su aprendizaje, contribuyendo así a la formación de sus hábitos y habilidades, al dominio de determinados conocimientos, y a la formación de importantes cualidades para su desarrollo físico, intelectual, moral y estético.

La educación de la primera infancia culmina, como resultado del desarrollo máximo de todas las potencialidades físicas y psíquicas de los niños, con la preparación de éstos para la escuela, la continuidad de la vida escolar, y la asimilación de la nueva actividad directriz de su desarrollo, el estudio. Esta preparación implica no solo la asimilación de determinados conocimientos, hábitos y habilidades indispensables para el aprendizaje escolar, sino también la formación de cualidades psicológicas indispensables para el éxito en dicho aprendizaje.

Un principio importante del proceso educativo en la primera infancia es el reconocimiento de que cada niño nace con una gama ilimitada de potencialidades, y el hecho de que desarrolle o no ese potencial ha de depender del sistema de influencias educativas que reciba en los primeros años de vida. De allí la importancia suprema que tiene el grado de profesionalismo que tenga cada educador infantil.

El proceso educativo debe tener un alto nivel de exigencias. Esto no quiere decir que se le pida al niño lo que está mucho más allá de sus posibilidades, sino de que en las actividades que se le planteen se tenga en cuenta el desarrollo ya alcanzado, lo que es capaz de realizar por sí mismo de una manera autónoma e independiente, para que sirva de base a las nuevas exigencias.

En este sentido, si se le pide al niño lo que ya sabe hacer, solamente se le está ejercitando, pero no se logrará un nuevo desarrollo; por ello debe plantearse ante el niño nuevas y más altas realizaciones que lo puedan conducir a un más alto desarrollo, al logro de nuevas formaciones.

El proceso educativo ha de ser activo, en el sentido de centrar a la propia actividad del niño como eje del proceso, y en el que nadie puede ni debe hacer lo que él mismo es capaz de realizar. De incumplirse este requisito se sería inconsecuente con la concepción

del importante papel de la actividad y la comunicación en el desarrollo infantil.

El proceso educativo ha de ser significativo y al mismo tiempo tener un sentido para el niño como sujeto activo. Tener significado significa que lo nuevo se inserte en lo ya adquirido y conocido por el niño para alcanzar una verdadera y actual comprensión. Cuando se va a educar se deben tener en cuenta las formaciones y desarrollos ya alcanzados como fundamento esencial para proyectar el futuro.

La actividad tiene que tener sentido para el niño. No se trata de hacer por hacer, sino de hacer algo que se desea, satisface y con un objetivo determinado. El niño que ayuda a regar las plantas debe sentir agrado en echarle agua con su regadera, satisfacción por cumplir el encargo, y hacerlo para contribuir a que tengan más vida, para que sus hojas sean más verdes, y sus raíces más fuertes.

El proceso educativo ha de ser interactivo. El niño no está solo con su educador, sino que forma parte de un grupo de coetáneos, con los convive, se desarrolla, aprende y se forma. Solamente junto a los otros, en una acción conjunta, puede lograrse en el niño o la niña la comunicación, la interrelación, y el placer de hacer con los demás. Conocedor de esto, el educador propiciará la realización de actividades conjuntas donde aprendan a compartir sus materiales, ayudarse los unos a los otros, apreciar y valorar lo que los demás hacen, y respetarlos y amarlos.

Pero ser interactivo, además, significa que, en dependencia de los logros alcanzados por los niños, y de sus criterios y realizaciones, el proceso educativo pueda ser modificado convenientemente para poder ajustarse a las nuevas condiciones, y de que el educador organice su labor pedagógica sobre la base de las posibilidades que sus propios niños le planteen. De esta manera el proceso educativo se convierte en una actividad conjunta y no en vía de un solo sentido en la que solo prime el criterio y valoración del educador.

El proceso educativo ha de posibilitar la participación reflexiva de los niños, siendo necesario que comprendan qué hacer y cómo hacerlo, pero también para qué hacerlo. Así se contribuye a desarrollar su pensamiento y su capacidad para aprender.

El proceso educativo se ha de caracterizar también por la consideración de las particularidades psicológicas de los niños, como anteriormente se ha planteado. Por ello, en toda la

organización de su vida es necesario tomar en cuenta sus particularidades constitucionales y funcionales y la actividad de su sistema nervioso.

Estas posibilidades del organismo es necesario tenerlas en cuenta al organizar el proceso educativo, tanto para responder al requerimiento de las exigencias antes señaladas, como para determinar ciertos límites, ya que de no tenerse en cuenta podrían afectar el propio crecimiento y desarrollo infantil. A pesar de la alta capacidad de trabajo que puede lograrse, el proceso educativo ha de tener en cuenta que no se pueden traspasar los límites de la resistencia del sistema nervioso del niño al determinar el tiempo de duración de las actividades, y la necesidad de su diversidad, variación y ritmo de trabajo que se plantean al niño. La fatiga, el cansancio funcional, pueden influir negativamente en el proceso activo del niño y disminuir su efecto desarrollador.

En este sentido, es necesario tener en cuenta el tiempo dedicado a la actividad y el descanso que requiere este organismo en desarrollo, con el objetivo de lograr el máximo de productividad.

El proceso educativo en estas edades también ha de caracterizarse por las actividades de juego en todas sus manifestaciones, las de construcción y otras que como el dibujo, el modelado, y las manualidades en su diversidad, atraen el interés y atención de los niños, y por lo tanto, deben ser altamente aprovechadas al instrumentar el proceso educativo.

La actividad grupal ha de caracterizar al proceso educativo en la primera infancia. Trabajar juntos implica planificar de conjunto, ponerse de acuerdo, distribuir tareas, y todo esto contribuye a la toma de decisiones y al desarrollo del lenguaje. Al mismo tiempo se deben propiciar en esta actividad grupal situaciones en que los niños tengan que compartir los materiales, prestarse ayuda, cooperar, situaciones que son propicias para la formación de cualidades, tales como el respeto al otro como al disfrute de realizar cosas juntos con un mismo objetivo.

Considerar al trabajo en el grupo como fundamental no implica que se deje de considerar la atención a las diferencias individuales, lo cual también es una característica importante de la labor educativa, en particular en los años más tempranos de la etapa.

De esta manera el educador no se concreta solamente a interesarse por la marcha del proceso educativo, de las formas

metodológicas a utilizar para implementar los contenidos, a la derivación y dosificación de los objetivos generales y específicos, a los tipos de recursos y medio materiales que ha de utilizar en la realización de las actividades pedagógicas, en los períodos y métodos de la evaluación de los programas, sino que se convierte en un promotor del desarrollo, en un docente cuya meta fundamental es el máximo desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas que tiene a su cargo, y para lo cual usa métodos y principios diferentes en su diaria labor.

En este proceso educativo la posición que ocupa y la función que ejerce el educador se ha expresado de diversas maneras, y que pueden resumirse en cuatro posiciones fundamentales:

En primer término, dos posiciones extremas:

1. El educador ejerce el rol director en el proceso de enseñanza–aprendizaje, centrandolo en sí mismo la búsqueda de las relaciones esenciales y explicitándolas directamente a los niños. Este es el enfoque típico de la educación infantil más tradicional.
2. El educador no ejerce ningún rol, pues el niño posee un patrón interno de desarrollo en que la acción del maestro dificulta la manifestación de este patrón, y provoca deficiencias en su apropiación de las relaciones esenciales. Esta es la clásica posición montessoriana, para quien el mejor maestro es “aquel que se mueve por el salón de clases como una sombra, sin intervenir en el proceso de aprendizaje de los niños”.

Luego, vienen tres posiciones más modernas y actualizadas:

3. La posición constructivista, para quien el educador es un facilitador del proceso de aprendizaje del niño, que ha de buscar por sí mismo las relaciones esenciales y construir su pensamiento.
4. La posición histórico – cultural, la cual, planteando igualmente que el niño ha de buscar por sí mismo las relaciones esenciales, señala que el educador ejerce un papel orientador del proceso de enseñanza – aprendizaje.
5. La posición integracionista, que si bien se basa en la multiada alumno – docente – material didáctico – comunidad educativa, considera que la función formadora del educador

es trascendental, pues en virtud de las exigencias y desafíos de la educación actual, debe aquilatar dotes no sólo de pedagogo, sino también de líder, coach, científico, y manager, y conocimientos básicos de disciplinas específicas como la filosofía, la psicología y las ciencias cognitivas.

Estas posiciones respecto a la función del educador van a determinar formas organizativas propias, en concordancia con sus preceptos teóricos y metodológicos, los cuales, por lo general, se expresan en el proyecto curricular. Las formas organizativas más extendidas dentro del quehacer pedagógico en la primera infancia pueden agruparse de la siguiente manera:

- ❖ La actividad pedagógica propiamente dicha.
- ❖ La actividad libre o independiente.
- ❖ Los procesos de satisfacción de necesidades básicas.
- ❖ Los procesos de organización racional de la vida.
- ❖ El juego, como forma organizativa en sí misma.
- ❖ El desarrollo de talentos y competencias.

Estas formas organizativas singularizan el proceso educativo en la institución infantil, y se acompañan de métodos y medios que le son propios.

La actividad pedagógica constituye la forma organizativa principal del proceso educativo en muchos modelos curriculares, y recibe diversos nombres: educativa, programada, experiencia - clave o llave, juego – trabajo, propositiva, entre otros.

Los rasgos que tipifican a esta actividad son:

- ❖ En la actividad pedagógica tiene lugar la asimilación por parte de los niños de un volumen determinado de conocimientos, hábitos y habilidades de una u otra área de conocimiento y desarrollo del programa educativo.
- ❖ Se realiza con todos los niños, con una composición constante de estos, en un tiempo y horario determinado por la edad.
- ❖ Se realizan y organizan bajo la dirección del adulto, quien determina las tareas y contenido de la actividad, selecciona métodos, medios, organiza y orienta la actividad cognoscitiva de los niños en lo referente a la asimilación de conocimientos, hábitos y habilidades.

La actividad libre o independiente, es otra forma organizativa importante dentro del proceso educativo en la educación de la primera infancia, y es probablemente la más importante, de acuerdo con los enfoques más actualizados, por lo que ha de ocupar un tiempo y un lugar en el centro infantil. Como su nombre lo indica, la misma han de propiciar especialmente la toma de decisión de los niños acerca de qué, cuándo y cómo hacer, desarrollando así su independencia. Para que cumplan realmente sus objetivos debe haber una gran flexibilidad en su concepción y realización, pues el esquematismo desvirtúa sus propósitos.

En muchos contextos se considera que la actividad libre tiene la función de crear un balance en la carga intelectual que el niño puede tener y si bien esto es cierto, no se puede olvidar que su principal función consiste en propiciar la autonomía, la iniciativa y la creatividad.

Los procesos de satisfacción de necesidades básicas son formas organizativas dirigidas, por una parte a garantizar la cumplimentación de los requerimientos fisiológicos de la actividad del organismo (sueño, alimentación, aseo e higiene, entre otros) y por la otra, a coadyuvar la organización racional de la vida del niño y la niña en el centro infantil.

Se considera una forma organizativa del trabajo educativo porque todo proceso de satisfacción de necesidades básicas tiene implícita una determinada formación de hábitos, por lo que también suele poseer un contenido programático, si bien en muchas instituciones no tienen un peso considerable debido a lo restringido del horario de asistencia del niño al centro infantil.

El juego es quizás la forma organizativa más importante del proceso educativo, y por su esencia y alcance constituye el recurso metodológico más apropiado para posibilitar en los niños la asimilación de las relaciones esenciales, aunque no todo el aprendizaje ha de organizarse en forma de juego, y una condición importante del proceso educativo es encontrar el justo equilibrio entre las actividades en forma de juego y aquellas en las que no está presente como procedimiento metodológico. En la escuela infantil profesionalizada, el juego es un medio para, y no un fin en sí mismo.

El proceso educativo en la primera infancia se caracteriza también por su carácter diferenciado.

La primera infancia se caracteriza porque, dentro de su concepción como etapa única del desarrollo, presenta períodos o subetapas bien diferenciados entre sí, y que obedecen a las distintas características de los niños en ese momento. Esto obliga a organizar el proceso educativo de manera diferente en cada uno de estos ciclos – lactancia, edad temprana y edad previa al ingreso al ciclo primario – pues cambian los procedimientos metodológicos y los medios o recursos que se utilizan en el trabajo educativo, como así también los fines a alcanzar, y las formas del contenido.

Es por ello que, dentro de los enfoques generales que son aplicables a toda la edad, el proceso educativo ha de adecuarse atendiendo a las particularidades específicas de cada ciclo, subetapa o período. Esto es algo que singulariza grandemente a la primera infancia y la distingue de las otras etapas del desarrollo, que son en esencia homogéneos y que, aunque puedan variar algunos procedimientos para la labor educativa, estos suelen ser más o menos semejantes en todo el transcurso de la etapa en cuestión.

Estas son particularidades del proceso educativo en la primera infancia en las condiciones del centro infantil y que, aunque en su esencia responden a una misma concepción teórica, difieren metodológica y organizativamente cuando se trata de la vía no institucional o no formal.

Las vías no formales de la educación preescolar, también denominadas como no escolarizadas o no convencionales, en suma, no institucionales, constituyen hoy día una forma cada vez más extendida de brindar atención y educación en los primeros años de la vida, lo cual obedece en gran medida a la imposibilidad que en algunos lugares existe de impartir educación en la primera infancia mediante la vía institucional. En esto inciden factores de diversa índole: sociales, económicos, técnicos, entre otros, que han hecho de este tipo de educación una forma actual muy recurrente para tratar de atender a la formación y educación de los niños en las etapas iniciales de la vida.

Este hecho que está aparentemente relacionado con una carencia de instituciones infantiles, tiene implicaciones conceptuales muy profundas, que no se reducen un simple problema económico de falta de cobertura, y que van desde el momento inicial en que se define que se entiende por educación no formal y que relación guarda entonces con el proceso educativo en la primera infancia.

El Fondo de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Infancia (UNICEF) define a la educación no formal como *“una forma organizada y sistemática de impartir contenidos seleccionados a grupos específicos de población”*. En esta definición están implícitos algunas aseveraciones que han llevado a los detractores de esta forma de educación a calificarla como *“una educación de segundo orden”*, planteando que si se establece que se refiere a *“contenidos seleccionados”* ello implica que no se han de impartir todos los contenidos correspondientes a un programa educativo dado, sino a una parte, y por lo tanto, una menor posibilidad de aprendizajes que en la educación formal (escuela infantil).

A su vez, señalar que se dirige a *“grupos específicos de población”* plantea que la misma no se concibe para toda la población infantil, sino para aquella que tiene determinadas condiciones, que incluso pueden ser valoradas como de riesgo, como son los niños que viven en zonas marginadas, comunidades indígenas, medios rurales, entre otras. En este sentido es un tipo particular de educación, no equivalente a la que habitualmente se ofrece en el medio institucional, y por lo tanto, *“inferior”* o de *“segundo orden”* comparada con aquélla. De ahí la crítica que algunos hacen a la educación por la vía no formal, y la causa de su rechazo a la misma.

Ante esta situación de reprobación en algunos países se ha comenzado a considerar a este tipo de educación como una alternativa con los mismos objetivos, fines y propósitos de la educación institucional y así, a partir de este nuevo enfoque. se concibe a la educación no formal, no como un medio de impartir contenidos seleccionados para grupos específicos de población, sino como un tipo de educación equivalente a la que se realiza a través del centro infantil.

Esto se puede posibilitar mediante la elaboración de un programa educativo propio para esta vía y de procedimientos metodológicos específicos para llevar a cabo este tipo de educación, y que la misma sea en términos generales semejante a la que se imparte mediante la vía institucional.

Esta posición ha ido cambiando la definición y el contenido de la educación por vía no formal, y actualmente en los foros internacionales la propia UNICEF ha variado su enfoque, tendiendo ya a ver el sentido de la vía no formal como una alternativa de educación semejante en su esencia a la vía institucional, aunque, como es natural, con sus propias particularidades.

Claro está que esta toma de conciencia no se ha materializado aún en la práctica educativa habitual, porque ello requiere ingentes esfuerzos técnicos, económicos y sociopolíticos y, salvo raras excepciones, aún en la mayoría de los países los sistemas de influencias educativas por vía no formal tienen las limitaciones que se les han señalado, aunque su cobertura va siendo cada vez más amplia.

La forma que asume actualmente en los distintos países la educación no formal es muy variada, por lo que es bastante difícil señalar pautas generales para el proceso educativo que en la misma se desarrolla, pero aún así es factible apuntar a criterios y proyecciones muy generales pero que permiten hacer una cierta caracterización de su proceso educativo.

La orientación a los padres en el hogar o la comunidad y la existencia de grupos educativos no formales caracterizan a la vía no institucional. Esto no es así en todos los lugares, dándose incluso formas intermedias que algunos definen como semi-institucional. Estas tres formas a veces coexisten en una misma comunidad, y en otras solo algunas de ellas. Pero de cualquier manera se pueden anticipar criterios al respecto.

Las actividades no formales de educación inicial, van desde los esfuerzos experimentales hasta programas que se pretenden tengan un carácter nacional. En muchos países se han desarrollado diferentes modelos que se adaptan a las necesidades de la población. Los programas pueden ser administrados por una variedad de agencias representando diferentes sectores. En comparación con otros programas formales, éstos son generalmente más flexibles en cuanto a manejo y estructura administrativa y de menor costo.

Los programas no formales utilizan una variedad de materiales educativos y curriculares. Dado que gran parte de los que trabajan con los niños suelen ser personal voluntario, las comunidades tienen un rol importante en la ejecución de estos programas, y con su participación, reflejan generalmente la cultura, valores, prácticas de crianza y costumbres de la comunidad. Los programas no formales, a menudo, son considerados agentes efectivos de cambio social, mejorando los conocimientos de los padres acerca del desarrollo temprano de los niños y la participación de la comunidad.

En la práctica unos modelos están más orientados al cuidado y custodia del niño, mientras que otros se dirigen más a su desarrollo. Pero lo cierto es que de manera general proporcionan alternativas para el desarrollo cognoscitivo, físico, social y emocional de los niños, ofrecen un espacio para la comunicación entre adultos y los niños, y de ellos entre sí, además de brindar una oportunidad para que las familias satisfagan la necesidad de saber como interactuar de manera positiva con sus hijos.

Pero, en términos generales estos modelos se caracterizan por:

❖ Un enfoque centrado en el niño

Al igual que sucede con el programa educativo de la vía institucional, los no formales o no escolarizados suelen situar al niño como eje central del proceso educativo, lo cual determina que contenidos y procedimientos tratan de ajustarse a esta perspectiva.

❖ La amplia participación de los padres y apoyo de la familia

Aún más que en el centro infantil, el papel que juegan los padres es crucial en la vía no institucional, lo cual hace que se conviertan en un factor de cambio importante de las familias, al darse la interacción directa y continua del hogar en estos planes educativos.

❖ Participación estrecha de la comunidad

Se dice que los programas no escolarizados constituyen un elemento importante de transformación de la comunidad, la cual se apropia de ellos y se involucra directamente en su sostenimiento, apoyo y ejecución, por lo que se necesita involucrar a las comunidades desde el comienzo y adoptar una alternativa social que permita la participación de lleno de todos: padres, familias, y miembros de la comunidad.

❖ Sostenibilidad cultural y económica

Los programas no formales, al estar directamente involucrados con la comunidad, suelen ser un reflejo de sus tradiciones culturales, de su folklore, de su nivel cultural, de su identidad y sentido de pertenencia, por lo que los miembros de la comunidad los sientan como suyos, participen activamente de los mismos, y cooperen económicamente para su sostenimiento.

En cuanto al proceso educativo, la vía no formal, independientemente de sus variantes, tiene particularidades que han de ser tomadas en cuenta por el educador que trabaje en ese ámbito, ya que las prácticas pedagógicas coinciden en su esencia con las de la vía institucional, si se ha seguido el criterio de que sean sistemas de influencias equivalentes, y ha tomado sus principales paradigmas y los aplica de manera creadora.

Por lo general, la vía no formal suele ser una situación pedagógica poco estructurada en el sentido que la misma se concibe en el modelo institucional. Tanto la situación de trabajo con los niños como con los padres suele ser mucho más flexible, adaptable y transformable que la que se da en el centro infantil, y esto obliga al educador a usar su creatividad e iniciativa de manera más amplia que en la otra vía.

El régimen de la práctica pedagógica es muy variable, y constituye una condición y particularidad significativa de este modelo. Por lo general, tanto si asisten niños o padres, o ambos, la actividad pedagógica suele no ser diaria, y si los es, con mucho menor tiempo que el que se asigna en el centro infantil. Ello determina que el educador tiene que transmitir de manera eficiente lo que pretenda, ya sea contenidos pedagógicos a los niños, u orientaciones a los padres, etc., en un breve espacio de tiempo.

La actividad pedagógica grupal se combina con la atención individual de una manera más evidente que en la vía institucional, y esto puede implicar variadas formas de acción: visitas al hogar, reuniones informales, grupos operativos, etc., cuyas técnicas ha de conocer y saber aplicar el educador.

El curso del desarrollo depende de los padres y del educador. Esto significa, en unos modelos más que en otros, que la vía no escolarizada conlleva la activa participación de los padres en las actividades que se realizan con sus hijos y que, garantizar que posean el suficiente conocimiento para llevar esta labor, y en ocasiones para evaluar su acción pedagógica, constituya una labor importante del educador.

Otra particularidad del proceso educativo en la vía no formal es la participación de otros agentes educativos o comunitarios, que proporcionan determinados aprendizajes a los niños o padres, tanto en las actividades de tipo cultural como de contenido programático. Esto hace que el educador tenga también la responsabilidad de orientar y encauzar las acciones de estos otros agentes.

La heterogeneidad de los niños y familias es una particularidad destacable del proceso educativo no formal, que si se organiza en grupos por lo general se integran con niños de diversas edades (no de una sola edad como suele ser más común en el centro infantil) y obliga al educador a considerar estos desniveles etarios en la organización de sus actividades educativas.

En el caso del trabajo directo con los padres, la disimilitud cultural y escolar suele ser la norma, lo que también conlleva métodos diferenciados dentro de las propias situaciones de aprendizaje de estos adultos.

Finalmente, el uso de medios de enseñanza para las actividades educativas suele ser limitado, en comparación con aquellos que se utilizan en la vía institucional, y por lo general, de carácter artesanal o provistos por la propia comunidad. Esto hace que el educador deba dedicar gran parte de su tiempo a la consecución de estos medios y a mover mecanismos comunitarios para su obtención.

La necesidad de la mayoría de los sistemas educacionales de acudir a las posibilidades de implantación de estas vías no formales o no escolarizadas, es muy acuciante, ya que la experiencia ha comprobado que mediante la vía institucional, los índices de cobertura suelen no ser satisfactorios, y ello indica que una gran parte de la población infantil no puede recibir los beneficios de una educación profesionalmente organizada, en una etapa de la vida tan crucial a su desarrollo.

Es por eso que esta alternativa se extiende cada vez más, y determina la urgente necesidad de crear un profesional de la educación, que no solamente esté capacitado para su labor pedagógica dentro de las condiciones organizativas de un centro infantil, sino también que sea capaz de llevar a cabo su trabajo en las condiciones de la educación no formal. Esto lleva a que los planes de formación del docente para estas edades tempranas, tienen necesaria e indefectiblemente que lograr la preparación idónea del educador para ambos modelos educativos, y dominar los objetivos, métodos y procedimientos de cada uno de ellos, que en su esencia responden a una misma proyección: lograr el máximo desarrollo de las potencialidades de los niños durante primera infancia.



4

Tendencias y concepciones generales de la formación de los docentes para la Educación Infantil

La primera infancia constituye, como ya se ha señalado previamente, una etapa de crucial significación para el desarrollo de la personalidad del individuo y que posee características propias que la diferencian de cualquier otro momento evolutivo. Una de estas características fundamentales es que, aún dentro de la misma etapa, se suceden cambios trascendentales que determinan períodos en los cuales los objetivos, métodos y procedimientos a llevar a cabo por el docente varían totalmente, lo cual la hace particularmente compleja a la hora de pensar en el tipo de profesional que se requiere para estas edades.

La formación de un docente técnicamente capaz y psicológicamente preparado para trabajar con niños cuyas estructuras y procesos físicos y psíquicos fundamentales están en plena fase de conformación y maduración, deja entrever la enorme complejidad que conlleva su formación, la cual históricamente ha tenido diversos enfoques, a veces antagónicos entre sí, y que significa un tema aún no acabado en el momento actual.

4.1. ESTADO Y REGULARIDADES DE LA FORMACIÓN ACTUAL DE LOS EDUCADORES INFANTILES.

Cuando se hace un examen pormenorizado del estado actual de los currículos de los centros de formación de docentes para la educación de los niños de la primera infancia se detecta que los

mismos reclaman por un cambio y una actualización urgente, lo cual tiene un amplio reconocimiento en los diferentes ámbitos que tienen que ver con esta formación, partiendo del criterio de que la mayoría están atados a viejos esquemas de contenidos y metodologías. Si bien empieza a ampliarse el espacio de análisis de esta problemática en los centros universitarios, es evidente que aún así persiste el déficit en dicha formación.

Esta situación es general en toda la formación actual en el mundo, pero es particularmente crítica en América Latina. Al respecto G. Fujimoto y M. Cormack, en un estudio realizado sobre la formación de docentes para la educación de los niños en los primeros años en diversos países latinoamericanos, destacan que una de las cuestiones más relevantes encontradas sobre la formación del docente para estos niveles, es **la diversidad de niveles de formación** que caracterizan a la misma, que van desde universidades, centros de educación no universitarios, escuelas normales o de magisterio, hasta docentes de primaria con cursos de postgrado y alumnos de secundaria con somera capacitación para trabajar en el ámbito infantil.

Esto hace que sea bien difícil poder hacer un cuadro comparativo entre unos países y otros, por ser sus currículos totalmente diferentes, y por no poder hacer una correlación de su exigencia de escolarización para comenzar a estudiar esta profesión. Incluso, esta diversidad se da dentro de un mismo país, no tanto ya en el nivel de formación en que se ubica al estudiante, sino dentro de los planes de formación, que divergen de una región a otra, de una universidad a otra, de un centro politécnico a otro, lo cual hace que dos egresados de una supuesta idéntica carrera, tengan distintos perfiles de formación, aunque teóricamente sean ambos profesionales iguales. Esto va a reflejarse de manera negativa en la posterior ubicación laboral de los egresados y en la continuidad de su preparación metodológica ya ubicados en los centros, pues al ser disímil su formación esto dificulta la creación uniforme del plan de preparación y capacitación metodológica de todo el personal, lo cual incide desfavorablemente en el trabajo pedagógico.

La diversidad de los niveles de formación lleva aparejado un elemento subjetivo de evaluación de la carrera y una consecuencia administrativa y laboral mucho más seria.

Así, existe un criterio generalizado de que estudiar para ser educador de la primera infancia es *algo fácil*, pues ni siquiera está muy claramente definido el nivel en que esta profesión puede

estudiarse y, por lo tanto, su contenido puede tener disímiles complejidades. Encuestas realizadas a los estudiantes en universidades y otros centros de formación revelan que las carreras de humanidades son generalmente evaluadas por ellos como menos complejas y científicas cuando se comparan con aquellas que pertenecen a las ciencias exactas, lo cual es un reflejo a su vez del mismo y erróneo criterio popular. Pero, cuando se entra a valorar entre las correspondientes a la educación, con una cierta frecuencia se considera a las referidas a la educación inicial o infantil, como de una aún menor complicación o más simples que las preparan para la educación básica o la educación superior, cuando en realidad, debe ser la más jerarquizada, científica, investigadora y académicamente completa de todas las facetas de la docencia.

Esto ha conducido a un criterio absolutamente equivocado y muy subjetivo de que estudiar para trabajar con niños pequeños es sencillo, y que, por lo tanto, puede no tener que ser necesario hacer su formación a nivel universitario, sino a nivel de técnico medio o de hacerlo como una derivación de una carrera más compleja.

La consecuencia administrativa y laboral de esta diversidad de niveles de formación, en que unas veces el educador que va a trabajar con niños de esta edad es un profesional universitario, y otras simplemente un graduado de nivel técnico, conlleva administrativamente a una gama de consideraciones sobre la remuneración que ha de recibir este educador que hacen poco atractiva la carrera, que en muchos países, es mal pagada y que comparada con el graduado para otras enseñanzas similares ranquea por debajo en las categorías de salario. Esto suele desestimular a los que terminan el bachillerato, que tienden a buscar las profesiones que les pueden resultar más atractivas financieramente.

Una consecuencia mucho más negativa desde el punto de vista del trabajo es que las regulaciones laborales suelen "flexibilizarse" en grado extremo con respecto al nivel de calificación requerido para ejercer esta labor, y con una frecuencia alarmante, particularmente en los países en vías de desarrollo, se ubica personal a trabajar con los niños que no tiene un título idóneo para realizar estas funciones, siquiera de nivel de técnico medio, y que con una simple preparación básica, en el mejor de los casos, se le considera "apto" para llevar a cabo esta tarea. Esto es bastante típico en algunos sistemas educativos estatales, pero tampoco (salvo la excepciones a toda regla), los centros infantiles de iniciativa privada están exentos de esta problemática.

Una segunda particularidad de los planes actuales de formación de docentes para la primera infancia radica en **la disimilitud de lugares que ocupa dentro de la estructura académica de los centros de formación**. Así, mientras en unos centros la carrera tiene su propio perfil como tal, en otros se une a una formación que se considera afín a la misma, a veces como un apéndice de otra formación que se considera más importante.

En este sentido no es raro encontrarse planes que, además de aquellos que hablan de una licenciatura (o grado académico semejante) en educación, infantil, la ubican como una mención o especialización dentro de una licenciatura pedagógica mucho más general (como es la licenciatura en educación); otros la reflejan compartiendo una formación, como es educación "preescolar" y psicología especial; e incluso lo que es peor, la pérdida de su propia condición como carrera pedagógica, tal es el caso de la "licenciatura en psicología con especialización en educación preescolar", como si la formación de un docente para educar niños de estas edades fuera simplemente una derivación de una proyección más amplia, en este caso de la psicología.

Estos son algunos ejemplos concretos tomados del ámbito latinoamericano, y en ningún momento son fruto de una afirmación subjetiva.

Otra problemática presente es referida a **la formación heterogénea del nivel de competencia del educador infantil**, lo cual es consecuencia de la concepción que se tenga de esta etapa del desarrollo. Así, se observan los currículos de formación de docentes centrados en la atención institucionalizada para niños de tres a cinco años, sin considerar los años previos del desarrollo (del nacimiento hasta los tres años) y donde no se han actualizado los contenidos y estrategias de acuerdo con el nuevo rol de estos profesionales, lo que expresa una formación absolutamente desvinculada de la realidad actual, en la que, afortunadamente, empieza a considerarse a esta etapa desde el nacimiento hasta los límites del ingreso a la escuela como fundamental para un desarrollo apropiado de los niños y niñas.

Esto ha implicado que en algunos lugares la formación para la etapa esté escindida en dos niveles académicos, uno de tipo universitario para la educación de los niños desde los tres años, y otro, con mayor frecuencia situado en el nivel de formación media, para la atención de los niños desde el nacimiento hasta los tres años. En este caso se da incluso la situación de que esta última formación en ocasiones no corresponde a la instancia de educación,

sino que aparece en otro organismo que asume la responsabilidad de esta formación, como las área de salud, bienestar social, instituciones de atención a la infancia, entre otros.

No obstante, en los países más avanzados en la atención y educación de los niños en la primera infancia, existe una tendencia actual a considerar a toda la etapa, desde el nacimiento hasta los seis años, como tributaria para la formación del educador, si bien esto aún no se ha materializado lo suficiente en la práctica universitaria, como sería deseable.

Dentro de esta formación heterogénea del nivel de competencia también surge como una singularidad presente en los actuales planes de formación, la de enfocar básicamente a los mismos como mediadores de **una formación para el trabajo con niños de zonas urbanas**, y donde la de nivel universitario, aún con buen nivel científico, carece de un acercamiento a la realidad por medio de una práctica sistemática y continua en ambientes carenciados y marginados donde su labor es más necesaria.

Esto hace que la inmensa mayoría de los planes de formación en la actualidad se dirijan a la creación de un profesional **apto para trabajar en el nivel institucional de educación de la primera infancia**, y sin embargo, sin conocimientos ni práctica alguna para desempeñar su labor en otras alternativas, como son las vías no formales, no escolarizadas o no convencionales de la educación (en suma, vías no institucionalizadas), que hoy por hoy van erigiéndose en la alternativa más viable para impartir educación en la primera infancia en la mayoría de los países, y muy en particular en los países del tercer mundo, que generalmente carecen de recursos para afrontar la educación de estos niños por la vía institucional.

G. Fujimoto y M. Cormack, sobre la base de los problemas detectados por ellas (a los cuales se han añadido otros no reflejados en su análisis) abogan por crear **un nuevo perfil de agente educativo** (como les llaman a todos los que de una forma u otra, tienen a su cargo la conducción de las acciones que se realizan con los niños y padres de familia).

Al respecto subrayan que: *“sería necesario en primer lugar la formulación de un perfil del docente preescolar o inicial que considere las características que éste debe tener, las funciones a desempeñar en una sociedad concreta y que a partir de ese perfil, revisar el currículo de formación para introducir los reajustes y modificaciones necesarios para que el docente de este nivel cumpla*

su rol de educador de los niños, orientador de la familia y promotor y coordinador de las acciones de carácter intersectorial e interdisciplinario que se desarrollan en la comunidad en beneficio del niño menor de 6 años”.

Esta situación quizás no sea tan aguda en los países industrializados que gozan de una fuerte tradición en educación de los primeros años, pero aún en ellos se destaca la limitación de no considerar a los tres años iniciales como parte de la formación de un educador de la primera infancia, y alguna de las otras problemáticas señaladas anteriormente, lo cual a todas luces es una seria carencia en dichos planes de formación.

Pero en los países de América Latina, y mucho más aún, en los países del tercer mundo que son la gran mayoría, esta situación previamente destacada tiene una significación muy actual y presente.

Esto vislumbra que la situación de la formación del docente para la educación de la primera infancia precisa de una necesaria actualización y un perfeccionamiento permanente que permita hacer más compatibles los factores que inciden en dicha formación, de modo tal que dejen de ser los analfabetos funcionales a lo que los han llevado los avances de disciplinas que en muchos casos ni siquiera existían cuando cursaron la carrera docente.

El análisis de la literatura sobre el tema, la revisión de los currículos de formación de distintos países y el estudio de las problemáticas socioeducativas a las cuales estos currículos han de dar respuesta, permiten formular algunas regularidades en materia de la formación de docentes en sentido general y que son aplicables a la de los educadores para la primera infancia en particular:

- ❖ Se observa una falta de rigor científico en la concepción de los currículos para la formación de los docentes, en las que se obvian las teorías que los pueden fundamentar, no se estudian los fundamentos de los fenómenos educativos ni el transcurso histórico de los mismos.
- ❖ Existe poca relación de la teoría con la práctica, porque el tiempo que se dedica a la práctica pre-profesional es muy limitado, así como se observa una falta de comprensión del contenido principal de la misma.

- ❖ Es insuficiente o nula la preparación del docente para el trabajo científico investigativo, el cual se deja a otros profesionales, que a veces desconocen las particularidades del fenómeno pedagógico como tal. En los casos en que dicha capacitación para el trabajo científico está incluida en los planes de formación, con frecuencia aparece desvinculada de la realidad pedagógica cotidiana del docente. Este punto es particularmente crítico, porque de suyo, un docente debe ser investigador en la acción de su práctica diaria.
- ❖ Hay descompensación y falta de equilibrio entre la formación académica y la profesional, donde la misma no da respuesta a las necesidades y requerimientos que en la práctica profesional se encuentra el egresado.
- ❖ En muchos planes de formación la duración de los estudios es notablemente corta, dándose con frecuencia currículos que solamente abarcan de dos a tres años, lo que tiende a crear una subvaloración de dicha formación al compararla con otras carreras “más difíciles y complejas”.
- ❖ Hay pocas experiencias científicamente confiables en el desarrollo de los modelos de profesionales. En general lo que se concibe son perfiles centrados en asignaturas que no permiten tener definida la naturaleza específica de la tarea, de lo que dependen las estrategias de formación.
- ❖ La mayoría de los planes de formación hacen un énfasis excesivo en la dimensión instrumental de la profesión, y que responde al criterio de que el egresado sea capaz de enfrentar la solución de los problemas que se planteen en su área de trabajo, y pueda actuar de acuerdo con las necesidades de la práctica y demandas sociales con la mayor efectividad y eficiencia posibles. Esto hace que este énfasis en el área instrumental conlleve aparejada una subvaloración de otros aspectos importantes de la formación, como son, por ejemplo, la concepción de la profesión, de su cosmovisión y ética, del sentido de pertenencia y de la identidad profesional.
- ❖ No se establecen coordinaciones necesarias, académicas y organizativas, entre la formación y los diferentes niveles de enseñanza para los que se preparan los futuros profesionales de la educación. Ello implica incluso la falta en los planes de formación de la vinculación y necesaria articulación de la

educación de la primera infancia con la educación básica, o con aquella que se corresponde a la educación especial.

- ❖ Existe una contradicción marcada entre una dinámica metodológica de corte reproductivo y libresco, y la proposición de la investigación como método de comprensión de la realidad pedagógica.
- ❖ La formación inicial y permanente así como la investigación, en la mayoría de los casos, se realizan en instituciones separadas, lo que impide su adecuada interrelación.
- ❖ La investigación, cuando aparece en los planes de formación no aparece por lo general como una estrategia formativa, es decir, que sirva al estudiante no para convertirse en un investigador, sino que sea capaz de organizar las experiencias de aprendizaje y adquiera las competencias de los conceptos, métodos y técnicas de la investigación como formas de aproximación al saber con fines de aprendizaje.

Estas son algunas regularidades que han caracterizado los planes de formación en muchos sistemas educacionales, y que se ven reflejadas con particular dimensión en la correspondiente a los de los educadores para la primera infancia.

Lo anteriormente expuesto no agota la problemática presente en el momento actual en esta formación, y que derivan en consecuencias directas o indirectas, de las cuales una de las más desfavorables la constituye *la ausencia de prestigio social* del educador para estas edades.

El status social que una determinada profesión tiene en una sociedad no depende exclusivamente de las deficiencias que puedan o no tener sus planes de formación, pero si es un elemento más que colabora al establecimiento de dicho status social. Este depende de muchos factores, históricos, económicos, técnicos, culturales, idiosincrásicos, muchas veces ajenos a una verdadera base científica, pero que hacen que una profesión específica se considere mejor o más docta que otra, y se valore en un rango o nivel determinado en una comunidad o sociedad dada.

Criterios recogidos en encuestas realizadas a educadores, o en los intercambios que con frecuencia se dan en el ámbito internacional, revelan que la profesión de educador es subestimada en muchos países, y consecuentemente, mal retribuida

salarialmente y poco valorada socialmente. Esto es extensible lo mismo a países del tercer mundo como a los altamente industrializados.

Esta situación es mucho más aguda cuando se trata de los educadores de la primera infancia, lo cual está dado, en primer lugar, por el desconocimiento de la significación que la etapa tiene para el desarrollo, y en segundo término y como derivación de esto, de la falta de un saber sobre la complejidad que implica la realización de este trabajo. Para muchos el centro infantil es un lugar en que los niños “van a jugar y entretenerse” y consideran a la institución infantil más como una instancia que brinda un servicio en que se atiende y cuida a los niños que llevando a cabo una función educacional.

Ello hace que no sea muy particularmente atractivo para los jóvenes que egresan de la enseñanza media el matricular una carrera universitaria de la que posteriormente no han de recibir una gran retribución social, eso sin contar los problemas económicos ya señalados.

Tanto es así que, aunque los planes de formación de educadores para la primera infancia teóricamente en la mayoría de los países se hacen para hombres y mujeres, es casi una regularidad de la formación de educadores infantiles **la ausencia del sexo masculino como estudiantes en esta carrera**. Si bien esto también obedece a factores históricos y socioculturales, la falta del reconocimiento de un status social apropiado es un factor importante en este hecho vigente.

Por supuesto que esta falta de presencia del sexo masculino no es un factor determinante en que se puedan presentar, como algunos pretenden afirmar, problemas en la identificación sexual de los niños, pero decididamente para el aprendizaje del rol social que cada sexo ocupa en una cultura determinada sí es importante, así como el de la interrelación propia de ambos sexos que se da en el hogar.

Es por ello que resulta de tremenda importancia que los planes de formación de educadores de la primera infancia incluyan contenidos que tengan referencia con el establecimiento de un status social y de la consideración de una profesionalidad temprana, aspectos que se han de retomar cuando se estudie lo referido al modelo del profesional.

4.2. TENDENCIAS DE LOS MODELOS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES

La preocupación por el desarrollo profesional del docente para la educación de la primera infancia, tanto en sus aspectos de formación como del ejercicio de su práctica, condiciones de trabajo, consideración social, control y evaluación, se han convertido en los últimos años, no solo en un problema político, administrativo y técnico, sino en un importante objeto de estudio teórico, investigación y debate público.

En general la formación de docentes ha sido y sigue siendo uno de los temas más estudiados y controvertidos, y no solamente en la educación de los primeros años. A principios de la década de los ochenta del pasado siglo, la atención estuvo mayormente centrada en la formación inicial del educador, mientras que en la actualidad la investigación se orienta también con fuerza, hacia la formación permanente.

Una aproximación a la situación de la formación de docentes en el momento actual, y en particular en América Latina, señala algunas tendencias que han existido acerca de los diferentes **modelos de formación**, y que han concitado amplios espacios de discusión.

La revisión de la literatura especializada que aparece en numerosas publicaciones periódicas y el estudio de los más diversos planes de formación revela como una constante el problema de la formación de docentes para los diferentes niveles de enseñanza, el papel que juega el centro infantil, y las diversas estrategias utilizadas en esta formación, lo cual guarda una estrecha relación con las coyunturas históricas en las relaciones de poder y conflictos entre grupos y fuerzas sociales durante dicho período.

El análisis de las tendencias que han predominado, o que persisten en la actualidad, va a depender del punto de vista que se considere para su estudio, lo cual determina una diversidad de aproximaciones que reflejan un aspecto básico de lo que el autor específico considera como más relevante a los fines del plan de formación, y ahora lo que se pretende es hacer una panorámica de aquellos que pueden resultar significativos.

En este sentido, M. Davini, en un estudio sobre los modelos teóricos sobre formación docente en el contexto latinoamericano señala la existencia de dos grandes momentos en los cuales se

delinean claramente diferentes modelos sobre la formación del profesorado.

Un primer momento, que va desde el comienzo de la década de 1960 hasta fines de la década de 1970, se caracteriza por la hegemonía del modelo **tecnicista** y el surgimiento de modelos alternativos, en el que las predominantes corrientes crítico-reproductivistas conceptuaron a los docentes como meros agentes reproductores de algo preestablecido e impuesto, de un modelo cuya misión básica consiste en tecnificar el proceso educativo sobre premisas de una supuesta racionalidad, economía de esfuerzos y eficiencia en el logro de los productos. En función de este modelo, el profesor es visto esencialmente como un técnico. En los cursos de formación se insiste hasta la saciedad en cómo programar y evaluar los aprendizajes, entendiendo como programación y evaluación la especificación de objetivos precisos de enseñanza, expresados en términos de conducta observable y mensurable.

Mc Donald, Apple y Sacristán coinciden en apuntar que en este enfoque la labor del profesor fue simplificada de una función educadora a estrictamente instructiva, y los contenidos de la enseñanza transformados en objetivos de conducta. La racional de este modelo tuvo como base significativa a la psicología conductista, aportando un lenguaje y una metodología propios del behaviorismo y que refuerzan los planteamientos eficientistas.

No obstante, a pesar de la indudable hegemonía que el modelo tecnicista-eficientista tuvo en su momento, durante ese mismo período se gestan teorías críticas sobre el papel social de la escuela y se desarrollan posturas alternativas al modelo entonces predominante. Esta dinámica posibilita el tránsito del paradigma tecnicista a los que comienzan a perfilarse hacia el final de la década del 70, bajo el contexto de las pedagogías de la liberación, como resultado específicamente latinoamericano, con la especial contribución de Paulo Freire.

La obra de Freire representa una ruptura frente al anterior paradigma tecnocrático. Dicho autor propone el paradigma del conflicto y la mutación social, recuperando para el pensamiento pedagógico latinoamericano el valor social, cultural y político de la educación como mediadora en la transformación de la sociedad; el papel de la subjetividad en la modificación de las estructuras; el papel y el campo de la propia pedagogía, rescatando su dimensión de teoría y praxis.

La segunda etapa abarca las tendencias que anuncian momentos de transición hacia la democratización de las instituciones. Se trata del nuevo paradigma de transformación social que trajo, en materia de formación de profesores, modelos diferenciados dentro de estas políticas transformadoras, donde se retomaron el problema pedagógico y la importancia de la figura del profesor. Se destacan en este período dos grandes modelos diferentes, con distintas fundamentaciones y estrategias.

Uno de estos modelos, de corte histórico-culturalista, ha sido denominado “**pedagogía crítico-social de los contenidos**”. En este modelo se rescata la figura del profesor y de la calidad de la enseñanza, centrando su postura en la recuperación de los contenidos significativos de la enseñanza como instrumentos para la transformación social, desde una orientación política de crítica social e histórica.

Este modelo adjudica al profesor el papel de mediador entre el saber social acumulado y los alumnos que precisan apropiarse de ese saber como herramienta para poder luchar por la transformación de la sociedad. Para ello se requiere que los docentes dominen los contenidos desde un enfoque histórico-crítico, así como el saber y el quehacer didácticos.

Esta postura tomó auge fundamentalmente en Brasil, por las obras de D. Saviani, C.J. Cury, N. de Mello (1982,1986) y J.C.Libâneo, entre otros.

Dentro de esta concepción, el perfil del profesor deseado es aquél que posee un sólido conocimiento sistematizado de su ciencia y que es capaz de estimular al alumno para que pueda reelaborarlo críticamente a partir de los recursos intelectuales y culturales de que dispone. El profesor debe contextualizar, histórica y socialmente su trabajo, preguntándose por la significación social de los contenidos y de los métodos que usa en el conjunto de relaciones sociales vigentes.

El segundo modelo que se plantea en esta etapa corresponde al de **corte hermenéutico-participativo**, que a través de diversas vertientes centra su acción en la modificación de las relaciones de poder. Consiste en la reformulación de las estructuras no sólo como forma de organización socio-institucional, sino, también, en lo que respecta a la estructura interiorizada en los educadores. Sus raíces están en las pedagogías liberadoras y se nutre de los aportes de la psicología social y de la sociología del currículo.

Esta tendencia se ha ido construyendo por los criterios de diversos especialistas de varios países de América Latina, como R. Vera Godoy, I. Núñez, G. Batallán, C.R. Brandao, P. Nosella, A. Furlán y E. Remedi, entre otros muchos que comparten este modelo teórico, sin dejar de tener en cuenta las diferencias entre dichos autores.

Un rasgo interesante de este modelo de formación de docentes es que el núcleo de su discurso se centra en reflexiones sobre la práctica y se origina en el acopio de experiencias concretas basadas en investigaciones participativas o de investigación-acción. Según este modelo, el profesorado debe formarse para la democratización y transformación de la escuela, y cuya esencia es la modificación de las relaciones sociales que se conforman en el proceso institucional y en la enseñanza. De esta manera se erige y se propone modificar el verticalismo autoritario, el dogmatismo, la pasividad, la discriminación social y la competencia individualista.

Este modelo teórico, al alimentarse de diversas teorías de las ciencias sociales, se construye a través de experiencias que acompañan a la práctica. Una de sus expresiones más o menos común es la organización de diferentes talleres de perfeccionamiento de docentes; prácticas de trabajo comunitario y otras específicas dentro de procesos de formación en centros de enseñanza superior dedicados a la preparación de docentes.

Estas experiencias tuvieron y tienen en América Latina varios exponentes, pero es preciso señalar que en los contextos políticos autoritarios donde surgieron, dichas experiencias tendieron a desarrollarse fuera de las instituciones o en grupos de acción voluntaria en ámbitos privados.

En cuanto a la contribución de estos modelos en Latinoamérica debe ponerse de relieve el intento de dinamizar la relación entre la teoría y la práctica educativas y el papel del trabajo reflexivo-grupal, aunque, obviamente, esto se reduce a grupos aislados y los beneficiarios proceden, fundamentalmente, de medios que son económicamente pudientes.

Sin embargo, la realidad del magisterio en América Latina plantea que subsiste un serio problema de déficit de formación (un tercio de los maestros de la región no tienen título profesional, la mayoría concentrados en áreas rurales), lo que agudiza la baja calidad de la formación docente.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) plantea que la condición docente en Iberoamérica requiere de una intervención urgente que facilite su vinculación con las condiciones de la escuela y de la educación en su conjunto. Afirma que uno de los problemas, y sólo uno de ellos, es la formación, aludiendo en esta afirmación a críticas recurrentes que se señalan a dicha formación. Por ejemplo, que los modelos actuales destacan que al futuro educador se le prepara para enseñar a una población uniforme que no existe, por lo que luego de graduarse tiene que enfrentar múltiples problemas para vincularse al educando y a la comunidad.

En sentido general todo lo antes expresado pone de manifiesto algunas problemáticas que aún se reflejan en materia de formación del profesorado, tales como:

- ❖ Las condicionantes extrapedagógicas son tan decisivas que hacen de la formación una tarea vana o ilusoria;
- ❖ El inmovilismo en la transformación de los procesos de formación está en una práctica contrapuesta a la teoría y a los proyectos;
- ❖ La distancia entre los modelos críticos de formación de profesores y los cambios reales se explican por la ausencia de especificidad y coherencia entre las concepciones y las acciones.

Tanto por la literatura que aborda esta materia en el contexto iberoamericano y de otras latitudes, como por el consenso de las opiniones e intercambios profesionales entre educadores de estos países, se puede apreciar que la actitud radicalizada no sólo impide la construcción de teorías y de alternativas de acción más orgánicas y consistentes, sino que potencia la persistencia en la práctica de otros modelos de formación y de concepciones y tendencias acuñadas en otros momentos, que hacen que los modelos tecnológicos siguen dirigiendo muchas prácticas formativas, y donde además se observan modelos abstractos de los que se espera que funcionen en una realidad mucho más compleja que ellos.

La importancia del papel que juegan los profesores en la mejora cualitativa de los sistemas educativos es reconocida de forma unánime por todos los sectores implicados en la educación. Sin embargo, la unanimidad al declarar la relevancia de dicho papel no

se traduce en unanimidad teórica y práctica a la hora de definir los modelos formativos.

En la literatura especializada existen numerosos trabajos que han tratado de modelar las experiencias de formación del profesorado, particularmente en lo referente a los aspectos didácticos, aunque abarcan otros componentes.

En España, por ejemplo, J.M. Escudero propuso en 1992 dos grandes tipos de modelos formativos: los modelos técnicos o directivos y los modelos procesales o no directivos. Según este autor los primeros enfatizan en una dimensión racional y lógica del conocimiento y la acción humana, a través de la figura del formador, y los segundos enfatizan en una dimensión creativa e intuitiva, a través de la figura del sujeto que se forma, cambia y aprende.

Dado que ambas posiciones resultan extremas, el mismo autor sugiere entonces la necesidad de promover modelos "intermedios" donde se combinen adecuadamente las dos perspectivas.

Dentro de la tradición francesa se encuentra también una propuesta de modelos formativos presentada por L. Demailly en 1991. Esta autora toma como criterio de clasificación los contextos de transmisión y de producción del saber y del saber hacer, distinguiendo los siguientes enfoques:

- ❖ *Los formales* en los que los contextos de aprendizaje, están desgajados de la actividad social, y donde la transmisión de los saberes se lleva a cabo por especialistas.
- ❖ *Los informales* en los que la formación se realiza en el mismo contexto de la actividad práctica, a través del contacto y la imitación, en compañía de un colega y a través de la interiorización del saber y del saber hacer.
- ❖ *Los interactivos reflexivos* donde la formación se vincula a la resolución de problemas reales con momentos de acción y momentos de constitución de nuevas competencias, acompañados de una actividad reflexiva y teórica sostenida por una ayuda externa. Este modelo pretende activar la capacidad de resolver problemas de forma colectiva, mezclando saberes diferentes y produciendo nuevos saberes que se aplican paralelamente al proceso de formación.

Obsérvese que, no siendo coincidentes totalmente las dimensiones formal e informal presentada por L. Demailly con la técnica y la procesal propuesta por J. M. Escudero, se puede afirmar que aquellos procesos formativos, de carácter directivo, suelen darse en contextos formales, y los no directivos, más centrados en los procesos, suelen darse en contextos informales.

También en España, A. Pérez Gómez tomando como criterio de clasificación los modelos de enseñanza y la imagen del profesor que se pretende, propuso en 1992 tres perspectivas básicas en la formación del profesor de cualquier nivel y especialidad:

- 1 La perspectiva académica. Este enfoque se considera consecuente con el modelo tradicional de enseñanza, que pone el acento en el *“proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad”*, y que concibe al docente como un especialista en los contenidos disciplinares que tiene que transmitir en clase.
- 2 La perspectiva técnica. Se corresponde con una imagen de la enseñanza como actividad rigurosa, *como ciencia aplicada que debe garantizar la calidad de los procesos de aprendizaje*. Según esta tendencia los profesores son técnicos que *“dominan las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación”*. En la misma predomina una racionalidad técnica, según la cual la teoría dirige y prescribe la práctica, de tal manera que la formación de profesores se concibe como un proceso de adiestramiento y entrenamiento en competencias técnicas.
- 3 La perspectiva práctica. Se basa en la idea de que los procesos de enseñanza-aprendizaje son complejos y singulares, *“en gran parte imprevisibles y cargados de conflictos de valor”*. La imagen del profesor es la de un artesano o artista que se basa en el aprendizaje de la práctica a partir de la práctica.

En consonancia con el enfoque anterior, también en España, y a partir de las concepciones epistemológicas que fundamentan estos planes de formación, R. Porlán y A. Rivero proponen tres criterios de clasificación de los modelos de formación, conforme se fundamentan en el predominio:

- ❖ del saber académico
- ❖ del saber tecnológico
- ❖ del saber fenomenológico

Los modelos de formación de profesores en los cuales el saber académico es predominante se caracterizan por identificar el conocimiento profesional con el saber disciplinar, haciendo un reduccionismo y simplificación epistemológica, que conlleva a planes de formación que se conciben como una simple inclusión y yuxtaposición de contenidos de diversa índole, científicos, psicopedagógicos, metodológicos, en proporciones que se consideran adecuadas y correspondientes para el nivel educativo de referencia.

En los modelos en los que prima el saber tecnológico parten del criterio de que la intervención es la aplicación de la teoría, diferenciándose de los académicos en que reconocen la significación de la dimensión práctica de la actividad docente, pero asumiendo como aquellos en la preeminencia que otorgan al saber disciplinar. Para este enfoque la enseñanza no es una reproducción mecánica del saber académico, sino una tecnología, y como tal está constituida por saberes funcionales que el futuro profesor ha de dominar.

Los modelos con preponderancia del saber fenomenológico, se basan en la experiencia profesional dentro del contexto escolar y, por lo tanto, en oposición al saber académico y tecnológico, se caracterizan por reconocer solamente la dimensión práctica del conocimiento profesional, que para ellos es el conjunto de experiencias que se desarrollan en el contexto escolar.

La síntesis de estos criterios ratifica la tendencia general de una escisión dentro de la formación de los profesionales, entre la preparación teórica y la preparación práctica, aspectos inseparables de un mismo proceso; de una inacabada comprensión epistemológica del lugar de la práctica; y en última instancia de las debilidades de las concepciones filosóficas sobre las cuales se erigen. Es de destacar el hecho de que todas estas tendencias proceden tanto de países del llamado "primer mundo" como de los del llamado tercer mundo.

Si bien estas tendencias anteriormente señaladas han tenido una incidencia particular en algunas regiones, a su vez han coexistiendo

con tendencias o propuestas mucho más generales que han caracterizado la formación de profesionales para la educación de la primera infancia.

En este sentido, en la formación de profesores podemos considerar los siguientes modelos de formación de educadores:

- ❖ **Modelos precursores.**
- ❖ **Modelos globalizadores.**
- ❖ **Modelos de investigación en la acción.**
- ❖ **Modelo constructivista.**
- ❖ **Modelo histórico-cultural.**
- ❖ **Modelo Integracionista.**

En **los modelos precursores** se identifican y significan dos vertientes principales, caracterizadas por la elaboración de planes y programas sobre la base de objetivos conductuales.

La primera vertiente tiene como representantes a R. Tyler e H. Taba, quienes conciben el diseño curricular para la formación de profesores como una perspectiva amplia a partir del análisis de componentes referenciales que sirven de sustento al currículum, como son la sociedad, los especialistas, los estudiantes; además consideran la influencia filosófica y psicológica.

La segunda vertiente está representada por R. Mager, planteada sobre los años setenta del pasado siglo, la cual se reduce a un modelo de instrucción que centra el problema en la elaboración de los programas sobre la base de objetivos conductuales. Este modelo, según sus críticos, "... es la representación más precisa del eficientismo y de la aplicación del pensamiento tecnocrático de la educación, y hace énfasis en la relación enseñanza-educación-evaluación, de forma dogmática".

Los **modelos globalizadores** destacan el carácter integral de la enseñanza y de sus componentes y ponen el énfasis en el modo de concebir y organizar los contenidos del currículo. Según Torres Santomé el término "globalización" en la enseñanza es entendido actualmente como "educación global" o "educación internacional" y caracteriza la tendencia a la inclusión en el currículo de "núcleos

temáticos” o “temas globalizados”, relativos a contenidos de interés mundial, que se estudian desde una óptica interdisciplinaria y con una visión internacional, como son por ejemplo, la energía, el ambiente, los derechos humanos, el racismo y otros...”.

Aunque en el momento actual esta tendencia es incuestionable, el concepto del término globalización de la enseñanza tiene sus orígenes en Europa, a principios del pasado siglo XX, fundamentalmente en argumentaciones de índole psicológica, tales como el término “percepción sincrética” o lo planteado por E. Claparede en 1908 acerca del carácter global del aprendizaje del niño. Igualmente está lo expresado por H. Wallon en relación con la importancia del acto global en el niño.

Otros aportes psicológicos en este sentido los hicieron J. Dewey y J. Piaget, así como A.V. Zaporozhets y V. Mujina entre otros.

Dentro del campo de la Pedagogía se destaca O. Decroly, de cuyas propuestas se deriva una de las formas de globalización del currículo que se considera clásica: los centros de interés, como ideas ejes en torno a las cuales se estructura la estrategia didáctica.

Otra forma que puede considerarse también clásica dentro de esta tendencia globalizadora, es el denominado “método de proyectos”, que organiza el currículo alrededor de problemas “interesantes” que se resuelven en grupo. Su postulado fundamental es el pragmatismo y sus exponentes más relevantes lo son J. Dewey y H. Kilpatrick.

El modelo de investigación en la acción concibe el currículo como proyecto y como proceso, en los que la enseñanza y el aprendizaje son considerados actividades de investigación y de innovación que aseguran el desarrollo profesional del docente y la formación de los estudiantes. Este modelo surge, como alternativa frente a las concepciones pedagógicas tradicionales y modelos curriculares estructurados alrededor de objetivos.

En este modelo se considera a L. Stenhouse como a uno de los más connotados representantes de la investigación en acción en el campo educativo. Su marcada orientación cognitiva del proceso educativo se pone manifiesto en su interés por las nociones de comprensión, significado y acción. Uno de sus colaboradores, J. Elliot ha continuado desarrollando activamente los trabajos con esta orientación, siendo protagonista principal de su introducción y promoción en España, en la década de los años 80.

De acuerdo con esta tendencia, el currículo se concibe como un proyecto de ejecución que se verifica en la acción del aula, en la que los sujetos que intervienen son parte constituyente de este.

En correspondencia con esta posición, el modelo del proceso supone un concepto activo del aprendizaje, entendido como una actividad propia del alumno, autodirigida por él. Al profesor le corresponde asegurar las condiciones que permitan el aprendizaje significativo y la comprensión personal sobre los temas objeto de debate.

En este modelo de diseño curricular y desarrollo curricular descansa en las consideraciones individuales de profesores y estudiantes en un momento determinado y en circunstancias específicas. Se asume que la preparación científica y psicopedagógica del educador así como su responsabilidad son garantía contra el azar y la improvisación. Al respecto señala el H. Fuentes que "sin dudas aquí hay una excesiva cuota de utopía y que pudiera resultar una enseñanza empírica como consecuencia de su elevada contextualización", lo cual es un aspecto a no pasar por alto.

El modelo constructivista tiene su fundamento central en la afirmación de que el conocimiento es una construcción que realiza el individuo a través de su actividad con el medio. En esta tendencia el estudiante desempeña un papel activo en el proceso de aprendizaje, debido a que se entiende este como un proceso de construcción y reconstrucción, en el cual el sujeto organiza lo que se le proporciona, de acuerdo con los instrumentos intelectuales que posee y de sus conocimientos anteriores.

Estas ideas del individuo construyendo por sí solo sus estructuras mentales fueron desarrolladas por J. Piaget en sus estudios del desarrollo intelectual del niño, y a partir de ellas sus seguidores crearon una pedagogía que tomó el nombre de operatoria o constructivista, y cuya base teórica y metodológica se extendió a los planes de formación de educadores, y constituyen una fuerte corriente del diseño curricular en la actualidad.

El modelo histórico-cultural tiene sus bases en el enfoque desarrollado por L.S. Vigotski. Este enfoque postula una concepción original de la relación de la enseñanza y el aprendizaje, sobre cuya base se han propuesto modelos de utilidad para el planeamiento curricular en la educación superior, uno de los cuales, elaborado por N. F. Talízina, a partir de las ideas de P. Ya. Galperin, ha sido ampliamente difundido.

En esta teoría se plantea que es preciso tomar en consideración dos premisas fundamentales en la elaboración curricular: las exigencias de la teoría general de la dirección, y las regularidades del proceso de asimilación de los conocimientos durante la actividad de enseñanza – aprendizaje. Para cumplir estas exigencias se proponen tres modelos: el de los objetivos de la enseñanza (para qué enseñar), el modelo de los contenidos de la enseñanza (qué enseñar) y el modelo del proceso de asimilación (cómo enseñar).

Por último, y recientemente, más allá de eclecticismos y sincretismos, **el modelo integracionista** desarrollado por A. Melograno Lecuna, consiste precisamente en la posibilidad de nutrirnos de múltiples fuentes, de enriquecer el vasto campo de la acción educativa practicando una plasticidad que nos permita rever permanentemente el camino andado y analizar el camino a seguir. Se trata de un modelo complejo que se va construyendo a partir de otros modelos e influencias, integrando disciplinas tradicionales y modernas.

La idea integracionista no es experimentar, sino buscar el sinergismo, adoptando o adaptando aquellos lineamientos, teorías, modelos y/o metodologías ya probadas y exitosas, pero hasta ahora nunca totalmente confrontadas y/o complementadas entre sí. Todo el andamiaje del edificio del conocimiento que cada estudiante inicialmente construirá ayudado por sus facilitadores y guías (padres y docentes), en una tarea que le llevará toda la vida, está basado en la concepción de un eje o columna vertebral que sostiene el edificio de saber.

Como todos sabemos, antiguamente la enseñanza se circunscribía al *trivium* (gramática, retórica, dialéctica) y al *cuadrivium* (aritmética, música, geometría, astronomía). Por su parte, el integracionismo se basa en un “*bivium*” constituido por la ciencia matemática y la filosofía. De la lógica filosófica y la lógica matemática se desprenden las tácticas y estrategias, la comprensión, el desarrollo del intelecto y las operaciones del pensamiento, las habilidades y métodos, el aprender a aprender, el aprender a pensar, a conocerse a sí mismo y lograr el dominio de uno mismo, el aprender a ser y estar en este mundo.

A modo de ejemplo: ni absolutamente constructivistas ni totalmente anticonductistas, ni pro-economicistas ni bucólicos ingenuos, ni anti-informáticos ni tecnocráticos al extremo de las ciberpatologías adictivas. Es decir, tratando de establecer permanente un equilibrio dinámico entre los extremos.

En la dialéctica tesis/antítesis, también se encuentran nuevos caminos. Por citar un caso: entre el autoritarismo tradicional y el permisivismo del "*lassiez faire*" (ambos igualmente nefastos para la educación), el integracionismo sostiene el Principio de Autoridad, basado en el respeto mutuo, y en el respeto por las jerarquías. Pero tampoco el integracionismo descarta el principio dialógico, que conserva la dualidad dentro de la unidad, al considerar dos términos que como en este caso, son antagonistas pero se pueden complementar. Por caso, en tanto y cuanto un alumno en su camino de perfectibilidad no logra la autonomía y la autodisciplina, requiere sin lugar a dudas, una puesta de límites externa.

Es sumamente importante contar con la adecuada apertura mental para incorporar todas aquellas técnicas, conocimientos, destrezas, disciplinas, lineamientos, capacidades, métodos, contenidos y herramientas que sirvan al propósito fundamental de lograr la formación integral de los estudiantes: en lo ético, físico, emocional, intelectual, solidario, social, cultural, humano; el desarrollo armónico de sus capacidades, talentos y destrezas, el desenvolvimiento de su personalidad, de su pensamiento crítico y creativo, del sentido común, el criterio, la capacidad de resolución de conflictos, la adaptación y plasticidad para afrontar los cambios del mundo que les toca y les tocará vivir, y la potencialidad de reunir las condiciones para convertirse, en sus respectivos ámbitos de acción, en transformadores de la realidad, en aras de la meta de construir un mundo mucho mejor que el actual, más justo, más humano en lo social, más limpio en lo ambiental, de más y mejor calidad de vida para todos.

Del análisis de las definiciones y tendencias expuestas hasta aquí, se infiere que, bajo el término de modelo curricular para la formación de profesores se encierra un concepto polisémico que se emplea y hace énfasis indistintamente en diferentes aspectos para referirse a planes de estudio, programas, objetivos e incluso a la instrumentación didáctica del proceso de enseñanza – aprendizaje. Cada uno de estos modelos le da una interpretación al currículo de formación en correspondencia con su visión de la problemática educativa, la cual está en último término determinada por la posición filosófica de que se deriva, lo que determina las concepciones psicológicas y pedagógicas que lo sustentan, la concepción de su estructura, el predominio de determinados componentes, la relación de la teoría con la práctica, entre otros muchos aspectos.

No obstante el carácter universal que manifiestan sostener las distintas tendencias o modelos, lo cierto es que algunos presentan serias limitaciones, en este sentido, A. Díaz Barriga coincide en considerar que difícilmente se pueda afirmar que exista una única metodología para la elaboración de planes de estudio, pues todas tiene aspectos positivos y aspectos controvertidos, que son significativos dentro de cada uno de dichos modelos.

Por eso el modelo integracionista trata de tomar dialéctica y dialógicamente lo mejor de cada uno de ellos, apuntando a la formación de un educador de un alto nivel de competencia profesional y capaz de dar respuesta a las múltiples situaciones y disyuntivas que le plantee su práctica educativa, que en este nuevo siglo incluso excede claramente el marco de lo pedagógico. Esta situación es particularmente crítica en la educación de la primera infancia la que, por las particularidades del momento del desarrollo que les corresponde atender, el desconocimiento de aquellos que tienen que ver con su atención y la indefinición de su lugar en los niveles de formación, muestra, quizás, las mayores y más complejas problemáticas a resolver.

4.3. DEL POSITIVISMO A NUESTROS DÍAS: EL CAMINO HACIA EL INTEGRACIONISMO EDUCATIVO

Como acabamos de afirmar, el Integracionismo educativo abreva de múltiples fuentes, tomando, quitando, agregando, adoptando y/o adaptando los aportes que los distintos movimientos y pensadores han hecho al campo de la educación, las ciencias y las artes, y más allá de la escuela, al de las organizaciones humanas en general, en la búsqueda de un camino nuevo que plástica y dinámicamente se va optimizando permanentemente, que está en continua revisión e introspección, que se aplica a sí mismo el concepto de perfectibilidad.

Un rápido pantallazo por escuelas, tendencias y por la historia misma de la pedagogía, nos puede ayudar a visualizar elementos y estrategias que contribuyen a conformar la postura integracionista. Además, la lectura de esta deliberadamente escueta sinopsis, podremos apreciar que muchas propuestas pretendidamente novedosas, ya fueron expuestas y consideradas en el mundo desde el positivismo en adelante.

El positivismo quiso interpretar los ideales de su época, en la cual el ser humano vio en las ciencias un medio infalible para la

determinación de su propio destino. Su esencia era un enérgico llamado al realismo, a la observación y la experimentación. En pedagogía, este impulso se tradujo en la actitud de reemplazar el saber clásico, tradicional y metafísico, aislado de la realidad circundante, por el conocimiento científico. El positivismo fue además el primer movimiento en remarcar los aspectos sociopolíticos de la problemática educativa.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1788) propugnó de alguna manera la formación autónoma, al situar al niño en el centro del proceso pedagógico, como sujeto de su propia educación. Podríamos arriesgar que Rousseau en cierta medida preanunció aspectos de la epistemología psicogenética, al referirse a las distintas etapas que atravesaba el ser humano en su proceso de construcción de aprendizaje.

Algunos de los logros del positivismo, fueron recalcar la importancia de la investigación psicológica, establecer la influencia del medio ambiente sobre la educación, y propugnar por vez primera técnicas de enseñanza basadas en el método científico.

En lo que hace a la pedagogía, mientras que el siglo XXI se caracterizará por los impresionantes avances en el campo del desarrollo de la inteligencia y la interrelación de las tecnologías con la biología, el siglo XX se caracterizó por el permanente intento de renovación de los métodos educativos.

Ya a principios de siglo, aparecen principalmente dos corrientes que se opusieron al positivismo: el idealismo y el herbartismo. El primero pretendió aislar la pedagogía de la psicología y las ciencias sociales, en cuanto la pedagogía "no puede ser sino filosofía", negando a la psicología el valor de ciencia por ser su objeto extraño a la filosofía.

Por su parte, y polemizando con los idealistas, Johann Friedrich Herbart (1776-1841) si bien consideró a la pedagogía como filosofía, la juzgó además como derivada de una parte de la metafísica (la ideología), que a su vez relacionó con la psicología. En su visión realista admiró la metodología de Pestalozzi (1746-1827), que apuntaba a edificar el espíritu infantil, dotándolo de experiencias constructivas. Herbart fue el primero en subordinar la instrucción a la educación.

Retomando los conceptos rousseauianos que situaban al niño y sus intereses en el centro del proceso educativo, los activistas

apuntan precisamente “a la búsqueda de un alumno activo”, y la educación comienza a abocarse a los intereses del estudiante, dando nacimiento de esta forma a la enseñanza individualizada o personalizada.

El activismo pedagógico fue la corriente que se opuso decididamente a la enseñanza memorística, libresca y desvinculada de la realidad.

Entre ambos extremos del siglo XX, numerosos educadores y experiencias pedagógicas dieron sus pareceres y propuestas: El médico belga Ovide Decroly (1871-1932), apunta a la búsqueda de la globalización de la enseñanza. Con su método de participación democrática, trabaja a partir de núcleos de interés de los alumnos, que ofician de disparadores para incorporar nuevas experiencias y conocimientos. El francés Célestin Freinet (1896-1966), fue partidario de la “enseñanza activa”, privilegiando la formación del alumno mediante el trabajo en equipo. El suizo Edouard Claparède (1873-1940) con su Escuela Nueva y la médica y pedagoga italiana María Montessori (1870-1952), en defensa de los derechos del niño, se abocaron al logro de una educación que atendiera las diferencias y necesidades individuales de los estudiantes. Un dato interesante de esta última en cuanto a lo sistémico, es que fue de las primeras en involucrar en sus estudios a elementos de la psicología oriental.

El francés Alexis Carrel (1873-1944), fue biólogo, médico y escritor, y premio Nobel en 1912 por su labor precursora en la experimentación de transplante de órganos. Carrel prefiguró de algún modo la visión integracionista y con ella el tema de filosofía y los valores humanos positivos, la ética, perseverancia, pasión, inteligencia emocional, resiliencia, el self management, la formación integral, al afirmar: *“La educación que se da en las escuelas tradicionales se limita al cultivo de la memoria, de los músculos y a ciertas reglas de urbanidad. Equilibrio mental, estabilidad nerviosa, juicio recto, valor moral, audacia, resistencia al mal, tacto, forma de tratar al prójimo y manera de sacar el mayor bien de los contratiempos, cero”*.

El rousseauiano británico Alexander Sutherland Neill (1883-1973) (Escuela Autogestionada de Summerhill), decididamente en contra de la educación autoritaria y dogmática, propugnó el desarrollo del niño en un pie de igualdad con el docente y respetando sus tiempos y sus modos de aprendizaje, preanunciando de alguna manera la teoría de las inteligencias múltiples. En la

aldea de Kearsley, funda una escuela donde se prescinde de programas y métodos didácticos, orientando a los alumnos en sus investigaciones y estimulando su curiosidad y sus intereses.

Gläser sostenía que la educación debe apuntar a liberar la individualidad del alumno, permitiendo la expansión de su espíritu. La educación se origina a partir de los temas de interés de los niños, y de las preguntas que van formulando al docente. En tal sentido, dirige un grupo de escuelas en Hamburgo donde no existen divisiones en clases, ni materias, y donde la libertad es absoluta.

La escuela de Roger Cousinet (1881-1973), desarrolla el hábito del esfuerzo colectivo, de la cooperación, crea el concepto de trabajo en equipo, y sostiene que *“el niño es su propio educador, y sobre él se debe actuar respetando su iniciativa y libertad”*.

El marxista Antonio Gramsci (1891-1937) sostenía que el hombre moderno *“debería ser una síntesis entre los caracteres del ingeniero norteamericano, el filósofo alemán y el político francés”*, recreando de esta forma a un moderno Leonardo, que lograra fundir el ideal educativo del Renacimiento – que perseguía la formación integral del ser humano, artífice de su vida y de la historia – con el sentido social. Esta visión de un nuevo hombre del Renacimiento como prototipo paradigmático del ciudadano del siglo XXI es la que también propugna el venezolano Alberto Machado, padre del Inteligencialismo. Esto es, la síntesis entre el principio humanístico del desarrollo universal del hombre, integrado al compromiso social y a la universalización de la instrucción pública y la cultura, la democratización de la ciencia, y la formación de muchos Leonardos al servicio de la sociedad.

Fue el suizo Jean Piaget, quien a partir de sus investigaciones marcó un hito en la educación, al establecer que la misma debería ajustarse a las leyes y etapas del desarrollo psicológico infantil. Si bien muchos de sus planteos han sido criticados, refutados, complementados y/o mejorados por constructivistas y postconstructivistas, su aporte al conocimiento del proceso de aprendizaje sigue siendo fundamental.

Más allá de las diferencias de concepción e interpretación con Piaget, Vigotsky entre otras cosas aporta al pensamiento constructivista el contexto social, la importancia de la interrelación humana en el proceso de construcción del aprendizaje, y previa a la internalización individual del saber (el conocimiento como producto social), no expresado por Piaget con tanta claridad.

Enriqueciendo los aportes constructivistas, refiriéndose a la concatenación entre el saber previo y el adquirido, y a la interpretación del aprendizaje significativo en cuanto a proceso de comprensión, Ausubel desestigmatiza con lúcido criterio al vapuleado conductismo, afirmando que la forma tradicional de dar clase no necesariamente implica pasividad y no-aprendizaje por parte del alumno, en tanto y cuanto el docente exponga magistralmente los contenidos teóricos nuevos teniendo en cuenta el grado de aprendizaje (comprensión) y los conocimientos previos de cada alumno.

En una actitud de compromiso ante la realidad, el brasileño Paulo Freire reconoció a la educación como *“el conocimiento crítico del mundo, para transformar la realidad social”*, significando claramente el objetivo y la misión de la educación.

Fue el pedagogo austríaco Iván Illich quien puso la bomba de la *“desescolarización”* cuando afirmó que *“la mayor parte de los conocimientos verdaderamente útiles se aprenden fuera de la escuela, en contacto con las realidades familiares, sociopolíticas y culturales”*.

Illich fue uno de los primeros en potenciar el aprendizaje informal, estableciendo además una relación educativa más fructífera entre el hombre, su creatividad y el medio ambiente que lo rodea.

Más allá de las dialécticas hegeliana y de los orientales, de los principios de simplicidad y de complejidad, del innatismo, de conductistas y constructivistas, de deterministas y estructuralistas, de síntesis y análisis, de eclecticismos y sincretismos, y gracias a su continuo y dinámico proceso de revisión y mejora continua, el modelo integracionista (A. Melograno Lecuna), procura el enriquecerse desde la diversidad, el que se crezca desde la interculturalidad, se puedan abrir nuevos rumbos desde la sinergización plurifacética que ofrecen los aportes de los más diversos especialistas y corrientes educativas.

Pero el integracionismo no se limita a considerar modelos pedagógicos y epistemológicos educativos. También pretende derribar el muro que separa a las organizaciones educativas del resto de las organizaciones humanas, que debieron bruscamente adaptarse a los cambios que planteaba y plantea un mundo globalizado y competitivo, so riesgo de desaparecer.

Históricamente, la escuela permaneció refractaria a los cambios, encerrada en su campana de cristal, mientras el mundo y las organizaciones fueron evolucionando. El divorcio entre los dos ámbitos, el de la escuela y el del mundo real, se objetiva hoy en día por las escasas posibilidades de integración de jóvenes al mundo del trabajo, debido a la deficiente formación tanto de los estudiantes como de los docentes que los formaron, a la falta de recursos, al analizar los malos rendimientos de quienes pretenden ingresar en la universidad, o por las numerosas deserciones que se van produciendo en las casas de altos estudios, conforme los estudiantes intentan avanzar hasta lograr un título profesional.

Muchos de los recursos, dominios, disciplinas, habilidades y conocimientos que propone el integracionismo, provienen precisamente del *know-how* con que necesariamente deben contar los integrantes de las organizaciones verdaderamente competitivas que se han reciclado y modificado para ser viables y tener un desarrollo sustentable.

A modo de simple cita, los recursos más importantes que ha incorporado el integracionismo educativo (adaptando o adoptándolos al mundo de la educación), son:

1. **Filosofía y Valores.** La educación transversal en valores humanos positivos. El desarrollo de un horizonte axiológico con un accionar deontológico. La contención afectiva como aporte fundamental para el desarrollo de la autoestima y la predisposición al aprendizaje desde la automotivación. El cuestionamiento filosófico desde la escuela infantil en adelante (filosofía para niños), como medio idóneo para reflexionar, expresar las ideas propias, compartir otros puntos de vista y enriquecerse con el aporte de los demás, mejorando la calidad de las discusiones.
2. **Los aportes de las ciencias cognitivas** al proceso de enseñanza y aprendizaje. (Neurociencias cognitiva, psicología cognitiva, lingüística cognitiva, inteligencia artificial), y todo lo relacionado con el lenguaje, la expresión y comunicación oral, escrita y gestual.
3. **Los aportes de la filosofía fundamental de la educación,** o filosofía de la educación personalista o esencial: El sentido de la educación personalista reside en que el ser humano realice su esencia, que es la de ser cada vez más y mejor persona, transitando el camino de la

búsqueda continua de la perfección - como ser perfectible que es - a partir de la afirmación de sí mismo (autoconciencia de su ser), del dominio de sí mismo (autocontrol), y procediendo por sí mismo, siendo su propio dueño (autodeterminación, autodecisión). La educación, como proceso continuo que dura lo que dura la vida de cada uno, ha de tener entonces como fin fundamental la personalización del ser humano. Debe hacer que logremos el máximo desarrollo de las capacidades que todos tenemos, y sobre todas ellas, la capacidad óptica, esto es, de ser persona.

4. **El perseguir básicamente un lineamiento constructivista pero sin dejar totalmente de lado otros modelos.** Liberado de toda ortodoxia conceptual, del encorsetamiento inevitable de analizar las cosas desde una disciplina en particular, dado su carácter multidisciplinario y apoyado en la práctica del trabajo en la clase, el integracionismo educativo goza de la posibilidad de abreviar en múltiples fuentes aún enfrentadas entre sí o no, (innatistas, instrucionistas, constructivistas, post-constructivistas), rescatando todas aquellas experiencias realmente significativas y de logros verificables y comprobados dentro del dispositivo escolar.
5. **Educación temprana:** La implementación de una estimulación adecuada durante los primeros años de vida, partiendo del cuarto-quinto mes de embarazo, momento en que comienza a desarrollarse el sentido de la audición y con éste, el entrar en contacto con el mundo exterior.
6. **El desarrollo intensivo de competencias,** destrezas, habilidades (*skills*), herramientas, herramientas, estrategias, técnicas y tecnologías, y el desarrollo de las múltiples tecnologías del intelecto (herramientales), fundamentales para realizar las operaciones del pensamiento, teniendo en cuenta la óptica de teorías como la de las múltiples inteligencias, la inteligencia emocional, el pensamiento lateral y el Inteligencialismo.
7. **Los recursos que aporta el management educativo.** Liderazgo para cambios rápidos (innovación), y para cambios lentos y continuos (kaizen). Gestión itinerante y detección de conflictos en su fase gestacional. Resiliencia. Empowerment. Trabajo en equipo, Planificación estratégica,

Visión compartida, Pensamiento sistémico. Competitividad y cooepetencia.

8. **La implementación de sistemas de gestión de la calidad integral.** Evaluación sistematizada de los avances del centro educativo, de cada docente y de cada alumno en particular en función de parámetros predefinidos. La calidad integral es un concepto, una filosofía, una estrategia, un modelo para hacer las cosas y está focalizado hacia el cliente, entendiendo por éste a toda persona que recibe el influjo de nuestro accionar. En una escuela, todos somos “clientes” de todos, todos nos debemos a todos. La calidad no sólo se refiere al producto o servicio en sí, sino que es la mejoría permanente del directivo, del docente y del alumno en sus labores respectivas, y en el aspecto organizacional, tomando a un emprendimiento educativo como un ámbito donde cada integrante, está comprometido con los objetivos, la mision y la visión.
9. **El dominio y utilización sistemática de herramientas para resolución de conflictos.** De las más sencillas a las más complejas, todas se pueden ir incorporando para la gestión participativa y la búsqueda consensuada de soluciones: Negociación. Mediación escolar. Técnicas tales como: Tormenta de Ideas (*Brainstorming*), Diagrama de Pareto, Espina de Pescado (*Ishikawa*), Voto Ponderado Causas – Efectos, Matrices, QQCCDP (Qué, Quién, Cómo, Cuándo, Dónde, Por qué), TGN (Técnica de Grupo Nominativa), etc. Para la prevención de conflictos, se impone una comunicación fluida, continua y multidireccional, intra y extrainstitucional.
10. **La utilización de los recursos que aporta el coaching ontológico.** El coaching ontológico es la técnica y el arte basado en la filosofía del lenguaje y en la comunicación efectiva, mediante la cual se ayuda a una persona o grupo de personas (en nuestro caso, el alumno, la clase), para que desde la mejora continua y el desarrollo de sus talentos, logren alcanzar resultados extraordinarios y por ello, hasta entonces impensados. Un docente como *coach*, colabora en la importantísima tarea de que el alumno aprenda y entienda hacia dónde se dirige, y descubra los recursos con que cuenta para alcanzar los logros que debe perseguir.

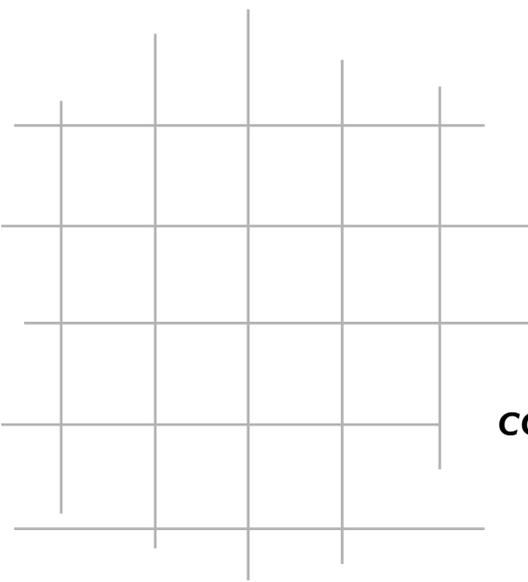
11. **Los aportes de la programación neurolingüística (PNL).** La PNL es un sistema cognitivo pragmático que nos sirve para poner en valor el potencial personal que todos tenemos, interactuar positivamente con los demás, y clarificar y alcanzar los logros que perseguimos para nuestra realización personal. El método de la PNL consiste en la implementación de técnicas y modelos para la comunicación intra e interpersonal que sirven en el ámbito educativo para influir positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que el alumno pueda mejorar sus mapas mentales, y adquirir mayor confianza en sí mismo y sus posibilidades.

12. **Jerarquización del pensamiento.** El desarrollo de las herramientas intelectuales que todos tenemos en potencia, es la forma concreta con la que podemos combatir la mediocridad. Para alcanzar la excelencia cognitiva se requiere otra manera de ser y de pensar, aplicando un pensamiento de orden superior, que nos permita reflexionar sobre la realidad de forma eficiente, y utilizar nuestras habilidades de modo adecuado, para poder transformar positivamente dicha realidad. El pensamiento de orden superior amalgama y potencia dos tipos de pensamientos: el creativo y el crítico. Al contrario del pensamiento lineal, que es reduccionista, cerrado, simple, fragmentado, y basado en certidumbres, el pensamiento complejo es abierto, dinámico, holístico, y sinergizante al articular lo disociado, e incorporar a la incertidumbre. En el pensamiento complejo se supera el concepto de lo reduccionista - que ve las partes pero no el todo, y su inverso, lo holístico, que ve el todo y no las partes (principio hologramático), pero no considera imprescindible que haya una superación de contrarios, sino que dos términos antagónicos pueden coexistir aunque se opongan entre sí (principio dialógico). En el pensamiento complejo, finalmente, la causa se vuelve efecto, y viceversa (principio de recursividad). El principio dialógico es fundamental para el proceso de desaprender para volver a aprender, actividad imprescindible en un mundo en cambio constante, donde lo aprendido puede rápidamente tornarse obsoleto.

13. **El uso apropiado de las TIC** (tecnologías de la información y la comunicación). Las nuevas tecnologías permiten catalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, brindar un ámbito de excelencia para la actualización docente

continua, optimizar las comunicación institucional y la labor áulica mediante la utilización de recursos multimediales e hipertextuales que estimulan las múltiples inteligencias de los alumnos desde lo auditivo, visual, lingüístico y cinestésico.

14. **La implementación sistemática de los “círculos de participación”**, desde los grados mayores de la escuela infantil, Los círculos de participación son una estructura alternativa al dispositivo áulico tradicional de disposición de los asientos ordenados en hileras y mirando hacia el frente. Esta disposición circular, donde se pueden ver entre todos, es específica para un sinfín de actividades, tales como el desarrollo de técnicas de resolución de conflictos, gestión de la calidad, el tratar temas de valores, el reflexionar filosóficamente (transformación de la clase en una comunidad de indagación).
15. **La jerarquización docente continua.** La imperiosa necesidad de un cambio de mentalidad. La profesionalización científica del docente. El rol del docente como investigador: el estudio y presentación de casos, la investigación – acción, la publicación de papers. La actualización permanente.



5

Condiciones y concepción curricular de la formación de educadores para la Educación Infantil

5.1. LAS FUNCIONES DEL EDUCADOR EN EL CENTRO INFANTIL

La primera infancia, por su propia esencia, es una etapa compleja del desarrollo que requiere de la atención de un educador con una personalidad especial, afectuoso y creativo, con una sólida formación académica, competente, capacitado intelectual y psicológicamente para ejercer su rol.

El máximo propósito de la educación de la primera infancia, y por consecuencia del proceso educativo, es alcanzar el óptimo desarrollo de todas las potencialidades físicas y psíquicas de todos los niños, lo que se resume en el más sano, armónico e integral desenvolvimiento de su personalidad.

Desde este punto de vista, la educación de la primera infancia está estrechamente relacionada, más que con contenidos instructivos, con objetivos educativos, en cuanto se instruye sobre un tema, pero se educa para la vida.

La educación puede definirse entre tantas concepciones, como un proceso conscientemente organizado, dirigido y sistematizado que sobre la base de una concepción pedagógica determinada, **se plantea como objetivo más general la formación multilateral y armónica del educando para que se integre a la sociedad en que vive, y contribuya a su desarrollo y perfeccionamiento.**

El núcleo esencial de esa formación ha de ser la riqueza moral. Es un proceso en el que están implícitos todos los ámbitos en que se desenvuelve el ser humano: la familia, la escuela y la sociedad. La educación no sólo debe posibilitar el dominio de un "saber", sino también de un "saber ser" (objetivo axiológico), un "saber hacer" (objetivo deontológico).

A partir de este concepto general se desprende que las funciones del educador implican mucho más que el mero arte de enseñar, como es formar en los niños rasgos y particularidades de su personalidad que los hagan plenos y capaces, para realizarse como personas. El fin de la escuela es la personalización del individuo. Esta función del educador es desde luego independiente del modelo curricular que sea asuma.

De esto se concreta que las funciones más generales del educador en el proceso educativo son:

- 1 Dirigir el proceso educativo
- 2 Preservar y cuidar la salud psicofísica de los niños
- 3 Promover la unidad de la educación institucional, no institucional, la familia y la comunidad
- 4 Desarrollar actividades dirigidas a su superación científica y metodológica
- 5 Capacitarse continuamente para estar siempre actualizado y para desarrollar competencias
- 6 Realizar tareas de investigación en la acción, sobre problemas de su práctica educativa

Todas estas funciones más generales del educador se han de precisar en tareas o actividades más específicas que reflejan toda la labor que realiza en el desarrollo del proceso educativo, y para las cuales ha de tener una formación profesional que le permita llevar a cabo las mismas con calidad y eficiencia.

A continuación se han de ir delineando esas tareas y actividades para una mejor comprensión de la proyección de sus funciones:

1. Dirigir el proceso educativo.

La dirección del proceso educativo constituye la tarea primordial del educador. En este sentido al mismo le compete tanto la orientación del proceso pedagógico, en su sentido más restringido de instrucción, como el de la formación integral de los niños.

La medida en la cual el educador dirige este proceso va a estar estrechamente relacionada con el modelo curricular, pero aún en aquel en que su rol en el proceso de aprendizaje del niño es más distante, siempre ha de tener la máxima responsabilidad en la organización y orientación del trabajo educativo que se realiza con los niños. Es por ello que dentro de esta función general de trabajo se ubican tareas importantes a llevar a cabo.

- ❖ Dirigir el proceso pedagógico. En su sentido más amplio, la dirección del proceso pedagógico comienza con la caracterización que el educador ha de hacer de las particularidades de cada uno de sus niños en las diferentes etapas de su desarrollo. Esto implica, además de un conocimiento de la personalidad de sus alumnos, el realizar un diagnóstico inicial de cada uno de ellos, que le permita conocer y valorar las áreas de desarrollo y capacidades que están favorecidas y aquellas que tienen limitaciones, para sobre su base poder concebir su trabajo educativo general.

Para el logro de un eficiente trabajo el educador ha de aplicar el sistema de principios de dirección que rigen el proceso docente educativo, en el cual el planificar adecuadamente las actividades en correspondencia con el horario de vida de los niños y las condiciones en que las que desarrollará las distintas actividades de la rutina diaria es una tarea de primer orden, para estimular el desarrollo integral del niño y valorar este desarrollo integral en las diferentes etapas y momentos del curso escolar.

A su vez ha de seleccionar y aplicar los métodos educativos de acuerdo con las características etarias e individuales y en correspondencia con la situación pedagógica concreta.

El objetivo del sistema de influencias educativas que lleva a cabo el educador persigue como objetivo principal lograr el desarrollo de todas las potencialidades físicas, afectivas y cognoscitivas de todos sus niños al máximo de sus posibilidades, y para esto es indispensable que organice adecuadamente el proceso educativo de modo que éste contribuya a la formación y manifestación más plena de estas potencialidades.

Entre dichos logros el educador ha de realizar acciones que propendan al desarrollo en los niños de cualidades positivas del carácter e influir positivamente mediante el ejemplo en la formación de normas positivas de conducta, educando en valores, y contribuyendo al desarrollo de cualidades favorables para la personalidad de los niños.

La formación de hábitos correctos, así como favorecer la creación de las relaciones positivas entre los niños en las diferentes actividades y crear condiciones favorables para el desarrollo de los juegos infantiles de todo tipo, es una tarea crucial, pues es dentro de las relaciones sociales que se dan en el grupo como se va formando la personalidad de los niños, a la vez que instauran sentimientos de cooperación, cooepetencia, solidaridad y ayuda mutua.

Desde el punto de vista físico el educador ha de estimular en los niños el desarrollo de habilidades motrices básicas, así como de sus capacidades físicas y a la vez que los ha de preparar para la realización de actividades prácticas de forma libre y creadora según el grupo de edad.

En la esfera cognoscitiva, es indispensable para el proceso de aprendizaje, la formación en sus niños de habilidades cognitivas generales, mantener la concentración de la atención (prosexia) en la actividad que realizan, responder preguntas, que desarrollen diferentes formas de expresión, y también las habilidades para establecer relaciones sencillas entre los hechos y fenómenos que conocen, asimilen conocimientos y la formación de representaciones generalizadas acerca de objetos, hechos y fenómenos más simples de la naturaleza y la vida social, de su entorno más cercano, formen capacidades sensoriales mediante la realización de acciones con los objetos, teniendo en cuenta sus propiedades y cualidades, e incorporen procedimientos que les permitan solucionar distintos tipos de tareas intelectuales donde muestren el desarrollo de sus procesos psíquicos: percepción, pensamiento en acción y representativo, formas elementales de pensamiento lógico, memoria e imaginación.

A su vez, es preciso lograr un dominio de la lengua materna que se exprese en la asimilación del vocabulario, la comprensión del lenguaje de los adultos, la expresión oral en forma clara y comprensible y la utilización y el disfrute de las diferentes formas de elocución de acuerdo con su edad. Y dada la facilidad biológica de incorporar segundas lenguas desde la más tempranas edades, es

importante poder brindar un entorno idiomático que contemple el aprendizaje de más de una lengua.

En esta acción pedagógica el educador ha de desarrollar en los niños la voluntariedad de algunos procesos psíquicos y estimular su esfera volitiva, a la vez que sienta las premisas de un correcto desarrollo estético de los niños y de su imaginación creadora.

Todas estas tareas han de ser con un carácter educativo integral que conlleve como resultado del desarrollo de todas esas potencialidades, la preparación del niño para su ingreso a la escuela primaria, y más aún, para la vida.

- ❖ Propiciar un clima emocional positivo en el grupo. Un medio circundante tranquilo, intelectualmente desafiante y seguro, favorece enormemente el proceso educativo, al mantener un tono emocional adecuado en los niños.
- ❖ Comunicarse afectivamente con los niños durante las actividades. Estrechamente relacionado con el clima emocional en el grupo está la comunicación activa y afectuosa del educador con sus niños, lo cual estimula en ellos el deseo a su vez de expresarse y comunicarse. Esta tarea no implica solamente el expresar el educador su afecto a los niños, sino apoyarlos, darles seguridad, atender a sus necesidades.
- ❖ Expresar oralmente sus razonamientos y sentimientos con precisión, claridad y tono de voz mesurado. La comunicación se hace efectiva cuando el educador se expresa de forma clara, precisa, apacible, y donde utiliza adecuadamente los gestos, la mímica y los recursos expresivos del lenguaje en sus diversas manifestaciones, lo que, dada la marcada emocionalidad de los niños de estas edades, sienta las bases para una interrelación satisfactoria entre el maestro y su grupo.
- ❖ Orientar y supervisar la actividad libre de los niños. La actividad independiente de los niños constituye quizás la más importante de toda la rutina diaria, y debería ocupar la mayor parte del día en el centro infantil, pues en ella los niños por propia iniciativa determinan lo que desean hacer, cómo hacerlo y con quiénes, lo cual favorece su autonomía. Decir que los niños hacen lo que desean no afirma que el educador no tenga nada que ver con esta actividad y que no ejerza su

influencia en la misma, planificando creadoramente de acuerdo con los objetivos educativos, teniendo presente siempre las potencialidades de la edad y las características individuales de cada niño. En este sentido, la actividad libre ha de ser organizada por el educador, quien crea las condiciones adecuadas para su desarrollo, preparando a los niños e incluso participando oportunamente en ella, cuando por algún motivo la misma decae y requiere de sugerencias y de nuevas estimulaciones.

El trabajo educativo en la actividad libre es importante también, pues el educador puede aprovechar para ejecutar el trabajo individual con los niños, en una situación más abierta y sin la condición de una acción correctiva, sino de juego. También puede ampliar los conocimientos hábitos y habilidades adquiridos por los niños en otros momentos, e integrar contenidos de las diferentes áreas.

La actividad libre o independiente puede ser utilizada por el educador como un medio de evaluación, al observar los comportamientos que hacen los niños y que estén en relación con los contenidos impartidos.

La dirección y orientación pedagógica del juego de roles pueden ser realizadas creadoramente por el educador en los diferentes juegos infantiles, e incluso asumir un rol en estos juegos cuando lo considere pedagógicamente aconsejable.

Es por esto que la tarea de orientar la actividad libre de los niños no se reduce exclusivamente a proveer condiciones materiales, sino que conlleva una importante labor educativa.

- ❖ Realizar la actividad pedagógica. La actividad pedagógica es la forma organizativa principal mediante la cual el educador imparte los contenidos del currículo, y significa una tarea principal del trabajo educativo. La planificación, organización y realización de las actividades pedagógicas requiere de un conocimiento cabal de las particularidades de los niños de su grupo, un dominio del programa educativo y maestría pedagógica para sacar de ellas el mejor resultado. Llevar a cabo esta actividad es una tarea compleja que tiene que considerar numerosos factores, entre los que se encuentran:
 - ✓ Aplicar correctamente el sistema de principios didácticos que caracterizan a esta actividad.

- ✓ Determinar y formular de manera clara los objetivos de la actividad.
 - ✓ Seleccionar adecuadamente el método, los procedimientos y los medios para el desarrollo de la actividad.
 - ✓ Elegir las diferentes formas de organización que puede particularmente asumir la actividad.
 - ✓ Seleccionar y elaborar creadoramente los medios de enseñanza, así como utilizarlos de forma eficiente.
 - ✓ Orientar a los niños hacia el objetivo de la actividad en función de un aprendizaje activo.
 - ✓ Aplicar de manera efectiva la estrategia metodológica en correspondencia con el año de vida y el área de que se trate, en la situación pedagógica concreta.
 - ✓ Integrar los contenidos de las diferentes esferas del programa educativo.
 - ✓ Crear condiciones favorables para la formación de las premisas de la actividad docente.
 - ✓ Vincular acertadamente las actividades de aprendizaje de carácter productivo con aquellas de carácter reproductivo.
 - ✓ Controlar el desarrollo de los niños en correspondencia con los objetivos propuestos.
- ❖ Asegurar la base material y recursos necesarios para la realización de las actividades y el trabajo con los niños, tarea que repercute notablemente en la calidad del trabajo educativo, pues la insuficiencia o inadecuación de los materiales incide directamente en el aspecto pedagógico.

Ello implica organizar correctamente esta base material y utilizarla debidamente de acuerdo con la actividad y la edad de los niños, promoviendo en éstos la formación de cualidades positivas y hábitos respecto a la preservación y cuidado de la base material.

En este sentido propiciar la cooperación de los padres y de la comunidad para el incremento y mejoramiento de la base material

es una acción importante, y que sienta, además, sentido de pertenencia y colaboración de la familia hacia el centro infantil.

2. Preservar y cuidar la salud psicofísica de los niños

La atención de la salud de los niños no es una actividad que compete solamente al médico, sino que es una tarea de primer orden del educador, que ha de tener en su currículo de formación contenidos y desarrollo de habilidades que le permitan realizar esta función desde su perspectiva de educador, sin suplantar el rol que le corresponde a los otros profesionales.

En realidad las tareas que competen a esta función van a estar en estrecha relación con las condiciones estructurales y organizativas de los centros, de su horario general de actividades, de su rutina diaria. A los fines prácticos, nos estamos refiriendo a un centro infantil que posee todos los grupos etarios, que tienen un horario completo y que realiza todas las actividades que le corresponden a su rutina diaria.

Una tarea inicial dentro de esta función de preservar la salud infantil consiste en atender a la estructuración higiénica del ambiente, lo cual es condición indispensable para garantizar un lugar propicio para la sana actividad de los niños, física y emocionalmente, en un medio circundante adecuado.

La estructuración higiénica del ambiente no es responsabilidad directa del educador, esto compete más al personal higiénico-sanitario o de mantenimiento, pero no por ello el educador está exento de asumir esta función en la medida en que su competencia le permite actuar.

Dentro de esta tarea es necesario considerar:

- ❖ Planificar adecuadamente las actividades pedagógicas y libres atendiendo a los requisitos higiénicos, tomando en consideración numerosos aspectos que garantizan la estabilidad emocional y conductual de los niños, tanto en lo que corresponde a la duración de las actividades, su alternancia lógica en la rutina diaria, las particularidades de la actividad nerviosa superior de los niños, entre otros factores. De esta manera el proceso educativo se desenvolverá de manera organizada y tranquila.

- ❖ Organizar de manera higiénica y estética el aula, otros locales, y las áreas de juego libre. La higiene no solamente compete a la realización de las actividades como tales, sino también a los lugares en los que las mismas se llevan a cabo. Es por eso que el aula y demás dependencias en las que se desenvuelve la vida de los niños, ha de mantener condiciones higiénicas impecables y no poseer elementos que puedan constituir un peligro potencial para la integridad de los niños, como pueden ser enchufes eléctricos desprotegidos, mobiliario en mal estado, desniveles peligrosos del terreno, entre otros muchos.

Estos posibles elementos de peligro pueden no ser solamente de tipo material, sino también debidos a la dejadez y negligencia del personal, como puede ser dejar abiertas puertas de acceso a lugares peligrosos, como puede ser la cocina del centro, hacia la calle, hacia un balcón; transitar por la zona de los niños con líquidos inflamables o hirvientes; no atender a los niños cuando juegan con elementos de juego susceptibles de causar accidentes, como deslizarse por un tobogán o escalar una soga, etc.

Pero, además, la higiene ha de estar ligada a la estética, porque muchas veces la falta de belleza de un lugar está determinada por falta de limpieza, escombreras, cosas rotas, etc. Por eso la estética es también un factor de preservación de la salud de los niños.

- ❖ Realizar las actividades y procesos de satisfacción de necesidades básicas atendiendo a los requisitos higiénicos, así como a las particularidades de los niños. Una vez planificadas de manera racional las actividades, el educador ha de tener en cuenta su realización atendiendo a los requisitos de la higiene escolar, y que señalan variados procedimientos para que las mismas no causen un daño físico o psicológico a los niños. En este sentido, la atención a las particularidades de los niños de esta edad es un requisito primero de esta tarea.
- ❖ Utilizar mobiliario, medios básicos y de enseñanza que cumplan con los requisitos higiénicos. El mal uso del mobiliario, o su ubicación y tamaño no apropiados, pueden ser factores que conspiran contra la salud de los niños, al originar malas posturas, deformaciones musculares u óseas, etc., lo cual es extensible al resto de los medios básicos que se puedan utilizar en el aula. Un aspecto importante lo constituye la higiene de los medios de enseñanza, de modo

tal que estos no causen fatiga motriz o visual, sean apropiados a la edad y condiciones del proceso pedagógico.

- ❖ Controlar el estado de la iluminación, ventilación y otras condiciones materiales de vida, para la realización de las diferentes actividades de los niños. Los factores de tipo físico (color, luz, ventilación, ruido, entre otros) tienen una incidencia importante sobre la salud de los niños, por lo que el educador debe conocer sus efectos y las formas de paliar sus acciones perjudiciales, para propiciar un ambiente general tranquilo, sin niveles de excitación cortical excesivos. En este sentido una tarea principal es mantener estos agentes físicos dentro de los límites permisibles, y estar al tanto de su variación y efectos nocivos a la salud infantil.
- ❖ Controlar de manera sistemática la estructuración higiénica del ambiente. La labor de preservación higiénica y estética del aula y otros lugares donde se desenvuelva la vida de los niños, no es tarea de un día, sino una labor sistemática que hay que llevar a cabo con rigor, para impedir la transmisión de enfermedades, lo cual, suele ser a veces habitual en las condiciones de la educación social.
- ❖ Mantener el buen estado de salud de los niños. La estructuración de las condiciones higiénicas y sanitarias del aula, los locales y las áreas de juego constituye la base inicial para la observancia y el mantenimiento de la salud, e implica un conjunto de tareas que el educador ha de realizar de manera sistemática para colaborar de forma efectiva a este propósito.

Entre estas tareas se encuentran el detectar a tiempo las manifestaciones de fatiga en los niños, la cual constituye una de las causas más frecuentes de alteración de su sistema nervioso y de perturbación de su comportamiento; de igual manera detectar las manifestaciones y síntomas de enfermedades de mayor incidencia en los niños, así como cualquier desviación en su desarrollo físico, para lo cual el educador ha de utilizar debidamente las posibilidades que brindan todas las actividades y procesos de satisfacción de necesidades básicas para la observación del estado de salud de los niños.

La labor de información a los padres y el mantenerlos actualizados sobre el estado de salud de los hijos, es una tarea cotidiana muy importante, así como recoger de ellos información

respecto al comportamiento de los niños en el hogar, donde un cambio brusco puede ser indicador de una enfermedad que se está gestando.

En esta actividad el propagandizar la información del mensaje higiénico y de salud a los padres puede hacerse también mediante las diferentes formas de trabajo de educación familiar.

- ❖ Colaborar con los distintos especialistas en la atención clínica y de salud de los niños. El educador es el profesional que más directamente está en contacto cercano y cotidiano con los niños a su cargo, y es quien mejor puede valorar su estado y comportamiento general. Otros especialistas (médico, psicólogo, nutriólogo, fonoaudiólogo, etc.) pueden también tener entre sus funciones algún tipo de atención a los niños, y en este sentido el educador puede ser un eficaz colaborador de ellos, y poner en práctica de manera efectiva sus indicaciones. Esta tarea se realiza tanto del especialista al educador, como viseversa, para estar todos al tanto de cuestiones que les llamen significativamente su atención respecto a la salud de los niños.

Por eso, entre sus múltiples actividades, está el detectar las desviaciones en el desarrollo, las alteraciones de conducta que se presentan en algún niño, así como las alteraciones del habla y la voz, y caracterizarlos; informar con precisión al médico, al psicólogo o al terapeuta del lenguaje de las dificultades que presente algún niño y de implementar las medidas adoptadas para resolverlas.

Una condición importante que ha de velar el educador por tener en su grupo es el propiciar las condiciones favorables durante todas las actividades y procesos de satisfacción de necesidades básicas para la prevención de alteraciones de conducta, del habla o de la voz, de su estado físico general en los niños.

En este sentido el educador ha de valorar adecuadamente en su grupo de trabajo las dificultades que presentan los niños, para de esa manera controlar el cumplimiento de las orientaciones del psicólogo, del médico y demás especialistas, por parte del personal auxiliar del grupo.

Esta tarea en la atención clínica implica, además, el informar de manera oportuna y adecuada a los padres sobre la remisión, tratamiento y evolución de los niños que son atendidos por tales especialistas, para lo que hay que conducirse en forma discreta y

medida al referirse a los problemas que pueda presentar algún niño.

- ❖ Dirigir los procesos de satisfacción de necesidades básicas (alimentación, baño, aseo, y sueño). En los centros de régimen diario extendido, los niños permanecen prácticamente gran parte de su vigilia en la institución, y por lo tanto requieren de la atención a sus necesidades básicas, que pueden, o han de estar incluidas en la rutina diaria del grupo.

El educador no puede estar ajeno a la realización de estas actividades enfocadas al cuidado del niño, pues en cualquiera de ellas se da un proceso educativo de formación de hábitos, el cual ha de dirigir y orientar de forma apropiada. En este sentido tiene variadas tareas entre las que están el organizar adecuadamente los procesos de alimentación, baño, aseo y sueño, con vista a realizar los mismos en un ambiente adecuado desde todos los puntos de vista, tanto higiénicos como psicopedagógicos).

Una tarea importante es atender las particularidades individuales de los niños durante la realización de estos procesos básicos, pues no todos los niños comen en igual cuantía, ni les atrae de igual manera el dormir la siesta, ni sienten de la misma forma el tener que asearse o bañarse, y en este sentido (como en tantos otros), cada niño es único e irrepetible.

Durante la realización de estas actividades el educador ha de velar por formar hábitos correctos de conducta e higiénicos en cada una de ellas, procurando crear hábitos nutricionales adecuados, modos de comportamiento en la mesa, dormir sin molestar a los demás, asearse sin regar el agua ni causar alboroto, en fin, modos y hábitos apropiados para cada tipo de acción.

El educador por su parte ha de cuidar en aplicar las técnicas, normas y reglas higiénicas establecidas para la realización de cada uno de estos procesos de alimentación, baño, aseo y sueño, controlando de manera rigurosa y sistemática que el personal auxiliar las ejecute como es debido.

Esta tarea culmina con la orientación cotidiana de la familia en relación con la formación de hábitos en sus hijos, para conseguir que en la casa se hagan las cosas de la misma manera que en el centro infantil.

- ❖ Organizar, orientar y controlar el proceso de adaptación de los niños que ingresan en el grupo. El proceso de adaptación constituye el primer paso de la incorporación a las condiciones de vida y organización del centro infantil, y en la medida en que el mismo se lleve a cabo de manera tranquila y sin reacciones negativas, será después más eficiente la asimilación por parte del nuevo integrante, del proceso educativo, su estado emocional y su salud.

Entre las tareas a realizar por el educador en este aspecto está el planificar y organizar el proceso de adaptación para garantizar que todo y todos estén preparados para recibir al nuevo amigo, realizar el proceso de adaptación teniendo en cuenta los lineamientos teórico-metodológicos que garanticen su adecuado desenvolvimiento, y controlarlo de manera eficaz. El éxito de la adaptación del niño depende en mucho de la orientación de la familia, que ha de cooperar en la medida de sus posibilidades para lograr la más correcta ejecución de este proceso.

3. Promover la unidad de la educación institucional, no institucional, la familia y la comunidad.

La interrelación entre la educación que se realiza en el centro infantil o la vía no formal, con la familia y la comunidad. constituyen además de un principio del proceso educativo, un pilar sólido en el que descansa gran parte del éxito de la educación de la primera infancia.

En concordancia con esto, el educador ha de realizar numerosas tareas para consolidar esta necesaria unidad, entre las que se encuentran:

- ❖ Desarrollar una labor educativa sistemática con los padres y la familia.

Dentro de esta función de propiciar la unidad con el hogar, una tarea significativa es la labor mantenida y continuada que el educador ha de realizar con los padres, no solamente para conocer de las particularidades del hogar de sus niños, sino para ejercer con ellos una acción educativa, que llegue incluso a modificar patrones de comportamiento no apropiados para el desarrollo de la sana personalidad de los niños. Para eso de inicio el educador ha de establecer relaciones con la familia sobre la base del respeto y la exigencia para garantizar la unidad de criterio en la educación de los niños.

- ❖ Utilizar de manera creadora las diversas formas de trabajo con los padres.

Para el logro de la primera tarea el educador ha de echar mano de las más diversas técnicas de trabajo con los padres, y aplicarlas creadoramente de acuerdo con las diferentes situaciones que se le presenten, y donde cada una de estas técnicas persigue sus propios objetivos. En la medida en que estas acciones de educación de padres son efectivas, asimismo se fortalece la unidad entre la familia y el centro infantil.

- ❖ Trabajar con la comunidad y en la comunidad en beneficio de la educación de los niños.

La acción educativa con la comunidad es una vía de doble entrada: del centro infantil o el grupo no formal hacia la comunidad, y de la comunidad hacia estos. En este sentido, utilizar las posibilidades que puede brindar la comunidad desde el punto de vista educativo y material, es una tarea de primer orden para el educador, pues en la medida en que ella se involucre en el proceso educativo del centro infantil, asimismo se está a su vez desarrollando como comunidad. Esto es particularmente significativo en aquellas zonas suburbanas, rurales o marginales, y en los que una acción pedagógica efectiva puede lograr transformaciones radicales.

- ❖ Propiciar la colaboración de las instituciones y organizaciones de la comunidad en las tareas del centro educacional y del trabajo por vías no formales.

La coordinación que el educador puede establecer con los recursos con que cuenta la comunidad es una tarea de especial significación, que no solo se expresa en la solución de problemas materiales, sino en el plano social, educativo, cultural. Esto es particularmente resaltante en las vías no formales de la educación de la primera infancia que, por su propia esencia, depende grandemente de la comunidad y de sus organizaciones para poder llevar a cabo un trabajo realmente efectivo con los niños.

- ❖ Determinar estrategias de trabajo que permitan la relación y acciones de colaboración entre el centro infantil y las vías no formales de la educación.

Si el centro infantil tiene entre sus funciones el trabajo con la familia y la comunidad, es lógico suponer que no puede existir un

divorcio entre la educación que se lleva a cabo a través de la vía institucional y aquella que se promueve a través de las vías no escolarizadas, pues ambas son alternativas de un tipo de educación, la de la primera infancia.

Esta interrelación se puede expresar de muchas maneras, tanto desde el punto de vista organizativo como metodológico, y de ayuda a la capacitación de las personas que trabajan en la vía no formal, que muchas veces son voluntarios que no tienen una formación pedagógica. El centro infantil puede ser el foco técnico y metodológico del trabajo no institucional, y servir para la tecnificación del personal de la vía no escolarizada, entre otras tareas que se pueden coordinar y llevar a cabo.

4. Realizar actividades dirigidas a su superación científica y metodológica

La dirección del proceso pedagógico no puede realizarse de manera efectiva si el educador no posee la tecnificación idónea para llevarla a cabo, y eso se logra en la medida en que se prepara convenientemente para esta labor, y que comprende aspectos importantes a considerar:

❖ Dirigir con eficiencia el trabajo metodológico.

El trabajo metodológico consiste en el sistema de actividades que el educador realiza con vista a su preparación y la realización del proceso educativo, y compete tanto a sí mismo como a su personal auxiliar. Una eficiente preparación metodológica garantiza que todos sepan que hacer, como hacer, como evaluar, para alcanzar un trabajo educativo de calidad y el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Para llevar a cabo esta preparación lo primero que tiene que hacer el educador es planificar adecuadamente el sistema de actividades de la preparación metodológica, organizarla convenientemente y ejecutarla de manera eficaz, para promover que la realización del proceso educativo se desenvuelva apropiadamente.

Esto implica utilizar diversas vías para la preparación en la que el trabajo individual ha de acompañarse del grupal, de modo tal que los que intervienen en el trabajo educativo con los niños posean los mismos criterios, utilicen procedimientos semejantes y se propongan fines similares.

Al respecto, en particular con el personal de apoyo y auxiliar, el educador ha de controlar sistemáticamente el cumplimiento de las orientaciones de carácter metodológico, su actualización y su análisis y evaluación, para sobre esta base hacer las modificaciones pertinentes en el plan de la preparación metodológica para ajustarlo a las nuevas y cambiantes condiciones.

En relación estrecha con su preparación y capacitación el educador ha de concienciar la necesidad de elevar sistemáticamente su nivel de preparación profesional, determinando las necesidades de su superación a partir de los problemas de la práctica educacional o de aspiraciones dirigidas a su perfeccionamiento profesional.

Esto conlleva tareas como localizar y utilizar adecuadamente las fuentes de información, utilizar diferentes técnicas de estudio para asimilar la información contenida en la literatura de la especialidad, y mantener una actitud crítica y transformadora ante las problemáticas objeto de estudio.

5. Capacitarse continuamente para estar siempre actualizado y para desarrollar competencias

El perfil del educador del nuevo siglo dista muchísimo del perfil del educador tradicional. Para la formación adecuada de sus niños – que inexorablemente deberán ingresar el día de mañana en un mundo sujeto a procesos globalizadores y con escenarios en constante cambio – tiene que contar con una cantidad y calidad de herramientas y tecnologías del intelecto, con recursos y talentos, con estrategias adecuadas, en síntesis, dominar una serie de competencias vitales para garantizar el éxito en el ejercicio de su rol.

En este sentido, a distingo de la organización escolar, el resto de las organizaciones humanas (comercios, industrias, empresas en general), han debido adaptarse rápidamente a los cambios, desarrollando nuevas técnicas y habilidades, e incorporando disciplinas cuyos métodos y contenidos apuntan a un mejor desarrollo personal, optimizar el desempeño general en función de los valores, la misión, visión, los objetivos y metas, y el planeamiento estratégico institucional.

Tradicionalmente refractarios a los cambios, la escuela y el docente requieren acelerar el proceso que logre disminuir la brecha

cognitiva y operativa existente entre la organización educativa y los demás emprendimientos humanos. Y la forma que propugna el integracionismo educativo es resignificando, resemantizando, adaptando y/o adoptando al mundo de la educación – históricamente encerrado en su campana de cristal – los recursos intelectuales organizacionales y tecnológicos con que cuentan las organizaciones del “mundo real”.

6. Realizar tareas de investigación en la acción, sobre problemas de su práctica educativa

La labor del educador no se concreta a realizar su función pedagógica, sino que dentro de la misma ha de buscar las formas para su perfeccionamiento y mejor calificación. Una vía importante para lograr esto es mediante la investigación, que debe aplicar para resolver aquellos problemas de su labor cotidiana que exigen buscar causas, procurar transformaciones, modificar lo habitualmente hecho.

Decir que un educador necesita realizar tareas de investigación en ningún momento implica que se convierta en un investigador, pero tampoco considerar que la investigación es patrimonio exclusivo de especialistas de alto nivel, y que la misma puede servir al maestro para consolidar su trabajo educativo.

En este sentido el educador ha de introducir formas sencillas del trabajo investigativo en su práctica educativa, institucional o no formal, con la familia y la comunidad, analizando el fenómeno pedagógico para dar solución a problemas que tengan lugar en la institución, el ámbito familiar o la comunidad, mediante diferentes técnicas sencillas de investigación psicológica, pedagógica, sociológica. Para esto podrá consultar la literatura especializada, para conocer los avances y los conocimientos científico-técnicos más actuales en el estudio de los problemas de la educación de la primera infancia, para desde esta base general ir hacia sus propias condiciones, y diseñar y ejecutar tareas de investigación sobre los problemas que confronta en su práctica pedagógica cotidiana.

Los resultados y las soluciones de estos problemas requieren de la presentación de informes, ponencias y otros datos de la investigación, de modo tal que puedan generalizarse a otros centros, por lo que la divulgación y aplicación de los resultados de su labor investigativa ha de constituir una dirección permanente de su trabajo.

Estas funciones se integran dentro del modelo del profesional que se pretende crear para la atención y educación de los niños de estas edades, y señalan las directrices más generales que hay que tomar en cuenta para dicha formación. Desde este punto de vista el currículo para los educadores de la primera infancia ha de componerse de manera tal que de respuesta a estas funciones, y posibilite que en su formación se le provea al estudiante de los conocimientos necesarios para su realización exitosa en la vida profesional.

5.2. CONDICIONES Y CONCEPCIÓN CURRICULAR DE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

La formación de educadores para la primera infancia es una tarea harto compleja que implica la consideración de numerosos factores que hay que tomar en cuenta a la hora de elaborar un currículo con estos propósitos. Este currículo que se materializa por lo general en un plan de estudios a través del cual se propicien cuestiones fundamentales como:

- ❖ Formar y reforzar una motivación en el estudiante a partir de un vínculo directo, sistemático y ascendente con la realidad de la futura actuación profesional, que lo ponga en contacto desde el principio de la carrera, con los niños, la familia, la comunidad, los centros infantiles y las vías no escolarizadas de la educación de la primera infancia.
- ❖ Lograr en los estudiantes una formación en el trabajo y para el trabajo, y donde la vinculación a la práctica docente sea uno de los más importantes componentes de la labor formativa.
- ❖ Posibilitar el alcanzar una sólida preparación pedagógica y psicológica que le permita al estudiante conocer con profundidad y abordar integralmente todo el trabajo a realizar con los niños, la familia, la comunidad y las instituciones
- ❖ Proveer al estudiante de métodos y procedimientos eficaces para poder plantearse y resolver con métodos científicos los problemas profesionales que se les presenten y ser capaces de determinar sus propias necesidades de superación y enfrentarlas.

- ❖ Propiciarles los medios para hacerlos capaces de profundizar en las mejores tradiciones pedagógicas, y tomar de la práctica y la investigación todo lo que permita la actualización e introducción de los mejores resultados.

Estos principios posibilitan encauzar en su enfoque más general la creación de un currículo cualitativamente diferente, que tome como antecedente la preparación precedente del nivel de formación media, incorpore los criterios en que se sustente la política educacional para la formación del personal pedagógico en la comunidad educativa dada, y retome, en nuevas condiciones, lo mejor de la experiencia acumulada en la formación de los educadores de la primera infancia.

En términos generales, los currículos para la formación de educadores incluyen estas proyecciones anteriormente planteadas. La problemática radica en cómo se concibe la estructura de este currículo, de qué manera se materializa el plan de estudios, qué elementos han de ser considerados en el mismo, con qué énfasis deben ser tratados, cuáles condiciones y qué componentes han de ser planeados como primarios o principales y cuáles con un carácter secundario, y qué tipo de profesional se espera formar.

Esto está dado porque la realidad pedagógica actual justifica y evidencia la necesidad y urgencia de hacer un proceso formativo global, adaptable, estructurado, abierto, flexible, progresivo y continuado, porque la educación de los niños en el momento presente requiere de una mayor formación profesional del docente para que sea capaz de comprenderle y situarse mejor ante su realidad y evolución, y poder de este modo mediar de manera eficaz en su proceso de educación.

Por otra parte, los requerimientos de la institución infantil para su renovación exigen de un profesional a su vez renovado y actualizado, que actúen como motor fundamental del incremento de su calidad, lo cual es cada vez más urgente debido al progresivo proceso de democratización y descentralización de los sistemas educativos, y que determinan una mayor participación del docente en la toma de decisiones respecto a su rol, el currículo, y la organización del proceso educativo.

A su vez, el propio desarrollo de la educación y del papel que juega el educador, va eliminando aquella imagen del maestro solamente preocupado por dar clases a un grupo de alumnos en un aula determinada, los cuales debían asimilar de manera

reproductiva lo que el educador les enseñaba, ahora este papel se transforma y obliga al docente a desempeñar variados roles entre los que se destacan tres fundamentales:

En primer lugar, **un rol instructivo**, en el que el educador es el responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en el cual ha de motivar y guiar a sus educandos para que su aprendizaje sea significativo, y centrando su atención no solamente en qué y cómo enseñar, sino, además, en cómo aprende aquél que aprende.

En segundo término, el educador tiene a su vez un **rol formativo** en el que debe velar por lograr la formación de ciudadanos que se integren a la sociedad de manera activa, participativa, crítica, constructiva y solidaria, capaces de conocerse a sí mismos y actuar en consecuencia, para ser transformadores desde su participación social, todo lo cual implica una preocupación del educador respecto a sus alumnos, que ya no son vistos como simples discípulos, sino como personas que se educan y forman.

Finalmente, un rol **directivo-gestor** que obliga al educador a integrarse en la estructura organizativa del centro escolar, para gestionar recursos personales, materiales y económicos, diseñar, desarrollar y evaluar el proyecto curricular de su centro, evaluar la calidad educativa del mismo, la propia y la de sus alumnos.

Llegar a un acuerdo general sobre cómo organizar un plan de formación de educadores para la atención y educación de los niños en edades tan tempranas, es una tarea compleja, sobre todo considerando los diferentes enfoques teóricos y metodológicos que históricamente se han sucedido en el transcurso del desarrollo de esta etapa de la vida, significativamente compleja de trabajar.

Por eso en el desenvolvimiento de este capítulo no se ha de hacer una toma de posición específica al respecto (montessoriana, conductista, constructivista, integracionista, etc.) sino que se reflejarán cuestiones que son indispensables considerar cuando se concibe un plan de estudios para formar educadores infantiles que pueden estar integrados en cualquier modelo curricular que se asuma.

Lo primero que se suscita como un punto de vista importante dado el actual desarrollo de la educación de la primera infancia, es que cualquier plan de formación moderno ha de ir a la creación de un profesional de perfil amplio, capaz de cumplir tareas complejas e inmediatas en un mundo social carente de especialistas de este nivel.

En la actualidad hay una tendencia a crear especialistas que den respuestas acuciantes a problemas concretos, sin embargo, en la medida en que esas necesidades inmediatas comienzan a ser satisfechas, se impone crear profesionales de una sólida formación teórico-práctica, de base amplia y versátil, que responda a una gama mayor de problemas. La flexibilidad en la actualización de este profesional responde mejor a la dinámica actual del desarrollo de la sociedad y a las exigencias que el desarrollo científico-técnico impone en el momento presente.

En el caso específico del educador de la primera infancia se plantea entonces un profesional versátil, capaz de atender a niños de cero a seis – siete años, de trabajar en un centro infantil o una vía de la educación no formal, de poder actuar con niños de las zonas urbanas o rurales, de ejercer su profesión en medios con recursos y en medios carenciados, en zonas indígenas y zonas citadinas. Un profesional capaz de trabajar con la familia en las condiciones del centro infantil pero a su vez en el propio medio familiar, en y con la comunidad.

Un educador que no sólo sea capaz de “educar” e impartir un programa educativo, sino que a su vez, posea los conocimientos necesarios para atender a sus niños en un nivel de atención primaria de salud, de valorar aspectos conductuales y psicológicos de sus niños, de juzgar la acción de los componentes sociales del desarrollo y actuar consecuentemente en su orientación y solución.

El educador de la primera infancia en la sociedad actual, y particularmente en los países del tercer mundo ha de ser capaz de atender eficazmente todos estos aspectos, para lo cual requiere de una formación con un perfil lo suficientemente amplio como para posibilitarte actuar en cualquiera de estas condiciones. De ello se desprende que el plan de estudios ha de tener objetivos y contenidos que garanticen esta formación.

Por lo tanto, elaborar un plan de formación que de respuestas a estas necesidades constituye la segunda gran proyección de la educación de la primera infancia, en el que, independientemente de la posición teórica que se asuma, ha de contener las siguientes direcciones:

- 1 Estructurar el plan de formación con enfoque de sistema, precisando de manera precisa sus elementos componentes: objetivos, contenidos, formas organizativas, etc.

- 2 Caracterizar los objetivos generales de este plan, estableciendo la unidad y diferencia dialéctica entre los objetivos generales educativos y los instructivos, destacando los rasgos propios de cada uno, y cómo interactúan a los fines de dirigir apropiadamente el proceso educativo.
- 3 Destacar los elementos integrantes de los contenidos de la enseñanza, sus características gnoseológicas y psicológicas, y sus relaciones con otras ciencias que intervienen en el proceso educativo, y señalar aquellos que son imprescindibles para asegurar la profesionalidad del educador de la primera infancia.
- 4 Plantear las regularidades que caracterizan la planificación y organización del proceso docente, de las cuales se derivan las que significarán el proyecto educativo y curricular.
- 5 Precisar las particularidades del proceso docente-educativo, su lógica y dinámica, así como se interrelacionan en el mismo sus áreas de formación académica, práctico-laboral e investigativa como integrantes fundamentales del plan de estudios.

Todas estas direcciones guardan una estrecha relación entre sí, aunque algunas posean un carácter más rector que otras, pues para organizar y planificar de manera eficiente el proceso educativo de la formación de los educadores, es imprescindible vincular todos estos aspectos.

Existen muchos criterios respecto a si la Didáctica es o no una ciencia, y como la misma se ha de imbricar en un plan de estudios. Así, para algunos el desarrollo de una docencia de mayor calidad no depende del grado de científicidad que la misma pueda tener, sino de la acumulación de la experiencia de cada docente en particular.

Para otros basta con poseer un alto nivel científico-técnico para ser un buen docente, sin que sea necesario seguir determinadas regulaciones, a lo que cabría preguntarse cómo ello podría valorarse cuando se trate de educar a niños tan pequeños.

Si ejercer la docencia es fundamentalmente una acción teórica, entonces, habría que cuestionarse también qué papel juega la actividad práctica en la misma, sobre todo considerando que en la educación de la primera infancia el "cientificismo" y el verbalismo

son totalmente ajenos a las particularidades del desarrollo de los niños de esta edad.

En este sentido resultan muy interesantes los criterios vertidos por M.T. Yurén, quien considera que la docencia es una práctica que cobra formas y modos de concreción particulares. Al concebir a la docencia como práctica ello equivale a definirla como "actividad", y por consiguiente, opuesta a la pasividad. Resalta que si bien toda práctica es actividad, no cualquier actividad puede ser considerada como "práctica", pues para ser considerada como tal, los actos tienen que estar dirigidos a un objeto para transformarlo, a partir de fines o resultados ideales y que terminan con un producto efectivo y real.

En resumen, entender a la docencia como praxis significa para M.T. Yurén el concebirla como una actividad consciente, conforme a fines y dirigida a transformar objetivamente la realidad.

La docencia, o mejor dicho la práctica docente, asume diversas formas en este proceso, a partir de que es una práctica profesional, en tanto que:

- ❖ Se realiza en un ámbito laboral determinado (la institución infantil)
- ❖ Requiere determinados conocimientos y habilidades para poder realizarla
- ❖ Se ejerce públicamente

Pero además, es una práctica educativa, lo cual significa que el conjunto de actos que conforman la docencia se inscriben en un concepto más amplio, el de educación, cuyo propósito fundamental es formar al ser humano como persona.

Más, al actuar en la transformación de los individuos concretos, la educación se corresponde entonces con una estrategia más amplia de cambio social, que la hace una práctica política y cultural. Así, la docencia se manifiesta en resumen como una práctica dinámica, profesional, educativa y social. Por lo que la teoría aislada, o la sola actividad, no podrían catalogarse como docencia, sino como un proceso que requiere mediaciones en el que el momento teórico debe materializarse en una actividad que se ejerce sobre una realidad que es independiente de la conciencia, utilizando medios e instrumentos objetivos y dando lugar a un resultado concreto.

Por lo tanto, no basta el conocimiento científico-técnico para ejercer la docencia, y mucho menos para la formación de educadores. Sobre todo considerando que un educador es la única persona que se forma para una actividad (el proceso de enseñanza-aprendizaje), mediante esa misma actividad. Esta particularidad, quizás expresada de manera menos sustentada en otras carreras humanísticas, caracteriza y singulariza al magisterio.

Por eso no se trata solamente de un proceso en el que lo subjetivo (concretado en el proyecto del docente) se inserta en lo objetivo (la actividad que este realiza para transformar al educando), sino de una actividad que no sólo transforma al objeto al cual se dirige su acción (el educando o discente) sino al sujeto mismo que actúa como agente de esa transformación (el maestro). Es por eso que la docencia es una expresión de la dialéctica sujeto-objeto, y cuando esa dialéctica no se cumple o se vuelve una acción sin un propósito definido, o cuando se relega a la pura teoría que no conlleva una acción transformadora, la docencia deja de ser tal.

Esto nos lleva por su propio peso a la consideración de que la docencia (y en una de sus máximas expresiones que es la didáctica), es un proceso complejo que es necesario descifrar para concebir su rol dentro de un plan para la formación del educador. La Didáctica en la formación de nivel superior es una ciencia que estudia el proceso docente-educativo dirigido a la formación de un profesional de perfil amplio, capaz de resolver de manera independiente y creadora los problemas básicos y generales que se le presenten en las distintas esferas de actuación de su objeto de trabajo, sobre la base de un sólido dominio del sistema de conocimientos y habilidades inherentes a su actividad.

En un plan de estudios la didáctica posee un enfoque sistémico en el que se integran de manera armoniosa los objetivos, los contenidos y su estructura, y el proceso educativo en sí mismo, que adopta formas y métodos característicos que vinculan al profesor y sus alumnos en un sistema docente, dirigido a la formación integral del profesional.

Por lo tanto, al momento de crear un plan de formación de educadores se hace indispensable considerar los objetivos que definen el modelo pedagógico del encargo social que tiene la profesión, los contenidos, o aquella parte de la actividad que debe ser asimilada en el aprendizaje, por los estudiantes, para alcanzar los objetivos propuestos, y el proceso docente en sí mismo, o actividad o conjunto de acciones sistematizadas e interrelacionadas

del profesor y los estudiantes, que se llevan a cabo con el fin de lograr los objetivos durante la apropiación de los contenidos.

No obstante, la esencia misma del proceso no está definida por este carácter externo e inmediato en que se expresa en la situación de aprendizaje, sino en el encargo social que lo fundamenta y que establece las características y condiciones que debe reunir el egresado para dar respuesta a esa demanda social. Esta interrelación entre lo general y lo particular, entre lo social y lo individual, se manifiestan tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, donde el accionar del docente se realiza en función de los objetivos (que tienen un carácter social), pero que adquiere una forma particular, individual, en la clase, en dependencia de la labor del profesor.

Aunque la actividad de aprendizaje de los estudiantes se realiza en función del cumplimiento de los objetivos del proceso docente, cada estudiante (que es objeto de la enseñanza) se convierte en sujeto de su propio aprendizaje, imprimiéndole su propia dinámica y personalidad. Esta doble condición de objeto y sujeto engloba la dinámica del aprendizaje, al ser un individuo consciente que se autodirige en función de la consecución de determinados fines.

La unidad del proceso de enseñanza y aprendizaje determinan la especificidad del proceso docente-educativo, en el cual el papel orientador lo tienen el profesor, que es quien plantea los objetivos a los estudiantes. En la medida en que el alumno es más consciente, hace suyos los objetivos y actúa de manera independiente y creadora para alcanzarlos, lo cual hace que el papel del docente se vaya transformando de un rol director inmediato del proceso a un papel orientador, mediato. La formación del profesional se va entonces produciendo en el desarrollo del proceso, en el que las formas y métodos que se utilizan estimulan la actividad consciente e independiente del estudiante en pos de la solución de los problemas que se le presentan.

En el proceso docente se manifiestan entonces los métodos (modo de realizar las acciones el profesor y los estudiantes para alcanzar los objetivos), y las formas (estructura organizativa que se adopta en cada momento de dicho proceso)

Finalmente, en el proceso de enseñanza también se destacan los materiales o medios de enseñanza mediante los cuales realizan las actividades alumnos y el profesor en busca de lograr dichos objetivos.

La didáctica entonces tiene la tarea fundamental de estructurar los distintos componentes que caracterizan el proceso educativo (contenidos, formas y métodos de enseñanza, medios y recursos) para satisfacer el encargo social que se resume en los objetivos, tomando en cuenta las leyes y regularidades del proceso, de su dinámica.

Algunos llaman a este proceso como de enseñanza, obviando quizás que este está en unidad con el aprendizaje y que por lo tanto, la formación implica un proceso de unidad de la enseñanza y el aprendizaje, de la unión de lo instructivo (el resultado de la asimilación del contenido de la enseñanza) y lo educativo (la formación en el estudiante de los rasgos más estables y positivos de su personalidad).

Esto hace que a la hora de concebir un plan de estudios se haga necesario e indispensable asumir una posición respecto a todos estos componentes del proceso educativo que, con variantes y manifestación de diferente énfasis de acuerdo con el modelo curricular, y a veces con diferente terminología, están presentes en todo proceso educativo que se dirija a formar al individuo, trátase del niño al cual está enfocado el objeto de estudio de dicha formación, o la del propio educador que lo ha de formar.

Dentro de este proceso el eslabón más elemental es la tarea docente, que es la acción del profesor y los estudiantes dentro del proceso pedagógico que se realiza con el fin de obtener un objetivo de carácter elemental, de resolver un problema que el profesor plantea la estudiante. Dentro de esta concepción el proceso docente transcurre de tarea en tarea hasta alcanzar el objetivo, es decir, que el estudiante se comporte del modo esperado, e implicando a su vez la transformación de la personalidad del ahora estudiante y luego futuro profesional.

Así, lo que se espera que se forme en el estudiante se concreta en una acción, la habilidad que ha de alcanzar como resultado del proceso educativo, y donde la tarea engloba al contenido, las condiciones, mediante los cuales se logran los objetivos.

En resumen, el proceso docente-educativo es en su esencia un proceso con un fin preestablecido (los objetivos), condicionado socialmente, organizado pedagógica y metodológicamente, y dirigido al dominio del contenido de la profesión por el estudiante, así como su propio desarrollo y educación, a partir de su célula básica que es la tarea docente.

Esto es un planteamiento de significativa importancia a los fines de la formación del profesional de la educación de la primera infancia, que refleja la propia esencia de cómo ha de concebirse este plan de formación.

El propósito principal de un plan de formación de un educador es lograr un egresado que cumpla determinadas funciones requeridas por la sociedad, lo cual constituye su encargo social, en este caso, un profesional de la educación. Este ha de ser capaz de enfrentarse a los problemas generales y básicos existentes en su campo de acción y resolverlos exitosamente, demostrando en ello independencia y creatividad.

Los objetivos constituyen el modelo pedagógico de este encargo social, son los propósitos y aspiraciones que durante el proceso docente van conformando el modo de actuar, pensar y sentir del futuro profesional. Los objetivos reflejan, por lo tanto, el carácter social del proceso educativo y orienta los modos a seguir para la consecución del profesional que se pretende formar.

Los objetivos, como categoría pedagógica, tienen la función de orientar y organizar el proceso docente. El objetivo determina el contenido de la enseñanza y precisa, además, los métodos, medios y formas organizativas de la enseñanza, donde estos a su vez, por el carácter de sistema del proceso educativo, influyen a su vez en el logro de dicho objetivo. En este sentido, los objetivos dirigen y orientan todo el proceso educativo.

Sin embargo, a pesar de esta función inobjetable, M. Ammons señala que la mayor parte de los esquemas educacionales y de los profesores trabajan sin objetivos.

No obstante su carácter rector, los objetivos son dentro del proceso educativo la categoría más subjetiva, en tanto reflejan aspiraciones, metas, ideas, propósitos, fines. Sin embargo, cobran un carácter objetivo cuando se definen apropiadamente, y cuando determinan el contenido de la enseñanza a través del plan de estudios.

Los objetivos precisan el sistema de conocimientos y la estructura u orden en que se enseñarán los contenidos, lo cual conlleva a determinar el método de enseñanza, y el modo en que el estudiante lo aprenderá e interiorizará. Las formas organizativas del proceso educativo se adecuarán entonces a esta lógica, para propiciar la asimilación o dominio del contenido y el cumplimiento de los objetivos.

Así, los objetivos tienen una función clarificadora de lo que se pretende hacer, pues su establecimiento supone un proceso de reflexión, depuración y explicitación de lo que se quiere hacer, y a la vez constituyen un marco de referencia para organizar el proceso formativo.

Dentro de la función clarificadora, los objetivos conllevan una clarificación semántica, aportando una mayor concreción sustantiva en la definición de que es lo que se quiere lograr, y una clarificación práctica, sobre lo que hay que hacer para lograr lo que se pretende. Desde este punto de vista, en cuanto más se pueda especificar semánticamente el objetivo, tanto más claro ha de resultar que es lo que se trata de lograr, y más fácil será también determinar que formas de trabajo didáctico ha de hacer posible el conseguirlo.

Como marco de referencia para la organización del proceso formativo los objetivos dan pie a poder seleccionar distintos diseños de dicho proceso, y permiten consecuentemente la diversificación e integración de los ámbitos de la intervención formativa.

En resumen, se puede considerar que:

- ❖ Los objetivos expresan las exigencias de la demanda social que se plantea a la educación, y por particularización, a la formación del educador: Desde este punto de vista reflejan un carácter rector.
- ❖ Los objetivos orientan el proceso educativo con vista a lograr la formación del estudiante a la imagen del profesional esperado.
- ❖ La enseñanza es exitosa cuando se determinan y realizan los objetivos de forma planificada y a todos los niveles.
- ❖ Las demás categorías del proceso docente se subordinan a los objetivos, y a vez estas interactúan e influyen sobre los objetivos.

De esto se desprende que lo primero que hay que tomar en cuenta y definir al momento de concebir un plan de formación de un educador, estriba en determinar sus objetivos, pues estos, al reflejar la exigencia social, orientan todo el proceso educativo. La cuestión a especificar entonces es que tipos de objetivos son los que han de plantearse en dicho plan.

Los objetivos pueden clasificarse tomando en cuenta el grado en que aspiran a modificar la personalidad del estudiante, y en este sentido se encuentran los objetivos educativos, que son aquellos que se dirigen a lograr las transformaciones más trascendentes de la personalidad, y los objetivos instructivos, que tienen una menor significación y se vinculan con el dominio por los estudiantes del contenido de las tareas docentes.

Al organizar este plan de formación se requiere en primer término establecer entonces los rasgos más generales y esenciales que debe caracterizar al profesional que egresa, y que se dirigen a formar los aspectos más representativos de la personalidad del educando en el plano filosófico, ideológico, profesional, ético, estético, entre otros, y que se conciben en el modelo del profesional. Estos se denominan objetivos generales educativos, y expresan en síntesis el encargo social que se plantea a este educador en una sociedad dada.

Estos objetivos generales educativos han de expresarse en términos de la profesión, de modo tal que su concreción posibilite precisar los resultados a obtener como conclusión de los estudios en el plan formativo.

En la formación del educador de la primera infancia, como la de cualquier otro educador, el plan de formación ha de contemplar objetivos generales que deben plantearse alcanzar en el egresado de esta formación. Estos objetivos son de diverso carácter, y podrán estar concebidos todos o solo una parte de ellos, en dependencia del modelo curricular que se asuma. Entre ellos están:

1. Objetivos de carácter filosófico

Los mismos llevan implícitos que el educador asuma una concepción del mundo y una ideología que le permitan aplicar en su labor profesional los principios, leyes, categorías y la lógica de la posición que asume.

2. Objetivos de desarrollo de las capacidades cognoscitivas

Posibilitan que el estudiante se apropie de un sistema de conocimientos, hábitos y habilidades, y su consecuente capacidad de aplicarlos de manera independiente y creadora en su práctica profesional cotidiana, de forma tal que responda con éxito a las exigencias del desarrollo científico-técnico, y los problemas prácticos y concretos de su quehacer pedagógico.

3. Objetivos de carácter socioeconómico

Son los que le apertrechan para participar en la dirección, organización y desarrollo de la economía, la ciencia, la cultura y otras de esferas de la vida social, de acuerdo con los requerimientos de la organización científica de su trabajo pedagógico, su racionalidad económica, y del manejo de las nuevas tecnologías.

4. Objetivos de carácter ético

Son aquellos objetivos que posibilitan convertir las normas y principios de la moral y la ética en normas de conducta diaria, haciéndolo del mismo un profesional cabal, confiable, honesto y cooperador con sus colegas profesionales.

5. Objetivos de carácter estético

Estos han de posibilitar la capacidad de percibir, sentir y expresar la belleza artística y los ideales y sentimientos que se manifiestan en las diversas formas del arte y la cultura, que permitan su generalización y orientación estética a su actividad profesional como educador, y a admirar su magnificencia como una de las profesiones más hermosas.

6. Objetivos de formación permanente

Logran que en el estudiante devenido luego profesional sienta la necesidad de elevar continuamente su calidad como tal, tanto en su preparación técnica y científica, como cultural y social.

7. De la preparación física

Se dirigen a alcanzar un nivel de desarrollo físico que contribuya al mejoramiento y conservación de la salud, y consoliden hábitos de práctica sistemática de la actividad fisicomotora que perduren en su vida profesional y en la utilización adecuada de su tiempo libre.

Estos objetivos educativos generales tienen que adquirir un carácter más concreto en el modelo del profesional, donde en el lenguaje propio de la formación específica se precisen las tareas que realizará el profesional en correspondencia con cada objetivo.

En la práctica profesional el egresado tiene que enfrentarse a un conjunto de problemas en su campo de acción, y resolverlos de acuerdo con sus convicciones, capacidades y cualidades del

carácter, en correspondencia con los objetivos generales educativos anteriores, solución que se alcanza en la medida en que los objetivos educativos se expresan en el sistema de objetivos instructivos.

Así, el sistema de objetivos educativos e instructivos conforma lo que se ha dado en llamar el perfil o modelo del profesional.

El objetivo instructivo no está formulado concretamente cuando el estudiante se apropia del conocimiento, sino cuando es capaz de definirlo, deducirlo, utilizarlo, aplicarlo, extrapolarlo, etc. Por lo tanto, al elaborar los objetivos instructivos hay que precisar los tipos de habilidades que se vinculan con un conocimiento dado, de modo que tal habilidad se convierte en el núcleo básico de este objetivo.

Estos objetivos han de plantearse en el plan de estudio en un lenguaje de tareas, de habilidades. La habilidad, como elemento del contenido de la enseñanza, consiste en la acción o sistema de operaciones que tienen un objetivo general estrechamente vinculado al conocimiento, que constituye el otro elemento del contenido, por ello al momento de señalar los objetivos instructivos y expresar en él los modos de actuación del estudiante, se hace indispensable especificar en ellos las habilidades y conocimientos de forma general., y que interactuando entre sí permiten alcanzar dicho objetivo.

Resumiendo en una idea principal: el objetivo instructivo no es más que el contenido precisado en sus aspectos esenciales.

Pero además de especificar la habilidad, que constituye el núcleo básico en la elaboración del objetivo, y del conocimiento, que precisa el objeto de trabajo, se requiere determinar los niveles de asimilación, la profundidad y la sistematización de dichos contenidos.

Los conocimientos y las habilidades, como experiencias sociales, son el objeto de aprendizaje, el contenido. Cada objetivo instructivo tiene que expresar de manera explícita el nivel de asimilación de los contenidos que se pretende incorpore el estudiante, es decir, el grado de dominio de los contenidos.

Estos niveles de asimilación suelen ser por lo general considerados como cuatro: familiarizarse, reproducir, producir y crear.

El primer nivel, o familiarizar, pretende que los estudiantes reconozcan los conocimientos o habilidades que se les presentan, aunque ellos no los puedan reproducir.

El segundo nivel, o reproducir, implica la repetición del conocimiento asimilado o la habilidad adquirida, es decir, cuando reproduce lo dicho o hecho por el docente. En este nivel hay enfoques que plantean gradaciones, en correspondencia con que si la acción se reproduce con o sin modelos previamente establecidos, o si se realiza variantes del algoritmo del contenido a asimilar.

En el tercer nivel, o producir, el estudiante es capaz de utilizar los conocimientos o habilidades en situaciones nuevas, es decir, cuando sabe usar lo aprendido.

El cuarto nivel, o crear, está referido a la creación, que supone la capacidad de resolver situaciones nuevas para la que no son suficientes los conocimientos adquiridos, y donde no se conoce el método para resolver el problema ni se tienen todos los conocimientos imprescindibles para su solución, lo que obliga a presuponer un elemento cualitativamente nuevo por parte del estudiante para llegar a un resultado, es decir, crea una solución a partir de una aplicación creadora de los conocimientos y habilidades que ya posee.

En realidad, los niveles han de ser interpretados como diferentes estadios cualitativos de un único proceso: la asimilación.

En suma, al formularse el objetivo instructivo hay que especificar claramente no solo que conocimiento se ha de asimilar, sino que acciones se van a llevar a cabo con dicho conocimiento, es decir, que nivel de asimilación le ha de corresponder.

Esto prácticamente se realiza mediante el uso de un verbo significativo, pero en ocasiones, el enunciado del verbo no lo garantiza, por lo que se hace necesario redactarlo utilizando las palabras que definan claramente dicho nivel.

El nivel de profundidad concreta el nivel de esencia en que se asimila cada concepto, ley, o teoría, o sea cada conocimiento, y el grado de complejidad y multilateralidad con que se domina la habilidad. Desde este punto de vista un mismo concepto puede ser apropiado en un mayor o menor grado de complejidad, lo cual ha de quedar manifiesto en el objetivo instructivo, el cual puede asumir un mayor o menor nivel de profundidad en distintos momentos de la misma formación.

Así, un concepto que se resume en el primer año de formación, por ejemplo, establecer que la actividad fundamental del desarrollo en la primera infancia es el juego, ha de tener un diferente nivel de profundidad cuando este mismo concepto se analiza en el cuarto o quinto año de dicha formación.

El desarrollo exitoso de un plan de formación exige determinar los objetivos en los diferentes niveles estructurales del proceso docente. Esta característica del proceso educativo de ser un sistema, se extiende a su vez a los objetivos instructivos que han de aparecer a lo largo del plan de formación con esta misma condición de sistema, y donde un tipo de objetivo da lugar a otro de nivel superior, y este a su vez es la base de otro más complejo.

Así, como consecuencia de toda esta labor con los objetivos instructivos, si el proceso instructivo ha sido efectivo, la conducta del estudiante al terminar dicho proceso y los objetivos finales han de ser isomórficos. En este sentido es necesario recordar que, tomando en consideración lo anteriormente dicho, se pueden sintetizar algunas características que han de reunir este tipo de objetivos a la hora de desarrollar el proyecto didáctico, y que según, M.A. Zabalza pueden ser:

1. Los objetivos terminales (instructivos) han de describir de manera específica el comportamiento a desarrollar por el estudiante, no del profesor, por ser objetivos de aprendizaje.
2. Han de describir lo que los alumnos han de ser capaces de hacer tras completar una determinada experiencia instructiva.
3. Los objetivos instructivos han de identificar tanto la conducta u operación como el contenido de la misma, por lo tanto, han de diferenciar la acción o tarea a realizar de su resultado.
4. La conducta a alcanzar se describe, por lo general, en términos de habilidad, a partir de la operativización de la necesidad en acciones cada vez más claras para satisfacer dicha necesidad.
5. También, por lo general, se suele expresar el objetivo en conductas observables, y si esto no es posible, hacer que su descripción lo permita sin recurrir a inferencias.
6. Igualmente es importante reflejar el contexto en que se ha de evaluar la conducta, y en ocasiones, el nivel de logro que se ha de obtener.

7. La realización de la conducta señalada en el objetivo es entonces indicatoria de que el aprendizaje se ha logrado. Si el objetivo no se ha alcanzado, se imponen varias alternativas: repetir el proceso hasta que el comportamiento se adquiera, se cambia el objetivo, o se modifican las estrategias seguidas, o incluso se buscan otros contenidos u otra organización del currículo.
8. Los objetivos instructivos a conseguir han de ser comunes para todos los estudiantes, y han de ser homogéneos, aunque por diferencias individuales requieren diferentes tiempos o procesos diferenciados.

La definición de los objetivos para la formación del educador tiene que partir necesariamente de los objetivos generales, e irse derivando gradualmente, lo que no puede verse como la descomposición de los objetivos en acciones aisladas, sino como subsistemas que surgen de dicha derivación. Estos objetivos generales precisan a su vez los contenidos generales y su estructura, para después derivar a contenidos más específicos, que llegan incluso a concretarse en la unidad más pequeña, la tarea docente (la actividad pedagógica en sí misma)

Finalmente, el dominio de un objetivo hay que precisarlo también dentro de un tiempo dado. Un concepto ha de ser explicado en un intervalo de tiempo, una habilidad lograrse en un lapso determinado, la asimilación de un contenido ha de lograrse en un lapso finito. Por ello, se hace requisito que el objetivo instructivo deba poseer, como elemento de su estructura, el tiempo en el que el estudiante ha de manifestar el dominio de tal objetivo.

De igual manera se hace requisito precisar las condiciones en que se ha de desarrollar el objetivo, en términos de la tarea docente, ya que estas condiciones pueden modificar la manera en que se pueda asimilar un contenido y, por lo tanto, el logro del objetivo.

El contenido es una categoría didáctica fundamental con la que se caracteriza el proceso docente. Para algunos los contenidos se concretan al sistema de conocimientos que está expresado en el plan de estudios, este criterio ignora una parte esencial del contenido: el sistema de habilidades, que refleja el modo como el hombre se relaciona con sus objetos de trabajo.

Por otra parte, hay quienes aceptando ambas componentes en el contenido, se cuestionan cual de las dos cosas es más importante: si se debe apertrechar al estudiante de conocimientos, o si desarrollar sus habilidades. Así, unos partiendo del pragmatismo, consideran que en el contenido ha de aparecer lo fundamental, el sistema de habilidades, subvalorando a los conocimientos, otros, siguiendo un enfoque racionalista menos precian la práctica y sólo se interesan por el sistema de conceptos, por los conocimientos.

Desde el punto de vista científico dialéctico ambos aspectos no pueden verse aislados ni separados, pues el desarrollo de las habilidades se logra mediante la adquisición de los conocimientos, y estos se consolidan mediante la habilidad, y ambos se interrelacionan en la práctica.

El contenido, al igual que los objetivos, se organizan en forma de sistema, y en un plan de formación bien concebido, se dan simultáneamente la asimilación de los conocimientos y el dominio de los modos de actuación, en otras palabras, la apropiación de los conocimientos y la formación de habilidades.

El contenido constituye el objeto de asimilación en el aprendizaje de los estudiantes, organizados de modo tal que propicien el logro de los objetivos, en un sistema que agrupa conocimientos y habilidades.

En síntesis, en el proceso educativo cuya función principal es formar profesionales, esto se logra mediante la apropiación del conocimientos de los objetos y sus relaciones, y de los modos de acción con dichos objetos (en suma, el contenido). Por tanto, la sistematización de los conocimientos y las habilidades conforma la maestría del profesional, como resultado del proceso educativo.

Esto hace que, gnoseológicamente, el sistema de contenidos determina niveles diferentes de organización y complejidad, de sistematización, con los cuales es posible caracterizar los distintos grados de asimilación que paulatinamente se van dando en la apropiación del concepto. Concepto que es una imagen generalizada que refleja una multitud de objetos semejantes por medio de sus características esenciales, y que como tal, tiene distintos niveles de complejidad.

De igual manera, en el proceso de analizar estas complejidades, se van delimitando aquellas particularidades que son esenciales de aquellas que son superfluas o anexas, creándose con ello un cierto

esquema convencional del fenómeno mediante abstracciones científicas, es decir, se elabora un modelo, y modelación el proceso de crearlos. Esta modelación simplifica el proceso del conocimiento, y permite concretar el contenido en sus aspectos básicos y esenciales.

El plan de formación tiene que sistematizar estos contenidos esenciales, a la vez que delimita el rango de los conocimientos y la extensión de las habilidades. Ello conlleva a la precisión de las ideas básicas que deben regir el plan de estudios, que en calidad de invariantes subyacen en la base de toda su estructura, y de las que se infieren el resto de los elementos componentes del objeto de estudio. Estas invariantes abarcan tanto al sistema de conocimientos como el determinar las habilidades fundamentales o esenciales que en calidad también de invariantes, deben aparecer en el contenido de una asignatura.

Las invariantes tienen que ser indefectiblemente dominadas por los estudiantes, pues ellas caracterizan el perfil profesional, y aseguran el desarrollo de sus capacidades cognoscitivas, la formación de la personalidad, y la potencialidad de enfrentar los problemas complejos y resolverlos mediante la aplicación de tales invariantes.

La tarea significativa entonces es seleccionar adecuadamente aquellas invariantes de conocimientos y habilidades que garanticen los modos de actuar propios del profesional (y que se concretan en el modelo o perfil del profesional).

La determinación de las invariantes del plan de formación y el modo de perfeccionarlas, es lo que permite la racionalización del proceso docente educativo y el incremento de su eficiencia.

A su vez, esta determinación posibilita y precisa en buena medida la estructura de los contenidos de la asignatura o el módulo. El plan de estudio para la formación de un profesional educador requiere, por lo tanto, delimitar claramente sus invariantes en los conocimientos y las habilidades, y organizar su sistema, que debe llevar progresivamente a aquel profesional que se desea lograr.

Al establecer estas invariantes en sistema, es decir, su estructura sistémica, es imprescindible determinar la jerarquización de unos componentes y otros, y sus relaciones y funciones. En el caso de los objetivos y los contenidos sus relaciones se manifiestan del modo siguiente:

- ❖ La estructura y funciones de los contenidos es el resultado de su adecuación a los objetivos. Lo que el docente enseña y el estudiante aprende son los contenidos, pero su estructura, sus niveles de profundidad, asimilación y sistematización responden a los objetivos. De este modo el contenido se manifiesta en el acto pedagógico, el objetivo subyace, es su esencia.
- ❖ El objetivo, al ser esencia, es más general que el contenido, así, una actividad pedagógica puede presentar al estudiante varios conceptos o procedimientos, pero el objetivo integra todos ellos en función de alcanzar un resultado cualitativamente nuevo en la formación del estudiante. Por eso pueden aparecer elementos en el contenido que no se expliciten en el objetivo, dado que su papel es servir a la estructura lógica de los contenidos que se aprenden.
- ❖ El objetivo precisa el contenido. Este engloba la habilidad y el conocimiento, es decir, a la acción y al objeto del conocimiento, pero establecer en que grado se dominará esta actividad, cuales son sus características esenciales, no quedan precisados en la formulación inicial del contenido, por lo que se hace necesario determinar los niveles de asimilación, profundidad y sistematización de ese contenido al formular los objetivos.
- ❖ Es posible lograr nuevos objetivos con los mismos contenidos, en la medida en que se utilicen diferentes métodos y medios de enseñanza, nuevos procedimientos metodológicos al realizar las actividades. Desde este punto de vista objetivos y contenidos tienen una relativa independencia.
- ❖ Los objetivos trascienden lo contenidos porque caracterizan los rasgos más generales a formar en la personalidad del estudiante, dado que son más esenciales, mientras que los contenidos están más referidos a la ciencia objeto de estudio, a los conocimientos y las habilidades.
- ❖ En un plan de formación es posible destacar los distintos niveles del proceso, así el contenido más general de este plan (de la carrera) se refleja en su relación de disciplinas; el contenido de estas y de los módulos o asignaturas se refleja en los programas; el contenido más específico se desarrolla en el libro de texto y en los planes de clase. Así, se puede establecer un sistema que en orden de complejidad va de la

tarea docente, a la clase, al tema, a la asignatura, a la disciplina, a la carrera, y todos ellos conforman el plan de estudios.

Esto en sentido general se expresa en las ideas rectoras del plan (también llamadas núcleos básicos o invariantes del conocimiento), que son aquellos conceptos más generales y esenciales de todo el contenido de la o las asignaturas, y sobre las que se organiza, planifica, desarrolla y controla el proceso docente educativo.

Por eso, al momento de elaborar un plan de estudios para la formación de un educador, lo primero a hacer es determinar los objetivos, para luego precisar los contenidos, que deben tener ideas rectoras que determinen qué incluir y qué no en el sistema de conocimientos y habilidades.

Una vez considerados los objetivos y contenidos, el siguiente paso es caracterizar la organización y planificación del proceso docente educativo, que también ha de poseer un enfoque sistémico a través de la determinación de sus componentes, de su estructura y de la dinámica lógica de su desarrollo, para cada nivel o grado de sistematización: la carrera, la disciplina, el año, la asignatura, etc.

En el proceso docente educativo que se desarrolla en un intervalo de tiempo dado para garantizar la formación del profesional, y particularmente en la del educador, es posible diferenciar tres áreas integrantes fundamentales, atendiendo al tipo de actividad que realiza el estudiante en el proceso docente educativo, y cuya dinámica y organización le permite la apropiación de los modos de actuación profesional. Estas áreas de formación son:

- ✓ El área de formación académica, cuyo objetivo es posibilitar que el estudiante adquiera los conocimientos y habilidades imprescindibles para ejercer su rol pedagógico. Esta área se organiza en las disciplinas, asignaturas y cursos que conforman las formas organizativas de asimilación de contenidos.
- ✓ El área de formación práctico-laboral, o practicum, cuyo objetivo fundamental es que el estudiante se apropie de las habilidades que caracterizan y manifiestan su lógica de pensar y actuar. Esta área se organiza en las distintas formas de la práctica laboral, y se apoya fundamentalmente en la vinculación del estudio con el trabajo.

- ✓ El área de formación investigativa, cuyo propósito es que el estudiante se apropie de las técnicas y métodos propios de la actividad científica, que es uno de los modos de su actuación profesional, en el área práctico-laboral pero que por su importancia se le da personalidad propia.
- ✓ El Área de formación en competencias. En su libro "Primero la Educación", A. Melograno la categoriza en competencias lingüísticas y comunicacionales, de gestión administrativa, relacionadas con la calidad integral, con las TIC, con los valores humanos positivos, y con el management educativo.

Aunque el criterio para clasificar las distintas áreas de formación del proceso educativo descansa en el tipo de actividad fundamental que desarrolla el estudiante, bien sea en lo académico, lo práctico-laboral o lo investigativo, lo cierto es que, por el carácter sistémico del proceso, y porque todas ellas contribuyen a cumplir los objetivos programados en el perfil del profesional, los contenidos respectivos de estas áreas se han de manifestar, de una u otra manera, en las demás.

Estas áreas de formación se han de organizar vertical y horizontalmente, en disciplinas o módulos, lo que contribuye de manera significativa a la sistematización del plan de estudios.

La disciplina es la parte del plan de formación en la que, a partir de los objetivos que se declaran en el perfil del profesional, se organizan en forma sistémica, lógica y pedagógica los conocimientos y habilidades (contenidos) relativos a aspectos de la actividad del profesional o de su objeto de trabajo, que sirve de base para su análisis, y que se vinculan, parcial o totalmente con una o varias ramas del saber humano. De este modo la disciplina agrupa varias asignaturas, que constituyen un subsistema dentro de la misma. La disciplina y asignaturas comprenden áreas generales que se corresponden con los contenidos y el objeto de trabajo del profesional.

Estos, por lo general, se agrupan en:

- ✓ De formación general, cuyo objetivo principal es contribuir a la formación integral del estudiante, y que resultan instrumentos de trabajo para la realización de su actividad profesional.

- ✓ De formación básica, que tiene el objetivo primordial es que el estudiante domine los contenidos imprescindibles para la comprensión del objeto de trabajo del profesional, y aunque no se identifican con el mismo, contribuyen a lograr una formación científica general.
- ✓ De formación específica, que tiene el propósito de que el estudiante domine aquellos contenidos más concretos y representativos del objeto de estudio del profesional, y que por lo general se identifica con su campo particular de acción.
- ✓ De ejercicio de la profesión, que plantea el fin de que los estudiantes dominen los contenidos particulares propios del objeto de trabajo como profesional, y que se manifiestan en las distintas esferas de actuación.

Las dos últimas áreas caracterizan a la profesión, y pueden situarse dentro de la estructura del plan de formación a todo lo largo de la carrera, sin ubicarlas solamente al final, como a veces incorrectamente suele hacerse.

La organización horizontal implica organizar las diferentes áreas de formación por años y niveles, este último permite apreciar los cambios cualitativos que se producen en la integración de las áreas, atendiendo a la identificación progresiva de la actividad del estudiante con la del profesional, por determinados periodos de tiempo.

En la elaboración de los planes de formación la caracterización por niveles ha conllevado a que el mayor peso inicial lo tenga el componente académico, peso inicial lo tenga el componente académico,

Para el cumplimiento de los objetivos más generales el proceso docente educativo se ha de organizar de manera tal que el estudiante pase por las distintas esferas de actuación propias del sistema laboral de la profesión, y se enfrente a los problemas que se presentan en dicha esfera, y proponga, bajo la guía del profesor, las soluciones que estime pertinentes.

Este enfoque da el papel fundamental en la formación del futuro profesional de las habilidades que caracterizan su profesión, y que le permitan resolver o colaborar en la solución de dichos problemas, de manera independiente y creadora. Todo esto ha de estar

contemplado en el plan de formación, si bien su materialización concreta va a depender mucho de la posición teórica que fundamenta dicho plan.

En la elaboración entonces del plan, además, se han de considerar principios que son consustanciales en el mismo:

1. Principio de la unidad de la educación y la instrucción

Esto significa que el proceso educativo se ha de planificar y organizar de modo tal que la enseñanza de cada conocimiento y habilidad se oriente con el fin de que contribuya a la formación general del estudiante, tanto respecto a los rasgos de su personalidad como al dominio de los contenidos de enseñanza.

2. Principio del carácter rector de los objetivos y su articulación con los contenidos

Lo principal en un plan de formación es precisar el modelo pedagógico o sistema de objetivos a alcanzar en los estudiantes en correspondencia con el encargo social que tiene dicha formación, lo cual se logra en la medida en que el estudiante se apropia a su vez de los contenidos que particularizan su futura profesión. Esto supone una interrelación dialéctica entre estas dos categorías, objetivo y contenido, en todos los niveles de sistematización de la carrera, y en la cual el contenido, si bien ejerce una influencia sobre el objetivo, está subordinado al mismo. Esta relación dialéctica no puede entenderse en el sentido de que algún contenido que no tenga incidencia en los objetivos a lograr en el plan de formación deba excluirse necesariamente, pues existen determinados conocimientos y habilidades cuya permanencia en el plan se justifica por la propia lógica interna de la ciencia de que se trate.

3. Principio de la derivación de los objetivos y la sistematización de los contenidos

En la planificación del proceso docente educativo, y sobre la base de este principio, se ha de garantizar que los objetivos que se establecen en el perfil del profesional determinen deductivamente los que se han de alcanzar en las disciplinas, asignaturas, niveles y años. Toda la organización del proceso educativo se realiza para que el estudiante cumpla los objetivos planteados en el perfil o modelo del profesional. El principio de la derivación estructura convenientemente todos los contenidos del plan de formación en

correspondencia con dicho modelo, para ir aproximándose de manera paulatina al ideal final.

4. El principio de la vinculación de la teoría y la práctica.

Cada actividad docente ha de organizarse de forma tal que contenga no sólo el sistema de conocimientos que refleja el objeto de estudio, sino también de la estructura lógica de esos conocimientos que establece la lógica del pensar y actuar (la habilidad). En cada área de formación las actividades docentes informativas tienen que explicitar el conocimiento y la habilidad, lo teórico y lo práctico, y en las actividades docentes de aplicación, consolidar en el conocimiento y profundizar en la habilidad.

5. El principio de la vinculación del estudio y la actividad práctico-laboral

La organización del proceso educativo ha de combinar lo académico con lo laboral, en particular en la formación del educador, por el carácter profesional de la misma, dado que la formación del docente se logra mediante el dominio del sistema de habilidades de cada una de las ciencias que caracterizan su objeto de trabajo, y que se manifiestan de forma más diáfana en la propia actividad pedagógica con los educandos.

6. Principio de la relación entre la centralización y la descentralización

En la elaboración de un plan de formación por lo general lo fundamental, lo esencial, lo estratégico, es determinado por el nivel central, que a la vez debe permitir la iniciativa y la creatividad de aspectos de carácter táctico e inmediato en la planificación y organización del proceso docente en el centro formador. La aplicación de este principio permite delimitar los documentos rectores del plan de formación y aquellos que pueden ser elaborados descentralizadamente en los niveles subordinados, el grado en que dicha descentralización es posible de llevar a cabo va a depender en mucho de la proyección del sistema educacional en una sociedad dada.

7. Principio de la formación general básica y particular aplicada

El proceso docente, se ha de organizar para que posibilite la creación de un profesional de perfil amplio. Para este propósito la estructura y contenido del plan de formación ha de tener un peso

relativamente alto de la formación básica y la específica, lo que propicia un nivel científico de base para la flexibilidad y ulterior competencia del graduado, y a la vez del área de ejercicio de la profesión, que garantice que el estudiante llegue a dominar su campo de acción como profesional, desde su preparación terminal en la carrera.

8. Principio de la relación del contenido y la forma de la enseñanza

La organización del proceso educativo implica la determinación de las formas organizativas para que el estudiante domine el contenido y alcance el objetivo. La estructura de las formas organizativas de la enseñanza y el tiempo que se dispone para cada una de ellas se subordina al contenido. Desde este punto de vista las formas organizativas no se determinan por sí mismas, si no que dependen del contenido y de sus distintos niveles de asimilación, profundidad y sistematización.

9. Principio de la futura independencia del profesional y de su dependencia durante la formación

La organización del proceso educativo ha de concebirse de forma tal que el estudiante, dirigido por el profesor, vaya gradualmente dominando las habilidades que le permitan realizar por sí mismo las tareas que se planteen. La actividad de enseñanza se ha de planificar de manera que, con el tiempo, el estudiante perfile mejores condiciones para un trabajo independiente, y para eso se han de seleccionar formas de enseñanza que potencien el desarrollo de las capacidades del estudiante, vinculadas directamente con los métodos del trabajo profesional.

Por supuesto, todo lo que hasta el momento se ha planteado constituye un enfoque de cómo concebir esta problemática de la formación del educador, y puede no ser coincidente totalmente con otros enfoques. Así, por ejemplo, todavía hay autores que consideran que la categoría fundamental son los contenidos y que los objetivos están supeditados a los primeros, hay otros que valoran una estructura ajena por completo a disciplinas y asignaturas, entre otros criterios y dan mayor predominancia al desarrollo de competencias y destrezas. Lo importante es enfocar científicamente esta formación y hacer un plan de estudios que verdaderamente responda a las necesidades de formar un profesional de alta capacidad técnica acorde con los requerimientos del desarrollo de la sociedad actual, y rasgos de personalidad y

conducta personal propios para el rol que ha de desempeñar en la educación infantil.

Esto se expresa de igual manera en la estructura del plan de estudios de esta formación, que puede enfocarse de formas diversas, de acuerdo con el enfoque teórico del cual se parta.

Un plan de estudios puede definirse como el total de las experiencias de enseñanza-aprendizaje que deben ser cursados durante una carrera e involucra la especificación del conjunto de contenidos seleccionados para el lograr ciertos objetivos, así como para estructurar y organizar la manera en que deben ser abordados dichos contenidos, su importancia relativa y el tiempo previsto para su aprendizaje.

De igual manera algunos consideran que es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales, y de las áreas optativas, con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo en los establecimientos educativos.

Como estas pudieran añadirse otras definiciones que de una forma u otra concretan lo que es necesario organizar, hacer y desarrollar para posibilitar la formación de un estudiante que ha de devenir un profesional de un determinado campo de acción social.

Cualquiera que sea su definición, un plan de estudios bien concebido debe:

- ❖ ser funcional, o sea que responda a las exigencias del perfil del profesional, a la vez que resulte aplicable en el tiempo y las particularidades de los alumnos,
- ❖ ser flexible, para que la estructura del plan base de contenidos por años pueda ajustarse a las particularidades individuales de los estudiantes y a las transformaciones que impone el desarrollo científico-técnico,
- ❖ ser coherente, que implica una concepción de sistema de todas las actividades y un aprovechamiento máximo de todas las potencialidades educativas del proceso pedagógico,
- ❖ ser eficiente, para una apropiada utilización de los recursos humanos y materiales, logrando un mínimo de gastos aprovechando al máximo la planta de profesores, la base material de estudio y las condiciones concretas de la institución en general,

- ❖ ser portador de una alta calidad en la gestión educacional y en el nivel de calificación del profesional que pretende formar.

Un plan de estudios contiene, por lo tanto, información organizada y sistematizada de todo lo que ha de aprender el educando durante el proceso concreto de enseñanza y aprendizaje, y el orden propuesto a seguir dentro del proceso. Esto ha de organizarse de manera lógica, que sigue en términos generales la siguiente secuencia:

1. Organización de los contenidos en materias (asignaturas, disciplinas) o módulos.
2. Estructuración de las asignaturas o módulos en un plan curricular, atendiendo a una secuencia horizontal, referida al conjunto de asignaturas o módulos que han de cursarse en el mismo ciclo, y a una secuencia vertical, relacionada con el orden en que las asignaturas o módulos deben cursarse en los diferentes ciclos escolares.
3. Establecimiento del mapa curricular, que incluye la duración de las asignaturas o módulos, su valor en créditos, asignaturas o módulos que comprenderá cada ciclo escolar, etc.

La naturaleza de los planes de estudio para la formación de un profesional depende principalmente de los objetivos y de las consideraciones de orden pedagógico, psicológico, epistemológico y administrativo, que derivan en diferencias en su estructuración.

Históricamente la estructura de los planes de estudio ha seguido tres tipos principales:

- ✓ Estructuración lineal o por asignaturas
- ✓ Estructuración por módulos
- ✓ Estructuración mixta

La estructuración lineal o por asignaturas se refiere a tomar cada uno de los cuerpos organizados de conocimientos, hábitos, habilidades y actividades, dividirlos y articularlos siguiendo una mayor lógica en cuanto al contenido y a las experiencias de aprendizaje, pasando de un tema a otro, según una jerarquización

definida, y partiendo de un análisis, valoración y ordenamiento previos a la enseñanza.

Esta estructuración por asignaturas ha sido la históricamente predominante en la elaboración de los planes de estudios, pues su elaboración es más fácil para el control administrativo para las instituciones educacionales, y donde también influye la tradición, la falta de experiencia para asimilar modalidades distintas, etc. En algunos planes estas asignaturas se agrupan en disciplinas, como anteriormente se ha señalado, lo que ha llevado a una variante de estructuración por disciplinas. No obstante ser el enfoque más difundido, a la estructuración lineal o por asignaturas se le han señalado críticas, tales como:

- ✓ que contribuye de una manera particular a fragmentar la realidad y generar repetición constante de información muchas veces contradictoria, que son percibidas por el estudiante como opiniones o puntos de vista igualmente válidos, y no como concreciones de marcos teóricos diversos.
- ✓ que privilegia la exposición y tiende a convertir al alumno en espectador ante el objeto de estudio.
- ✓ que genera un gasto innecesario de energía psíquica por parte de alumnos y maestros como consecuencia de la atomización de contenidos.

En este sentido, cabría responderse de que a pesar de que esta concepción tiende a contemplar los nexos externos de las asignaturas y disciplinas y su evaluación esencialmente en términos de cantidad, no es indispensable hacer desaparecer este tipo de organización, pero sí enseñar las asignaturas y disciplinas en función de sus propias relaciones dinámicas y vinculadas a los problemas sociales, lo que contribuiría prever los peligros de una cultura fragmentada y sentar las bases de un pensamiento interdisciplinario.

- ❖ La estructuración por módulos es una concepción del plan de estudios que integra las diferentes disciplinas a partir de centrarse en la solución de problemas (u objetos de transformación).

Su surgimiento es relativamente reciente, y aparece como una propuesta a la solución de la estructura lineal. Así, por ejemplo, M.

Panza señala que los módulos son una estructura integrativa y multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que en un lapso flexible permite alcanzar los objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes que le permiten al alumno desempeñar funciones profesionales.

Como aspectos positivos de esta estructuración del plan de estudios se señala el que rompe con el aislamiento de la institución escolar con respecto a la comunidad, pues amplía el concepto de aula hasta el contexto social; rompe con el clásico enciclopedismo al actuar con la realidad y no concretarse al estudio de los contenidos; elimina la superposición de temas; suprime las motivaciones artificiales, al trabajar con la realidad que de por sí es estimulante, entre otras razones.

No obstante, también se le señalan críticas, entre las que se encuentran:

- ✓ La estructura por módulos por sí misma no garantiza la ruptura con el positivismo.
- ✓ Existe el peligro de que los cursos se conviertan en una revisión pasiva de generalización que ofrece pocas oportunidades para la investigación, es decir, que buscando profundidad se incremente la superficialidad.
- ✓ Exige una preparación, compenetración, compromiso y motivación con los principios del enfoque que no todos los docentes pueden alcanzar.
- ❖ La estructuración mixta está formada por la organización de un tronco común que cursan todos los alumnos al principio de una carrera, y un conjunto de especializaciones de las cuales el alumno escoge una. Este enfoque comparte las características de las dos alternativas anteriores, y permite al alumno especializarse en un área más particular dentro de una disciplina o profesión. La viabilidad y conveniencia de este tipo de plan tiene que determinarse de acuerdo con los criterios sociales, económicos, de mercado de trabajo, de recursos, entre otros factores.

Existen otras propuestas de estructuración. Así S. Sabath y otros proponen la distribución por asignaturas, por áreas (referidos a contenidos que provienen de diferentes disciplinas, relacionados entre sí para facilitar una integración multidisciplinaria, buscando integrar recursos y contenidos de estudio), y por módulos.

H. Taba plantea hacerlo por materias (que se refiere a las asignaturas), grandes temas generales con una organización basada en procesos sociales y las funciones sociales.

A. Melograno Lecuna sugiere implementarlo en cuatro áreas o módulos interrelacionados: asignaturas clásicas (pedagogía, didáctica, psicología educacional, etc.), asignaturas no tradicionales (management educativo, coaching ontológico, pensamiento complejo, PNL, etc.), contenidos transversales (filosofía y valores, educación ambiental, para la salud, para el civismo, etc.), y desarrollo de competencias.

C. Álvarez propone hacer una estructuración en asignaturas, disciplinas, módulos y por créditos.

Como se ve, el llegar a un criterio único de cómo ha de organizarse el plan de estudio puede ser una tarea extraordinariamente difícil, pues en la misma operan la tradición técnica y cultural, el grado de desarrollo social, el nivel técnico y profesional del campo de acción, entre muchos otros factores, por lo concebirla una unicidad aceptada por todos impresiona a todas luces como algo imposible de alcanzar. Sirva como ejemplos, tres planes de estudio tomados al azar de distintas instituciones y países:

❖ **Plan de estudios Bachillerato en Educación Preescolar**

❖ Primer cuatrimestre

- ✓ Filosofía de la Educación
- ✓ Expresión oral y escrita
- ✓ Psicología General
- ✓ Impostación de la voz

❖ Segundo cuatrimestre

- ✓ Psicología del desarrollo del niño
- ✓ Expresión Corporal
- ✓ Fundamentos históricos y filosóficos de la Educación
- ✓ Inglés básico

❖ Tercer cuatrimestre

- ✓ Nutrición y Salud del Preescolar
- ✓ Literatura infantil

- ✓ Educación Física de la Edad Preescolar
- ✓ Computación

❖ Cuarto cuatrimestre

- ✓ Tecnología educativa en la educación
- ✓ Educación curricular y problemas de aprendizaje
- ✓ Artes plásticas
- ✓ Inglés básico II

❖ Quinto cuatrimestre

- ✓ Educación científica para el preescolar
- ✓ Estudios sociales para el Preescolar
- ✓ Didáctica General
- ✓ Administración de centros infantiles

❖ Sexto cuatrimestre

- ✓ Evaluación y Diagnóstico en Preescolar
- ✓ Educación Musical para el Preescolar
- ✓ Matemática en la Educación Preescolar
- ✓ Principios de Orientación en Preescolar

❖ Séptimo cuatrimestre

- ✓ Educación Científica II para el Preescolar
- ✓ Didáctica específica
- ✓ Artes del Idioma en la Educación Preescolar
- ✓ Legislación educativa

❖ Octavo cuatrimestre

- ✓ Diseño curricular para la Educación Preescolar
- ✓ Sociología educativa
- ✓ Estudios sociales para el preescolar
- ✓ Experiencia Preescolar

❖ **Grado de Licenciatura**

❖ Primer cuatrimestre

- ✓ Métodos de investigación educativa
- ✓ Introducción a la terapia de juego

- ✓ Trastornos del desarrollo del niño
- ✓ Trastornos de la personalidad infantil

- ❖ Segundo cuatrimestre
 - ✓ Métodos y técnicas de evaluación
 - ✓ Desarrollo perceptual del niño
 - ✓ Aprendizaje psicomotor
 - ✓ Orientación en la investigación preescolar

- ❖ Tercer cuatrimestre
 - ✓ El preescolar y sus dificultades de aprendizaje
 - ✓ Técnicas de modificación de conducta

No corresponde este momento hacer un análisis de este plan de estudios, que solamente se muestra como un ejemplo de cómo puede estar concebido un programa de formación de educadores para la etapa previa a la escuela primaria. Sí es de señalar que, de acuerdo con lo que se lee, aparentemente existen dos salidas para este plan de estudios, una que abarca hasta el octavo cuatrimestre, y otra salida para la licenciatura, que implica un incremento de otros tres semestres.

De igual manera se observa la agrupación por cuatrimestres, y la estructura por régimen lineal o de asignaturas. Es también significativo que la carrera solamente está enfocada hacia el niño de edad "preescolar", con omisión de la educación en edades más tempranas.

El siguiente es otro modelo tomado al azar, en el que es relevante el hecho de que no se refleja como una licenciatura, y abarca la edad "preescolar" y escolar, bajo el término de educación infantil.

❖ **Diplomatura Magisterio en Educación Infantil**

- ❖ Primer curso
 - ✓ Didáctica General
 - ✓ Psicología de la Educación
 - ✓ Psicología del desarrollo en la edad escolar
 - ✓ Sociología de la Educación
 - ✓ Teoría e Instituciones contemporáneas de Educación
 - ✓ Desarrollo de la Expresión Plástica y su didáctica

- ✓ Desarrollo Psicomotor
- ✓ Conocimiento del medio natural I
- ✓ Fundamentos de la Lengua Española
- ✓ Matemáticas
- ✓ Sociología de la infancia
- ✓ Optativas – Religión
- ✓ Libre Configuración

❖ Segundo curso

- ✓ Organización del Centro Escolar
- ✓ Bases psicológicas de la Educación Especial
- ✓ Practicum I
- ✓ Adquisición y desarrollo del lenguaje
- ✓ Desarrollo del pensamiento matemático y su didáctica
- ✓ Desarrollo de la Expresión musical y su didáctica
- ✓ Fundamentos de las ciencias sociales
- ✓ Desarrollo de la Expresión Plástica y su didáctica II
- ✓ Conocimiento del medio natural II
- ✓ Génesis de los sistemas de Educación contemporánea
- ✓ Optativas – Religión
- ✓ Libre configuración

❖ Tercer curso

- ✓ Bases didácticas de la Educación Especial
- ✓ Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación
- ✓ Practicum II
- ✓ Adquisición y desarrollo del lenguaje II
- ✓ Conocimiento del medio natural social y cultural
- ✓ Literatura infantil
- ✓ Didáctica de la Matemática en Educación Infantil
- ✓ Optativas
- ✓ Libre configuración

En el modelo expuesto se destaca también una organización lineal por asignaturas, y una aparente división en semestres, así como un término de tres cursos para la adquisición del título de Maestro en Educación Infantil.

El tercer modelo ejemplo va a corresponderse con una licenciatura de cinco años, que va a seguir una estructura disciplinar y de asignaturas. Esto va a implicar que una disciplina puede estar ubicada en varios semestres atendiendo a su lógica interna.

❖ Primer semestre

- ✓ Fundamentos ideológicos, filosóficos y sociológicos de la Educación:
- ✓ Fundamentos ideológicos de la educación
- ✓ Filosofía de la Educación
- ✓ Sociología de la Educación
- ✓ Lengua Materna y su metodología:
- ✓ Elementos de la comunicación en la Educación Preescolar
- ✓ Fundamentos de la actividad pedagógica
- ✓ Educador y Sociedad
- ✓ Computación

❖ Segundo semestre

- ✓ Inglés
- ✓ Fundamentos de la actividad pedagógica
- ✓ Fisiología del desarrollo e Higiene del niño preescolar
- ✓ Psicología Preescolar I
- ✓ Metodología de la investigación educativa

❖ Tercer semestre

- ✓ Inglés
- ✓ Fundamentos de la actividad pedagógica
- ✓ Psicología Preescolar II
- ✓ Pedagogía Preescolar I

❖ Cuarto semestre

- ✓ Lengua materna y su metodología
- ✓ Literatura infantil
- ✓ Fundamentos de la actividad pedagógica
- ✓ Psicología preescolar III
- ✓ Pedagogía Preescolar II

❖ Quinto semestre

- ✓ Lengua Materna y su metodología
- ✓ Metodología de la Lengua Materna I
- ✓ Fundamentos de la actividad pedagógica
- ✓ Diagnóstico y evaluación del desarrollo del niño preescolar
- ✓ Fundamentos de Pedagogía Especial
- ✓ Educación Plástica y su metodología I
- ✓ Educación Musical y su metodología I

❖ Sexto semestre

- ✓ Lengua Materna y su metodología
- ✓ Metodología de la Lengua Materna II
- ✓ Educación Plástica y su metodología II
- ✓ Educación Musical y su metodología II

❖ Séptimo semestre

- ✓ Fundamentos de la actividad pedagógica
- ✓ Historia de la Educación
- ✓ Historia de la sociedad del país
- ✓ Teoría y Metodología del conocimiento del mundo
- ✓ Metodología de las nociones elementales de Matemática I
- ✓ Metodología de la Educación Física Preescolar

❖ Octavo semestre

- ✓ Fundamentos de la actividad pedagógica
- ✓ Educación Sexual
- ✓ Teoría y Metodología del conocimiento del mundo
- ✓ Metodología de las Nociones elementales de Matemática II
- ✓ Teoría y metodología de la educación sensorial
- ✓ Metodología del Conocimiento del Mundo Social
- ✓ Metodología del Conocimiento del Mundo Natural

❖ Noveno semestre

- ✓ Talleres específicos
- ✓ Talleres profesionales
- ✓ Taller de Tesis
- ✓ Seminarios especiales (Juego, Poesías, cantos y juegos tradicionales, Medios de enseñanza, Manualidades).

❖ Décimo semestre

- ✓ Formación práctico-académica en el centro infantil

Esta carrera constituye una licenciatura, que se extiende a cinco años lectivos, divididos en semestres. Como se observa, la respuesta curricular a la formación del educador infantil es muy disímil, tanto en lo que respecta al nivel de enseñanza en que la misma se ubica, la estructura del currículo, la extensión de los años de estudio, la concepción de los contenidos que han de incluirse en el plan de estudios, entre otros muchos aspectos.

Ello hace que la formación del educador de la primera infancia sea muy heterogénea a escala internacional, y que prácticamente se conciba un modelo particular para cada sistema educacional. Si bien esto responde a las propias tradiciones culturales y sociales, y al desarrollo técnico de cada comunidad educativa, lo cierto es que se hace indispensable establecer lineamientos generales que hagan más semejantes los diversos currículos, principalmente en cuanto a los objetivos, contenidos, recursos y competencias, dejando a libre consideración la estructura que puede asumir el plan de estudios: lineal o por asignaturas, disciplinar, modular, mixta, etc.

La homogenización en la medida de lo posible de los planes de estudio puede ser una vía importante para darle un carácter más científico a la formación del educador de la primera infancia, puesto que esto facilitaría la dirección de esta formación, su proyección investigativa y su prestigio profesional.

5.3. CRITERIOS PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA NUEVA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

El hecho significativo de que el educador infantil despliega su labor profesional con niños y niñas que se encuentran en la etapa más temprana de la formación de la personalidad y de su desarrollo intelectual, donde la influencia que puede ejercer sobre ellos genera un importante impacto que incluso puede marcarlos para toda su vida para bien o para mal, determina que su formación integral represente un tema serio y complejo en el que inciden numerosos enfoques, criterios y propuestas que generalmente tratan de ser universales.

La práctica educativa nos ha demostrado que para estas edades tempranas, hasta el momento no ha existido ningún sistema conceptual que por sí solo sea capaz de dar una respuesta global a todas las necesidades psicofísicas, intelectuales y emocionales de los niños. También es cierto que en cada uno de los desarrollos teóricos existentes se encuentran elementos de verdad científica que pueden ser asumidos por todos.

Por supuesto que hay sistemas que se aproximan mucho más que otros a dar una perspectiva científica global, aunque suele suceder también que algunos pueden comprender en sí mismos, hallazgos y planteamientos que otros han establecido con terminología distinta, lo cual tiende a hacer pensar que se refieren

a cosas diferentes cuando en realidad tratan de las mismas cosas. Pongamos un ejemplo.

Cuando se analiza el tipo de pensamiento característico del niño en los tres primeros años de vida, nos encontramos con que bajo distintas denominaciones, los autores hablan de un reflejo de la realidad que es el mismo en dichas teorías. Así, cuando se toma lo que Piaget denomina pensamiento sensoriomotor, Vygotskii llama pensamiento en acciones, y Bruner distingue como pensamiento motor, se concluye que los tres coinciden en señalar que este tipo de pensamiento se caracteriza porque en la propia acción está el acto de pensamiento. Es decir que en este caso estaríamos ante variaciones terminológicas, de relaciones o de estilo.

La descripción de este tipo de pensamiento es semejante, aunque puedan divergir en la génesis del mismo, y esto es lo que diferencia a las tres teorías, pero el hecho, como fenómeno psicológico, es idéntico. Esto sucede también con las tendencias pedagógicas, que igualmente asumen diferentes posiciones que muchas veces son coincidentes en el plano de la práctica. Esto, por supuesto, se extiende a los planes de formación de educadores, y a la conformación de los planes de estudio.

Otro ejemplo es el juego como actividad característica de la edad infantil, que aparece con variantes pero que siempre está presente en casi todos los modelos curriculares para estas edades, aunque difieran en el papel que se le atribuye en el desarrollo del niño y en el proceso pedagógico como tal.

No obstante, es posible plantear algunos lineamientos generales que deberían constituir verdades incontrastables para cualquier modelo teórico, que luego pueden asumir diferentes formas de expresión, de organización, de estructura, de acuerdo con la propia tradición técnica y cultural, psicológica, pedagógica, social, etc.

Por lo tanto, en este capítulo no se pretende señalar un modelo específico para la formación del educador de la primera infancia, sino criterios y fundamentos generales que pueden asumirse de manera libre, dado que constituyen hechos de la ciencia psicológica y pedagógica que son realidades que pudieran objetarse hasta cierto grado por las posiciones teóricas más inflexibles, pero que están presentes en la mayoría de los enfoques contemporáneos de la educación de la primera infancia.

En la formación del educador infantil es un acuerdo general considerar que el mismo ha de poseer variados conocimientos y habilidades, así como particularidades de su personalidad que lo hagan idóneo para trabajar con niños de estas edades. Estas características determinan un modelo o perfil de este profesional, que es lo óptimo que se desea alcanzar en el campo de la formación y educación de estos niños. Se trata de una descripción cualitativa en el marco de lo ideal y constituye una generalización de lo que debe ser un educador académica, científica y psicológicamente apto para ejercer su rol. Es, en suma, un ideal normado del profesional.

El modelo del profesional se concreta en el perfil que lo caracteriza, teniendo en cuenta sus aptitudes (cualidades, habilidades, conocimientos), y actitudes que deberá asumir para resolver los problemas de la educación inicial de los niños. Este perfil permite determinar las vías para la consecución del modelo.

Sobre el perfil del profesional trataremos en la última unidad de este trabajo. Lo importante a señalar ahora, es que cualquier plan de formación de un educador para los niños desde el nacimiento hasta el ingreso al ciclo primario, es decir, para la primera infancia, ha de partir necesariamente de la definición del perfil que se espera de ese futuro profesional.

Esto debería constituir un lineamiento básico, pero sin embargo existen muchos planes de formación que no señalan cuál es el perfil del profesional que conciben para estas edades, enfocándose exclusivamente en establecer una serie de asignaturas que juzgan importante incorporar en un plan de estudios.

Dado que los objetivos son determinantes en la concepción del plan de estudios, éste debe contemplar los contenidos que han de dar respuesta al modelo de educador, e integrar las demás condiciones referidas a la organización y la estructuración del proceso educativo, y a la formación integral del futuro profesional, tales como los métodos y procedimientos a utilizar, las condiciones de realización del proceso, los recursos didácticos apropiados, las formas de evaluación, y fundamentalmente, las competencias que deberá aquilatar para que su desempeño sea exitoso.

Pero más allá de la obvia importancia de contar con apropiados contenidos cognoscitivos y habilidades de tipo práctico, el perfil del educador indefectiblemente debe tener en cuenta qué condiciones psicológicas y que características de su personalidad se requieren para ejercer su misión.

Si se habla del perfil del profesional están subyaciendo como fundamento de su labor las particularidades de niños y niñas, que tienen características propias, con ritmos de desarrollo y formas de acceder al conocimiento diferentes, y que transitan un momento de especial significación en su formación. Esto quiere decir que el perfil se organiza como manera de dar respuesta a la formación y educación de estos niños, no es una entelequia sin fundamento, sino un modelo ideal diseñado a partir de una realidad concreta: el niño y la niña de cero a seis-siete años, con sus particularidades y especificidades.

También es posible encontrar planes de estudio para la primera infancia que omiten aspectos fundamentales del desarrollo de los niños, o incluso que introducen asignaturas o contenidos que si bien añaden una cultura general o técnica a este profesional, la misma es completamente ajena a lo que se requiere para la formación de estos niños.

La calidad de la percepción de la realidad es la cualidad que determina el grado en que los contenidos de un plan de estudios se identifican con las problemáticas concretas de la vida, al manifestar la mayor o menor correspondencia que tendrá lo aprendido, con los problemas reales y objetivos a los que deberá enfrentarse una vez egresado, de modo que le sirvan al educador para operar satisfactoriamente sobre dicha realidad, para transformarla.

El proceso docente educativo para la formación del educador tiene que considerar cinco áreas fundamentales de formación:

1. Un área de formación académica, dirigida a proporcionarle al estudiante los conocimientos y habilidades indispensables para su actuación profesional.
2. Un área de formación investigativa. Este aspecto de la formación es de suma importancia, habida cuenta de que la educación en este nuevo siglo exige un docente de alto nivel profesional, que utilice el método de investigación para detectar los problemas que surjan su práctica pedagógica, y pueda también hacer un análisis crítico de su propio desempeño, de modo que desde la investigación en acción pueda cuestionar su labor y optimizar los resultados perseguidos mediante la mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. Un área de formación práctico-laboral, o *practicum*, cuyo contenido coincide con el de la actividad de producción y los servicios que se ha de encontrar en la vida profesional, y que, integrando el conjunto de disciplinas y contenidos académicos, como realidad misma multidisciplinaria, facilite al estudiante el enfrentarse a los problemas propios de la práctica real.
4. Un área de formación de competencias, para el dominio de estrategias, técnicas, tecnologías, herramientas y disciplinas coadyuvantes de su labor docente, tal cual propugna el integracionismo educativo, y que tienen como objetivo eliminar la brecha que viene separando históricamente a la organización educativa del resto de las organizaciones humanas, las que sometidas a un escenario cambiante y altamente competitivo como el que plantean los procesos globalizadores, han debido incorporar una cantidad y calidad de recursos y saberes a su *know-how* profesional que es menester adoptar y/o adaptar en el ámbito de la educación.
5. Un área de formación transversal: educación en valores humanos positivos, educación para la paz, educación para la salud, educación ambiental, educación para el civismo, educación para el consumidor, educación para la convivencia, educación vial, educación para la igualdad, educación para la participación democrática.

La primera área es la que habitualmente encontramos en los planes de formación de educadores. La segunda, sólo aparece en honrosas excepciones. Pero no sucede así con la práctico-laboral, y mucho menos con los contenidos y destrezas que propugna el modelo integracionista. Esto no es casual, sino que se debe a que la formación práctico-laboral no nació con las universidades, sino que surgió como resultado del desarrollo de la misma en su relación con la sociedad, y la formación en competencias surge de la incorporación de muchas prácticas y habilidades comunes en el mundo de las organizaciones, de nuevas disciplinas, que de hecho no figuran en los planes de estudio docente, de modo que en líneas generales su dominio por parte de los educadores es prácticamente nulo.

No obstante, entre las cinco áreas hay estrechas relaciones. El área práctico-laboral, la de formación transversal y de competencias, muestran el objeto del egresado en su totalidad, y en

este sentido, son globalizadoras, totalizadoras, integradoras, mientras que lo académico es parcial y fraccionado, al igual que lo investigativo. En el proceso docente-educativo estas áreas se complementan: lo académico e investigativo profundizan en la esencia de un aspecto parcial y lo práctico-laboral, lo transversal y las competencias, integran esos aspectos parciales a la vida, acercando la escuela al mundo real.

El área de formación académica está estrechamente relacionada con los objetivos y los contenidos, particularmente estos últimos, reflejan el qué enseñar, y además dota al estudiante de los recursos conceptuales y operativos que le permitan adoptar decisiones fundamentadas y adecuadas al contexto en que trabaje.

La selección de los contenidos para conformar las asignaturas, disciplinas o módulos es una de las tareas mayor responsabilidad a la hora de elaborar un plan de formación, puesto que una decisión desacertada puede conllevar el incumplimiento de los objetivos que se han propuesto alcanzar.

Esta selección ha de partir de una revisión inicial de la literatura especializada, de las publicaciones o tratados generales relacionados con la temática, de resultados de investigaciones y de informes relacionados con la misma. Esta búsqueda de documentación trata de establecer una serie de conceptos básicos (hacer un marco conceptual), un índice temático de los mismos, y una estructura general del campo (es decir, un marco sintáctico).

Luego corresponde identificar los contenidos axiales o nudos centrales del tema, para determinar lo fundamental de lo accesorio o anexo, y captar las relaciones entre los diversos aspectos que son claves en el tema.

A su vez se puede hacer un proceso experiencial a través de un modelo inductivo, sin esquemas previos, para vincular el tema con otras variables y condiciones. Estos contenidos han de ser representativos, ejemplares, con significación epistemológica, transferibles, durables y que tengan importancia y validez dentro de la comunidad educativa en que se pretenden enseñar.

Estructuralmente estos contenidos devenidos en asignaturas, disciplinas o módulos, han de tener un ordenamiento y secuenciación, para luego incorporarlos dentro de la estructura general del proceso didáctico, que exige una organización funcional al conjunto del proyecto curricular como un todo.

Todo este proceso de selección y organización de los contenidos para la formación del educador de la primera infancia resulta baldío si no se parte de que los mismos puedan dar una respuesta adecuada a las necesidades de la educación y formación de los niños en un ámbito y momento determinado.

Es importante definir qué contenidos han de componer este plan de formación, para lo cual se ha de considerar como elemento primero las particularidades del desarrollo de los niños en la primera infancia, y entre otros muchos aspectos, sus períodos diferenciales y las actividades directrices que los caracterizan. Desconocer las particularidades de cada niño y niña en su desarrollo durante la primera infancia, puede llevar a problemas serios en su atención, y a la no consecución de los logros esperables en cada uno.

Se requiere un alto profesionalismo, porque de ello depende la jerarquía del accionar docente. Y como en tantas cosas de la vida, los extremos siempre se tocan. Hay que saber muy bien qué contenidos educativos y qué destrezas enseñar y en qué momento, de modo que ni se subvalore ni se sobrevalore las posibilidades de aprendizaje de cada niño individual. En este sentido, todo lo que no le es apropiado, lo perjudicará en mayor o menor grado, mientras que todo lo que le es adecuado, lo beneficiará. Y las variantes no son pocas, pues se puede proveer a cada niño y niña un ámbito educativo:

- ❖ que al intentar nivelar para arriba, con contenidos y saberes que exceden sus posibilidades de aprendizaje, acabe por frustrarlo.
- ❖ que le restrinja sus posibilidades de aprendizaje por atenerse estrictamente el docente a los períodos y niveles de desarrollo que la teoría establece, impartándole saberes que están por debajo de su capacidad de apropiación, haciendo que se aburra y pierda la motivación y la natural curiosidad y sed de aprender que es propia de la infancia.
- ❖ en el que al contrario, se le brinden contenidos que supuestamente corresponderían a etapas posteriores de la teoría del desarrollo, y sin embargo son perfectamente asimilados e incorporados, aumentando su autoestima y autovaloración.

- ❖ en el que si bien los contenidos se corresponden etariamente a su momento de desarrollo, no pueda apropiarse de los mismos por causas inherentes a su circunstancia, como una mala nutrición, y/o carencias afectivas.

El carácter de atención integral en la formación y educación de los niños de estas edades, implica que un programa de formación eficiente tiene que contemplar los contenidos que satisfagan estos criterios y las habilidades suficientes para poder actuar pedagógicamente en cada caso. Esto hace que sea indispensable que se incorporen dentro del plan de estudios asignaturas o módulos que tengan que ver con el dominio de todos los aspectos del desarrollo, en lo psíquico, motriz, cognitivo, socio-afectivo y emocional.

Sin querer establecer un juicio final ni universal de qué contenidos, módulos, asignaturas, o disciplinas han de estar indefectiblemente incluidos en un plan de formación de educadores de la primera infancia, existen algunos que son de imprescindible presencia, porque satisfacen los objetivos de la educación para los niños en estas edades.

Entre ellos podemos señalar:

- ❖ Pedagogía infantil y Didáctica de la primera infancia
- ❖ Psicología Educativa. Psicología Cognitiva. Psicología del desarrollo de la primera infancia.
- ❖ Neurociencia Cognitiva. Anatomía, y Fisiología infantil (de cero a seis años)
- ❖ Educación Transversal: (educación en valores humanos positivos, educación para la salud (nutrición e higiene), educación para el civismo, educación ambiental, educación para la convivencia, etc.)
- ❖ Desarrollo de Competencias
- ❖ Conocimientos de Management Educativo
- ❖ Conocimientos de Coaching y PNL
- ❖ Dominio de recursos Informáticos y Telemáticos (TIC)

- ❖ Lengua materna y otras según el lugar
- ❖ Diagnóstico y evaluación del desarrollo en la edad
- ❖ Educación Sensorial. Operaciones del Pensamiento. Inteligencias.
- ❖ Educación Física
- ❖ Educación Plástica
- ❖ Educación Musical
- ❖ Conocimiento del Mundo Natural y Social
- ❖ Literatura infantil
- ❖ Nociones elementales de Lógica Matemática y Lógica Filosófica
- ❖ Juego
- ❖ Elementos de Pedagogía Especial

Por supuesto, la mayoría de estos contenidos requiere la inclusión de sus metodologías o formas de acción pedagógica, pues en esto radica la propia esencia del educador, que es quien juega el rol orientador principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El determinar cuáles contenidos específicos se integran dentro de cada una de estas asignaturas, disciplinas o módulos, es un tema de amplia discusión, y también va a variar de acuerdo con el esquema conceptual que asuma el modelo teórico que lo sustenta. Así, por ejemplo, en los modelos de enfoque cognitivista, los contenidos referidos al área intelectual suelen tener un peso extraordinario, mientras que en aquellos de corte humanista los referentes a la afectividad y la expresión artística se les concede una importancia relevante.

En uno u otro caso la polarización y el reduccionismo constituyen posiciones perjudiciales para el desarrollo del niño, por lo que hay que buscar un justo equilibrio en los contenidos, los cuales pueden variar de nombre, integrarse u organizarse de forma global, porque la estructura que puedan asumir es lo menos relevante: lo importante es que no estén ausentes del plan de formación, pues su

falta de implementación puede implicar carencias en una o más áreas del desarrollo infantil.

Luego han de venir aquellos contenidos que se enmarcan en la acción profesional del futuro educador, y que pueden tener, de acuerdo con el enfoque teórico que los fundamente, un mayor o menor peso. Aquí es un tanto difícil establecer indicadores generales, pues ello va a depender del período etario que abarque el plan de formación, los fundamentos teóricos de su modelo curricular, el enfoque que tenga el perfil del profesional, las posibilidades de desarrollo técnico, las necesidades del contexto socio cultural, la tradición pedagógica, en suma, un conjunto de factores que inciden en esta toma de decisiones.

L. A. Melgrano relativiza la importancia de la incorporación de contenidos, privilegiando la capacidad de saber acceder a los mismos en tiempo y forma, ya que *“el saber que antes debía memorizarse en nuestras mentes, ahora circula libremente por Internet”*. Asimismo, considera prioritario para la formación apropiada de los educadores, el desarrollo de herramientas intelectuales, la apropiación de recursos, técnicas, tecnologías, talentos y todo tipo de capacidades y competencias que sirvan para optimizar y ejercer con eficiencia su rol.

En este marco, sólo algunos contenidos cobran un carácter de mayor implicación, entre ellos:

- ❖ Metodología de la investigación pedagógica
- ❖ Filosofía (de la educación, personalista, para niños)
- ❖ Pensamiento de Orden Superior. Operaciones del Pensamiento
- ❖ Ciencias Cognitivas
- ❖ Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)
- ❖ Herramientas y Recursos de gestión personal y management educativo: (gestión de la calidad integral, manejo de herramientas para resolución de conflictos, trabajo en equipo, visión compartida, resiliencia, empowerment, liderazgo y toma de decisiones. Dirección, organización y administración de instituciones infantiles.

El área de formación investigativa ha de tener el propósito dentro del plan de estudios de desarrollar una actitud científica que influya de manera directa en la actuación profesional de los futuros educadores de la primera infancia.

La actividad científica en el plan de formación de educadores ha de tener una sólida fundamentación teórica, basada en presupuestos de las Ciencias Cognitivas, la Sociología, la Epistemología, la Pedagogía, la Psicología educacional y la Didáctica. A su vez otras ciencias objeto de aprendizaje en el currículo también concurren, aportando contenidos específicos, aunque las primeras mencionadas son las fundamentales.

Por tal motivo la actividad científica no puede concebirse como un eslabón especial aislado en su formación, sino como la labor que correctamente combinada con las demás, sirva de vía idónea para que el docente pueda resolver de manera independiente y creadora, las problemáticas inherentes a la institución educativa, al proceso de enseñanza - aprendizaje, al desenvolvimiento exitoso de sus alumnos, a su desempeño profesional, y a su entorno social.

Entendida así, tiene sentido la articulación de la investigación en el proceso formativo del futuro maestro, que no podría contribuir a la formación de sus educandos si él mismo no está inmerso en un proceso continuo de formación y actualización profesional.

La actividad investigativa es eminentemente formativa, por cuanto obliga al estudiante a descentrarse y lo conduce a cuestionar, a problematizar, a tematizar, a abstraer, a criticar la realidad que le circunda y autoevaluar su desempeño. Por eso necesariamente la investigación debe formar parte de la estrategia formativa, lo cual significa que el estudiante pueda organizar las experiencias de aprendizaje de tal manera que adquiera las competencias necesarias para poder estudiar y analizar la realidad que le circunda, mediante el dominio de conceptos, métodos y técnicas de investigación.

De esta forma, su aprendizaje se vuelve altamente significativo, pues cuando hay un problema a resolver, los contenidos y saberes aportados por las distintas disciplinas adquieren sentido en la medida que van contribuyendo a la solución de dicho problema. Además la investigación le permite transitar de una cultura cotidiana a una cultura académica, encontrando formas de objetivación antes desconocidas.

La preparación de los estudiantes para la actividad investigativa prevista en el perfil del profesional ha de partir de objetivos de iniciación científica, que pueden incluir:

- ❖ Actividades dirigidas a orientarlos para que desarrollen habilidades en técnicas de estudio, para tomar notas en conferencias, seminarios, clases prácticas y consultas, y para el trabajo con fuentes bibliográficas y búsqueda de material.
- ❖ Actividades que vinculen más directamente a las estudiantes con el trabajo científico - investigativo que deberán realizar durante la carrera (participar sobre todo como observadores en eventos científicos, en defensa de trabajos de curso o de diploma de los estudiantes de años superiores, realizar estudios y presentaciones de casos, etc.)
- ❖ Actividades referidas a la presentación de ponencias y presentaciones de casos sobre observaciones realizadas en la práctica, o temas estudiados vinculados a la profesión.

Resulta conveniente que como parte de estas actividades de iniciación científica se organicen exposiciones realizadas por los profesores así como trabajos destacados de los estudiantes, y la implementación del sistema de estudio de casos. Los encuentros con estudiantes destacados que han tenido experiencia en la realización de trabajos de curso, también pueden formar parte de la iniciación en la actividad científica como una vía para estimular el interés por la actividad investigativa y transmitir experiencias positivas en tal sentido.

La iniciación científica no tendrá sólo carácter informativo, sino que a las estudiantes se les deben plantear tareas que contribuyan al desarrollo de habilidades en el trabajo investigativo, siendo éste un objetivo a cuyo cumplimiento deben coadyuvar todas los contenidos del plan de estudios desde que se inicia la formación, mediante trabajos de control extra-clases, elaboración de fichas bibliográficas, estudios de casos, resúmenes y ponencias, así como visitas a centros de información y documentación científico - técnica.

También se han de incluir trabajos independientes que exijan la aplicación de procedimientos lógicos de análisis, clasificación, sistematización y generalización de conocimientos que se reflejen en resultados concretos. De igual forma, la preparación de las estudiantes para seminarios y clases prácticas puede contribuir a la formación y desarrollo de habilidades básicas para la actividad investigativa, planteando tareas que propicien ese desarrollo.

Asimismo, debe tenerse en cuenta la participación de los estudiantes como invitados en eventos científicos de profesores, así como el apoyo que pueden brindar en algunas tareas de investigación de los departamentos docentes o en trabajos que desarrollen los estudiantes de años superiores.

En el inicio de la formación se puede concebir la realización de actividades encaminadas al desarrollo de habilidades para la aplicación progresiva de algunos métodos de investigación pedagógica y psicológica relacionados con diversas asignaturas. De alguna manera el plan de formación ha de garantizar un incremento gradual de la participación del estudiante y de la complejidad de las tareas a desarrollar en el aspecto científico - investigativo, incluyendo problemas concretos de la institución educativa, la familia y la comunidad, y de los contenidos de las asignaturas del plan de estudios de forma integradora. Estos problemas a investigar pueden surgir de la observación en la práctica laboral y ser propuestos por los propios estudiantes.

En la actividad práctico-laboral se pueden incluir acciones de la investigación científica. Estas acciones pueden ser desde trabajos referativos hasta la aplicación de instrumentos, procesamiento de datos, informes de observaciones realizadas, confección de medios de enseñanza, elaboración de proyectos, montaje de experimentos, etc. *(Por trabajo referativo se entiende la investigación que se realiza con el fin de recopilar información bibliográfica sobre un tema específico)*

Los estudiantes pueden asumir la realización de pequeños trabajos investigativos que promuevan un mayor conocimiento de las asignaturas, o una profundización en aspectos que no están totalmente ampliados. Entre los problemas que pueden abordar podrían estar, entre otros:

- ❖ las cuestiones de la nutrición, higiene y cuidado de la salud del niño;
- ❖ el proceso de adaptación al círculo infantil escolar;
- ❖ la atención personalizada de los niños de acuerdo con las particularidades y características psicológicas, sus múltiples inteligencias y talentos, y sus diferentes modos de abordar el aprendizaje;
- ❖ la aplicación de métodos educativos y contenidos adecuados al momento etario;

- ❖ el proceso de desarrollo de tecnologías del intelecto (operaciones del pensamiento)
- ❖ los avances de la neurociencia y su relación con la educación;
- ❖ el trabajo con la familia y con la comunidad;
- ❖ la educación mediante vías no formales;
- ❖ el desarrollo de la educación infantil en diferentes momentos históricos y lugares

Toda esta labor propicia el desarrollo de habilidades investigativas, motiva nuevos intereses cognoscitivos y permite acumular una mayor experiencia en el trabajo científico.

El plan de formación del educador ha de contemplar que desde el inicio hasta el último año, se proyecten acciones con el desarrollo de habilidades de carácter investigativo, ordenándolas de forma ascendente en cuanto a la complejidad y profundización de las mismas. De igual manera, todas las asignaturas han de contribuir a la consecución del área de formación investigativa, precisando su integración con lo académico, lo práctico laboral, y demás recursos, saberes y competencias que deberá incorporar. Esto se facilita cuando el plan de estudios en cada programa refleja el área de formación investigativa, tanto en sus objetivos como en su puesta en práctica.

El diseño de la actividad investigadora ha de tener un carácter sistemático dentro del plan de formación y no resultar en trabajos o acciones aisladas sin nexos ni elementos de base anteriores. Los objetivos más generales a establecer, han de seguir un orden de complejidad creciente que se puede resumir en los siguientes pasos o niveles:

1. Realización de trabajos científicos basados en un prediseño de investigación elaborado a partir de una familiarización-reproducción.
2. Realización de trabajos de investigación basados en un prediseño elaborado a nivel reproductivo.
3. Proposición de una alternativa de solución a un problema de la práctica pedagógica, mediante un trabajo de curso cuyo diseño teórico y metodológico haya sido elaborado a nivel aplicativo.

4. Realización de un pilotaje de la alternativa de solución al problema de la práctica pedagógica, mediante un trabajo de curso a nivel aplicativo-creativo.
5. Demostración de la solución de un problema del desempeño profesional, mediante la realización de un trabajo de tesis que evidencie en todos sus aspectos el dominio de la metodología de la investigación educativa.

En estos pasos se destaca cómo el estudiante va progresivamente asimilando y realizando actividades cada vez más complejas de investigación, hasta concluir en su propia tesis de grado, que ha de demostrar sus posibilidades de resolver los problemas de la práctica mediante los recursos de la investigación.

Estos pasos han de incluir en cada uno el sistema de conocimientos, los niveles de asimilación, las habilidades que desarrolla, los valores que instaura, los métodos posibles de utilizar en ese nivel, los medios, las formas en que pueden presentarse los resultados de la investigación y, por supuesto, las vías de evaluación de esta formación investigativa.

La actividad investigativa puede tener varias salidas dentro de un plan de formación. Por ejemplo, dentro del sistema de conocimientos a través de la propia asignatura de Metodología de la Investigación, y de las otras asignaturas en cuyos sistemas de conocimientos aparecen elementos de este campo del saber.

También puede ser como método mediante la tarea docente, la práctica laboral y otras formas investigativas, cuando conscientemente se utiliza para resolver algunas tareas donde el estudiante ha de aplicar las estrategias de la actividad científica que como técnica, puede utilizarse con la aplicación de divisas e instrumentos, para hacer un diagnóstico, identificar un problema, aplicar un método o procesar una información.

La actividad investigativa puede utilizarse también como enfoque, partiendo de problematizar sobre la realidad profesional, identificar los problemas que en ésta se presentan, teorizar sobre ellos y buscar de manera científica alternativas de solución a los mismos. Esta variante de salida es viable a través de las asignaturas, en particular en aquellas que por su esencia favorecen la relación de la teoría y la práctica.

Los trabajos de curso pueden ser objeto de formación en el área investigativa. La planificación de los trabajos de curso sobre diferentes temas ha de tener en cuenta la relación que debe existir entre el nivel de complejidad de las habilidades a desarrollar y el nivel académico en que se encuentra el estudiante, así como el carácter puramente científico o metodológico del tema en cuestión.

Al principio estos trabajos de curso podrán realizarse de forma referativa con el fin de familiarizar al estudiante con los métodos de investigación más sencillos, pero posteriormente, pueden dirigirse a experiencias pedagógicas en las que se facilite la aplicación de técnicas que constituyan el precedente del trabajo de diploma.

La tesis de Licenciatura o Diplomatura (de acuerdo con el nivel de enseñanza) ha de resumir las experiencias teórico-prácticas acumuladas por el estudiante durante su formación, lo que permitirá el nivel creativo en el desarrollo de las habilidades de índole científica. Desde este punto de vista la tesis ha de ser siempre una investigación, en cualquiera de sus variantes, dirigida a dar solución a una problemática observada en la práctica laboral, la formación académica o la propia actividad investigativa.

De todo lo anterior se concluyen algunas cuestiones que revelan la importancia del área de formación investigativa:

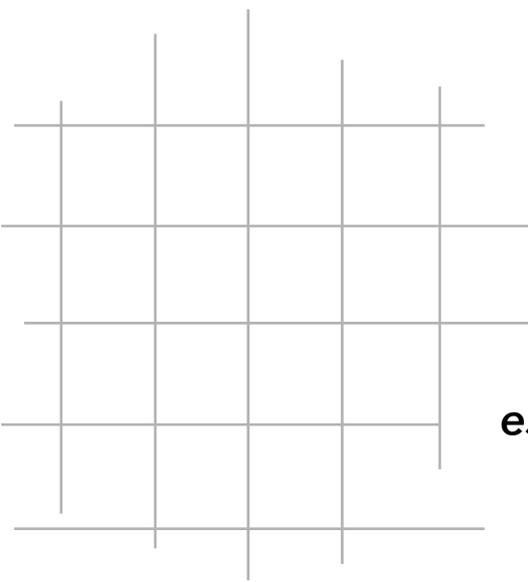
- ❖ La actividad investigativa y el proceso de teorización que la misma implica, tienen un carácter eminentemente formativo;
- ❖ En la formación profesional del educador la investigación resulta una estrategia ideal para formar a quienes habrán a su vez de formar a otros educandos;
- ❖ La actividad investigativa en los procesos de formación de educadores no es solamente forma, sino también finalidad del proceso educativo;
- ❖ La capacitación de educadores no es realmente un proceso formativo si es ajena y no toma en cuenta a la actividad investigativa y a las competencias que el ejercicio de la investigación implica.

El área de formación práctico-laboral es por su importancia un área central del plan de formación. Esta concepción de considerar a la práctica como fundamental en la formación del educador de la primera infancia, se diferencia substancialmente de lo que

tradicionalmente se ha considerado en las universidades sobre la dirección del proceso docente-educativo, donde lo académico prima por encima de lo práctico-laboral, e incluso de lo investigativo, que con bastante frecuencia está totalmente ausente de los planes de formación.

Algunos autores como C. Álvarez consideran que el proceso formativo en la educación tiene que ser fundamentalmente práctico-laboral e investigativo, puesto que el estudiante se forma como resultado de su preparación para trabajar, haciendo uso de la metodología de la investigación científica como instrumento básico para hacer más eficiente su labor práctica, y a su vez ésta determina cómo dirigir esa labor de investigación.

Esta importancia del área de formación práctico-laboral, que es un planteamiento que no suele tener mucho fundamento en parte de los planes de estudios dirigidos a la formación de educadores, requiere de un estudio más profundo, que resigne su consideración como factor central de dicha formación. Es por esto que se ha de analizar como una unidad en sí misma a continuación.



6

El practicum del estudiante de Educación Inicial

6.1. ENFOQUES Y CRITERIOS DE LA ACTIVIDAD PRÁCTICA DEL ESTUDIANTE

La utilización de la práctica laboral como actividad esencial en la formación del profesional ha sido objeto de estudio, de abundante discusión, y de diferente aplicación. Esta multiplicidad de aplicaciones no solamente ha dependido del desarrollo científico, sino también de las necesidades sociales y técnicas, que han impuesto criterios para la búsqueda de soluciones científicas a partir de condiciones particulares.

Los cambios acaecidos en el mercado del trabajo han acortado notablemente los períodos de utilidad de las competencias profesionales transmitidas a través de los planes de estudios tradicionales de las universidades. La velocidad de estos cambios es tal, que determina una gran incertidumbre respecto a las tareas que desempeñarán los futuros profesionales, de lo que se deriva que hoy día se requiera de estos egresados una gran versatilidad, la capacidad de estar abiertos al cambio, de promover estos cambios, y de identificar y resolver problemas valorando entre diversas alternativas.

Esto implica que la formación del profesional tiene que estar apta para dar respuesta a los nuevos desafíos, cosa que en los últimos tiempos ha sido muy cuestionada, y donde se plantea la falta de calidad en su formación. En esto, por supuesto, inciden

factores extra institucionales que condicionan esta realidad, y factores internos, que dependen de cómo se ha estado concibiendo la formación en los últimos años.

El problema de la calidad educativa, actualmente en el candelero de cualquier enfoque educacional, se refleja de modo particular en aquellos que están encargados de la formación y superación del personal docente, y en muchos países se habla de hacer una profunda reforma universitaria (y no universitaria) en las instituciones que se dedican a formar profesionales para la docencia.

Esto ha implicado reformas y reajustes curriculares en muchos planes de formación, donde se enfatiza ya en la necesidad de establecer mecanismos de articulación necesarios entre los centros que forman personal pedagógico y el resto del sistema educacional.

El caso de la educación de la primera infancia es quizás uno de los más agudos en esta problemática. La utilización frecuente de personal desprofesionalizado, con solo buenas intenciones y afecto hacia los niños por una parte, pero sin ninguna preparación eficaz, ha sido uno de los problemas vigentes en la práctica pedagógica profesional, y por la otra el anquilosamiento y la falta de capacitación de los que tienen el nivel legal requerido, ha sido una constante dentro de muchos de los sistemas educacionales, problemática que es mucho más seria en los países menos favorecidos cultural y económicamente.

Se ha dicho que, desde el punto de vista educacional, la eficiencia de los programas de la primera infancia no está directamente relacionada con la teoría curricular que se utilice ni con el tipo, la escasez o la abundancia de los recursos y materiales que se usan, sino que la misma está ligada a la calidad del agente educacional.

La importancia de la labor del docente en la mejora cualitativa de los sistemas educativos es reconocida de manera unánime por todos los sectores que se implican en la educación, no obstante, la atribuida relevancia de ese rol no se traduce en el mismo consenso a la hora de establecer los modelos de formación, que muchas veces carecen de lo que se les otorga en el plano teórico-conceptual, pero que no se materializa en la realidad profesional.

Al respecto, G. Fujimoto y M.V. Peralta plantean que la metodología de los programas formativos para los docentes ha de

estar caracterizada por la flexibilidad y apertura del proceso educativo, la integración teórico-práctica, la posibilidad de aplicación del conocimiento en contextos reales, y de generar conocimientos desde la reflexión sobre procesos prácticos, la contextualización social económica, social y cultural del aprendizaje y la autodeterminación de los participantes en el proceso.

Desde este punto de vista, la reflexión para el mejoramiento de la calidad en la formación de los docentes ha de estar centrada en la reflexión de su práctica, en la elaboración de conocimientos a partir de la misma, y en su actualización.

A partir del concepto de actividad, como categoría que designa el modo de existencia y transformación del hombre en su mundo, la misma se concibe en tres subcategorías o dimensiones de la forma existencial de la realidad social, que son la actividad práctica, la actividad cognoscitiva o gnoseológica y la actividad valorativa o axiológica.

La actividad práctica es considerada como la actividad transformadora, adecuada a fines, en la cual se produce la interrelación dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo, y dentro de la cual el trabajo, o actividad laboral, se destaca como la principal del hombre encaminada a un fin productivo.

La actividad práctica, dado su carácter integrador, cumple la función de núcleo estructurador del sistema de actividades que media la relación sujeto-objeto, a tal punto que su propia definición implica la determinación del sistema. La práctica, es una relación esencial entre el sujeto y el objeto, donde lo ideal y lo material interactúan recíprocamente, deviniendo en la actividad humana principal.

La práctica implica necesariamente la existencia de un sujeto y de un objeto, relación que resultaría inexplicable al margen de la categoría actividad y de la práctica.

La actividad cognoscitiva o gnoseológica está derivada de la actividad práctica y condicionada por ella. A través de esta forma especial de actividad se produce un reflejo activo y creador de la realidad en forma de conocimiento, que se expresa en teorías, leyes, categorías, entre otras.

Desde este enfoque la aprehensión de la realidad que se da a través del conocimiento transcurre de lo sensorialmente concreto a

lo psíquico abstracto, y de este a lo concreto pensado, en un movimiento de interrelación mutua inseparable.

La actividad valorativa o axiológica encarna y objetiva las relaciones valorativas, en la que el sujeto aborda el objeto a partir de la concesión de un valor, es decir, de su significado moral, cultural, ético, estético, etc. Así, el sujeto actúa de acuerdo con sus necesidades, y en la misma medida, evalúa su realidad, discrimina lo negativo de lo que no lo es, y en este sentido todo conocimiento está siempre implícito en una actividad valorativa.

A partir de este punto de vista, y al considerar la significación de la actividad que designa el modo de existencia y transformación del hombre en su medio, su formación y educación ha de transcurrir indefectiblemente en la actividad, en sus dimensiones señaladas: práctica, cognoscitiva y valorativa.

Algunos incorporan a estas tres dimensiones la actividad comunicativa, mediante la cual se trasmite la cultura de la humanidad a través de los medios expresivos del lenguaje y otras formas de expresión humana.

En realidad la categoría comunicación es una forma de actividad, y por lo tanto, más que una subcategoría es una forma específicamente humana de actividad, donde la relación sujeto-objeto se transforma en una nueva relación sujeto-sujeto. Es por ello, que para no entrar en diatribas conceptuales, se puede afirmar categóricamente que el hombre es producto de la actividad y la comunicación.

Si bien estas posiciones no han sido históricamente valoradas de esta manera en la formación del educador más tradicional, en la actualidad avanza sin detenerse la concepción de que el aprendizaje ha de tener sentido y significado para el que aprende, y que los conocimientos se construyen a partir de la actividad del sujeto.

Desde este punto de vista la actividad práctico-laboral asume un lugar importante en la formación del hombre como tal, y del educador en particular. La práctica laboral ha sido poco estudiada en cuanto a sus aspectos organizativos, de ahí que haya dificultades para establecer su tipología de enseñanza, con alguna que otra excepción como es el caso de la práctica médica en la formación de estos profesionales, que históricamente ha sido bastante bien definida en la mayoría de las sociedades actuales.

Sin embargo, la correspondiente a la formación de educadores, y en particular la de los de la primera infancia, ha sido por lo general poco estudiada y considerada dentro del plan de estudios de estos profesionales.

El diseño del área de formación práctico-laboral ha de estar vinculado de manera sistémica con los objetivos generales de la formación del educador, y no es posible concebir una formación apropiada del mismo si no se parte de la aceptación de este planteamiento.

Esto se deriva del doble carácter de la práctica como fuente del conocimiento y comprobación de la validez de la teoría, de su desarrollo paulatino mediante la ejercitación ininterrumpida por parte de los estudiantes de tareas propias de su esfera de actuación, en la apropiación gradual de los modos de acción de su quehacer profesional, en su vinculación directa con las actividades de la institución, la familia y la comunidad, y en la formación de cualidades profesionales mediante la ejecución de funciones previstas en el modelo del profesional.

Esta síntesis refleja una concepción de la actividad práctico-laboral actualizada y correspondiente con las necesidades presentes en la formación del educador de la primera infancia.

Esta actividad práctico-laboral se expresa en formas organizativas propias de esta área de formación y asume una tipología que puede reflejarse y definir estas formas a partir de cinco criterios fundamentales:

1. Un criterio temporal, relativo a la relación existente entre las formas y el tiempo que se dedica a las mismas. Desde este punto de vista pueden denominarse de la siguiente manera:
 - ✓ Sistemática, que se establece por determinados periodos breves de tiempo, que se realizan repetidamente y distribuyen a lo largo del trimestre, cuatrimestre, semestre o curso, de acuerdo con la estructura del plan de formación.
 - ✓ Concentrada, aquella que transcurre en lapsos más largos y continuados, y que se distribuyen de acuerdo con los propósitos más amplios de los objetivos pedagógicos.

La terminología es convencional, y se puede dar otro nombre cualquiera para designarla: de estancia corta y prolongada, de horas y semanas, transitorias y permanentes, etc.

2. Un criterio de nivel de asimilación (que expresa una relación entre el contenido y la forma organizativa que se adopta). Éstas pueden ser:
 - ✓ familiarización, que se organiza para propiciar un acercamiento afectivo, cognitivo instrumental y ético cosmovisivo del estudiante a los problemas propios del objeto de su profesión.
 - ✓ reproductiva, orientada a la ejercitación de modos de actuación de la profesión a partir de determinados modelos.
 - ✓ productiva, que se caracteriza por una independencia creativa e integración de los aprendizajes en los modos de actuación del profesional que se forma.
3. Un criterio de esferas de actuación, que expresa una relación forma-método-medio, dada en la interacción espacio y objeto de influencia. Las mismas pueden ser:
 - ✓ institucional, referida a la práctica que se realiza en un centro infantil como tal.
 - ✓ no institucional, no formal o no escolarizada, cuando se lleva a cabo en las condiciones de las vías no convencionales de la educación de la primera infancia.
 - ✓ familiar, enfocada a una relación de influencia sobre el medio familiar, con los padres y demás miembros del hogar.
 - ✓ comunitaria, caracterizada por acciones en la comunidad, para coordinar relaciones de influencia y apoyo.
4. Un criterio socio-participativo, expresada en el abordaje y solución de tareas con ayuda y mediación del individuo y el grupo. Tales pueden ser:
 - ✓ individual, que se ejecuta de manera independiente por el estudiante

- ✓ grupal, donde se establece una relación de colaboración entre el individuo y el grupo social.
5. Por un criterio de carácter de la actividad, referida a la naturaleza de las acciones, siendo una expresión de la relación forma-método.
- ✓ observación valorativa, que se caracteriza por una relación externa entre el estudiante en su práctica y su objeto de la profesión.
 - ✓ interventiva, que se distingue por la ejecución de acciones en función de la solución total o parcial de determinados problemas.

Estos cinco criterios no se excluyen, sino que funcionan interrelacionados para permitir la variedad de condiciones que puede asumir la organización de la actividad práctico-laboral, partiendo del supuesto del rol activo del estudiante dentro del proceso educativo, y del reconocimiento de que el proceso educativo práctico-laboral requiere de una estructuración didáctica. Utilizado de manera apropiada se puede convertir en elemento integrador que equivalencie el énfasis academicista de la formación del educador.

Esta práctica laboral, en cualquiera de sus variantes, ha de tener las siguientes condiciones:

- A. *Carácter problematizador de la teoría y la práctica*
Pretende asignarle a la práctica su lugar correspondiente, a partir de problemas previamente determinados para darles una solución integrada.
- B. *Carácter investigativo*
La práctica ha de ser un proceso de planteamiento y solución de problemas con las alternativas que se pueden utilizar en un momento dado el nivel de conocimientos del estudiante. Estas soluciones han de surgir del intercambio, la reflexión y la interpretación de la realidad concreta.
- C. *Carácter investigativo-laboral*
Para ser utilizado como fuente para el diagnóstico, buscando alternativas en la solución de problemas educativos y la evaluación de sus resultados

D. *Carácter sistémico*

La práctica ha de ser concebida como un sistema, lo cual implica considerarla como un conjunto íntegro de actividades para mejorar la calidad de la preparación del futuro educador bajo determinadas condiciones. Ello conlleva que las actividades han de tener continuidad y consecutividad.

E. *Carácter flexible y diferenciado*

La identificación de las tareas práctico-laborales del estudiante ha de posibilitar su adecuación a la realidad, lo que implica una mejora constante y una aceptación de lo particular dentro de lo general.

F. *Carácter autocontrolado y autorregulado*

Implica que cada estudiante pueda elaborar su programa de trabajo en cada período a partir de la orientación básica del profesor. La acción de valoración se forma sobre la base del control y permite determinar la calidad alcanzada, y el grado de correspondencia entre las exigencias y los resultados.

G. *Carácter integrador*

Está dado por la unidad de las áreas de formación de la educación de la personalidad del profesional, de los factores del proceso docente-educativo, y de los contenidos de las diferentes asignaturas, módulos o disciplinas, en función de problemas formativos determinados. Parte de un enfoque integral de la realidad, su desmembramiento para su comprensión, y de ahí nuevamente a su integración.

En la realización de las actividades práctico-laborales es importante establecer que la tipología que se utilice parta de una estructuración didáctica. Para esto se ha de determinar previamente cuales son los problemas formativos a los que ha de enfrentarse el estudiante de acuerdo con el nivel estructural, para que transite de manera eficaz de simple ejecutor de tareas a solucionador de problemas cognoscitivos y prácticos integrales.

También metodológicamente se ha de tomar en cuenta que el estudiante se enfrente al problema con un criterio integrado, visto desde sus múltiples dimensiones, para lo cual tendrá que echar mano de toda la información y conocimientos que le provean todas las asignaturas

6.2. LAS CONDICIONES PARA UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE LA PRÁCTICA DEL ESTUDIANTE EN EL CENTRO INFANTIL

La inclusión de la actividad práctico-laboral guarda una estrecha relación con el modelo curricular que fundamenta el proceso educativo. Desde este punto de vista para algunos esta actividad práctica no tiene un gran valor formativo, en el sentido de que se considera que la que realmente lo posee son las actividades de tipo académico.

Esto es un criterio que la realidad actual ha ido superando, pues no se puede pensar en un profesional realmente apto si no se entrena desde temprano en las condiciones que posteriormente han de caracterizar su práctica profesional. Por otra parte, la práctica, como criterio de la verdad, permite al estudiante validar lo que aprende mediante el sistema de conocimientos y a la vez desarrollar sus habilidades, que en un futuro se corresponderán con su campo de acción.

En el caso específico de la educación de la primera infancia, esta práctica laboral reviste una mayor importancia, dado que su objeto de estudio, los niños de estas edades, están en un continuo proceso de cambio y transformación que solamente el contacto directo y estrecho permite valorar en toda su dimensión.

Pero no solamente la actividad práctico-laboral del estudiante está dirigida a validar los conocimientos y las habilidades, sino que de igual manera esta enfocada a consolidar la motivación para una tarea de esta naturaleza, y que en las condiciones reales de la práctica pedagógica es como verdaderamente se comprueba y manifiesta.

Las actividades práctico-laborales no han de concretarse exclusivamente a las condiciones del centro infantil, sino que de igual manera se han de realizar en las vías no formales, la familia y la comunidad, de modo tal que el estudiante tenga una visión integral de su objeto de estudio y forme las habilidades práctico-profesionales que ha de desarrollar en su vida laboral al egresar. Estas actividades han de ser el marco idóneo para la integración de las áreas de formación académica, de formación investigativa, y de la propia actividad práctico-laboral, lo cual es fundamental en la formación profesional de los estudiantes.

El área de formación práctico-laboral ha de ser el núcleo central alrededor del cual giran y se integran las áreas académica e investigativa. Esto se fundamenta en los siguientes criterios:

- a El enfoque profesional que todas las asignaturas, módulos o disciplinas han de tener implícito, por su vínculo directo con el modelo del profesional.
- b El enfoque interdisciplinario, dirigido tanto a la formación de habilidades de carácter profesional, como a la concepción de la interrelación de los contenidos y su aplicación en el campo de la profesión, por parte de los estudiantes.
- c La práctica en su doble carácter de fuente de conocimientos y vía para comprobar la validez de la teoría.
- d La ejercitación ininterrumpida de tareas propias de las esferas de actuación, lo que contribuye al desarrollo paulatino de los estudiantes.
- e La apropiación de manera gradual, de los modos de actuación del educador en su quehacer profesional, a partir de la modelación, hasta la realización de tareas con los niños.
- f El vínculo con la actividad científica desde los primeros años, a partir del estudio y la observación de problemas, la aplicación de determinados métodos y la realización de trabajos de curso, documentos y tesis.
- g El tránsito de los estudiantes por los diferentes grupos de años de vida, en el centro infantil, así como con los grupos de niños que no asisten a la institución y se encuentran en las vías no formales, lo que garantiza el dominio de las especificidades del trabajo en cada caso.
- h La vinculación directa de los estudiantes a las actividades de la institución preescolar con la familia, y la comunidad y en la aplicación de vías no formales de la educación de la primera infancia.
- i La formación de cualidades profesionales del educador mediante actividades que materialicen las funciones y tareas previstas en el modelo del profesional.

La formación profesional del estudiante mediante la actividad práctico-laboral ha de seguir las mismas direcciones anteriormente planteadas en las funciones del educador, a saber:

1. Formación y desarrollo de habilidades para la preservación y cuidado de la salud física y mental de los niños.
2. Formación y desarrollo de habilidades para la dirección del proceso pedagógico.
3. Formación y desarrollo de habilidades para garantizar la unidad de la educación institucional, la familiar y la comunitaria.
4. Formación y desarrollo de habilidades en relación con su superación científico-metodológica.
5. Formación y desarrollo de habilidades para realizar tareas de investigación de problemas de la educación de la primera infancia.

Estas direcciones de la actividad práctico-laboral han de concretarse en tareas pedagógicas que los estudiantes deben realizar en los diferentes años de su formación, encaminadas al logro de las habilidades señaladas en las funciones del educador:

A partir de la tipología establecida en páginas anteriores, la práctica laboral se ha de distribuir por años de la formación, en un sentido ascendente de mayor complejidad y tiempo de permanencia en las tareas prácticas en el centro infantil y la vía no formal de educación.

Los criterios de distribución y tiempos asignados a la misma podrán ser variados, en dependencia del modelo curricular que se asuma, y de la importancia que este modelo le otorgue a la actividad práctico-laboral.

A continuación se ejemplifica un sistema de prácticas laborales tomado de un modelo curricular en el cual se le concede a la misma un lugar relevante, en una licenciatura que abarca cinco años de formación:

Este modelo plantea la realización de prácticas de forma sistemática y en períodos concentrados, que se distribuyen por años de formación de la forma siguiente:

❖ Primer año

- a) 8 horas semanales (práctica sistemática)
- b) 4 semanas concentradas (incluye una semana de familiarización que ha de realizarse a principios del curso escolar).

❖ Segundo año

- a) 8 horas semanales de práctica sistemática
- b) 5 semanas concentradas

❖ Tercer año

- a) 16 horas semanales de práctica sistemática
- b) 2 semanas concentradas

❖ Cuarto año

- a) 16 horas semanales de práctica sistemática
- b) 6 semanas concentradas

❖ Quinto año

- a) 40 semanas de práctica concentrada

Como se destaca en el modelo expuesto como ejemplo, la actividad práctico-laboral va cada vez ocupando mayor tiempo de la actividad formativa del estudiante, hasta concluir en el último año en que todo el tiempo de formación se realiza en el centro infantil o la vía no formal, directamente en contacto con la realidad pedagógica.

Otros modelos podrán no ser tan completos y abarcadores, pero decididamente la actividad práctico-laboral ha de ocupar un lugar prominente dentro de la formación del estudiante, pues es la que permite de forma más directa y activa ejercitar al mismo en las actividades propias de su quehacer profesional.

En cualquier variante la organización de la práctica laboral ha de contemplar:

- ❖ La ubicación de los estudiantes para la práctica debe garantizar el tránsito de estos por los diferentes años de vida del centro infantil, y por los grupos de niños que son atendidos mediante las vías no formales.

- ❖ Los períodos concentrados deberán propiciar la integración de los conocimientos y la sistematización de las habilidades profesionales.
- ❖ Esta vinculación directa con la práctica de la educación de la primera infancia desde el primer año, permitirá a los estudiantes formar las vivencias del trabajo integral que se realiza con los niños de estas edades en todas sus modalidades, y al mismo tiempo les dará la posibilidad de determinar los problemas del desarrollo del trabajo y ofrecer las recomendaciones necesarias.
- ❖ La ubicación de los estudiantes para la realización de las prácticas sistemáticas ha de ser racional, de modo que se correspondan con los contenidos de las asignaturas, los vínculos entre ellas y el desarrollo de las habilidades profesionales necesarias en cada momento de la formación, y la cantidad de estudiantes por grupos de niños.

Para la elaboración del plan de actividades práctico-laborales se ha de tener en cuenta el cumplimiento de las exigencias metodológicas y organizativas para este tipo de actividad. Este plan ha de procurar que la misma no se convierta en una suma de tareas aisladas de las diferentes asignaturas y permita comprobar la utilidad de los conocimientos adquiridos y el desarrollo alcanzado mediante las áreas de formación académica e investigativa, en la solución de los problemas de la práctica.

Por otra parte, ha de posibilitar retomar los contenidos de las prácticas realizadas anteriormente, de modo que se dé una retroalimentación constante, se refuerce la solidez de los conocimientos adquiridos, su sistematización y profundización, y se posibilite un desarrollo efectivo de las habilidades profesionales.

La especificidad de la práctica se ha de valorar en cada caso, detectando las necesidades, de acuerdo con las asignaturas que se imparten en el año y los contenidos precedentes.

La actividad práctico-laboral ha de ser evaluada, y en la misma ha de comprobarse el grado en que se logran los objetivos definidos para cada año de la formación, así como valorar el nivel de aplicación de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades profesionales.

La evaluación de la práctica laboral ha de tomar en consideración la calidad de las actividades previstas para cada año, el grado de desarrollo alcanzado en las habilidades profesionales, el desarrollo de las cualidades personales; la disciplina laboral de los estudiantes y su participación en las actividades sociales que se realizan; los niveles de independencia y creatividad alcanzados, las relaciones con el colectivo pedagógico de los centros en que se realiza dicha práctica, con los niños, los padres y la comunidad, la dedicación a su actividad profesional y otros indicadores que se consideren trascendentes.

El control y evaluación de la práctica ha de ser individual para cada estudiante y en correspondencia con sus particularidades y con las condiciones concretas en que desarrolla su actividad, lo cual significa evaluar a cada uno de acuerdo con la calidad del trabajo realizado.

Esta evaluación se realizará de manera sistemática sobre la base de la observación y el control sistemático de la labor del estudiante, y ha de constituir un elemento de gran importancia en la valoración del rendimiento del estudiante en cada año de su formación. Esta evaluación ha de llevarse a cabo tanto por los profesores que tienen la responsabilidad de conducir la práctica en el plan de formación, como por los tutores del centro infantil o la vía no formal en que se inserta al estudiante.

La evaluación de la actividad práctico-laboral tiene un carácter diagnóstico de las condiciones técnicas y formación de la personalidad del estudiante, por lo que de acuerdo con los resultados de la evaluación en los que se valoran los principales logros y deficiencias en el cumplimiento de las tareas y el nivel de desarrollo de sus habilidades profesionales se define el plan de medidas que debe cumplir cada estudiante en la siguiente etapa de formación.

Los resultados de su evaluación práctico-laboral ha de ser conocido por el estudiante, para que pueda valorar cómo marcha su desarrollo profesional y hacerle consciente de hacia donde ha de dirigir sus esfuerzos.

La organización de la actividad práctico-laboral es un aspecto importantísimo en la estructuración de la misma, pues de ella depende en mucho que cumpla sus objetivos. Asimismo, su evaluación permite adecuarla a las necesidades particulares de cada estudiante, de modo tal que pueda reestructurarse de acuerdo con las cambiantes condiciones.

No obstante, lo que es necesario definir claramente son las particularidades que tiene esta práctica laboral y su contenido, pues de que como se entienda que se pretende con esta actividad, de igual manera serán los resultados a obtener. La práctica laboral no es simplemente poner a hacer al estudiante sin un objetivo claramente establecido, cuando esto sucede el alumno puede fácilmente perder la motivación, no sólo por este tipo de actividad sino incluso por su propia carrera.

Desde el momento que se habla de esta actividad como una práctica "laboral" ello implica que es precisamente el trabajo el contenido fundamental de esta actividad, trabajo que refleja el futuro campo de acción donde actuará el estudiante ya convertido en profesional. El superobjetivo final de la práctica laboral no es tanto quizás la asimilación de conocimientos y el entrenamiento de las habilidades, como que el estudiante aprenda a amar su objeto de trabajo, respete el trabajo de los demás, y se cree exigencias internas para hacerlo cada vez mejor.

La práctica-laboral tiene que ser activa y dinámica, una práctica pasiva, que no ofrece estímulos a la acción, que no posibilita que el estudiante haga y experimente, no es una buena práctica. Incluso, aunque la actividad esté concretada solamente a observar lo que el personal del centro infantil hace, esta observación tiene que ser participante, y donde el alumno se sienta involucrado en el fenómeno que observa.

La práctica laboral ha de ser reflexiva. Esto quiere decir que haga pensar al estudiante, que lo obligue a hacer análisis sobre la base de los conocimientos que ya posee, y que le permita, mediante un proceso de reflexión, llegar a conclusiones de acuerdo con sus posibilidades actuales de conocimiento.

La práctica ha de tener un alto nivel de exigencia. Cuando el estudiante detecta que fácilmente puede resolver los cuestionamientos que la práctica le plantea, es muy fácil que se desmotive hacia la actividad. Por el contrario, cuando esta práctica le exige conocer, le plantea hacer con un determinado nivel de competencia, entonces la práctica motiva a la acción. Por eso establecer parámetros altos para evaluar el resultado de la práctica es una condición que la misma ha de tener.

La práctica laboral ha de conducir a un resultado. Con cierta frecuencia se observan actividades prácticas que no plantean obtener un cierto grado de logro en el objeto que se estudia:

simplemente se concreta a destacar el fenómeno sin analizar si el proceso ha sido efectivo o no. Esto, además de ser poco motivante, no ayuda a que el estudiante afiance sus conocimientos sobre el objeto que analiza, pues no se concreta un resultado a esperar, sólo a verlo en movimiento. Y si bien el proceso es importante, más aún lo es valorar el resultado de dicho proceso.

La práctica laboral ha de ser cada vez más semejante a la acción real. Esto implica que el estudiante deba ir realizando acciones que lo acerquen cada vez más a lo que podría hacer si fuera un profesional. Esta prueba de la realidad no tiene que esperar a que el estudiante egrese, sino que, una vez apertrechado ya de los suficientes conocimientos y habilidades, actuar en la práctica como lo haría en la práctica pedagógica real. Es por eso que, en algunos sistemas educacionales, en los últimos períodos de la práctica el estudiante es ubicado en un grupo de niños y trabaja como si fuera en verdad el educador, prueba de fuego que consolida su motivación y lo impulsa a ser mejor.

El contenido de la práctica laboral se concibe a partir de los objetivos generales educativos e instructivos que se plantean en el modelo del profesional. En este sentido es importante que en la planificación y organización de la actividad práctico-laboral el estudiante tenga la oportunidad de transitar por todos los grupos etarios desde un primer momento, lo cual le ayuda a definir su propia proyección laboral, pues muchas veces los que ingresan para formarse como educadores, traen una imagen idealizada, no sólo de su trabajo sino de los niños con los que ha de trabajar, y poder conocer todo el proceso evolutivo de la formación y educación de estos, puede contribuir a despejar esa imagen ideal y adecuarla a una realidad que es la que verdaderamente se ha de enfrentar al egresar de su propia formación.

Para analizar el contenido de la actividad práctico-laboral se ha de tomar como ejemplo un plan de formación de cinco años, correspondiente a una licenciatura que comprende la formación y educación de los niños desde el nacimiento hasta su ingreso a la escuela. En aquellos centros infantiles que solamente se ocupan de un determinado nivel de edad, la racional de este sistema que se ha de proponer ha de ser ajustada para que se adecue a una organización del trabajo educativo y de los grupos de niños diferente, pero que en su base ha de seguir la misma proyección.

❖ **Primer año**

El objetivo fundamental de la actividad práctico-laboral durante el primer año de la formación del estudiante ha de recaer en la familiarización, es decir, en observar y conocer el funcionamiento general del centro infantil o la vía no formal, así como de empezar a saber cuales son los deberes funcionales del personal que trabaja en ambas vías. Esto hace a la observación como la habilidad rectora en el primer año de inserción en la práctica.

Dentro de esta habilidad los estudiantes podrán:

- ❖ Observar la organización general del centro infantil o el grupo no formal
- ❖ Observar la organización de la vida de los niños en sus grupos etarios
- ❖ Observar como se realizan las actividades pedagógicas
- ❖ Observar el desarrollo de la actividad libre
- ❖ Observar el trabajo que realiza la institución con la familia y la comunidad
- ❖ Conocer los expedientes de salud de los niños
- ❖ Observar el trabajo del medico y la enfermera
- ❖ Observar como se satisfacen de necesidades básicas (aseo, nutrición, sueño)

Muchas otras acciones que se realizan en el centro infantil o el grupo de educación no formal pueden incluirse dentro de esta observación, que persigue familiarizar a los nuevos estudiantes con su objeto de trabajo.

Esta no es una observación pasiva, sino que a través de todo el curso escolar se han de mantener dos direcciones de la practica laboral:

1. Familiarización con las actividades del sistema de formación práctico-docente

Dentro de esta familiarización la actividad práctico-laboral ha de iniciarse con visitas al centro infantil o vía de educación no formal, para conocer su actividad y recibir información sobre la estructura

organizativa del centro infantil, las actividades que desarrollan, las características de los niños, así como los documentos normativos y metodológicos que regulan la actividad de la institución.

A partir de esta información el estudiante estará en capacidad de describir las particularidades generales y específicas de la institución infantil o el grupo no formal.

2. Formación de habilidades pedagógicas generales y específicas

En esta dirección el estudiante realizará la observación de actividades pedagógicas y procesos de satisfacción de necesidades básicas, lo que le ha de permitir identificar los tipos de actividades realizadas, describir la manifestación de la interrelación entre los niños y el educador, así como algunas particularidades del desarrollo de los niños observados.

En esta dirección recibirá información sobre los documentos normativos y metodológicos, y estudiará los expedientes de salud de los niños, como forma de entrar en relación con todas las áreas de trabajo del centro infantil.

❖ Segundo año

En este año se han de incluir tareas y actividades que permitan al estudiante apoyar el trabajo educativo que se realiza en la institución, tanto en el desarrollo y organización de las actividades pedagógicas y procesos de satisfacción de necesidades básicas como en la elaboración de medios de enseñanza.

La actividad de observación mantienen su vigencia, pero ahora se encamina a un nivel productivo y dirigida a la formación de habilidades pedagógicas generales y específicas.

Esto podrá llevarse a cabo en acciones tales como:

- ❖ Analizar las particularidades del desarrollo de los niños en correspondencia con la edad
- ❖ Valorar los aspectos organizativos de las actividades pedagógicas
- ❖ Participar en actividades pedagógicas como apoyo del educador

- ❖ Participar en la elaboración de materiales y medios de enseñanza
- ❖ Participar en la actividad libre con los niños
- ❖ Participar en actividades de orientación a la familia y la comunidad
- ❖ Iniciar la realización de investigaciones sencillas para resolver un problema concreto que se plantee al estudiante

Las direcciones de la actividad práctico-laboral en este año están dirigidas al igual que en el curso anterior a:

1. Familiarización con las actividades del sistema de formación práctico-docente

En esta dirección el estudiante realizará entrevistas al personal docente de la institución, con vista a identificar proyecciones personales respecto a su rol profesional y su proyección hacia el trabajo educativo, a su vez realizará la observación de las actividades pedagógicas con vista a realizar análisis de su desarrollo.

2. Formación de habilidades pedagógicas generales y específicas

Las actividades a realizar en esta dirección han de partir de la observación y análisis de la actividad pedagógica para describir los aspectos metodológicos de interés observados en el transcurso de la misma, y valorar la preparación previa del personal docente de acuerdo con lo observado. En este sentido habrá de comparar el desarrollo de la actividad observada con su planificación, identificar el tipo de actividad de acuerdo con sus características, así como los componentes del proceso educativo en estas actividades. El estudiante apoyará el trabajo del educador en las actividades complementarias y pedagógicas, confeccionando medios de enseñanza, participando en el trabajo de atención individual a los niños, en el proceso de adaptación y en las actividades referidas a la orientación de la familia y la comunidad.

❖ Tercer año

En el tercer año se ha de mantener la realización de observaciones y valoraciones de las actividades pedagógicas, libres, y los procesos de satisfacción de necesidades básicas, con vista a consolidar los conocimientos sobre sus particularidades.

En este periodo se introduce la realización de actividades por el propio estudiante, lo cual ha de comenzar por aquellas más simples y de las cuales posee los mayores conocimientos.

Esto podrá llevarse a cabo mediante acciones tales como:

- ❖ Observación y análisis de actividades pedagógicas vinculadas con los contenidos de las asignaturas que recibe en dicho momento.
- ❖ Valoración de condiciones higiénico-sanitarias del centro infantil
- ❖ Participación en actividades de orientación a la familia y la comunidad
- ❖ Participación activa en las sesiones de estudio metodológico que realizan los educadores
- ❖ Realizar actividades pedagógicas vinculadas con los contenidos que reciben en la formación académica.
- ❖ Orientar la actividad libre de los niños
- ❖ Detección de problemas de la práctica pedagógica para su estudio investigativo.

Las direcciones del trabajo en este año se concretan en:

1. Familiarización con el vínculo laboral

En esta dirección ha de realizar entrevistas al personal de dirección con vista a profundizar en el conocimiento del proyecto educativo del centro, y recibir información sobre los objetivos de la institución, el plan general de actividades que desarrolla, el programa educativo, la organización del trabajo de los docentes.

2. Formación de habilidades pedagógicas generales y específicas

Para cumplimentar esta dirección el estudiante podrá hacer el análisis del sistema de actividades libres o independientes de los niños, para identificar los criterios que rigen la estructura de esta actividad, y valora la correspondencia entre los contenidos estudiados en el área académica y su aplicación en el centro infantil o grupo no formal.

De igual manera lo hará con respecto a las actividades pedagógicas, para realizar su análisis exhaustivo atendiendo al cumplimiento de sus componentes, y su relación en el proceso educativo, el cumplimiento de los principios didácticos y educativos, la valoración de la atención a las diferencias individuales, entre otras cuestiones.

Los procesos de satisfacción de necesidades básicas también han de ser objeto de observación y análisis, para valorar el cumplimiento de sus principios higiénicos y metodológicos.

Se ha de tener presente también que el estudiante ha de comenzar a observar, analizar y valorar el proceso de adaptación de los niños de nuevo ingreso, para comprobar la aplicación de sus lineamientos teórico-metodológicos y las reacciones de los niños.

3. Modelación de la planificación de las actividades pedagógicas y libres o independientes.

La modelación implica la elaboración de un diseño para la determinación de las particularidades de una actividad o proceso. En este punto el estudiante modelará la planificación de la actividad pedagógica, para lo cual ha de seleccionar sus objetivos, el contenido a desarrollar, los métodos y procedimientos metodológicos que ha de aplicar, los medios y materiales que ha de utilizar, y seleccionar los procedimientos de la evaluación, para integrarlo dentro de una metodología específica.

El modelo también se hará de la planificación de la actividad libre de los niños, seleccionado sus objetivos, los contenidos que esta actividad puede implicar, la preparación de las condiciones y la determinación de los métodos y procedimientos que podrá utilizar para realizar una actividad de este tipo, así como las posibilidades del trabajo individual a los niños durante esta actividad.

4. Modelación de la realización de la actividad pedagógica

Para la realización de esta actividad el estudiante hará previamente su modelación que implica la preparación de los niños para la actividad, la orientación hacia el objetivo de la misma, su desarrollo gradual y dinámico, apoyado en una dosificación que ha de concretar, la posibilidad de utilización de métodos y procedimientos apropiados dado el contenido de la actividad, el empleo racional de los medios de enseñanza, el cumplimiento de los principios educativos y didácticos, el control del cumplimiento de los objetivos de la actividad, así como el cumplimiento de los requisitos ergonómico-funcionales establecidos por la higiene del proceso educativo. Hecha esta modelación, y bajo la supervisión del educador, el estudiante ha de realizar la actividad pedagógica siguiendo el modelo previamente establecido.

5. Modelación de la realización de la actividad libre e independiente

Para la actividad libre o independiente de los niños el estudiante ha de modelar previamente su realización, para lo cual ha de preparar a los niños para la actividad, aplicar los métodos propios de la misma, y condicionar las posibilidades del trabajo individual a algunos de estos. Una vez establecido el modelo en todas sus dimensiones el estudiante, bajo el asesoramiento del educador, realizará las acciones que corresponden al desarrollo de esta actividad. Tanto para uno u otro tipo de actividad el estudiante ha de crear instrumentos para su evaluación, lo cual podrá llevar a cabo aplicando técnicas del área investigativa.

6. Modelación de actividades metodológicas

El estudiante realizará actividades de preparación metodológica, las cuales ha de modelar previamente con el asesoramiento del educador que funge como su tutor. Esta modelación implicará la selección de un tema de acuerdo con el nivel de conocimientos que posea en ese momento, y su organización estructural para su impartición en las sesiones metodológicas del colectivo pedagógico.

7. Modelación de actividades relacionadas con la orientación a la familia y la comunidad

La orientación a los padres y la comunidad está estrechamente relacionada con el programa de educación de padres que se lleva a cabo en la institución o la vía no formal. El estudiante ha de

modelar los temas que ha de impartir en las reuniones de padres, a partir de los criterios que recoja del educador-tutor. La modelación ha de incluir también visitas a los hogares, así como otras vías del trabajo con la familia, que también han de ser previamente modeladas antes de su ejecución en las reuniones con los padres.

8. Modelación de la dirección del proceso de adaptación

La dirección del proceso de adaptación implica una modelación rigurosa, que conlleva el poseer un conocimiento cabal de las particularidades de este proceso. En la modelación el estudiante ha de planificar y organizar el proceso de acuerdo con sus lineamientos teórico-metodológicos, establecer sus acciones durante la realización del proceso, considerar la orientación a los padres respecto al proceso, y desarrollar vías efectivas para su control. Una vez modelado el proceso, el estudiante realizará esta actividad, bajo el asesoramiento del educador-tutor.

❖ Cuarto año

El cuarto año es de significativa importancia para la actividad práctico-laboral, pues es el año en que el estudiante se enfrenta a una práctica que está estrechamente relacionada con la realidad de su quehacer profesional.

En este año los estudiantes harán valoraciones del desarrollo de los niños, y fundamentando teórica y metodológicamente las actividades. La habilidad de la modelación se continuará realizando para todas sus actividades prácticas, pero a un nivel cualitativamente superior, y en el que el modelo ha de ser realizado por sí solos, para discutirlo con el educador-tutor previo a la realización de las actividades.

En el período se hará un énfasis en la participación de los estudiantes en las actividades técnico-metodológicas, con vista a proporcionarles una preparación sólida que sirve de base, tanto al trabajo que han de realizar en este curso, como para el quinto año.

Una condición importante es que los estudiantes integren los conocimientos en la realización de las actividades, y que manifiesten el dominio de habilidades de acuerdo con su nivel de desarrollo.

La actividad investigativa ha de procurar darle solución a los problemas concretos planteados, sobre la base de la detección de estos problemas por los propios estudiantes.

Las acciones en este año pueden ejemplificarse en:

- ❖ Fundamentación integral de las actividades que realicen
- ❖ Trazar una estrategia pedagógica relacionada con el desarrollo integral de los niños
- ❖ Organizar y dirigir las actividades de orientación a la familia y la comunidad
- ❖ Realizar actividades pedagógicas y metodológicas diversas
- ❖ Realizar algunas funciones de dirección

Las direcciones de la actividad práctico-laboral en el periodo son:

1. Planificación y ejecución de la actividad docente-educativa bajo la orientación del educador-tutor

El cumplimiento de esta dirección implica que el estudiante ha de llevar a cabo la planificación, organización y realización de la actividad pedagógica, para lo cual ha de realizar un trabajo previo de profundización bibliográfica y metodológica. Una vez hecha esta acción ha de modelar por sí mismo la actividad sin consulta con el educador, el cual lo asesorará previo a su realización.

Esta modelación implica el crear las condiciones materiales e higiénicas para la actividad, el preparar a los niños, orientar el objetivo, ejecutar la actividad de manera gradual y dinámica previa dosificación, la selección de los métodos y procedimientos apropiados, la utilización racional de los medios, la consideración de los principios educativos y didácticos que ha de desarrollar en la actividad, la comprobación de los resultados y las técnicas de evaluación a utilizar.

Una vez hecho el modelo el tutor-educador ha de asesorar al estudiante previo a la realización de la actividad pedagógica, para coordinar acciones con el resto de las actividades. Luego de modelar, el estudiante ha de realizar la actividad tomando en consideración todos los aspectos señalados en el año anterior. Esta

modelación se hará de igual manera con la actividad libre o independiente, los procesos de satisfacción de necesidades básicas, el proceso de adaptación, el trabajo educativo, la orientación a la familia y la comunidad.

2. Participación en el trabajo metodológico del centro infantil.

En esta dirección, el estudiante ha de participar en la preparación metodológica de los grupos de educadores, en la que ha de valorar el sistema de las clases que se organizan en el trabajo metodológico, la discusión de temas metodológicos y de actividades de este tipo. La modelación en esta dirección se concreta solamente a la organización y preparación de los temas metodológicos que ha de impartir el estudiante.

❖ Quinto año

El quinto año plantea el análisis de la formación profesional de los estudiantes, los cuales han de aplicar en la práctica laboral los conocimientos adquiridos y las habilidades formadas, y ha de valorarse el grado en que su nivel de actuación se acerca al modelo del profesional.

En este quinto y último curso la modelación como tal se enfoca como la planificación y orientación propias que el estudiante ha de llevar a cabo para desempeñar su rol profesional, y en el cual se le ha de entregar la responsabilidad total de un grupo de niños, para que al menos durante un semestre, o todo el curso, realice las acciones propias de un educador. En este caso el tutor solo ha de tener sesiones de intercambio profesional periódico con el estudiante, que asume el trabajo educativo de su grupo de manera total.

Las direcciones del trabajo se vuelven generales y se resumen en tres fundamentales:

1. Planificación, ejecución y control de la actividad docente-educativa

Esta dirección está referida a todo el trabajo docente-educativo que se lleva en un grupo, e implica para el estudiante la planificación del sistema de trabajo educativo, la realización de todas las actividades docentes, y su correspondiente control. La especificación de estas acciones ha sido expuesta previamente en el análisis de los años anteriores.

2. Planificación, ejecución y control del trabajo metodológico de su grupo

El estudiante para cumplimentar esta dirección ha de organizar todo el sistema de actividades metodológicas, con vista a su preparación y la de sus asistentes pedagógicos. Esto implica el diseño, planificación y organización de todas las actividades metodológicas y de sus formas organizativas

3. Planificación, ejecución y control de la orientación a la familia y la comunidad

El estudiante ha de planificar toda la actividad de educación de padres de su grupo, organizando el sistema de charlas y encuentros, la preparación de los temas para esta actividad, la organización de las actividades de los niños para las sesiones con los padres, y la evaluación y control de los resultados de esta actividad.

En esta actividad práctico-laboral profesional, el estudiante ha de realizar de igual manera todas las actividades de tipo administrativo y de dirección que se desprenden de su cargo de educador.

El educador-tutor solo ha de intervenir cuando el estudiante le solicite algún tipo de análisis y orientación específica, aunque tendrá la responsabilidad mayor de la evaluación del trabajo realizado por el estudiante.

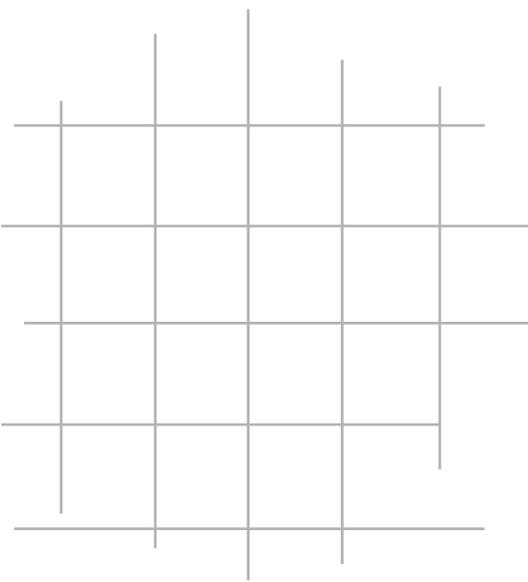
Como se observa, el contenido de la práctica laboral pedagógica del estudiante en el centro infantil o la vía no formal empieza desde actividades sencillas de observación en el primer año del plan de formación, hasta la modelación de la actuación profesional en el quinto año, en el cual asume la dirección de un grupo en las mismas condiciones en que se ha de encontrar en su quehacer profesional, y permite establecer el grado en que se acerca al modelo del profesional establecido en esta formación.

El sistema planteado puede no ser de aplicación general en todos los sistemas educacionales, esto ha de depender del grado de importancia que se le conceda a la actividad práctico-laboral en primer lugar, y en segundo término a las particularidades organizativas de cada centro infantil, si bien su racional es aplicable en cualquier tipo de institución de la primera infancia o vías de la educación no formal, con sus ajustes correspondientes.

Esta concepción de la práctica laboral ahora expuesta revela el nivel de la significación que la misma tiene dentro de la actividad formativa del educador de la primera infancia, y por ello ha de ocupar un lugar preferencial en el plan de formación para este profesional.

El sistema de actividades práctico-laborales integra en su estructura todos los aspectos que se han valorado respecto a su realización, interrelacionándose de manera estrecha con las áreas de formación académica e investigativa que le proveen de su contenido, y a las cuales se revierte como criterio de comprobación de sus contenidos respectivos, los que podrán ser modificados de acuerdo con sus resultados. La práctica laboral es el criterio de comprobación de la realidad, y la vía idónea a través de la cual el estudiante materializa las acciones que se señalan en el perfil profesional.

En el nuevo concepto de la educación de la primera infancia a la luz del desarrollo educacional actual se impone la necesidad de organizar la práctica laboral desde un enfoque moderno y donde la misma ocupe el lugar central que le corresponde como modelación del perfil del profesional que se requiere para esta importante función social.



7

El perfil del educador

Conscientes de que inexorablemente la clave de la transformación educativa pasa por la jerarquía que tenga la formación de los docentes, ésta constituye una preocupación constante de especialistas e investigadores, como así también de las organizaciones mundiales preocupadas por el progreso y la calidad de vida de la humanidad, y de todos los gobiernos, a juzgar por los altos propósitos manifestados en encuentros, conferencias, simposios y congresos internacionales, expresados a través de sus declaraciones y manifiestos por la educación, varios de los cuales consignamos en el apéndice de este volumen.

Sin embargo, a pesar de algunas ideas y propuestas que han venido a arrojar un poco de luz al respecto, si observamos particularmente en latinoamérica los resultados de los últimos decenios, la realidad nos demuestra que se siguen manteniendo planes de formación inadecuados para generar eficazmente los cambios que se declaman y reclaman. Y lo que es peor, estos planes están cada vez más desactualizados, en función de los constantes cambios que se producen en el resto de las organizaciones humanas, sometidas (al contrario de la escuela), a una gran dinámica debida a la existencia de escenarios altamente competitivos como los que plantea este mundo de principios de siglo, inmerso en procesos globalizadores.

Las causas son variadas: entre ellas, la histórica situación de la organización educativa, tradicionalmente refractaria a los cambios;

la heterogeneidad de enfoques y concepciones; la aparición de nuevas disciplinas, recursos y contenidos que no han sido incorporados a los planes de estudios de las carreras docentes; la desvinculación de la teoría y la práctica que lleva a la escuela de manera preocupante a un divorcio con el mundo real; el apego a fórmulas ya obsoletas, y el miedo al cambio que experimentan muchos educadores demasiado atados a viejos métodos, todo lo cual da como resultado una muy baja profesionalización docente, y una pobre calidad educativa.

El caso particular de la formación de profesionales para la educación de la primera infancia está mucho más marcado por las dificultades mencionadas, que se agudizan en este caso por el hecho de su limitación en cuanto al campo de acción, el perfil de quienes ingresan a la carrera y el perfil al que llegan los mismos al egresar, la corta duración de los estudios, el poco conocimiento de las particularidades psiconeurofisiológicas y motrices de los niños de esta edad, el escaso dominio de los métodos y procedimientos del trabajo con estos menores, entre otras muchas causas.

A esto se suma por parte de las autoridades gubernamentales que si bien reconocen discursivamente la importancia de la edad infantil para el desarrollo del ser humano, esto no se refleja con la contundencia que sería de esperar en los hechos concretos. Basta citar el carácter no obligatorio que se le adjudica a la educación de la primera infancia en muchos países (cuando debería ser obligatoria desde los dos o tres años en adelante), la no designación de presupuestos suficientes para esta enseñanza, incluso hasta la poca o nula comprensión de muchas autoridades educacionales acerca de la necesidad de estimular el desarrollo en esta fase de la vida, que hace que en muchos lugares la misma se concrete en el mejor de los casos a los últimos años de la primera infancia, visto exclusivamente y por lo general, como un período de preparación de niños y niñas para la escuela primaria, cuando a la luz de los avances de las ciencias cognitivas y de lo que se sabe hoy en día sobre cómo funciona el cerebro, los niños deberían estar escolarizados desde mucho tiempo antes.

Todo ello ha redundado de manera deficitaria en la formación de los educadores infantiles, lo cual ha dificultado la creación de planes de formación verdaderamente científicos y que den respuesta a las necesidades actuales en materia de desarrollo integral, social, cultural y técnico, y las expectativas que el nuevo milenio plantea para la formación de las nuevas generaciones.

7.1. EL MODELO DEL PROFESIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

La formación de los profesionales de la educación infantil constituye una tarea de primer orden que expresa la concepción pedagógica que se tiene acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y se concreta en la concepción de las condiciones específicas del proceso docente educativo.

En este sentido, en la Conferencia Mundial Educación "Educación para Todos", realizada en 1990, se recomendó la necesidad de formar maestros polivalentes para lograr una articulación entre la educación formal y la no formal, y se hizo hincapié además en la vinculación entre la formación inicial del educador y la educación continua como una necesidad para su mejoramiento y su actualización constante. Tal como puede apreciarse, se le confirió una enorme importancia en el plano internacional a la precisión de los diseños curriculares para estos educadores, el qué deben saber y saber hacer para la apropiada realización de su futuro actuar profesional.

Concebido así, **el perfil del profesional para la atención y educación de los niños en la primera infancia, se convierte en el centro, en el punto de partida y la clave de cualquier proceso de elaboración curricular.** Sin embargo, en lo que respecta a lo que deben expresar el modelo, su contenido y su concepción en general, han existido diferentes criterios.

Es natural que en una edad de tan especial significación para el desarrollo del ser humano, y en el que los niños son tan vulnerables y sensibles a los agentes externos que inciden sobre ellos, las particularidades de la personalidad de quienes los forman y educan cobran una importancia fundamental. El niño de cero a seis años requiere de un adulto comprensivo y afectuoso, capaz de identificarse con él y de proporcionarle de la manera más paciente y cuidadosa todo aquello que ha de integrar su educación posibilitando el alcanzar el desarrollo de sus potencialidades al máximo de sus posibilidades.

Esto ha conducido, en el mejor de los casos, a hacer condición indispensable para trabajar con niños de esta edad y, por lo tanto, formar parte del perfil del profesional, que el mismo posea las condiciones psicológicas de la personalidad que lo hagan idóneo para la educación de estos niños. Así, algunos de los instrumentos que se han creado para detectar en los estudiantes que aspiran a

ingresar en la carrera de formación de educadores de la primera infancia, tratan de indagar primariamente en la presencia de estas particularidades psicológicas específicas, como requisito básico para aprobar su ingreso al estudio de esta profesión.

Pero, en el peor de los casos, esto se ha unilateralizado en ocasiones, y se ha considerado que es lo único importante, haciendo poco hincapié en la necesaria tecnificación y capacitación científica que requiere un profesional para la labor educativa en esta edad.

Es por ello que otros consideran que lo importante no son las condiciones psicológicas y conductuales del sujeto, sino que lo significativo son el contenido del plan de estudios y de los programas lo que constituye el modelo del profesional.

Para los que defienden esta posición, la formación de capacidades y habilidades, tanto de tipo académica como práctica, es lo fundamental a considerar en la formación del estudiante y en su futuro quehacer docente, por lo que insisten en que el perfil del profesional defina con meticulosidad, las condiciones y particularidades de su campo de trabajo futuro.

Una posición y otra son totalmente desacertadas, en tanto que son visiones reduccionistas y polarizadas que abarcan sólo parcialmente el resultado que se desea obtener.

El perfil de un profesional docente, y particularmente para la educación infantil, ha de reflejar de la manera más precisa posible, las exigencias fundamentales que la sociedad le plantea para que pueda dar cumplimiento a su actividad, con la calidad que esto requiere, y con las expectativas que se derivan de su rol social transformador, pero también ha de establecer las condiciones personales que se requieren para poder ejercer su profesión.

J. Beillerot considera que el educador es quien posee un determinado saber, y que *“en cualquier terreno es un ser excepcional por su cultura, su sabiduría, su habilidad ...”* Esa cultura, esa sabiduría, esas habilidades, deben ser el reflejo de una actividad que debe expresar las múltiples dimensiones de su vida social como valiosa fuente del saber; las habilidades para organizar y ejecutar el proceso educativo; para evaluar y autoevaluarse y someterse él mismo a la evaluación externa, así como las capacidades y cualidades que le permitan ser y sentirse el máximo responsable de la calidad de los servicios, del aprendizaje de los educandos, del

significado que para ellos tenga el aprender, como lo tiene para él, el educar.

En este sentido, A. Melograno afirma que el saber docente para este nuevo siglo, se conforma con la actividad sinérgica de varios saberes: saberes referidos al arte de enseñar (*saber pedagógico, saber didáctico*), un saber amplio en el manejo de contenidos generales (*saber cultural*), el dominio de distintas destrezas generadas a partir del desarrollo de operaciones del pensamiento (*saber herramienta*), un saber relacionado con la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y su aplicación al ámbito educativo (*saber tecnológico, saber telemático*), un saber relacionado con su capacidad investigativa sobre su accionar en la práctica diaria (*saber científico*), un saber que debe ser el soporte de todo su accionar y de los demás saberes: un saber enmarcado en la formación en valores humanos positivos (*saber axiológico*).

En la actualidad quedan afortunadamente pocos seguidores de la idea de que el perfil del profesional para la educación sólo tiene que ver con los conocimientos. En este sentido, A. Forner refleja una crítica en la que señala que la formación de los futuros educadores está descompensada en lo que respecta al equilibrio entre “la preparación académica (contenidos), la profesionalizadora (psico-socio-pedagógica) y toda la conciencia profesional (currículo no declarado).

F. Díaz Barriga afirma que una de las etapas de la metodología del diseño curricular consiste en la delimitación del perfil del egresado y agrega que en el caso de un perfil profesional, además del saber, el saber hacer y el ser de este futuro educador, ha de definir una visión humanista, científica y social integrada alrededor de los conocimientos, las habilidades, las destrezas, las actitudes, los valores, etc., y que, por lo tanto, es importante incluir la delimitación de las áreas o sectores donde el egresado realizará su actividad, los principales ámbitos de su labor, así como las poblaciones y beneficiarios de su quehacer profesional.

Generalmente los motivos de los fracasos de la educación se han buscado en la calidad de la formación inicial en los centros pedagógicos y en el perfil socio académico de los que allí se preparan, y esto tiene mucho que ver con los procedimientos empleados en la elaboración del modelo, procedimientos que deben tener como resultado el reflejo de aquellas exigencias fundamentales, crecientes y cambiantes, que las necesidades sociales sitúan al educador.

Al respecto, si bien el criterio para valorar a los egresados de una determinada formación profesional hay que buscarlo en primer lugar en cómo se proyecta su formación para la práctica educacional, también ha de continuarse buscando, una vez que egresa, en cómo perfeccionar constantemente su saber, y qué influencia ejerce la dirección del centro infantil y el colectivo docente en la elevación permanente de su preparación profesional, y de cómo se realiza el seguimiento de ese egresado por el centro formador.

Muchos autores aseguran que el perfil del profesional de la educación constituye un instrumento de trabajo de enorme significación para aquellos que han de formar a estos profesionales, y que permite evaluar el desempeño de los estudiantes y de los egresados, puesto que en el mismo, como modelo, están planteadas las aspiraciones que se desean alcanzar en el profesional, lo cual posibilita ir valorando el nivel de desarrollo por años de formación del futuro profesional. Señalan a su vez que es un instrumento que sirve para comprobar hasta qué punto los contenidos, las disciplinas y asignaturas, o los módulos están alcanzando los objetivos propuestos.

E. Fernández señala que el perfil del profesional es un patrón que debe modelar todas las actividades inherentes a la formación de un determinado especialista. Esto le imparte un extraordinario valor práctico, pues a partir de su concepción se puede derivar la estrategia para la formación, la superación, la investigación y la actividad laboral de tales especialistas, y constituye el punto de referencia en el proceso de formación de los docentes

Todo lo anterior conduce a reafirmar la importancia del modelo del profesional como punto de partida de toda elaboración curricular, y al mismo tiempo, se señala que sólo cuando la formación del educador parta del perfil y transite de las condiciones iniciales de la formación a las condiciones con las que deben egresar los docentes, sólo entonces se podrá afirmar que el modelo es eficaz, que ha tenido valor práctico, y que ha constituido una guía para posibilitar la correspondencia entre la preparación que debe ofrecer el centro formador y la actividad concreta que debe saber realizar el egresado al incorporarse a su vida profesional.

El perfil o modelo del profesional, además de constituir el documento rector, la fuente, guía y punto del que hay que partir inexorablemente para el diseño curricular en general, constituye inequívocamente un instrumento regulador de la formación y la autoformación del futuro profesional.

Los objetivos generales de este perfil concebidos particularmente en función de un profesional de la educación de la primera infancia han de estar enmarcados en tres direcciones fundamentales: una dirección ético - social, una dirección cultural y una dirección profesional, que han de derivar de los principios y de los objetivos más generales de la formación de personal planteados por el sistema social.

Estos objetivos generales han de comprender el sistema de cualidades del individuo y de los conocimientos y, consecuentemente, del sistema de funciones y habilidades propios de este profesional, elementos que resulta necesario también tener en cuenta al determinar dichos objetivos generales. De este modo queda conformado un sistema en el cual los procedimientos y los resultados se autorregulan uno a otro y modifican de manera biunívoca.

Por otra parte, el sistema de funciones y habilidades, que constituyen los modos de actuación del futuro profesional, se materializan en las tres áreas fundamentales de formación: la académica, la investigativa y la práctico-laboral, y mediante las cuales el egresado puede dar solución a los problemas profesionales que se le presenten en su vida laboral, que se han derivado en última instancia de los objetivos generales que se plantearon en su proceso de formación.

A su vez este perfil, que marca el quehacer del futuro profesional, ha de irse construyendo a todo lo largo del plan de formación, desde las acciones más simples hasta los últimos años de la formación. A modo de ejemplo se plasma un esquema general de estas acciones en una carrera hipotética que dure cinco años de formación:

❖ **PRIMER AÑO:**

- ✓ Demostrar habilidades comunicativas en su relación con los niños, la familia y la comunidad y perfeccionar el uso de la lengua materna como fundamento para el desarrollo de las habilidades profesionales.
- ✓ Caracterizar las particularidades anatomofisiológicas y psicológicas del niño en la primera infancia.

- ✓ Planificar y aplicar técnicas de investigación socioeducativas para caracterizar la comunidad, la familia y el sistema de relaciones con el centro infantil y las vías de la educación no formal.
- ✓ Utilizar diferentes técnicas de estudio que conduzcan a la elaboración de fichas y resúmenes bibliográficos para la recopilación de información relacionada con los contenidos de las asignaturas, disciplinas o módulos.

❖ SEGUNDO AÑO

- ✓ Aplicar los conocimientos en las actividades académicas, investigativas y de la práctica laboral.
- ✓ Valorar el desarrollo psíquico del niño de cero a seis años en todos los grupos de edad (desde lactantes hasta el sexto año de vida).
- ✓ Realizar tareas investigativas relacionadas con los contenidos de las asignaturas del año y en correspondencia con algún aspecto del trabajo con el grupo de niños que atiende.
- ✓ Valorar de manera crítica y reflexiva el desarrollo del proceso pedagógico en la práctica profesional cotidiana, tanto en el centro infantil como en el trabajo comunitario.

❖ TERCER AÑO

- ✓ Demostrar, a través de los contenidos de las asignaturas, el perfeccionamiento de las habilidades de la expresión oral y escrita y su aplicación en el trabajo diario.
- ✓ Realizar tareas investigativas encaminadas a la solución de los problemas de su actividad pedagógica profesional con los niños, la familia y la comunidad.
- ✓ Demostrar el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades para la dirección del proceso pedagógico, en función de la formación integral de los niños.

- ✓ Aplicar estrategias para el tratamiento diferenciado de los niños, tanto grupal como individualmente.

❖ CUARTO AÑO

- ✓ Demostrar dominio de la lengua materna y servir de modelo a sus educandos.
- ✓ Realizar trabajos investigativos con independencia y creatividad, encaminados a proponer soluciones a problemas concretos del trabajo educativo con los niños, la familia y la comunidad.
- ✓ Aplicar los conocimientos y habilidades psicológicos, pedagógicos y metodológicos, con sentido crítico y transformador, en la dirección del proceso docente?educativo, tanto en la institución, en las vías no convencionales, con la familia y la comunidad.

❖ QUINTO AÑO

- ✓ Demostrar dominio de la lengua materna y aplicar un modelo de comunicación ejemplar con los niños, los padres y en el trabajo con la comunidad.
- ✓ Investigar problemas actuales de la educación de la primera infancia y proponer soluciones que contribuyan al perfeccionamiento del trabajo con los niños, la familia y la comunidad.
- ✓ Dirigir el proceso docente?educativo con un estilo creador, poniendo en el centro de dicho proceso al niño como sujeto activo de su propia educación.
- ✓ Aplicar creativamente en la actividad recreativa con los niños, tanto en la institución como en la comunidad, los conocimientos y habilidades relacionados con las manifestaciones culturales del acervo nacional y universal.
- ✓ Demostrar en el ejercicio de culminación de estudios el dominio de los conocimientos y las habilidades de carácter filosófico, higiénico, psicológico, pedagógico, de management personal y metodológico adquiridos durante la carrera.

Tal como se destaca la formación del profesional no es algo que está dado como producto final aislado, sino que se va conformando en la medida en que la formación del educador adquiere niveles cada vez más complejos, tanto en lo que se refiere a su área de formación académica, a la de su formación investigativa, y a la de su área de la práctica laboral.

En este sentido, el egresado, que se ha formado siguiendo los lineamientos de un modelo preestablecido de lo que será su quehacer, adquiere las capacidades y habilidades necesarias para el ejercicio de su profesión, sobre la base de la consolidación de su vocación expresada en las particularidades y condiciones de su personalidad en la misma medida en que se va conformando como profesional.

CARACTERÍSTICAS DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

El profesional de la educación de la primera infancia ha de tener determinadas características que lo identifiquen, y que están muy relacionadas con las exigencias que le demanda la sociedad en la cual desenvuelve su trabajo. Entre las características que deben caracterizar el quehacer profesional del educador de estas edades se encuentran el mantener una ética profesional consolidada y una responsabilidad social que le permita formar en sus educandos los más nobles y puros sentimientos hacia lo que les rodea: el medio ambiente, la familia, sus educadores, sus coetáneos, su hogar, su país y todo lo que lo representa una formación acorde con la sociedad en que se desarrollan, y con valores morales y sociales positivos.

El futuro educador infantil debe incorporar recursos y destrezas que le sirvan para contribuir eficazmente en el descubrimiento y desarrollo de las capacidades y talentos que todos los niños tienen. En este sentido, varias disciplinas y nuevas estrategias e ideas son de suma utilidad. Por caso, los elementos que brindan el management educativo, la programación neurolingüística, el coaching ontológico, y la teoría de las múltiples inteligencias.

Un educador de la primera infancia ha de tener una amplia formación cultural general e integral y un alto nivel creador para iniciar con eficiencia y calidad la formación estética de sus pequeños educandos, así como para desempeñar un papel importante como promotor de la cultura en su entorno, siendo a la vez, un ejemplo de educador, formador de elevadas cualidades éticas y estéticas.

Dado que su objeto de trabajo son los niños de cero a seis-siete años, el profesional ha de poseer un conocimiento pleno de las particularidades del desarrollo de los niños que forma y educa, tanto desde el punto de vista de su desarrollo fisiológico como psicológico, que le permita una comprensión cabal de sus necesidades, sus intereses y de los requerimientos propios de estos, para lograr un sano desarrollo de la personalidad.

A su vez, este profesional ha de dominar las habilidades pedagógicas necesarias e indispensables para dirigir un proceso educativo complejo con niños de las edades entre cero a seis años, los cuales presentan particularidades diferentes en cada grupo evolutivo que atiende, niños que se caracterizan por un acelerado proceso de desarrollo físico y mental, y que exige la aplicación de procedimientos pedagógicos específicos y disímiles, y en los que ocurren cambios significativos en breves períodos de tiempo.

Esto conlleva a su vez el que este educador de la primera infancia haya formado habilidades para organizar, estructurar y orientar el proceso educativo, en todas sus variantes, dirigido a la participación conjunta de él como educador y de los niños, que constituyen el eje central de su accionar pedagógico.

De igual manera, y esto es un elemento importante, este profesional ha de que poseer las habilidades necesarias para realizar un trabajo de atención preventiva y de orientación de la salud y el bienestar de sus niños, que requieren un extremo cuidado para atender todas sus necesidades básicas fundamentales (alimentación, aseo y sueño) y prever los peligros a que están expuestos debido a su vulnerabilidad, fragilidad y poco desarrollo del validismo y la independencia.

Igualmente ha de tener capacidad para diagnosticar y evaluar el nivel real de competencia de los niños que educa, y la dinámica del proceso de desarrollo de cada uno de ellos de manera sistemática, de modo tal de poder ejercer acciones para compensar las deficiencias posibles que se puedan presentar en alguno de ellos, mediante vías afines a su labor educativa.

La atención a la diversidad significa que el educador de la primera infancia ha de ser capaz de dar una respuesta educativa personalizada a los educandos, que pueden ser muy diversos y pertenecientes a medios y procedencias culturales distintas, y ser a su vez capaz de trazar las estrategias más adecuadas que le permitan introducir oportunamente las transformaciones

pedagógicas y de tipo metodológico necesarias que lo conduzcan al éxito educativo, de acuerdo con las capacidades y necesidades de cada uno de ellos.

Un educador de la primera infancia ha de poseer la sensibilidad necesaria para comprender la significación de la labor que realiza, y considerarse el máximo responsable de la calidad del aprendizaje y el desarrollo de los niños, a fin de lograr el máximo desarrollo posible de las potencialidades de cada niño y niña y logre prepararlos eficientemente para su ingreso a la escuela primaria, y lograr que disfruten plenamente la niñez en actividades propias de su infancia.

Todo esto ha de acompañarse de una capacidad para comunicarse con los niños con afecto, bondad e inteligencia, y propiciar en todo tipo de actividad que realice con ellos, las mejores relaciones interpersonales, así como la de establecer las relaciones necesarias con otros educadores, con la familia y con la comunidad a los efectos de unificar criterios educativos y lograr que todo lo que los rodea influya positivamente en su formación y desarrollo.

El profesional de la educación infantil ha de ser capaz de investigar y reflexionar acerca del efecto transformador del trabajo educativo que realiza con los niños, la familia y la comunidad, en función de extraer el máximo provecho a las potencialidades ilimitadas de estos, así como llevar a cabo soluciones para los problemas de la práctica cotidiana derivados de sus acciones de investigación.

Asimismo, este educador ha de tener la capacidad para evaluarse y para someter a la evaluación externa su comportamiento profesional, como vía para valorar crítica y autocríticamente su propio trabajo, rectificar sus errores, perfeccionar sus métodos y asimilar y utilizar, de manera reflexiva las observaciones y señalamientos que se le hagan a su labor, así como apropiarse de la mejor experiencia con criterio de selección, de saber, de actualizarse permanentemente y elevar su nivel cultural, científico y profesional de manera permanente.

A las características anteriores se unen otras muchas particularidades que son consustanciales a un educador de estas edades, como es el sentir amor y respeto por su profesión y dedicación a la misma, ser observador y analítico de los hechos y fenómenos que suceden a su alrededor, ser organizado, cooperador, responsable de sus funciones y con una buena actitud

hacia su trabajo, en el que sea modelo de disciplina y ejemplaridad, de iniciativa y creatividad, con amor y sensibilidad hacia el arte, la naturaleza, el desenvolvimiento social.

Todas estas cualidades han de constituir parte integral de la personalidad de un educador infantil, en la que ha de descollar el amor, el respeto, y mostrar la maestría y tacto pedagógico indispensables para formar y educar a los niños de esta edad.

7.2. DISEÑO CURRICULAR Y PERFIL DEL PROFESIONAL

Del análisis de las definiciones y tendencias expuestas anteriormente hasta aquí, se infiere que, bajo el término de diseño curricular se encierra un concepto polisémico que se emplea indistintamente para referirse a planes de estudio, programas, objetivos e incluso a la instrumentación didáctica del proceso de enseñanza – aprendizaje. Cada autor le da una interpretación al diseño curricular en correspondencia con su visión de la problemática educativa, la cual está determinada por su posición filosófica en la sociedad en que vive, lo que a su vez determina las concepciones psicológicas y pedagógicas en que se apoya.

Cuando el diseño curricular está visto en relación con el perfil o modelo de un profesional, puede afirmarse que se sustenta en teorías curriculares que representan ciertas regularidades sobre las cuales se puede establecer determinados modelos metodológicos para la concepción dicho currículo.

El diseño curricular para la formación de educadores es parte de la Pedagogía, por lo que los modelos de desarrollo curricular generalmente se sustentan en las teorías didácticas. En el caso que nos ocupa, el diseño curricular es el proceso dirigido a elaborar la concepción del perfil del profesional de la educación de la primera infancia, por cuanto se considera que este perfil o modelo del profesional cumple dos funciones: actúa como punto de partida en la elaboración del plan de estudio y es contexto referencial del planeamiento y ejecución del proceso docente, y en un plazo más mediano, conforma el patrón evaluativo de la calidad de los resultados del graduado como profesional y como ciudadano.

En la formación del educador la determinación del perfil del profesional como parte importante del diseño curricular es una etapa significativa dentro de este proceso, por cuanto, a partir de él se determinan los demás componentes del diseño curricular que

permiten a la institución correspondiente, formar al profesional sobre la base de los resultados esperados, y que se encuentran contenidos en dicho perfil.

En la literatura especializada se abordan indistintamente los términos modelo o perfil del educador. El modelo es una descripción cualitativa en el marco ideal de lo que debe ser y hacer el futuro profesional, y por lo tanto, constituye una generalización. Es, dicho en otras palabras, lo ideal normado.

El modelo del profesional se concreta en el perfil que lo caracteriza, teniendo en cuenta sus cualidades, las habilidades, los conocimientos y actitudes que éste deberá asumir para resolver los problemas en un campo de acción determinado.

Cuando se hace referencia entonces a un modelo del profesional, hay que remitirse necesariamente al concepto de profesión. Según G. Labarrere, por profesión en la educación ha de entenderse el tipo de actividad laboral que exige de la persona un volumen de conocimientos, habilidades y hábitos generales y especiales, los cuales se adquieren en el trabajo docente-educativo y en el trabajo práctico.

Cada profesión le plantea a los distintos tipos de especialistas una serie de exigencias derivadas de las necesidades sociales en las diferentes esferas laborales. Estas exigencias pueden variar, en relación con el nivel de desarrollo de la propia sociedad, y de aquello que constituye su objeto de trabajo, en nuestro caso, la formación y educación de los niños en la primera infancia.

Pudiera significarse que los modelos profesionales ejercen un impacto regulador sobre el ejercicio profesional, en tanto representan el peso de lo instituido por la sociedad. Desde este punto de vista el perfil del profesional es siempre una demanda de la sociedad.

Esto podría entenderse como un trasfondo de la realidad común que moldea la conducta de los profesionales, incluyendo en ella cierto margen de regularidad, previsibilidad y continuidad. Operan como patrones normativos del ejercicio profesional en su máximo nivel de singularidad, o sea, el profesional en su situación de trabajo. En términos más específicos constituye un prototipo de disposiciones, relativamente duraderas, en los modos de actuar, pensar y sentir la actividad profesional. Tales disposiciones se articulan dando forma a configuraciones, más o menos estables de

rasgos, cualidades y atributos, habilidades, hábitos, que definirán el ser-en-sí de la profesión, en las condiciones socio-históricas particulares.

Antes de entrar en el proceso de configuración del perfil o modelo del profesional de la educación y más particularmente, del educador de la primera infancia, es oportuno exponer algunas ideas acerca de qué es un profesional en sentido general.

El profesional es una persona que:

- ❖ Tiene una ocupación con la cual está comprometido;
- ❖ Tiene una motivación e inclinación por su carrera y la mantiene durante toda su vida;
- ❖ Como resultado de un proceso de formación continua, posee y domina conocimientos y habilidades, tácticas y estrategias, técnicas y tecnologías;
- ❖ Usa sus conocimientos en función de los beneficiarios;
- ❖ Posee un sentimiento especial por la contribución que brinda;
- ❖ Es experto en el área específica en que fue preparado;
- ❖ Puede agruparse en asociaciones para satisfacer necesidades de la población a la que presta sus servicios;
- ❖ Asiste a eventos y mantiene contactos diversos con sus colegas para beneficio del oficio.

Al analizar todas estas ideas se observa que las mismas también han de cumplirse cuando se trata de un profesional de la educación, añadiendo que en el caso de la profesión pedagógica, por la función social del educador, éste adquiere una importancia trascendental, puesto que actúa sobre la conciencia de sus alumnos, por tanto, además de los conocimientos, hábitos y habilidades debe poseer cualidades y rasgos del carácter que le permitan cumplir la alta misión de forjar la personalidad de las nuevas generaciones.

Como modelo del especialista de la educación, se entiende que el mismo representa por anticipado el resultado del proceso docente-educativo y debe contener las exigencias fundamentales

que expresen su identidad: calidad cognitiva, habilidades y hábitos en las áreas de la formación social e ideológica, psicológica y pedagógica así como de la especialidad (metodológicas).

Hoy día se aprecia un interés bastante marcado hacia cómo deben prepararse los docentes y existen preocupaciones acerca de cómo deben concebirse los modelos de estos profesionales. Al revisar la literatura especializada se encuentran posiciones diversas al respecto, posiciones de carácter general sobre la formación de docentes y sobre los modelos teóricos.

Más, en la literatura habitual se encuentran pocos trabajos relacionados específicamente con la formación de docentes para el nivel de la primera infancia.

Desde mediados del pasado siglo, en el ámbito mundial, se observa que es a partir del año 1951, que en la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, en su décimo cuarta reunión, la formación de personal docente es objeto de dos artículos que subrayan dos aspectos esenciales: el artículo 40, referido a la necesidad de ofrecer posibilidades de perfeccionamiento a todos los maestros y el artículo 41 que estipula que la formación profesional debe permitir a todos los docentes llegar a ser no sólo técnicos de la enseñanza, sino también personas que puedan tomar parte activa en la vida social, conocer específicamente el medio en que deben vivir, y estén informados acerca de sus costumbres, necesidades y aspiraciones.

Expresa también que deben ser los agentes activos de una "educación básica", dedicada a la vez a la cultura general, la higiene y otras actividades manuales y productivas. En estas mismas conferencias entre el 1960 y el 1972, se pronunciaron por un modelo único de formación inicial y continua, esta última para el perfeccionamiento de los maestros en servicio, abogándose por una formación continua con diversas modalidades.

En 1970, en la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación se hicieron varias recomendaciones a la formación docente, entre las cuales estaban:

- ❖ mejorar la eficacia de los sistemas de enseñanza y garantizar su renovación, acercándolos a la vida, a las necesidades económicas y sociales, a las aspiraciones individuales;

- ❖ inspirarse en la perspectiva de la educación permanente de aprender a aprender;
- ❖ sacar partido a la tecnología educativa, preparar a los docentes para su nuevo papel, teniendo en cuenta la necesidad de una nueva forma de relación entre educador y educando;
- ❖ inspirarse en una actitud positiva respecto a los alumnos (enseñanza centrada en el alumno);
- ❖ interés particular por la lengua materna;
- ❖ introducir cursos de iniciación brindando a los estudiantes una experiencia práctica del mundo del trabajo;

Se señaló además la conveniencia de que los maestros pudieran llegar a ser los animadores culturales de la comunidad y tener la oportunidad de estudiar los diversos componentes del medio social. Por otra parte, expresaban que la formación inicial y permanente constituye un problema esencial, tanto más, cuanto que las exigencias ante este personal, aumentan.

La vigencia y actualidad de estos reclamos no tienen cuestionamiento, a pesar del tiempo transcurrido y resultan importantísimos al concebir la formación de educadores para la primera infancia. Incluso, hay planteamientos mucho más directamente vinculados a la formación de los docentes de este nivel, formulados a partir de la década de los años 70 en que reuniones regionales de la UNESCO y la OEI, señalan que a los maestros se les confían nuevas tareas, entre otras, la inclusión de la educación de la primera infancia en la educación elemental y la educación comunitaria no formal.

En la Conferencia Mundial "Educación para todos", de marzo de 1990, celebrada en Tailandia, se recomendó, como se ha señalado anteriormente, la formación de **maestros polivalentes** y se hizo hincapié también en la vinculación entre la formación inicial y la permanente.

De aquí se infiere la enorme importancia que tiene la precisión en los diseños curriculares de qué deben saber y saber hacer los futuros educadores. El problema del modelo del egresado, por tanto, se convierte en el centro de cualquier proceso de elaboración curricular y en especial al concebir los planes de estudio de la

formación de docentes, porque en él se deberán reflejar estas aspiraciones.

Sin embargo, por cuanto en materia de formación de profesionales de la educación, en especial, cuando se esta inmerso en la tarea de determinar el ideal de educador que se aspira formar, no puede soslayarse algunos elementos imprescindibles entre los cuales hay que resaltar la proyección del ideal de ciudadano, que debe estar claramente definido por los educadores para alcanzar un desempeño óptimo.

La referencia a ideales implica hablar de formaciones psicológicas motivacionales de la esfera inductora de la personalidad que posibilita al hombre la proyección o modelo de la realidad con un grado de perfección superior que le permite regular su conducta en función de dicho modelo.

Como ideal de hombre se destaca la proyección o modelo de ser humano al que la sociedad y el sujeto aspiran a llegar en su vida futura. Es la materialización preventiva de lo que puede llegar a ser. Las mejores tendencias de su desarrollo se materializan en la imagen como modelo o ejemplo y se convierten en estimulantes y reguladores de su desarrollo.

Por tanto, en la actividad pedagógica de preparación de educadores es muy importante tener en cuenta las relaciones que se dan entre el ideal de ciudadano a formar y el tipo de profesional que debe enfrentar esta función en la sociedad.

Al hacer referencia a la función social, J.R. Prada la define como: *“aquellas conductas que los miembros de un grupo esperan que lleve a cabo quien ocupa una posición grupal determinada”*. Y agrega *“función es el comportamiento característico de una determinada posición”*.

De ahí que la función social asignada a un educador esté en estrecha relación con el patrón de conducta de este al desarrollar las actividades pedagógicas relacionadas con el ejercicio de su profesión. Ella refleja su posición social en el sistema de relaciones sociales, con todos sus derechos y deberes, su poder y su responsabilidad en la educación del ciudadano.

Por ello se considera tan importante el proceso de socialización en la formación profesional de los educadores, la cual ocurre en su integración con otros educadores, con sus educandos, con la

familia, tanto en la institución como en la comunidad, donde puede observar, interrogar, recibir informaciones y comentarios en relación con los patrones aceptados de conducta en dicha comunidad.

Esto conduce ante el problema de las relaciones educador-educando, educador-educador, educador-familia y educador-comunidad, así como los procedimientos para que el educador logre las relaciones positivas educando-educando. Estas relaciones constituyen el meollo de muchos de los problemas de la educación, cuya solución es de imperiosa necesidad en los momentos actuales y, por el carácter esencialmente humano de esta profesión, deben hacerse explícitos en el modelo que se elabore.

Conocer a los educandos, saber cómo piensan, acercarse a sus problemas, asumirlos como propios y procurar darles solución, es tan importante en el quehacer de un educador, como el dominar los contenidos y aplicar adecuadamente los medios para que sean asimilados; conocer cómo se comporta su aprendizaje, sus éxitos y sus fracasos docentes; estar al tanto de cómo se produce su desarrollo físico e intelectual, porque estos procesos tienen clara relación con lo primero. Uno de los principales errores que se cometen en general dentro del marco de la institución educacional, cualquiera que sea el nivel de que se trate, es el desconocimiento del niño en cuanto individuo, y para ello hay que prepararlos con mucho cuidado.

Por tanto, el estudio del niño, la investigación, el diagnóstico de inicio, el que se realiza durante el proceso y el de salida, son tareas inherentes a todo educador consecuente con su misión y, paralelamente a ello, la reflexión constante acerca del efecto transformador del trabajo educativo sobre los educandos. Estos son también elementos básicos a considerar al elaborar un modelo del profesional, pues urge hacer del educador un investigador consciente de la labor con sus niños, de su institución y del trabajo que en ella se realiza. Muchos estudiosos de este problema dan prioridad a este importante reto educativo en el que se plantea con fuerza a la labor de los educadores en cualesquiera de las enseñanzas donde desempeñe sus funciones.

La formación de un egresado con un amplio perfil es un rasgo distintivo que ha de caracterizar la concepción curricular del educador de la primera infancia en la cual se define que el profesional se caracteriza por tener un dominio profundo de la formación básica de su profesión, de modo tal que sea capaz de resolver, con independencia y creatividad los problemas más

generales y frecuentes que se presentan en las disímiles esferas de su actividad profesional.

Por ello, sólo cuando ese perfil sea el de su actividad, con toda la multiplicidad que la caracteriza, cuando sea un modelo generalizador, que contiene las exigencias fundamentales y necesidades que la sociedad plantea a la actividad profesional pedagógica, solo entonces se puede hablar de una formación actualizada de profesionales de la primera infancia y que esté a la altura de las necesidades, desafíos y retos del siglo XXI.

7.3. DIAGNÓSTICO ACTUAL DEL PERFIL DEL PROFESIONAL PARA LA PRIMERA INFANCIA

Los análisis y valoraciones realizadas anteriormente conducen a la necesidad de plantear lo que pueda considerarse la propuesta más general para la elaboración de un perfil o modelo del profesional, que pueda ser afín a los más variados enfoques y diseños curriculares, que englobe tanto lo referente a sus condiciones y particularidades psicológicas, sus modos de acción en su camino a la conversión en profesional, a sí como los conocimientos y habilidades indispensables que le permitan al egresar poder enfrentar todas las necesidades, requerimientos y perspectivas de su labor profesional, así como ser capaz de dar solución a las problemáticas que se puedan presentar en el quehacer profesional cotidiano.

Por lo tanto, el perfil o modelo del profesional como reflejo de las exigencias que la sociedad plantea al educador de la primera infancia preescolar ha de comprender y contener siempre los siguientes lineamientos generales, y que constituyen un resumen de todo lo previamente abordado y analizado en la formación de estos profesionales:

Un elevado sentido de la identidad nacional y cultural, así como una responsabilidad ciudadana que le permita ser un agente activo de la política educacional propuesta para la formación de los niños en estas edades de cero a seis años, para la asimilación en ellos de los más nobles y puros sentimientos hacia lo que lo rodea: su familia, sus educadores, sus coeducandos, su hogar, su país, y todo lo que lo ello dignamente representa, como premisas indispensables que es necesario crear en esta etapa para el posterior desarrollo de los más elevados valores de un ciudadano.

Una amplia plataforma cultural general e integral y un alto nivel creativo, para iniciar, con eficiencia y calidad, la formación estética de sus educandos en particular, así como para desempeñar su papel de movilizador y promotor de cultura en su entorno, siendo a la vez, ejemplo de educador, formador de elevadas cualidades éticas y estéticas.

Las múltiples dimensiones de su responsabilidad profesional en cualquiera de las vías que la educación de la primera infancia implique, tanto en la vía institucional o centro infantil, como en la educación por vías no formales, así como la relacionada con la continuidad y vinculación con de la educación básica, hacia la cual entrega el producto de su quehacer educativo y formador.

El conocimiento pleno de los niños con los que trabaja, que van desde su desarrollo neurofisiológico, el físico-motor, el psicológico y la sana formación de su personalidad, y de cómo se continúa este desarrollo en la etapa del escolar primario, fundamentalmente en los primeros grados.

Las habilidades pedagógicas y técnicas para dirigir un proceso educativo complejo con niños de cero a seis años, que son muy diferentes en cada grupo evolutivo, niños que dependen casi totalmente de los adultos y que viven una etapa donde se produce un acelerado proceso de desarrollo físico y mental, en la que ocurren momentos trascendentales y altamente significativos para dicho desarrollo, y que además implican el poseer habilidades para organizar, estructurar y orientar el proceso educativo, en la participación conjunta de él como educador y de los niños.

Las habilidades necesarias para realizar y orientar el trabajo de prevención y orientación, por el extremo cuidado que los niños de esta edad requieren en la atención de todas sus necesidades básicas (alimentación, aseo y sueño) y que inciden directamente en su salud y bienestar emocional, por los peligros a que están expuestos debido a su vulnerabilidad, fragilidad y poco desarrollo del validismo y la independencia.

La capacidad para diagnosticar y evaluar el nivel real de los educandos de manera sistemática y la dinámica del proceso de desarrollo de cada uno de ellos, y poder determinar su nivel potencial, como resultado del diagnóstico continuo y de la evaluación sistemática de su comportamiento y sus logros.

La capacidad para dar una respuesta educativa personalizada y diversa con atención a las diferencias individuales de sus educandos, para trazar las estrategias más adecuadas, que le permitan introducir oportunamente las transformaciones metodológicas necesarias y lo conduzcan al éxito educativo, de acuerdo con las capacidades y necesidades de cada uno de ellos.

La capacidad para sentirse y ser el máximo responsable de la calidad del aprendizaje y el desarrollo de los niños, a fin de lograr el máximo desarrollo posible de las potencialidades de cada educando y prepararlos eficientemente para su ingreso a la escuela básica; para lograr que disfruten plenamente la niñez en actividades propias de la infancia y para que puedan preservar los valores morales y sociales en el futuro.

La capacidad para comunicarse con los niños con afecto, de una manera bondadosa e inteligente y propiciar en todo tipo de actividad, las relaciones interpersonales positivas de ellos entre sí, así como para establecer las relaciones necesarias con otros educadores, con la familia y con la comunidad a los efectos de unificar criterios educativos en la socialización de estos niños y lograr que todo lo que los rodea influya positivamente en su formación y desarrollo.

La capacidad para investigar y reflexionar acerca del efecto transformador del trabajo educativo que realiza con los niños, la familia y la comunidad, teniendo en cuenta que este es un nivel educacional en desarrollo, que tiene un campo infinito por explorar, en función de extraer el máximo provecho a las potencialidades ilimitadas de esta edad.

La capacidad para evaluarse y para someterse a la evaluación externa cómo insuperable vía para valorar crítica y autocríticamente su propio trabajo, rectificar sus errores, perfeccionar sus métodos y asimilar y utilizar, de manera reflexiva las observaciones y señalamientos que se le hagan a su labor, así como apropiarse de la mejor experiencia, con criterio de selección.

La capacidad para perfeccionarse profesionalmente de manera permanente y sistemática, partiendo de una actitud autodidacta en primer término; como protagonista activo en la preparación metodológica sistemática que le permita orientarse en su labor profesional ante las nuevas y crecientes necesidades de la sociedad, para poder modificar sus modos de actuación en dependencia de las condiciones cambiantes, las necesidades de los niños y las

exigencias del proceso educativo; con un elevado afán de saber, de actualizarse y elevar su nivel cultural científico y profesional permanentemente, mediante las diversas formas de superación postgraduada.

Todo lo anterior ha de concretarse en los objetivos generales educativos que han de conformar el perfil o modelo ideal del profesional, objetivos que definen las particularidades de la personalidad y del comportamiento ético-profesional del educador, así como en los objetivos generales instructivos, que le permiten adquirir las destrezas, capacidades, hábitos y habilidades, que le van a posibilitar su desempeño profesional y solución a los problemas que la práctica pedagógica les ha de plantear en su quehacer laboral. Estos objetivos generales educativos e instructivos aparecen definidos en el tema referente a la concepción curricular del plan de formación y en las funciones del educador para la educación de la primera infancia.

Por otra parte, la experiencia internacional más actual manifiesta una tendencia a la preparación superior para este nivel especializado de educación, aspecto que también se ha tenido en cuenta al elaborar esta concepción general del perfil del profesional del educador de la primera infancia.

Esto implica que el perfil profesional de este educador, independientemente del enfoque curricular que lo sustente, ha de proponerse superobjetivos generales que han de estar indefectiblemente presentes en cualquier plan de formación de educadores de la primera infancia y que se concretan fundamentalmente en:

Garantizar una sólida y consecuente preparación social e ideológica que se sustente en la propia preparación académica y en una sistemática práctica ciudadana.

La formación y reforzamiento de la motivación profesional a partir, fundamentalmente de un vínculo directo, sistemático y ascendente con la realidad de su futura actuación profesional, que lo ponga en contacto, desde el primer año de su formación, con los niños, la familia, la comunidad y las instituciones educacionales.

Una formación en el trabajo y para el trabajo, por lo que el vínculo de la práctica laboral ha de ocupar un lugar significativo en la formación y constituir, junto con la formación académica, la columna vertebral del plan de estudios.

Lograr una preparación pedagógica y psicológica sólidas, que le permita conocer con profundidad y abordar integralmente todo el trabajo a realizar con los niños, la familia, la comunidad y las instituciones docentes, y poder plantearse y resolver con métodos científicos los problemas profesionales que se les presenten y ser capaces de determinar sus propias necesidades de superación y enfrentarlas.

Tomar en consideración las mejores tradiciones pedagógicas de su entorno social y de otras latitudes, y tomar de la práctica y la investigación pedagógica todo lo que permita la actualización e introducción de los mejores resultados en su quehacer profesional.

Lograr un modelo del profesional flexible que posibilite que permita su actualización y modificación cuando resulte necesario, en la medida en que cambien las condiciones sociales y se planteen nuevas metas sociales a alcanzar a este profesional.

Estos objetivos más generales posibilitan elaborar un perfil del profesional cualitativamente diferente, que toma como antecedente la experiencia acumulada de los modelos anteriores, incorpora los criterios en que se sustenta la política educativa para la formación del personal pedagógico vigente para la sociedad en cuestión y retoma, en nuevas condiciones, lo mejor de los fundamentos y proyecciones acumulados en la formación de los educadores de la primera infancia.

Finalmente, en el momento actual del desarrollo de la formación de los profesionales, y particularmente de los de la educación, se plantea con fuerza un enfoque que paulatinamente cobra mayor vigencia, y es lo referente a lo que se ha dado en llamar la profesionalidad temprana, y que, de concebirse transforma radicalmente la propia concepción del modelo del profesional.

La profesionalidad, como se sabe, es una de las cuestiones que en el momento actual concita más atención, y así se han formulado diversos conceptos que de una forma u otra la destacan como la condición de quien se desempeña en un oficio o profesión.

Siempre que se habla de profesionalidad se destacan tres dominios básicos: el cognitivo instrumental, el afectivo y el cosmovisivo.

- ❖ En el *dominio cognitivo* se destacan fundamentalmente el sistema de conocimientos, habilidades y hábitos, estrategias,

entre otros aspectos, que la persona pone en práctica al ejecutar las tareas y resolver los problemas propios de la profesión, que según Burke, ha de incluir la comprensión de los contextos en que se desempeña el individuo.

- ❖ El *dominio afectivo* concierne a la identificación con la profesión, la motivación hacia la misma, y los roles socialmente establecidos que demandan o esperan un determinado comportamiento afectivo del sujeto hacia el campo profesional en que se desenvuelve.
- ❖ El *dominio cosmovisivo* se refiere a las representaciones y concepciones de la ética, el lugar que la profesión tiene entre las otras, sus fines más generales y la posición personal que se asume hacia la misma.

A partir de estos tres dominios del desempeño del sujeto en los contextos, tareas y problemas que distinguen a la profesión específica, se puede valorar “cuanto” profesional es una persona que realiza esta actividad.

La profesionalidad se concibe generalmente como un producto final, como un resultado a largo plazo al cual se accede luego de un largo proceso de formación y maduración. Desde este punto de vista el tiempo que un estudiante pasa en su formación durante la carrera se ha considerado siempre como un “tránsito” hacia la profesionalidad: no se es profesional hasta que se concluye la carrera y se inicia la vida laboral del egresado.

En resumen, se considera que la persona deviene profesional y alcanza las cualidades sustantivas después de haber terminado los estudios y egresado de la institución correspondiente.

Esta representación de la profesionalidad existe sobre todo en aquellos que han egresado de los centros formadores, y por supuesto, los encargados de dicha formación.

Esto hace que en los perfiles o modelos del profesional con este enfoque, no haya la menor referencia a actividades o acciones que indiquen el desarrollo de dicha profesionalidad, ni se concibe que esto se pueda implementar dentro del plan de estudios.

Esto está dado porque se supone que la formación del profesional se da como un proceso gradual, en el cual el estudiante se va apropiando o formando aquello que lo distingue como

profesional. De esta manera la profesionalidad se vincula a los planes de formación, a las condiciones en que se pongan en práctica y al sistema de relaciones predominantes en la institución formadora.

A veces esta profesionalidad progresiva parece que está mencionada en los referidos planes de formación, sin embargo, no siempre es posible discernir como está plasmada en la práctica formadora de la carrera, y en la mayoría de los casos es irrelevante o puramente formal respecto al proceso formativo.

Así, y a pesar de que se plantea una profesionalidad progresiva, no se reconocen niveles cualitativos diferentes de completamiento profesional.

No obstante, en los últimos tiempos se mueve con fuerza una nueva posición que considera que quien estudia para una profesión como profesional desde el momento mismo del ingreso al centro formador, y que plantea que el estudiante se siente como tal desde que comienza sus estudios.

Esta concepción ha sido denominada como profesionalidad temprana, y se señala como uno de los ejes a partir de los cuales ha de concebirse el nuevo perfil del profesional.

Labarrere señala que la esencia de la profesionalidad temprana radica en que desde el momento mismo del ingreso en el centro formador, el estudiante ha de ser considerado como un profesional, o mejor, como un profesional en formación, inmerso en un proceso en el cual se producen cambios cualitativos y cuantitativos.

Esto implica momentos de esclarecimiento, negociación, intercambio y conceptualización, en torno a la profesionalidad, que adquieren un carácter funcional y un cambio en la relación básica alumno-profesor, que deviene una relación entre un colega con mayor y otro con menor experiencia, lo cual implica una descentración de las posiciones clásicamente establecidas maestro-alumno.

En el caso de aquellos que se forman como maestros, la relación entre colegas supone que el estudiante (profesional en formación) tiene la posibilidad y libertad para intervenir desde su estado de profesionalidad, en situaciones de elaboración de su propio proceso formativo, de cuestionar a quien lo está enseñando, de explorarlo como posible modelo de profesional, y de trazar en gran medida, su propio perfil de desarrollo.

Desde este punto de vista los procesos autoformativos y sus acciones correspondientes van a ocupar un lugar importante, así desde este contexto quien se forma puede diseñar su universo de práctica.

Por supuesto, reconocer la posibilidad que tiene el estudiante que se forma en trazar en buena medida su propio perfil de formación desde su profesionalidad creciente al interior del propio proceso, demanda identificar los recursos con que cuenta, es decir, los instrumentos y el grado de pericia con que los maneja, que hacen posible que su contribución al trazado de su perfil de desarrollo sea racional.

Esto implica cambios sustanciales en el perfil del profesional, posiciones colega-colega y procesos de aprendizaje diferentes a los tradicionales, con una distinta situación ética más centrada en el aprendizaje colaborativo, y en el cual, incluso, el tradicionalmente visto como profesor (ahora colega más experto) puede y debe aprender de quien resulta progresivamente más y más semejante a él. El proceso de enseñanza-aprendizaje es definido así como un caso de interformación o formación mutua entre profesionales, que incluye no sólo la clásica relación profesor-alumno, sino entre dos profesionales, aunque de diferente nivel.

Se ha comprobado que este enfoque genera estados personales más placenteros y emocionalmente positivos, que repercuten favorablemente sobre el propio proceso formativo y sobre la práctica generalmente denominada anteriormente como "laboral" o "pre-profesional".

De igual manera se ha comprobado que cuando el estudiante se sitúa en el ambiente de la profesionalidad temprana, el modelo del profesional que constituye el profesor deviene un punto de referencia de mayor atención, exploración y valoración que en el modelo habitual.

Plantear la nueva relación intercolegas no implica la desaparición de la asimetría necesaria para reproducir los procesos de apropiación de la experiencia histórico-social en el sistema de conocimientos, sino que ahora se valora entre un profesional con mayor experiencia (clásicamente el profesor) y otro de menor experiencia (el alumno), en un proceso que se da progresivamente, que permite una visión diferente de los componentes curriculares o propiamente docentes, y los prácticos de la formación del educador durante la realización de sus estudios.

Bajo este prisma, la unidad de la teoría con la práctica, no sólo se manifiesta a partir de lo adquirido en la enseñanza y educación a partir de los otros, sino también mediante los procesos de autoenseñanza y autoformación, que actualmente reciben tanta atención.

Esto es mucho más legítimo es el caso del que se forma como educador, porque el que estudia para educador se forma para una actividad (la enseñanza y el aprendizaje) mediante esa misma actividad. Esto es excepcional y distingue a la formación de maestros sobre la gran mayoría de las otras profesiones. En este sentido A. Labarrere señala que el carácter autorremitido de la actividad es un fuerte basamento para que el propio proceso formativo (y sus momentos autoformativos) sean concebidos, analizados y diseñados como práctica profesional, y no solo a los momentos en que el alumno se inserta en el centro escolar u otros espacios de la práctica.

Ello, por supuesto, modifica el perfil del profesional, que tienen que concebirse de una manera distinta, que tiene que asumir, o añadir, otros principios básicos, como son:

- ❖ Que el estudiante asuma la posición de profesional en formación y actúe como tal en el proceso formativo.
- ❖ Ubicar a la cosmovisión, la ética y la concepción del profesional como elementos consustanciales para el desarrollo de la identidad personal.
- ❖ Plantear como unidad descriptiva, explicativa y funcional la relación entre colegas.
- ❖ La construcción de significados para el aprendizaje centrados en el desarrollo profesional.
- ❖ La intervención de los alumnos en su propio proceso formativo.
- ❖ Generar situaciones de práctica y conocimientos altamente metacognitivos (donde la metacognición se convierte en hecho consciente).

Ello implica la inclusión de variadas actividades en el plan de estudios (y por tanto, prescribirse en el perfil del profesional entre sus objetivos educativos e instructivos generales) la instrumentación

de variadas sesiones, como seminarios, talleres, y otras formas de actividad, para la valoración de cómo los estudiantes se han ido desarrollando como profesionales, a partir de los tres dominios básicos señalados para la profesionalidad temprana.

En el caso del estudiante que se forma como educador, la profesionalidad temprana cobra aún una mayor significación, pues hay numerosas situaciones en las que el alumno es considerado ya como un profesional (cuando se inserta en la práctica laboral en la que incluso cuando toma la dirección de un grupo se le designa y los niños lo consideran como maestro), y otras en las que todavía se le valora como un simple alumno (en la situación de la clase). Esta dualidad suele traer confusión en los estudiantes que se forman, en su cosmovisión y en la valoración ética de lo que hace, lo cual, desde el enfoque de la profesionalidad temprana es resuelto favorablemente.

El nuevo perfil del profesional, más actual y científico, ha de comprender por tanto, no solamente los objetivos y contenidos educativos e instructivos generales que forman el ideal del profesional que se quiere formar, sino, de igual manera, la nueva concepción de la profesionalidad, para atemperarlo a los enfoques más actuales y modernos.

Es algo más que evidente que si pretendemos a futuro que los alumnos desarrollen y dominen una variedad de recursos, estrategias, y conocimientos, e incorporen en su *know-how* determinadas herramientas, técnicas y tecnologías que entendemos son imprescindibles para su formación, sus docentes deben contar con estas mismas capacidades y habilidades para poderlas enseñar y transmitir. En este sentido, A. Melograno Lecuna propone el siguiente decálogo, precisando el perfil del educador ideal a la luz de los desafíos que plantea este nuevo siglo:

1. **Mística.** Factotum del cambio hacia un mundo mejor. Formador de personas. Educador de ciudadanos. Hacedor del Futuro, al ser ejecutor de una de las más magníficas tareas que pueden existir, porque precisamente trabajar con niños es construir el futuro.

Un transformador social es un agente de cambio que se propone conocer para saber más, y saber más para mejorar la realidad, contribuyendo a la creación de una sociedad más justa y solidaria, participativa y democrática.

Militante de la cultura de la Paz. Modelo de civismo, dando ejemplo de virtudes ciudadanas. En este sentido, estamos hablando de individuos formados en y desde lo axiológico, para que transmitan el mismo código de valores humanos positivos a sus alumnos.

Desarrollo de las virtudes humanas, y el desprecio por los vicios y la mediocridad.

2. Investigador educativo a partir de su práctica diaria. Los educadores son (deben ser) investigadores que a partir de la observación de sus alumnos y del devenir de su propio accionar, puedan analizar y reflexionar sobre los resultados obtenidos, para perfeccionarlos optimizando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta faceta investigadora en la escuela, ha de asemejarse al rol del médico quien en el hospital, además de ejercer su actividad sanadora, está en constante contacto con el saber académico, con la investigación científica, estudiando casos, estando permanentemente actualizado, trabajando colaborativamente con sus colegas de distintas especialidades, incorporando en su saber los últimos conocimientos y tecnologías en beneficio de sus pacientes.

3. Capacidad de sacrificio. Perseverancia (*Perseverar es hacer esfuerzos extras aún cuando los demás se cansaron de hacer esfuerzos extras*)

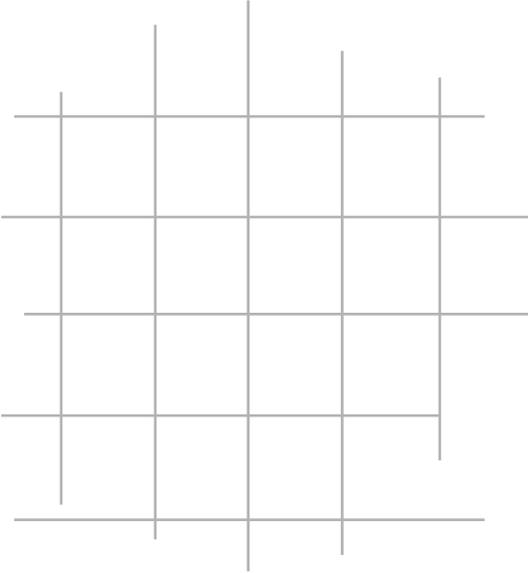
Sabe convencer (vencer-con). Persuasivo. Proactivo. Optimista profesional. Sabe contagiar el entusiasmo de trabajar por un mundo mejor.

4. Líder, coach y manager: Agente transformador de la realidad. Tiene capacidad directiva, gerencial, administrativa, de planificación. Sabe trabajar en equipo. Da cohesión al grupo de trabajo del que forma parte. Trabajo en Equipo, donde cada integrante del mismo da lo mejor de sí para lograr la sinergia, que es un resultado mayor que la suma de las partes. Tiene capacidad de escucha: sabe escuchar activamente, para así obtener de la mejor forma posible la información que le transmiten sus colegas y demás miembros de la comunidad educativa. Mejora continua: Evaluador permanente de su accionar, de sus objetivos, estrategias, y resultados obtenidos. Organización Personal. Orden. Disciplina para la creación.

Método. Administración del tiempo. *“Las personas más organizadas son las que más tiempo tienen para hacer más cosas, porque el tiempo ni se tiene ni se deja de tener: el tiempo se hace”.*

5. Dominio de las nuevas tecnologías de la información y comunicación telemática (TICs). Ante el exceso de información, aptitud para discernir entre la información valiosa y la que no lo es, y habilidad para acceder a la información deseada en el menor tiempo posible. Manejo de recursos telemáticos sincrónicos y asincrónicos, presentaciones multimediales (texto, imágenes fotográficas, ilustraciones y gráficos, música y sonidos, vídeos y animaciones). Uso escolar de blogs, videoblogs, wikis, webquest, etc.
6. Desarrollo de las múltiples inteligencias. Entre ellas, la interpersonal: Sabe relacionarse. Es educado y diplomático, entendidos ambos términos en su acepción más académica: con amplio conocimiento de los asuntos y con buenas relaciones para defender los intereses a los que representa. También, la inteligencia intrapersonal: Cuenta con un buen equilibrio emocional. Tiene una sensibilidad que le garantiza y respalda en sus decisiones. Le ayuda a su equilibrio personal, le motiva y desarrolla como persona.
7. Habilidades gráficas manuales (letra manuscrita estética, mecanografía computacional, diseño, dibujos, bocetos, mapas) y tecnológicas (manejo de soft para procesamiento de textos e imágenes fijas y en movimiento, conocimientos multimediales) Dominio telemático (comunicación a distancia con recursos informáticos). Sabe aprovechar en el ámbito educativo las enormes posibilidades que le brindan las herramientas tecnológicas.
8. Educador personalista. (Se ocupa del desarrollo de la persona): Desarrollo de habilidades personales, académicas y cognitivas. Autos: Autodisciplina. Autonomía. Autoestima. Autoconfianza. Autoconocimiento. Autodecisión. Autoconciencia. Autoeducación.
9. Hábito de la lectura: Leer para su autoformación. Leer para comprender, aprehender, asociar, inferir, deducir, crear, inventar, observar, percibir, desarrollar las operaciones del pensamiento.

10. Amor y Compromiso con su país, su identidad y acervo cultural. Visión compartida. Sentido de pertenencia a su escuela, a su comunidad, a su nación y su gente. Capacidad para conservar, apuntalar, difundir los valores culturales, enriqueciendo desde la identidad nacional, su presencia en la globalidad. Conciencia patriótica de su misión transformadora como ciudadano defensor de la ética, la ley y la justicia.



8

La actualización y formación continua de los docentes en actividad

En una época donde las palabras parecen estar gastadas, es menester decir las cosas con contundencia, con crudeza, con la mayor vehemencia, máxime, si lo que está en juego es el futuro de las nuevas generaciones, el de nuestra posteridad, el de la calidad de vida de la especie humana.

Las inequidades (desigualdades), e iniquidades (injusticias) que se abaten en estos momentos sobre la humanidad – y que no dejan de acentuarse – tienen un claro punto de partida: las enormes diferencias de acceso a los recursos que ofrece en este nuevo siglo, la avasallante revolución cultural, científica y tecnológica.

Históricamente la escuela ha sido refractaria a todo intento de modificación de su estructura y contenidos. Pero en las últimas dos décadas, la magnitud y aceleración de los cambios es tal, que la brecha cognitiva y procedimental entre la organización educativa y las demás organizaciones, se ha transformado en un abismo. Los planes de estudio de las carreras docentes han quedado absolutamente desactualizados, y su obsolescencia ha transformado a los docentes en actividad, a la luz de este nuevo siglo y sus desafíos, en personas no idóneas, en analfabetos funcionales, en profesionales incompetentes, sin las capacidades necesarias para formar adecuadamente a sus alumnos. Éste, lamentablemente, es un concepto tan duro como irrefutable.

Y esta falta de competencia no es precisamente una responsabilidad de cada educador, porque como dijimos, muchas de las estrategias, técnicas, tecnologías y contenidos imprescindibles para desarrollar su profesión con excelencia académica y profesional, no fueron adquiridas cuando los actuales docentes cursaron sus estudios, porque las mismas sencillamente no existían.

Hay que tomar cartas en el asunto cuanto antes. Debemos tener siempre presente que un alumno deficientemente formado es en potencia un adulto que no podrá realizarse integralmente como ser humano, y que será víctima de todos los problemas y limitaciones sociales, culturales y económicas que trae aparejado el no poder acceder a un desarrollo intelectual adecuado, y al dominio de las competencias necesarias para desenvolverse en un mundo tan complejo y exigente como el que le tocará vivir.

Existe una enorme cantidad y calidad de recursos y conocimientos que deben ser incorporados, asimilados y actualizados sistemática y metódicamente por los maestros en ejercicio de la profesión, como única manera de garantizar que esta brecha en la adquisición de saberes y competencias que existe ente sociedades e instituciones ricas y pobres, se vaya achicando hasta su mínima expresión.

¿Cómo llevar a delante la ciclópea tarea de brindar al cuerpo docente de un país, de una sociedad, de una escuela, todos los contenidos y recursos imprescindibles para que alcancen lo antes posible los niveles de competencia necesarios para no defraudar las expectativas de realización personal de sus alumnos, los futuros ciudadanos?

“A grandes males, grandes remedios”, reza el dicho popular. En este mundo globalizado contamos con un recurso ideal, como es la formación y actualización continua por medio del aprendizaje a distancia – *“e-learning”* – y la eventual combinación de la educación a distancia con momentos presenciales, como por ejemplo, para la realización de alguna clase magistral, y los exámenes o evaluaciones finales (aprendizaje combinado, virtual y presencial, o *“b-learning”*).

No cabe ninguna duda que en líneas generales, la inmensa mayoría de los docentes de Latinoamérica no cuenta ni con los recursos técnicos ni económicos como para poder actualizarse sistemáticamente, siendo compromiso de los gobiernos el proveer

los medios para que se implemente en cada jurisdicción un sistema de formación a distancia apropiado:

- ❖ que sea exigible aprobar en un tiempo prudencial, para poder seguir ejerciendo la profesión.
- ❖ que sea convalidado oficialmente, es decir que tenga valor curricular.
- ❖ que conste de módulos que una vez aprobados, sirvan como parte de los saberes a incorporar para acceder *a posteriori* a un título de jerarquía universitaria.
- ❖ que permita por sus contenidos, el aprendizaje de distintos tipos de competencias profesionales, imprescindibles para desarrollar una labor áulica de excelencia.
- ❖ que el aprobado de cada módulo otorgue un puntaje cuyo valor esté relacionado con la mejora en las remuneraciones docentes, instalando el concepto de **meritocracia**, como contrapartida al aumento de salarios que paradójicamente se otorga sólo por el simple hecho de ser cada vez más antiguo en el ejercicio profesional.

Si bien es cierto que cada región o país debiera analizar además, la capacitación de sus maestros en una serie de competencias específicas y necesarias para cada lugar, existen una importante cantidad de competencias y contenidos que son comunes y necesarios para todos los educadores del mundo, más allá del ámbito geográfico donde desarrollen su profesión.

En este sentido, consideramos que organismos internacionales como la Organización de los Estados Americanos (OEA), a través de convenios con los países miembros, pueden llevar adelante un rol fundamental como catalizadores de un proceso vital para la transformación sociocultural y económica de nuestros países. Homologar un plan de actualización profesional por módulos, para los docentes en actividad, realizado mediante educación a distancia, sería un gran paso en este rumbo.

Otro tanto en cuanto a las recomendaciones a los países para que tengan previsto en sus partidas presupuestarias, los recursos para producir esta revolución formativa de sus docentes. De más está decir que los aportes crediticios y subvenciones de organismos como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), pueden dar un

impulso altamente significativo para que se alcancen los altos propósitos que debe perseguir un plan integral y masivo de estas características.

Los recursos deben asignarse entre otros factores, a la optimización del equipamiento tecnológico escolar para poder conectarse a Internet adecuadamente, al material de apoyo en formato papel (libros, apuntes, y demás textos *ad hoc*), y a los costos de los cursos de actualización y formación profesional.

Quizás la intervención de organizaciones del tercer sector (organizaciones no gubernamentales, tan indispensables para el funcionamiento de una sociedad moderna), sea oportuna como colaboración en la tarea, especialmente para asegurar la transparencia necesaria para garantizar el uso y cuidado de los equipos necesarios para concretar este sistema de formación y actualización continua.

En algunos lugares existen ámbitos a cargo de asociaciones de fomento, fundaciones, cooperadoras escolares, mutuales, cooperativas y otras asociaciones civiles sin fines de lucro, que coordinan el funcionamiento en sus instalaciones, de salas con una determinada cantidad de ordenadores personales conectados a Internet, de acceso generalmente gratuito (especialmente para docentes y jubilados), donde los equipos pueden ser utilizados para hacer consultas sobre pago de tributos municipales, búsqueda de información, etc. Sitios de estas características serían ideales para que los docentes puedan acceder a cursos y/o módulos de actualización profesional, bajar material de estudio, enviar sus trabajos prácticos, etc. Otra variante es equipar a las escuelas y/o implementar un programa de adquisición por parte del docente, de su propio ordenador personal, con formas de pago accesibles a sus posibilidades.

Dada la universalidad de los contenidos y competencias que deben aquilatar los docentes, la educación virtual es la herramienta más económica y rápida para implementar una actualización profesional masiva e inmediata, de modo de ir eliminando el retraso formativo en que se encuentran los educadores de nuestros países.

Se dice que las casualidades no existen, sino las causalidades. La idea de contar con un sistema formativo masivo, económico, y de rápida implementación, no es ajena a la historia fundacional de los países americanos, y fue preocupación sustancial de los dos

grandes próceres libertadores de América, José de San Martín y Simón Bolívar. La necesidad de alfabetizar a una innúmera cantidad de habitantes de estos inmensos territorios, y la imposibilidad de contar con la adecuada cantidad de docentes, los hizo interesarse vivamente por el método mutuo ideado por el inglés Joseph Lancaster. Cabe destacar, por ejemplo, la puesta en práctica del método lancasteriano en México, a principios del siglo XIX, con interesantes resultados.

Casi dos siglos después, las coordenadas se asemejan: el mismo y vasto continente, la misma necesidad prioritaria de formar (esta vez no a alumnos, sino a docentes), y la posibilidad de acceder a una metodología de aprendizaje masiva, económica, y de rápida implementación. En este caso, con una mayor eficiencia profesional, porque en vez de los alumnos monitores que propugnaba Lancaster, se puede contar con el aporte académico de profesionales de primer nivel, quienes vienen desarrollados los materiales y contenidos de capacitación y actualización necesarios, los cuales se pueden difundir a lo largo y ancho de la geografía y en el mismo instante, por medio de los recursos interactivos y masivos que brindan combinadamente las tecnologías de la información y la comunicación a distancia (telemática).

Hace dos siglos, la necesidad de educar al pueblo (en palabras de Sarmiento: "Educar al soberano"), se convirtió en una razón de Estado, e influyó decididamente en la conformación social y constitución de los actuales países americanos.

Hoy, la necesidad de formar eficientemente a los docentes para que a su vez formen de manera apropiada a los futuros ciudadanos de Latinoamérica, siguiendo el ejemplo de los próceres pretéritos, debe ser también, y sin lugar a dudas, una razón de Estado.

A modo de conclusión

Una cosa notable referida a la situación de la educación, es la siguiente: en líneas generales – a juzgar por las declaraciones que vemos y escuchamos o leemos en los medios gráficos y audiovisuales – absoluta mente todos (la prensa, los educadores, los gobiernos, los organismos internacionales, los informes técnicos de conferencias y simposios internacionales sobre el tema, etc.), siempre aciertan en el diagnóstico, señalando los problemas, las necesidades, las carencias, lo que hay que cambiar en materia educativa. Pero evidentemente, a juzgar por los resultados que se observan en muchos países iberoamericanos, se sigue fallando en la terapéutica. La crudeza de los datos de la realidad, supera a las buenas intenciones. Debemos por eso tener en claro que más allá del diagnóstico, lo que hay que hacer es modificar el tratamiento del problema.

La clave de la transformación integral de nuestros países está en función de una revolución educativa que puede (y debe) lograrse no tanto en los posgrados universitarios como en la educación temprana, en el grado de capacitación de sus maestros, en la importancia que un país le dé a la escuela inicial a partir de los dos o tres años. Por eso podemos afirmar absolutamente convencidos que si queremos saber cómo será un país en el futuro, basta con ver cómo son hoy sus escuelas infantiles.

La UNESCO reconoce esto al afirmar: *“La atención y cuidado de la primera infancia es crucial para el desarrollo de las personas, la reducción de las desigualdades, la prevención de alteraciones del desarrollo, y el rendimiento académico posterior. Y es vital para el logro de los objetivos del programa mundial de Educación para Todos. El desarrollo temprano de cada niño está relacionado con el desarrollo humano de un país. **Invertir en programas de educación y cuidado de la primera infancia es el inicio natural de las políticas y programas de desarrollo humano**”.*

El siglo XX fue el siglo de las neurociencias. Los notables avances que se vienen produciendo en el conocimiento de cómo funciona el cerebro humano, a partir de las investigaciones en el campo de las ciencias cognitivas, nos van revelando de qué manera es menester modificar los artificios y componentes duros del dispositivo escolar, para adaptarlo exitosamente a una forma de educar que sea mucho más compatible con el cerebro, mediante estímulos adecuados que posibiliten el desarrollo cognitivo integral.

Los años de la escuela infantil, es decir desde cero hasta llegar al ciclo primario, son los más significativos para el desarrollo del ser humano, y por eso ya no quedan dudas acerca de la importancia de una educación temprana, en un marco adecuado de salud, higiene, nutrición y contención afectiva.

Pero esa educación debe estar altamente profesionalizada. El educador infantil debe reunir calidades profesionales muy específicas, y tener absoluta disposición y constancia para su perfeccionamiento continuo, so riesgo de no cumplir con su misión y tener que reconocerse literalmente como un analfabeto funcional que mal puede contribuir en la formación de los futuros ciudadanos, en la construcción de una nueva sociedad.

La razones están a la vista: muchos de los conocimientos, estrategias, herramientas, herramientas, técnicas y tecnologías fundamentales para aquilatar la jerarquía profesional hoy requerida, no les fueron enseñados cuando cursaron su carrera docente la inmensa mayoría de los educadores infantiles en actividad.

Una causa es que muchos contenidos y recursos directamente no habían sido desarrollados hace ocho o diez años atrás (tal el caso de las neurociencias cognitivas, y el de muchas de las actuales herramientas tecnológicas para la información y la comunicación). La otra causa (que rescata y lleva a la práctica el modelo

integracionista), es que la escuela, históricamente, siempre estuvo a la zaga de las demás organizaciones humanas, las cuales para poder sobrevivir en un mundo globalizado y con escenarios de alta competitividad, debieron incorporar en su *know-how* una serie de recursos y habilidades ajenas aún hoy en día al saber docente.

Por ello se hace preciso desarrollar una estrategia de formación y actualización profesional en dos planos que deben estar coordinados:

- ❖ **en la formación inicial:** Para quienes inicien la carrera docente, se requiere un plan de estudios actualizado, que contemple además de los saberes pedagógicos y didácticos propios de la especialidad, el dominio de los nuevos saberes, contenidos y recursos científicos y tecnológicos, es decir, los aportes de las ciencias cognitivas, las TIC, y el desarrollo de competencias para el dominio de habilidades, técnicas, destrezas, herramientas y instrumentales que brindan disciplinas no tradicionales como el management educativo, la PNL, el coaching ontológico, los sistemas de gestión de la calidad integral, el pensamiento de orden superior, etc.
- ❖ **en la formación continua:** Para quienes ya están en el ejercicio de la profesión, se impone un programa de formación y actualización docente por módulos (posgrado, diplomado, tecnicatura, etc.) para que incorporen todas estas herramientas y conocimientos que no fueron considerados y/o no existían cuando cursaron su carrera.

En ambos casos, la jerarquía de estos planes de estudio, debe ser del máximo rango posible (universidades, centros de altos estudios con aval universitario, etc.), y ser soportados económicamente por los gobiernos, a partir de un plan de desarrollo integral que tenga como eje a la educación, y que se sinergice y complemente con programas tales como de promoción social, salud, deporte, nutrición e higiene.

Las razones son poderosas y concretas:

- ❖ La Educación y por ende la formación profesional de los educadores, es (debe ser) una política de Estado, la clave y el motor de toda transformación social, y lo primero que hay que abordar para luchar contra muchos de los males que se abaten sobre nuestras sociedades (inseguridad, drogadicción, violencia, corrupción). En este sentido, en cada barrio, en

cada comunidad, la escuela puede ser perfectamente el ámbito físico y eje de la transformación sociocultural, bregando por el interés común, y alejada de todo partidismo prebendario.

- ❖ Es una seria responsabilidad gubernamental priorizar la Educación, y propiciar las condiciones técnicas y operativas para que se implemente una formación inicial y continua de los estudiantes de magisterio acorde a los desafíos que plantea el nuevo siglo.
- ❖ Los gobiernos cuentan con los recursos económicos propios que surgen de los impuestos que paga la ciudadanía, pueden acceder a subsidios y aportes internacionales, y cuentan con nexos con organismos internacionales públicos, privados, y del tercer sector, dedicados a la mejora social y al desarrollo sustentable, para implementar las políticas, planes y programas que contemplen los cambios en la educación de los futuros profesionales de la educación, comenzando por la escuela infantil.
- ❖ Los docentes no están en condiciones económicas de formarse y actualizarse continuamente de manera apropiada.
- ❖ Es un derecho de los docentes el poder estar adecuadamente capacitados, pero también es una obligación moral y una necesidad irrenunciable para poder cumplir su rol transformador social, al punto que la formación y actualización continua de calidad debiera ser un imperativo para poder ejercer la profesión.
- ❖ Jerarquización docente: Los nuevos planes de estudio para la formación inicial y continua de los ecuatorianos – por ser Política de Estado – han de tener en las áreas gubernamentales específicas, sus mecanismos de control, siendo también tareas de las mismas (v. gr. Ministerios de Educación), ejercer la supervisión de los centros de altos estudios y universidades que formen a los docentes.
- ❖ En el caso de la formación continua, los módulos con contenidos y disciplinas que deben incorporar los docentes en ejercicio, revestirán carácter obligatorio y ser aprobados en un tiempo prudencial, para poder seguir ejerciendo la profesión.

- ❖ ara garantizar el éxito, debe haber coordinación de esfuerzos en todos los sentidos: intersectorial, interinstitucional, gubernamental, no gubernamental e intergubernamental.

Es conocido por todos lo que escribió Robert Fulghum hace ya más de dos décadas: *«Todo lo que hay que saber sobre cómo vivir y qué hacer y cómo debe ser, lo aprendí en el kinder. La sabiduría no estaba en la cima de la montaña de la universidad, sino allí, en el arenero»*. El escritor se refería fundamentalmente a la incorporación de valores humanos positivos: a aprender a respetar, a compartir, a jugar limpio, a ser ordenados y organizados, a ser higiénicos, a no tomar lo ajeno. En síntesis, a ser éticos.

A la luz de los enormes cambios que se produjeron en los últimos veinte años en el ámbito del conocimiento humano, estos conceptos adquieren una nueva relevancia, pues también es la escuela infantil el lugar donde cada niño y niña tiene (o debe tener) la oportunidad de comenzar a hacer manifiestos sus talentos y capacidades psicofísicas, sus múltiples inteligencias, a desarrollarse cognitivamente, a forjar su personalidad, a convertirse en persona a partir del conocimiento de sí mismo y de sus posibilidades.

Educar es preparar al niño para vivir en sociedad, pero también para transformarla con su actitud, máxime cuando vivimos en un mundo convulso dominado por una relación negativa de las conductas y valores del ser humano, que son el origen de numerosos conflictos sociales: violencia de todo tipo, ya en los mismos colegios, entre los propios niños, en las familias; deterioro del medio ambiente, marginación, pobreza, consumismo, drogadicción, etc. Si profundizamos en las causas de esta visión negativa fácilmente llegamos al modelo de socialización y de relación predominante en nuestra sociedad: vivimos en la cultura de la violencia y del menosprecio, lo cual es preciso cambiar. Pero también es necesario reconocer que parte de que la sociedad actual sea así, ha sido consecuencia de la educación que se ha recibido y/o se ha dejado de recibir.

Educar hoy, como de una manera implícita define el Artículo 29 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, debe de ser desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades. Y para desarrollar su personalidad, hay que educar a la niñez en lo que tradicionalmente conocemos como valores, que en definitiva va a sustentar la personalidad del futuro adulto.

Partiendo de la premisa de que el niño, cuando nace, desconoce las normas, las pautas y los valores morales y sociales de su comunidad, los agentes educativos nos convertimos en facilitadores de experiencias y relaciones que facilitan su progresiva madurez social. A los maestros deberían «dejarles tiempo», a la vez que aportarles elementos para que lo hagan, para desarrollar plenamente su función, que no es otra que la formación de una personalidad rica en valores humanos positivos.

La filosofía fundamental de la educación, o filosofía de la educación personalista, apunta a que el ser humano realice su esencia, que es la de ser cada vez más y mejor persona, transitando el camino de la búsqueda continua de la perfección – como ser perfectible que es – a partir de la afirmación de sí mismo (autoconciencia de su ser), del dominio de sí mismo (autocontrol), y procediendo por sí mismo, siendo su propio dueño (autodeterminación, autodecisión). La educación, como proceso continuo que dura lo que dura la vida de cada uno, ha de tener entonces como fin fundamental la personalización del ser humano. Debe hacer que logremos el máximo desarrollo de las capacidades que todos tenemos, y sobre todas ellas, la capacidad óptica, esto es, de ser persona.

La formación de la personalidad, fin básico de la educación, la educación en valores, en definitiva el pilar del Informe Delors (“Aprender a vivir juntos), es evidente que está cobrando con los años más y más relevancia, como recientemente nos manifestó Koichiro Matsuura, Director General de la Unesco ante el Grupo de Alto Nivel de la Iniciativa Educación para Todos.

Para aprender a vivir juntos en una sociedad más rica y esperemos que más justa, será imprescindible educar desde la primera infancia las normas por las que se rige, o debería regirse, esta convivencia. La solidaridad, la generosidad, el valor del esfuerzo y trabajo, el espíritu crítico, el respeto por el otro, el cuidado del ambiente, y así una larga relación de lo que siempre hemos entendido como valores positivos. En este sentido debemos insistir más para que la educación en valores humanos positivos no sea un simple eje transversal, sino un área sumamente importante del currículo, proporcionando materiales a los maestros para poder desarrollarla.

Los enfoques y problemáticas tratados en el transcurso de los capítulos anteriores revelan una diversidad de puntos de vista respecto a cómo concebir la formación de profesionales para la

educación de la primera infancia, y alerta sobre la necesidad de señalar algunas pautas generales a ser tomadas en cuenta para la elaboración de su perfil, de los planes de estudios para dicha formación, y de los criterios para valorar dicha profesionalidad, tratando de adscribirse a la manera más científica de enfocar esta formación.

En este sentido, la propuesta a analizar ahora no pretende adscribirse a una línea conceptual específica, sino tomar de todas aquellas que ofrecen puntos de vista que a un juicio general son extensibles a tales diferentes concepciones, pues se concretan básicamente a lo que se considere lo más apropiado para la formación de un educador que ha de dedicarse a los niños que se encuentran en la etapa más significativa de la formación del ser humano, y que requieren de un profesional técnicamente capaz y con particularidades de su personalidad que lo hagan idóneo para formar y educar a estos niños.

A modo de resumen, éstos son a nuestro juicio son los criterios básicos que han de caracterizar la formación de un educador para la primera infancia, seleccionado aquellas ideas y principios que se consideran esenciales para la concepción de dicha formación:

1. La formación de un educador para la primera infancia ha de concebirse con un perfil amplio.

Dado el actual desarrollo de la educación de la primera infancia, cualquier plan de formación moderno ha de ir a la creación de un profesional de perfil amplio, capaz de cumplir tareas complejas e inmediatas en un mundo social carente de especialistas de este nivel. En el caso específico del educador infantil se plantea entonces un profesional capaz de atender a niños de edades previas al ingreso a la escuela primaria, capaz de trabajar en un centro infantil o una vía de la educación no formal, de poder actuar con niños de las zonas urbanas pero también con aquellos de las rurales, ejercer su profesión en medios con recursos y en medios carenciados y marginados. Un profesional capaz de trabajar con la familia en las condiciones del centro infantil pero a su vez en el propio medio familiar, en la comunidad y con la comunidad.

2. La formación del educador ha de ser de rango universitario y responder a la concepción de este perfil amplio

La significación e importancia de la educación de la primera infancia para el desarrollo del individuo implica la necesidad de un

profesional de alta calificación capaz de responder a las expectativas sociales. Tal grado de calificación no puede ser resuelto con personas que no posean una sólida formación técnica, lo cual sólo es adquirible cuando se posee un nivel superior de profesionalización, del mismo modo que lo tienen las profesiones de reconocimiento social como la del abogado, médico, ingeniero, etc.

Si bien es absolutamente cierto que la formación profesional del educador infantil – tanto inicial como continua – debe tener jerarquía universitaria, ello no significa necesariamente que el paso a la educación superior garantiza alcanzar la calidad educativa deseada. De hecho en varios países de la región, la formación docente está en el ámbito universitario, pero se sigue sin lograr los objetivos transformadores perseguidos.

Cuando hablamos de “jerarquía universitaria”, estamos diciendo que la formación del educador debe tener el mismo rigor científico propio de otras profesiones como por ejemplo la Física, la Ingeniería y la Medicina, por citar algunas. En el caso del futuro médico, éste sabe muy bien que de una sólida formación y de su actualización permanente una vez recibido, dependerá la vida o la muerte de sus pacientes. Un ingeniero y un arquitecto no formados a conciencia y que no hayan recibido los saberes adecuados, mal podrán construir un edificio seguro y confiable. Visto en términos de inserción profesional y social, también un futuro docente que no esté formado adecuadamente y por ende no sepa transmitir los saberes y enseñar las destrezas requeridas, estará traicionando el futuro de sus alumnos, cuando éstos ya egresados y no convenientemente preparados, traten de ingresar en el mundo del trabajo. De allí la importancia de qué tipo de formación se ha de recibir: qué contenidos, qué capacidades y destrezas, qué competencias, qué herramientas y qué disciplinas se habrán de incorporar para mejorar significativamente las prácticas en el aula y obtener resultados exitosos.

Por eso es vital que la educación inicial y continua (es decir, la carrera docente y las actualizaciones posteriores), deben estar bajo el manejo de centros de altos estudios y universidades, o de centros de formación que cuenten con el aval de los mismos.

Esta capacitación superior conlleva el estructurar un plan de estudios con enfoque de sistema, estableciendo de manera precisa sus elementos componentes: metas, contenidos, formas organizativas, etc., y estableciendo la unidad y diferencia dialéctica

entre los objetivos generales y los instructivos, destacando los rasgos propios de cada uno y cómo interactúan, a los fines de dirigir apropiadamente el proceso educativo con los niños, en todas las formas y alternativas, así como las condiciones en que el mismo pueda llevarse a cabo.

Por ello, cuando ese perfil sea un modelo generalizador que contenga las necesidades y exigencias fundamentales que la sociedad plantea a la actividad profesional pedagógica en estas edades, sólo entonces se podrá hablar de una formación actualizada de profesionales de la primera infancia que esté a la altura de las actuales circunstancias.

3. Tener nivel y jerarquía universitaria, implica que la formación debe comprender el tiempo suficiente para un sólido proceso de profesionalización. En este sentido, la formación universitaria del educador infantil ha de ser concebida a partir de cuatro áreas fundamentales de formación:
 - a) Un área de formación académica, cuyo objetivo fundamental es garantizar que el estudiante se apropie de los conocimientos y habilidades que son básicos para caracterizar el modo de actuación profesional, y que le posibilite actuar en todas las áreas de formación y desarrollo de los niños, en todas las condiciones y particularidades, con eficiencia, seguridad y buenos resultados.
 - b) Un área de formación científica, cuyo propósito es facilitar que el estudiante se apropie de las técnicas y métodos propios de la actividad científico-investigativa, que es uno de los modos de su actuación profesional, que como tal pertenece al área práctico-laboral pero que por su importancia se le da personalidad propia, y que ha de posibilitarle enfrentar y dar solución a las más diversas problemáticas que su práctica pedagógica cotidiana le puede plantear en su quehacer profesional.
 - c) Un área de formación práctico-laboral, o *practicum*, cuyo objetivo fundamental es que el estudiante se apropie de las habilidades y destrezas que caracterizan su actividad profesional, y que manifiesta su lógica de pensar y actuar en las distintas alternativas que se ofrecen en su quehacer pedagógico. Esta actividad práctico-laboral ha de ocupar un tiempo importante de la formación y ha de tener la

misma importancia que se le concede al área académica o de formación técnica.

- d) Un área de formación en destrezas, competencias y contenidos no tradicionales: estrategias, técnicas, tecnologías, herramientas y herramientas surgidos de diferentes disciplinas generalmente ajenas en la formación docente clásica, pero indispensables en las demás organizaciones humanas, tal cual se describe en el modelo integracionista, visto al final del capítulo cuatro.

Es indudable que el desarrollo de competencias que le confieran al educador la capacidad de generar cambios de modo de convertirse en líder transformador social, de ser literalmente "hacedor del futuro" por estar con niños que literalmente representan el mañana, no es algo que figure en los planes de estudio tradicionales.

Naturalmente que una formación con estas características no puede concebirse para unos pocos años, por lo que la formación universitaria de estos educadores infantiles ha de tener una temporalidad semejante a las de las carreras más complejas del ámbito superior de formación.

4. El plan de estudios para la formación del educador de la primera infancia ha de abarcar todas las áreas de desarrollo de los niños con los cuales ha de trabajar.

La educación de un niño en las primeras edades, en que la mayoría de las estructuras biofisiológicas y psíquicas están en plena formación y maduración requiere de un educador altamente profesionalizado, capaz de atenderlo en todas sus necesidades y requerimientos, con una concepción holística del desarrollo infantil.

Esto quiere decir que este profesional no solo ha de conocer como se educa al niño e impartir un programa educativo, como se le enseñan los conocimientos, hábitos y habilidades, como se forman sus capacidades cognitivas, sino también como atender a su salud, como valorar su actividad nerviosa superior, como concebir su alimentación y nutrición apropiadas, como atenderle en sus necesidades básicas fundamentales, como resolver las problemáticas que puedan presentarse en su conducta, como juzgar la acción de los componentes sociales del desarrollo, para actuar en su orientación y solución, por la incidencia que todo ello tiene en el proceso educativo del niño.

Por supuesto, esto no quiere decir que el educador ha de convertirse en coach, manager, médico clínico, neurocientista, nutricionista, filósofo y psicológico cognitivo, sino que posea las capacidades y habilidades necesarias para poder asumir hasta determinado nivel la atención de estos niños en su sentido más global y general

5. El perfil del profesional ha de constituir el documento rector y la guía para la elaboración del diseño curricular de la formación del educador infantil.

El perfil de un profesional de la educación, y particularmente para la primera infancia, ha de reflejar, de la manera más precisa posible, las exigencias fundamentales que la sociedad plantea al educador para que pueda dar cumplimiento a su actividad profesional, con la calidad que esto requiere, y con las expectativas que se derivan de su rol social, pero a su vez ha de establecer las condiciones personales que se requieren para poder ejercer dicha profesión.

Este perfil del profesional es un patrón que debe modelar todas las actividades inherentes a la formación del educador, y a partir de su concepción se ha de derivar la estrategia para la formación, la superación, la investigación y la actividad laboral de tales especialistas, y constituye el punto de referencia en el proceso de formación de los docentes

El modelo del profesional ha de ser el punto de partida de toda la elaboración curricular de la formación del educador y ha de transitar de las condiciones iniciales de la formación a las condiciones con las que deben egresar los docentes.

6. Los objetivos generales de este perfil concebidos particularmente en función de un profesional de la educación de la primera infancia han de estar enmarcados en tres direcciones fundamentales: una dirección ético- social, una dirección cultural y una dirección profesional, que se han de derivar de los principios y de los objetivos más generales de la formación de personal planteados por el sistema social.

Todo lo anterior ha de concretarse en los objetivos generales educativos que han de conformar el perfil o modelo ideal del profesional, objetivos que definen las particularidades de la personalidad y del comportamiento ético-profesional del educador, así como en los objetivos generales instructivos, que le permiten

adquirir las destrezas, capacidades, hábitos y habilidades, que le van a posibilitar su desempeño profesional y solución a los problemas que la práctica pedagógica les ha de plantear en su quehacer laboral. Estos objetivos generales educativos e instructivos han de aparecer definidos en el tema referente a la concepción curricular del plan de formación y en las funciones del educador para la educación de la primera infancia.

De esta manera, han de garantizar una sólida y consecuente preparación social e ideológica que se sustente en la propia preparación académica y en una sistemática práctica ciudadana; la formación y reforzamiento de la motivación profesional; una formación en el trabajo y para el trabajo; lograr una preparación pedagógica y psicológica sólidas que le permitan conocer con profundidad y abordar integralmente todo el trabajo a realizar con los niños, la familia, la comunidad y las instituciones docentes y poder plantearse y resolver con métodos científicos los problemas profesionales que se les presenten; ser capaces de determinar sus propias necesidades de superación y enfrentarlas, tomando en consideración las mejores tradiciones pedagógicas de su entorno social y de otras latitudes para tomar de la práctica y la investigación pedagógica todo lo que permita la actualización e introducción de los mejores resultados en su quehacer profesional; y lograr una formación profesional que le posibilite su actualización y modificación cuando resulte necesario, en la medida en que cambien las condiciones sociales y se le planteen nuevas metas sociales a alcanzar.

Estos objetivos más generales posibilitan elaborar un perfil del profesional cualitativamente diferente, que toma como antecedente la experiencia acumulada de los modelos anteriores, incorpora los criterios en que se sustenta la política educacional para la formación del personal pedagógico vigente para la sociedad en cuestión y retoma, en nuevas condiciones, lo mejor de los fundamentos y proyecciones acumulados en la formación de los educadores de la primera infancia.

Finalmente, en el momento actual del desarrollo de la formación de los profesionales, y particularmente de los de la educación, se ha de concebir esta formación con un enfoque de profesionalidad temprana, que ha de comprender por tanto, no solamente los objetivos y contenidos educativos e instructivos generales que forman el ideal del profesional que se quiere formar, sino, de igual manera, la nueva concepción de la profesionalidad, para atemperarlo a los enfoques más actuales y modernos.

Estas ideas centrales han de caracterizar la formación de un educador para la primera infancia, un profesional capaz de entender, amar y conducir al niño que ha de formar y educar, y cuya impronta puede ser determinante en el sano desarrollo de su personalidad y de su proyección social como ser humano y ciudadano.

A todo esto que se ha señalado como pautas más generales ha de unirse todo aquello que en todo el contenido del material lo particularizan como quizás el profesional de mayor responsabilidad y encargo social, porque es aquél que ha de formar a los niños en los momentos más críticos y significativos de su todo su desarrollo como ser humano, como sujeto, y como ser social.

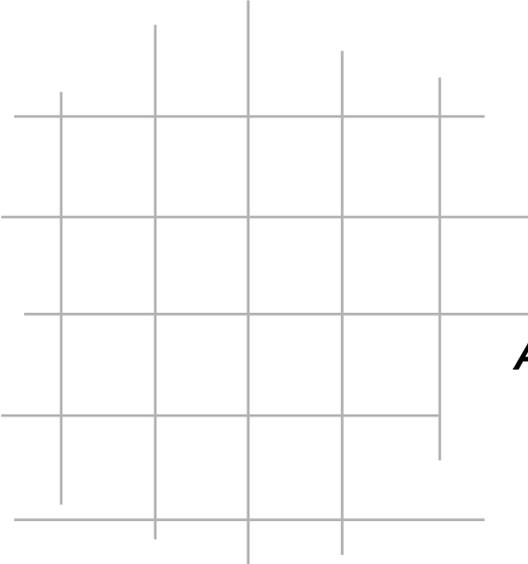
Como en cualquier otro tema, en lo referente a la formación y desarrollo profesional docente, en el concierto de naciones iberoamericanas, hay países más avanzados que otros en la toma de decisiones orientadas a producir una transformación significativa de sus sociedades.

Insistimos en que hay una manera de saber si un país o una sociedad relegada va a progresar y tendrá mejor calidad de vida en un futuro mediano: echemos una mirada a sus escuelas infantiles en particular, y a su sistema educativo en general; al grado de capacitación de sus docentes en general, y de sus educadores infantiles en especial. Por eso decimos que al ver cómo es hoy la escuela infantil, estamos viendo el futuro de un país. **Formar docentes altamente jerarquizados debe ser parte prioritaria de los objetivos estratégicos de toda sociedad que realmente quiera crecer de verdad.**

Ser maestro no es un oficio más. Es más: pensar la tarea del educador como un oficio, es relegarla de su verdadero y trascendental rol transformador social. Por eso hoy más que nunca, ser maestro significa asumir una misión de vida, con visos de cruzada. Es una tarea muy compleja que requiere fuertes convicciones, compromiso con el futuro, y un altísimo nivel de formación y desarrollo profesional.

Los currículos deben ser abiertos y dinámicos, adecuados a las necesidades de cada región, y además, para no desactualizarse, estar sujetos a un proceso continuo de revisión y optimización. perdió contacto con la realidad, realidad sumamente cambiante.

Insistimos en que un gobierno que asume su rol transformador social, debe necesariamente como prioridad nacional, hacer de la Educación su política de Estado y obrar en consecuencia. Obrar en consecuencia significa entre otras cosas, otorgarle preponderancia a la Educación en las partidas presupuestarias; trabajar mancomunadamente con instituciones públicas, privadas, y organismos del tercer sector dedicados a la educación; financiar planes y programas para mejorar permanentemente la formación inicial y continua de los docentes; y diseñar políticas integrales que involucren la participación conjunta y coordinada en los planes de gobierno de las distintas áreas que lo constituyen, como educación, salud, higiene, nutrición, seguridad, y bienestar social.



10

Apéndice: Documentos Internacionales

La necesidad de una formación profesional de jerarquía, y la incorporación de la educación infantil en los sistemas educativos (preferentemente a partir de los dos a tres años, habida cuenta de que es en los primeros años de vida donde de alguna manera se decide el futuro de cada ser humano), es algo en lo que afortunadamente todos coinciden: tanto la comunidad científica, como los especialistas involucrados en la preparación y desarrollo profesional docente, como los organismos internacionales abocados al tema de la educación, e incluso los gobiernos, al menos desde el punto de vista discursivo, aunque en líneas generales las políticas implementadas hasta el momento no hayan logrado alcanzar los cambios deseados.

Las declaraciones emitidas por organizaciones internacionales como UNESCO, ONU, OEA, etc., reconocen y ratifican la importancia de la educación infantil y de un jerarquizado desarrollo profesional de los educadores infantiles. Valga como ejemplo, recorrer los siguientes documentos:

- 1. Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959)**
- 2. Convención sobre los Derechos de los Niños (ONU, 1989)**
- 3. Conferencia Mundial Educación Para Todos (Tailandia, 1990)**

- 4. Informe Delors (UNESCO, 1996)**
- 5. X Conferencia Iberoamericana de Jefes de Estados y Presidentes de Gobiernos. (Panamá, 2000)**
- 6. Cumbres de las Américas (1994, 1998, 2001, 2004, 2005)**
- 7. Declaración de México (México, 2003)**
- 8. Declaración de Scarborough (Trinidad y Tobago, 2005)**
- 9. Declaración de Albacete (AMEI / WAECE, 2007)**

1. DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre 1959.

PREÁMBULO

- ❖ Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en su Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre y en la dignidad y el valor de la persona humana, y su determinación de promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad,
- ❖ Considerando que las Naciones Unidas han proclamado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ella, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquiera otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquiera otra condición,
- ❖ Considerando que el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después de su nacimiento,
- ❖ Considerando que la necesidad de esa protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y reconocida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en los convenios constitutivos de los

organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño,

- ❖ Considerando que la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle,

LA ASAMBLEA GENERAL POR LO TANTO

- ❖ Proclama la presente Declaración de los Derechos del Niño a fin de que este pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian, e insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchen por su observancia con medidas legislativas y de otra índole adoptadas progresivamente en conformidad con los siguientes principios:
 - ❖ *Principio 1:* El niño disfrutara de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños, sin excepción alguna, ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.
 - ❖ *Principio 2:* El niño gozara de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente de forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a la que se atenderá será el interés superior del niño.
 - ❖ *Principio 3:* El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.
 - ❖ *Principio 4:* El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.

- ❖ *Principio 5:* El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.

- ❖ *Principio 6:* El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre.
La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.

- ❖ *Principio 7:* El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.
El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.
El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

- ❖ *Principio 8:* El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.

- ❖ *Principio 9:* El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata.
No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación, o impedir su desarrollo físico, mental o moral.

- ❖ **Principio 10:** El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquiera otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

2. CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS (1989)

Los artículos 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos de los Niños aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, dicen:

ARTÍCULO 28

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:
 - a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
 - b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
 - c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
 - d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
 - e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.
3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

ARTÍCULO 29

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño **deberá estar encaminada a:**
 - a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
 - b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
 - c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
 - d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
 - e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.
2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

Si bien no es una definición de educación, sino **“a lo que debe de estar encaminada”** enmarca y define perfectamente que debemos entender hoy por educación en general y de la primera infancia en particular. Si analizamos las palabras claves, nos encontramos con **que la educación del niño debe de estar encaminada a:**

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.

b) Inculcar al niño el Respeto a:

- ✓ **los derechos humanos**
- ✓ **las libertades fundamentales**
- ✓ **su propia identidad cultural**
- ✓ **su idioma**
- ✓ **los valores nacionales del país y de las civilizaciones distintas de la suya.**

c) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

d) Inculcar al niño el Respeto del medio ambiente natural.

3. CONFERENCIA MUNDIAL EDUCACIÓN PARA TODOS (1990)

La Declaración Final de esta Conferencia desarrollada en 1990 en Jomtien, Tailandia, incluyó como elemento central de sus conclusiones lo siguiente:

“El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede

conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga”.

4. INFORME DELORS (UNESCO, 1996)

El Informe de Comisión internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, más conocido como informe Delors, presentado a la UNESCO en 1996, asigna a la educación inicial la connotación de **“un pasaporte para toda la vida”**, subrayando la importancia de la educación de la primera infancia con estas frases:

“Además del inicio de socialización que los centros y programas permiten efectuar, se ha podido comprobar que los niños a los que se imparte una educación destinada especialmente a la primera infancia están más favorablemente dispuestos hacia la escuela y es menos probable que la abandonen prematuramente que los que no han tenido esa posibilidad. Una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social o cultural desfavorecido. Puede facilitar considerablemente la integración escolar de los niños procedentes de familias inmigradas o de minorías culturales o lingüísticas. Además, la existencia de estructuras educativas que acogen a niños en edad preescolar facilita la participación de las mujeres en la vida social y económica”.

5. X CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE JEFES DE ESTADOS Y PRESIDENTES DE GOBIERNOS (2000)

Celebrada en Panamá los días 17 y 18 de noviembre de 2000, eleva el acuerdo de los Ministros de Educación donde se insiste en que:

“La educación es un proceso social ininterrumpido que comienza desde el momento de la concepción y se extiende a lo largo de toda la vida y, dentro de ella, la educación inicial (desde el nacimiento y hasta la educación primaria o básica, según las distintas acepciones en los países) es una etapa en sí misma, en la cual se sientan las bases para la formación de la personalidad, el aprendizaje, el desarrollo afectivo, la capacidad de diálogo y tolerancia en las relaciones interpersonales, así como el entendimiento entre pueblos y culturas

En la mencionada reunión de Ministros, se concluye, entre otras cuestiones en:

- ❖ **Reafirmar** una vez más el valor de la educación inicial, como una etapa fundamental para el desarrollo de la personalidad, el logro de una educación de calidad para todos y para la construcción de la ciudadanía de los niños y niñas iberoamericanos, su capacidad de aprendizaje, de relacionarse con los demás y de realizarse como seres humanos.
- ❖ **Promover y fortalecer** políticas públicas que conduzcan eficazmente a la ampliación de la cobertura y mejoramiento de calidad con equidad según sea apropiado para los tramos de edad correspondientes.
- ❖ **Reconocer** la necesidad de definir y desarrollar estrategias que tomen en cuenta la singularidad de cada grupo etario en los contextos nacionales, priorizando el papel básico de las familias en la atención de las edades más tempranas y la generación y consolidación de condiciones de incremento de calidad y cobertura escolarizada en las edades inmediatamente anteriores al ingreso a la educación básica (primaria).
- ❖ **Valorar** a la familia en su papel como institución educativa primordial e insustituible y asumimos el compromiso de promover acciones que tiendan a su fortalecimiento y a la formación de los padres y madres como agentes educadores responsables.
- ❖ **Señalar** la importancia de fortalecer la especificidad y especialización del nivel inicial, en una estrategia de desarrollo articulado con los demás niveles del sistema educativo, en particular en el desarrollo de las competencias para un efectivo aprendizaje de la lectura y escritura en los momentos apropiados.
- ❖ **Propiciar** instancias de formación y actualización de personal docente y de apoyo para la educación inicial, a través de modalidades presenciales y no presenciales, utilizando los medios de comunicación al alcance y las redes académicas, sociales, institucionales, tecnológicas, culturales, de intercambio y cooperación iberoamericanas.
- ❖ **Procurar** instancias de reflexión y diálogo con los responsables de los medios de comunicación, especialmente

la televisión, a efectos de obtener su cooperación en los planes y metas de la educación inicial.

- ❖ **Avanzar** hacia la institucionalización de políticas y programas sostenibles de educación inicial de calidad.
- ❖ **Fomentar** programas específicos de atención a las niñas y niños con necesidades educativas especiales en el nivel inicial, procurando mediante las adecuaciones correspondientes, su integración plena al sistema educativo.

Evidentemente “la educación de la primera infancia es uno de los factores estratégicos para garantizar la equidad, disminuir los efectos de la pobreza y promover la justicia en pos de la consolidación de la democracia, la convivencia social, así como en el apoyo al desarrollo económico y a la competitividad de nuestros países”. Y tal y como entrelee en la propia declaración de Panamá, la formación de sus educadores, la piedra angular del proceso.

6. CUMBRES DE LAS AMÉRICAS

Las Cumbres de las Américas reúnen a los Jefes de Estado y de Gobierno del Hemisferio occidental para discutir sobre políticas comunes, búsqueda de soluciones y desarrollo de una visión compartida para el futuro de la región en las áreas económicas, sociales y políticas.

PRIMERA CUMBRE DE LAS AMÉRICAS (MIAMI, 1994)

Los Jefes de Estado y de Gobierno abogaron por el acceso a la **educación de calidad, la capacitación profesional** y la educación de adultos, la capacitación técnica, profesional y magisterial, así como un mayor acceso a una educación superior de mejor calidad. Pusieron énfasis en el acceso universal de las mujeres a la educación y pidieron el desarrollo de estrategias para superar las deficiencias nutricionales. También alentaron la descentralización y participación comunitaria. **Manifestaron, asimismo, que la educación es la base para el desarrollo social y cultural sostenible, el crecimiento económico y la estabilidad democrática.**

SEGUNDA CUMBRE DE LAS AMÉRICAS, (SANTIAGO DE CHILE, 1998)

La educación tiene un rol central en los mandatos planteados en el Plan de Acción. Dentro del documento, los países definen que **el compromiso hemisférico en educación se expresa en vastos procesos de reforma que abarcan todos los niveles del sistema educativo** y se basan en amplios consensos en torno a los problemas que confronta la educación y en el compromiso y esfuerzo compartido de toda la sociedad por superarlos.

TERCERA CUMBRE DE LAS AMÉRICAS (QUÉBEC, 2001)

Los países reconocieron que: “la educación es la clave para el fortalecimiento de las instituciones democráticas, la promoción del desarrollo del potencial humano, la igualdad y la comprensión entre nuestros pueblos, y que influye positivamente en el crecimiento económico y la reducción de la pobreza”. De acuerdo con esto, los líderes hemisféricos se comprometieron a **promover el acceso de todos a una educación básica de calidad, apoyar el aprendizaje permanente, fortalecer los sistemas educativos, y realzar el desempeño de los docentes**. En esta Cumbre, se reiteró también el compromiso de asegurar, para el año 2010, el acceso universal y finalización completa de todos los niños y las niñas de una educación primaria de calidad y el acceso a la educación secundaria de calidad para un mínimo del 75 por ciento de los jóvenes.

También se comprometieron a:

A) Apoyar y promover el aprendizaje permanente:

- ✓ ofreciendo planes de estudio basados en el desarrollo de habilidades, conocimientos, valores cívicos y democráticos;
- ✓ proporcionando mecanismos flexibles de prestación del servicios, incluyendo el uso de las tecnologías de información y comunicaciones para favorecer el empleo, el desarrollo personal y el compromiso social; y
- ✓ certificando las competencias adquiridas en contextos laborales;

B) Realzar el desempeño de los docentes mediante:

- ✓ el mejoramiento de sus condiciones de servicio;
- ✓ la elevación del perfil de la profesión dándoles, además de una formación inicial sólida, oportunidades de perfeccionamiento profesional permanente, y diseñando estrategias de entrenamiento accesible, flexible, dinámico y pertinentes usando, entre otros medios, las nuevas tecnologías de información y de las comunicaciones.

CUMBRE EXTRAORDINARIA DE LAS AMÉRICAS, (MONTERREY, 2004)

Los Jefes de Estado y de Gobierno, con la Declaración de Nuevo León, identificaron la educación como factor decisivo para el desarrollo humano. Teniendo en cuenta el incremento de las tasas de analfabetismo en muchos países del Hemisferio, los líderes se comprometieron a continuar promoviendo el acceso a la educación básica basada en los principios de participación, equidad, pertenencia y eficacia.

CUARTA CUMBRE DE LAS AMÉRICAS (MAR DEL PLATA, 2005)

En la IV Cumbre de las Américas los Jefes de Estado y de Gobierno acordaron varias acciones en cuanto al tema de educación. En la Declaración de Mar del Plata los mandatarios reconocieron la importancia del acceso a la educación como elemento primordial en la lucha contra la pobreza y la reducción de la desigualdad en nuestros países. En este sentido, los Jefes de Estado y de Gobierno **se comprometieron en mejorar el acceso y la calidad de la educación básica de todos los niños y las niñas, reconociendo que la provisión de oportunidades educativas es una inversión a futuro para nuestras sociedades.** De la misma manera, hubo un compromiso especial con los grupos en situación de mayor vulnerabilidad como los pueblos indígenas y los afro-descendientes, en procurar la igualdad de empleo para todos, erradicando la discriminación en el trabajo y asegurando el acceso a la educación.

Con el objetivo de facilitar el acceso y la reinserción al empleo, maximizar la productividad de la economía y fortalecer las instituciones, los gobiernos se comprometieron a mejorar las

oportunidades de acceso a la educación continua, en especial de la formación profesional y técnica de la población. Para ello se hace indispensable el asegurar una educación de calidad para todos los ciudadanos.

Finalmente, con el fin de avanzar en la eliminación del analfabetismo en nuestros países y de fortalecer y enriquecer los procesos de enseñanza en las escuelas, incluyendo la utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación, los Jefes de Estado y de Gobierno se comprometieron, en el Plan de Acción de Mar del Plata, a desarrollar y promover, en el marco de la OEA, **el estudio de un programa de alfabetización y la implementación de programas electrónicos de educación**, a través del intercambio de experiencias exitosas registradas en otros países.

7. DECLARACIÓN DE MÉXICO (MÉXICO, 2003)

En el marco de la Tercera Reunión de Ministros de Educación de los países miembros de la Organización de Estados Americanos luego de considerar distintas proposiciones y variados argumentos, decidimos declarar lo siguiente, relacionado con la educación infantil:

3. Nos hemos comprometido a educar a generaciones presentes y futuras en sus capacidades para participar en un ambiente globalizado y **lograr un hemisferio donde ningún niño quede rezagado.**
5. Reconocemos que es necesario hacer de la educación una de las herramientas del desarrollo para lograr una mayor equidad social y para superar la pobreza. Afirmamos la necesidad de asegurar que las políticas de desarrollo económico adoptadas por los países del hemisferio apoyen las políticas de educación pública.
14. **Somos concientes de la vital importancia de la educación inicial de calidad de los niños como mecanismo para procurar su desarrollo físico, su bienestar, el desenvolvimiento óptimo de su capacidad intelectual, su imaginación creativa y sensibilidad ética.** En los grupos poblacionales más necesitados, la educación inicial debe ser completada con atención prenatal, nutrición y salud para los niños desde su

nacimiento En este sentido, reafirmamos nuestro compromiso de asegurar oportunidades equitativas, incluyendo a la población con necesidades educativas especiales, a través del apoyo continuo para procurar un ambiente seguro, sano y apropiadamente estructurado.

8. DECLARACIÓN DE SCARBOROUGH (TRINIDAD Y TOBAGO, 2005)

En la Cuarta Reunión de Ministros de Educación de países miembros de la OEA, entre otros puntos, declararon lo siguiente:

1. La educación debe desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de una ciudadanía democrática y productiva y en la promoción de la inclusión social para hallar soluciones colectivas a los problemas y garantizar que las futuras generaciones ingresen a un mundo de oportunidades y esperanzas. En ese sentido, **reafirmamos el compromiso asumido en la Reunión de Ministros de Educación en México en 2003 de afianzar una verdadera alianza de las Américas a favor de la educación.** En el espíritu de esa alianza, las políticas de desarrollo económico de cada país deberían apoyar sus políticas de educación pública. De esta manera, **la educación puede transformarse en la clave para el progreso de nuestras sociedades y nuestra civilización.**
2. **Una educación de calidad, adecuada a los contextos locales y a las realidades del mundo es, ante todo, un derecho humano y un bien público que forma el pilar central de nuestras sociedades.** La garantía a todos nuestros ciudadanos de la mejor educación posible exige un financiamiento suficiente, una buena administración y una genuina participación de los estudiantes, las familias, los docentes, los administradores y la sociedad civil.
3. Estamos comprometidos en la consecución de las metas de educación de las Cumbres de las Américas, a saber, "promover los principios de la equidad, calidad, pertinencia y eficacia en todos los niveles del sistema educativo y de asegurar, para el año 2010, el acceso universal y cumplimiento de todos los niños y las niñas de una educación primaria de calidad y el acceso a la educación secundaria de calidad de un mínimo del 75 por ciento de los

jóvenes, con índices crecientes de eficiencia terminal y oportunidades de educación a lo largo de la vida a la población en general". Conjuntamente con estos objetivos, subrayamos la necesidad de "eliminar las disparidades de género en la educación primaria y secundaria.

4. Convenimos que, asegurar una educación de calidad para todos los ciudadanos, requiere que evaluemos nuestros esfuerzos en base a normas claramente definidas y promover la responsabilización por los resultados. De acuerdo con el compromiso de nuestros Jefes de Estado, en la Cumbre de Monterrey, convenimos ampliar la divulgación de los resultados de las evaluaciones de estudiantes y demás información útil sobre nuestros sistemas de educación, entre los encargados de formular las políticas, los docentes, las familias y el público en general.
5. Reconocemos que muchos países del Hemisferio Occidental padecen niveles sustanciales de desigualdad de ingresos. **La educación nos ofrece la mejor oportunidad para mejorar la vida de millones de personas que se encuentran en la pobreza y, por tanto, priorizamos la equidad con calidad.**
6. **Reconocemos el papel fundamental de los docentes y priorizamos su formación profesional como factor clave para aprender y para el desarrollo de nuestras sociedades.** Por lo tanto, exhortamos a los países a que actúen conjuntamente para asegurar la adopción de mecanismos que ayuden a los países en desarrollo en la capacitación y retención de docentes. Exhortamos encarecidamente a nuestros Jefes de Estado y de Gobierno o a las más altas autoridades apropiadas, así como a los legisladores, a seguir garantizando las condiciones que merece su noble profesión docente y los principios de la Declaración de la OIT relativa a los Principios y Derechos Fundamentales en el Trabajo.
7. Reconocemos la necesidad de ampliar la estructura educativa desde la educación inicial por su muy positivo impacto en la calidad de la educación y en la reducción de la desigualdad.
11. Reconocemos que la información y el conocimiento son fundamentales para la inclusión social, el empleo y la

democracia, y que la promoción de un acceso equitativo, el uso y la incorporación de nuevas tecnologías en nuestros sistemas educativos es esencial a fin de preparar a los estudiantes para la sociedad de la información. Reconocemos la importancia fundamental de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y la innovación, y la educación como las principales fuerzas que impulsan el desarrollo económico y social. También reconocemos la importancia de promover esos factores en los planes de desarrollo nacionales y regionales. Estamos comprometidos con el fomento del desarrollo de la educación científica en nuestros países, a todos los niveles, a fin de desarrollar la capacidad humana, eliminar las desigualdades de género, reducir las brechas tecnológicas y fomentar el desarrollo de una fuerza de trabajo competitiva y basada en el conocimiento.

A los efectos de garantizar que la presente Declaración dé lugar a medidas concretas y efectivas, los Ministros de Educación de las Américas asumimos los compromisos siguientes:

1. **Apoyar y fortalecer el cuerpo docente de los países de nuestro hemisferio y examinar y aprovechar los resultados de la investigación y de las iniciativas del hemisferio destinadas a brindar dicho apoyo, como los Centros de excelencia para la capacitación profesional docente.**
2. Apoyamos la iniciativa de la organización de un Foro Interagencial sobre financiamiento y gestión de la educación y sugerimos incluir como uno de los tópicos el análisis de los mecanismos que permitan el canje de deuda por educación.
3. Promover el desarrollo de la educación científica en nuestros países, a todos los niveles, para crear capacidad humana, eliminar el sesgo de género, reducir las brechas tecnológicas e impulsar una fuerza de trabajo con conocimiento.
4. Definir los mecanismos para maximizar el uso de la tecnología de la información y las comunicaciones para mejorar el aprendizaje, fomentar la equidad y apoyar la cooperación transnacional en nuestro hemisferio, usando estrategias y herramientas como:
 1. Explorar mecanismos para focalizar el contenido del Portal Educativo de las Américas en las prioridades de educación de la Cumbre y las Reuniones Ministeriales.

2. Considerar el papel que la Red Latinoamericana de Portales Educativos puede desempeñar en la ampliación de los recursos educativos de alta calidad disponibles en las escuelas, el fomento del intercambio de conocimientos y experiencias y la reducción de los costos de la creación de portales nacionales.
3. Promover un uso más amplio de la red por satélite EDUSAT para enriquecer el contenido y la pedagogía y fomentar un acceso equitativo al aprendizaje, inclusive en las zonas alejadas, así como fomentar el diálogo hemisférico sobre educación, con el apoyo de las organizaciones que son contrapartes.
4. Subrayar la iniciativa Computadoras para las Escuelas, a fin de brindar acceso a equipos refaccionados a bajo costo y fomentar las habilidades tecnológicas entre los jóvenes.

9. DECLARACIÓN DE ALBACETE (AMEI / WAECE, 2007)

El final del siglo XX y el comienzo del nuevo milenio han estado marcados por importantes progresos en los campos científicos y técnicos. Hoy en día se dispone de conocimientos y experiencias suficientes para resolver los retos a los que se enfrenta nuestro mundo, entre otros, el calentamiento global y el progresivo deterioro del entorno natural y sus recursos.

Hay otros retos que también requieren la cooperación de los gobiernos y la sociedad civil para su solución: las contradicciones sociales y geopolíticas que privan a países y regiones enteras del acceso a la educación y la salud y el creciente número de guerras y conflictos armados en diferentes partes del globo, que someten a las poblaciones civiles a formas inaceptables de sufrimiento augurando a los niños el peor de los futuros. Hay problemas más cotidianos en nuestras sociedades, como el racismo, la intolerancia de la diversidad, la violencia doméstica y su presencia en los medios de comunicación.

Para conseguir una sociedad mundial más justa y más humana se requiere un cambio de mentalidades, un alejamiento consciente de la violencia y la explotación para acercarse más hacia una cultura de paz y cooperación, de acuerdo con la Convención de Derechos del Niño. La defensa de la paz es, esencialmente, un

trabajo de educación y construcción de nuevas maneras de pensar y actuar. Por tanto, este trabajo debe empezar en la primera infancia.

Por esta razón nosotros, los abajo firmantes, en representación de todos los delegados del Congreso Mundial de Educación para la Paz en la Primera Infancia, reunidos en Albacete, España del 20 al 22 de abril de 2007, considerando la necesidad de encontrar nuevos caminos para la transformación social y la paz mundial, en cooperación con los gobiernos, la sociedad civil y, especialmente con las familias, escuelas y servicios para la primera infancia, declaramos:

1. La iniquidad atenta contra los derechos del niño y se convierte en una seria barrera para la construcción de un entorno pacífico. Por ello, es imperativo apoyar a los niños y sus familias durante los primeros años para que construyan ese entorno. De otra forma, las familias hambrientas podrían convertirse en familias violentas.
2. Las políticas nacionales, legislación y reglamentos sobre el bienestar, cuidado y educación de los niños pequeños deberían apegarse a los acuerdos internacionales vigentes, un listado de los cuales se anexa a este documento. Al mismo tiempo, pedimos a los gobiernos que incrementen significativamente la financiación de los servicios para la primera infancia y las familias.
3. **Una responsabilidad fundamental de cada nación es proporcionar a los niños pequeños educación temprana y actividades de alta calidad, integral, equitativa y accesible que incluya, entre sus componentes, oportunidades para que los niños pequeños se relacionen de una manera positiva y respetuosa.**
4. Los gobiernos deberían cooperar de manera sostenible con las instituciones de la sociedad civil para incluir la educación para la paz en los servicios para la infancia temprana, desarrollando e intercambiando materiales y métodos educativos. Y facilitar la participación de los padres en el desarrollo y planificación de programas y apoyar las oportunidades de desarrollo profesional para el personal que trabaja con los niños pequeños.

5. **La educación del niño debe entenderse como un proceso continuo, dinámico y permanente que facilite el pensamiento crítico y el aprendizaje participativo. El objetivo de la educación temprana es el pleno desarrollo del niño de una manera culturalmente relevante.** La educación también debe promover la socialización positiva entre los géneros y reconocer sin prejuicios sus diferencias.
6. Los adultos deberían adoptar una actitud centrada en el niño, observándolos y escuchándolos, respetando su dignidad, necesidades individuales y puntos de vista porque su participación en la sociedad empieza con el nacimiento, a través de la interacción con su entorno inmediato. El entorno del hogar y la escuela debe propiciar la participación del niño desde la edad más temprana y animarles niños a expresar sus sentimientos, opiniones e ideas de diferentes maneras.
7. Para conseguir una cultura de paz, se debería eliminar el acoso y el castigo corporal en las escuelas, estimular la motivación para resolver los conflictos y la habilidad para hacerlo, incluyendo el uso apropiado del lenguaje y la imaginación creativa.
8. Se debe considerar a los niños no solamente como objetos a entrenar en la resolución de conflictos, sino como sujetos creativos y con recursos, no condicionados por reglas o experiencias pasadas. La resolución pacífica de conflictos sólo puede conseguirse cuando padres y educadores construyan entornos de paz junto a sus niños en cada acto de su vida cotidiana.

- ❖ AGUERRONDO, Inés y otros. La Escuela del Futuro. Tomos I,II y III. Papers Editores, 2002.
- ❖ BARYLKO, Jaime. Qué Significa Pensar. Aguilar, 2001.
- ❖ BERNSTEIN, Basil. La Estructura del Discurso Pedagógico. Morata, 2001.
- ❖ BRASLAVSKY, Cecilia. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. Revista Iberoamericana de Educación 19: enero-abril. 1999.
- ❖ BRUNER, Jerome. The Culture of Education. Harvard University Press, 1996.
- ❖ BRUNER, Jerome. The Process of Education. Harvard University Press, 1994.
- ❖ CARRETERO, Mario. Constructivismo y Educación. Aique,1996.
- ❖ CHIBBERDAVIS, Robert, ALEXANDER, Lawrence, y YELON, Stephen. Diseño de Sistemas de Aprendizaje. Trillas, 2001
- ❖ ERIZE, Marcos, Gestión de la Calidad Integral. 2000
- ❖ FULLAN, Michael y HARGREAVES, Andy. La Escuela que Queremos. Amorrortu, 1999
- ❖ GARCÍA, Marcelo. Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. Revista de Educación, nº 306.
- ❖ GARCÍA, Marcelo y LÓPEZ YÁÑEZ, Julián (compiladores). Asesoramiento curricular y organizativo en Educación. Ariel, 1997.
- ❖ GARDNER, Howard. Inteligencias Múltiples: La Teoría en la Práctica. Paidós, 2003.
- ❖ GARDNER, Howard. Arte, Mente y Cerebro. Paidós, 1997

- ❖ IIFE-UNESCO. Formación docente inicial. Informes Periodísticos. IIFE-UNESCO, Buenos Aires. 2001.
- ❖ JAIM ETCHEVERRY, Guillermo. La Tragedia Educativa. Fondo de Cultura Económica, 1994.
- ❖ KLIKSBURG, Bernardo. Más ética, más desarrollo. Editorial Temas, 2005.
- ❖ LIPMAN, Mathew. Pensamiento Complejo y Educación. Ediciones de la Torre, 1997.
- ❖ LOWNY, Chris. Heroic Leadership: Best Practices From A 450-year-old Company That Changed The World.
- ❖ LUNDGREN, U. P. Teoría del currículum y escolarización. Morata. Madrid, 1997.
- ❖ MACHADO. Luis Alberto. La Revolución de la Inteligencia: El derecho a ser inteligente. Cármina, 2000.
- ❖ MELOGRANO LECUNA, Luis Alberto. Introducción al Integracionismo Educativo. Editorial Pueblo Blanco, 1997.
- ❖ MELOGRANO LECUNA, Luis Alberto. Primero la Educación. 2008.
- ❖ MORENO Castañeda, Manuel. "El ser social como esencia del currículum", conferencia dictada en el Universidad de Guanajuato. Guanajuato, 1999.
- ❖ MORIN, Edgard. Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. Librería el Correo de la Unesco, México, 2001.
- ❖ MORIN, Edgard. NEIRA, Teófilo R. La cultura contra la escuela. Un ensayo sobre las contradicciones entre cambio social y prácticas educativas. Ariel. Barcelona, 2000.
- ❖ PERKINS, David. La Escuela Inteligente. Gedi sa, 1997.
- ❖ RESNICK, L. y Klopfer, L. Currículum y cognición. Ed. Aique. Buenos Aires, 1996.
- ❖ REYNOLDS, David, BOLLEN, Robert y otros. Las Escuelas Eficaces. Santillana. 1996.
- ❖ REYZABAL, María Victoria y Sanz, Ana Isabel. Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida. Editorial Escuela Española. Madrid, 1999.
- ❖ RIFKIN, Jeremy El Fin del Trabajo, Ediciones Paidós Ibérica S.A. - Barcelona, España. 1996.
- ❖ ROSAS, Ricardo y BALMACEDA, Christian. Piaget, Vigotski y Maturana: Constructivismo a tres Voces. Aique, 2004.
- ❖ SEGOVIA, Santiago y GUILLAMÓN, Antonio. Psicobiología del desarrollo, Ariel, 1991.
- ❖ TOURAINÉ, Alain. ¿Podremos vivir juntos? Fondo de Cultura Económica. México, 1998.
- ❖ UNESCO. Necesidades básicas de aprendizaje. Santiago, 1993.
- ❖ VÁZQUEZ Fuente, Alicia. En busca de la enseñanza perdida. Paidós. México, 1999.
- ❖ VIGOSKI, L. S. La Imaginación y el Arte en la Infancia. Akal, 1996



Documento AMEI-WAECE

La Formación Profesional del Maestro de Educación Infantil

Bueno es reconocer que al menos desde lo discursivo, todos aceptan que la educación es el motor de la transformación social, política y moral de una sociedad, y no son pocos los gobiernos y organizaciones internacionales interesados en brindar una educación liberadora de las miserias físicas y éticas que se abaten sobre la humanidad.

Pero para que eso sea realmente posible, hay que empezar por el principio.

Aquél ámbito ideado en 1837 por Friedrich Fröbel, al que llamó "jardín de infantes" porque los niños aprendían "tan libres como las flores en un jardín", a partir de juegos y canciones a cargo de "maestras jardineras", en este nuevo siglo y conforme a los avances de las ciencias cognitivas, de la nueva concepción de la educación y de lo que se espera de ella, necesariamente debe transmutarse en una "escuela infantil" sumamente profesionalizada y a cargo de educadores con rango universitario (los educadores infantiles), quienes han de contar con las destrezas y recursos académicos apropiados para lograr el máximo desarrollo de todas las potencialidades físicas, psíquicas y emocionales de niños y niñas, de todos sus talentos y capacidades, para que puedan formarse integralmente, y convertirse desde un horizonte de valores humanos positivos, en agentes transformadores de la realidad, para el logro de una sociedad mejor, de países mejores, de un mundo mejor para todos.

Los ciudadanos del futuro, están concurriendo ahora mismo a un centro infantil o siendo atendidos en un ámbito no formal. Echemos una mirada a estos sitios, y sabremos ya mismo si en unos treinta años, un país habrá mejorado su calidad de vida, si habrá progresado, si su destino será o no, mejor que su presente.

La Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI), pone a consideración de organismos gubernamentales y no gubernamentales, públicos y privados, este documento elaborado por su equipo de especialistas, como contribución para resolver un nudo gordiano para el efectivo cambio hacia una mejor calidad de vida: la adecuada formación profesional de los educadores en general, y de los educadores infantiles en particular, acorde con los desafíos y demandas sociales de este nuevo siglo.

Coordinado por Luis Alberto Melograno



EDITORIAL de
la infancia

ASOCIACIÓN
MUNDIAL DE
EDUCADORES
INFANTILES

