



CAPÍTULO 1

**DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN
UNIVERSITARIA DE DOCENTES DE
EDUCACIÓN INFANTIL:
PROBLEMAS GENERALES**

CAPÍTULO 1

DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL: PROBLEMAS GENERALES

El estudio de los fundamentos y tendencias teóricas sobre el currículo no es un fenómeno relativamente nuevo en el campo de la educación. La escuela como institución social ha ido evolucionando al tenor del desarrollo de la sociedad. Esto significa que las transformaciones de la escuela no son simplemente la expresión de la evolución de un sistema educativo que tiende a ser más desarrollado. La escuela, en sus diferentes niveles, cambia históricamente en función de su adecuación a las continuas necesidades sociales. En el caso de la formación de la infancia (o primera infancia) el problema es complejo porque involucra varios referentes fundamentales: los currículos de la educación infantil, los docentes como actores básicos del proceso, los currículos que forman a dichos docentes, así como los contextos institucionales en los cuales discurre la formación.

Los acelerados cambios políticos, económicos y sociales que sufren las sociedades, transforman los estilos de vida de los individuos y grupos, así como la forma de su educación y las relaciones sociales y laborales. En el caso de la infancia cada época produce sus propios modos de socialización y educación, pero también produce su propio concepto de niño. A manera de ejemplo, podemos citar a Aristóteles quien se refiere a los distintos períodos de la educación infantil.¹ Así mismo, en la Edad Media el objetivo de la educación era

1 Aristóteles, en su obra *Política*, plantea que hasta los dos años conviene ir endureciendo a los niños, acostumbRANDOLES a dificultades como el frío. En el periodo subsiguiente, hasta la edad de cinco años, tiempo en que todavía no es bueno orientarlos a un estudio ni a trabajos coactivos a fin de que esto no impida el crecimiento, se les debe permitir bastante movimiento para evitar la inactividad corporal. Este ejercicio puede obtenerse, especialmente por el juego. Para Aristóteles, la mayoría de los juegos de la infancia debieran ser imitaciones de las ocupaciones de la edad futura.

preparar al niño para servir a Dios, a la Iglesia y a sus representantes, con un sometimiento completo a la autoridad de la Iglesia (Enesco, s.f.). Tenemos, entonces, que cada época genera cambios en las funciones educativas de los encargados de estas o sus equivalentes², que tienen a cargo la responsabilidad de formar.

Si bien es en la segunda mitad del siglo XIX cuando comienzan los estudios científicos sobre el niño y se inicia el desarrollo de investigaciones sobre su inteligencia; es en el siglo XX y, especialmente, en las últimas décadas que se ha empezado a reconocer la importancia que tienen los primeros años de vida del ser humano, no solo en el aprendizaje, y el desarrollo cognitivo y socio-afectivo posterior, sino también en el desarrollo social y económico de las sociedades. En relación con este último punto, no es extraño, como afirma Marchesi (2010) que los “economistas y los científicos sociales aseguren que los programas que promueven el desarrollo de los niños pequeños son la mejor inversión para lograr el progreso del capital humano y el crecimiento económico” (p. 7).

Este planteamiento muestra como hoy se tienen nuevas representaciones sobre la infancia, la cual constituye un capital humano en formación que con su paso por la educación adquiere el conocimiento y las competencias que pueden optimizar su posición en el mundo laboral. De allí que la formación de la primera infancia responda cada vez más a resolver necesidades externas y esté menos orientada a la formación del interior del ser. Casi que podríamos argumentar que la formación de la primera infancia está dirigida por las contingencias externas (Bernstein, 1998).

Sin embargo, la infancia no puede considerarse ni una categoría económica, ni una categoría natural determinada por la biología. Tampoco es una categoría meramente ontológica. Como plantea Pérez Sánchez (2004)

La infancia, por el contrario, es algo variable. A los niños se les han considerado de diferentes formas, en distintas épocas de la historia, en diversas culturas y en distintos grupos sociales. Además las definiciones no son fijas, están sujetas a un proceso de constante lucha y negociación

² Cuando se dice equivalentes se hace referencia a la diversidad de actores que intervienen en la atención, cuidado y educación de la primera infancia (padres, maestros, cuidadores, familia, etc.). Este asunto, de mucho interés, desborda los propósitos de este libro, el cual solo incluye los actores profesionalizados a través de programas curriculares, generalmente ofrecidos por la universidad o instituciones de educación superior no universitarias, normales o institutos pedagógicos.

tanto en el ámbito público (medios de comunicación, política social, ámbito académico) como en el privado (p. 37).

En consecuencia, el niño hace parte de la construcción histórica del concepto de infancia y del tratamiento a dicho grupo social. Bejarano Pérez (2010) plantea que para comprender cómo la educación infantil ha llegado a ser lo que es hoy se requiere un análisis de su trayectoria histórica, de las concepciones de cuidado, del porqué de la escolarización. Estos aspectos no están exentos de concepciones ideológicas sobre la infancia que han transitado a lo largo de los siglos. Esto significa que “la historia de la infancia no es propiamente la historia real de los niños sino más bien las representaciones que hacemos de estos” (Bejarano, 2010, p. 400). Estas representaciones están asociadas a condiciones socioeconómicas, culturales y educativas, con las cuales se pretende en la mayoría de los casos resolver los problemas de este grupo etario.

Si bien en siglos pasados el niño fue un referente de la filosofía y de la educación, no se consideró un objeto epistémico de estudio sistemático. La mayoría de los textos (Hegel, Kant, por ejemplo) hicieron énfasis en aspectos relacionados con la crianza y el cuidado, sin un desarrollo metodológico concreto que enmarcara sus planteamientos alrededor del tema propiamente educativo. En el siglo XVII Juan Amos Comenio, denominado el precursor del pensamiento pedagógico moderno, propuso en la educación para los niños entre cero y seis años el nivel que llamó “escuela materna”. Esta escuela es el equivalente a lo que hoy se conoce como guardería. En ella los niños se exponen a la naturaleza y, a través de esta, van aprendiendo las ciencias. En el siglo XVIII, Rousseau escribió en *Emilio*, una serie de principios y métodos que aún se consideran relevantes para la educación infantil, y conceptualizó al niño como un individuo diferente de los adultos, con su propia forma de ser, sentir y pensar. En siglos posteriores otros pedagogos continuaron ocupándose del tema de la infancia, no solo desde la perspectiva del aprendizaje sino, también, desde el cuidado. Entre los siglos XVIII y XIX pedagogos como Pestalozzi, Fröebel y Herbart, se preocuparon por ofrecer a los niños una educación que enriqueciera sus vidas y destinos. El pensamiento de Pestalozzi se dio en un momento en el cual las condiciones de pobreza imperaban en gran parte de los Estados en formación de Europa. Podemos decir que todos estos estudios fueron aleatorios y no configuraron una escuela de pensamiento, ni mucho menos estuvieron asociadas a políticas concretas sobre la infancia.

Las reflexiones y la generación de programas sobre la infancia coinciden con la apertura en el continente europeo de instituciones dedicadas a su protección.

En Inglaterra se crearon instituciones como las *Dame Schools*. Estas eran escuelas en las que una o más mujeres, sin una formación especial, se encargaban de custodiar y entretener a niños y niñas en sus propias casas o en un local habilitado con tal fin. A su vez, Robert Owen, industrial y socialista británico creó una guardería (*Infant School*) para los hijos de los trabajadores de su molino de algodón, a partir del primer año de edad.³

En Alemania se crearon los asilos de niños, y en Holanda las escuelas de juego. En Alemania, el pedagogo Fröebel puso en práctica sus ideas en una escuela a la que llamó “kindergarten” (OIT, 2012). En Francia se crearon las “salas de asilo” (*Salle d’asile*) inspiradas en las primeras escuelas infantiles inglesas (*Infant Schools*).⁴

El siglo XX trajo nuevas concepciones teóricas y prácticas sobre la infancia, ampliando, de esta manera, el horizonte investigativo de este campo de estudio. De manera breve, se puede mencionar el trabajo de María Montessori, la creación en Inglaterra de la escuela *Summerhill School* de A. S. Neill, y la *Beacon Hill School* de Bertrand Russel.⁵ De igual manera se tiene el desarrollo investigativo de Piaget.

Independientemente de las posturas teóricas o pedagógicas sobre el niño hay una convergencia al considerar que la primera infancia es una etapa del desarrollo en la cual la experiencia del niño se enriquece con el cuidado, la protección, el estímulo, el aprendizaje activo y especialmente lúdico.

Ahora bien, todo el desarrollo especulativo, investigativo e innovador alrededor de la infancia que data, como se ha planteado, de siglos pasados hizo que ésta comenzara a ser objeto de políticas públicas sobre su protección, cuidado o “atención” y educación. Hoy, estas políticas han tenido un amplio desarrollo en la educación infantil y han logrado institucionalizarla como un nivel de

3 La primera *Infant School* surgió en 1816 gracias a la creación por Robert Owen (1771-1858) en New Lanark (Escocia) de unas escuelas anexas a las fábricas de su propiedad para los hijos de los trabajadores.

4 Según Alcántara (1913) las salas de asilo representaban una alianza entre la caridad y la pedagogía, una transformación en sentido educativo y docente de los asilos benéficos para niños.

5 Bertrand Russell fue uno de los filósofos más relevantes de nuestro siglo. Russell, junto con su segunda esposa, Dora Black, creó una conocida escuela infantil *Beacon Hill School* en la década de los años veinte y treinta del siglo pasado en el Reino Unido. Allí intentó poner en práctica ese concepto del ser humano. Buscar una armonía constructiva entre nuestros impulsos, intelecto y fines de la vida. La vida espiritual da sentido al todo, el intelecto aporta los medios, el instinto es el motor que empuja, aporta la vitalidad, la fuerza. La escuela nació en 1927 con un número aproximado de veinte alumnos, entre los que se encontraban John y Kate, hijos de los Russell. La experiencia de *Beacon Hill* concluyó para Russell cuando se separó de Dora Black. Para Russell la educación debe estar inspirada en el amor y debe aspirar a infundir amor en los niños.

los sistemas educativos. Sin embargo, la educación o formación de la primera infancia no está exenta de problemas. Estos son diversos y se relacionan con:

- La disparidad de términos utilizados para su definición. De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo –OIT–, los países y las instituciones internacionales utilizan diferentes nomenclaturas: atención y educación de la primera infancia (AEPI), educación y cuidado de la primera infancia, desarrollo del niño de corta edad o de la primera infancia, educación inicial y educación preescolar o de la primera infancia (OIT, 2012, p. 2). A esto se agregan términos como educación parvularia, educación infantil, o enseñanza pre-primaria, término que utiliza la UNESCO.
- La disparidad de criterios de los países en términos de sus políticas, programas, cobertura, estructuras organizativas para la atención y educación, así como de los recursos financieros destinados al servicio del cuidado y educación de este nivel.
- La falta de profesionales de la educación calificados, la carencia de condiciones de calidad de su formación, de su trabajo y de su remuneración.
- La escasa existencia de programas de formación de educadores para la primera infancia que favorezcan la calidad del servicio, especialmente en el sector de la educación pública (OIT, 2012, p. 7).

Son numerosos los problemas que se relacionan con la primera infancia. El que aborda este volumen se refiere al examen de un grupo de programas de formación de los profesionales de la educación infantil, comprendido entre los tres y los seis años de edad, que en la mayoría de los casos se denomina *educación preescolar, educación infantil, educación inicial o educación parvularia*.⁶ Esta educación tiende a diferenciarse de lo que se ha concebido en las políticas como *Atención y Educación de la Primera Infancia –AEPI–*. Es importante, en este sentido, distinguir el concepto de atención del concepto de educación, en expresiones como *atención a la primera infancia y educación de primera infancia*.

6 Independientemente de las nomenclaturas que se utilicen en los programas que se compararán entre los países seleccionados, en esta investigación se hará referencia preferiblemente al término *educación preescolar*. Esto permitirá distinguir este grupo de profesionales de otro personal dedicado a labores de cuidado y atención como el personal de guarderías, nodrizas, cuidadores, auxiliares de enfermería, asistentes voluntarios, además de otro personal especializado y no especializado para este nivel (madres comunitarias, enfermeros, psicólogos, nutricionistas, etc.).

El concepto de *educación* aplicado a la primera infancia, configura el concepto *educación para la primera infancia*, el cual se entiende como

Todo tipo de actividad educativa desarrollada antes de la enseñanza primaria obligatoria (que comienza a los seis años en la mayoría de los países) en diversos contextos: guarderías, jardines maternos, centros de atención infantil, jardines de infancia y jardines sociales, escuelas infantiles y preescolares y similares (OIT, 2012, p. 2).⁷

En el caso de los programas de formación de educadores dedicados a los niños entre tres y seis años, dichos educadores deben tener claridad de la forma y contenido de los programas de enseñanza preprimaria o preescolar, los cuales preparan a los infantes para su ingreso a la escuela primaria. Esto significa una transición problemática y compleja por la gran cantidad de dificultades sociales, culturales y económicas que la rodean.

Aquí es importante entender que el problema de la formación de los educadores para el preescolar no puede resolverse con la sola educación. La responsabilidad social de prestar una atención integral a la primera infancia no se circunscribe a la educación. Ella requiere el compromiso y la estrecha colaboración entre los diferentes organismos e instituciones garantes de ofrecer servicios de salud, vivienda, acompañamiento a las familias, y una formación acorde a las características y necesidades de los niños en sus años de transición a la educación primaria y a los diferentes contextos en los que se desarrollan. Según Marchesi (2010), de poco servirían los esfuerzos en mejorar la calidad de la educación si millones de niños continúan pasando hambre y no acceden a un puesto escolar hasta los cinco o seis años.

En este contexto, la formación de profesores de educación infantil adquiere una relevancia especial y abre un campo de investigaciones relevantes y pertinentes. El currículo de la formación del profesorado de educación in-

⁷ De acuerdo con la OIT, es necesario hacer una distinción entre dos grupos etarios, los niños menores de tres años por una parte, y los niños de tres a seis años por otra (en esencia, entre centros de primera infancia para los primeros y escuelas para los segundos). Casi la mitad de los países del mundo posee programas reglamentados de educación de la primera infancia antes de los tres años de edad. Estos programas suelen prever servicios de guardería y, en algunos casos, servicios de salud y actividades educativas en las propias guarderías, centros de día o jardines maternos. En su mayoría, se trata de centros privados. Los programas de enseñanza preprimaria están concebidos fundamentalmente para niños de tres a seis años como preparación al entorno escolar y como transición entre el hogar y la escuela, y sus denominaciones son diversas, a saber, educación inicial o preescolar (éstos son los términos más comunes en los diferentes países), o también educación parvularia o infantil (OIT, 2012).

fantil depende del interés del Estado que a través de sus políticas, estrategias y programas crea, en gran medida, un modelo de profesor que no solo debe inscribirse en el marco de las políticas nacionales e internacionales, sino que debe adecuarse a la diversidad de condiciones que muchas veces van más allá de sus competencias. Por lo tanto, si bien en el discurso es posible referirse a un paradigma formativo relativamente homogéneo, en la práctica dicho paradigma se disuelve por todas las determinaciones externas que implican hoy la educación de la primera infancia.

En este sentido, es importante conocer los fines, propósitos y metas que definen los programas de formación docente para la primera infancia (educación preescolar) en las diferentes instituciones de educación superior. Comprender los ideales de formación, la estructura curricular para el logro de los mismos; la organización de los contenidos, las metodologías de enseñanza y los criterios de evaluación, es una tarea compleja que requiere un estudio multidimensional si se aspira a comprender la relación entre las concepciones o enfoques sobre la infancia, la relación de ésta con los contenidos formativos para este grupo social, y los programas orientados a la formación de profesionales de la educación infantil.

De ahí la necesidad de interrogar el diseño curricular de los programas de formación universitaria de docentes de educación infantil que ofrecen las instituciones de educación superior.