

Formación de profesores para la Educación Inicial (1)

Formation of Professors for the Preschool Education

Vital Didonet

Universidade do Acre, Centro de Ensino Unificado de Brasília.

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito fundamental divulgar la Conferencia Central desarrollada por el Prof. Vital Didonet en el I Encuentro Internacional de Educación Inicial organizado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en el marco del aniversario de la especialidad de Educación Preescolar del Instituto Pedagógico de Caracas. El autor considera en su disertación tres aspectos fundamentales: 1° el conflicto de paradigmas en la formación del profesor de educación inicial, 2° la construcción de un nuevo perfil del educador infantil para el siglo XXI y 3° la necesidad y algunas directrices de la formación permanente. La intención fundamental del destacado investigador latinoamericano es profundizar sobre la práctica pedagógica e identificar los urgentes desafíos que la misma nos exige.

Palabras clave: *Formación docente; Educación Inicial*

ABSTRACT

The present article has like intention fundamental to disclose the Central Conference developed by the Prof. Vital Didonet in the I Encounter the International of Preschool Education organized by the Universidad Pedagógica Experimental Libertador within the framework of the anniversary of the specialty of Preschool Education of the Instituto Pedagógico de Caracas. The author considers in his dissertation three fundamental aspects: 1° the conflict of paradigms in the formation of the professor of initial education, 2° the construction of a new profile of the infantile educator for the century XXI and 3° the necessity and some directives of the permanent formation. The fundamental intention of the investigator is to deepen on the pedagogical practice and to identify the urgent challenges that same us.

Key words: *Educational formation, Preschool Education*

INTRODUCCIÓN

Comienzo con la imagen que Jonnaert y Borght usaron en el primer capítulo de su libro *“Crear Condiciones para Aprender”* ⁽¹⁾: En la pieza de Molière *“El burgués hidalgo”*, Jourdain es un nuevo rico que, ávido de instrucción, frecuenta los círculos de la alta aristocracia francesa. Un día, hablando de poesía y prosa con su profesor de filosofía, descubre, con sorpresa y encantamiento, que, cuando habla, habla en prosa. Admirado con ese descubrimiento, exclama: *“Hace más de cuarenta años que yo uso la prosa sin saber y le soy inmensamente agradecido por haberme enseñado eso!”*.

Hablar sobre formación de profesores para formadores de profesores en una institución que hace veinte años está formando profesores, si no es una imprudencia, es, al menos, hacer como el interlocutor de Jourdain: disertar sobre el obvio.

Pese a eso, pretendo desempeñar el doble rol: del profesor que, al decir cosas obvias, ubica a su interlocutor en un campo de nuevas y amplias posibilidades y en el rol de Jourdain, que siente alegría y encantamiento por descubrir lo que ya hace y percibir cuanto puede, aún, avanzar. En este escenario, mi intención es poner en evidencia algunos ángulos de la formación de profesores para la educación inicial que posibilite profundizar la conciencia sobre nuestra práctica e identificar nuevos horizontes, en dirección de los cuales caminar, lo cual es un atractivo desafío.

Aclaración sobre unos términos

La variedad de términos para designar a los trabajadores en educación inicial permite imprecisiones y distorsiones sobre sus roles y responsabilidades. En Brasil, encontramos, en la literatura y en el habla cotidiana, las siguientes expresiones: *maestro, educador, profesor,*

1 JONNAERT, Philippe y BORGHT, Cécile Vander, *Criar Condições para Aprender*, Porto Alegre : Artmed, 2002.

profesional de la educación, tía, auxiliar, cuidador ⁽²⁾, *monitor, paje...*
Para facilitar nuestro entendimiento, es importante aclarar los términos que voy a utilizar. Pero, antes comento aquéllos que considero deban ser desechados.

a) Tía: tiene una connotación ambigua. Si, por una parte, da a los padres la sensación de proximidad a la persona a quien confían su hijo y a los niños la familiaridad para llamarla tía, por otra parte trae inserta la idea falsa de que la institución de educación inicial es la continuación de la familia, tal vez su ampliación. Es decir, retira el carácter profesional del maestro o del profesor y de la institución social especializada en la educación del niño. La Escuela Normal y la Facultad de Educación no se proponen formar tías para los niños, sino profesionales que entiendan del proceso de desarrollo infantil y sepan mediarlo para que los niños lleguen a niveles cada vez más altos de autonomía cognitiva, social, afectiva y moral.

b) Monitor: según el diccionario ⁽³⁾, monitor es aquél que da consejos, que orienta; alumno más adelantado, a quien el profesor encarga de enseñar para auxiliar a los otros a resolver problemas; aparato electrónico que comanda el funcionamiento de otros aparatos. Se ve que ninguno de esos significados es el adecuado para la educación inicial. El adulto que está con los niños en los diversos ambientes del centro de educación no monitorea a nada, ni a nadie.

c) Atendente (ayudante) y auxiliar: más usadas en la guardería, esas expresiones se refieren a las personas que cuidan de los niños, los bañan, organizan los horarios y la alimentación, los asisten durante las sesiones de juego, velan sobre su reposo, los reciben en la llegada y los entregan a los papás en la salida.

2 En Brasil decimos "atendente", es decir, alguien que está con los niños atendiendo a sus necesidades, básicamente de cuidado.

3 Diccionario Brasileño de Aurélio Buarque de Holanda.

El uso de esos términos supone una división de actividades por nivel de formación: los que tienen un grado más elevado de estudio son maestros o profesores; los otros, auxiliares o *atendentes* (*ayudantes*). Supone, igualmente, una separación entre cuidado y educación, que traduce una falsa noción de que es posible cuidar sin educar y educar sin cuidar. A partir del momento en que se entiende que, al realizar las actividades dichas de cuidado, los niños están percibiendo y aprendiendo sobre valores, experimentando los sentimientos de aceptación y cariño, de rechazo o indiferencia, están formando su auto-estima, se concluye que todo, en la educación infantil, es esencialmente actividad educadora.

Por lo tanto, no existe *atendente* (*ayudante*) o auxiliar que no sea educador, como no es posible ser educador de niños sin realizar con ellos acciones de cuidado. Para superar la falsa dicotomía entre cuidado y educación, no es aconsejable llamar *atendente* (*ayudante*) o auxiliar a quien trabaja en guarderías y jardines de infantes.

d) Profesor o maestro: el término tiene una carga semántica solidificada a lo largo de muchos años, pero está bastante asociado al sentido de “enseñar una ciencia, un arte, una técnica”. En educación inicial, se da menos atención a la enseñanza y más al aprendizaje; menos a la instrucción, orientación y guía y más a la organización del ambiente y apoyo a la construcción del conocimiento por los niños mismos, quienes son los sujetos de su aprendizaje. Por eso, los términos maestro y profesor tienen que ser usados en ese sentido, lejos, por tanto, de la enseñanza como transmisión de conocimientos.

e) Educador: hay quienes prefieren ese término al de profesor, porque entienden que expresa un concepto más amplio que el contenido en la relación discente-docente, profesor-alumno. La educación está más allá de la enseñanza. Busca la realización del ser humano en su triple dimensión: individual, social y trascendental. El objetivo de la escuela

es la apertura de perspectivas para una vida más plena, en la cual el conocimiento es esencial, pero no suficiente. Los niños quieren más que una persona que les enseñe a leer, escribir, contar y algunas nociones de ciencias. Quieren amigos, compañeros en la aventura del descubrimiento y de la creación, desafiantes de sus capacidades y estimuladores de su curiosidad, alguien que les ayude a resolver sus problemas emocionales, sociales y cognitivos.

La ética,(1) componente esencial de la educación, redimensiona la importancia de la ciencia y la tecnología en el mundo moderno: por lo que a la educación y en especial a la ética se la está llamando, ahora, para resolver cuestiones planteadas por la biogenética y la biotecnología (4).

La educación inicial siempre fue el espacio del arte, de la creatividad, de la aventura, del descubrimiento en los distintos campos del conocimiento. Y todo eso, en un ambiente lúdico. Pero viene sufriendo una presión cada vez más fuerte para imitar la escuela que se ocupa preponderantemente de los contenidos. La evaluación pasa a ser instrumento de esa presión (5).

¿Es posible atribuir a alguien el título de educador antes de serlo? ¿Puede alguien salir de la Escuela Normal o de la Universidad como *educador*? ¿O es más seguro decir que dichas instituciones forman profesores para que ellos mismos se tornen educadores de niños?

4 Clonación de humano, uso de células tronco, el descarte de embriones de humanos, en laboratorios de biogenética, por ejemplo.

5 La educación inicial, en los Estados Unidos, está sufriendo gran presión para adoptar los tests de rendimiento, a ejemplo del nivel de enseñanza obligatoria, para efecto de comparaciones nacionales y para recibir recursos financieros federales. Eso está llevando a la sustitución de la forma lúdica de trabajar por esquemas rígidos de ejercicios que ayuden a los niños lograr altos scores en los tests estandarizados.

Si pretendemos formar profesionales que se dediquen a la formación integral de niños ⁽⁶⁾, necesitamos no sólo prepararlos en las diversas asignaturas que conforman el *currículum* del curso, sea de nivel medio o de licenciatura en pedagogía, sino también hablar con ellos sobre su proyecto de vida, sus valores, entre los cuales la ética de la vida, la ética de la tierra, la ética de las relaciones humanas, la función mediadora en la construcción del conocimiento y en la constitución del sujeto, la formación integral del niño ciudadano del mundo actual.

En esa profesión hay un elemento nuevo: además del conocimiento como objeto de trabajo, emerge la necesidad y el derecho de incluir como componente de ese objeto la construcción de la ciudadanía plena, suya y de los niños y sus familias. Esta es la dimensión política de la práctica pedagógica.

Tener como profesión promover el desarrollo y aprendizaje de los niños (lo que incluye aprender a ser, aprender a convivir, aprender a aprender, por tanto, estructuras mentales sobre las cuales se erige la vida cotidiana) es asumir la belleza y la gravedad de participar de su formación para la vida en un período en que ellos son más sensibles a la interferencia psicosocial. Eso es un proyecto de vida. Es pulsar en consonancia con otras vidas. Por eso, el profesor tiene que ser una persona ética.

Las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil, del Consejo Nacional de Educación de Brasil, definen el horizonte de la formación integral de la primera etapa de la educación básica: *“Educar y cuidar niños de 0 a 6 años supone definir previamente para cuál sociedad se hará eso y cómo se desarrollarán las prácticas pedagógicas para que los niños y sus familias sean incluidas en una vida ciudadana plena”*. Para que eso suceda, las Directrices establecen los siguientes fundamentos para las propuestas pedagógicas (): *“(a) principios éticos de la autonomía, de la responsabilidad, de la solidaridad y del respeto al bien común;*

6 El Consejo Nacional de Educación, de Brasil, establece directrices curriculares para la educación infantil y para la formación de profesores (Resolución nº 1/99 y 2/99), que explicitan claramente la función educadora del profesional que asume la responsabilidad de cuidar y educar niños de 0 a 6 años de edad.

(b) **principios políticos** de los derechos y deberes de ciudadanía, del ejercicio de la criticidad y del respeto al orden democrático; (c) **principios estéticos** de la sensibilidad, de la creatividad, de lo lúdico, de la calidad y de la diversidad de manifestaciones artísticas y culturales”.

Al Parecer el CNE/CEB 1/99, sobre formación de maestros en nivel medio, usa indistintamente las expresiones *maestro*, *profesor*, *docente*, *educador*, *profesional del magisterio*. Está más preocupado en definir el perfil y la formación de ese profesional que escoger un nombre que mejor lo exprese (7).

Mi opción por **profesor** se funda en el hecho de que esa palabra consolida esfuerzos históricos y convergentes para conferir un *estatus* profesional al cuidado y educación de los niños en instituciones especializadas. Él circunscribe una identidad profesional que, en Brasil, aún precisa ser mejor definida, ejercida y reconocida. Pero adjunto al término el contenido expresado en “**educador**”, incluye en su quehacer el compromiso con los derechos del niño como persona y ciudadano y la “proximidad humana” al niño que, en esa edad, aún quiere y necesita de cariño, de un abrazo, de un amigo.

Entre tía y profesora, es decir, entre lo familiar y lo profesional, entre la confusión de roles domésticos y la rigidez de una ciencia de educación, existe el “*mi querida maestra*”, aquella que acoge en los brazos a un niño que llega con temor, inseguro, atónito; que abre los brazos para

7 Aquél Parecer dice que hay una dupla exigencia para el profesional de la educación: “... contribuir para la producción de conocimientos que favorezcan las lecturas y los cambios de la realidad y también influir en el proceso de selección de lo que representa la experiencia colectiva y la cultura viva de una comunidad. En función de eso, el educador toma parte en las decisiones sobre los saberes y materiales culturales que deberán ser socializados para que se logre el ejercicio pleno de la ciudadanía. De esa forma, el profesor asume su condición de intelectual delante de la responsabilidad de integrarse en el fecundo debate sobre valores, concepciones y modos de convivencia que deben tener prioridad, por medio del currículum. En segundo lugar, se entiende que el derecho de aprender, asegurado inclusive por la garantía de las condiciones del derecho de enseñar, presupone, por parte del docente, la reelaboración de la ciencia del sabio, de la obra del escritor o del artista y, aún, del pensamiento teórico y de la pasión generadora del sueño que se quiera socializar en situaciones específicas y no siempre previsibles”.

acoger el niño que corre para ella; la que llega junto de un niño que está llorando por una agresión que sufrió y, diciendo una palabra, haciendo un cariño, consigue que la sonrisa vuelva a brillar en el rostro aún mojado de lágrimas; la *querida maestra* que confía en la capacidad de cada niño en superar constantemente el nivel actual; que quiere firmemente que los niños logren su realización ciudadana (si bien más tarde, lejos de la mirada de ella, verdad, pero tan real como si fuera ahora).

Esquema de lo que voy a analizar

Deseo considerar tres puntos: 1º - el conflicto de paradigmas en la formación del profesor de educación inicial, extrayendo de este análisis algunos ítems de revisión o reforma de los cursos de formación; 2º - un nuevo perfil del educador infantil en este inicio de siglo XXI y 3º - la necesidad de formación permanente y algunas directrices pedagógicas para esa formación.

I – Conflicto de paradigmas en la formación del profesor de educación inicial

1. Constructivismo vs mecanicismo (8)

En un significativo número de cursos encontramos dos paradigmas que se contraponen: uno, *constructivista* y otro, *mecanicista*. El primero es utilizado para explicar el desenvolvimiento y el aprendizaje del niño; el segundo, para enseñar al profesor a actuar en la educación inicial. De acuerdo al paradigma constructivista, el niño es sujeto de su propio aprendizaje; él es quien construye los conocimientos a partir de conocimientos anteriores, en un determinado ambiente físico y en la interacción con otras personas. Tanto el ambiente físico como el social presentan desafíos, demandas, oposiciones y complementaciones al

8 Al confrontar los dos paradigmas, me refiero, en el constructivismo, al modelo histórico-cultural (Vigotsky), si bien pudiera hacerlo, de la misma forma, al interaccionista (Piaget), ambos presentes en los cursos de formación de profesores.

esfuerzo del niño para ubicarse en el mundo como ser de pensamiento y acción. El saber no es algo externo, fijo e independiente del sujeto que conoce. Pero una elaboración que, antes de ser personal, individualizada y matizada por el sujeto que lo elabora, es parte de una cultura colectiva, generada en el grupo social al cual el sujeto pertenece y al cual transforma con su presencia.

Por eso, enseñar no es transmitir o entregar algo para ser aprendido, capturado y guardado en la memoria. Consecuentemente, enseñar no es pasar al alumno, por medio de explicaciones y demostraciones, la verdad de un objeto, de una situación, sino mediar un proceso antes colectivo (interpersonal) y después subjetivo (intra-personal) de descubrimiento para que los sujetos cognoscentes elaboren una forma propia de saber. La frase emblemática de Piaget resume esa idea: *“todo lo que se enseña a un niño le quita la posibilidad a él mismo de aprender y saber”*. La afirmación de Vigotsky complementa esa idea: *“todo lo que una persona no logra saber sola lo hará con la ayuda de alguien más capaz”*.

El conocimiento y el aprendizaje, por tanto, no dependen de la enseñanza en cuanto transmisión vertical del adulto para el niño, sino de la acción del niño, preferentemente en situaciones de interacción con otros niños, aplicada a una actividad de descubrimiento y construcción de sentidos, y en respuesta a una interrogante, a un deseo, a la necesidad de dominar una situación que se le presenta como problema o como reto. El adulto-en ese caso, el profesor-, tiene un relevante papel de mediador: señalar caminos, despertar visiones, alertar para ver posibilidades, suscitar el empeño de los niños, seguir y dar seguridad en esa aventura colectiva de descubrimiento y de conquistas individuales de nuevos eslabones cognitivos, en el dominio de una situación afectiva inicialmente compleja, en tanto compartida y, finalmente, inserta en un esquema interior propio de comprensión y acción.

Ese paradigma reconoce que todos los niños llegan al Centro de Educación Inicial con conocimientos, habilidades, disposiciones, actitudes, en fin, con experiencias que son puntos de partida y referencia

para compartir miradas, formas de actuar delante de los nuevos desafíos cognitivos, sociales, afectivos y físicos. Por tanto, es fundamental que el profesor conozca las competencias de los niños que están bajo su responsabilidad y proponga nuevos conocimientos y habilidades a partir de ese nivel.

El profesor que emplea el paradigma constructivista (interaccionista o socio-histórico-cultural) no repite lo que es obvio, lo que es dominado y apropiado por los niños ni presenta algo muy superior de las habilidades actuales del grupo. La primera situación generaría desinterés y aburrimiento; la segunda, sensación de incapacidad, frustración y *stress*.

Otro elemento importante es entender cómo ocurre la mediación en los aprendizajes. Eso es distinto en cada niño, porque sus experiencias previas, familiares y sociales, son diferentes. Las habilidades y conocimientos, actitudes y valores que los niños desarrollan antes de ingresar en la institución de educación inicial y durante ese período están asociadas al ambiente familiar, social y económico de cada niño, al nivel de educación formal de los padres, al número de hermanos y su posición entre ellos, al tiempo que los padres y hermanos le dedicaron y, especialmente, a la calidad de esa atención, a las posibilidades de jugar que cada uno tuvo individualmente y con los compañeros de distintas edades, al uso del lenguaje en casa y al estilo familiar de resolver las dificultades, los problemas y desafíos de la vida cotidiana, o sea, a toda la historia previa de la, aún breve, existencia del niño.

De ese cuadro teórico derivan los principios tan sagrados de la educación inicial que tiene que ver con: la libertad de iniciativa, el atender a sus gustos e intereses, el respetar su ritmo de trabajo y aprendizaje, el valorar cualquier producción que exprese aquello de lo que él es capaz en aquél momento, el proponer situaciones desafiantes que le permitan ascender a áreas de desarrollo más complejas. Todo eso en constante negociación con su grupo de compañeros, lo que resulta en uno de los primeros pasos de la construcción de la autonomía.

De ahí también se concluye qué importante es que el profesor conozca bien a los niños y su ambiente familiar y social.

Un paradigma opuesto es usado en las materias didácticas y las prácticas. Al estudiar esa parte del *currículum*, el estudiante pasa a ver al niño como alguien que no sabe, que aprende porque alguien le enseña o por la actividad organizada en la clase, propuesta y conducida por el profesor. Los contenidos a aprender son seleccionados por el profesor o por el equipo técnico del Ministerio o de la Secretaría de Educación para todos los niños según las distintas edades, independientemente de los sujetos que los van a aprender, mirándolos como sujetos epistémicos universales. El *currículum*, los manuales, las guías didácticas presentan tales contenidos a los profesores para que éstos, a partir de tales fuentes, hagan sus planes diarios. El planeamiento es un proceso jerárquico descendente: parte de las áreas de conocimiento (los distintos lenguajes, el pensamiento lógico-matemático y la(s) aritmética(s), las ciencias sociales y de la naturaleza y la expresión artística) y llega a los niños como propuestas de actividades. Desconoce el proceso democrático de la ronda de conversación, en la cual surgen ideas, propuestas, proyectos, elección y, finalmente, acción. El contenido, por tanto, es puesto por el profesor; los niños reciben tareas, “deberes”, actividades a ejecutar.

Ese paradigma privilegia el plan didáctico del profesor, sus ideas, la preparación del aula o de la actividad, la secuencia de acciones. Generalmente las actividades son iguales para todos los niños y pueden ser repetidas de un año para otro, con grupos diferentes. Esa forma de trabajar se aproxima de la pedagogía por objetivos y, si regresamos al tiempo en que el niño era invitado a hacer ejercicios psicomotores para desarrollar habilidades preparatorias de lectoescritura, llegaríamos al behaviorismo, al aprestamiento, al aprendizaje por condicionamiento, recordándonos a Skinner.

La evaluación, generalmente, quiere informar cuánto los niños están logrando aprender de los contenidos programáticos que es esperado que sepan o sean capaces de hacer en cada año.

Contrariamente, en el paradigma constructivista los contenidos establecidos en el *currículum* o en la propuesta pedagógica son meras referencias para orientar, en grandes líneas, la propuesta del profesor. Ellos ceden el lugar a los conocimientos que los niños van produciendo en las diversas situaciones de aprendizaje. Lo que realmente importa es que los niños sigan, en grupo, formando su visión de mundo y organizándose como sujetos cognoscentes, eminentemente socio-afectivos. Todo aprendizaje implica una reflexión sobre ese nuevo saber y, también, sobre sí mismo como sujeto que conoce. Se produce, de esa forma, un doble resultado de la actividad que lleva a una nueva competencia cognitiva, física, social o afectiva: el saber producido y modificado por el sujeto, el cual, en ese proceso, también se construye y se modifica.

La evaluación, en ese caso, no consiste en medir qué contenidos del *currículum* los niños dominan sino en captar el progreso que están haciendo al enfrentar los desafíos cognitivos y la autonomía que demuestran frente a las situaciones que les exigen una respuesta. Más que datos puntuales en lenguaje, matemáticas, ciencias o artes, la evaluación informará al profesor, a los padres y al niño mismo la progresiva organización de su visión del mundo y la inserción en él como ciudadano.

Resumiendo

La confrontación de paradigmas en los cursos de formación de profesores se da entre

(a) una concepción de niño que construye sus conocimientos por medio de la acción colectiva en un determinado contexto significativo y en la interacción con otras personas (niños y adultos) – y eso es aprendido en las asignaturas que describen al niño y su proceso de desarrollo y aprendizaje, y

(b) la orientación de cómo el profesor debe actuar en (la) educación inicial, preparándolo para organizar los contenidos, proponer las actividades y lograr resultados de aprendizaje – y eso ocurre en las prácticas.

Se requiere, pues, que los cursos de formación establezcan coherencia en los paradigmas, para no someter al profesor al dilema de

quedarse con la teoría sin práctica o con una práctica que se opone a la concepción teórica.

2. Distancia de la práctica

Distintas experiencias innovadoras se están desarrollando con el objetivo de interconectar teoría y práctica, adquisición de conocimiento socialmente organizado y conocimiento de los niños reales, de sus familias y del ambiente en que viven. No ha sido fácil mantener ese esquema. La tendencia de los cursos es dar primero el fundamento teórico, la base científica y, después, encaminar la formación para el trabajo, la preparación didáctica. De esa forma, la didáctica es construida sobre la base teórica y no sobre la vida concreta de los niños, las expectativas de las familias, los deseos de los niños, las necesidades sociales de la educación inicial. Gran parte de los cursos sigue el modelo mecanicista: primero la teoría después la práctica: antes el saber, después el saber cómo: inicialmente construir los fundamentos, finalmente elaborar el proyecto de acción.

Ese modelo sirve para algunas áreas de conocimiento, pero no para la educación de niños que, a pesar de que parezcan iguales, son únicos y distintos entre sí, están en proceso de autoconstrucción en una realidad colectiva, dinámica, en un grupo de compañeros, en donde todos están en constante cambio.

Ese método de formación ha hecho que la mayoría de los profesores, especialmente en el nivel primario y secundario, miren más para el “contenido” a enseñar, el programa a desarrollar, las actividades a planear y lograr que sean bien hechas, que para los niños, distintos y únicos, y sus progresos en la aventura de conocer el mundo, los otros y a sí mismos. Los informes hablan del contenido desarrollado, de las actividades realizadas, de los problemas que surgen, en síntesis, de lo que fue hecho y de cómo sucedió. Hacen silencio sobre los niños, sus descubrimientos, sorpresas, alegrías, su persistencia en lograr un nivel más complejo de comprensión, expresión y creación.

A menudo constatamos que al llegar a una institución de educación inicial, el profesor recién formado se siente inseguro, no sabe qué hacer, cómo organizar las actividades, qué actitudes tomar ante situaciones rutinarias. Aunque reciba orientación y apoyo pedagógico de la institución y de sus colegas, tendrá que aprender, ahora, lo que debería haber aprendido en el curso de formación: hacer de su sala un dinámico taller de construcción de conocimientos y habilidades. Si eso puede ser relativamente sencillo y rápido, será más difícil, por no decir imposible, establecer la relación entre las teorías psicológicas, las informaciones de la sociología, de la antropología, de la filosofía, de la historia sobre la infancia, sobre la dinámica de la sociedad y esos niños concretos que conforman su grupo de educación inicial.

Considerando que los niños no son como piezas de una máquina, no tienen comportamientos uniformes, al contrario, son originales y diversos, las concepciones teóricas, los análisis críticos y las indicaciones prácticas adquiridas durante el curso no tienen aplicación inmediata. Hay una larga distancia entre el bloque teórico de la formación para el magisterio y el desempeño del profesor frente a los niños reales.

La solución de ese problema se da:

- (a) con un buen tiempo de experimentación o de práctica reflexionada, que puede volverse más fácil en equipo
- (b) o por la reorganización del curso de formación:
 - ⇒ intercalando teoría e investigación de la realidad desde el inicio del curso
 - ⇒ reflexionando sobre la realidad a la luz de las teorías
 - ⇒ buscando interpretar las situaciones concretas,
 - ⇒ proponiendo y comprobando soluciones iluminadas por los aportes teóricos

El objetivo no es, aún, intervenir en la realidad, o sea, trabajar como profesor antes de serlo, sino construir las competencias del magisterio muy

cerca de la realidad con la cual tendrá que trabajar. Dicho de otra forma, el curso no puede estar lejos de los niños, no puede suceder ajeno a la vida de las familias. Cuanto más se nutre de preguntas y sorpresas suscitadas por la realidad, más vida tendrá y dará mayor actualidad a los aportes de las distintas ciencias que componen el *currículum* de formación.

La ley orgánica de la educación en Brasil – LDB/96 – y la Resolución CNE/SEB 2/99 determinan vinculación entre teoría y práctica, debiendo ésta acontecer desde el inicio del curso. La práctica atraviesa (*transversaliza*) todas las áreas de estudio. Esa es una nueva concepción para las antiguas “prácticas”, pues, en vez de reservar algunas horas para dictar algunas clases con el fin de aplicar lo que se aprendió teóricamente, lleva a la sala de clase la observación de la realidad en su entera complejidad y en su sorprendente diversidad, se formulan situaciones problema para resolver en grupo a la luz de las explicaciones posibles, concebidas a partir de las fuentes teóricas o científicas. Es muy importante desarrollar el ojo observador, la competencia de ver, la habilidad de formular las interrogantes y reflexionar sobre ellas y de buscar en el campo teórico la referencia para explicaciones más plausibles de los fenómenos que afectan a los niños y su desarrollo ⁽⁹⁾. Sin embargo, eso está lejos de suceder...

3. La necesidad de reinventar la institución de educación inicial y a sí mismo como profesor.

Monica Gather Thurler, profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Ginebra, escribió un texto ⁽¹⁰⁾ mostrando que hoy los profesores enfrentan dos desafíos grandes:

9 Ver MEIRIEU, Philippe, *Aprender sim, mas como?* Porto Alegre : Artmed, 1998; PERRENOUD, Philippe, *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre : Artmed, 2000.

10 THURLER, Mônica Gattes. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas, em PERRENOUD, Philippe, *As competências para ensinar no Século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre : Artmed, 2002.

- 1.- Reinventar la escuela como local de trabajo y de experiencias significativas en educación.
- 2.- Reinventarse a sí mismos como personas, miembros de una profesión y ciudadanos en busca de la ciudadanía plena.

Según ella, los profesores precisan examinar las prácticas pedagógicas que aprendieron y reorientarlas sobre las nuevas bases, así como revisar sus relaciones profesionales con los colegas y la organización del trabajo en el interior de su escuela. El nuevo contexto de vida y aprendizaje de hoy, la dinámica de la vida social, las inmensas posibilidades de información, formación de conocimientos, intercambio entre personas, expertos, estudiantes y cualquier interesado, abiertas por la tecnología de la información y de la comunicación, la presencia y diversidad de la televisión, porta informaciones, novedades, situaciones, problemas e iniciativas frente a las cuales los niños encuentran desafíos para hablar, opinar, reaccionar y actuar. Ya no sirve el modelo didáctico de aprender en el curso de formación para aplicar, algunos años después, en la sala de clase. Los avances tecnológicos y la circulación de informaciones, noticias e imágenes impusieron otra dinámica a la vida. Los niños de hoy hacen parte de ese proceso y tienen un ritmo más veloz que los del pasado.

En síntesis, las fuentes generadoras de conocimientos e informaciones y los medios de su difusión se diversifican; el ritmo de su llegada hasta nosotros y de nuestro acceso a ellos se ha acelerado. Esos cambios no son tangenciales, sino que tocan en la esencia misma de cómo construimos el conocimiento y nos entendemos como aprendices y profesionales de la educación.

La escuela sigue siendo un espacio colectivo privilegiado para el aprendizaje, pero distinto de cómo fue hace algunas décadas. Debe trabajar con el amplio y diversificado material de conocimiento que llega por la internet, la televisión, radio, periódicos, revistas, juegos electrónicos, cinema y reflexionar sobre él. Debe, también, organizar y sistematizar ese material como objeto de conocimiento, según criterios éticos, estéticos

y políticos. El libro didáctico y la propuesta pedagógica están pasando por profunda renovación, para ubicarse en ese nuevo contexto. En otras palabras, se necesita reinventar la escuela como ambiente de aprendizaje: no es más el espacio físico en donde se encuentra encasillado el conocimiento, sino el lugar en donde el conocimiento y la vida deben ser recreados, decodificados y organizados, en donde el niño puede reflexionar sobre ellos, crear o recrear ese mundo que pasa a ser suyo y, en ese proceso, él mismo crecer como persona, ciudadano y aprendiz.

El rol del profesor, consecuentemente, se ha alterado: él no llega a la escuela con el acervo de conocimiento y calificación práctica completos y cerrados, sino con disposición de viajero interesado en descubrir mundos y con actitud de artista, que interpreta y recrea el mundo que observa.

Estamos, por tanto, delante de un conflicto de doble dimensión:

- el modelo de escuela que transmitimos a nuestros alumnos en el curso de formación **vs** aquél que el mundo de hoy está creando, una escuela sin paredes, y
- la auto-imagen de profesor que se dibuja en la mente de cada alumno que sale de nuestras escuelas **vs** el perfil requerido, hoy, para mediar los procesos de aprendizaje y el ejercicio de la ciudadanía.

Pienso que la solución de ese conflicto está en la reforma del curso de formación de profesores, reconstruyéndolo sobre los cuatro pilares de la educación en el siglo XXI, propuestos por la UNESCO: aprender a ser, aprender a aprender, aprende a hacer y aprender a convivir.

Aprender a ser	<p>¿Qué parte del <i>currículum</i> de formación cuida del ser de sus alumnos? ¿Cuántas horas son dedicadas a hablar sobre su proyecto de vida? ¿Debatimos con ellos la utopía de los educadores, los grandes problemas de la sociedad y los caminos de solución? ¿Analizamos las cuestiones éticas del mundo de hoy y los principios morales que deben regir el comportamiento humano? ¿Qué espacio abrimos en las clases, seminarios y talleres, para debatir sobre el papel del profesor junto a los niños concretos de nuestra ciudad y nuestro país? ¿Qué conocimiento adquieren ellos durante el curso sobre la carrera del magisterio, cuestiones asociativas y sindicales, remuneración, educación permanente?</p>
Aprender a aprender	<p>Tan importante como cuánto saber, es saber buscar el conocimiento. Y para eso, la conciencia del camino vale más que la llegada, como ha dicho Guimarães Rosa: “<i>Digo: el real no está en la salida ni en la llegada: él se dispone para la gente, es en el medio de la travesía</i>” (11). Durante su formación, el profesor tiene que aprender a hacer el regreso reflexivo, analizando su intervención sobre el objeto que está buscando conocer y sobre el concepto que de él ha formado. Es pensar sobre la travesía, el camino que hace, las dudas que surgen, las hipótesis que formula, el por qué de las diferencias en la percepción entre los colegas... ¿Es posible, en las instituciones de educación inicial trabajar sobre los mecanismos o procesos de aprendizaje? ¿Pueden los niños pequeños aprender como aprenden y desarrollar las habilidades de aprender? “El educador es un mediador que garantiza la formalización de saberes en actos en sistemas de saber” (12).</p>

11 GUIMARÃES, Rosa, *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1979.

12 FOUCAMBERT, Jean. Gramática em atos ou atividades gramaticais, em *A construção dos saberes e da cidadania*. Porto Alegre : Artmed, 2002

Aprender a hacer	<p>Ese pilar es uno de los más tradicionales en la sustentación del edificio de la educación infantil. Los niños están siempre trabajando concretamente, haciendo, actuando, operando sobre situaciones, objetos y desafíos concretos. La actividad es el ambiente y el proceso en el cual la mente de los niños se estructura, aprende y llega a niveles sucesivamente más complejos.</p> <p>Habilidad de trabajar en equipo, capacidad de enfrentar cambios, desarrollo de competencias de la profesión de educador infantil son ítems fundamentales en el curso de formación de ese profesional.</p>
Aprender a convivir	<p>Aprender a convivir implica descubrir progresivamente del otro, absorber los valores del pluralismo, respetar las diferencias entre las personas; implica comprensión mutua, actitudes de paz, solución de conflictos por medio del diálogo. Participar de proyectos comunes, trabajar en equipo, crear momentos específicos para debatir las desigualdades sociales y económicas, las divergencias de pensamiento, las diferencias entre las personas, la diversidad étnica y cultural, los valores que aseguran la convivencia democrática, los instrumentos políticos y jurídicos creados para garantizar la paz, etc., son cosas importantes que deben suceder en el curso de formación del educador en el siglo XXI.</p>

La educación inicial más auténtica tiene la fórmula para reinventar la escuela: creer que cada niño es capaz de aprender y que cada uno construye su inteligencia por medio de la acción interesada; valorar lo que él ya sabe, partiendo de ese punto para un nuevo rango de conocimiento y competencia; tomar en serio sus preguntas e interesarse por sus ideas; instigar a los niños a experimentar, a pensar y a decir lo que piensan; respetar la diversidad y las diferencias entre los niños; dar a cada uno el derecho de seguir su ritmo; dar espacio a la creatividad, permitir el habla de los niños, buscando entender lo que desean comunicar; trabajar en equipo, dándoles oportunidad de descubrir el sentido constructivo de la cooperación; trabajar sobre proyectos que absorbe todo el grupo simultáneamente y en actividades que se encajan y complementan; evitar la fragmentación del tiempo y del conocimiento, que ocurre cuando los

tiempos de las actividades son predeterminados.

II – Perfil del Educador Infantil

Definir el perfil de un profesional que se propone ser educador de niños pequeños es tarea difícil, pero necesaria. Para hacerla más sencilla, tomemos la siguiente definición, como punto de partida:

El profesor de educación inicial es un profesional que tiene la competencia de cuidar y educar niños de cero a seis años de edad en instituciones educacionales, en complementación a la acción de la familia, según las directrices de la política educacional dictadas por los órganos responsables (Consejo de Educación, Ministerio o Secretaría de Educación) y la Propuesta Pedagógica de la institución de educación inicial, de la cual él mismo es co-autor.

Esa definición bosqueja las grandes líneas de un perfil:

- (a) dice que es un **profesional** y no un aventurero o un “práctico”, alguien que se dedica a esa función con preparación adecuada y credencial que le ha dado la sociedad;
- (b) que **cuida y educa**, por tanto, que se ocupa de todo lo que tiene relación con el niño: sus necesidades físicas, cognitivas, sociales y afectivas; es el mismo profesional que cambia los pañales y narra cuentos; que ayuda en la alimentación y canta canciones de cuna; que recibe los niños cuando llegan al Centro y los acompaña en las actividades de artes y otras;
- (c) su espacio de actuación es la **institución de educación inicial**. Sabiendo que ese es el lugar de su ejercicio profesional, hace de él un ambiente acogedor y heurístico, hace lo que puede para que dicha institución sea reconocida como derecho del niño y tenga prestigio social;
- (d) el cuidar y educar en una institución especializada viene

a **complementar la acción de la familia**. Imposible complementar sin conocer cómo es la vida del niño en su familia y en su comunidad. Por tanto, el ambiente institucional no es cerrado ni auto-suficiente, sino que interacciona con aquellas dos instituciones, buscando hacer que el contenido y los procesos de desarrollo y aprendizaje sean coherentes y complementarios. Para eso, el profesional debe formar competencias de relacionarse con la familia y la comunidad; finalmente

- (e) en su actuación, siguen tres **fuentes de orientación**: las directrices de los órganos encargados de establecerlas en los ámbitos nacional, estatal y local, el proyecto político pedagógico de la institución y la propuesta pedagógica.

Fue fácil trazar esa primera silueta. La tarea se vuelve más compleja cuando nos dirigimos al objeto de la actividad profesional. La educación no es un producto que se entrega para consumidores o se vende a clientes, no es un servicio que se hace a usuarios, un bien de consumo inmediato que se pueda evaluar por su apariencia o por el grado de satisfacción de quien la recibe. Ella es formación de personas, que tienen una interioridad sagrada, que se debe respetar, que tienen sueños y deseos en gran parte originados en las necesidades sociales pero, en parte, suscitados por motivaciones internas. Dispuesta a apoyar el desarrollo individual en la interacción social, por tanto, en algo que acontece a lo largo del tiempo de "educación". Ese desarrollo tiene que ser integral, es decir, de la personalidad en todas sus dimensiones, y no apenas en un aspecto, como el social o el cognitivo. Tiene por objetivo formar la persona para la vida que presenta exigencias inusuales a lo largo del tiempo y requiere respuestas innovadoras a problemas siempre nuevos. Difícil porque, en el ejercicio de esa profesión de educador, entran en escena los objetivos de su vida, las relaciones interpersonales, valores, compromisos políticos y sociales que, para cada uno, tiene significados muy propios.

Debido a esa complejidad de la profesión se justifica la necesidad de diseñar el perfil del educador infantil. El curso de formación debe ser organizado de tal manera que de él salga un profesional preparado para promover dicha educación.

Los siguientes dominios teóricos y prácticos fueron establecidos por el Ministerio de Educación de Brasil como definidores del perfil del profesor con formación de nivel secundario ⁽¹³⁾. Considero que son válidos también para el profesional formado en nivel universitario:

1. Percepción de sí mismo como profesional de la educación
2. Competencia para realizar una educación que promueva el desarrollo personal, la ciudadanía, la paz y la solidaridad
3. Comprensión de la institución de educación inicial como espacio colectivo de educar y cuidar niños de 0 a 6 años, en articulación y cooperación con la familia y la comunidad
4. Competencia para organizar un ambiente saludable, higiénico y ecológico en la Institución de educación infantil (IEI)
5. Compromiso con el bienestar y el desarrollo integral de los niños
6. Habilidad en usar el instrumento adecuado para la realización de las funciones de cuidar y educar a los niños
7. Competencia frente a los medios de acceso, uso y apropiación de la producción cultural y científica del mundo contemporáneo.

III - Formación permanente de los profesores de educación inicial

La producción del conocimiento sobre el niño (y *con el* niño, es necesario decirlo) se ha acelerado, diversificado y profundizado enormemente en los últimos decenios. Y eso en varios campos, como antropología, sociología, psicología, historia, psicoanálisis y neurociencias.

Delante de esa dinámica realidad científica, el profesional de la educación necesita estar siempre estudiando y buscando información.

¹³ Dichos dominios fueron definidos por la Coordinación de de Educación Infantil, del Ministerio de Educación de Brasil, con asesoría de un equipo de expertos, para el curso PROFORMAÇÃO, realizado por la Secretaría de Educación a Distancia y destinado a profesores de educación inicial.

Hay dos formas complementarias para mantenerse actualizado:

- (a) formar parte de una red de intercambio, para información, lecturas, estudio, intercambio de ideas, experiencias. Eso abarca la participación en congresos, seminarios, talleres, redes virtuales por internet, uso del computador para investigación y
- (b) regresar periódicamente a los centros de formación (universidad y otros) para cursos de actualización y especialización.

Consideremos primero el ámbito de la institución formadora. En ella se pueden realizar dos tipos de programas:

- (a) el curso de licenciatura inserto en el contexto de la vida de las familias y de la comunidad, característica esencial del proyecto político-pedagógico, y
- (b) articulación con los sistemas de educación para la realización de cursos de formación permanente, invitando a los profesores para que regresen al ambiente universitario, sistematizar los saberes que su práctica está elaborando y mirar dichas prácticas bajo la luz de las nuevas visiones que la ciencia está descubriendo.

Para un programa de formación continuada de profesores de educación inicial que el Ministerio de Educación de Brasil está organizando, sugerimos las siguientes directrices:

- a) Reflexión sobre la práctica, iluminada por la teoría**, asegurando una relación intrínseca entre ambas. El objetivo de la formación permanente no es el "conocimiento" en sí mismo, sino la reflexión sobre el hacer cotidiano en la escuela, con el soporte de referencias teóricas, y con la visión de que ese hacer sea más eficaz para el aprendizaje. El objeto de la reflexión es la actividad docente-la sala de clase o el aprendizaje-pero la reflexión puede abarcar un objeto más amplio, como los problemas del sistema de educación o de la escuela. La articulación con la formación cinética y académica y con el proyecto pedagógico de la escuela garantiza un horizonte

de análisis amplio y abierto, evitando que la reflexión se quede reducida al “aquí y ahora”, al casual y al inmediato. Participar del programa deberá representar, para cada profesor, una oportunidad real de investigar la educación, de producir conocimiento a partir de la práctica y de innovar en la forma de trabajar, en función de mejores resultados en el aprendizaje.

- b) **Lectura crítica de textos teóricos**, usando como referencia la práctica del profesor en su rol de mediador del aprendizaje, gestor del proceso pedagógico, evaluador del aprendizaje de los alumnos y, también, aprendiz en acto de enseñar.

- c) **Acción colectiva e individual**. La reflexión en grupo posibilitará la discusión colectiva y también distintas interpretaciones del hecho pedagógico. Será precedida y seguida del trabajo individual, en el cual cada profesor asume un programa de estudio y análisis crítico de su práctica docente.

- d) **Mediación pedagógica**. Cada grupo de profesores tendrá un mediador, preferentemente un profesor universitario, que tendrá la función de organizar las actividades del grupo, proponer temas de reflexión, suscitar cuestiones y análisis, indicar textos de lectura, solicitar informes de reuniones, realizar la evaluación de los profesores y orientar la auto-evaluación.

- e) **Observación y registro de resultados**. La continuidad del programa depende, entre otros factores, de que los profesores perciban que están obteniendo resultados compensadores del esfuerzo en reunirse, reflexionar y buscar nuevos conocimientos y nuevas formas de actuar. Los cambios constatados serán relatados en el grupo y, en la medida de lo posible, mensurados.

- f) **Evaluación**. Los participantes del programa buscarán elaborar un juicio crítico sobre su actuación docente, teniendo como referencia el cuadro teórico en que se ubican, el proyecto político-pedagógico de la escuela, la propuesta pedagógica, los resultados del trabajo docente-docente. Además de esa auto-evaluación, será hecha

una evaluación de los profesores por los mediadores pedagógicos del programa.

Para concluir, recordemos a Paulo Freire quien nos dice sobre la formación permanente:

“La mejora de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente se funda en la práctica de analizar la práctica. Es pensando en su práctica, naturalmente con la presencia de personal altamente calificado, que es posible percibir, inserta en la práctica, una teoría aún no percibida, poco percibida o ya percibida pero poco asumida” ⁽¹⁴⁾

REFERENCIAS

Diccionario Brasileño de Aurélio Buarque de Holanda

- FREIRE, Paulo(2001). *Política e Educação*, 5ª ed. São Paulo : Coleção Questões de Nossa Época; v. 23)
- FOUCAMBERT, Jean (2002). Gramática em atos ou atividades gramaticais, em *A construção dos saberes e da cidadania*. Porto Alegre: Artmed,
- GUIMARÃES, Rosa (1979), *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira
- JONNAERT, Philippe y BORGHT, (2002). Cécile Vander, *Criar Condições para Aprender*, Porto Alegre: Artmed
- MEIRIEU, Philippe (1998), *Aprender sim, mas como?* Porto Alegre : Artmed,

14 FREIRE, Paulo. *Política e Educação*, 5ª ed. São Paulo : Cortez 2001 (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23)

PERRENOUD, Philippe, (2000), *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed

THURLER, Mônica Gattes.(2002) O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas, em PERRENOUD, Philippe, *As competências para ensinar no Século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed