

R.E.D.U.E.I. Argentina

Conferencia Inaugural dictada por el Doctor Miguel Angel Zabalza Beraza en el III Congreso Internacional y XI Congreso Nacional bajo el lema "Infancia y Ciudadanía en el Siglo XXI" realizado en la Universidad Nacional de Luján, Julio 2011

NUEVOS PARÁMETROS PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

*Miguel A. ZABALZA BERAZA
María Ainocha ZABALZA CERDEIRIÑA
Univ. de Santiago de Compostela*

Resumen

En el marco de la constatación internacional de que una buena educación depende, antes que nada, de contar con buen profesorado, la reflexión sobre las condiciones personales y profesionales de los educadores y educadoras de infancia adquiere una urgencia especial. En nuestra opinión, la formación del profesorado de Educación Infantil debe partir de tres ideas básicas: (a) la importancia de su figura (y del estar formado para ejercerla) para el desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños; (b) la vinculación de la formación a la adquisición de competencias, incluidas las más exigentes, que resulten eficaces en la mejora de la calidad de la educación que se ofrece a los niños y de los resultados que estos obtienen, (c) responder al desafío de la soledad, el trabajo en equipo, la inserción cultural y la investigación como dimensiones básicas de un buen trabajo educativo con niños y niñas pequeños.

Palabras clave: Educación Infantil, formación de profesores de Educación Infantil, programas de calidad, competencias docentes, trabajo en equipo, soledad docente.

Abstract

Taking into account the International consciousness of the fact that a good education strongly depends on having good teachers, reflection on the personal and professional conditions of educators of children takes on a special. In our opinion, the Early Childhood Teacher Education and Development must depart from three basic ideas: (a) the importance of their role (and of the becoming well prepared to deal with it) in the development and learning of children; (b) the orientation of the formation to the acquisition of high level competencies that turn out to be effective in the improvement of the quality of the education offered to the children and of the results they obtain; (c) the

need to answer to the challenge of the loneliness, the teamwork, the cultural insertion and the research as basic dimensions of a good educational work with early childhood.

Key words: Early Childhood Education, Early childhood teacher education, quality programs, teamwork, loneliness of the teachers

Early childhood teachers are among the most influential and important members of the community. The teaching and care that they offer lay the foundation for success in education, and in life. Our Early Childhood programmes prepare graduates to take on this responsibility with confidence, and enjoy the excitement, creativity, and challenge of working with young children.

Univ. de Victoria (Nueva Zelanda)

Los maestros y maestras de Educación Infantil.

Lejos quedan, afortunadamente, los tiempos en que dedicarse a la infancia era cosa de “buenas personas” que amaban a los niños y que disfrutaban con ellos, sin más cualidades personales o profesionales.

“¿Por qué quereis ser maestros/as de Educación Infantil?”, acostumbra preguntar un colega universitario a los estudiantes que ingresan en el primer año de la carrera de magisterio en esa especialidad. “Porque nos gustan mucho los niños”, suelen responder muchas de ellas con alegría. “Uff, les responde él, pues tenéis que tener mucho cuidado porque eso de la pedarastia está muy perseguido ahora”.

Bien distintas son esas hermosas palabras con las que presenta la Universidad de Victoria, en Nueva Zelanda su programa de formación del profesorado de Educación Infantil. Se trata de un buen enfoque basado en la conciencia institucional de la importancia social y personal que tiene la Educación Infantil y, en consecuencia, del compromiso que asumen las universidades en la formación de los profesionales que la llevarán a cabo. Por eso me ha parecido especialmente estimulante el reto que se ha propuesto la OCDE, bajo el lema “Europa necesita profesores” y que se ha concretado en todo un abanico de sugerencias a través del texto “*Teachers Matters: attracting, developing and retaining effective teachers*”¹. La Revista de Educación, editada por el Ministerio de Educación español le dedicó un número monográfico (nº 340, mayo-agosto 2006) bajo el subtítulo de La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado. Porque parece, efectivamente, que no sólo Europa, sino los países en general necesitan contar con un profesorado de calidad capaz de desempeñar las complejas funciones que hoy se atribuyen a las escuelas y los docentes, sea cual sea el nivel educativo en el que trabajan.

Lamentablemente no siempre ha sido así. Durante mucho tiempo se pensó que cuidar de los niños pequeños era una tarea que requería de mucha paciencia pero de escasa profesionalidad. Que era una tarea de mujeres porque la naturaleza las había preparado

¹ Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper

http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf

mejor para el cuidado de los niños. Que era un trabajo complejo (por la intensidad de la atención que requieren los niños) pero sin demasiadas exigencias técnicas pues el objetivo era mantenerles entretenidos y vigilados. Una visión bien alejada de la conciencia que poco a poco se ha ido gestando sobre la importancia de los primeros años de la vida de los niños y sobre los beneficios que para el desarrollo infantil supone una buena educación temprana. Esas ideas parcas y reductivas de profesión educativa han constituido una fuerte cortapisa en el desarrollo de este segmento de la profesión docente.

Para el desarrollo de este texto sobre el profesorado de Educación Infantil, nos hemos centrado en los que entendemos son los 4 ejes sobre los que se construye el desarrollo infantil en esta primera etapa de la vida: (a) la familia en toda su extensión, (b) el medio social y cultural en el que viven los niños y niñas pequeños, (c) la escuela infantil incluyendo la oferta curricular que desarrolla y su dinámica de funcionamiento, y (d) las experiencias significativas con los que el niño/a se va encontrando, incluyendo en este apartado los adultos con los que se va relacionando. Entre éstos últimos podemos llegar a jugar un papel muy especial sus profesores/as. Probablemente no jugamos un papel tan esencial como la familia (aunque en ocasiones estamos llamados a complementarla), pero nuestra actuación resulta igualmente relevante para el desarrollo de los niños pequeños escolarizados.

La escuela y los profesionales que la atienden no son, ciertamente, los protagonistas exclusivos del crecimiento intelectual y cultural de los niños pequeños. Los niños crecen y se desarrollan por la fuerza de su propia vitalidad interna y por el conjunto de vivencias y experiencias de las que van aprendiendo. Pero, en ese marco de oportunidades de desarrollo, escuela infantil y profesores, jugamos un importante papel.. Y en el caso de la Educación Infantil, la incidencia de los buenos educadores resulta, si cabe, más relevante. Ellos y ellas son el factor clave. No existe posibilidad alguna de mejora en los programas escolares que no pase por la cualificación de las personas encargadas de llevarlos a cabo. Podemos mejorar los espacios, los recursos, la implicación de la familia, etc. pero al final quienes se han de encargar de rentabilizar todo ello en beneficio de los niños son los maestros encargados de su cuidado y educación. Algunos estudios (por ejemplo el Proyecto EPPE² que dirige Katy Silva en Inglaterra) han demostrado el impacto que una escolarización temprana ejerce sobre el éxito escolar posterior. Efecto que aún se hace más patente en niños provenientes de clases sociales desfavorecidas.

La formación del profesorado.

Un aspecto básico de la relevancia de la Educación Infantil tiene que ver, como no podría ser de otra manera, con la formación del profesorado de esta etapa. Suele ser una consideración bastante común, y pese a ello equivocada, la de que enseñar a niños pequeños “no supone mucha ciencia”. Como son tan pequeños, parece pensarse, lo que hace falta es paciencia y ser afectuoso. O vocación. Lo demás es menos importante. Ése es un grave error y una notable injusticia con respecto a las maestras y maestros de esta etapa educativa.

² <http://eppe.ioe.ac.uk/eppe/eppepdfs/TP10%20Research%20Brief.pdf>

Con todo, la formación del profesorado para la Educación Infantil tanto en lo que se refiere a su estatus, su duración, sus contenidos, su acreditación, etc. nunca ha dejado de estar en esa zona difusa de las inconcreciones, la pluralidad de modelos, la heterogeneidad de funciones a desempeñar, los titubeos por razones políticas o económicas. La necesidad de una preparación homogénea e intensa del profesorado para una educación de calidad parece incontestable, aunque se precisen matices, en los otros niveles de la escolaridad. Pero no sucede lo mismo en el caso de la Educación Infantil, cuya adscripción político-institucional se comparte entre la administración asistencial y la educativa y en cuyo seno conviven profesionales de muy diversa naturaleza y formación.

Ese contexto incierto no debería ser visto, necesariamente, como algo negativo. Permite una mayor riqueza de competencias en el colectivo profesional y una más completa respuesta a las demandas que la sociedad actual plantea a las Escuelas Infantiles. La cuestión es lograr que la variedad sea puesta en valor y que el conjunto de personas vinculadas a la educación de los niños y niñas pequeños logre crear una sinergia positiva que incremente su eficacia. En cualquier caso nuestro objetivo en este texto es referirnos exclusivamente al personal docente, al profesorado.

En lo que se refiere a la formación del profesorado de Educación Infantil (o como quiera que se denomine en cada país, incluyendo todo el periodo anterior a la escolaridad obligatoria, esto es niños y niñas de 0 a 6 años) podríamos decir que se ha establecido un cierto consenso internacional en cuanto a su naturaleza y duración: 3 años mínimos de estudios universitarios a partir de los 18 de edad (lo que viene a suponer que esos tres años vienen tras completar la educación secundaria). A esa conclusión había llegado en 1995 el Grupo de Estudios del Consejo de Europa³, que dirigía Peter Moss, encargado de hacer balance y prospectiva sobre la situación de la Educación Infantil en Europa.

Con todo, garantizar la titulación académica del personal no supone confirmar su eficacia como profesionales ni la calidad de su trabajo. En los sistemas muy burocráticos, como el nuestro, tendemos a dar excesiva importancia a los títulos y poca a las competencias reales de sus poseedores. La capacitación para el ejercicio profesional no proviene de la titulación poseída y, desde luego, no tiene un carácter incremental (más años de formación mayor capacitación y mejores resultados en el trabajo). La titulación sólo dice de la *formación inicial* poseída, siendo así que existen claras evidencias de que es la *formación en servicio*, cuando está bien planeada y realizada, la que posee mayor capacidad de incidencia en la mejora de las prácticas profesionales (Hargreaves, 1996)⁴. Italia ha sido, durante los últimos 50 años previos a la incorporación al sistema de Bolonia, un buen ejemplo de cómo un profesorado con una *formación inicial* baja (la formación docente se desarrollaba en Escuelas Medias Superiores) pero con una *formación continua* rica ha logrado desarrollar una Educación Infantil de gran calidad.

³ La Comisión presentó su informe en 1995: **A Review of Services for Young Children in the European Union: 1990-1995**. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED394722&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED394722

⁴ Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.

En cualquier caso, parece obvio que no tendría sentido plantearse la formación del profesorado, para cualquier nivel educativo, si no se hace con ese propósito: mejorar la calidad de los resultados educativos de aquellos sujetos con los que van a trabajar⁵. Y podemos suponer que en eso radica, justamente, la diferencia entre buenos y mediocres programas de formación del profesorado. Todos ellos dan títulos y acreditan a sus poseedores para ocupar el puesto de profesores. Pero sólo los programas de calidad consiguen preparar a los futuros profesionales de forma que su ejercicio profesional obtenga altos niveles de eficacia en el desarrollo y el aprendizaje de los niños que se les encomiendan.

No resulta fácil establecer en qué radica la calidad de un programa de formación de profesores, o qué factores son los que influyen en ella⁶. Hyson, Biggar Tomlinson y Morris (2009)⁷ se lo han planteado revisando los programas de una muestra de 1200 instituciones norteamericanas de formación de profesores. Sobre tres ideas fundamentales basan la calidad de un programa de formación en Educación Infantil: que preparen bien a los futuros docentes para (a) conocer en profundidad el desarrollo infantil, (b) saber desarrollar el currículo de la etapa y (c) llegar a adquirir y practicar nuevas habilidades de enseñanza a niños pequeños. En resumen que conozcan a los niños, los contenidos del currículo y las técnicas de trabajo didáctico con niños pequeños. Creo que a su idea, excesivamente simple (aunque las denominaciones son genéricas y podrían incluir muchos contenidos), habría que añadir otros tres componentes más: (d) el conocimiento de la profesión, (e) el conocimiento de ellos/as mismos, (f) el conocimiento de las escuelas o instituciones donde ejercerán su trabajo y (g), la capacidad de crear conocimiento a través de la documentación e investigación. Estos siete elementos deberían constituir la estructura fundamental de la formación del profesorado.

Estamos acostumbrados a leer la formación más en términos de “oferta formativa” que en términos de “resultados formativos”. Y ésa es la tendencia que pretenden alterar los modernos planteamientos curriculares. Por eso se pretende reducir el valor “teórico” de los títulos para poner en valor los aprendizajes reales de los egresados. En parte, ése es el objetivo del enfoque basado en las competencias.

Por otra parte, los planteamientos del *lifelong learning* nos llevan a una visión diferente del sentido de la formación. La formación no es un proceso puntual que se desarrolla durante los años de la carrera universitaria, sino un itinerario progresivo que va pasando por diversas fases y se prolonga, como su nombre indica, a lo largo de toda nuestra vida. Continuidad y progresión, son sus principios rectores. La formación, se convierte así, en un esfuerzo continuado para ir mejorando y ampliando nuestras competencias

⁵ Zabalza, M.A. (coord.) (1996) : *Calidad en la Educación Infantil*, Narcea. Madrid

⁶ Kagan, Sh.; Cohen, N & Neuman, M. (1996) : “*The changing context of American Early Care and Education*”, en Cagan,Sh. y Cohen, N.:*Reinventing Early Care and Education: a vision for a quality system*?. Jossey-Bass. S. Francisco Pag. 1-18

⁷ Hyson, M.; Biggar Tomlinson, H.; Morris, C. (2009): Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future. En *Early Childhood Research and Practice*, vol. 11 (1). <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html>

aprovechando la experiencia en el terreno y las actividades de formación en las que hemos participado a lo largo de nuestra vida profesional.

La formación se estructura así como un *continuum* que parte del periodo de formación inicial en la universidad en el que se establecen los fundamentos teóricos y prácticos de nuestro saber profesional y donde nos hacemos con las herramientas básicas (actitudinales y técnicas) que nos permitirán continuar aprendiendo y mejorando a lo largo de toda nuestra vida. Y el proceso se continúa a través del esfuerzo permanente por seguir aprendiendo a través de nuevos *inputs* formativos y, sobre todo, a través de la revisión de nuestras prácticas profesionales en *comunidades de aprendizaje*. Los modelos habituales de formación para la mejora han solido desarrollarse siguiendo una doble orientación:

- una orientación basada en el *propio crecimiento personal o científico*.

Los profesores/as van formándose en aspectos o ámbitos por los que se sienten personalmente motivados: pueden hacer otra carrera que les gusta, participar en congresos o cursos relacionados con su propia especialidad o área curricular de preferencia (matemáticas, lengua, educación física, etc.), pueden integrarse en un equipo de investigación, etc. De esta actuación formativa cabe esperar que se deriven beneficios que repercutirán en el propio profesor. Puede que de ello se deriven también efectos beneficiosos para sus clases pero ni es seguro que así sea ni, en algunos casos, esperable que se produzcan (por la propia naturaleza de la formación recibida). En todo caso, puesto que mejora la autoestima del docente, merece una valoración positiva aunque pueda tener una relación escasa con la mejora de su desempeño profesional.

- una orientación basada en la *mejora directa de la actuación docente*.

En este caso, los profesores/as orientan su formación hacia la resolución de los problemas profesionales que ellos mismos o la institución afrontan. En este caso se puede decir que los beneficios de esa formación sí se proyectan de forma directa sobre la mejora del proyecto formativo. Un maestro que se siente inseguro sobre el mejor enfoque a seguir en los procesos de lecto-escritura y que, a la vista de sus propias necesidades, se inscribe a un curso sobre ese tema está claro que orienta su formación a la resolución de un problema real que tiene. Todavía resulta más impactante (por la generalización de los efectos) la formación dirigida a la resolución de problemas o necesidades suscitadas desde una perspectiva institucional: si está previsto que en fechas próximas vamos a comenzar a recibir niños de 2 años y nos damos cuenta que nadie del equipo docente tiene experiencia en ese terreno, lo interesante es que algunos de nosotros se preparen para poder llevar a cabo esa función. En estos casos la acción formativa tiene repercusiones positivas sobre toda la institución.

En cualquier caso, la formación es el gran recurso para la mejora de los procesos educativos. Es poco previsible que las cosas mejoren sin más o por arte de magia, o que lo hagan por un simple acto de voluntad de los interesados (lo que significaría, por otra parte, que si antes no lo hacían mejor era porque no querían). Lo normal es que los docentes lo hagamos lo mejor que sabemos. Y si no damos más de nosotros mismos es porque no sabemos hacerlo. Lo que significa que si se quiere introducir una innovación o si se quiere mejorar el desarrollo de lo que ya se viene haciendo, resulta imprescindible recibir formación que nos prepare para ello.

Los contenidos de la formación de los Profesores/as de Educación Infantil

¿Sobre qué es importante que se forme el profesorado de Educación Infantil? Ya hemos señalado en el punto anterior los aspectos centrales de la formación. Quisiéramos

destacar aquí algunos aspectos que necesariamente habríamos de tomar en consideración a la hora de plantearnos una buena formación de este profesorado. La razón es que en el trabajo con niños y niñas pequeños, se producen circunstancias que afectan (o deberían hacerlo) de manera clara al tipo de formación que el profesorado de Educación Infantil precisa. Entre esas características muy propias de estas profesionales están:

a- La soledad

El trabajo con niños pequeños exige una implicación personal profunda que envuelve no sólo al personaje (el/la profesional), sino a la persona completa. Esto nos hace especialmente vulnerables porque las maestras y maestros de infantil, al menos en España, suelen enfrentarse a solas con un tipo de actuación profesional cuyo componente principal es la relación interpersonal. Valen de poco los muchos títulos académicos que se posean si falta el control personal y la capacidad de empatía. No se trata, como pudiera suceder en otras profesiones, de un compromiso actuarial en el que lo que el profesional entrega es su conducta, sus acciones exteriores pero reservando y poniendo al margen su identidad personal (su emocionalidad, sus vivencias personales, su propia historia). En Educación Infantil sucede, más bien, lo contrario. La situación especialmente vulnerable de los niños y niñas pequeños, sus demandas polivalentes, su entrega total exige de los educadores que les atienden una aproximación que va mucho más allá del rol y el personaje y acaba penetrando todas nuestras entrañas.

En este contexto es agotador trabajar a solas, asumir individualmente el compromiso de la atención a los niños y niñas de nuestro grupo. Especialmente si debemos afrontar alguna situación problemática (bien sea en relación a los niños o a sus familias). Lo es aún más cuando no tenemos con quien comentar, con quien compartir las incertidumbres de lo cotidiano y las angustias que genera la propia inseguridad (sobre todo cuando se siente que algunas cosas no funcionan bien y que no sabemos cómo mejorarlas). En bastantes casos resulta difícil desconectar de esta situación, incluso una vez acabado el horario de trabajo. Y uno llega a casa preocupada, pensando en qué le pasaría a tal niño o a tal otra niña, o frustrada porque las cosas no han ido todo lo bien que se esperaba. También hay días buenos, por supuesto. Pero en ambos casos (por lo bueno o por lo malo) el caso es que el impacto emocional de nuestro trabajo es muy intenso y bastante duradero (llegando a contaminar, a veces, la propia vida familiar pues sobre ella se proyectan las preocupaciones y el desasosiego).

Parte del problema radica, justamente, en la *soledad*. El profesorado de educación infantil debe atender, casi siempre a solas un grupo numeroso de niños pequeños (a veces muy pequeños, sobre todo cuando trabajamos con niños de 0-3 años). La dimensión material del trabajo es dura, aunque resulta soportable si uno posee la experiencia y las técnicas apropiadas. Más difícil resulta la dimensión emocional. Los programas formativos de calidad y las instituciones universitarias que los gestionan no suelen incluir dispositivos que permitan mantener trabajar curricularmente esta dimensión más personal de los futuros educadores/as. Y otro tanto debería hacerse por las Administraciones en relación a la formación en servicio. En algunos países se ponen a disposición de los docentes (sobre todo para los de educación infantil y educación especial que son los que mantienen un tipo de implicación personal en el trabajo más intensa) unos grupos de formación que tienen como uno de sus objetivos principales el posibilitar una especie de “supervisión” colegiada y

estrategias de apoyo mutuo entre los profesionales (a veces, ayudados también por un experto o facilitador). Por eso han sido tan bien valorados los programas que se basan en la pareja de educadores, o las dinámicas institucionales en las que se presta mucha atención a la coordinación y el trabajo en equipo.

b- La coordinación y continuidad entre los profesores

Esta segunda consideración se deriva de la primera. Romper el individualismo y la atomización curricular exige un buen sistema de liderazgo y coordinación que garantice la continuidad del proyecto educativo (Fullan, 1986)⁸.

La particular cultura profesional que nos caracteriza al colectivo de docentes es mucho más proclive al trabajo individualizado que al trabajo colectivo o, cuando menos, coordinado. Preferimos hacerlo por nuestra cuenta que tener que perder tiempo y esfuerzo en hacer una planificación conjunta con nuestros colegas de etapa. Y eso, desde luego, actúa en detrimento de la calidad.

Coordinarse no implica solamente una actitud o predisposición positiva a hacerlo (esta es una condición necesaria pero no suficiente). La coordinación implica el conocimiento de las técnicas aplicables al desarrollo de un proceso de actuación integrado (saber concitar sinergias, saber valorar estratégicamente la oportunidad de incorporar nuevos agentes al proceso formativo, saber negociar y consensuar, saber planificar y secuenciar las acciones a llevar a cabo; conocer y saber manejar dispositivos de revisión y reajuste; etc.). Coordinarse, tampoco es un problema estrictamente personal. La coordinación implica disponer de tiempos y espacios, contar con estructuras curriculares que lo potencien, contar con fuertes sistemas de coordinación, utilización compartida de recursos, poner en valor la experiencia espontánea de quienes inician experiencias de ese tipo (en lugar de ponerles palos en las ruedas para que les resulte casi imposible seguir adelante con sus propósitos). Es, como se ve, un problema de organización de la institución y también de cultura profesional. Pero es, igualmente, un problema de formación inicial y en servicio. Implica desarrollar actitudes favorables, pero implica, también, ciertas condiciones organizativas que hagan posible el trabajo combinado de los docentes y en particular, el establecimiento de dispositivos de documentación y revisión de los procesos y la priorización del establecimiento de buenas relaciones con el entorno para poder aprovechar sus recursos.

c- La inserción en el entorno

La inserción en el entorno tiene una dimensión física y geográfica y otra cultural. La presencia física de los docentes en el mismo entorno de los niños que atienden es una vieja característica del magisterio que la vida moderna ha hecho imposible. Las nuevas posibilidades de comunicación hacen que muchos maestros y maestras prefieran trasladarse a un lugar de residencia más apetecible para ellos mismos y sus familias. Con ello, el tiempo de permanencia en las escuelas y las modalidades de interacción con el grupo social que acude a la escuela es menor. El tiempo acaba convirtiéndose en una preocupación psicológica por lo que ya no se vive relajadamente sino que se trata de rentabilizar al

⁸ FULLAN, M.G. (1986): *The Management of Change*, en HOYLE, E.: *The management of Schools*. Kogan Page. London. Pg. 73-86

máximo como bien escaso que es. Nos hacemos “avaros” de nuestro tiempo (porque tenemos que volver, porque la familia nos espera, porque tenemos muchas cosas que hacer en nuestro propio espacio, etc.).

Al tener que asumir esta dislocación espacio-temporal, la función del magisterio como forma de vida y de relación con los demás, ha dejado paso a una más borrosa definición del rol profesional: ser maestro es enseñar en una escuela durante un horario establecido. Fuera de ese horario cada uno vuelve a su propio medio de vida (con frecuencia alejado social y culturalmente del medio de trabajo) y se convierte en un ciudadano más.

Desde cierto punto de vista, esto ha sido una conquista social de la profesión docente. Pero desde otra perspectiva, este hecho ha supuesto una clara dificultad para incorporarse efectivamente a la dinámica social de un territorio (en su sentido geográfico y también social, cultural e incluso psicológico) y mantener una línea de continuidad y complementación entre el entorno y el trabajo en la escuela (lo que exigiría conocer bien a las familias, conocer la dinámica social del entorno, saber identificar sus necesidades y las posibilidades de actuar desde la escuela, etc.). Cuando un maestro o maestra llega cinco minutos antes de comenzar sus clases (desde distancias que, a veces, son importantes) y se va en cuanto concluye su horario tiene pocas posibilidades de interaccionar efectivamente con el medio en que ejerce su magisterio.

La distancia física y cultural (con frecuencia quienes enseñan en una zona rural viven en la ciudad, quienes trabajan en un barrio de la ciudad viven en una zona céntrica, etc.) acaba convirtiéndose además en distancia cultural. Y así resulta menos viable una “fusión” entre currículo escolar y medio ambiente. La educación infantil se aparta de la cultura local, se hace más académica, más restrictiva en cuanto a los estímulos y desafíos que niños y profesores elaboran. Acaba configurándose un “dentro” y un “fuera” distantes y escasamente complementarios. En esas condiciones cuesta más concebir el territorio como un “sistema formativo integrado”.

d- El compromiso con la investigación y la generación de conocimiento.

Trabajar con niños y niñas pequeños es un orgullo y muchas educadoras viven su trabajo como una auténtica vocación. Lo escogieron de forma personal, cursaron sus estudios con alta motivación y, una vez tituladas, se han entregado con una fuerte energía personal al trabajo educativo. Un mundo perfecto, podría pensarse. Pero la profesión de educadora (en mayor medida que otras en el ámbito educativo) es en sí misma una jaula. Una jaula de oro, quizás. Pero jaula, al fin y al cabo. Por varios motivos:

- ✓ Reduce el espacio de trabajo a un rango de edades muy corto y específico (0-6 años, en el mejor de los casos) y con sujetos que tienen unas características muy específicas y que les hacen unas demandas muy fuertes.

- ✓ Siendo una titulación de corto recorrido (ahora con Bolonia las cosas han cambiado, al menos en el contexto europeo), también configura una imagen social limitada en cuanto a las competencias necesarias para ejercerla.

- ✓ Este reduccionismo global acaba afectando a las expectativas de las propias profesionales que limitan, también ellas, su propio recorrido como especialistas. Acaba pareciendo natural que las educadoras de infancia queden satisfechas con la titulación básica alcanzada en la formación inicial y reduzcan su formación

permanente a los cursos ofrecidos de forma coyuntural por las Administraciones educativas para cubrir las exigencias que se les requieren con vistas a su promoción.

Desde el punto de vista de la cuestión del estatus de la profesión de profesores/as de Educación Infantil, dos consecuencias se plantean como más relevantes en relación a este compromiso con la investigación y la creación de conocimiento.

d.1.- Resulta importante rescatar la profesión de educador/a infantil de la jaula de oro en la que el sistema la tiene confinada. Las maestras o profesoras de Educación Infantil deben estar en condiciones de acreditarse académicamente como profesionales con posibilidad de poder moverse con más libertad dentro del sistema educativo: que puedan cambiar de etapa educativa cuando su edad o su salud desaconseje continuar el trabajo con niños y niñas tan pequeños. Esto no debería requerir renunciar a la especialidad que poseen, pero sí debería permitir que con un poco más de esfuerzo académico una educadora pudiera estar en condiciones de pasar a atender a alumnos/as mayores cuando lo desee o precise. La posibilidad alternativa de pasar a ocupar puestos de gestión que no implicaran una atención constante a las demandas infantiles podría ser otra solución pero mucho menos interesante desde el punto de vista profesional. La iniciativa de los Países Nórdicos de formar profesorado capacitado, con pequeños complementos formativos, para atender alumnos de 5 a 15 años (todo el recorrido de su escolarización obligatoria) resulta una magnífica solución. El establecimiento de Planes de Estudio con notables elementos comunes entre las especialidades de Infantil y Primaria, de forma que los futuros educadores/as tengan más facilidades para, llegado el momento y sin mucho más tiempo de estudio académico, puedan graduarse en ambas especialidades es otra alternativa que deberíamos explorar en nuestras universidades.

d.2.- La segunda consideración tiene que ver con el mundo de las expectativas personales que una profesión tiene que ser capaz de provocar en quien la ejerce. No puede ser que una persona sienta que su profesión, porque los estudios requeridos para su acceso son cortos o porque está socialmente minusvalorada por circunstancias diversas, es una profesión menor en la que son suficientes los estudios iniciales para completar el proceso formativo que se precisa para llegar a ser un buen profesional. Por desgracia, algo de eso sucede en relación a la Educación Infantil. ¿Cuántas educadoras continúan su proceso formativo realizando magister y alcanzando el doctorado? Es bastante probable que muchas de ellas/os dijeran que no estaban en absoluto interesadas en continuar ese tipo de itinerario académico. Pero no se trata tanto de personas concretas como del “itinerario habitual” en una profesión. Los profesionales que ejercen una profesión compleja, como es la educación de niños/as pequeños, deben estar en condiciones de generar conocimiento, no sólo de aplicar conocimientos importados de otras profesiones o profesionales. Es esa condición la que permite establecer una cartografía profesional completa y abierta a todo el proceso académico, desde la formación inicial a la formación de posgrado y doctorado. El proceso abierto en Europa con la Declaración de Bolonia ha creado un contexto institucional y académico muy favorable. Los estudios se han igualado en duración al de otras carreras. Ahora sólo falta que esas nuevas condiciones provoquen una mayor simetría en las expectativas académicas de quien las cursa. No entiendo porqué ha de tener expectativas más

alicortas una educadora de niños pequeños que un/a psicóloga infantil o una licenciada en lengua. Por eso es de esperar que a buen ritmo, vayamos contando con cada vez más educadoras que obtuvieron sus maestrías y sus doctorados en aquellos ámbitos de especialidad que puedan favorecer un mayor relieve de la profesión y de ellas mismas.

d.3.- Este enfoque, que reconozco discutible, supone una apuesta importante por una mayor intersección entre *práctica profesional e investigación*. Hablar de investigación en la práctica suele inquietar a algunos puristas de la metodología. La investigación, en su perspectiva, debe reunir condiciones técnicas muy específicas para poder ser conceptualizada como tal. “*No está en manos de los profesores en ejercicio el poder desarrollarla, suelen decir, se requiere auténticos especialistas con formación específica para ello*”. Pero lo cierto es que la “investigación” posee muchos niveles y diversas condiciones técnicas. Los sistemas de control de las variables, de neutralidad de los datos, de contrastabilidad de los procesos, etc. se corresponde más con las investigaciones de laboratorio. Investigar en la escuela forma parte de naturaleza de objetivos y condiciones. Tiene más que ver con la posibilidad de documentar adecuadamente los procesos que realizamos, de analizar con herramientas válidas las evidencias recogidas y de ser capaz de someter a control las hipótesis que nuestra experiencia práctica nos sugiera como plausibles. Eso debería formar parte de las competencias profesionales de todo educador/a. Y traería consigo la posibilidad de ir acumulando no sólo experiencia (contenido importante en sí mismo pero más vulnerable a elementos personales y circunstanciales) sino conocimiento profesional. Que al final sepamos más de Educación Infantil porque se han ido acumulando estudios e investigaciones sobre los diversos procesos que potencian el desarrollo infantil y los estilos de intervención que mejoran su aprendizaje y su calidad de vida. Y pese a que este aspecto de la investigación lo hemos tenido bastante abandonado en nuestros programas de formación, no hay que olvidar que constituye uno de las exigencias de la deontología profesional. En el apartado de “deberes con la profesión” se dice lo siguiente⁹:

4.2 Promover su desarrollo profesional con actividades de formación permanente y de innovación e investigación educativa, teniendo en cuenta que esta cuestión constituye un deber y un derecho del profesional de la educación, no sólo en su actividad individual sino también en su proyección hacia sus compañeros.

CONCLUSIÓN

En consecuencia, podríamos decir que una buena formación del profesorado de Educación Infantil debe responder de manera clara tanto a las características básicas de la formación del profesorado como a las características particulares que esta etapa educativa tiene. Si cupiera sintetizar las condiciones más importantes de ese proceso formativo podríamos señalar las tres siguientes:

⁹ Puede verse como ejemplo el Código Deontológico Docente en la versión que hace de él la Comunidad de Castilla La Mancha, España. <http://www.cdclcm.es/Codigo%20deontologico.pdf>

a)-Establecer una buena integración entre la formación inicial y la formación continua.

b)-Plantearse que sean cuales sean los procesos curriculares que se hayan establecido y las materias o módulos que se hayan cursado, los futuros docentes deben ser capaces de demostrar las siguientes competencias:

- crear ambientes de aprendizaje ricos y estimulantes
- desarrollar relaciones constructivas con los colegas, las familias y el entorno social y cultural
- dominar las técnicas de la documentación y la observación que les lleven a realizar investigaciones adaptadas a su contexto y generar así nuevo conocimiento.
- diseñar y desarrollar actividades de aprendizaje adaptadas a los niños pequeños y que cubran adecuadamente el currículo de la etapa.
- sentirse y asumir los compromisos propios de un maestro/a de Educación Infantil.

c)- Conocerse bien como persona y ser consciente de los puntos fuertes y débiles que cada uno posee en relación al trabajo educativo con niños pequeños.

Son planteamientos genéricos que precisarán de mayor concreción, pero recogen las exigencias básicas que a nivel internacional se plantean a los programas de formación de profesores de Educación Infantil. En el año 2007, sólo 200 de los 450 programas que fueron presentados a acreditación en los EEUU consiguieron la aprobación (Hyson, 2007¹⁰). Los rechazados lo fueron porque (a) no tomaban como eje de sus evaluaciones las competencias señaladas por la NAEYC, (b) eran demasiado generalistas y no se centraban en cuestiones específicas de la Educación Infantil, (c) los programas evaluaban conocimientos pero no habilidades, (d) los programas no planteaban a los estudiantes desafíos intelectuales suficientes, (e) no se discriminaba lo suficiente entre quienes habían alcanzado suficientemente las competencias y quienes aún no, (f) las experiencias del Practicum no eran adecuadas (porque los centros de prácticas eran de poca calidad, porque no habían trabajado con niños pequeños o con las familias), (g) porque el profesorado que lo impartía no poseía experiencia en Educación Infantil.

Ojalá también nosotros estuviéramos pendientes de todos esos aspectos en nuestros programas.

¹⁰ Hyson, Marilou. (2007). *NAEYC reviewers' perceptions of early childhood program strengths and weaknesses*. Unpublished manuscript. Citado en Hyson, M.; Biggar Tomlinson, H.; Morris, C. (2009): *Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future*. En *Early Childhood Research and Practice*, vol. 11 (1). <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html>