

LA FORMACION DEL PROFESORADO DE ESCUELAS INFANTILES

GERMAN ANDRES MARCO
JUAN JOSE CACERES ARRANZ

RESUMEN

Pretendemos en este artículo definir al profesional que se ha de ocupar del nivel educativo de 0 a 6 años, el especialista en Educación Infantil, a partir de los planteamientos del Proyecto de Reforma de las Enseñanzas.

De acuerdo con esta definición exponemos unos mínimos puntos de partida que han de ser considerados a la hora de hacer una propuesta de formación inicial de estos profesionales.

Comentamos someramente la propuesta concreta del Grupo XV, haciendo algunas matizaciones y destacando algunas contradicciones entre las justificaciones teóricas y la articulación curricular de la formación del profesor de Educación Infantil.

ABSTRACT

With this article we intend to define the professional who will be responsible for children's education from 0 to 6 years, a specialist in Children's Education, proposed by the Teaching Reform Project.

In accordance with this definition we state some minimal starting-points which have to be considered when one makes a proposal for initial formation for these professionals.

We comment briefly on the concrete proposal made by Group XV adding some further considerations and emphasizing some contradictions between the theoretical justifications and the programming of the curriculum content for teacher training in Children's Education.

1. LA HISTORIA MAS RECIENTE

La plena integración del ciclo 0-6 años en el marco escolar reclama unos niveles propios de competencia profesional. Previamente sería necesario definir y precisar los contornos del profesional que deberá atender la formación en este ciclo: el especialista en Educación Infantil; profesional que de algún modo ya se anuncia e intuye en la Ley General de Educación de 1970, pero que ha venido reproduciéndose sobre perfiles difusos e improvisados desde entonces hasta la fecha.

La diversidad de fórmulas empleadas a lo largo de estos mismos años para promover especialistas de este nivel demuestran sobradamente la mencionada situación.

La fórmula más común y más estable institucionalmente ha sido la progresiva implantación de particulares planes de formación en las correspondientes Escuelas de Magisterio a las que se les concedía la sección de Preescolar, que, por particulares, no se asemejaban en nada ni podían responder a una base científica y definidora del especialista pretendido. Por su parte, el M.E.C. pone a prueba otros sistemas para especializar profe-

sores que respondan a las necesidades de los alumnos del ciclo llamado Preescolar. Así lo hace a través de la Universidad Nacional a Distancia organizando y planteando los cursos de especialistas en Preescolar como unos estudios de postgrado y para profesores en ejercicio, cuya selección venía justificada en el curriculum docente y en el meritoriaje del aspirante a tenor de los requisitos exigidos por la convocatoria (B.O.E., 14-V-79). El atractivo de aquellas titulaciones en aquel momento residía en que el nuevo especialista "saltaba" a los grandes y ansiados núcleos de población, cuyos centros eran los únicos que por entonces poseían unidades de preescolar. De este modo, más que como una finalidad en base a unas preferencias personales o a unos intereses docentes, la especialidad se convirtió en un instrumento de mero profesional que favorecía a los ya mejor situados en el escalafón.

Ya más recientemente el M.E.C. pone en manos de los C.E.Ps. la formación inicial del profesorado de preescolar (B.O.E., 18-IX-85) en una operación que, disimulando la desconfianza patente de las autoridades educativas en la calidad de la formación impartida en las E.U. de Magisterio y sustrayendo a las mismas competencias institucionales, pretende renovar al profesional de la educación infantil y adaptarle a las nuevas demandas del sistema educativo.

La conciencia de que un nuevo sistema educativo obligue a replantear la identidad y a modificar la práctica de los profesionales, reclamará también necesaria y consecuentemente un sistema global de formación inicial que integre los diversos y sucesivos tipos de profesores y sus correspondientes especializaciones. De este modo, desde una perspectiva global y homogénea, podrá ofrecerse a la sociedad el modelo de profesor que necesita, en cada lugar y en cada momento, sin contradicciones, sin carencias y con las competencias bien definidas.

El Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, trabajando en este empeño, marca las nuevas líneas de actuación y el Informe Técnico del Grupo XV intenta dar una respuesta concreta a las mismas en un sentido más que aceptable aun precisando algunas puntualizaciones.

2. EL PROFESIONAL DE EDUCACION INFANTIL

La competencia que más arriba hemos reclamado para el profesional de Educación Infantil viene determinada, ante todo, en el reconocimiento de la unidad y la entidad propia de la etapa inicial infantil que va de los 0 a los 6 años. Esta etapa posee unas características singulares que delimitan un período evolutivo continuo en lo biológico, lo psicológico y lo sociológico dentro de la educación infantil. Proceso que en su homogeneidad evolutivo no admite dentro de él ningún tipo de ruptura o la ulterior distinción en fases, como pretende el Proyecto para la Reforma cuando habla de las dos etapas de 0-3 y 3-6 años, división que parece responder más a necesidades de colocación de los diversos tipos de profesionales y de centros actualmente existentes que a consideraciones psicológicas del niño de esta edad.

Esta injustificada división, que en el fondo no resuelve la dicotomía entre las funciones educacional o asistencial en la atención de estos niños, deja pendiente también el interrogante sobre cuál es el profesional específico de esta etapa.

Se habla de especialistas en Educación Infantil en referencia no se sabe si a los maestros o conjuntamente a éstos y a los educadores infantiles. El ámbito de actuación y las competencias de estos profesionales, por otro lado, no se definen o se confunden por cuanto el texto a partir de aquí sólo utiliza la palabra "educador" para referirse al profesional de la etapa.

El reconocimiento de la singularidad sobre bases científicas psico-biológicas de esta etapa en su totalidad y de su transcendencia en el proceso formativo infantil sería el primer paso para elaborar en coherencia un programa de enseñanza con una "sustantividad educativa propia", dentro del marco general o integrador de la educación.

Un programa educativo no meramente asistencial en sus primeros niveles, ni de preparación o transición hacia la E.G.B. en los últimos, sino definido por sus propios recursos, sus propios métodos y a la búsqueda de sus propios objetivos, resumidos en definitiva en el desarrollo de todas las potencialidades individuales del niño y el desarrollo de una socialización compensadora que anule todas las desigualdades de partida.

El texto de la Reforma menciona este "papel decisivo en la prevención de desigualdades sociales" de la Educación Infantil, pero contradice esa función al no admitir la obligatoriedad y la gratuidad en la fase de 3 a 6 años, a cuya escolarización completa no se quiere obligar la administración, y al dejar en manos de otras administraciones públicas y a "organizaciones sin ánimo de lucro" la posibilidad de ejecutar estas enseñanzas.

La consecución de estos objetivos traería consigo una enseñanza basada en el aprendizaje natural a partir de las vivencias, de la acción y de la movilidad en el entorno social y familiar, del ambiente vital como primera lección (Frabboni). Ello exige, a su vez, una metodología globalizadora en la que primen los intereses y necesidades del niño, en el reconocimiento de las diferencias desde la igualdad y en el desarrollo de la socialización desde la potenciación y el respeto de la individualidad (Programa experimental de Educación Infantil, Documento de trabajo nº 3).

Un programa educativo de estas características ha de ser atendido por un profesional específico y especializado y que desde la perspectiva arriba sugerida dista mucho ciertamente del actual profesor de Preescolar que se forma en nuestras Escuelas de Magisterio y mucho más aún de otros profesionales que de una manera u otra vienen dedicándose a este nivel infantil.

Difícil será componer y fijar un curriculum específico para este profesional, pero al determinar las necesidades previas y los compromisos a afrontar nos facilitará el trabajo.

El profesional que estas necesidades y estos compromisos requieren deberá ser definido por sus:

- conocimientos de los fundamentos psicológicos y sociológicos del desarrollo y del aprendizaje infantil.
- conocimientos de puericultura, higiene, sanidad y nutrición infantil.
- conocimientos y habilidades en los campos de la expresión musical, plástica y corporal.
- conocimientos en las didácticas de las distintas áreas: lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales...
- dominio práctico de las diversas técnicas didácticas, metodologías, planificación y evaluación curricular.

"Una sólida formación académica y profesional y una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa" (Proyecto para la Reforma) al nivel que ahora nos ocupa es lo que genéricamente y en definitiva califica el buen profesional que demandamos.

3. ALGUNAS REFLEXIONES BASICAS SOBRE LA PROPUESTA DEL GRUPO XV

"La formación de profesores debe estructurarse dentro de las reformas que afectan a la Universidad, pero la lógica principal a la que debieran atenerse es la marcada por las necesidades del resto del sistema educativo. Lo cual, en ciertos casos, puede dar lugar a situaciones donde los requerimientos de una reforma y otra no sean fáciles de compaginar" (Grupo XV).

Sabedores de estas dificultades de compaginación y aceptando previamente que la formación del profesorado es un "subsistema" del cual el sistema educativo reclama necesidades concretas e imprescindibles, los técnicos del Grupo XV habrían sido coherentes en la demora de sus informe a la espera de conocer la situación y estructura definitiva del sistema educativo universitario y no universitario. En consecuencia, la ordenación de las enseñanzas primarias y secundarias contemplada en el Proyecto para la Reforma de la enseñanza, cuya propuesta final será dada a conocer en los primeros meses de 1989, deberá ser determinante en la subsiguiente y ya también anunciada reforma de la formación del profesorado.

Sin embargo, el avance de las propuestas del Grupo XV que ahora conocemos, paradójicamente prefiere atender a los requerimientos de la reforma de las enseñanzas universitarias, más que atenerse a "la lógica principal marcada por las necesidades del resto del sistema educativo".

En efecto, prevalecen, frente a consideraciones y reflexiones de fondo sobre peculiaridades y necesidades de los respectivos niveles del sistema, las directrices y los procedimientos formales seguidos en la elaboración de los nuevos títulos y planes de estudio de la Universidad. El sistema de ciclos, la distribución de la carga lectiva, la troncalidad,

etc... parecen estar por encima de la especificidad del "subsistema" de la formación del profesorado.

Y así la existencia de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública de 1984, que fija el nivel de diplomatura para el profesor de primaria, y la ordenación cíclica de las enseñanzas propuestas en el decreto que establece las directrices de las titulaciones universitarias de 1987, condicionan y obstaculizan la tan deseada homologación del profesorado de todos los niveles. "Bajo este supuesto legal, admite el propio Gimeno Sacristán, es preciso trabajar con la idea de dos cuerpos de profesores: uno de educación infantil y primaria con título de Diplomado universitario y otro de profesor de secundaria con título de Licenciado" (Cuadernos de Pedagogía, nº 161, pág. 49). ¿Es más difícil educar a un alumno de 14 a 16 años que a un niño de 5 a 12? Particularmente creemos lo contrario, aunque éste no es el momento de pararnos en argumentos sobre ello.

En todo caso, y apoyándonos en la justificación del voto particular de Pérez Gómez, "no parecen existir razones (...) de carácter científico, académico o profesional para establecer una diferenciación discriminatoria entre estos (profesores de Educación Infantil y Primaria) y el resto de los profesores. Los diferentes niveles del sistema educativo requieren profesores con diversa especialización curricular pero de equivalente nivel de profundidad y extensión en su formación profesional" (Grupo XV).

Es evidente que una distinción en la titulación lleva consigo una distinción en la consideración social de los profesionales, y, obviamente, un menosprecio de los niveles de enseñanza que exigen menor titulación y de los estudios conducentes a esta titulación.

Por otro lado, seguimos estando de acuerdo con Pérez Gómez, cuando afirma que "la formación profesional teórico-práctica de los profesores de educación infantil y enseñanza primaria, responsable del desarrollo de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes complejas, no puede realizarse satisfactoriamente, como ha demostrado la experiencia de forma reiterada, en el reducido período académico que corresponde a un curriculum de diplomatura" (Grupo XV). Esto nos haría pensar en la necesidad de una licenciatura o, saltándonos la ordenación cíclica de las Directrices Generales, cuando menos un curriculum de cuatro años académicos.

Hemos de aprovechar la ocasión que nos brinda la reforma de las enseñanzas universitarias en general y de la formación del profesorado en particular, para intentar "profesionalizar" definitivamente estos estudios y titulaciones. La profesionalización exige formar personas idóneas y adecuadas para atender demandas y necesidades de un determinado nivel, el cual debe exigir la atención de estas personas y nunca de otras.

Esto resultará, en el nivel en que nos movemos, de la posibilidad o no de tomar algunas decisiones de política educativa como:

- selección inicial de candidatos
- exigencia de la titulación o curriculum específico para cubrir un puesto de este nivel

- desarrollo de la investigación en todos los campos de la Educación Infantil
- continuidad entre la formación permanente y la formación inicial

Algunas de estas medidas se apuntan en el informe del Grupo XV y otras se dejan entrever; la concreción posterior de estas directrices nos darán la medida y el grado de cumplimiento.

Tal y como en este informe también se reconoce, "la relación teoría-práctica es el punto de referencia clave para juzgar desde un punto de vista cualitativo la calidad de la formación de profesores para todo sistema educativo" (Grupo XV). Es conveniente insistir sobre esto para no caer en el tópico real de la enseñanza "instructiva" con su correspondiente componente práctico que salva la situación. Comprender la "especial significación" de la práctica en una formación que intenta inculcar y fomentar habilidades, destrezas, hábitos y actitudes sería el primer paso en la solución del problema.

"Especial significación" tiene también para los expertos del Grupo XV, aunque prescribe para el aprendiz de educador infantil un Practicum de 30 créditos, que no supone mucha variación con respecto a la carga práctica de la formación actual del profesor, si bien deja abierta de forma ambigua la posibilidad de aplicar "una determinada valoración" a estos créditos dentro del curriculum "diferente a los créditos referentes a horas lectivas", y hace referencia a la "permanencia en centros escolares durante períodos reales de calendario escolar".

La "especial significación" de la práctica en el caso de la educación infantil y primaria puede llegar a ser la coartada para "alargar el período de formación que actualmente resulta reducido" y para, de esta forma, ampliar, salvando la rígida estructura cíclica, la formación inicial más allá de los tres años de la diplomatura, algo de lo que en el fondo los integrantes del Grupo XV están convencidos.

4. LA PROPUESTA DEL GRUPO XV PARA EL ESPECIALISTA DE EDUCACION INFANTIL

En líneas generales parece ser aceptable dentro de los requerimientos y las matizaciones más arriba expuestas. Otras matizaciones vendrían facilitadas por la propia ejecución experimental de los primeros momentos de aplicación.

El predominio de los contenidos profesionales sobre los instructivos, la reducción del horario lectivo, la valoración del aprendizaje por la práctica, etc... son datos que nos muestran la vertiente positiva de la propuesta.

El informe configura la carga de troncalidad para esta especialidad según esta relación esquemática:

Sociología de la Educación	9 créditos
Psicología del desarrollo	9 créditos
Psicología de la Educación	9 créditos
Teorías e instituciones contemporáneas de educación	9 créditos
Didáctica General de Ciclo.....	9 créditos
Organización del centro escolar.....	6 créditos
Bases Psicológicas de la Educación Especial	4,5 créditos
Educación Especial. Aspectos didácticos y organizativos	4,5 créditos
Didáctica de la Lengua.....	9 créditos
Didáctica de la Expresión Plástica.....	9 créditos
Didáctica de la Expresión Rítmica.....	9 créditos
Didáctica de las Ciencias Sociales o Didáctica de las Ciencias Naturales.....	6 créditos
Materias de formación básica	17 créditos
Practicum	30 créditos

Sin entrar en profundidad en el análisis de esta propuesta curricular, en una personal y somera estimación destacaríamos:

- excesiva carga de troncalidad (62%, 140 créditos sobre un total de 225) que ofrece escaso margen de maniobra a la autonomía universitaria.
- mayor peso específico de los contenidos psico-pedagógicos que de los didácticos, en detrimento de algunas didácticas especiales (Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Naturales), entre las que el alumno se ve obligado a optar sin una explicación razonable y contraviniendo la uniforme especialización de los profesionales de determinado nivel.
- la ambigua referencia a las materias de formación académica y científica arroja dudas sobre la exigencia de su troncalidad, siendo preferible por ello que al tratarse de contenidos básicos, extensos y diversos, fueran las propias universidades quienes los regularan.
- mínima descripción y especificación del Practicum.

- en la denominación y descripción de contenidos de las áreas y asignaturas se ofrecen pocas vías para el desarrollo interdisciplinar.
- ausencia de contenidos necesarios para la formación en la investigación educativa.

Sin más datos para el análisis o elementos de juicio, nos vemos obligados a remitir a un análisis más exhaustivo para cuando se dé a conocer la propuesta definitiva por parte del Consejo de Universidades.

BIBLIOGRAFIA

- ALBUERNE, F. y otros (1986): Las Escuelas Universitarias de Magisterio: Análisis y alternativas. Universidad de Oviedo.
- BENEJAM, P. (1986): La Formación de Maestros. Una propuesta alternativa. Laia. Barcelona.
- BENEJAM, P. (1988): La formación inicial del profesorado. Ponencia IX Congreso Nacional de Pedagogía. Alicante.
- BLAT GIMENO, J. y MARIN IBAÑEZ, R. (1980): La formación del profesorado en educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional. Teide-Unesco. Barcelona.
- COLL, C. (1986): Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular. Cuadernos de Pedagogía, 139, (julio-agosto), 8-16.
- FRABONI, F. (1980): El primer abecedario: el ambiente. Fontanella. Barcelona.
- GIMENO, J. y FERNANDEZ, M. (1980): Formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española. Ministerio de Universidades. Madrid.
- GIMENO, J. y PEREZ, A. (1984): La justificación de una reforma. Cuadernos de Pedagogía, 114 (junio), 10-13.
- GIMENO, J. (1988): Proyecto de Reforma. Cuadernos de Pedagogía, 161 (julio-agosto), 47-51.
- INFORME Técnico del Grupo de Trabajo XV que eleva a la Ponencia de Reforma Universitaria (1988).
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1984): Proyecto de reforma de la formación del profesorado.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1986): Anteproyecto de marco curricular para la educación infantil.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1987): Proyecto para la Reforma de la enseñanza.
- TORRES SANTOME, J. (1988): La educación infantil. Cuadernos de Pedagogía, 161, (julio-agosto), 60-63.