

La carrera de Educación Inicial: un escenario por construir en la ULA Táchira

Ana J. Medina / Carlos Garzón / Dámaris Díaz

Unidad de Los Andes Táchira / anajmedina@yahoo.com / cgarzon@cantv.net / damarisdiaz@yahoo.es

Aceptado: Noviembre de 2004

Resumen

En el presente trabajo se ofrecen algunos lineamientos generales de carácter epistemológico, sociopolítico, psicopedagógico, didáctico y curricular, a ser considerados en la construcción de una carrera para la formación de docentes de la educación inicial en la ULA-Táchira. Los nuevos tiempos locales y mundiales, exigen docentes intelectuales, críticos, reflexivos y transformadores; competentes para mediar el desarrollo integral del niño y la niña en co-responsabilidad con la familia, la comunidad y el estado. Momento oportuno para re-pensar la formación de los formadores de formadores; privilegiar la integración armónica de la docencia, investigación, innovación y extensión a favor de la efectividad de la educación de la infancia; ámbito muy reciente en el país y cuyos imperativos son: ética profesional, competencia pedagógica, justicia social, equidad y democratización educativa.

Palabras clave: educación inicial, infancia, currículo, competencias, mediación, equidad.

Abstract

THE CAREER OF INITIAL EDUCATION: A SCENARIO TO BUILD IN THE ULA TÁCHIRA

The present work presents some general foundations from an epistemological, sociopolitical, psychopedagogical, didactic, and curricular standpoint to be considered in opening a career to develop teachers in initial education at the University of Los Andes Táchira. The new local and world times demand intellectual, critical, reflexive, and transformative teachers; capable of mediating the integral development of children in correspondence with the family, community, and the nation. This is a good opportunity to rethink the training and professional development of educators of teachers integrating teaching, research, innovation, and extension in favor of the efficacy of children education, in light of the nation's recent principles of professional ethics, competencies to teach, social justice, equity, and democratization of education.

Key words: initial education, infancy, curriculum, competencies, mediation, equity.

Résumé

LE PROGRAMME D'ÉDUCATION INITIALE : UN SCÉNARIO À CONSTRUIRE À LA ULA TÁCHIRA

Dans le présent travail, on désigne quelques-unes des tendances générales de caractère épistémologique, sociopolitique, psychopédagogique, didactique et académique qui doivent être considérées lors de l'élaboration d'un programme pour la formation d'enseignants du niveau initiale de la ULA Táchira. Les nouvelles réalités locales et mondiales exigent des enseignants intellectuels, critiques, réfléchis et capables d'effectuer des transformations. Ces derniers doivent être assez compétents pour être en mesure d'évaluer le développement intégral des enfants de concert avec la famille, la communauté et l'état. Il s'agit d'un moment idéal pour repenser la préparation et la mise à jour des connaissances des universitaires et des formateurs d'enseignants. C'est aussi une bonne occasion afin de privilégier l'intégration harmonieuse de l'enseignement, de la recherche, de l'innovation et des cours d'extension en faveur de l'éducation infantile. Ce dernier domaine est très récent au pays et présente les impératifs suivants : éthique professionnel, compétence pédagogique, justice sociale, équité et démocratie éducative.

Mots-clés: éducation initiale, enfance, programme scolaire, compétences, médiation, équité.

*Al comienzo la gente rehúsa creer
que algo nuevo y extraño se puede hacer
Después ven que se puede hacer;
luego eso se hace y
todo el mundo se sorprende de
por qué no se hizo desde siglos atrás.*

Franz Hodgson Bunnet

En la actualidad son numerosas las exigencias mundiales y nacionales para que la educación reconocida como «un derecho del hombre cuyo objetivo fundamental es el pleno desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales». (Alves y Cabral, 2002), se universalice y sea de calidad para responder a un mundo de enormes complejidades políticas, socioeconómicas y culturales, de grandes niveles de miseria y de desigualdades sociales, de guerras, violencia y conflictos. Un mundo de controversia entre lo global y local, lo singular y lo plural, lo público y lo privado, lo individual y lo colectivo.

En el cumplimiento de los acuerdos asumidos en relación con las 18 Metas establecidas en la «Cumbre del Milenio» celebrada en Nueva York, en septiembre del año 2000, para reducir los niveles de subdesarrollo y desigualdad con respecto a los países industrializados y mejorar las condiciones de vida de las personas pobres, el estado venezolano, desarrolla programas y agendas, que promuevan la justicia social tratando de incorporar aquellos estratos sociales tradicionalmente excluidos del disfrute de condiciones de bienestar general, haciendo esfuerzos de garantizar el acceso a los bienes socioculturales y materiales, que les corresponde por derecho propio, de manera que adquieran poder y participen en la toma de decisiones desde sus propias comunidades.

Así, el actual proyecto político nacional, pretende enfrentar los desafíos del siglo XXI y alcanzar el desarrollo humano, con una educación que forme a los venezolanos y venezolanas para vivir y participar en una sociedad democrática, protagónica, multiétnica y pluricultural, con justicia, paz y equidad social.

Con tales propósitos, la visión y misión del país se orientan por un modelo de desarrollo endógeno, sustentable y sostenible. La educación, a la luz de estos paradigmas, es concebida como universal, no excluyente, innovadora, comprometida, solidaria;

con atención a la diversidad socio-cultural y biológica.

El proceso educativo entendido con dichos propósitos, parte del hecho de que el hombre y la mujer son el centro de atención, ya que son seres sociales por antonomasia, con capacidades para interactuar con su medio circundante y con sus semejantes, a quienes, a su vez, pueden influir y transformar. Es lo que Miras, Castro y Rubio (2003) denominan «*Homo Loquens*», es decir; «un ser capaz de comunicar lo que ve, sabe, entiende y siente; e igualmente a comunicarse, a relacionarse, a convivir e interactuar con sus congéneres, a participar en actividades de grupo, a reunirse, y asociarse, a intercambiar ideas y sentimientos y enseres, a llegar a acuerdos, establecer pactos, cumplir palabras y promesas, observar las normas de ciudadanía y vecindad» (p. 17).

Estamos en el momento de otorgarle gran relevancia a la educación inicial, definida ésta en la Declaración de Panamá, de la Reunión de los Ministros de Educación de Iberoamérica (2000), como «una etapa en sí misma, en la cual se sientan las bases para la formación de la personalidad, el aprendizaje, el desarrollo afectivo, la capacidad de diálogo y tolerancia en las relaciones interpersonales, así como el entendimiento entre pueblos y culturas» (p. 1). Se inicia desde el nacimiento hasta los primeros seis o siete años de vida, en la que las intervenciones de las familias y los centros educativos tienen enormes repercusiones para el desarrollo: físico, intelectual y socio-emocional de cada niño o niña.

Por estas razones, Venezuela danza en el concierto de las políticas y acuerdos internacionales a favor de la infancia. Legalmente sus compromisos están expresados en los artículos que sobre educación contempla la Constitución de la República Bolivariana (CRBV, 1999), el Proyecto de Ley Orgánica de Educación (en discusión) y las más recientes políticas relacionadas con la educación y protección del niño y niña; de su entorno familiar y socio-cultural, las cuales se reflejan en la Ley Orgánica de Protección del niño, niña y del adolescen-

te (LOPNA,1999), la cual concibe a éstos como personas con derechos y de interés prioritario para el Estado. También, las leyes de protección a la familia, la maternidad y la paternidad (2002), la de la Violencia contra la mujer y la Familia. (1998), Ley sobre la responsabilidad social en radio y televisión (2004).

Un hecho de gran trascendencia en el momento político actual de nuestro país, digno de mencionar, es que el nivel maternal se crea con rango constitucional y se asume con carácter de obligatoriedad. (Art. 103 de la CRBV, 1998), con la idea de que se ofrezca a cada niño y niña un nicho ecológico y afectivo, rico en interrelaciones y opciones estimulantes para que puedan ir descubriendo su mundo, moviéndose; construyendo sus estructuras sensoriomotrices y poniéndolas en funcionamiento con seguridad y autonomía.

Posteriormente, el Ministerio de Educación y Deportes, (MED, 2003) promueve el Proyecto: «Simoncito. Educación inicial con calidad», marco legal, político y pedagógico de la educación inicial en Venezuela. Implica una política de atención, gratuita y obligatoria, al niño y la niña, organizado en dos etapas: la maternal, desde la gestación hasta los 3 años y el preescolar desde los 3 hasta 6 ó 7 años, donde se combinen la atención integral y pedagógica de la niñez, por la importancia que la misma reviste para la evolución pacífica y armoniosa de la humanidad.

El programa destaca que una atención integral para ambas fases, incluye el cuidado, educación, recreación, protección, higiene, alimentación y salud infantil. El aspecto pedagógico incluye el fortalecimiento del desarrollo integral y del aprendizaje, bajo la responsabilidad de la familia y de los actores educativos formados para tal fin.

Al propiciar el proceso de educación de la población infantil, desde su más temprana edad, como derecho universal y no mera asistencia, el estado venezolano revela la importancia que le otorga fundamentalmente a los tres primeros años de vida. Un compromiso ético y político que apunta hacia mejores bases para el desarrollo intelectual y emocional, cuyo resultado será el de una mejor inserción social y mayor calidad de vida para toda la población. Una reflexión oportuna es que «se puede juzgar a una sociedad por su actitud hacia los más pequeños, no sólo en cuanto se dice sobre ellos, sino

«Un hecho de gran trascendencia en el momento político actual de nuestro país, digno de mencionar, es que el nivel maternal se crea con rango constitucional y se asume con carácter de obligatoriedad».

en cómo se expresa esta actitud en lo que se les ofrece en la medida que se hacen mayores» (Goldschmied, 2000.p.15).

Por tanto, el carácter de permanente, oportuno e integral; obliga a desarrollar planes y programas, en corresponsabilidad familia- estado y sociedad, los cuales además de garantizar a los pequeños todos sus derechos, ofrezcan las mejores oportunidades educativas relacionadas con el arte, la ciencia, la tecnología; el contacto con el mundo familiar-afectivo, físico, natural, social; el del juego y los juguetes. Experiencias que indiscutiblemente conducen al desarrollo de las capacidades expresivas, comunicativas, éticas, cognitivas, estéticas y socializadoras de cara a ejercer, en edades posteriores, de mayor madurez, una ciudadanía activa y comprometida.

Por esa concepción integral e integradora y de compromiso con el bienestar de toda la niñez, la educación inicial constituirá un «punto de partida» relevante en la reforma del sistema educativo venezolano, por cuanto crea el nivel maternal y redefine el nivel preescolar, con sus respectivas exigencias académicas y concreciones curriculares.

Hoy se aspira que la articulación de una educación inicial de calidad con la educación básica y la educación especial; en un *continuum* con todo el sistema educativo, contribuya a disminuir los «índices de repitencia, deserción y sobreedad en los siguientes niveles, constituyendo así una inversión de alta rentabilidad social que impacta en la eficacia y eficiencia interna de los sistemas educativos». (Organización de Estados Iberoamericanos, 2000). Además, se aspira que se convierta en una plataforma idónea para exigir calidad formativa a los sucesivos niveles del sistema escolar, pues puede

«El papel del docente como mediador es fundamental para los niños y niñas, pues es prácticamente la única vía para que éstos puedan crecer y desarrollarse adecuadamente con el apoyo y participación social de los otros, lo cual implica la inclusión de padres, pares y otros adultos significativos o de referencia».

proporcionar aprendices pedagógicamente atendidos en lo sensorial, cognitivo, psicomotor, emocional, moral, cívico y sociolingüístico para una mejor inserción en el tejido educativo y social.

Venezuela, al igual que toda Latinoamérica, cuenta con una acumulada experiencia en la educación de los niños preescolares bajo las modalidades de convencional y no convencional. Innegablemente, en estas edades, la formación debe estar bajo la responsabilidad primordial de la madre y demás miembros de familia, por la importancia que éstos revisiten. En especial la progenitora en relación con el desarrollo afectivo del niño/a; nido ideal y prácticamente único para el desarrollo de la confianza básica, seguridad, autoestima, autoconcepto personal; cualidades psicológicas que se forman y consolidan con el compromiso, amoroso y activo, del padre en la crianza del(la) bebé. Por lo que es urgente educar y guiar a los padres para que, con sabiduría y conciencia, cumplan sus propias tareas formación y desarrollen nuevas actitudes para la cooperación y participación con los centros educativos de sus hijos e hijas.

Educar a los más pequeños es también una función, de los centros comunitarios, hospitalarios, hogares de cuidado diario y de los medios masivos y alternativos de comunicación, para atender no sólo a los infantes en condiciones normales, sino aquellos con necesidades especiales y quienes se encuentran en condiciones particulares (enfermos, maltratados o abandonados). Lógicamente bajo la regulación, orientación y apoyo del estado venezolano, en corresponsabilidad con toda la sociedad para garantizar un futuro mejor a las nuevas generaciones, lo cual puede sintetizarse en la siguiente frase: Una educación de calidad para todos y entre todos.

Un futuro mejor que debe traducirse en igualdad de oportunidades para toda la población a través de la extensión de los centros educativos infantiles en las zonas más apartadas y necesitadas; en decisiones que favorezcan la seguridad, las condiciones laborales, educativas y de bienestar de la familia; obviamente, en la preparación de todo el personal responsable del cuidado y formación de los pequeños, altamente cualificado para comprender los pensamientos y sentimientos de cada niño y niña, ayudándoles progresivamente a forjar su personalidad a través de las delicadas y siempre presentes dialécticas: libertad-estructura, cuidado-educación, desarrollo-aprendizaje, familia-escuela.

Si bien es cierto, que los espacios para la educación infantil son concebidos fundamentalmente para jugar, aprender disfrutando, descubrir, experimentar, toda actividad pedagógica, para estas edades, debe ser intencionada, sistemática, coherente; dejando de lado el **espontaneismo** y **activismo** de otrora. En este sentido, es importante tener presente lo significativo de los ambiente de aprendizaje, las estrategias de enseñanza con sus respectivas planificaciones, recursos, materiales, tiempo y evaluaciones.

En síntesis, la estimulación ambiental-escolar temprana, exige la presencia de un personal directivo, docente y auxiliar competente e innovador para atender con idoneidad a la niñez hacia mejores bases del desarrollo intelectual, emocional, relacional y físico; con la valoración y el aprovechamiento de la diversidad, desde distintos entornos educativos,. (Sánchez B., C. 2001). También, para viabilizar los derechos de todos los niños y niñas, expresados por la UNESCO, 1970 y contemplados en la LOPNA (1999), en especial para velar por las poblaciones infantiles de mayor vulnerabilidad.

El papel del docente como mediador es fundamental para los niños y niñas, pues es prácticamente la única vía para que éstos puedan crecer y desarrollarse adecuadamente con el apoyo y participación social de los otros, lo cual implica la inclusión de padres, pares y otros adultos significativos o de referencia.

Entre muchas de las concepciones teóricas que sustentan a la educación inicial, se encuentra el constructivismo socio- histórico, cuya tesis central es que lo que «las personas han de aprender está marcado por la cultura en la que están inmersas y

por un universo compartido de significados, en este sentido la educación puede considerarse como un proceso por el que las personas se apropian y recrean una cultura interactuando con otros miembros de su grupo social» (Lacasa, 1994, p.21). Otra interpretación válida también, desde esta postura, es que las características propiamente psicológicas no se desarrollan si los niños y niñas no están inmersos(as) en un contexto humano, con estimulaciones variadas, ricas, adecuadas y oportunas. Igualmente, la importancia de la actividad constructiva, física y mental del niño, en interacción dialéctica con el mundo emocional, social y físico.

La denominación de educación infantil lleva implícita toda una concepción de la niñez y de lo que ha de ser la educación durante estas edades. Históricamente, el concepto de pre-escolar ha significado para muchos, como único propósito, preparar a los pequeños y pequeñas para su ingreso a la educación básica, y de allí la tendencia a escolarizar al niño desde muy temprana edad con demandas que están, muchas veces, por encima de las capacidades e intereses.

Las últimas investigaciones en el campo de la Neurociencia, la Genética, la Psicología Infantil, la Pedagogía y otras ciencias, han demostrado que «es durante estos primeros seis años de vida cuando se determina no sólo la supervivencia, sino que se adquiere el potencial básico, mental y afectivo que determinará el futuro del ser humano» (Maurás, 1995, pp. 95-96). Por tal razón, la edad entre los 0 y los 7 años es decisiva para optimizar las potencialidades de la persona, debido a las características de plasticidad neuronal y a la capacidad de mayor aprendizaje durante esas edades.

En ese interjuego recíproco madurez neurológica experiencias socio-afectivas y culturales, el desarrollo estructural y funcional de todo niño/a se encuentra comprometido. Ambas características hacen que este período sea considerado crítico o sensible, pues aquellas áreas del desarrollo que no son lo suficientemente estimuladas pueden quedar seriamente afectadas para el resto de la vida.

Quienes están más expuestos a situaciones de alto riesgo son los niños provenientes de los estratos ubicados en pobreza o pobreza crítica (hijos de obreros, campesinos, desempleados, poblaciones indígenas) Es importante recalcar, como lo señalan Alves

y Cabral (2002), que debe tomarse «como centro de nuestras preocupaciones la educación de los niños de clases desfavorecidas, colocándonos a su lado y no contra ellos, teniendo como norte una sociedad donde todos tengan iguales oportunidades de acceso a los bienes materiales y culturales producidos por la colectividad» (p.62).

Como se infiere del análisis, atender y educar a la población infantil de todos los estratos sociales no es un asunto sólo pedagógico sino político-social como factor influyente en los procesos de democratización, socialización, justicia y equidad para favorecer a todos los estratos sin discriminación, esto abarca a la niñez de los sectores pobres; con la firme convicción que los mejores recursos para un país como el nuestro una niñez potencialmente creativa.

Por todas estas consideraciones científicas y legales, más los acuerdos nacionales e internacionales, la ULA Táchira debería asumir el reto de crear la Carrera de Educación Inicial como parte de sus compromisos y de su esencia, por cuanto le corresponde participar eficientemente en la profesionalización de los docentes que el sistema educativo venezolano y la dinámica sociocultural de estos tiempos reclaman.

Tal creación nos la propusimos en el marco de la Reforma Curricular de 1996, mediante un proyecto identificado como mención en Educación Infantil, cuya construcción se apoyaba en el auge de este nivel en distintos países, en los datos sobre la alta población de niños y niñas excluidos del sistema escolar venezolano. Otra razón motivadora fue diversificar la actual carrera de educación de la ULA Táchira

Retomar su creación en esta coyuntura socio-histórica, implica interpretar la política educativa internacional y nacional en materia de obligatoriedad, no exclusión, justicia social y universalización. Además, diseñarla desde los preceptos constitucionales y en concordancia con el proyecto de educación inicial que impulsa el Ministerio de Educación y Deportes.

La Carrera de Educación Inicial en esta universidad pública y autónoma, tendría características muy significativas, además de responder a la política curricular de la ULA, contendría importantes innovaciones. Su misión sería garantizar egresados

comprometidos con un ejercicio pedagógico necesariamente investigativo e integrador para atender a la niñez en las edades de 0 a 6 años y en diferentes escenarios; cuyas competencias personales y profesionales les permitan mediar hábilmente en correspondencia con desarrollo integral de cada niño y niña; en articulación con la familia y la comunidad mediante propuestas didácticas, comunitaria, telecomunicativas y divulgativas a favor de la infancia.

Esta misión remite a un trabajo académico de excelencia congruente con las pedagogías críticas y la investigación-acción, hilos conductores para la reconducción de la docencia universitaria, hoy más que nunca, requerida como transformadora, crítica y colaborativa.

Iniciar esta carrera, es crear un escenario académico novedoso en la ULA Táchira y es una genuina ocasión para consolidar un proyecto curricular estratégico, tanto para formar al docente de este nuevo subsistema, como para viabilizar las concepciones contemporáneas sobre currículo, en tanto sea promovido como plataforma flexible para la intervención, el cambio, la reflexión, la investigación y la mejora. (Villar A., Alegre de la Rosa, O.M. 2004; Braslavsky, C., 2004). Ello implicaría que la construcción del proyecto curricular sería producto del trabajo multidisciplinario y consensuado del profesorado universitario, condición necesaria para que sus postulados, principios y procesos de mediación, asesoría e investigación, entre otros, resulten metas comunes, internalizadas por ese profesorado y alcanzadas con laboriosidad y en colaboratividad.

El éxito de este currículo estaría en línea directa con los esfuerzos a favor de los cambios significativos en la formación de los formadores, no sólo por la inserción de discursos y esquemas contemporáneos, sino por la resignificación que hagan de sus propias prácticas y de sus avances en una visión didáctica y de la infancia. (García, Valcárcel, Repiso, 2001, p.157) argumentan que esa visión requiere que la propia institución asuma el sentido transformador y reelaborativo de la enseñanza, incorporando a la indagación la vivencia profunda de su tarea formativa. De lo contrario, sería rutina o en expresiones de Marcelo (1995) se estarían formando docentes desconcertados, con sentimientos de malestar; preparándose para centros de enseñanza que

ya no existen y para una sociedad que dejó de ser.

Dentro de esa visión didáctica, sería conveniente que los profesores universitarios comprometidos con la excelencia en la enseñanza, impulsaran y compartieran tres grandes estrategias.

1. Creación de Grupos y Líneas de Investigación sobre educación infantil, lo cual representa la búsqueda permanente de la calidad de los procesos y resultados en educación maternal y en el preescolar, en ambientes convencionales y no convencionales. Este esfuerzo, apuntará a la construcción de redes entre Universidad y Centros de Educación Infantil, intercambios, eventos, innovaciones, evaluaciones y publicaciones, muestras del nuevo profesionalismo del docente y de los servicios de la educación universitaria del siglo XXI. Además, fortalecería los estudios del cuarto nivel en esta misma dirección y la pertinencia de los inminentes programas de asesoramiento y de actualización a los docentes en servicio.
2. Encuentro fecundo con la didáctica infantil y la Psicología evolutiva, ciencias básicas que deben ser aprehendidas e investigadas por cada profesional de los niveles maternal, preescolar y básica. Ambas disciplinas deben ser interpretadas y promovidas desde las aulas universitarias como campo de decisiones, de crítica y de reflexiones, por cuanto explican cuestiones relativas al desarrollo, la enseñanza y al aprendizaje de la niñez, útiles para atender y promover la complejidad de la evolución integral y tener más certeza de cómo se desarrollan, cambian y aprenden los niños de nuestro país.
Por ejemplo, Zabalza (1996) teórico de la didáctica infantil, enfatiza la pluridimensionalidad de la acción didáctica y su carácter integrador, por ello afirma: *las actividades didácticas en la educación infantil no pueden ser atendidas separadamente del ámbito más general de la identidad del sujeto. Ni el desarrollo intelectual es algo aislable del desarrollo afectivo o el motor; ni el lenguaje tiene sentido al margen del ámbito pulsional primario del niño y de sus necesidades.....o de los sentimientos hacia sí mismo.* (p.19).
3. Vigorizar la extensión universitaria. Un salto cualitativo en esta función académica abarca un tra-

bajo pedagógico, sistemático e interinstitucional a favor de la niñez y de la familia, base de lo social y primer referente educativo. Actuar desde la Universidad con y por las familias, en especial en las zonas marginales y fronterizas, será mediar a favor de un mejor clima socioafectivo para la niñez e incidir en prevención de salud y de algunos problemas sociales que afectan la región. Sería devolverle a la extensión universitaria su función socio-política y la inserción de la universidad en la trama social, privilegiando la prevención, el pluralismo, la salud física, emocional y la convivencia ciudadana en los distintos contextos.

En la actualidad, las familias vapuleadas por las contradicciones de la época manifiestan incertidumbres, discrepancias y viven circunstancias novedosas para las cuales no están preparadas. Una asistencia u orientación profesional mediante alianzas estratégicas, les permitirá ver un paisaje de oportunidades y asumir los retos con optimismo y así, recuperar ambientes familiares donde se conozcan, se acepten y se manejen las emociones para un vida personal y social más sana y armoniosa.

¿Cómo construir el nuevo diseño curricular de educación inicial?

Preparar más y mejores especialistas para este nuevo nivel de acuerdo con la exigencia legal de una educación inicial para todos y con calidad, justifica el diseño de un currículum pertinente, el cual debe definirse como una hipótesis de trabajo (Stenhouse, 1991) y como un proceso de aproximaciones sucesivas resultado de la elaboración permanente y colectiva sobre qué y cómo desarrollar a la niñez y cómo transformar la sociedad. Tal diseño debe sustentarse en los «modelos de formación del profesorado» de trascendencia, a fin de superar prácticas desfavorables como el trabajo didáctico en solitario y descontextualizado, el asignaturismo, la enseñanza por objetivos y con énfasis en los contenidos conceptuales; todo ello marcado por una aparente neutralidad del futuro docente o falta de compromisos con lo social.

Para superar estas limitaciones se propone que la construcción de ese diseño responda al modelo de formación socio-reconstruccionista apoyado en

los paradigmas de la complejidad, el sistémico, el constructivista y los planteamientos sociocríticos de Freire (1996), Kemmis (1988) y Giroux, (1990, 2002); y al modelo centrado en la indagación, el cual permite hacer científicas las prácticas pedagógicas. Marcelo (1994) explica que desde el enfoque socio-reconstruccionista los docentes están comprometidos con su tiempo, la reflexión los conduce a la acción y les sirve para desarrollar competencias de análisis y transformación del contexto.

Además, ese currículo debe contextualizarse. Es decir, mediante diversos estudios se identifican y jerarquizan las problemáticas o necesidades reales y cercanas en materia educativa, fronteriza, socioeconómica y cultural. Estudios que permitirán comprender los desafíos curriculares para poder definir sus objetivos y orientar sus estrategias, esfuerzo que garantizaría su pertinencia académica y social. Posterior a esta investigación, es necesario precisar los diferentes referentes científicos que explican cómo y qué se aprende, qué y cómo se enseña, a quién y para qué, de tal forma que el profesorado de la educación superior enseñe a enseñar con criterios científicos y humanísticos, parte esencial de su excelencia académica. Sin duda, el eje articulador será la pedagogía, ciencia dirigida a redimensionar y a promover la formación integral y permanente a partir de los distintos aportes científicos y desde los nuevos desafíos del entorno.

Puntualizamos que toda propuesta curricular estratégica deberá estar enmarcada en una visión filosófica-epistemológica de la complejidad (Morin, 1999a, 1999b), del constructivismo (Piaget, 1960; Porlán, 1995; Coll, 2002, 1990; Solé y Coll, 1995), del constructivismo socio-histórico (Vygotski, 1978, 1996, Lacasa, 1994); en la Teoría de la Asimilación y el Aprendizaje Significativo de Ausubel (2003), Novack y Gowin (1988) y el enfoque metodológico de Edwards (En Coll y Edwards 1996), Edwards y Mercer (1988), Mercer (1996, 2001) acerca del conocimiento compartido, el cual denota la importancia del discurso en el proceso mediador del conocimiento (Coll y Onrubia, 2001).

De tal bagaje teórico-metodológico proponemos para la construcción, desarrollo y evaluación de este currículo, los principios rectores siguientes:

- **Constructivista.** El ser humano es el artífice de su propio conocimiento, construyéndolo en una

relación estrecha y mediada con sus semejantes, gracias al complejo instrumental simbólico, característico y único de la especie humana.

- **Problemizador.** Se considera que la enseñanza más eficaz y el mejor aprendizaje resultan del análisis y resolución de problemas en contextos significativos y con sentido para el aprendiz, antes que en la simple acumulación y repetición de contenidos generales o específicos. Toda unidad curricular debe tener como eje vertebrador la investigación.
- **Inter- transdisciplinario** Se valora el conocimiento integral, analizado y discutido desde diferentes ópticas disciplinarias, con lo cual obtener un cuadro total de un fenómeno y evitar la superficialidad, esquematización y simplicidad del conocimiento, características que por mucho tiempo han estado presentes en el saber escolarizado.
- **Flexible.** Apertura hacia las innovaciones y los cambios, que se producen en la teoría y la metodología de las ciencias generales y en particular en la Pedagogía y disciplinas afines.
- **Promotor del trabajo colaborativo.** Raras veces el ser humano aprende en solitario, parte de su conocimiento es producto de las relaciones que establece con su grupo de pertenencia u otros grupos, con los cuales puede establecer relaciones directas o indirectas. En estas estrechas relaciones sociales, medidas por el lenguaje, el ser humano construye y afianza su conocimiento.
- **Heurístico.** Lo característico del ser humano es reconstruir y crear nuevos conocimientos a partir de sus experiencias previas. Por tanto, somos seres creativos por naturaleza; la educación debe, en todo momento, estimular el acto creativo y artístico entre los aprendices. El avance del conocimiento depende de ello.
- **Ecológico.** La naturaleza es un gran sistema formado por innumerables subsistemas, el cual uno de ellos es el nicho donde se anida el hombre y la mujer. Cada subsistema establece, entre sí, una compleja red de conexiones, cualquier factor que afecte una parte del sistema trae desequilibrios que se reflejan en la totalidad de dicho sistema. El ser humano, poseedor de una gran autonomía de movimiento y acción e inteligencia, ha producido grandes daños, algunos irreversibles, en el sistema natural. Por tanto, la edu-

cación, a través de un currículo potenciador y pertinente debe tratar de lograr seres humanos que vivan en armonía con su entorno natural y se aboquen a la reparación de los daños, que el egoísmo, la sed de poder y la ambición han causado.

¿Cómo estructurar el Plan de Estudios, núcleo del diseño curricular?

Coherente con las exigencias de la educación Inicial, expresadas en el Proyecto Simoncito (2003), este plan de estudios estará comprometido a formar a los Licenciados en Educación Inicial y a los Auxiliares que demandan cada una de sus etapas. En tal sentido, su estructura debería incluir una *salida intermedia* para profesionalizar a dicho Auxiliar y ofertarles el logro de competencias básicas y adecuadas a sus funciones en los diversos Centros de Educación Infantil.

Esta primera innovación responde al dinamismo de la profesión docente y deberá ser considerada previa a la construcción del Plan de Estudios, por cuanto el título de Auxiliar debe responder al dominio de competencias alcanzadas en los cuatro primeros semestres de la carrera.

Como un proceso coherente con las tendencias curriculares, se propone la construcción del perfil profesional por competencias, tendencia que vincula la formación con las demandas del campo laboral y se apoya en diversas propuestas psicopedagógicas expuestas por diferentes autores y en distintas épocas, las cuales promueven a aprender y a enseñar con mayor conciencia y profesionalismo.

Zabalza (1999) define a la competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los profesionales desempeñarse y desarrollar roles en distintos niveles requeridos por el empleo. Sin, duda, este enfoque transforma la enseñanza universitaria, las relaciones del aula, la forma de abordar los conocimientos y el proceso de evaluación. En principio, reta a profesores y alumnos a participar de una manera más armónica para el logro de esas competencias, coloca al estudiante como protagonista de sus aprendizajes, en la medida que aprende haciendo, reflexiona sus prácticas, desarrolla actitudes y valores, además comprueba por sí mismo y de manera permanente, sus

logros mediante indicadores definidos con antelación.

Desde este enfoque, el propósito de esta carrera es formar docentes y auxiliares competentes para la educación infantil, quienes poseerán conocimientos, habilidades, actitudes, valores y sentimientos necesarios para desempeñarse eficientemente en las fases de educación maternal y preescolar, en interacción con la familia y la comunidad.

En este caso, conviene analizar el contexto socioeducativo para identificar y consensuar las competencias generales, básicas y específicas propias de la actividad docente. En este caso, corresponde aquellas que puedan serle útiles al docente de la educación inicial.

Una estrategia para identificarlas es a partir de las áreas de conocimientos vinculadas con el desarrollo de la niñez y de la política educativa nacional. En consecuencia, se avanzaría hacia la identificación de un conjunto de conocimientos y habilidades, impregnadas de valores y de actitudes, que permiten precisar los alcances de cada competencia identificada.

Después de este esfuerzo investigativo correspondería seleccionar y distribuir secuencialmente y de manera coherente las unidades curriculares, consideradas espacios dinámicos y flexibles, responsables de consolidar algunas de esas competencias mediante la diversidad de estrategias didácticas que vinculan teoría y práctica, la Inter., la multi y transdisciplinariedad; procesos que favorecen el potencial sociocognitivo y alientan la motivación del estudiante.

Debido a la complejidad del conocimiento y de cada competencia, es indispensable la cooperación y la complementariedad con las demás unidades curriculares, distribuidas en los semestres. Además, es pertinente explicitar los indicadores de logros, referentes de cada profesor universitario y estudiante para evaluar o autoevaluarse, formativamente, sobre el dominio o no de las competencias. Desde esta dinámica, cada unidad curricular se convertiría en una experiencia formativa valiosa para el logro de un docente altamente competente y se aseguraría la coherencia y la continuidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a lo largo del currículo.

En el siguiente cuadro se observa un ensayo del posible perfil de las competencias específicas del futuro Licenciado en Educación Infantil, construido a partir de: a) las áreas del desarrollo de la niñez, b) los aspectos didácticos para garantizar su desarrollo, c) los de gestión, que implica lo relativo a la organización, vinculación y fundamentación legal de este proyecto, y d) la formación sociopolítica. Todas estas áreas pueden garantizar el «ser», el sentir, y el «saber hacer» del profesorado de la educación infantil, con la conveniencia de desarrollarlas en estrecha relación teoría práctica, globalizadas y respaldadas por la investigación.

El mismo cuadro revela por qué los énfasis de esta formación estarán en las competencias de mediador, investigador, desarrollador, transformador social y evaluador:

[Cuadro 1]
Posible perfil de las competencias específicas del futuro Licenciado en Educación Infantil

Áreas de conocimientos	Conocimientos fundamentales	Competencias específicas
Aspectos del desarrollo infantil	Desarrollo Sociocognitivo	Mediador
		Desarrollador
	Desarrollo Emocional	Mediador
		Desarrollador
		Manejo de Conflictos
	Desarrollo Psicomotor	Recreador
Mediador		
Desarrollador		
		Educación Física

[Cuadro 1 - continuación]
Posible perfil de las competencias específicas del futuro Licenciado en Educación Infantil

Áreas de conocimientos	Conocimientos fundamentales	Competencias específicas
Aspectos del desarrollo infantil	Sociolingüístico	Mediador Desarrollador Comunicativas
	Desarrollo Biológico	Observador Desarrollador Evaluador
Didáctica infantil	Estrategias de enseñanza	Planificador- Evaluador
	Estrategias de Aprendizaje	Promotor de la lectura y la escritura
	Evaluación cualitativa	Mediador
	Recursos	Constructor de recursos didácticos
	Medios	Promotor del pensamiento lógico matemático Promotor de lo ético y lo estético. Promotor del desarrollo artístico.
Administración y Gestión de la Educación Inicial	Legislación Educativa	Organización escolar
	Modelos de organización del espacio escolar	Administración y organización de los espacios
Acción socio-política	El medio ambiente	Trabajador comunitario
	Ecosistemas sociales	Animación Sociocultural Ecologista

Es pertinente enfatizar que las unidades curriculares que operacionalizarán este perfil específico, deben demostrar correspondencia. Una vez identificadas, se describen y en su redacción se deben expresar las competencias que atenderán, igualmente, las estrategias apropiadas para desarrollarlas y las formas para evaluarlas, (preferiblemente desde el enfoque cualitativo).

La investigación y la evaluación permanente del currículo serán los procesos dinamizadores que motivarán al docente universitario, quien integrado a colectivos profesionales o en comunidades de aprendices, trabajará para a la innovación, la mejora y la efectividad de la carrera.

Para concluir, sostenemos que el compromiso de la Universidad está en formar a todo profesional idóneamente, pero en el caso que nos ocupa, la institución debe esmerarse en cuidar todos los detalles en la construcción curricular y puesta en marcha de esta carrera; con lo cual estará contribuyendo, por un lado con el proyecto democratizador y de

nuevo orden social en el país. Por el otro, con la formación de especialistas de alta calificación teórico práctica para atender las potencialidades individuales, aún latentes, en la niñez y garantizar sus derechos, dadas las condiciones de inmadurez e indefensión durante estos periodos del ciclo vital.

Esperamos que se entienda que este documento ha sido elaborado para aportar al debate público e institucional sobre las políticas de educación universitaria, específicamente en materia de educación inicial.

Referencias

- AA.VV. (1995). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó
- Alves, M.C. y A.C. Cabral (2002) La Función Pedagógica de la Educación Infantil. *Cooperación Cooperativa N° .62- 63. 61-63*
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del Conocimiento. Una perspectiva Cognitiva*. Barcelona: Paidós
- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Madrid. Fundación Santillana.
- Carr, W. y S. Kemmis. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En
- Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza Editorial
- Coll, C. (2002). Constructivismo y Educación; la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza Editorial
- Coll, C. y Edwards, D. (1996) *Enseñanza y aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Colección Cultura y Conciencia.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significado compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la escuela*, 45, 21-31
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo veintiuno editores.
- García, A., Valcárcel M., Repiso, F. (2001) *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla
- Goldschmied, J. (2000). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2002). Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de Educación*: Número extraordinario (2002), pp.25-37 .
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela aprender en la calle*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Marcelo, C. (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU,SA
- Mauras, M. (1995). Situación de la infancia y la niñez en América Latina. La Piragua. *Revista latinoamericana de Educación y Política*. N° 11. 2º semestre.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mente. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós
- Mercer, N. (1996). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Miras, F., Castro, F. y Rubio, R. (2003). Fundamentación Psicológica del Aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 11-31.
- Morin, E. (1999a). *Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro*
- Santa Fe de Bogotá: Magisterio, Mesa redonda.
- Morin, E. (1999b). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el Pensamiento*. B. Aires: Nueva Visión.
- Novak, J. y Gowin, B. (1988) *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2000). *Declaración de Panamá: La educación inicial del siglo XXI*. Recuperado el 2 diciembre de 2003 en <http://www.oei.es/cumbres.htm>
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada Editora
- República Bolivariana de Venezuela (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas: Asamblea Nacional
- República de Venezuela (1998). Ley orgánica de protección del Niño y del Adolescente. *Caracas: Congreso Nacional*
- República de Venezuela (1998). Ley sobre de la Violencia contra la mujer y la Familia. *Caracas: Congreso Nacional*
- República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Comunicación e Información (2004). Ley de Protección a la Familia, la Maternidad y la Paternidad (2002).Caracas: Congreso Nacional.
- República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Comunicación e Información (2004). *Ley sobre la Responsabilidad Social en Radio y Televisión*. Caracas: Asamblea Nacional
- República Bolivariana de Venezuela .Ministerio de Educación y Deportes. (2003). Proyecto Simoncito: Educación inicial de calidad. Recuperado el 8 de enero 2004. de [http:// www: me.gov.ve/proyecto_simoncito.htm](http://www.me.gov.ve/proyecto_simoncito.htm)
- República Bolivariana de Venezuela Ministerio de Comunicación e Información (en discusión). *Proyecto de Ley Orgánica de Educación*.
- Sánchez B., C. (2001). *De la Educación Infantil: Reforma, investigación y formación del profesorado*. Volumen 2. Colección Colaboración Pedagógica. Sevilla: Publicaciones del M.C.E.P.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata
- Villar A., Alegre de la Rosa, O.M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid. Mac Graw Hill.
- Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editotial Crítica.
- Vygotski, L. (1996). *Obras escogidas*. Madrid: Visor/Aprendizaje.
- Wagensberg, J. (1965). *Ideas sobre la complejidad del Mundo*. Barcelona: Tusquets.
- Zabalza, M. (1996). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.