

**Hacia diseños educativo
comprehensivos para la primera
infancia: aportes para la discusión**

**Eleonora Badilla Saxe
Silvia Chacón Ramírez**

Hacia diseños educativos comprehensivos para la primera infancia: aportes para la discusión

Introducción

Los cambios en el contexto social, y en particular en el campo educativo, imponen retos en las formas de intervención de las universidades públicas para atender no solo las nuevas demandas sino, sobre todo, las necesidades emergentes de la sociedad.

Uno de los desafíos más importantes es el de transitar desde la fragmentación disciplinar hacia una visión transdisciplinar en la investigación, la formación y la acción social (Thompson, 2010; Badilla-Saxe, 2012). Tradicionalmente han existido dos dimensiones en el sistema educativo que podrían servir de inspiración a las demás en el tránsito hacia la transdisciplinariedad: el inicial y el posgrado. No en vano el Dr. Mitchel Resnick, Director del Programa Académico del Laboratorio de Medios (Media Lab) del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT, por su sigla en inglés) ha llamado a su grupo de investigación (que además otorga grados de maestría y doctorado en Medios, Artes y Ciencias) “*Lifelong Kindergarten*” (kindergarten para toda la vida). Sin embargo en la actualidad, el kindergarten no solo ha dejado de inspirar al resto del sistema, sino que se ha acomodado a la visión fragmentada y disciplinar del resto del sistema y que precisamente es la que se requiere superar. Dice Resnick (2009) que desde el primer kindergarten que se creó en 1837, de la mano de Fredrick Fröebel, este ha sido el lugar para relatar historias, contar cuentos, construir castillos, hacer pinturas y amistades y aprender a compartir. Según él, con ese enfoque se aprenden los conocimientos, destrezas, valores y competencias que más se necesitan para obtener satisfacción y

éxito en el siglo XXI: pensar de manera creativa y actuar de forma colaborativa. Pero, dice, el kindergarten está atravesando un cambio dramático, pues los niños y niñas pasan cada vez más tiempo llenando hojas de ejercicios, repitiendo y memorizando. Para Resnick “es necesario que suceda exactamente lo opuesto. Necesitamos que el resto del sistema, es más, el resto de la vida, sea más como lo que ha sido el kindergarten” (Resnick, 2009).

Esta visión se repite en estudios en otras latitudes. Por ejemplo Myers y Flores incluyen entre varias recomendaciones de su estudio exploratorio sobre la transición de preescolar a primaria en México, la necesidad de “considerar un cambio más a fondo en la enseñanza y aprendizaje en los primeros años de primaria hacia métodos basados en actividades cognitivas lúdicas, exploración y aprendizaje constructivo. Es decir, mover los métodos pedagógicos del preescolar hacia arriba en vez de mover los métodos instructivos de la escuela primaria hacia abajo como es la tendencia actualmente, reforzada por el énfasis en resultados medidos por exámenes nacionales” (Myers y Flores, 2008).

Por otra parte, y a pesar de que recientes hallazgos en las Neurociencias revelan la vital importancia de los años iniciales de la vida (que se extienden hasta más allá de los 8 años y que en adelante llamaremos educación inicial) en la formación y el aprendizaje, y de que tales descubrimientos confirman la necesidad de enfoques educativos como el propuesto por Fredrick Fröebel, la situación que describe Resnick sobre el retroceso del preescolar es una lamentable realidad a nivel mundial.

Muy preocupante también es que, más que diseñar un proceso armónico para la primera infancia (de 0 a 8 años), se sigue fragmentando esta etapa de la vida y separándola del resto.

Triplemente preocupante en el caso de niños y niñas provenientes de hogares con climas educativos bajos, lo que convierte al centro educativo en un factor clave para favorecer la inclusión y sentar las bases para un desempeño satisfactorio y exitoso en la vida en general, y en el resto del sistema educativo en particular.

Veamos algunos indicadores que aumentan estas preocupaciones:

- El fracaso escolar que se mantiene en primer grado y sobre el cual el *Informe Estado de la Educación* ha llamado la atención.
- La necesidad de diseñar programas y planes curriculares para la educación inicial (de 0 a 8 años) y su articulación con el resto del sistema.
- La necesidad de formar y capacitar docentes con una visión inclusiva de la educación inicial.
- La necesidad de que las universidades públicas asuman un liderazgo en pro de la calidad de la educación, lo cual pasa por repensarse y atreverse a innovar.

En este contexto, es urgente que se acometan al menos tres estrategias: i) recuperar la visión original del kindergarten, ii) llevarla de manera integrada hasta los 8 años por lo menos, y iii) interrelacionar esta con el resto del sistema.

Es necesario enfatizar que no se trata solo de tender puentes entre partes que han estado tradicionalmente fragmentadas. No podemos conformarnos con articular lo que ha estado desarticulado. La complejidad del mundo y el pensamiento en la actualidad requieren más bien diseños curriculares y formación de docentes que respondan a enfoques pedagógicos comprehensivos, ecológicos (Pianta y Rimm-Kaufman, 2008) u hologramáticos (Badilla-Saxe, 2009).

Durante los años 2006 a 2008, y a raíz de rigurosos procesos de autoevaluación y evaluación externa, el Departamento de Primaria y Preescolar de la Universidad de Costa Rica se abocó a una reflexión en esta línea con una interrogante principal: ¿cómo incidir en la educación inicial y primaria costarricense desde una perspectiva holística y dinamizar el quehacer académico? La discusión ofreció resultados muy valiosos

que se sintetizan en uno de los apartados en esta contribución especial. Adicionalmente se ofrece una referencia contextual sobre la relación entre educación primaria y preescolar, un abordaje conceptual sobre la pedagogía para la humanidad inicial, un revelador análisis sobre los fines de la educación costarricense para la primera infancia, algunas implicaciones para la formación de docentes y por último, a manera de ejemplo, tres experiencias a nivel internacional, todo ello con la intención de contribuir a generar una discusión nacional necesaria sobre este tema.

Hacia una mirada ecológica de la educación para la primera infancia

Desde lo contextual

La educación primaria y la educación preescolar tienen ochenta años de coexistir. Si bien preescolar nace de la “costilla” de primaria, crece en su propia dirección. Este es un panorama que se replica en la formación de docentes. Al día de hoy, la educación preescolar costarricense es obligatoria desde 1996¹ y está en vías de universalización y de ampliación etaria. La intención original de “preparar para la escuela”, trasciende hacia el “desarrollo infantil”, un enfoque que lucha por mantenerse, frente a los esfuerzos de escolarizarla reseñados en la introducción. La visión de desarrollo se limita porque no establece conexión con la educación primaria.

Por otra parte, la educación primaria es obligatoria desde hace 143 años y universal desde hace muchas décadas. Su enfoque educativo se ha arraigado en la segmentación en grados y la organización por disciplinas, y en la actualidad se debate frente a las tendencias mundiales con visión planetaria, centradas en el desarrollo sostenible. Además, no acepta como válido lo que ocurre en el nivel preescolar. De esta manera: “La escuela costarricense sigue desconociendo el trabajo realizado en preescolar y la experiencia acumulada por el niño como miembro de un mundo globalizado y de la información que lo enfrenta día a día con nuevos retos cognoscitivos” (Murillo, 2005).

La formación de docentes tiene cincuenta años. Hemos pasado de atender con ur-

gencia un crítico faltante de docentes de primaria durante la década de los ochenta del siglo anterior, a enfrentar hoy día la saturación de docentes, tanto de primaria como de preescolar. Pero la saturación no da cuenta de la calidad del ejercicio profesional. Los criterios de contratación no responden a la idoneidad y no hay evaluación que permita tomar decisiones pertinentes.

Adicionalmente, en el momento actual, el aprendizaje se ha vuelto ubicuo y trasciende las aulas. Pero no se trata solo de un asunto espacial, sino también curricular y de mediación del aprendizaje. Es decir, el accionar educativo desdibuja sus fronteras y ya no es exclusividad de la escuela, ni del maestro, ni del programa de estudio.

Desde la pedagogía. una pedagogía para la humanidad inicial

Entre los muchos aspectos por considerar desde lo pedagógico destacamos los conceptos de “niñez” y “primera infancia”, sobre los cuales se construye una pedagogía más ecológica. A pesar del debate internacional al respecto, en este caso tomamos como sinónimos los términos niñez e infancia. Si bien con la llegada de la Escuela Moderna se definió la escuela como el espacio para la infancia y fue la Pedagogía la que instaló el discurso acerca del niño (Satriano, 2008), lo cierto es que hoy el concepto de niñez ha logrado su emancipación y se coloca en el plano político, dentro las discusiones sobre derechos del ser humano y también en el plano de las Neurociencias y la Psicología.

De manera muy particular es el concepto de primera infancia el que logra la interrelación entre educación preescolar y educación primaria. El Comité de los Derechos del Niño, en el año 2005, definió el concepto de primera infancia como el período que incluye a “todos los niños pequeños: desde el nacimiento y primer año de vida, pasando por el período preescolar hasta la transición al período escolar. En consecuencia, el Comité propone, como definición de trabajo adecuada de la primera infancia, el período comprendido hasta los 8 años de edad”. Adicionalmente, señala que la Convención sobre los Derechos del Niño exige que los niños pequeños sean respetados como personas con derecho propio: “Los niños pequeños deben con-

siderarse miembros activos de las familias, comunidades y sociedades, con sus propias inquietudes, intereses y puntos de vista. En el ejercicio de sus derechos, los niños pequeños tienen necesidades específicas de cuidados físicos, atención emocional y orientación cuidadosa, así como en lo que se refiere a tiempo y espacio para el juego, la exploración y el aprendizaje sociales” (Comité de los Derechos del Niño-ONU, 2005).

Por otra parte, desde las Neurociencias también se reconoce la primera infancia como el período que va desde del nacimiento hasta los 8 años, y como la etapa más significativa en el desarrollo de la personalidad, la maduración de las estructuras neurofisiológicas y psicológicas (Campos, 2010). De tal manera, la niñez es “humanidad inicial” y como tal la pedagogía debe abordar una doble dimensión: la persona como ser individual (niño o niña, en este caso) y la niñez como la colectividad inicial de la humanidad. La pedagogía busca el desarrollo de esa humanidad y la realización de las vidas de las personas, teniendo el cuidado de construir un significado para las que Narodowsky (en Satriano, 2008) llama “infancia realizada²” e “infancia desrealizada”, la que tiene y la que no tiene oportunidades.

Entonces, una pedagogía que pretenda visualizar abordajes de aprendizaje para la primera infancia (0 a 8 años) debe hacerlo de manera ecológica³, inter y transdisciplinariamente, con tres propósitos no lineales: lograr una comprensión de las realidades, establecer relaciones entre referentes contextuales y teóricos y, por último, proponer un accionar educativo también transdisciplinar, en el entendido de que la educación no es exclusiva de la escuela, ni del maestro, ni del programa de estudio.

Desde los fines de la educación para la primera infancia: personales, sociales y planetarios

En Costa Rica hemos ido pasando por tres perspectivas en la concepción de la educación: la que se centra en la persona, la patria y el planeta (esta última aún no se vislumbra con claridad). La primera de ellas se emitió hace más de un siglo, bajo el concepto de “educación común”, mediante la Ley General de Educación de 1886. Su objetivo era “favorecer y dirigir

gradual y simultáneamente, el desarrollo moral, intelectual y físico del educando”. Se establecían dos categorías escolares: la enseñanza pública primaria y las escuelas especiales (jardines de infantes, escuelas para adultos en cárceles y otros, y escuelas ambulantes para regiones rurales). Obsérvese que los jardines infantiles eran considerados en el orden de lo “especial”. Aquel concepto de educación centrado en la persona prevaleció durante setenta años, hasta que en 1957, mediante la Ley Fundamental de Educación, se introdujo una perspectiva ciudadana y colectiva (ciudadanos amantes de su patria conscientes de sus deberes y derechos, estimulación de la solidaridad), así como una perspectiva de preservación de la herencia cultural mediante la transmisión del conocimiento. En esta Ley también se establecen los conceptos de “plan de estudio” y “sistema educativo”, que por cierto señala a la educación preescolar (ya no con carácter especial) y la educación primaria, como niveles coexistentes. Valga señalar que esta Ley aún está vigente. Posteriormente, en 1994 (mediante la Política Educativa hacia el Siglo XXI), se estableció un concepto de educación relacionado con el desarrollo sostenible, al señalar a la primera como el motor para el segundo, debido a la exigencia sociocultural de carácter global. Una rápida mirada a los objetivos allí plasmados para la educación preescolar y la educación primaria, nos hace ver la distancia que entre ellas se establece; para la educación preescolar, los fines se concentran en el niño mismo: su salud, su crecimiento físico, sus vivencias, su capacidad para observar y expresar su mundo interior, el desarrollo de hábitos, el sentimiento estético y actitudes de compañerismo. Para la educación primaria los fines se concentran en la inserción eficiente en la sociedad (lo familiar, lo cívico, el trabajo), para lo cual el conocimiento racional y comprensivo del universo y el proporcionar conocimientos básicos resultan necesarios. Estas diferencias en los fines se han traducido visiblemente en organizaciones didácticas muy diferentes entre la educación preescolar y primaria en los entornos escolares: las formas de organizar el espacio, organizar las rutinas, las planificación, la comunicación entre

pares, es muy diferente. La única semejanza tal vez es la forma de agrupar a los niños y niñas, por edades definidas; no se permiten los grupos etarios mixtos.

El reto en la actualidad es diseñar para la primera infancia (0 a 8 años) una educación que sea personal, social y, además, con conciencia planetaria.

Desde la experiencia en las universidades: el caso de la UCR

Educadores para la primera infancia: una propuesta colectiva

En la UCR, en particular en el Departamento de Educación Primaria y Preescolar se recogieron las ideas expresadas anteriormente, aunadas a ciertas investigaciones innovadoras que se venían realizando, y se sometieron a un riguroso proceso de autoevaluación y a una evaluación externa con pares internacionales y nacionales. Entre los años 2006 y 2008 se gestó y propuso un planteamiento que pretendía integrar la formación de una carrera para la educación inicial y primaria. Aunque por razones más administrativas que conceptuales la propuesta no logró concretarse, algunas de las ideas definidas de manera colectiva por el personal académico resultan muy valiosas de recuperar, como retroalimentación a la discusión nacional sobre la evolución que debe seguir la educación de la primera infancia. Entre esas ideas destacan las siguientes:

- **La pedagogía** es un proceso permanente de sistematización del aporte interdisciplinario que explica, fundamenta y propone el hecho educativo en educación inicial y primaria.
- **La educación** es un proceso que impulsa al ser humano hacia la búsqueda permanente de la completitud en interrelación con su mundo.
- **La educación inicial** se refiere a la atención integral de niños y niñas de 0 a 9 años, enfocada en dos grupos etarios: educación temprana (de 0 a 4 años) y educación inicial y primer ciclo de la educación general básica (de 5 a 9 años). La educación primaria se refiere a la atención integral de niños y niñas de 10 a 12 años, y a adultos y adultas que requieren este tipo de atención.

■ **Educación en la vida y en el entorno:** a las demandas y las necesidades locales y regionales, la educación del siglo XXI debe agregar nuevas demandas de orden global, como la sostenibilidad planetaria. Esta nueva demanda nos obliga a reflexionar sobre cómo establecer una conexión de lo planetario con lo local y, en particular, cuál papel definir para la “humanidad inicial” (primera infancia) de nuestro país. Pero no para que algún día haga algo, sino para que haga algo desde ya, con sus actitudes y comportamientos inmediatos.

Implicaciones para la formación de docentes

Las premisas señaladas traen consigo implicaciones en la forma de visualizar y organizar la educación de la primera infancia, desde un marco jurídico y operativo, pasando por el quehacer escolar y hasta la formación de docentes, pero nos centramos para efectos de esta contribución especial en la formación de docentes. Señalamos entonces algunos aspectos que pueden ser considerados:

Enfoques curriculares: comprensivos o ecoformativos, en interacción con el medio cultural y biológico reconociendo a la persona como ser epistémico (Pianta y Rimm-Kaufman, 2008; Moraes, 2003) u hologramático, donde el todo y las partes se reflejen en cualquier parte del plan de estudio (Badilla-Saxe, 2009).

Perfil del docente: construido y desarrollado con una visión orgánica, ecológica, de los sistemas y los procesos. Debe tener como estrategias principales el pensamiento complejo y sistémico y la capacidad de enfrentar la incertidumbre y los problemas emergentes. Como herramientas de superación constante y comprensión del hecho educativo, la formación permanente, la investigación y la consciencia social.

Especialidades o concentraciones: diversas y contextuales. Atención oportuna (0 a 4 años), educación para la primera infancia (5 a 9 años), atención a la segunda infancia (10 a 12 años), educación primaria para la adultez, promoción educativa (contextos no escolares) aprendizaje de una segunda lengua (local, o extranjera), ruralidad, educación indígena, educación en ambientes vulnerables, etc.

Escenarios de aprendizaje: superar el concepto de curso como figura de gestión del aprendizaje e incorporar otro tipo de escenarios más diversos, modulares e interdisciplinarios que generen capacidades para el “saber”, saber hacer y saber ser. Algunas posibilidades no tradicionales pueden ser los escenarios multinivel (estudiantes de diversos niveles), escenarios multi, inter o transdisciplinarios, escenarios bimodales (físico-virtuales), escenarios no formales. Y en todos ellos, la investigación y la acción social como herramientas didácticas.

Formas de organización administrativa: un enfoque de formación de profesionales ecológico, hologramático y ecoformativo, necesariamente lleva a una gestión que promueva el involucramiento de quienes conforman el equipo docente y administrativo, de una manera más horizontal. Debe promoverse la participación, no entendida como simple permanencia en actividades cotidianas, sino como compromiso pertinente, mediante la generación de conocimiento y el desarrollo de propuestas, de manera colectiva e individual, evidenciando la pertenencia a una comunidad académica organizada. Por ejemplo, la organización por programas, en una unidad académica, puede resultar más flexible y ágil, por cuanto resultan más fáciles de reorientar y permiten una mayor movilidad, que unas estructuras organizadas verticalmente en departamentos o secciones.

Procesos de autoevaluación permanente: con fines de mejoramiento constante, y de evaluación externa con miras a la acreditación.

Experiencias internacionales: Holanda, Francia y Paraguay

Siempre resulta inspirador mirar hacia otras latitudes para aprender de logros y errores ajenos, para adaptar y adoptar lo que sea pertinente. A nivel internacional existen diversos ámbitos sobre los cuales se puede establecer una interrelación entre la educación primaria y la preescolar. Veamos tres ejemplos: Holanda, Francia y Paraguay.

Holanda. En este país, la educación básica no distingue entre preescolar y primaria, pues este nivel incluye las edades entre 4 y 12 años. Desde 1985 la educación preescolar de entre 4 y 6 años

pasó a ser parte de la educación básica. Este constituye uno de los ejemplos más radicales y profundos. La educación de la niñez ocurre en centros especializados de carácter privado. La formación de docentes para la educación básica es una sola (Torres y González, 2008).

Francia. Cuenta con la escuela maternal, la escuela elemental y tres ciclos pedagógicos plurianuales: aprendizajes primeros, aprendizajes fundamentales y aprendizajes de profundización. El ciclo de aprendizajes fundamentales es una especie de transición, puesto que incluye a los niños de 5 años de la escuela maternal y los dos primeros años de la escuela elemental (Torres y González, 2008). El personal de ambos niveles interviene en la transición. La formación de los maestros de maternal es la misma que reciben los maestros de primaria y pueden por tanto enseñar en ambos niveles. A partir del 2010 deben contar con una maestría en Enseñanza.

Paraguay. Decretó el Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia 2011-2020 (“Todos y todas por la primera infancia”), que compromete a los tres poderes del Estado y a los gobiernos locales. Fundamentado en la Convención de los Derechos del Niño, el Plan conceptualiza la primera infancia como una etapa con derechos, comprendida entre los 0 y los 8 años de edad. Articula los sectores de sociedad civil, salud, educación preescolar y alfabetización inicial (primer ciclo de la educación escolar básica), alrededor de ejes estratégicos: calidad de vida, protección e inclusión social, protección legal, comunicación y movilización social y fortalecimiento del Sistema Nacional de Protección y Promoción Integral de la Niñez y la Adolescencia. Para cada uno de estos ejes establece áreas y líneas estratégicas, como por ejemplo las intervenciones integrales para la población de 0 a 8 años, y la formación de recursos humanos para la atención integral a la primera infancia con enfoque de derechos. Consecuentemente, se establecen acciones para la formación docente de la educación inicial y escolar básica incorporando el enfoque de desarrollo infantil integral, los derechos del niño, la protección social integral y la interculturalidad. Este enfoque lo extiende a otros

profesionales de la salud, el trabajo social, la psicología y la pedagogía.

Apuntes para la discusión

Hoy más que nunca una educación para la primera infancia pertinente debe acometer la búsqueda de respuestas para preguntas como las siguientes: ¿Cuál es la infancia que tenemos y cuál es la que queremos, a qué plazo?, ¿cómo se educa a la humanidad inicial?, ¿cuál es la perti-

nencia de esta educación con el desarrollo infantil y las realidades sociales, culturales y biológicas?, ¿qué nuevos aportes ofrece la ciencia y la tecnología sobre el desarrollo humano en la primera infancia?, ¿cómo se educa un niño o niña en la primera infancia, de manera pertinente con su propio desarrollo y con las realidades sociales, culturales y biológicas?, ¿cómo se avanza desde la visión fragmentada y

disciplinar hacia una visión ecológica, sistémica y compleja?, ¿cómo se educa a la niñez, siendo que es un colectivo y una fase de la humanidad? Otras sociedades se han hecho estas preguntas y las han respondido según su historia, su cultura, su entorno biológico y su devenir social. En Costa Rica debemos hacerlo también, inspirándonos tal vez en aquellas, pero imprimiendo nuestra propia idiosincrasia.

La realización de este aporte especial estuvo a cargo de Eleonora Badilla-Saxe y Silvia Chacón Ramírez.

Notas

- 1 En 1996, se modificó el artículo 78 de la Constitución Política de la República, el cual incorpora a la educación preescolar y le da el carácter de obligatoria y costeadada por el Estado.
- 2 De acuerdo con Narodowsky (1999), la "infancia realizada", es la de la realidad

virtual, con acceso tecnológico, la cual logra satisfacer sus necesidades de información, comunicación y otras. Tiene una proyección a futuro y está inserta institucionalmente. En cambio, la "infancia desrealizada", está pendiente de sobrevivir hoy y con la incertidumbre del mañana. Carece de referencia y solvencia afectivas que le permitan imaginar un

futuro. Además está excluida institucionalmente y por lo general se encuentra en situación de pobreza.

- 3 Es decir, interrelacionada con otros niveles y dimensiones del sistema, asociados a la realidad cultural, histórica y biológica.



**Hacia diseños educativo comprensivos para
la primera infancia: aportes para la discusión**